KATEDRA PEDAGOGIKY
Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie
Fakulta humanitných a prírodných vied
Prešovská univerzita v Prešove

DEPARTMENT OF EDUCATION
Institute of Pedagogy, Andragogy and Psychology
Faculty of Humanities and Natural Sciences
University of Presov in Presov

Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov

PREŠOV 2011

International Scientific Electronic Conference for Phd Students, Researchers and Young University Teachers

PRESOV 2011

VEDECKÝ VÝBOR

prof. PhDr. Igor Kominarec, PhD.
doc. PhDr. Marta Černotová, CSc.
doc. PhDr. Nadežda Krajčová, PhD.
doc. PhDr. Marta Bačová, CSc.
PhDr. Juraj Daňo, PhD.
PaedDr. Janka Ferencová, PhD.
Mgr. Peter Fudaly, PhD.
PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD.
PhDr. Valentína Šuťáková, PhD.
PaedDr. Mária Zahatňanská, PhD.

ORGANIZAČNÝ VÝBOR

Mgr. Mária Dupkalová
Mgr. Imrich Ištvan
Mgr. Tomáš Oravec
Mgr. Mária Szirmaiová

RECENZENTI
Doc. PhDr. M. Bačová, CSc.
Doc. PhDr. M. Černotová, CSc.

© Katedra pedagogiky FHPV PU v Prešove, 2011

ISBN 978-80-555-0482-7

SCIENTIFIC COMMITTEE

prof. PhDr. Igor Kominarec, PhD.
doc. PhDr. Marta Černotová, CSc.
doc. PhDr. Nadežda Krajčová, PhD.
doc. PhDr. Marta Bačová, CSc.
PhDr. Juraj Daňo, PhD.
PaedDr. Janka Ferencová, PhD.
Mgr. Peter Fudaly, PhD.
PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD.
PhDr. Valentína Šuťáková, PhD.
PaedDr. Mária Zahatňanská, PhD.

ORGANIZING COMMITTEE

Mgr. Mária Dupkalová
Mgr. Imrich Ištvan
Mgr. Tomáš Oravec
Mgr. Mária Szirmaiová

REVIEWERS
Doc. PhDr. M. Bačová, CSc.
Doc. PhDr. M. Černotová, CSc.

© Department of Education FHNS University of Presov, 2011

ISBN 978-80-555-0482-7

ÚVOD

Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov Prešov 2011, organizovaná Katedrou pedagogiky Fakulty humanitných a prírodných vied na Prešovskej univerzite v Prešove, si za svoj hlavný cieľ stanovila prezentáciu aktuálnych poznatkov a výsledkov vedeckej práce doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov v oblasti pedagogických vied.

Konferencia vytvorila priestor na diskusiu s odborníkmi, na výmenu názorov z oblasti vedy, výskumu a praxe, ako aj na vytváranie nových kontaktov v rámci medzinárodnej spolupráce.

Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov Prešov 2011 tematicky zahŕňala oblasti pedagogickej vedy, pričom boli prijaté príspevky do týchto sekcií:

1. MULTIKULTÚRNA VÝCHOVA A JEJ INOVÁCIE.
2. PEDAGOGIKA VOĽNÉHO ČASU V PREMENÁCH DOBY.
3. UČITEĽ A PEDAGOGICKÁ PROFESIA.
4. DIDAKTIKA V TEÓRII A PRAXI.

Na konferenciu bolo prihlásených celkom 87 príspevkov v slovenskom, českom i anglickom jazyku. V dňoch 22. – 24. júna 2011 bola konferencia sprístupnená bez obmedzenia všetkým prihláseným účastníkom z vysokých škôl, univerzít a vedeckých pracovísk zo Slovenska, Čiech a z Poľska. Počas konferencie bolo zaznamenených 37 ohlasov k príspevkom.

Keďže ide o 1. ročník elektronickej konferencie na Katedre pedagogiky FHPV PU, touto cestou by sme chceli vyjadriť poďakovanie predovšetkým PhDr. B. Frkovi, PhD. za jeho nezištnú pomoc pri technickej realizácii elektronickej konferencie, doc. PhDr. J. Staškovej, PhD. a Ivete Bajužikovej za jazykové úpravy textov, doc. PhDr. M. Bačovej, CSc. a doc. PhDr. M. Černotovej, CSc za recenzné posudky, doc. PhDr. N. Krajčovej, PhD., prof. PhDr. I. Kominarcovi, PhD., a rovnako celému vedeckému výboru konferencie za ich podporu a odborné vedenie.

Vyjadrujeme presvedčenie, že poznatky, ktoré účastníci konferencie prezentovali, prispejú nielen k ich ďalšiemu odbornému rastu, ale i k ďalšej spolupráci v tejto oblasti výskumu.

Prešov, 11. 11. 2011

Organizačný výbor

OBSAH

1. sekcia: MULTIKULTÚRNA VÝCHOVA A JEJ INOVÁCIE

BRAJEROVÁ, Ľubomíra
Formovanie identity rómskeho dieťaťa.
-14-

BUTOROVÁ, Katarína
Študijné pobyty v zahraničí ako nástroj multikultúrneho skúsenostného vzdelávania.
-19-

ČEMEZ, Alexander
Multikulturálna výchova a identita v strednej Európe.
-24-

DROBNÁ, Daniela
Zahraniční študenti – príležitosti a výzvy multikultúrneho prístupu.
-32-

ĎUREK, Stanislav
Kríza hodnôt ako symptóm konzumnej kultúry.
-40-

DARULOVÁ, Jolana; KOŠTIALOVÁ, Katarína
Inovácie multikultúrnej výchovy v kontextoch kultúr národnostných menšín.
-47-

KOSTOLNÍKOVÁ, Hana
Tolerancia za múrmi školy.
-53-

ORAVEC, Tomáš
Multikultúrna výchova a hudba ako metóda a prostriedok rozvoja kultivovanej osobnosti.
-59-

POLÁKOVÁ, Stanislava
Výchova k multikultúre aj počas vyučovacieho procesu.
-66-

ŠIŇANSKÁ, Katarína; DANKOVÁ, Miroslava
Význam inklúzie a integrácie rómskych detí v procese vzdelávania.
-70-

ZALČÍKOVÁ, Lucia
Aký učiteľ, taká škola, taký žiak ...
-79-

2. sekcia: PEDAGOGIKA VOĽNÉHO ČASU V PREMENÁCH DOBY

BALÍK, Ján
Realizácia preventívneho výchovného systému v diecéznych centrách života mládeže.
-86-

BROKEŠ, Vladislav
Prvky etickej výchovy v práci s mládežou.
-95-

CIVÁŇOVÁ, Slávka
Neformálne vzdelávanie o divadle ako aktívne trávenie voľného času (prípadová štúdia).
-102-

DROZDOVÁ, Slávka
Metamorfózy voľného času v historických epochách.
-113-

DZIVÝ BALUCHOVÁ, Ľubomíra
Masmédiá v intenciách sféry voľného času.
-122-

KOCOVÁ, Nataša
Problémy a perspektívy voľného času.
-126-

KUPCOVÁ, Veronika
Záujmové vzdelávanie dospelých v premenách doby.
-132-

SCHUSTEROVÁ, Iveta
Vybrané voľnočasové aktivity v kontexte copingových stratégií.
-141-

SZIRMAIOVÁ, Mária
Historický exkurz pedagogikou voľného času.
-151-

TÖRÖKOVÁ, Zuzana
Televízne programy pre deti a mládež vo vysielaní Slovenskej televízie v Bratislave, ako jedna z možností zmysluplného využitia voľného času.
-156-

ŽIAKOVÁ, Elena; SCHUSTEROVÁ, Iveta
Influence of eeg biofeedback on motor abilities of children measured with paness test.
-162-

3. sekcia: UČITEĽ A PEDAGOGICKÁ PROFESIA

ČEPELOVÁ, Slávka; HERETIK, Anton; KOŠŤALOVÁ, Lucia
Učiteľ + Informačné – Komunikačné technológie =?
-169-

GLUCHMANOVÁ, Marta
Profesijná etika v učiteľskom povolaní.
-175-

HOLUBKOVÁ, Kristína; GLASOVÁ, Mária
Stratégie podpory školskej úspešnosti v diskurze učiteľov.
-186-

HOMZA, Jozef
Postavenie učiteľa na vyučovacej hodine podporovanej počítačom.
-195-

HUČKOVÁ, Jana
Úroveň stresu a syndrómu vyhorenia u učiteľov v závislosti od štýlu vedenia školy.
-203-

IŠTVAN, Imrich
Dobrý učiteľ. Tajomstvo jeho úspechu.
-208-

KAČMÁROVÁ, Monika; KRAVCOVÁ Michaela
Zdroje stresu a stratégie zvládania v učiteľskej profesii.
-215-

KRAJCÁROVÁ, Jana
Učiteľ a pedagogická profese – současný výtvarný pedagóg.
-225-

LUKÁČOVÁ, Jana
Kariérová spokojnosť vysokoškolských učiteliek a učiteľov.
-231-

MAJEROVÁ, Tatiana
Potrebujú sa začínajúci učitelia kontinuálne vzdelávať?
-242-

MANDELÍKOVÁ, Lenka
Kompetencie učiteľa z aspektu lingvistiky.
-248-

MURÁRIKOVÁ, Petra
The moral nature of teacher´s profession.
-256-

PASTERNÁKOVÁ, Lenka; LACA, Slavomír
Ponímanie osobnosti učiteľa v súčasnej škole.
-262-

PLÁTKOVÁ OLEJÁROVÁ, Gabriela:
K niektorým didaktickým metódam vyučovania etickej výchovy
v kontexte osobnosti učiteľa etickej výchovy.
-267-

POTAŠOVÁ, Júlia
Sociálno – psychologické aspekty pedagogickej interakcie. Vzťah učiteľ – žiak.
-277-

SEDLÁK VENDELOVÁ, Natália; GAJDOŠOVÁ, Vladimíra
Rodové stereotypy v presvedčeniach a v práci učiteliek materských škôl.
-288-

STRÝČKOVÁ, Zuzana
Násilie v profesii učiteľa.
-297-

ŠUVEROVÁ, Silvia
Interpersonálne kompetencie učiteľa vo vzťahu k rodičom dieťaťa
so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
-308-

TATARKO, Michal
Hľadanie motivácie vo výučbe cudzích jazykov.
-316-

TVRDÍK, Miroslav
Sociálny pedagóg a jeho profesijné kompetencie.
-322-

VIRČÍKOVÁ, Mária
Učiteľ a jeho štýly vo vyučovacom procese.
-328-

WÓJCIK, Katarzyna
The outlook for the employment of educational studies graduates.
-337-

4. sekcia: DIDAKTIKA V TEÓRII A PRAXI

BABINOVÁ, Martina
Smer inklúzie v edukácii v niektorých Európskych krajinách.
-343-

BALÁŽOVÁ, Jana
Vyhodnotenie sociometricko-ratingového dotazníka so zameraním na žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (švvp).
-348-

BELEŠOVÁ, Mária
Žiakovo poňatie čítania a písania.
-355-

BEŇO, Miroslav; OŽVOLDOVÁ, Miroslava
Aplikácia stratégie inte-l v tematickom celku mechanika.
-361-

CÁDROVÁ, Katarína
Integrácia viacjazyčnosti v primárnom vzdelávaní.
-371-

ČEKLOVSKÁ, Nadežda
Rozprávky Daniela Pastirčáka a možnosti ich recepcie v didaktickej komunikácii.
-376-

DECSI, Karol; LOVRANTOVÁ, Katarína
Metóda a didaktika blendid learning a e-learning vo vyučovaní technických predmetov v akademickom prostredí na Slovensku. Prípadová štúdia.
-382-

FANČOVIČOVÁ, Jana; LEŠKOVÁ, Andrea
Preferencia pitiev univerzitnými študentmi: virtuálna pitva verzus reálna pitva.
-389-

FELDMANNOVÁ, Andrea
Jak je chápaná motivace.
-395-

FISCHER, Daniela
Maturitná skúška na strednej pedagogickej škole „včera a dnes.“
-403-

GERHÁTOVÁ, Žaneta; OŽVOLDOVÁ, Miroslava
Projektové vyučovanie s využitím integrovaného e-learningu – nová cesta zvyšovania úrovne prírodovednej gramotnosti žiakov.
-416-

HALÁS, Ondrej
Informačno-komunikačné technológie vo vyučovacom procese.
-426-

HALČIN, Michal
Vyučovanie populárnej hudby na ZŠ a ZUŠ.
-434-

HANDLOVSKÁ, Ivica; GARLÁTY, Viliam
Alternatívne prístupy vo vyučovaní techniky v podmienkach slovenských základných škôl.
-441-

HUDECOVÁ, Jana
Problémové úlohy v edukačnom procese.
-451-

HVOZDÍKOVÁ, Silvia
Foreign Language Acquisition and ADHD Learners at Primary Level of Education.
-462-

CHMUROVÁ, Jana; JURICOVÁ, Iveta
Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania (IBSE) v praxi.
-470-

JAŠŠOVÁ, Miroslava; KUBOVÁ, Bernadeta
Obrazy cností v diele J. A. Komenského a C. Ripu (K problémom interpretácie).
-478-

JAVORSKÝ, Stanislav
Moderná paradigma a jej súčasná podoba v kurikule základných škôl.
-488-

JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Zlatica
Výuka anglického jazyka pomocou metódy naratívneho formátu v predškolskom zariadení.
-495-

KAŠPÁRKOVÁ, Lenka
Špecifiká hodnotenia vo výučbe výtvarných predmetov v odbore grafický design na stredných odborných školách.
-501-

KMEŤ, Peter
Štátny a školský vzdelávací program: Základné dokumenty kurikulárnej transformácie vzdelávania na Slovensku.
-507-

KOČIŠ, Michal; KICOVÁ, Anna
Aktuálne výzvy daňového práva a ich didaktická transformácia do výučby.
-516-

KOSTÚRKOVÁ, Martina
Rozvoj kritického myslenia u študentov vysokých škôl.
-527-

LECHOVÁ, Petra; GANAJOVÁ, Mária
Tvorba digitálnej knižnice pre výučbu témy prírodné látky.
-538-

LEŠKOVÁ BLÁHOVÁ, Adela
Environmentálna výchova bez (environmentálnej) etiky?
-545-

MARKOVÁ, Viktória
Na ceste ku komunikácii v japončine.
-551-

MAYEROVÁ, Petra
Sprostredkované učenie ako forma kognitívnej stimulácie detí
zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.
-558-

MURÁNIOVÁ, Andrea
Pedagogická diagnostika pomocou škály SAED
-565-

PEĽÁKOVÁ, Henrieta; ZAHATŇANSKÁ, Mária
Hľadanie cieľov výchovy a vzdelávania v súčasnej škole.
-574-

PILLINGOVÁ, Martina
Didaktická vybavenosť aktuálnych učebníc dejepisu pre stredné odborné školy
na Slovensku, Česku a Maďarsku.
-584-

PIŠOVÁ, Eva
Vplyv zavedenia štátnych maturít na výučbu angličtiny na českých stredných školách.
-595-

PITOŇÁK, Ján
Interpretačné priezory vo vyučovaní.
-605-

PITOŇÁKOVÁ, Slávka
Jazykové aspekty marketingu.
-611-

SEČKOVÁ, Júlia
Tvorba a implementácia digitálnej knižnice pre výučbu prierezových tém štátneho vzdelávacieho programu.
-615-

SMATANOVÁ, Jana
Školstvo na Liptove v r. 1919.
-623-

SUCHÁ, Ivana
Otázky environmentálnej výchovy na prvom stupni základnej školy.
-630-

VATEROVÁ, Petra
Využitie zoosemiotických znakov pri narušenom vývine reči v rannom veku detí.
-639-

ZRNÍKOVÁ, Petra
Miesto čítania s porozumením vo vzdelávaní na 1. a 2. stupni ZŠ.
-649-

ŽOVÍNOVÁ, Michaela; OŽVOLDOVÁ, Miroslava
Vzdialený a virtuálny experiment matematické kyvadlo vo výučbe.
-657-

SUMMARY
-666-

MULTIKULTÚRNA VÝCHOVA A JEJ INOVÁCIE

FORMOVANIE IDENTITY RÓMSKEHO DIEŤAŤA

FORMING THE IDENTITY OF ROMA CHILD

Ľubomíra Brajerová

Abstrakt

Výchovná starostlivosť o dieťa je predovšetkým úlohou biologických rodičov a mala by sa uskutočňovať v rodinnom prostredí. Súčasťou bytia dieťaťa v rodine je aj utváranie si vlastnej identity, ktorú možno vnímať z rôznych aspektov. Hlavný dôraz kladieme na utváranie identity rómskych detí, ktorá výrazne ovplyvňuje výchovu a vzdelávanie detí v multikultúrnej spoločnosti. Cieľom príspevku je poukázať na možnosti formovania a utvárania pozitívnej identity rómskeho dieťaťa a na charakteristiku rómskeho etnika.

Kľúčové slová: *multikulturalizmus, multikultúrna výchova, rómske etnikum, identita dieťaťa*

Abstract

Educational child care is primarily the obligation of biological parents and should take place in a family environment. Being the child in the family is a part of the formation of their own identity, which can be viewed from various aspects. Our main focus is on building the identity of Roma children, which significantly affects the education of children in a multicultural society. The aim of presented paper is to refer about the possibilities of forming and creating a positive identity of Roma children and the characteristics of the Roma ethnicity.

Keywords: *multiculturalism, multicultural education, the Roma ethnicity, identity of the child*

1. ÚVOD

Pri vyslovení slova „Róm“ sa nám asociačne vynárajú obavy spájajúce sa s ich demografickou situáciou, reprodukčným správaním, zvýšenou kriminalitou, s odlišnosťou spôsobu správania a pochybnosti o efektívne vynaloženej energii na množstvo aktivít a projektov spojených s ich pozitívnym začlenením do spoločnosti. Rómska rodina je navonok podobná každej inej rodine v Slovenskej republike, ktorá musí plniť základné funkcie rodiny. Podľa Selickej (2009) majú rómske rodiny žijúce v málo podnetnom prostredí tieto znaky: mnohodetnosť, zanedbávanie povinnej výživy, výchovy a vzdelávania, nedbalosť o životné prostredie domova a okolia, nečistoty, zotrvávanie na starých tradíciách z minulosti atď.

Nárast zložitých sociálnych situácií vedie v mnohých prípadoch k regresu osobnosti, strate ľudskej dôstojnosti a k sociálnej odkázanosti. Preto sa javí, ako vysoko aktuálna potreba odbornej sociálno-edukačnej pomoci určená jednotlivcom, skupinám a societam v krízových životných situáciách, ktorá je poskytovaná výlučne na profesionálnom základe (Határ, C., 2006).

2. MULTIKULTURALIZMUS A MULTIKULTÚRNA VÝCHOVA

V súčasnosti už len ťažko nájdeme spoločnosť, v ktorej by sme nenašli určité minority. Tie sa prezentujú rôznymi hodnotami, životným štýlom a kultúrou. Balvín (2009, s. 249) charakterizuje multikulturalizmus ako „zámerné, systémové, celospoločenské pôsobenie na harmonizáciu vzťahov v prostredí, v ktorom existujú a pôsobia rôzne kultúry vedľa seba a navzájom na seba pôsobia. Multikulturalizmus vystupuje ako „ideológia" dobrých vzťahov medzi kultúrami".

Multikultúrna výchova je dôležitou súčasťou multikulturalizmu. Učiteľ ako pomáhajúca profesia má podľa Grofčíkovej a Határa (2006, s. 306) v rukách nástroj (edukáciu), ktorý: „ak sa správne využíva, prispieva k dosiahnutiu všeobecného ľudského dobra, bio-psycho-sociálnej harmónii a múdrosti toho ktorého národa, či spoločenstva". Učitelia musia prijať, že sa spoločnosť stáva multikultúrnou a táto skutočnosť by sa mala prejaviť hlavne na osvojovaní si poznatkov o kultúre, hodnotách, normách, tradíciách, demografických a geografických ukazovateľoch (Grofčíková, S., Határ, C., 2006).

Každý učiteľ a vychovávateľ by mal disponovať podľa Průchu (2001) multikultúrnymi kompetenciami, mal by poznať základné problémy sociokultúrnych rozdielov žiakov a detí, mal by mať určité predstavy o imigrantoch i metodické a didaktické zručnosti pre vyučovanie v heterogénnych triedach a skupinách.

Multikultúrna výchova je výchovno-vzdelávacia činnosť, ktorá učí ľudí z rôznych etník, národov, rasových a náboženských skupín žiť spolu, vzájomne sa rešpektovať a spolupracovať. Multikultúrna výchova je realizovaná prostredníctvom školskej sústavy, rodinného aj mimoškolského života jednotlivcov. Cieľom tohto zámerného pôsobenia na dieťa, mládež aj dospelých je, aby vychovávaný získal presvedčenie, že príslušníci každej kultúry majú prirodzené právo na ich existenciu a ďalší rozvoj (Balvín, J., 2009).

Súhlasíme s názormi Višňovského a Kačániho (2002), ktorí považujú multikultúrnu výchovu za jeden z predpokladov a zároveň neoddeliteľnú súčasť humanizácie výchovy a vzdelávania s cieľom pozitívne vnímať a prijímať rôzne kultúrne systémy.

Viesť deti ku kultúrnemu pluralizmu, rasovej, etnickej a náboženskej tolerancii, empatickému nazeraniu na odlišný svet, je nevyhnutné už v detstve. Podľa Ľuptákovej (2004) je to akceptovanie výchovy, ktorá sa odzrkadlí v adekvátnych formách správania sa voči príslušníkom iných kultúr.

3. RÓMSKA RODINA

Rozmanité zmeny rodiny sa týkajú taktiež rómskej rodiny, ktorá má v Slovenskej republike svoje zastúpenie. Úlohou demokratického štátu vo vzťahu k rodinám je vytvárať rámcové, legislatívne, ekonomické a inštitucionálne podmienky, a tým poskytovať rodinám priestor na uplatnenie ich vlastnej zodpovednosti (Kasanová, A., 2008).

Rómske etnikum je vnútorne diferencovaná skupina. Z hľadiska akceptovania a prispôsobovania sa majoritnej skupine alebo uprednostňovania tradičného spôsobu života Belková (2004) rozlišuje:

Integrované rómske rodiny – z hľadiska demografických, materiálnych, kultúrnych podmienok a socio-ekonomickej úrovne porovnateľné s majoritnými rodinami. Pri výchove a vzdelávaní detí v týchto rodinách možno uplatňovať podobné postupy ako u majoritných rodín, samozrejme s rešpektovaním osobitostí a tradícií etnika.

Neintegrované rómske rodiny – preferujú tradičný spôsob života, markantne odlišný od spôsobu života majoritného obyvateľstva. Neintegrované rómske rodiny majú svoju filozofiu bytia a myslenia. Je v záujme neintegrovaných rómskych rodín, ale aj majoritnej

spoločnosti, postupne eliminovať negatívne aspekty a správanie Rómov. Hlavným prostriedkom je postupné zvyšovanie vzdelanosti príslušníkov rómskeho etnika, a tým zlepšenie ich prípravy pre efektívne začlenenie sa do spoločnosti pri rešpektovaní kultúrnych špecifík tohto etnika.

4. IDENTITA

Vo vedomí vychovávaných by malo byť presvedčenie, že každý jednotlivec má právo prejavovať hrdosť k pozitívnym hodnotám vlastnej kultúry, ktoré môže bez akýchkoľvek negatívnych dôsledkov uznávať v spoločnosti ľudí, ktorí vyznávajú odlišnú kultúru za podmienky, že tým nenarušia právo iných. Identita je pojem, ktorý označuje vedomie národa, prípadne národnosti, národnostnej menšiny, etnika. Identita znamená aj stotožňovanie sa s národnou kultúrou, jazykom, tradíciami, spôsobom života, spoločenským a politickým systémom (Balvín, J., 2009).

Súčasťou identity je aj pocit, ako prežíva jednotlivec seba – svoj vzhľad, pohlavie, príslušnosť k určitej vekovej skupine alebo spoločenskej vrstve. Identitu si dieťa vytvára v určitom kultúrnom a spoločenskom kontexte, v ktorom sa nachádza. Pre utváranie identity je dôležitá samotná skúsenosť so sebou, ktorá vzniká od útleho detstva, keď človek skúša svoje možnosti – naučí sa loziť, experimentovať s vecami, rozumieť rôznym situáciám a vlastným pocitom (Hill, G., 2004).

4.1 Identita rómskeho dieťaťa

V predstavách o Rómoch sa často miešajú charakteristiky, ktoré sú typické pre sociálno-ekonomicky nižšie vrstvy (slabá hygiena, nízka vzdelanosť atď.) a stereotypné charakteristiky o tom, že Rómovia vedia tancovať, spievať a hrať na hudobných nástrojoch, ktoré sa taktiež nedajú zovšeobecniť na všetkých Rómov. Nedá sa presne vyčleniť, čo je „typicky rómske“, nakoľko Rómovia nemajú jednotný jazyk a zvyky, ktoré sa výrazne líšia vzhľadom na lokalitu (Cina, S., 2002).

Na druhej strane je zjavné, že rómske deti majú inú farbu pleti, čím sa líšia od majoritnej spoločnosti. Dieťa chce vedieť, kto sú jeho rodičia, odkiaľ prišlo, preto príslušnosť k určitému etniku môže prežívať rôznym spôsobom. Môže prijímať svoju odlišnosť a byť na ňu hrdé, alebo ju môže potláčať a hľadať inú skupinu, s ktorou by sa identifikovalo. Pavlíčková (2006) z vlastnej pedagogickej praxe usudzuje, že rómske deti nevedia nič o svojich predkoch, kultúre, zvykoch a od rómskej komunity sa skôr dištancujú.

Dôležitú úlohu na tomto mieste zohráva genetika a výchova. Rôzne negatívne prejavy správania sú výrazne podmienené výchovným vplyvom a prostredím, v akom dieťa vyrastá. Aby jednotlivec nemal pocit, že je predurčený nebyť dosť dobrý, preto úlohou náhradného rodiča je vytvoriť pre dieťa priestor, kde by nadobudlo pozitívny sebaobraz. Poskytnúť mu priestor, kde bude úspešné, kde bude rozvíjať svoj talent a schopnosti (tanec, spev, manuálna činnosť). Pozornosť by sa mala orientovať na pozitíva, ktoré sa umocňujú pomocou pochvaly a zapájaním sa do rôznych úloh, kde by malo svoju dôležitosť pre ostatných. Dieťa si vytvára realistickejšie vnímanie seba samého a postupnými pozitívnymi zážitkami môže dôjsť ku korekcii negatívnych predstáv o sebe (Kubešová, M., 2009).

Pozitívna identita je základná ľudská potreba, ktorú je potrebné napĺňať pre zdravý vývin jedinca. Identita má okrem časového hľadiska vonkajšie (meno, prezývka, štátna alebo etnická príslušnosť) aj vnútorné (ako človek prežíva sám seba) kvality. Čím je dieťa menšie, tým je závislejšie od toho, aké informácie z okolia dostáva, ako ľudia hodnotia jeho správanie, ako reagujú na jeho pocity a prežívanie (Matějček, Z., 1999).

5. ZÁVER

V našej spoločnosti sa stále stretávame s nedôverou medzi majoritným obyvateľstvom a rómskou menšinou. Tento fakt sa odráža aj pri uskutočňovaní výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorý má mimoriadny význam pre všetky deti. Každé dieťa bez ohľadu na národnostnú a etnickú identitu potrebuje byť akceptované a byť aktívnym členom spoločnosti, v ktorej žije a pôsobí, pričom vzhľadom na vek ide v prvom rade o prostredie školskej triedy. Výchovno-vzdelávacia činnosť, ktorá sa uskutočňuje pri uplatňovaní princípov humanistických teórií vyučovania, by mala pôsobiť na žiakov aj v oblasti vytvárania pozitívnych postojov k príslušníkom iných etnických skupín alebo národnostných menšín. Snahou by malo byť poznávanie tradícií a hodnôt odlišných kultúr s cieľom ich prijatia a pozitívneho vnímania.

6. LITERATÚRA

BALVÍN, J. 2009. Metodiky výuky: Hesla multikultúrní výchova. In: *Multidimenziálny rozmer edukácie a sociálnej práce v rómskych komunitách*. Nitra: UKF, 2009. 398 s. ISBN 978-80-8094-502-2.

BELKOVÁ, V., KOVÁČIKOVÁ, D., KOVÁČOVÁ, V., TURANSKÁ, E. 2004. *Základy pedagogiky pre sociálnych a misijných pracovníkov.* Banská Bystrica: PF UMB, 2004. ISBN 80-8055-934-1.

CINA, S. 2002. Rómsky jazyk a špecifiká jeho štandardizácie. In: *Špeciálnopedagogické poradenstvo.* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2002 s. 46-47. ISBN 978-80-8052-339-8.

GROFČÍKOVÁ, S., HATÁR, C. 2006. Príprava učiteľov pre prácu v multikultúrnej škole. In: *Identita ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, s. 303-309. ISBN 80-903727-0-8.

HATÁR, C. 2006. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca v kontexte teoretických, profesijných a vzťahových reflexií*. Nitra: PF UKF, 2006. 151 s. ISBN 80-8094-015-0.

HILL, G. 2004. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 2004. 192 s. ISBN 80-7178-614-1.

HORVÁTHOVÁ, A. 1997. Návrat. In: BALVÍN, J. a kol. *Romové a dětské domovy*. Ústí nad Labem: Občanské sdružení HNUTÍ R, 138 s. ISBN 80-902149-4-0.

KASANOVÁ, A. 2008. *Sprievodca sociálneho pracovníka. I. Rodina a deti.* Nitra: UKF, 2008. 449 s. ISBN 978-80-8094-277-9.

KUBEŠOVÁ, M. 2009. Identita dieťaťa v profesionálnej rodine. In: *Špeciálnopedagogické poradenstvo.* Bratislava Metodicko-pedagogické centrum, s. 42-48. ISBN 978-80-8052-339-8.

ĽUPTÁKOVÁ, K. 2004. K problému používania pojmov multikultúrna a interkultúrna výchova. In: *Rómske etnikum – jeho špecifiká a vzdelávanie*. Banská Bystrica: PF UMB, 2004. s. 80-81. ISBN 80-8083-024-X.

MATĚJČEK, Z. 1999. *Náhradní rodinní péče.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-304-8.

PAVLÍČKOVÁ, R. 2006. Dramatická výchova a její podíl na utváraní identity romských dětí v rámci sociálně osobnostního rozvoje. In: *Identita ve vztahu k národnostním menšinám 2. díl*. Praha : Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 232 s. ISBN 80-903727-1-6.

PRŮCHA, J. 2001. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum.* Praha: ISV, 2001. 211 s. ISBN 80-85866-72-2.

SELICKÁ, D. 2008. Sociálno-výchovná práca v rómskej rodine. In: *Interkulturalita a rómska národnostná menšina v sociálnych a pedagogických súvislostiach.* Nitra: FSVaZ UKF, 2008. 662 s. ISBN 978-8094-314-1.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ., KAČÁNI, V. 2002. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS, 2002. 226 s. ISBN 80-89018-25-4.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Ľubomíra Brajerová

Pracovisko: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky
Dražovská cesta 4, 949 01 Nitra, Slovenská republika

Email: lubomira.brajerova@ukf.sk

ŠTUDIJNÉ POBYTY V ZAHRANIČÍ AKO NÁSTROJ MULTIKULTÚRNEHO SKÚSENOSTNÉHO VZDELÁVANIA

STUDY STAYS ABROAD AS A TOOL FOR MULTICULTURAL EXPERIENCE EDUCATION

Katarína Butorová

Abstrakt

Multikulturalizmus možno definovať ako nositeľa myšlienky miešania rôznych kultúr, rás a etník. Multikultúrna výchova je prostriedkom šírenia multikultúrnych ideálov. Rozvoj multikultúrnej vzdelanosti študentov umožňujú aj študijné pobyty v zahraničí. Tie poskytujú významné možnosti dosiahnutia ich osobného kultúrneho uvedomenia, no sú prínosné ako pre jeho domácu školu, tak i pre prijímajúcu školu v zahraničí. Významný podiel na rozvoji multikultúrneho postoja študenta má aj sám pedagóg, ktorý disponuje nástrojmi na riadenie prakticky zameraných aktivít a osvojenie kultúrnych zručností. Zahraniční študenti majú významnú úlohu v prezentácii kultúrnych diferencií a špecifík a rozširovania kultúrneho povedomia domácich študentov školy.

Kľúčové slová: *multikultúrna výchova, študent, učiteľ, skúsenostné učenie*

Abstract

Multikulturalism can be defined as a holder of the idea of cultural and ethnic mixing. Multicultural education is mean of spreading multicultural ideals. Development of mutlicultural education of students is enabled also through study stays abroad. They provide a significant possibilities for reaching student´s personal cultural awarness, but they are also useful for his home institution and receving insitution abroad. Considerable influence on development of student´s multicultural attitute can be also seen on the side of teacher who disposes with tools for managing skill-oriented activities and acquiring cultural abilities. International students play important role in presentation of cultural differences and particularities and spreading of cultural awarness of home students

Key words: *multicultural education, student, teacher, experience education*

1. ÚVOD

Vplyvom neustále narastajúcej migrácie a voľného pohybu osôb dochádza k miešaniu príslušníkov rôznych kultúrnych celkov a zosilňovaniu tlaku na ich nutné akceptovanie a spoluprácu. Multikulturalizmus ako nositeľ základnej myšlienky miešania rôznych kultúr, národov, etník a rás, podporuje taký spôsob komunikácie a správania, ktorý na jednej strane umožňuje uplatnenie vlastných práv a záujmov, no zároveň podporuje rešpektovanie individuality, hodnoty a potrieb jednotlivca alebo komunity iného kultúrneho celku bez toho, aby jeden kultúrny celok prevyšoval druhý. Cieľom nie je trieštenie kultúrnych celkov do menších subkultúr, ale o pochopenie a udržanie vnútornej členitosti kultúry, keďže práve táto členitosť obohacuje všetky zúčastnené zložky.

Prvky multikulturalizmu sa snaží presadiť multikultúrna výchova a to pomocou vzdelávacieho procesu žiakov a študentov.

Multikultúrna výchova sa zaoberá v prvom rade kultúrami a kultúrnymi odlišnosťami. Neobmedzuje sa však len na vzdelávanie, ani jej nestačí, ak žiakom sprostredkuje informácie o odlišných kultúrach. Jej výchovno-vzdelávacie pôsobenie je širšie, preto kombinuje informácie s rozvojom zručností, schopností a postojov žiakov. (Mistrík a kol., 2008)

Preto v tejto súvislosti hovoríme o zážitkovom alebo skúsenostnom vzdelávaní. Jedným z príkladov multikultúrneho skúsenostného vzdelávania sú študijné pobyty vysokoškolských študentov v zahraničí, ktoré si priblížime z pohľadu vycestovaných i prijatých zahraničných študentov.

2. SKÚSENOSTNÉ UČENIE PROSTREDNÍCTVOM POBYTOV V ZAHRANIČÍ

Študijné pobyty v zahraničí sú neoceniteľnouu súčasťou multikultúrnej výchovy. Nadobudnutím reálnej skúsenosti a získaním zážitkov pri stretnutí s inými kultúrami sa napĺňa praktický obsah multikultúrnej výchovy. Len skutočný zážitok ukáže študentovi, či je schopný pochopiť a akceptovať inú kultúru a čo všetko musí urobiť preto, aby akceptoval inú kultúru, nenadraďoval sa nad ňu a pokúšal sa porozumieť jej nositeľom. Až pri zhodnotení reálnych zážitkov študenta učiteľ vidí, či jeho pôsobenie bolo efektívne, a či študenta priviedol ku skutočnému medzikultúrnemu pochopeniu. (Mistrík, 2000)

Študijný pobyt v zahraničí je jedným z nástrojov internacionalizácie vysokej školy, ktorý podporuje transfer poznatkov a inovácií medzi školami a študentmi, posilňuje multikultúrnu diverzitu medzi krajinami, poskytuje študentovi priestor na spoznanie iných kultúr, ale aj iných systémov vzdelávania, podnecuje rozvoj jeho jazykových zručností a vytvára príležitosť na jeho osobný rozvoj.

Kultúrny prínos študenta pri študijnom pobyte v zahraničí možno badať v troch smeroch:

a) v osobnom kultúrnom obohatení sa

Študent sa počas pobytu stretáva s množstvom rôznych ľudí, ktorí sa líšia vekom, farbou pleti, národnosťou, jazykom, vierovyznaním atď. a všetci títo ľudia mu v kontakte s ním rozšíria obzor jeho kultúrneho povedomia zanechajúc svoju stopu malého, či väčšieho vplyvu. Veľkosť tohto vplyvu je veľmi badateľná po návrate študenta z pobytu, kedy podáva domácej škole formálnu i neformálnu správu o kvalite vyučovacieho procesu, prístupe ľudí (učiteľov, spolužiakov, spolubývajúcich, verejnosti), ich živote (bývaní, jazyku, myslení a postojoch, obliekaní, náboženstve...) dojmoch z pobytu a pozitívach/negatívach svojho pobytu. Študent je jazykovo zdatnejší, nezávislejší a samostatnejší, s množstvom novozískaných priateľov a s presnejšou predstavou toho, ako to vonku „chodí“. To znamená, že priama skúsenosť študenta s inou/ými kultúrou/ami mu umožňuje pozrieť sa na svet objektívnejšie, získať pochopenie pre „inakosť“, znižovať predsudky a rasovú a etnickú neznášanlivosti.

b) v prínose pre svoju domácu školu

Veľmi často sa stáva, že práve tí študenti, ktorí už pobyt v zahraničí absolvovali, by sa naň prihlásili znova. Entuziazmus, aktivita a motivácia týchto študentov je po absolvovaní pobytu v zahraničí veľmi vysoká, čo môže jeho domáca škola využiť v prospech propagácie pobytov a samotnej potreby multikultúrneho uvedomenia ďalším študentom. Často sa takíto študenti po návrate radi ujmú prijatých zahraničných študentov a to z dôvodu udržiavania jazykovej zdatnosti, no i z dôvodu udržiavania kontaktov so zahraničím v akejkoľvek prijateľnej forme a získaniu tak nových priateľov (často inej národnosti, či etnika).

c) pre prijímajúcu školu v zahraničí

Prijímajúca vysoká škola v zahraničí sa vždy snaží o čo najintenzívnejšie zapojenie študenta do svojich vzdelávacích štruktúr. Prínosom pre ňu môže byť jeho prítomnosť v zmysle možnosti prezentovať svoju školu pred študentom tak, aby podal na domácej škole o nej pozitívne referencie a pritiahol tak ďalších študentov zo svojej školy. Multikultúrna skupina zahraničných študentov podporuje aj lepší imidž prijímajúcej školy – umocňuje dojem širokého záberu a zamerania školy, ktoré vyhovuje širokej palete záujemcov rôznej kultúrnej príslušnosti. Skupina pozostávajúca zo študentov rôznych kultúrnych spoločenstiev vytvára lepšie predpoklady pre ich nutnú vzájomnú komunikáciu (nepoužívanie len svojho materinského jazyka, ale donútenie sa hovoriť domácim jazykom krajiny, resp. niektorým zo svetových jazykov, ktorému rozumejú aj ostatní) a spoluprácu (bývanie v spoločnej izbe, zdieľanie tých istých pracovných pomôcok, spoločná práca na školskom projekte a pod.). Takéto „odizolovanie sa“ od svojich stereotypov a úzkoprsosti umožňuje aj lepšiu prácu s týmito študentmi, keďže sú voči sebe a ostatným otvorenejší, chápavejší a v konečnom dôsledku pociťujú po návrate nielen študijný, ale i kultúrny prínos pobytu.

3. PARTICIPÁCIA UČITEĽOV V MULTIKULTÚRNEJ VÝCHOVE

V súčasnosti stále platia na školách postupy preferujúce prenos poznania pred zážitkovým alebo skúsenostným vzdelávaním. Zručnosti a schopnosti žiakov a študentov sú niekedy rozvíjané len minimálne, takže nie sú pripravení na každodennú medzikultúrnu komunikáciu a riešenie konfliktov.

Multikultúrna výchova v príprave učiteľov je hlavne výchovou k medzikultúrnemu porozumeniu a až druhotne je poznávaním iných kultúr. Preto k jej ťažiskovým metódam patria tie, ktoré sú schopné rozvíjať skúsenosť, pocity, emócie, postoje, schopnosti a zručnosti študentov. Sú to aktivizujúce metódy, podnecujúce študentov k vlastnej práci, vlastnému aktívnemu prístupu a k samostatnému učeniu. Rozvíjajú aj všeobecné pedagogické kompetencie (schopnosti a zručnosti) učiteľa, lebo ho učia pracovať s rôznorodým materiálom, s rôznorodými výchovnými postupmi a pri rešpektovaní rôznorodého prostredia pre výchovu. Pôsobenie multikultúrnej výchovy preto ďaleko presahuje len úzky rozvoj vzájomnej tolerancie a empatie. Ťažiskovým princípom týchto metód je skúsenostné učenie. (Mistrík, 2000)

Mnohokrát sa do študijného programu zahraničného študenta vsunú aj predmety praktického zamerania (napr. umelecké remeslá), pri ktorých sa vedia študenti dorozumieť aj bez slov a ktoré im umožňujú dozvedieť sa viac o danej krajine a jej zvykoch. Obdobnú funkciu plní aj zaradenie predmetov zameraných na kultúrne štúdiá a reálie prijímajúcej krajiny.

Ak má multikultúrna výchova reálne fungovať, nestačí, ak sa bude o nej na hodinách hovoriť. Pôsobenie učiteľa na hodine je priame, ale predsa len izolované. Preto ho musia dopĺňať aktivity mimo hodín. Sú to významné doplnky formálneho pôsobenia na hodinách. (Mistrík a kol., 2008)

Pre optimálnu úroveň integrácie zahraničného študenta do prostredia školy sa využívajú i rôzne mimoškolské aktivity. Bežne využívanými sú rôzne informačné stretnutia, spoločné večierky, kurzy, dni národných kultúr, (napríklad prezentácie svojej krajiny prostredníctvom národného jedla, kroja, piesní a tancov, symbolov), výlety, odborné exkurzie, súťaže, výstavy a pod. Pri týchto aktivitách veľmi ochotne pomáhajú zahraničným študentom aj domáci študenti školy. Vždy je nutné poskytnúť zahraničným študentom možnosť predstaviť kultúrne diferencie a špecifiká svojej krajiny, ktoré rozšíria kultúrne povedomie ostatných študentov školy. Umožnia im nahliadnuť do svojho sveta, ktorý sa tak priblížil bez

toho, aby museli domáci študenti vycestovať. Tak sa dozvedia mnoho zaujímavého a majú možnosť konfrontovať to so svojimi vžitými predstavami.

Pôsobenie zahraničných lektorov na prijímajúcej škole tiež posilňuje aspekt ich integrácie (študent sa v zahraničí necíti osamelo, pokiaľ na prijímajúcej škole narazí na pedagóga zo svojej domácej krajiny). Zapojenie lektorov do aktivít katedry obohacuje akademickú činnosť o nové poznatky domácej krajiny lektora z rôznych aspektov.

Veľmi zaujímavou a prínosnou aktivitou pre študentov môže byť aj výmena jazykových znalostí organizáciou kurzov materinských jazykov zahraničných študentov. Tak sa skupina zahraničných študentov môže čo-to dozvedieť o základných črtách a stavbe jazyka iného študenta, prípadne ho bližšie študovať a postupne začať používať. Takisto kurz jazyka krajiny, v ktorej sú študenti na pobyte, formuje bázu pre prispôsobenie sa a porozumenie. Jazyková znalosť ľudí neuveriteľne zbližuje, keďže odstraňuje prvotnú prekážku komunikácie a výmeny informácií.

Aspekt rozvíjania kultúry zdôrazňuje aj Európska asociácia pre zabezpečovanie kvality vo vysokom školstve ENQA, ktorá stanovila štandardy a metodické pokyny pre zabezpečovanie kvality vysokého školstva v Európe, ktoré boli prijaté na konferencii ministrov zodpovedných za vysoké školstvo v Bergene, v máji 2005. ENQA poukázala na to, že 'Inštitúcie by mali mať koncepciu a asociované procedúry pre zabezpečovanie kvality a štandardov svojich programov a ohodnotení. Mali by sa tiež explicitne zapojiť do rozvíjania kultúry, ktorá uznáva dôležitosť kvality a zabezpečovania kvality vo svojej práci'. (Eurydice)

Aj keď sme spomenuli pôsobenie zahraničných lektorov, povinnou súčasťou multikultúrnej výchovy musí byť aj jazyková príprava učiteľov. Keď hovoríme o jazykovej kompetencii pedagógov, hodnotou pre zahraničného študenta je kvalitná a zrozumiteľná prednáška, obohacujúca ho o nové poznatky a pohľady na danú problematiku, umožňujúca medzinárodnú výmenu skúseností medzi ním, pedagógom a ostatnými študentmi.

Európska komisia nedávno schválila dokument o spolupráci európskych škôl, v ktorom uznáva kľúčovú pozíciu pedagógov vo zvyšovaní úrovne jazykových a interkultúrnych kompetencií. Veľký dôraz sa pritom kladie na podporu možností pedagógov absolvovať pobyt v zahraničí s cieľom zlepšiť plynulosť komunikácie v cudzích jazykoch a posilniť interkultúrny rozmer výučby (načerpať nové poznatky o didaktických metódach a používaných podporných technických zariadeniach). Členské štáty boli vyzvané, aby (okrem iného) podporovali mobilitu medzi pedagógmi v snahe zvyšovať ich jazykové a interkultúrne kompetencie. (Commision of the European Communities, 2008)

Na záver už len dve vety. Multikulturalizmus a v rámci neho zachovaná rôznorodosť by mala zostať akceptovaná ako podnetná hodnota spoločnosti a nevyhnutná podmienka fungovania zdravej spoločnosti. Mulikultúrna výchova ako prostriedkov šírenia multikulturalizmu na školách by mala preniknúť celou štruktúrou školy a stať sa jej nutnou súčasťou.

4. LITERATÚRA

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. 2008. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic Aid and Social Committee and the Committe of the Regions, Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment. COM (2008) 566 final. Brussels, 18. 9. 2008. 15 s. Dostupné na internete:
<http://vserver.angl.phil.tu-bs.de/ikl/theorie/COMM_PDF_COM_2008_0566_F_EN_COMMUNICATION.pdf >

EURÓPSKA KANCELÁRIA EURYDICE. *Zabezpečenie kvality v príprave učiteľov v Európe. (Preklad oficiálneho dokumentu Európskej komisie).* ISBN 92-894-8627-9, preklad ISBN 92-79-02065-X. Dostupné na internete: <http://www.eurydice.org> .

MISTRÍK, E. a kol. 2008. *Multikultúrna výchova v škole: Ako reagovať na kultúrnu rôznorodosť.* Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti, 2008. 88 s. ISBN 978-80-969271-4-2.

MISTRÍK, E. 2000. *Multikultúrna výchova v príprave učiteľov*. Bratislava: Iris, 2000. 63 s. ISBN 80-89018-11-4.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Ing. Katarína Butorová

Pracovisko: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, Katedra masmediálnej komunikácie a reklamy.
Tr. A. Hlinku 1, 949 74 Nitra, Slovenská republika

Email: kbutorova@ukf.sk

MULTIKULTÚRNA VÝCHOVA A IDENTITA V STREDNEJ EURÓPE

MULTICULTURAL EUDCATION AND IDENTITY IN CENTRAL EUROPE

Alexander Čemez

Abstrakt

Tento príspevok sa zaoberá problémom multikultúrnej výchovy a identity v strednej Európe. Stredná Európa je plná malých národov a kultúr, preto je náročné kreovanie identity v tomto regióne. Tento príspevok sa pokúša nájsť príčiny slabej identity v strednej Európe. Multikultúrna výchova môže vyriešiť tento problém.

Kľúčové slová: *multikultúrna výchova, identita, stredná Európa*

Abstract

This paper deals with the issue of multicultural education and identity in Central Europe. The Central Europe is full of little nations and cultures, that´s why it is difficult to create identity in this region. This contribution tries to find causes of poor identity in Central Europe. Multicultural education can solve this problem.

Key words: *multicultural education, identity, Central Europe*

1. ÚVOD

Témou príspevku je multikultúrna výchova v spojení s identitou v strednej Európe. Multikulturalita v stredoeurópskom priestore ide ruka v ruke s multietnicitou. Každý národ, národnostná skupina alebo etnikum si so sebou prináša svoju vlastnú kultúru a identitu.
Stredná Európa sa dá vymedziť, lokalizovať alebo charakterizovať rôznym spôsobom, pretože nie je jasné, kde presne sa nachádza. Príspevok ponúka viaceré vymedzenia strednej Európy a to na etnickej báze od najširšieho vymedzenia, ktoré zahŕňa najväčší počet národov až po najužšie.

Predložený príspevok na jednej strane pomenúva aktuálny stav multikulturality alebo multietnicity v stredoeurópskom priestore najmä s ohľadom na sporné vzťahy medzi národmi alebo štátmi v tomto priestore, ktoré tak zabraňujú tomu, aby sa mohla plynule vyvíjať spoločná identita. Súčasťou textu je aj širšie chápanie pojmu identita a ponúka viaceré pohľady na túto otázku, ktoré navzájom komparuje. Tieto definície sa snaží aplikovať na strednú Európu cez prizmu špecifických znakov, ktoré sú charakteristické práve pre tento región a hľadá tak možné zdroje identity.

Cieľom je o. i. identifikovať príčiny multietinicity v stredoeurópskom priestore v etnickom vývoji a formovaní moderných národov v tomto regióne v konfrontácii s veľkými národmi v západnej Európe.

2. AKTUÁLNY STAV

Multikultúrna výchova sa stáva moderným fenoménom a jej potreba v podmienkach slovenského vzdelávacieho systému neustále rastie najmä v súvislosti s riešením problematiky národnostnej neznášanlivosti v podmienkach strednej Európy, v dôsledku čoho stredoeurópske krajiny nespolupracujú, tak ako by sa žiadalo vzhľadom k skrytým možnostiam, ktoré ponúka EÚ.

Existuje veľké množstvo definícií alebo vymedzení stredoeurópskeho priestoru. S ohľadom na tému príspevku uvádzame autorov s ich vymedzeniami alebo organizácie, ktoré zahŕňali strednú Európu:

rovnomerne zmiešaná stredná Európa:

- **francúzska štúdia** z roku 1931: Rakúsko, Poľsko, Československo, Maďarsko, Rumunsko, Juhoslávia aj Taliansko, (Karlsson, 1998, s. 36)
- **Rudolf Horowetz**: nástupnícke štáty habsburskej monarchie, (Jeřábek, 2008, s. 34 – 38)

rovnomerne superzmiešaná stredná Európa:

- **Tomáš Garrigue Masaryk**: Gréci, Turci, Albánci, Bulhari, Rumuni, Slovinci, Chorváti, Srbi, Maďari, Slováci, Česi, Poliaci, Litovci, Lotyši, Dáni, Fíni, Estónci, Švédi, Nóri, Laponci, (Karlsson, 1998, s. 35 – 36)

stredná Európa s prevahou západoeurópskych národov:

- **J. Wolffe** založil Mitteleuropäischer Wirtschaftsverein v roku 1904: Nemecko, habsburská ríša, Belgicko, Holandsko, Švajčiarsko, ale tiež aj Balkán, (Krejčí, 2009, s. 105 – 106)
- **Constantin Frantz**, koncom 50. rokov 19. storočia: germánska aliancia sa má spojiť s Anglickom a škandinávskymi štátmi, (Krejčí, 2009, s. 106 – 107)
- **Karl von Bruck**: Rakúsko, Nemecko, Taliansko a Švajčiarsko, (Krejčí, 2009, s. 105 – 106)

stredná Európa s prevahou slovanských národov:

- **Milan Hodža**, 1922: Poľsko, Československo, Rakúsko, Maďarsko, Rumunsko, Bulharsko, Juhoslávia a Grécko, (Lukáč, 2005, s. 31)
- **Demokratická únia strednej Európy**: Slovensko, Česko, Fínsko, Taliansko, Juhoslávia, Poľsko, Rumunsko, Ukrajina, (Jeřábek, 2008, s. 20 – 21)
- **Československý komitét pre stredoeurópsku hospodársku súčinnosť**, 1926: Československo, Rakúsko, Poľsko, Rumunsko, Maďarsko, Juhoslávia, Bulharsko a bližšie nešpecifikované balkánske krajiny, (Jeřábek, 2008, s. 34 – 38)
- **Leo Gestetner**: Československo, Maďarsko, Rumunsko, Bulharsko aj Juhoslávia, dokonca uvažoval o možnosti pričlenenia Turecka, (Lukáč, 2005, s. 254 – 256)

stredná Európa s prevahou východoslovanských národov:

- **Alexandra Duleba**: Slovensko, Rumunsko a Bulharsko spolu s Ukrajinou vytvoria novú strednú Európu, (Duleba, 1998, s. 23)
- **Stredoeurópska zóna stability a bezpečnosti**, ktorá mala pozostávať z postkomunistických krajín bývalého sovietskeho bloku. (Duleba, 1998, s. 60)

Stredná Európa tak nadobudla značne multietnickú podobu s nasledovnými etnikami, národmi a národnosťami (Hykisch, 2001, s. 236 – 237):

- germánske obyvateľstvo: Rakúšania, enklávy nemeckej kolonizácie,
- západní Slovania: Slováci, Moravania, Česi, Poliaci,
- východní Slovania: Rusíni, Ukrajinci na Podkarpatsku, juhu Poľska a na východe Slovenska,
- južní Slovania: Slovinci, Chorváti a čiastočne moslimskí Bosniaci, pravoslávni Srbi,
- ugrofínski Maďari a Sikulovia,
- Rumuni alebo Moldavania, romanizovaní Dákovia, Góti a neskôr pravoslávni Slovania,

- rozptýlené kupcovské etniká: Židia a Arméni,
- pôvodne kočovní Rómovia.

Z etnickej a geopolitickej charakteristiky strednej Európy do určitej miery vyplývajú vzťahy medzi týmito štátmi alebo národmi. Medzi národmi strednej Európy stále prevládajú niekedy historicky podmienené predstavy, ktoré do istej miery znemožňujú spoluprácu v tomto regióne. Stereotypy, nech už sa týkajú ostatných (heterostereotypy) alebo seba samých (autostereotypy), fungujú ako systémový nástroj za účelom vytvorenia a udržania určitých predstáv a ponúkajú tak možnosť zaradenia jedincov za pomoci určitých vopred daných ukazovateľov, v dôsledku čoho je možné zvýrazniť rozlíšenie medzi „my“ a „oni“. (Hroch, 2009, s. 241) Preto dochádza k formovaniu problematických vzťahov, ktoré komplikujú vytváranie pocitu vzájomnej dôvery, z ktorých uvádzam len niektoré.

Poliaci a Česi si vďaka jazykovej podobnosti môžu dobre rozumieť. Poliaci sa im zdajú byť ako šikovní obchodníci, ale leniví. Poliaci si myslia to isté o Čechoch. Poliaci sa považujú za statočných, ale Čechov vidia ako zbabelcov od doby, kedy boli v područí Nemecka cez 2. svetovú vojnu. V Poľsku pretrvávajú dve predstavy o Nemcoch. Prvá ukazuje poslušného, disciplinovaného, usilovného Nemca a druhá zachytáva Nemecko ako európsku hospodársku veľmoc. Rakúšania si vážili poľského kráľa Jána Sobieckeho, ktorý zachránil kresťanskú Viedeň od osmanských Turkov. Rakúšania vnímajú Poliakov ako nábožensky založených a odvážnych. Poliaci si všímajú Rakúsko ako právny štát uprostred blahobytu a poriadku. (Kastner, 2002, s. 120 – 124) Po konfliktoch trvajúcich niekoľko storočí, v ktorých proti sebe stáli Poliaci a Nemci, sú vzťahy medzi oboma vládami najlepšie, čo sa nedá povedať o úrovni bežného občana. (Plater-Zyberk, 2000, s. 190)

Vzťahy Česka k Slovensku budú mať vždy zvláštny charakter a budú odlišné od vzťahov k iným štátom. Je to tak preto, lebo občanov Slovenska aj Česka spája spomienka na spoločný štát, ale aj veľa osobných väzieb, podobné kultúrne znaky aj ekonomické potreby. (Krejčí, 1993, s. 133)

V súčasnosti sú česko-slovenské vzťahy označované najvyššími predstaviteľmi oboch krajín ako najlepšie v dejinách, t. j. lepšie ako v spoločnom štáte, pričom jeho rozpad mohol byť motivovaný prítomnosťou dvoch dominantných mužov (Vladimír Mečiar a Václav Klaus) v jednom priestore a zásadnými rozdielmi medzi víťaznými politickými subjektmi (HZDS a ODS), ich ekonomickými programami a predstavami o budúcnosti spoločného štátu.

Hoci maďarské menšiny zaraďujeme k obyvateľstvu s veľmi vysokým životným a kultúrnym štandardom, politika Maďarska v oblasti menšín stále prináša nervozitu do vzťahov v strednej Európe. Medzi jej doktríny patrí prekonávanie jazykových bariér väčšinového národa alebo Deklarácia o politických právach menšín, z ktorej chcela maďarská zahraničná politika urobiť normu v celej Európe a včleniť ju do dvojstranných zmlúv so svojimi susednými štátmi. (Bombík, 1995, s. 126)

Slováci si myslia, že Maďari neuznávajú územnú celistvosť ich krajiny. Maďari sa obávajú o prežitie svojej menšiny na území SR. Maďari sa považujú za historický národ, ale pre Slovákov sú iba votrelcami z ázijských stepí. Špecifický význam nadobudnú tie regióny, ktoré sú na pomedzí Slovenskej a Maďarskej republiky. Silná maďarská menšina bude môcť prispieť k integrácii tohto regiónu v tom prípade, ak každá zo zúčastnených strán bude zaobchádzať s problematikou národnostných menšín dostatočné obozretne. (Kastner, 2002, s. 121 – 150)

Rakúsko prežíva s Maďarskom zakorenený pocit spolupatričnosti, ktorý sám seba posilňuje v priebehu vekov. Kontakty medzi Rakúskom a Poľskom pred rokom 1989 boli na všetkých úrovniach sporné, mizivé boli aj kultúrne vzťahy, rakúsky export klesol o polovicu v porovnaní s rokom 1980. Po páde železnej opony neviazali Rakúsko k Poľsku žiadne partikulárne záujmy. Poľsko vo svojej zahraničnopolitickej koncepcii, ktorá bola formulovaná v roku 1990, s Rakúskom nerátalo. Slovensko-rakúske vzťahy boli poznačené bremenom

z minulosti, ktorým sú jadrové elektrárne v Jaslovských Bohuniciach a Mochovciach. K disharmónii prispela tiež situácia týkajúca sa dunajského vodného diela Gábčíkovo–Nagymaros, v ktorej bolo Rakúsko pomerne aktívne, hoci sa ho to priamo nedotýkalo. Treťou udalosťou bol únos Michala Kováča ml. do Rakúska. Viedenský súd obvinil nepriamo slovenskú vládu vo svojom verdikte z podielu na príprave únosu. (Kořan, 2004, s. 62 – 84).

3. PRÍČINY

Multietnicita v strednej Európe má svoje príčiny, ktoré siahajú do ďalekej minulosti. Nárast populácie spôsobil vyčerpávanie miestnych zdrojov a to si vynútilo hľadanie nových území. (Murphy, 1999, s. 112) Keď došlo k rozšíreniu Slovanov na rozsiahle územia, ktoré boli komunikačne a geograficky oddelené, nastala politická a kultúrna izolácia jednotlivých kmeňov. A to vyústilo do tvorby slovanských národov, ktoré sa od seba navzájom líšili jazykmi. (Krejčí, 2009, s. 37)

Multietnicita sa najvýraznejšie prejavila v 19. a začiatkom 20. storočia v habsburskej ríši, ktorá sa stala so všetkými svojimi národmi zastaranou. Francúzsko a Anglicko integrovali ľudí s heterogénnym etnickým pôvodom do štátu podstatne skôr, ešte v stredoveku, kedy etnické uvedomenie obyvateľstva bolo rudimentárne. Preto štátny nacionalizmus v západnej Európe nemusel bojovať s etnicitou svojich občanov ako rakúsko-uhorské mocnárstvo, ktoré muselo zmierovať antagonistické etnické celky, ktorých etnické uvedomenie bolo vtedy už veľmi intenzívne. Táto etnicita sa začala prejavovať nielen kultúrne, ale aj v politických formách. Výsledkom bola kulminácia týchto antagonizmov a dezintegrácia impéria. (Bačová, 1996, s. 54 – 55)

V podmienkach stredoeurópskych krajín bola identita značne oslabená, čo je determinované nasledujúcimi dôvodmi:

- neexistencia jasných a striktných fyzicko-geografických hraníc, čo vyúsťuje do vágneho chápania strednej Európy a z toho vyplýva veľké množstvo jej definícií, čo tak pôsobí značne mätúco,
- striedavé podliehanie strednej Európy rôznym hegemónom, ktoré tak zabránilo jej „usadeniu sa“ a to súvisí s vnútornou slabosťou strednej Európy ako celku, pretože je zložená z veľkého množstva malých štátov, ktoré nehovoria jedným hlasom,
- vzájomné antagonizmy medzi národmi a erupcie nacionalizmov, ktoré narúšajú priaznivé vzťahy, stabilitu a atmosféru v tomto priestore,
- integračné procesy, ktoré spôsobujú objavenie sa novej identity, ktorá sa spája s príslušnosťou k EÚ a môže tak vytláčať stredoeurópsku identitu,
- dezintegračné procesy (ČSFR, ZSSR, Juhoslávia, Rakúsko–Uhorsko), ktoré spôsobujú časté striedanie príslušnosti k rôznym štátom, v dôsledku čoho sa nemôže vyvinúť identita,
- decentralizácia verejnej správy v postkomunistických krajinách, ktorá prišla s novými možnosťami samosprávy, priblížila tak komunálnu a regionálnu politiku bližšie k občanovi a nastal vznik alebo posilňovanie subštátnych (regionálnych) identít.

Tieto procesy spôsobili vytvorenie a koexistenciu viacerých paralelne existujúcich identít, čo vyvolalo chaos vo vedomí ľudí. Práve aktuálnu dobu je možné nazvať dobou regionalizácie. Súbežne s ňou prebiehajú globalizačné procesy, ktoré likvidujú národné identity. Chápať vzťah medzi regionalizáciou a globalizáciou je možné dvojako. Na jednej strane ako protiklady, kde globalizácia pôsobí celosvetovo integračne a regionalizácia dezintegračne v zmysle rozpadu na svetové regióny. Alebo je ich vzťah vzájomne podporujúci, kde z niekoľkých kondenzačných jadier v celosvetovom meradle vznikajú zintegrované regióny, ktoré vytvoria bázu pre celosvetový integračný globalizačný proces.

Práve preto nastáva v tejto dobe kríza identity. Prakticky nikdy neexistovalo súbežne také veľké množstvo identít, ako je to v súčasnosti. Množstvo identít je natoľko nahustené, že zabraňujú rozvoju stredoeurópskej identite. Identita však nemá dichotomickú podobu, t. j. existuje alebo nie, ale dá sa odstupňovať alebo hierarchizovať podľa intenzity, pričom príslušnosť občana k EÚ je slabšia v porovnaní s národnou, regionálnou a lokálnou úrovňou.
V našich bežných životoch sme najčastejšie identifikovaní s našou každodennou prítomnosťou, t. j. s organizáciou, kde pracujeme. Identifikácia miestami prináša určitú prestíž a tá je spojená s hrdosťou na objekt identifikácie, v opačnom prípade identifikácia nemôže existovať. Vrcholným stupňom identifikácie je stav, kedy je subjekt identifikácie ochotný svoj objekt brániť a položiť za neho aj život.

4. VÝCHODISKÁ

Nie je možné sa zhodnúť na jednoznačnej definícii alebo charakteristike pojmu identita. Identitu nie je možné ju nariadiť a vynútiť pod hrozbou sankčných prostriedkov. Identita sa vyvíja pomaly a evolučne. Identita znamená totožnosť a identifikácia stotožnenie sa s niekým alebo niečím a to na základe určitých spoločných znakov.

Identifikácia môže byť pozitívna alebo negatívna. Negatívnou identifikáciou sa vymedzujeme voči niečomu alebo niekomu, preto je možné tento jav nazvať antiidentifikáciou. Hlavne v spojení s polarizáciou spoločnosti, ktorá vzniká hlavne v hraničných situáciách, akými sú vojny a krízy rôzneho druhu je možné zaznamenať tento jav. Polarizácia býva spojená so zjednodušeným, schematizovaným, čierno-bielym videním, ktoré tak veľmi ostro delí ľudí na skupiny „my“ a „oni“.

Identifikácia je prirodzený proces, s ktorým sa ľudský jedinec stretáva už na začiatku svojho života v rodine, neskôr v susedskej komunite, meste, štáte, triede, vrstve, pracovisku vzdelávacej inštitúcii a pod. S identifikáciou sa tak človek stretáva celý život, žiť znamená identifikovať sa. Človek, ako plynie život, sa zbavuje starej identity a nadobúda tak novú v závislosti s tým, ako sa mení jeho sociálna rola.

Identifikácia má tak, ako už vyplynulo z uvedeného, svoju časovú dimenziu. Popri nej je tu priestorová dimenzia, ktorá predstavuje ohraničenie územím na rôznych úrovniach.
V súvislosti s identitou vyvstáva otázka, či môže mať len čisto emocionálne pozadie, tzn. či sa jednotlivec identifikuje napr. s určitou komunitou aj v prípade, že to pre neho nie je výhodné, t. j. racionálne. Na túto otázku teda existujú dva základné pohľady. Druhý z nich spočíva v tom, že tu existuje aj racionálna identifikácia na základe spoločných záujmov. Ak berieme v úvahu tú skutočnosť, že človek je nielen racionálnou, ale aj emocionálnou bytosťou, tak treba počítať aj s tzv. emocionálnou identifikáciou. Treba však pripomenúť, že existuje koncepcia, podľa ktorej je záujem v protiklade s identitou. (Findor, 2005, s. 46) V tejto súvislosti treba poznamenať, že zástancovia racionálnej voľby sa domnievajú, že len racionálne orientované faktory ovplyvňujú motiváciu jednotlivcov konať a takéto konanie má byť orientované na vlastný zisk. (Klus, 2006, s. 3 – 6)

Ako kľúčový prvok smerom k budovaniu stredoeurópskej identity môže slúžiť práve multikultúrna výchova, ktorá tak bude hľadať spoločné znaky medzi stredoeurópskymi národmi a štátmi a to nenásilnou formou. Nie je preto potrebné vytvoriť samostatný predmet, ktorého výchovným cieľom by bola práve výchova smerujúca k identite v strednej Európe, ale inkorporovanie určitých prvkov učiva do viacerých predmetov, napr. dejepis, náuka o spoločnosti, občianska náuka, geografia, literatúra, čo by viedlo k uvedomeniu si stredoeurópanstva ako jednej z dimenzií občianskeho života.

Medzi uvedené prvky môžu patriť:

- **symboly** – treba povedať, že stredná Európa nemá zatiaľ vlastnú symboliku, čo je možné považovať za chybu, pretože symboly plnia identifikačnú a integračnú funkciu,

- **osobnosti** – v stredoeurópskom priestore v súčasnej dobe neexistuje tak výrazne stredoeurópsky orientovaná politická osobnosť, ktorá by tak mohla pôsobiť ako tmelivo, môžeme však zájsť ďalej do histórie, v ktorej môžeme nájsť Milana Hodžu ako prototyp Stredoeurópana,
- **územie** – vnímanie spoločného priestoru ako zdroj identifikácie môže byť takisto sporné, pretože, ako už bolo uvedené vyššie, neexistuje jednotné chápanie stredoeurópskeho priestoru, stredná Európa sa posúvala a s tým súvisia aj spoločne prežité dejiny, ktoré často niektoré národy v strednej Európy skôr rozdeľovali ako spájali (napr. Rakúsko–Uhorsko ako žalár národov),
- **inštitúcie** – inštitúcie v zmysle tradičného inštitucionalizmu môžeme chápať ako formálne organizácie a normy, ktoré regulujú ich vzájomné vzťahy, pričom v zmysle moderného inštitucionalizmu sa inštitúcie chápu širšie, t. j. nielen ako organizácie, ale ako zaužívané spôsoby konania; v kontexte tejto témy tu ide predovšetkým o zvýšenie povedomia o strednej Európe a to napr. aj prostredníctvom takých regionálnych zoskupení, akými sú V 4, ktorej zvýšená miera inštitucionalizácie môže prispieť k jej zviditeľneniu, čo môže byť na prospech stredoeurópskej identite,
- **história, mýty a legendy** – zásadný rozdiel medzi históriou na jednej strane a mýtami a legendami na strane druhej spočíva v ich overiteľnosti, t. j. mýty a legendy v sebe zahŕňajú aj prvok fantastiky, zatiaľ čo história by sa mala striktne pridržiavať faktov; práve mýty a legendy svojou schematizovanou jednoduchosťou a čierno-bielym delením na dobru a zlo tak vytvárajú hrdinov a antihrdinov.

Uvedené zdroje identity je možné chápať ako emocionálne založené. Naproti tomu sú tu však aj na racionalite založené záujmy. Z uvedeného vyplýva, že zdrojov emocionálnej identity je podstatne viac, ako je to u racionálnej identifikácie. Treba však upozorniť na tú skutočnosť, že s rastom počtu aktérov rastie aj pravdepodobnosť stretu ich záujmov, príp. potreba viesť zdĺhavé vyjednávania a vytváranie koalícií. (Adamcová, Klus, 2006, s. 40)

5. ZÁVER

Záverom je možné konštatovať, že politika vzdelávania je odhliadnuc od niekoľko málo súkromných škôl stále štátnou politikou. Štát produkuje (alebo by mal) vzdelaných absolventov podľa aktuálnych potrieb trhu práce v zmysle štruktúry národného hospodárstva. Netreba však zabúdať na výchovnú funkciu školy.

Rusko v dôsledku hlbokej sociálno-ekonomickej krízy, ktorej akcelerácia nastala dezintegráciou ZSSR, (Horemuž, 2009, s. 54) začalo strácať svoje pozície v strednej Európe. „Môžeme jednoznačne konštatovať, že po roku 1989 došlo vo všetkých postkomunistických štátoch, vrátane Slovenska, k výrazným systémovým a štrukturálnym zmenám.“ (Horemuž, 2010, s. 38) Preto si aktuálna spoločenská realita a zahraničnopolitická orientácia štátu vyžadujú užšiu spoluprácu štátov strednej Európy najmä s ohľadom na presadzovanie záujmov v štruktúrach EÚ. To však nestačí len na úrovni národných elít, ale takisto na úrovni más, ktoré stále nie sú dostatočne identifikované so stredoeurópskym priestorom.

Členstvo stredoeurópskych štátov v EÚ s ohľadom na presadzovanie záujmov strednej Európy si vyžaduje odborníkov, ktorí sú jednak kvalifikovaní a takisto pociťujú vedomie Stredoeurópana.

Účinným nástrojom v tomto kontexte je práve výchovno-vzdelávacia sústava, pretože rodič pri svojej výchove nezohľadňuje širšie, nadnárodné alebo nadštátne súvislosti a potreby Slovenskej republiky a takisto rodičom pri ich výchove nemôže štát nadiktovať, akým spôsobom alebo k akým hodnotám majú svoje deti vychovávať. Riešením je zmena celospoločenskej klímy prostredníctvom transformácie výchovno-vzdelávacej sústavy, ktorej

cieľom by malo byť aplikovať takú koncepciu výchovy, ktorá smeruje k akceptácii kultúrne odlišných skupín. (Štefančík, 2008, s. 338)

Multikultúrna výchova môže výraznou mierou vyriešiť problém stredoeurópskej spolupráce, pretože jej cieľom je vytváranie priaznivej atmosféry medzi stredoeurópskymi národmi, t. j. aj jednotlivcami a takáto klíma môže byť zdrojom spoločnej stredoeurópskej identity, ktorá tak zabráni reprodukcii konfliktných vzťahov, ktoré sú historicky podmienené a pretrvávajú až do súčasnosti. Pri tom si treba uvedomiť aktuálnu situáciu európskych integračných procesov, ktoré si vyžadujú v prípade malých krajín užšiu regionálnu spoluprácu a spoločný postup proti svojvôli veľkých krajín. Vrcholné orgány EÚ sú kolektívnymi orgánmi, v ktorých majú zastúpenie všetky členské štáty a ich koordinácia si vyžaduje takú generáciu politických predstaviteľov, ktorí nie sú zaťažení národnostne podmienenými konfliktami, ale sú ovplyvnení výchovno-vzdelávacou sústavou, ktorá je popretkávaná multikultúrnou výchovou smerujúcou k vzájomnej akceptácii ostatných krajín a národov strednej Európy. Tento cieľ je možné dosiahnuť spoločnými učebnicami dejepisu, príp. ďalších predmetov, vzájomnými výmennými pobytmi medzi žiakmi stredných škôl, kultúrnou diplomaciou, osvetovou činnosťou vo verejnoprávnych médiách alebo prostredníctvom mimovládnych organizácií.

6. LITERATÚRA

ADAMCOVÁ, M., KLUS, M. 2006. *Verejná politika*. Banská Bystrica: FPVaMV UMB, 2006. 83 s. ISBN 80-8083-205-6.

BAČOVÁ, V. 1996. *Etnická identita a historické zmeny*. Bratislava: Veda, 1996. 198 s. ISBN 80-224-0472-1.

BOMBÍK, S. 1995 *Bližšie k Európe: štúdie a články*. Bratislava: Slovenská nadácia pre európske štúdie, 1995. 195 s. ISBN 80-967481-0-6.

DULEBA, A. 1998. *Koniec súčasnej strednej Európy? Ukrajina a Slovensko po prvej vlne rozšírenia NATO: Geopolitické scenáre budúceho vývinu neintegrovanej strednej Európy a alternatívy pre Slovensko*. Bratislava: IVO, 1998. 167 s. ISBN 80-967739-6-8.

FINDOR, A. 2005. *Čo je „identita"?* In: MARUŠIAK, J., FERENCOVÁ, M. 2005. *Teoretické prístupy k identitám a ich praktické aplikácie: Zborník zo seminára.* Bratislava: ÚPV SAV, 2005. 220 s. ISBN 80-224-0843-3.

HOREMUŽ, M. 2010. *Médiá a politika: politologická perspektíva problému a vzájomných vzťahov.* In: MATÚŠ, J., KOLLÁROVÁ, D. 2010. *Médiá v čase krízy – zodpovednosť a reflexia*. Trnava: UCM, 2010. 110 s. ISBN 978-80-8105-206-4.

HOREMUŽ, M. 2009. *Vojenská reforma v kontexte bezpečnostnej politiky Ruskej federácie*. In: *Obrana a strategie/ Defence & Strategy*, 2009, roč. 9, č. 2, s. 64. ISSN 1214-6463.

HROCH, M. 2009. *Národy nejsou dílem náhody: příčiny a předpoklady utváření moderních evropských národů*. Praha: Slon, 2009. 315 s. ISBN 978-80-7419-010-0.

HYKISCH, A. 2001. *Nebojme sa sveta*. Bratislava: Lizard, 2001. 371 s. ISBN 80-967844-3-9.

JEŘÁBEK, M. 2008. *Za silnou střední Evropu: Středoevropské hnutí mezi Budapeští, Vídní a Brnem 1925 – 1939*. Praha: Dokořán, 2008. 302 s. ISBN 978-80-7363-180-2.

KARLSSON, I. 2005. *Európa a národy – európsky národ alebo Európa národov*. Bratislava: Slovenský inštitút medzinárodných štúdií, 1998. 145 s. ISBN 80-88880-22-X.

KASTNER, R. T. 2002. *Tržní prostor střední Evropa: Mnoho kultur, jedna měna, nové šance*. Brno: Barrister & Principal, 2002. 191 s. ISBN 80-86598-35-7.

KLUS, M. 2006. *Racionálna ignorancia voličov a legitimita verejnej politiky v demokratických štátoch*. In: *Public Policy News*, 2006, roč. 1, č. 2, s. 3 – 6.

KOŘAN, M. 2004. *Rakouská zahraniční politika vůči ostatním zemím visegrádské skupiny*. In: HLOUŠEK, V., SYCHRA, Z. 2004. *Rakousko v evropské a středoevropské politice*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 128 s. ISBN 80-210-3589-7.

KREJČÍ, O. 1993. *Český národní zájem a geopolitika*. Praha: Universe, 1993. 179 s. ISBN 80-901506-2-4.

KREJČÍ, O. 2009. *Geopolitika středoevropského prostoru: Pohled z Prahy a Bratislavy*. Praha: Professional Publishing, 2009. 399 s. ISBN 978-80-7431-001-0.

LUKÁČ, P. 2005. *Milan Hodža v zápase o budúcnosť strednej Európy v rokoch 1939 – 1944*. Bratislava: Veda, 2005. 349 s. ISBN 80-224-0909-X.

MURPHY, R. P. 1999. *Úvod so kulturní a sociální antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. 167 s. ISBN 80-85850-53-2.

PLATER-ZYBERK, H. 2000. *Ako stabilná je stredná Európa?* In: DICK, Ch., ALDIS, A. (eds.) 2000. *Stredná a východná Európa: Problémy a perspektívy*. Bratislava: Slovenský inštitút medzinárodných vzťahov, 2000. s. 185 – 201. ISBN 80-968224-3-8.

ŠTEFANČÍK, R. 2008. *Integračná politika ako súčasť migračnej politiky na Slovensku*. In: GOŇCOVÁ, M. a kol. 2008. *Evropa 21. století: rozmanitost a soudržnost?* Brno: Masarykova univerzita, 2008. s. 329 – 342. ISBN 978-80-210-4766-2.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: PhDr. Alexander Čemez

Pracovisko: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta politických vied a medzinárodných vzťahov
Kuzmányho 1, 974 01 Banská Bystrica, Slovenská republika

Email: cemez1@gmail.com

ZAHRANIČNÍ ŠTUDENTI – PRÍLEŽITOSTI A VÝZVY MULTIKULTÚRNEHO PRÍSTUPU

FOREIGN STUDENTS – OPPORTUNITIES AND CHALLENGES OF THE MULTICULTURAL APPROACH

Daniela Drobná

Abstrakt

Zahraniční študenti sú významnou súčasťou európskeho vysokoškolského priestoru. Ich pobyt je príležitosťou pre akademických pracovníkov a študentov prijímajúcej krajiny, súčasne je významným obohatením pre medzinárodnú komunitu študentov nachádzajúcich sa v spoločnom študijnom programe. Medzinárodné prostredie vyžaduje veľkú mieru empatie, znalosť kultúrneho prostredia, z ktorého študenti prichádzajú a úsilie sprístupniť vlastnú kultúru v intenciách multikultúrneho dialógu. Ako možno štúdium doplniť o osobné poznatky jednotlivých študentov, ako prispieť k intenzívnejšej reflexii pri posudzovaní situácie v iných krajinách a posilniť sebareflexiu študentov v multikultúrnom prostredí sa pokúsime podať v predkladanom príspevku, ktorý je ukážkou vzdelávacej praxe na Fakulte politických vied a medzinárodných vzťahov UMB v Banskej Bystrici.

Kľúčové slová: *kultúra, kultúrna diverzita Európy, interkultúrne prostredie, medzikultúrny dialóg, multikultúrna výchova a porozumenie, politika EÚ pre rozvoj multikultúrneho prostredia, terciárne vzdelávanie a zahraniční študenti, multikultúrne skúsenostné vzdelávanie*

Abstract

Foreign students create significant part of the European higher education area. Their stay is the opportunity for academics, students of hosting university and at the same time a significant enrichment for the international community of students being involved in the common study programme. The international environment requires the great rate of empathy, the knowledge of cultural environment from which students are coming. At the same time it requires the effort to give an access to culture of hosting country in terms of multicultural dialogue. How it is possible to put together study and personal experience and knowledge of particular students, how to contribute to more intensive reflection and self-reflection in judgement of situation in other countries taking into account multicultural dimension? It will be composed in our contribution referring to teaching practice at the Faculty of Political Sciences and International Relations of UMB in Banska Bystrica

Key words: *culture, cultural diversity in Europe, intercultural environment, intercultural dialogue, multicultural education and understanding, multicultural development in the EU policy, tertiary education and foreign student, intercultural experiential education*

1. ÚVOD

Európska integrácia sa v ostatných dvadsiatich rokoch stala realitou aj v prostredí Slovenskej republiky. Jej realizácia a implementácia vyžaduje vytvorenie priestoru pre výmenu názorov, zintenzívnenie dialógu a komunikácie vo všetkých kľúčových oblastiach členských štátov Európskej únie a ekonomickej, sociálnej a kultúrnej spolupráce v celom geopolitickom priestore Európy. Úspešnosť tejto komunikácie je podmienená znalosťou politickej a kultúrnej minulosti, vývoja hodnotovej orientácie Európy, formulovaním politicky citlivých tém a pojmov v rámci kultúrnej diverzity Európy.

Jednou z mimoriadnych hodnôt Európy je jej kultúrna rozmanitosť. Dôsledkom rozširovania únie, zvyšujúcej sa migrácie, uvoľňovania pracovného trhu smerom k voľnému pohybu pracovných síl zvyšuje sa etnická, jazyková, religiózna diverzita a dochádza ku kultúrnemu stretu ďalších kultúr. Je to aj obrovská výzva pre zvýšenie miery tolerancie, porozumenia, znižovanie xenofóbnych prejavov medzi odlišnými kultúrami, je to aj identifikácia či konfrontácia s novým fenoménom európskej spoločnosti, podpory, udržania národných identít, ako aj podpora marginalizovaných menšinových kultúr a komunikácia medzi majoritnou a minoritnými spoločnosťami.

Európsky vysokoškolský priestor reflektuje tieto skutočnosti a spolu so znižovaním demografickej krivky v jednotlivých členských štátoch sa snaží nájsť zmysluplné využitie akademického prostredia, edukačného a vedeckého potenciálu pre uspokojenie vzdelávacích potrieb študentov z členských, ako aj tretích krajín.

2. VYMEDZENIE ZÁKLADNÝCH POJMOV

Pojem *kultúra* je precízne definovaný ako „súhrn duchovných a materiálnych hodnôt vytvorených a vytváraných ľudstvom v celej jeho histórii“ (Buchtelová, R. et al., s. 437). R. F. Murphy definuje kultúru ako celistvý systém významov, hodnôt a spoločenských noriem, ktorými sa riadia členovia danej spoločnosti a ktoré prostredníctvom socializácie odovzdávajú ďalším generáciám. (in: http://www.mkc.cz/cz/vzdelavani-313393/multikulturni-vychova.html).

Podobne možno posudzovať význam citátu uverejneného *„Kultúra sú všetky sny a úsilie smerujúce k vytváraniu ľudstva. Kultúra si vyžaduje paradoxnú zhodu: rozmanitosť musí byť princípom jednoty, poznanie rozdielov je nevyhnutné nie na rozdeľovanie, ale na ešte väčšie obohacovanie kultúry. Európa je kultúrou, alebo nie je ničím.“* Denis de Rougemont. (Oznámenie o európskej stratégii pre kultúru v globalizovanom svete, s. 1).

Mistrík považuje kultúru za súhrn ľudských činností, predmetov, hodnôt, ideí a inštitúcií, ktoré sú špecifické pre určité spoločenstvo. Obsahuje predmety, znaky a symboly, hodnoty, zvyky, inštitúcie, rituály, tradície. Neodovzdáva sa genetickým kódom, ale prostredníctvom života v spoločenstve a vo výchove, takže umožňuje sociálne učenie sa (Mistrík, 2008, s. 21).

Idea *multikulturalizmu* patrí do súčasného obdobia ľudskej spoločnosti. Objavuje sa výraznejšie v v období industriálnej revolúcie, ktorá vytvorila tlak na horizontálnu mobilitu, a následne na migráciu spoločnosti, čo v praxi znamenalo, že sa začali uplatňovať mechanizmy na stieranie etnických rozdielov medzi jednotlivcami a skupinami.

K príčinám vzniku idey multikulturalizmu v poňatí Svatušku (In: Dobiaš, Gbúrová et al. s. 85 – 94) prispeli aj výrazne priaznivé významové konotácie v znení humanistických koncepcií a rešpektovania odlišností rôznych kultúr. Na druhej strane multikulturalizmus môže viesť k legitimizácii nerovnosti a neslobody. Preto diskusia o potrebe, výhodách a limitoch multikultúrnosti nemáva vždy jednoznačne pozitívny charakter a výstupy.

Idea multikulturalizmu sa začala považovať za prostriedok cieleného prekonávania kultúrnych rozdielov a snaha o interkultúrnu komunikáciu sa stala jednou z možností ako zamedziť vznikajúcim tenziám medzi majoritnou a minoritnou spoločnosťou.

Pojem multikulturalizmus označuje tri fenomény:

• Je to reálny sociálny fakt. V rovnakom čase a priestore existujú vedľa seba viaceré odlišné kultúry, ktoré sa spolu kontaktujú (niekedy sa tu používa termín multikulturalita).

• Je to politický program a ideológia budovania mierovej spolupráce odlišných kultúr. Prisudzuje odlišným kultúram rovnaké sociálne postavenie a práva.

• Je to teória, ktorá využíva poznatky kultúrnej antropológie, sociálnej psychológie, kultúrnej histórie a analyzuje procesy vzájomného ovplyvňovania kultúr. (Mistrík, 2008, s. 20).

Významným prostriedkom na prípravu jednotlivca na sociálnu, ekonomickú, kultúrnu realitu v multikultúrnej spoločnosti je *edukácia*. Jej výsledky, produkty sú kognitívne vlastnosti prejavujúce sa vo vedomostiach, náraste intelektuálnych spôsobilostí, sociálne a motorické vlastnosti prejavujúce sa v komunikačných zručnostiach a kognitívno – afektívne vlastnosti prejavujúce sa zmenách presvedčenia, hodnotovej orientácii a prijímaní nových vzorcov správania prostredníctvom výchovných aktivít. Edukácia potom nadobúda nielen ekonomickú kategóriu prejavujúcu sa v uplatniteľnosti absolventa vzdelávania na trhu práce a produkcii hmotných statkov, ale má v sebe ďalšiu dimenziu, ktorá napomáha kultivácii jednotlivca a jeho orientácii v rôznorodom kultúrnom prostredí.

Efekty, ktoré sa odrážajú v kvalite života človeka a v jeho kultúrnej úrovni, sa často označujú aj ako *sociálne efekty edukácie*. (Průcha, 2007, s. 384)

Nevyhnutnosť systematickej snahy o *multikultúrnu výchovu*, ktorá môže napomáhať prehlbovaniu pozitívnych vlastností multikulturalizmu i odstraňovaniu jeho rizík, vyplýva aj z povahy súčasnej spoločnosti v Európe a na Slovensku. Ku koncu 20. storočia v Európe prestali jestvovať kritériá a normy na jednotné, univerzálne posudzovanie sveta okolo nás. V súčasnom svete sa stierajú mnohé komunitné, lokálne, regionálne, národné hranice, na druhej strane každá sociálna, etnická a kultúrna skupina sa snaží presadzovať svoje potreby a záujmy, bez ohľadu na miesto, kde tieto svoje potreby uplatňuje. Preto je niekedy mimoriadne zložité hľadať objektívne stanoviská a kritériá na individuálne posudzovanie vyskytnuvších sa situácií. Multikultúrna výchova môže prispieť k pokojnému spolunažívaniu väčšiny a tzv. starých menšín, podporovať pokojné začlenenie tzv. nových menšín do spoločnosti a porozumieť premenlivosti a nestabilite súčasnej spoločnosti, v ktorej sa neustále striedajú kultúrne kontakty.

3. ZAHRANIČNÍ ŠTUDENTI A INTERKULTÚRNE PROSTREDIE V TERCIÁRNOM VZDELÁVANÍ

Mobilita mladých ľudí, ktorí majú záujem o účasť na vzdelávaní v terciárnom vzdelávaní v zahraničí rastie. Zvyšujú sa počty odchádzajúcich študentov, a v ostatnom čase už aj na Slovensku pribúdajú zahraniční študenti. Je nevyhnutné venovať práve tomuto trendu zvýšenú pozornosť, aby sme udržali a predovšetkým zabezpečili nárast záujmu o akademické programy na všetkých troch stupňoch terciárnej edukácie.

3.1 Ciele kultúrnej politiky a multikultúrnej výchovy v Európe

Celosvetová kultúrna rozmanitosť a medzikultúrny dialóg sa stali hlavnými výzvami globálneho usporiadania založeného na mieri, vzájomnom porozumení a rešpektovaní spoločných hodnôt, akými sú ochrana a podpora ľudských práv a ochrana jazykov. V tejto súvislosti je potrebné pokladať vstup Dohovoru UNESCO o ochrane a podpore diverzity

kultúrnych prejavov do platnosti 18. marca 2007 za zásadný krok, ku ktorému EÚ veľkou mierou prispela. Kultúrne bohatstvo Európy založené na jej rozmanitosti je tiež (a v rastúcej miere) dôležitou výhodou v nehmotnom a na vedomostiach založenom svete. Európsky kultúrny sektor je už teraz veľmi dynamickým iniciátorom ekonomických aktivít a zamestnanosti na celom území EÚ. Kultúrne činnosti pomáhajú vytvárať spoločnosť, ktorá podporuje sociálne začlenenie, a prispieva k zabráneniu chudoby, znižovaniu biedy a sociálneho vylúčenia.

Európskej rada vo svojom vyhlásení z roku 2007 považuje kreatívnych podnikateľov a čulý kultúrny priemysel za jedinečným zdrojom inovácií pre budúcnosť. Tento potenciál je potrebné lepšie spoznať a naplno využívať (Oznámenie o európskej stratégii pre kultúru v globalizovanom svete, s. 1)

EÚ prispieva v kontexte Oznámenia o európskej stratégii pre kultúru v globalizovanom svete v súčasnosti mnohými spôsobmi k podpore kultúrnych činností v Európe prostredníctvom svojich programov a politík: ide o programy ako sú: „Kultúra“, „Európa pre občanov“, programy podporujúce celoživotné vzdelávanie, vrátane programov „Erasmus“ a „Erasmus Mundus“, mnohojazyčnosť a výmena mladých ľudí „Youth for Europe“ – všetky sú určené pre programovacie obdobie rokov 2007 – 2013.

Stratégia únie je postavená na troch vzájomne prepojených cieľoch:

- Podpora kultúrnej rozmanitosti a medzikultúrneho dialógu;
- Podpora kultúry ako katalyzátora tvorivosti v rámci Lisabonskej stratégie pre rast a zamestnanosť;
- Podpora kultúry ako dôležitej súčasti medzinárodných vzťahov Európskejn únie.

Cieľom multikúlturnej výchovy je rozvoj:

- poznania – poskytuje vybrané informácie o iných kultúrach a o vzťahoch kultúr,
- sebareflexie – pomáha uvedomiť si korene, možnosti i ohraničenia vlastnej kultúry,
- tolerancie – podnecuje tolerantné postoje voči príslušníkom odlišných kultúr,
- empatie – rozvíja porozumenie pre odlišné vnímanie sveta a pre odlišné životné štýly v iných kultúrach,
- akceptácie – vedie k akceptovaniu príslušníkov odlišných kultúr ako plnoprávnych členov spoločenstva,
- spolupráce – motivuje k spolupráci s príslušníkmi odlišných kultúr, rozvíja postoje a zručnosti nevyhnutné pre spoluprácu (Mistrík, 2008, 2009)

Kognitívne ciele multikultúrnej výchovy bez ohľadu na stupeň edukácie sú rozvíjať chápanie procesov fungovania kultúry a medzikultúrnej komunikácie a porozumieť slovám a pojmom, ktoré sa používajú v multikultúrnej výchove.

Afektívne ciele aktivít sú podporovať empatické schopnosti voči neznámym kultúram, rozvíjať tolerantné postoje žiakov k druhým kultúram a podnecovať reflexiu vlastných postojov k druhým kultúram.

Multikultúrna výchova sprostredkovane rozvíja kultúrnu identitu a zodpovedné občianstvo. Nezaoberá sa však vnímaním vlastnej kultúry a iných kultúr len na etnickom základe, ale dáva možnosť práve v medzinárodnom prostredí zahraničných študentov konfrontovať vlastnú kultúru s kultúrami iných.

Z povahy multikultúrnej výchovy vyplýva, že nie je možné ani dostatočné realizovať ju formou klasického učenia – prednášaním problematiky, prezentáciou informácií o iných kultúrach, abstraktnými rétorickými cvičeniami o medzikultúrnom porozumení a o nevyhnutnosti spolupráce s príslušníkmi iných kultúr. Postoje, hodnotové orientácie a reflektovanie predsudkov či stereotypov, to všetko je možné rozvíjať iba na základe vlastného zážitku. Prezentácia informácií je len východiskom alebo časťou multikultúrnej

výchovy. Informácie a rozvoj poznania len podporujú a dopĺňajú iné formy učenia (Mistrík, 2008, s. 65).

3.2 Zahraniční študenti na FPVMV UMB

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici zaznamenala zvýšenie počtu zahraničných študentov. Najväčší záujme je o vzdelávanie na Ekonomickej fakulte, Fakulte politických vied a medzinárodných vzťahov (ďalej FPVMV) a na Fakulte humanitných vied. Na FPVMV sa realizovali v akademickom roku 2010/2011 tri študijné programy v cudzom jazyku a 86 kurzov v cudzom jazyku. Počet zahraničných študentov, ktorí v danom akademickom roku študovali bol 34 v celkovom počte 194 osobomesiacov. Zdroje, ktoré boli vynaložené na toto štúdium pochádzali z Európskych spoločenstiev (153 osobomesiacov) a ďalších (41 osobomesiacov) bolo vynaložených z programov Národného štipendijného fondu, NIL, CEEPUS a Visegrad Fund a ďalších. (In: Výročná správa o činnosti UMB za rok 2010, 2010, s. 15)).

Študenti boli ubytovaní prevažne v internátnych zariadeniach univerzity, kde bola možnosť neformálneho spoznávania a interkultúrneho dialógu.

Z počtu realizovaných kurzov v cudzom jazyku je zrejmé, že možnosť štúdia využili aj slovenskí študenti.

Zahraniční študenti kurzoch, ktoré som viedla tvorili homogénnu skupinu pozostávajúcu z Francúzov, Belgičanov, Turkov, Ukrajincov, Bielorusov, Poliakov, Nemcov a Rakúšanov. Okrem toho som mala príležitosť viesť aj študentku z Kamerunu a študenta z Brazílie, ktorí boli riadnymi študentmi Univerzity pre zahraničných študentov v Perugii (Taliansko).

Práve v týchto dvoch prípadoch konfrontácia s realitou v domovských krajinách spomínaných študentov bola skutočnou skúškou a oponentúrou v medzinárodnom prostredí. Mali možnosť urobiť deskripciu prístupov svojej krajiny, prijímajúcej krajiny a porovnať ju s trendmi v Slovenskej republike.

3. 3 Edukačné nástroje

K základným metódam multikultúrnej výchovy preto patria všetky formy *zážitkového učenia*.

Východiskom a súčasťou učenia je sústavný rozvoj kritického myslenia študentov. Tak sa môžu vnímať stereotypy v myslení či v správaní, môžu sa brániť xenofóbnemu pôsobeniu médií. Efektívne je využívanie kooperatívneho učenia, pri ktorom študenti pracujú v skupine na spoločnom zadaní. *Kooperatívne vyučovanie* napomáha zlepšovaniu tímového prístupu, konsenzuálneho rozhodovania spolupráci, k zlepšeniu rešpektovania iných názorov, inej hodnotovej orientácie, a komplexnejšieho riešenia problémov.

Neodmysliteľným javom učenia v prostredí terciárnej edukácie je samostatnosť pri uvažovaní o výbere a stotožnení sa s istým výrokom, kreativita a schopnosť argumentovať výber vlastného rozhodovania a správania.

Všetky formy učenia sú v multikultúrnej výchove efektívne aj vtedy, ak sa realizujú prostredníctvom *vlastných projektov* nepriamo vedených učiteľom, a nie sústavne poučovaných, čo a ako majú urobiť. Ide o typické *skúsenostné učenie.*

Zdôrazňovať praktické, skúsenostné, zážitkové a kooperatívne učenie v multikultúrnej výchove je dôležité nielen na úrovni primárneho a sekundárneho vzdelávania, ale kontinuálne pokračuje aj v terciárnom systéme vzdelávania, nevynímajúc ďalšie vzdelávanie dospelých

osôb v kontexte celoživotného učenia, pochopiteľne za podmienok rešpektovania individuálnu skúsenosť učiaceho sa.

Bez vlastného zážitku z multikulturalizmu, bez zážitku medzikultúrnej komunikácie nemôže podľa nášho názoru multikultúrna výchova viesť k definovaným cieľom.

Študenti zo zahraničia prichádzali na čiastkové štúdium študijných programov politológia, medzinárodné vzťahy a Európske štúdiá v rozsahu od 3 mesiacov po dva semestre.

Obsahovo boli kurzy zamerané na migračnú politiku a vzdelávaciu politiku, transformačnú politiku krajín V4.

V procese edukácie zahraničných študentov sme využívali predovšetkým také produktívne metódy ako *projekty, prípadové štúdie a osobné prezentácie v rámci kolokvií*. Študenti mali priestor prezentovať vlastné názory a argumentovať politiky vlastných domovských krajín a vysvetľovať.

V prednáškach mali študenti možnosť oboznámiť sa s trendmi v globálnej a európskej politike a vypočuť si *„prípadovú štúdiu"* o slovenskej situácii. Tieto východiskové témy boli základom pre tvorbu vlastných projektov a kritickú reflexiu situácie v domovskej krajine. Mimoriadne dôležitou súčasťou edukácie študentov boli konzultácie prostredníctvom elektronickej a osobnej komunikácie pri príprave prezentácií a tvorbe esejí na vybrané témy korešpondujúce s krajinou pôvodu študenta.

Snahou v seminárnych formách bolo viesť študentov k objektívnemu hodnoteniu na základe existujúcich, resp. dostupných faktov a medzikultúrnej empatii a tolerancii.
Kolokviá umožnili tvorivé diskusie na odprezentované témy, precvičenie si interkultúrnej komunikácie, v neposlednom rade aj kvalitu cudzojazyčných kompetencií a formulovanie ad hoc odpovedí vyžadujúcich sústredenosť a dostatok slovnej zásoby študenta.

Cenné boli diskusie, kedy dochádzalo k hľadaniu konsenzuálneho názoru na politiku tretej krajiny, súčasne mali možnosť kriticky sa vyjadriť aj k politike v oblasti migrácie a edukácie na Slovensku a v krajinách strednej a východnej Európy. Žiaľ, v tomto smere nemáme dostatok textových materiálov v cudzom jazyku a tak sa môžu pripravovať najmä zo zahraničných štúdií, medzinárodných štatistík EÚ, OECD, UNESCO, Rady Európy, kvalitatívnych údajov EURYDICE o vzdelávaní a IOM (International Organisation of Migration) o migrácii.

3.4 Možnosti zlepšovania interkultúrneho dialógu a multikultúrneho prístupu

Zahraniční študenti sú pomerne izolovaní v rámci fakulty. Vzhľadom na nedostatočné vedomosti a jazykové zručnosti v slovenskom jazyku vo väčšine prípadov nenavštevujú kurzy v slovenskom jazyku. Len v ojedinelých prípadoch navštevujú slovenský jazykový kurz.
Aj keď charakter fakulty vyžaduje od slovenských študentov znalosť dvoch cudzích jazykov, nie sú vytvorené externé nástroje fakulty na zvyšovanie interkultúrneho dialógu okrem individuálnych kontaktov a záujmov samotných študentov.

Etnický a kultúrny pôvod zahraničných študentov je mimoriadnou príležitosťou pre obohacovanie poznania o kultúrach iných krajín. Príkladom by mohli byť aktivity napr. zahraničných univerzít, ktoré prostredníctvom študentských spolkov a fakultných zväzov zabezpečujú starostlivosť o zahraničných študentov pri počiatočnom oboznamovaní sa so zvykmi, prostredím univerzity a kultúrou hostiteľskej krajiny.

Taktiež existuje množstvo informačných materiálov, ktoré po nástupe na hostiteľskú univerzitu poskytujú základné dôležité informácie potrebné pre rýchlejšiu integráciu s prostredím.

4. ZÁVER

Zahraniční študenti sú pre rozvoj univerzít na Slovensku mimoriadne dôležité. Podobne ako v iných krajinách „starej“ Európy aj slovenské akademické prostredie začína bojovať s nedostatkom študentom vzhľadom na pokles demografickej krivky a čoraz nižším počtom študentov z kohorty absolventov sekundárneho vzdelávania. Prílev zahraničných študentov môže vyrovnávať túto situáciu Súčasne je vynikajúcou príležitosťou na realizáciu interkultúrneho dialógu a interkultúrnej edukácie v akademickom prostredí, ktoré kultivuje mladého človeka nielen v kognitívnom ale aj v afektívnom slova zmysle. Umožňuje identifikovať sa s podstatnými atribútmi svojho etnika, národa a konfrontovať sa s duchovnou a materiálnou kultúrou. Zvýšenie počtu zahraničných študentov môže napomôcť rovnováhe so slovenskými vysielanými študentmi.

Na zatraktívnenie štúdia na našich vysokých školách potrebujeme zlepšiť marketingové aktivity samotných univerzít, ale aj mimovládnych organizácií, ktoré na Slovensku pôsobia pre tieto účely. Žiaľ, nie vždy s adekvátnou podporou ministerstva školstva, vedy, mládeže a športu, ako aj ministerstva zahraničných vecí ktoré sú zodpovedné za realizáciu medzinárodnej spolupráce.

5. LITERATÚRA

BUCHTELOVÁ, R. a kol., *Akademický slovník cizích slov. 1 díl*. A – K, Praha: Nakladatelství Fortuna, 1995. ISBN 80-200-0523-4.

DOBIAŠ, D., GBÚROVÁ, M., MATTOVÁ, M. 2009. *I. medzikultúrny dialóg –stav, kontexty, perspektívy*. Politologický zborník 6 (AFPh UP 250/332) Prešovská univerzita. 2009. 488 s. ISBN 9-788055-50003.

HIRT, T., JAKOUBEK, M., et al. 2005. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Vydavatelství Aleš Čeněk, s. r. o. Plzen, 2005. 279 s. ISBN 80-86898-22-9.

KLEIN, V. 2008. *Multikultúrna výchova a Rómovia*. Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, UKF v Nitre, Nitra 2008. 170 s. ISBN 978-80-8094-333-2.

MISTRÍK, E. a kol. 2008. *Multikultúrna výchova v škole*. Nadácia otvorenej spoločnosti, Bratislava, 2008. 88 s. ISBN 978-80-969271-4-2.

MISTRÍK, E. 2005. *Slovenská kultúra v multikulturalizme*. Nitra: PdF UKF, 2005. ISBN 80-8050-909-3.

PRŮCHA, J. 2007. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 2007. 480 s. ISBN 80-7367-047-X.
Multikulturní centrum Praha. >http://www.mkc.cz/cz/vzdelavani-313393/multikulturni-vychova.html<
www.saaic.sk/erasmus

Výročná správa o činnosti UMB za rok 2010. In:
<http://www.umb.sk/umbb.nsf/5A47ED6563>

Program Erasmus a Erasmus Mundus. In: www.eacea.org
Oznámenie o európskej stratégii pre kultúru v globalizovanom svete .SEK (2007) 570.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: PhDr. Daniela Drobná, PhD.

Pracovisko: Fakulta politických vied a medzinárodných vzťahov Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Katedra medzinárodných vzťahov a diplomacie
Kuzmányho ul. č. 1, 974 01 Banská Bystrica, Slovenská republika

Email: daniela.drobna@mail.com

KRÍZA HODNÔT AKO SYMPTÓM KONZUMNEJ KULTÚRY

CRISIS OF VALUES AS A SYMPTOM OF CONSUMER CULTURE

Stanislav Ďurek

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá hodnotovou krízou človeka v kultúre, ktorú možno nazvať konzumná. Definuje pojem masového človeka ako základnej zložky tejto kultúry a charakterizuje jeho chápanie od novoveku až do dnešnej doby v kontexte vývoja západnej spoločnosti. Snaží sa odpovedať na otázky týkajúce sa podstaty krízy vzťahu človeka k druhým a prírode na pozadí konzumného spôsobu života. Vychádza z myšlienok autorov ako Romano Guardini, Erich Fromm, José Ortega y Gasset, či Jan Keller.

Kľúčové slová: *novovek, masový človek, konzumná spoločnosť, kríza hodnôt*

Abstract

The paper deals with the value crisis in human culture, which can be labeled as consumerist. The concept of „mass man“ as a basic component of this culture is defined, outlining his perception from modern times until today within the context of Western society. It endeavors to answer questions about the essence of precarious relationship to others and to the nature in the background of consumer lifestyle. Based on the ideas of authors such as Romano Guardini, Erich Fromm, José Ortega y Gasset and Jan Keller.

Key words: *modern times, mass man, consumer society, crisis of values*

1. ÚVOD

Žijeme v dobe, kedy s odstupom času môžeme hodnotiť vývoj a smerovanie týkajúce sa novovekej predstavy o svete a mieste človeka v ňom. Ak by sme vo všeobecnosti definovali novovek a jeho svetonázorové myšlienky, môžeme s istotou hovoriť o optimizme. Prevláda viera v človeka, jeho schopnosti a predispozície, ktoré sú od prírody predurčené k pozitívnemu smerovaniu. Schopnosti a vlastnosti niektorých géniov doby sú smernicou a dôkazom, že keby sa každému dostalo dostatočného vzdelania, prirodzenej výchovy, slobody myšlienok, prirodzene by sa človek ako druh dostal na svoj vrchol. Táto viera v človeka však končí na smetisku vojen, odcudzenia a drancovania prírody.

2. KONIEC NOVOVEKU

Novoveký človek sa zbavuje stredovekých pút, ktoré zväzovali rozkvet jeho indivídua.[1] Človeku sa otvoril nekonečný priestor nielen materiálny, ale aj duchovný. Veda ako prirodzený produkt ľudského umu a jeho vývoja preberá štafetu formovania svetonázoru.

Na planetárnej úrovni dochádza k zmene chápania vesmíru cez prizmu geocentrizmu (Ptolemaiovský model predstavy vesmíru), ktorý strieda heliocentrizmus (Mikuláš Kopernik). Vonkajší ontologický priestor človeka sa rozširuje. Zámorské objavy spôsobujú rozšírenie obzoru dovtedy známeho sveta. Podobne je to aj v duchovnej sfére. Dochádza k zmene chápania vnútornej ontológie človeka, jeho životného posolstva a podstaty jeho bytia. Človeku sa otvára priestor pre uplatnenie jeho vnútorných schopností, ktoré boli obmedzované a potlačované z vonku Božím „varovným prstom“ a strácali tak punc výnimočnosti a nekonečnej voľnosti. Vynález kníhtlače spôsobuje rozkvet učenosti, mecenáši vytvárajú priestor pre vedu a umenie. Prichádza tak vlna nadšenia a chuti po vzdelaní. Novovek začína veriť, že sa človek stáva pánom samého seba a jeho podstatu začína tvoriť individuálna autonómia. Novovek mení oproti stredoveku podstatu chápania vlastného ja. „Člověk se stává sám sobě důležitým; lidské já, především pak neobyčejné, geniální já, se stává měřítkem hodnoty života.“ (Guardini, 1992, s. 53) „Matka príroda“[2] vo svojej múdrosti stvorila človeka s určitými vlohami, ktoré za pomoci vlastnej iniciatívy môže využívať v prospech seba, ale aj sveta v ktorom žije. Je subjektom, ktorý sa bez vonkajšieho Božieho zákona a za pomoci vlastných duševných síl môže stať osobnosťou zodpovednou v plnej miere za svoje životné smerovanie. Toto smerovanie z neho vychádza akoby samé, len ho treba podporiť. Je od prírody prirodzene dané. Zvlášť veľká osobnosť je príkladom zakorenenosti prirodzených schopností rozvoja. Tak ako príroda, aj človek sa stáva niečím posvätným. Stáva sa subjektivitou. „Subjektivita se projevuje především jako ‚osobnost‘, jako lidská bytost, která se vyvíjí na základě vlastních vloh a iniciativy.“ (Guardini, 1992, s. 35) Už nie Boh, ale ona určuje čo je správne v jeho živote. „Zvlášť velká osobnost chce být chápána sama ze sebe a ospravedlňuje své jednání vlastní původností. Měřítka odvozené z mimořádného člověka se používá vůči člověku vůbec a étos objektivního dobra a pravdy je vytlačován étosem opravdovosti a upřímnosti.“ (Guardini, 1992, s. 35)

Filozoficky bol postoj individuálnej autonómie „vyjádřen teórií o subjektu jako základu všeho poznání; politicky ideou občanských slobod; v živote jednotlivce pak představou, že každý člověk má v sobě vnitřní zákon, který mu dává možnost i povinnost rozvíjet se z vlastních kořenů a věnovat se jen své sebarealizaci“ (Guardini, 1992, s. 48). V súvislosti s rozvojom vedy a techniky, ktoré mali napomôcť týmto ideám sa však postupom času začína uplatňovať taká životná štruktúra, pre ktorú už nie je smerodajná predstava autonómneho subjektu a jeho schopnosti sebarealizácie. Pre spomínanú štruktúru by táto tendencia pôsobila skôr brzdiaco. Ak chceme skúmať tento problém, musíme sa sústrediť na typ človeka, ktorého možno označiť ako človeka masy. Ten totiž predstavuje jej hnací motor.

---

[1] Stredovek verí v schopnosti človek, tie sú však plne v službách Božieho zjavenia. Je tu na to, aby vykonával Božiu vôľu a smeroval tak ku spáse.

[2] Novovek zisťuje, že príroda je úžasný systém pracujúci na určitých princípoch. Človek je jej dielom, zároveň je však len nepatrným zrniečkom v nekonečnosti jej tvorivých síl. Príroda je umelkyňa, stvoriteľka a ničiteľka zároveň, je to čo vdychuje život všetkému, tvorí z ničoho. Vo vzťahu novoveku k prírode je badateľná súvislosť s antikou. Aj antika chápe prírodu ako niečo dynamické a harmonické. Začína sa pýtať, no otázky sú v prevažnej miere smerované k všeobecnému vykresleniu povahy prírody a jej jednotlivých zložiek. Novovek sa sústredí na štúdium v mene experimentov a pozorovania, je praktický a konkrétny. Spoločný je však „posvätný“ vzťah k prírode, ktorá je chápaná ako úžasný systém, ktorý je výnimočný, dokonalý a ktorého neoddeliteľnou súčasťou je aj človek. Stredovek neskôr antické „okúzlenie“ prírodou presúva na abstraktného Boha, ktorý ju vytvoril. Novovek sa k jej uctievaniu opäť navracia. (Pozri Ďurek, 2010, s. 125 – 132)

Masa sa tu chápe ako označenie jedincov tvoriacich protiklad indivíduí, ktoré svojou inteligenciou a výnimočnosťou prekračujú rámec človeka tvoriaceho beztvarý dav žijúci všedné životy. Napriek „všednosti života“ však novoveký človek masy vzhliada ku „geniálnemu“ jedincovi ako k norme hodnôt a snaží sa mu svojím životom priblížiť v zmysle napĺňania svojej individuality v podmienkach jemu vlastných. (Pozri Ďurek, 2010, s. 125 – 132) Charakteristika masy sa však od čias novoveku zmenila.

3. MASOVÝ ČLOVEK DNEŠKA V KONTEXTE KONZUMNEJ SPOLOČNOSTI

Masa a masový človek, ktorý je jej základným prvkom, predstavujú v dnešnom slova zmysle niečo iné v porovnaní s novovekom. Masu netvorí „množství nevyvinutých, avšak vývoje schopných jedinců, nýbrž od počátku podléhá jiným požadavkům: zákonu normování, který odpovídá funkční skladbě stroje. Podle toho se chovají i její nejvíce vyvinutí příslušníci. Ti si tohoto svého charakteru jsou dokonce plně vědomi, vytvářejí jeho étos a formují jej v životní styl“ (Guardini, 1992, s. 49). Zaradiť sa do určitého životného štandardu sa vývojom spoločnosti stáva samozrejmosťou, ak nie nutnosťou. Postupne ako sa rozvíjala technika, priemysel a životný štýl s nimi spojený, vytvára sa taktiež aj určitá schéma, vzorec fungovania ľudského života, ktorému sa musí jednotlivec prispôsobiť. Tento všeobecný tlak však spôsobuje, že sa samotná individualita a jej rozvoj zatláča do úzadia. Člověk netúži „být zcela svůj a originální svým životním stylem, ani nechce vytvářet prostředí, jež by mu zcela, a pokud možno jen jemu samému vyhovovalo. Místo toho přijímá užitkové předměty a životní formy, jak mu je vnucuje racionální plánování a normovaná strojová výroba, a činí to s pocitem, že je to tak celkem rozumné a správné“ (Guardini, 1992, s. 49). Prioritou nie je život, v ktorom by sa realizovala jeho individualita. To, čo sa na začiatku novoveku javí ako oslobodenie vnútornej tvorivej podstaty človeka, sa postupom času, najmä rozvojom priemyslu podporovaného vedou ako zárukou pokroku, mení na umelo vybudovanú mašinériu manipulácie a znehybnenia ľudského „ja“. Masa je potrebným hnacím motorom samotného priemyslu a technickej kultúry. Vzniká mechanizmus, ktorý je založený na človeku bez osobnosti. José Ortega y Gasset definuje dav, respektíve masu a jedinca v nej ako všetko „čo z osobitných dôvodov nie je schopné ohodnotiť sa – či už v dobrom, alebo zlom – ale cíti sa byť, ako tí ostatní, pritom však nepociťuje úzkosť, ale sa priam teší zo svojho stotožnenia s ostatnými“ (Gasset, 1994, s. 44).

Novoveká vízia individuálnej autonómie končí v okamihu, keď sa pre človeka[3] stáva zmyslom života uspokojenie materiálnych túžob, nie formovanie osobnosti založenej na rozvíjaní citovej a hodnotovej stránky. Tento fakt je výsledkom vývoja spoločnosti charakteristickej priemyselnou výrobou, ktorá sa dostala do štádia vyznačujúceho sa neustálym produkovaním stále nových výrobkov. Jej hlavným cieľom sa stalo zabezpečenie čo najvyššieho komfortu života. Konrad Lorenz to považuje za znak všetkých rozvinutých spoločností, ktoré možno nazvať priemyselné. „Jejich mentalita nutí lidi, aby konzumovali stále více, protože to, co již už jednou spotřebovali, je přestává uspokojovat. Pomíjivé užívání konzumních statků a jejich brzká výměna za statky nové vytváří bezvýchodný koloběh spotřebního nakupování. Je jen logické, že sebevyšší výroba a sebetrvalejší ekonomický růst nemůže v těchto podmínkách definitivně uspokojit nikoho.“ (Keller, 1995, s. 34)

Jednou z vlastností konzumnej spoločnosti je to, že poskytuje akýsi druh azylu. Človek má pocit bezpečia pred svetom, ktorý predstavuje niečo chaotické a on má v ňom

[3] Človek sa tu chápe v intenciách vyššie uvedenej definície masového človeka

pocit bezmocnosti.[4] „Konzumování ma dvojznačné vlastnosti: utišuje úzkost, protože to, co člověk má, mu nelze odejmout; ale žádá, aby člověk konzumoval stále více, protože dřívější konzumace brzy ztrácí svůj uspokojující charakter. Moderní konzumenti se mohou ztotožnit s rovnicí jsem = co mám a co konzumuji.“ (Fromm, 2001, s. 43) Uchyľuje sa do konzumného sveta. Vlastnenie predmetov mu dodáva pocit plnohodnotnej existencie. Nakoľko však dochádza k neustálej produkcii nových, komfortnejších a výkonnejších výrobkov, táto honba nemá konca. Podľa Ericha Fromma človek v mene tejto filozofie volí existenčný mód „mať“, ktorý vyjadruje takú životnú orientáciu voči sebe a svetu, ktorá je vzťahom privlastňovacím a majetníckym. Tento postoj potom určuje jeho myslenie, cítenie a jednanie. (Fromm, 2001, s. 40) Posilňuje sa nielen pocit ukotvenia človeka vo svete, ale aj trhový mechanizmus, orientovaný na produkciu spotrebného tovaru. Výsledkom je neustála potreba vlastnenia, respektíve nakupovania podporovaná zo strany výrobcov. Toto všetko pod heslami „zvýšenia“ životnej úrovne a „kvality“ života. Konrad Lorenz tento mechanizmus charakterizuje nasledovne: „Kapitalističtí držitelé se drží stále stejné krátkozraké politiky: odměňují spotřebitele vyšší "životní úrovní" za to, že pokračují v nervy drásající a krevní tlak zvyšující soutěži se svými bližšími.“ (Lorenz, 1990, s. 31) Egoizmus v človeku je konzumerizmom naplno podporený a on chce mať čo najviac, a pritom nehľadí na to aké škody týmto prístupom pácha na sebe, svojich blížnych a v neposlednom rade na prírode[5]. Výsledkom takéhoto prístupu je poprehadzovanie hodnôt v jeho hodnotovom rebríčku. Hodnoty spojené s rodinou, či citmi s druhými sa dostávajú do úzadia a ich pôvodná „váha vyprcháva“. Stávajú sa vyprázdnenými pojmami. V popredí potom stoja hodnoty podporované konzumným spôsobom života.

Žijeme v mediálnom svete, ktorý tendenciu spotreby a jej následkov naplno podporuje. Mediálny svet v sebe obsahuje drastický potenciál znecitlivenia[6]. Hlavným dôvodom je to, že sa tento svet neustálou propagáciou povyšuje na samu skutočnosť. Človek to, čo mu predkladajú médiá v službách konzumnej spoločnosti, považuje za to pravé. Hodnoty, ktoré reklamuje televízia (rôzne výrobky a ich vlastnenie ako záruka šťastného života a pod.), sa povyšujú nad tradične uznávané hodnoty. Človek napríklad nerelaxuje citovým kontaktom s rodinou, ale kontaktom s ovládačom svojej televízie najnovšieho typu. Svoj voľný čas tak nevyužíva zmysluplne. Nejedná sa len o relax, ale aj riešenie citových otázok, či otázok rodiny. Obrazne povedané, všetko ide bokom, nakoľko práve beží telenovela – symbol odcudzenia sa realite citov v teleontológii dneška. V tejto realite ide totiž všetko ľahšie. „Vo svete narastajúcej mediálnosti existuje súcit prevažne len ako znakový cit osôb z obrazoviek, etika sa stáva telegénnym citátom a solidarita jestvuje primárne ako spoločné užívateľské správanie televízneho solidárneho spoločenstva.“ (Welsch, 1993, s. 13) Podobne je to napríklad aj v intímnej sfére. Pornografia a jej dostupnosť najmä u mladšej generácie vytvára mylné predstavy o intímnom živote a narúša prirodzený citový vývoj jedincov. Je neprehliadnuteľná tendencia, že sa za reálne považuje to, čo je produkované médiami. Welsch tento fakt pripodobuje k Platónovemu podobenstvu o jaskyni a jeho téze o spútaní, projekcii a viere v obrazy. (Welsch, 1993, s. 43) Technické a mediálne surogáty

[4] Vymanenie sa novovekého človeka z područia pevne stanovených zákonov viery a Božieho zjavenia síce znamenalo otvorenie nekonečného materiálneho a najmä duchovného priestoru pre jeho realizáciu, zároveň však spôsobilo, že človek stratil svoje pevné miesto vo svete. Tento fakt je jasne zreteľný aj v dnešnej informačnej dobe, ktorá je vyústením vývoja započatého novovekom. Nespočetné množstvo teórii a pohľadov na skutočnosť spôsobujú, že je príliš nezrozumiteľná a neprehľadná. Človek si tak len ťažko hľadá svoje miesto a zmysel života.

[5] Ako uvádza Kohák, najväčšími ekoteroristami dneška sú „nevinně chamtivý obyvatelé nadspotřebního světa, kteří si bezstarostně vyžívají svou konzumní karikaturu amerických snů“ (Kohák, 2006, s. 163).

[6] Wolfgang Welsch tento akt nazýva anestetizáciou (Bližšie Welsch, 1993)

nahradzujú skutočné predmety a úkony. Toto všetko vo väčšine prípadov v mene neustáleho narastania spotreby.

4. HODNOTY V KONZUMNEJ SPOLOČNOSTI

Človek spohodlnel a život, ktorý momentálne žije, nie je priaznivou pôdou pre to, aby sa v ňom hodnoty etické, či estetické naplno rozvinuli. Ich vývin a formovanie si vyžaduje prekonávanie životných „prekážok", určitú pestrosť životných situácií. Pohodlie obývačiek a komfort automobilov nie sú pre tento proces živnou pôdou. Len „ohýbanie" života prispieva k uvedomeniu si jeho hodnôt. Existuje mnoho prípadov, kedy si človek až v krajnej situácii uvedomil cenu života. „Už v dávných dobách rozeznali i mudrci správně, že není člověku k užitku, je-li jeho usilování o slast a vyhýbání se strastem příliš úspěšné. … může vést (toto vyhýbanie sa strastiam – pozn. S. Ď.) k nebezpečné změkčilosti, která nejednou dokonce přivodila pád civilizace." (Lorenz, 1990, s. 36)

Obrazne možno pripodobniť súčasného človeka (Frommovým pojmom „homo consumens") k dieťaťu, ktoré rodičia rozmaznávajú. Rodičmi sa tu chápe konzumná spoločnosť. Ak dieťa rodičia príliš rozmaznávajú: kupujú mu neustále nové hračky, vždy keď si zažiada, netrávia s ním veľa času venovanému hre rozvíjajúcej tvorivosť, či rozvoju citovej stránky jeho osobnosti, nie sú mu vzorom, jeho výchovu prenechávajú televízii a internetu (agitátorom konzumu) a podobne, zjavne sa to musí prejaviť na jeho povahe a pohľade na svet. Dieťa neprechádza prirodzeným vývojom, nie je vystavené skúškam životných situácii, ktoré pomáhajú jeho mentálnemu rastu. Rozmaznané dieťa potom nedokáže vnímať svet v jeho premenlivých podobách, nakoľko je jednostranné a egoistické. Chce všetko hneď. Nič si neváži, pretože mu všetko vždy automaticky predkladali za nulového prispenia vlastných síl.[7] K podobnej situácii dochádza aj u moderného človeka, kde je porovnanie s dieťaťom veľmi výstižné. „Netrpělivá touha po okamžitém uspokojení pudů, nedostatek jakékoli odpovědnosti a ohleduplnosti, to je pro děti typické a také omluvitelné. Naproti tomu trpělivá práce s vyhlídkou na vzdálený cíl, odpovědnost za vlastní jednání a ohled na druhé, a to nejen na ty nejbližší, to jsou normy chování charakteristické pro člověka zralého. (…) Člověk, který v procesu zrání norem sociálního chování ustrnul na infantilní úrovni, se nutně stane parazitem společnosti. S naprostou samozřejmostí očekává od dospělých péči, jaká přísluší pouze dítěti." (Lorenz, 1990, s. 54) K. Lorenz týmto spôsobom demonštruje povahu človeka vyrastajúceho v podmienkach konzumného života.

Túžby chce človek splniť hneď a v tomto ho podporujú výrobcovia za masívnej podpory reklamy, ktorí mu podhadzujú produkty naplnenia „šťastia". Šťastie nadobúda charakter krátkodobej slasti. Cesta k naplneniu hodnôt, ktoré sa tu chápu ako dôležité pre zmysluplný život človeka, je príliš zložitá a „nepohodlná". Tak si človek vyberá jednoduchšiu variantu, variantu neustáleho konzumovania predkladaných produktov, ktorá ho však vnútorne ochudobňuje. „Bez zaplacení ceny vytrvalého překonávání nepříjemného můžeme ještě tak dosáhnout slasti, nikoli však radosti, té jiskry boží. Dnešní stále se šířící neochota snášet strast mění přirozené vrcholy a úžlabiny lidského života v uměle zplanýrovanou rovinu, mohutné vlny hor a údolí se stávají sotva znatelným zachvěním a světlo a stín jednotvárnou šedí. Stručně řečeno, tato neochota nést strasti plodí smrtelnou nudu. (...) Zdá se, že toto vyhasínání citů zvláštním způsobem ohrožuje ty radosti a utrpení, které nezbytně provázejí naše sociální vztahy k partnerům a dětem, k rodičům, příbuzným a přátelům." (Lorenz, 1990, s. 38) Čo je však horšie, táto cesta, na ktorej by sa hodnoty v človeku formovali, nie je príliš dostupná. Tu možno spomenúť Jana Kellera a jeho pripomienku voči

[7] V širšom merítku sa zaoberá touto problematikou Ortega y Gasset v diele „Vzbura davov", ale aj filozofi ako Fromm, Marcuse, či Konrad Lorenz.

Frommovej teórii („mať“ je v súčasnosti viac ako „byť“[8]), že by bolo zvláštne, ak by sa človek choval inak ako človek s označením „homo consumens“ (Keller, 1995, s. 34). Žije totiž vo svete, ktorého fungovanie je založené na ekonomike výroby a nakupovania. Ak by človek prestal nakupovať, tento systém by sa zrútil a malo by to katastrofálne dopady. Dochádza tak k akémusi bludnému kruhu. Vyhasínanie citov a strata hodnôt je teda prirodzeným sprievodným javom dneška.

Súčasná konzumná kultúra pripravuje človeka o prirodzenú schopnosť tvorby hodnôt nielen čo sa týka medziľudských vzťahov. Podobná situácia nastáva aj vo vzťahu človeka k prírode. Svoje bytostné spojenie s prírodou a vedomie jej hodnoty bolo samozrejmé v určitom štádiu vývoja ľudstva. Išlo najmä o obdobie, kedy bol človek na prírode závislý, kedy si uvedomoval svoje prepojenie s ňou. V tom období bola príroda pre človeka posvätná.[9] Nástupom poľnohospodárstva a neskôr priemyslu sa jej však postupne začal vzďaľovať, až s ňou nakoniec úplne stratil kontakt. Až akútne ohrozenie kultúry mu pripomenulo tento fakt. Ochrana prírody ako ontologického poriadku nadradeného ontologickému poriadku kultúrnemu[10] tak v dnešnej dobe vyžaduje normatívnu dimenziu. Tradičnú etiku je potrebné rozšíriť na etiku ekologickú.[11] Dochádza však k podobnému efektu ako tomu je pri hodnotách, ktoré sa tu chápu ako zmysluplné pre človeka. Bez precítenia, bez znovuobjavenia vzťahu k prírode sú aj tu hodnoty len prázdnymi slovami. Ako tvrdil už Aldo Leopold, pokiaľ nevieme nič o prírode, pokiaľ nie sme v kontakte s ňou, pokiaľ ju nespoznávame, tak ju nemôžeme mať radi a nemôžeme si ju ctiť (Bližšie Leopold, 2000). Súčasná doba je charakteristická odcudzením človeka od prírody nielen v duchovnom meradle, ale najmä v meradle fyzického kontaktu s ňou. Dnešok neponúka živnú pôdu pre takéto uvedomenie si jej skutočnej hodnoty. Napríklad: ekovýchova na vidieckej škole poskytuje reálne šance na podobný proces, škola uprostred mesta však nie. Systém a charakter spoločnosti kladie „polená pod nohy" podobným snahám, či už sa jedná o jednotlivca alebo výchovné inštitúcie. Tu však treba spomenúť jeden fakt, ako ho uvádza Jozef Šmajs vo svojej knihe „Ohrozená kultúra“. Človek po prvýkrát počas svojej existencie trpí akútnym nedostatkom podnetov zo strany prírody. „No keďže prvý krát tu nejde o nedostatok evolučne mladých symbolických podnetov zo sféry kultúry, ktoré rozvíjajú predovšetkým sivú kôru mozgovú, ale o chudobné podnetové pole zážitkov, skúseností a telesných vplyvov z pôvodnej kultúry (prírody – pozn. S. Ď.), ktoré dokážu podporovať formovanie štruktúry celej psychiky, ocitáme sa v neznámej situácii. Zdá sa, že tieto zážitky, skúsenosti a vplyvy, očakávané konzervatívnym programom ľudskej ontogenézy, ktoré kultúra nemôže nahradiť, spolurozhodujú o normálnej emocionálnej štruktúre osobnosti, o jej štandardnom zmyslovom vnímaní, o životnej orientácii a hodnotách.“ (Šmajs, 2006, s. 126) Príroda prirodzene pôsobila na vývoj jedinca. Dnes však dochádza, stratou kontaktu s ňou a preferovaním konzumného štýlu života, k vzniku neurotických porúch a nenávratnej deformácie ľudskosti. Človeka a jeho hodnoty tak, podľa Jozefa Šmajsa, neformuje len rodina, škola a spoločnosť, ale aj príroda.[12]

[8] Bližšie Fromm, 2001.

[9] Ako bolo uvedené už vyššie, posvätnou sa chápala aj v antike a neskôr sa tento prístup obnovuje v novoveku

[10] Proti sebe sa postavili dva ontologické poriadky, z ktorých ten mladší (kultúra) sa vyznačuje bytostnou závislosťou na pôvodnom a prirodzenom poriadku. Tento umelý ekosystém (kultúra) je však charakteristický aj tým, že sa rozširuje na úkor ekosystému prirodzeného, ktorý ho podmieňuje a v podstate mu dáva prostriedky na vznik a fungovanie. Toto je podstatnou črtou ekologickej krízy. (Bližšie Šmajs, 2001, s. 13 – 23).

[11] Ekologickou etikou sa vo svojich dielach zaoberá český filozof Erazim Kohák.

[12] Bližšie Ďurek, 2010, s. 93-97.

5. LITERATÚRA

ĎUREK, S. 2010. *Kríza hodnôt v kontexte environmentálnej krízy.* In: Aktuálne otázky ekonomických a humanitných vied 10: zborník príspevkov z interdisciplinárneho vedeckého kolokvia, Bratislava, 17. december 2010. Bratislava: STU, 2010, s. 93-97.
ISBN 978-80-227-3447-9.
ĎUREK, S. 2010. *Koniec novoveku.* In: Aktuálne otázky spoločenských a humanitných vied ´09: zborník príspevkov z interdisciplinárneho vedeckého kolokvia, Bratislava, 15. októbra 2009. Bratislava: STU, 2010. s. 125-132. ISBN 978-80-227-3232-1.

FROMM, E. 2001. *Mít, nebo být?* Praha: AURORA, 2001. 242 s. ISBN 80-7299-036-5.

GUARDINI, R. 1992. *Konec novověku.* Praha: Vyšehrad, 1992. 96 s.

KELLER, J. 1993. *Až na dno blahobytu.* Brno: DUHA, 1993. 127 s. ISBN 80–903085–7–0.

KOHÁK, E. 2006. *Zelená svato:zář.* Praha: SLON, 2006. 212 s. ISBN 80-85850-86-9.

LEOPOLD, A. 2000. *Obrázky z chatrče.* Tulčík: Abies, 2000. 217 270 s. ISBN 80-88699-13-4.

LORENZ, K. 1990. *8 smrteľných hriechov.* Praha: Panorama, 1990, 104 s.

ORTEGA Y GASSET, J. 1994. *Vzbura davov.* Bratislava: Remedium, 1994. 248 s.
ISBN 80-85352-25-7.

ŠMAJS, J. 2001. *Dva ontické řády.* In: Filozofia. Bratislava: Ústav filozofie SAV, 2001, vol. 56, no. 1, s. 13-23. ISSN 0046-385 X.

ŠMAJS, J. 2006. *Ohrozená kultúra.* Banská Bystrica: PRO, 2006. 224 s. ISBN 80-89057-12-8.

WELSCH, W. 1993. *Estetické myslenie.* Bratislava: Archa, 1993. 168 s. ISBN 80-7299-036-5.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Stanislav Ďurek

Pracovisko: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Filozofická fakulta, Katedra filozofie
Hodžova 1, 94974 Nitra
Slovenská republika

Email: stano.durek@gmail.com

INOVÁCIE MULTIKULTÚRNEJ VÝCHOVY V KONTEXTOCH KULTÚR NÁRODNOSTNÝCH MENŠÍN

INNOVATION OF MULTICULTURAL EDUCATION IN THE CONTEXTS OF CULTURES OF NATIONAL MINORITIES

Jolana Darulová, Katarína Koštialová

Abstrakt

Štúdia je parciálnym výsledkom grantového projektu KEGA: Slovensko – multikultúrne a multietnické kontexty a zároveň sa opiera o vysokoškolskú učebnicu *Multikultúrnosť a multietnicita. Kontexty kultúry národnostných menšín na Slovensku* (Darulová, Koštialová 2010). Cieľom štúdie je poukázať na východiská a inovácie v multikultúrnej výchove, ktoré môžu vzniknúť na základe spolupráce školy a múzea národnostných menšín. Múzeá národnostných menšín – Maďarov, Nemcov, Rómov, Židov, Rusínov, Ukrajincov, Čechov, Chorvátov – sú centrami dokumentácie, akvizície, prezentácie histórie a kultúry národnostných menšín ako aj vzdelávacími pracoviskami. Prostredníctvom svojich aktivít sprostredkúvajú informácie o tradíciách a interetnických vzťahoch a majú možnosť eliminovať prejavy netolerantnosti.

Kľúčové slová: *multikultúrna výchova, inovácie, múzeá národnostných menšín na Slovensku*

Abstract

The study is a partial result of the grant project KEGA: Slovakia – multicultural and multiethnical contexts. The aim of the study is to point out the theoretical starting points and innovations in the multicultural education, which could be generated on a base of the co-operation of school and a museum of national minorities. The museums of minorities – Hungarians, Germans, Roma people, Jews, Ruthenians, Ukrainians, Czechs, Croats – are the centers of research, documentation, acquisition, history presentation and culture of national minorities as well as the educational and consultation workplaces. By means of their activities they intervene the information concerning life, traditions and the intra-ethnical relations as well as they have the opportunity to eliminate the exposure of intolerance, xenophobia, and the unhealthy nationalism.

Key words: *multicultural education, innovations, museums of national minorities in Slovakia*

1. ÚVOD

Cieľom štúdie je poukázať na teoretické východiská a inovácie v multikultúrnej výchove, ktoré môžu vzniknúť na základe spolupráce škôl a múzeí národnostných menšín. Štúdia je parciálnym výsledkom grantového projektu KEGA: Slovensko – multikultúrne a multietnické kontexty a zároveň sa opiera o vysokoškolskú učebnicu *Multikultúrnosť a multietnicita. Kontexty kultúry národnostných menšín na Slovensku* (Darulová, Koštialová,

2010).[1] Cieľom štúdie je poukázať na teoretické východiská a inovácie v multikultúrnej výchove, ktoré môžu vzniknúť na základe spolupráce školy a múzea národnostných menšín.

Podľa J. Průchy v multikultúrnom vzdelávaní ide najmä o snahy oboznámiť študentov so škálou rôznorodých sociokultúrnych hodnôt, noriem a zvykov. Súčasťou vzdelávacej politiky je aj poskytovať poznatky o národnostných menšinách, rôznych náboženských vyznaniach, sprostredkovať význam rituálov a učiť mladých ľudí žiť v pluralitnej spoločnosti. Okrem vzdelávania ide aj o praktickú akceptáciu, podporu a prezentácie, napríklad etnických kuchýň, hudby i tanca. Multikultúrna výchova je zameraná aj na to, aby sa ľudia z rôznych etník, národov, rasových a náboženských skupín učili spolu vzájomne sa rešpektovať a spolupracovať (Průcha, 2006).

Pod multikultúrnou výchovou rozumieme **proces, v ktorom sa jednotlivci učia osvojovať si spôsoby pozitívneho vnímania a hodnotenia kultúrnych systémov odlišných od vlastnej kultúry a osvojujú si adekvátne metódy regulujúce svoje správanie vo vzťahu k príslušníkom iných kultúr** (Průcha, 2001, s. 43).

Multikultúrna výchova je charakteristická interdisciplinaritou. Vo svojich teoreticko-metodologických východiskách, ako aj pri praktických činnostiach vychádza z viacerých vedných disciplín, napríklad sociálnej a kultúrnej antropológie, pedagogiky, etnológie, histórie, kulturológie, interkultúrnej psychológie, politológie, etiky, filozofie, sociológie a podobne.

Multikultúrna výchova je teda na jednej strane založená predovšetkým na vedomostiach a na druhej strane na vytváraní pozitívnych postojov k inakosti (aj v zmysle multietnickosti a multikultúrnosti). V súčasnom období by malo vzdelávanie odrážať dva základné problémové okruhy. Prvým sú historické kontexty historického vývoja multikultúrneho, multietnického Slovenska a druhým je reálne vnímanie súčasnosti a vytváranie si postojov, stereotypov i predsudkov voči iným etnikám vo všeobecnosti vrátane súčasných migrantov.

Prvým predpokladom pre získanie sumy faktografických poznatkov o multikultúrnej a multietnickej problematike je osvojenie si teórie multikulturalizmu a pojmového aparátu, ktorý s danou problematikou úzko súvisí. Ide napr. o definície kultúry, transmisiu kultúry (adaptácia, integrácia, asimilácia), pluralitu kultúr a v oblasti multietnicity napr. o etnické kategórie (etnicita, etnické skupiny, národnostné menšiny) a pod.[2] Táto oblasť však nie je predmetom štúdie.

Slovensko má v rámci historicko-kultúrneho kontextu zakódované multikultúrne a multietnické súradnice, ktoré je možné vnímať ako našu tradíciu a sú súčasťou nášho kultúrneho dedičstva. Bolo dejiskom migrácií viacerých etnických skupín, ktoré ním v priebehu histórie prebiehali a miestom mnohých kolonizácií rôznych etník, ktoré sa na jeho území natrvalo usadili (Botík, 2007). Zanechali výraznú stopu nielen na demografickej charakteristike, ale aj v osídľovaní krajiny, charaktere jej hospodárskeho a kultúrneho vývoja. Slovensko a kultúra, ktorá sa na jeho území rozvíjala, nikdy nebola monokultúrna, ale bola ovplyvnená viacerými kultúrnymi vplyvmi. Preto je až do súčasnej doby veľmi pestrá a rozmanitá, čo podporuje nielen jej zaujímavosť, ale aj hodnotu.

[1] Učebnica podáva základné informácie o kultúre národnostných menšín, ktoré sa podieľali a podieľajú na reálnom obraze kultúry Slovenska a v neposlednom rade približuje aj základné teoretické východiská (napr. definície kultúry, etnické kategórie – etnicita, etnické menšiny, etnografické skupiny), determinanty formovania multikultúrneho a multietnického obrazu kultúry Slovenska i údaje o špecializovaných múzeách národnostných menšín.

[2] Bližšie rozpracované v kapitole Kultúra, multikulturalizmus, etnicita, multietnicita (definovanie pojmov) In: Darulová, Koštialová, 2010, s. 16-59.

2. MÚZEÁ NÁRODNOSTNÝCH MENŠÍN NA SLOVENSKU

Etnickým menšinám žijúcim na území Slovenska boli po roku 1989 priznané práva národnostných menšín, ktoré definuje Ústava SR.[3] Za národnosť sa považujú také etnické skupiny, ktorým majoritný národ, s ktorým žijú v spoločnom štáte, zabezpečuje politicko-právne postavenie v záujme zachovania ich etnického charakteru, ako aj ich kultúrnej a etnickej sebarealizácie. Medzi národnostné práva patria: právo na vzdelanie v materskom jazyku, právo na používanie jazyka v národnostnom styku, právo na tlač a informácie v materskom jazyku, právo na všestranný kultúrny rozvoj, právo spolčovania v kultúrnych, spoločenských a politických organizáciách. Na základe tohto práva využili niektoré menšiny, okrem iného, možnosť zriadenia národnostných múzeí ako špecializovaných inštitúcií zameraných na zber, odborné spracovanie, ochranu a následnú prezentáciu zbierkových predmetov, prostredníctvom ktorých sa dokumentuje a prezentuje vývoj a kultúra národnosti.[4] Tá je spolu s kultúrou Slovákov súčasťou kultúrneho dedičstva, ktoré je dokladom vývoja spoločnosti, umenia a vzdelanosti (Deklarácia NR SR o ochrane kultúrneho dedičstva č. 91/2001 Z. z., www.culture.gov.sk/kulturne-dedicstvo).

Múzeá národnostných menšín sú súčasťou Slovenského národného múzea (SNM):
SNM – Múzeum kultúry Maďarov na Slovensku (Bratislava), SNM – MKMS
SNM – Múzeum kultúry karpatských Nemcov (Bratislava), SNM – MKKN
SNM – Múzeum kultúry Rómov na Slovensku (Martin), SNM – MKRS
SNM – Múzeum židovskej kultúry (Bratislava), SNM – MŽK
SNM – Múzeum ukrajinskej kultúry (Svidník), SNM – MUK
SNM – Múzeum rusínskej kultúry (Prešov), SNM – MRK
SNM – Múzeum kultúry Chorvátov na Slovensku (Devínska Nová Ves), SNM – MKCHS
SNM – Múzeum kultúry Čechov na Slovensku (Martin), SNM – MKČS.

Sú centrami výskumu, dokumentácie, akvizície a prezentácie histórie a kultúry národnostných menšín ako aj výchovno-vzdelávacími a konzultačnými pracoviskami. Podieľajú sa na sprostredkúvaní kultúrneho obrazu Slovenska a sú dokladom jeho multikultúrnosti a multietnicity. Prostredníctvom svojich výstav, vzdelávacích podujatí a projektov (napríklad Škola v múzeu) sprostredkúvajú informácie o živote, tradíciách i interetnických vzťahoch a zároveň majú možnosť eliminovať prejavy netolerantnosti, xenofóbie a nezdravého nacionalizmu. Podieľajú sa na popularizácii a organizovaní medzinárodných pamätných dní, napríklad Medzinárodný pamätný deň holokaustu, Medzinárodný deň Rómov a pod. (Darulová, Koštialová, 2010). V súvislosti s vývojom národnostných menším môžu špecializované múzeá odpovedať na viaceré otázky (objasňovanie ľudských práv, holokaust, rómska problematika, migrácie). Múzeá kultúru národnostných menšín prezentujú nielen prostredníctvom stálych expozícií, ale aj vysunutých expozícií (napr. SNM – Múzeum židovskej kultúry na Slovensku v synagógach v Žiline, Prešove, Trnave a Nitre, SNM – Múzeum kultúry Maďarov na Slovensku v Pamätnom dome Kálmana Mikszátha v Sklabinej a Imre Madácha v Dolnej Strehovej, SNM – Múzeum ukrajinskej kultúry v Galérii Dezidera

[3] Podľa posledného sčítania ľudu v roku 2001 sa z 5 379 455 obyvateľov Slovenskej republiky k slovenskej národnosti hlásilo 85,8%, 9,7% k maďarskej, 1,7% k rómskej, 0,8% k českej, 0,4% k rusínskej, 0,2% k ukrajinskej, 0,1% k nemeckej národnosti a k inej (prípadne neuvedenej) národnosti 1,3%. Podobne ako v roku 1991 príslušníci národnostných menšín tvoria 14,2%, z čoho vyplýva pomerne stabilná etnická štruktúra Slovenska (Štatistický úrad Slovenskej republiky, www.portal.statistics.sk). K výrazným zmenám v rámci etnickej štruktúry Slovenska došlo najmä po 2. svetovej vojne, keď boli počty nemeckej a židovskej národnosti zdecimované – v roku 1930 žilo na území Slovenska 145 844 Nemcov a 135 918 Židov (Podolák, 1998).

[4] Múzeá národnostných menšín tvoria spojnicu medzi materskou krajinou daného etnika a Slovenskom, pričom úzko spolupracujú s krajanskými združeniami a s ostatnými múzeami doma a v zahraničí.

Millyho a v Skanzene vo Svidníku, SNM – Múzeum kultúry karpatských Nemcov v Nitrianskom Pravne a v Handlovej).

2.1 Inovácie v oblasti multikultúrnej výchovy

Múzeá prostredníctvom nových netradičných projektov chcú osloviť najmä mladého návštevníka. Organizujú prednášky (napríklad výchova k tolerancii), rôzne didaktické hry, dramatické čítania z diel, besedy o významných osobnostiach i s významnými osobnosťami. Pri múzeách pôsobia kluby priateľov, kluby mladých historikov a pod. V rámci projektu Škola v múzeu napríklad SNM – MKMS zoznamuje s krojmi maďarského etnika, pri ktorom si žiaci základných a stredných škôl môžu vyskúšať ich nosenie, SNM – MKKN v prípade záujmu školy inštaluje putovnú výstavu o kultúre nemeckého etnika, SNM – MKRS organizuje tvorivé dielne o procese vývinu života Rómov, ich histórii, pôvode, rodinných vzťahoch i tradíciách. SNM – MŽK sa v rámci vzdelávacích programov zameriava na tému *Riešenie židovskej otázky na Slovensku v rokoch 1939 – 1945* spojenú s premietaním dokumentárneho filmu, SNM – Múzeum kultúry Chorvátov na Slovensku realizuje pre študentov prednášky *Rozprávanie o putovaní Chorvátov a hľadanie nového domova.* SNM – MKČS realizuje prednášky o histórii a špecifikách jednotlivých národností žijúcich na Slovensku, po názvom *Etnická mapa Slovenska,* SNM – Múzeum ukrajinskej kultúry realizuje vyučovacie hodiny priamo v skanzene, s cieľom poznávania a ochrany tradičných ľudových pamiatok drevenej architektúry a tvorivé dielne, kde sa žiaci aktívne zapájajú do remeselnej výroby a rôznych výtvarných činností. Zaujímavou je aj vyučovacia hodina v starej škole – obecnej jednotriedke – nachádzajúcej sa v skanzene.

Interaktívne vzdelávanie v oblasti multikultúrnosti a multietnicity podporuje aj premietanie dokumentárnych filmov o dejinách menšín alebo realizovanie netradičných hodín literatúry v múzeu spojených s besedami s pozvanými spisovateľmi, literárnymi vedcami. K zvláštnym aktivitám patrí aj projekt Noci múzeí a galérií, ozvláštnený multimediálnymi prezentáciami.

S aktivitami múzeí je spojená aj vedecká a edičná činnosť prezentovaná prostredníctvom odborných monografií, vedeckých zborníkov a štúdií, ktoré sú bohatým zdrojom informácií o histórii, kultúre, súčasnom stave národnostných menšín na Slovensku a predstavujú výborný študijný materiál tak pre pedagógov, ako aj pre študentov. Informácie o histórii a kultúre národnostných menšín je možné čerpať aj zo sprievodcov jednotlivých múzeí, katalógov drobných tlačí a časopisov týchto múzeí. SNM – Múzeum židovskej kultúry vydáva rozsiahle dielo Encyklopédiu židovských náboženských obcí, ako aj Acta Judaica Slovaca, SNM – Múzeum kultúry Maďarov na Slovensku vydáva ročenku Acta Museologica Hungarica. O histórii a kultúre Nemcov informuje viacero zaujímavých publikácií, ktoré vyšli v rámci edície Acta Carpatho-germanica. SNM – Múzeum ukrajinskej kultúry vydalo niekoľko odborných monografií, okrem iného aj Sprievodcu múzea ukrajinsko-rusínskej kultúry vo Svidníku a múzea v prírode. O bližšie poznanie Chorvátov na Slovensku sa zaslúžilo predovšetkým SNM v Bratislave. [5]

[5] BOTÍK, J. 2001. *Slovenskí Chorváti. Etnokultúrny vývin z pohľadu spoločenskovedných poznatkov.* Bratislava: Lúč, 2001.
BOTÍK, J. 2003. Chorvátska šľachta na Slovensku. Bratislava: Slovenské národné múzeum – Historické múzeum, 2003.
MEŠŤAŇ, P., KRIVOŠOVÁ, J., KISSOVÁ, D. 2002. Architektúra synagóg na Slovensku. Bratislava: SNM – Múzeum židovskej kultúry, 2002.
PÖSS, O. 1999. Múzeum kultúry karpatských Nemcov. Komárno, 1999.
PÖSS, O. 2005. Dejiny a kultúra karpatských Nemcov. Bratislava: Slovenské národné múzeum – Múzeum kultúry karpatských Nemcov, 2005.

Jedinečným je projekt Múzeá a etniká, v rámci ktorého sa od roku 1995 realizuje múzejná prezentácia spoločných tém približujúcich tradičnú ľudovú kultúru (svadba, remeslá a jarmok, tradície staviteľstva a bývania, obyčajové tradície spojené s úmrtím a pochovávaním, strava a stravovanie). Výstupom projektu sú okrem výstav aj monotematické zborníky. Projekt je svojim zameraním a výstupmi názorným príkladom kultúrnej rozmanitosti, jej tvorby, výrazu a v neposlednom rade aj významu.

3. ZÁVER

Múzeá národnostných menšín sú inštitúciami, ktoré napĺňajú potrebu zachytiť, zaznamenať, dokumentovať a prezentovať kultúrny prínos národností žijúcich na Slovensku v stredoeurópskom priestore. Ide o hodnoty dôležité nielen pre príslušníkov minorít, posilňujúce ich sebaidentifikáciu, ale nespochybniteľný je aj ich vklad do kultúrneho bohatstva Slovenska, v zmysle zachovania kultúrnej diverzity. Svojou činnosťou integrujú kultúru národnostných menšín do širšieho rámca slovenskej a európskej kultúry, čím okrem iného prispievajú aj k zmazávaniu negatívnych postojov voči menšinám (Darulová, Koštialová, 2008). Výrazne teda participujú na zachovaní a prezentovaní kultúrneho dedičstva aj v prospech multikultúrnej výchovy. Ich väčšia popularizácia medzi mladými ľuďmi by mohla byť vhodným nástrojom multikultúrnej výchovy.

V súčasnosti je evidentná snaha EÚ o budovanie interkultúrnej spoločnosti, charakteristickej rovnoprávnym dialógom jednotlivcov a skupín pochádzajúcich z rozdielneho kultúrneho prostredia, dialógom majority s minoritami. Aby nedochádzalo ku kultúrnej anonymite, ktorá len veľmi málo rešpektuje kultúrnu, národnú, jazykovú, etnickú a konfesionálnu diverzitu, je nanajvýš potrebné uvedomiť si, naučiť sa vnímať a chápať existujúce kultúrne rozdiely. Je teda nemožné, aby tieto sociálne, ekonomické, kultúrne väzby ostali vo vzťahu k edukácii – výchove a vzdelávaniu – nepovšimnuté. Bez poznatkov o reálnych historicko-kultúrnych súvislostiach Slovenska a kontextoch kultúry národnostných menšín to však nie je možné. Významným mediátorom pri tejto úlohe môžu byť zmieňované múzeá národnostných menšín, ktoré sa na tejto činnosti podieľajú viacerými spôsobmi: samotnou existenciou, zbierkovými fondmi, prezentáciou v rámci expozícii a výstav, projektmi, edičnou činnosťou.

4. LITERATÚRA

BOTÍK, J. 2007. *Etnická história Slovenská. K problematike etnicity, etnickej identity, multietnického Slovenska a zahraničných Slovákov.* Bratislava: FFUKF Nitra, SNM, Archeologický ústav SAV Nitra, 2007. 228 s. ISBN 978-80-7114-650-6.

DARULOVÁ, J., KOŠTIALOVÁ, K. 2008. Kultúrne dedičstvo v kontexte multikultúrnej spoločnosti a jeho sprostredkovanie mládeži. In: Krišková, Z., Jaďuďová, J. (eds.): *Múzeum a muzeológia – ich determinanty a perspektívy v súčasnosti.* Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta prírodných vied, 2008, s. 72-82. ISBN 978-80-8083-596-5.

SOPOLIGA, M. 2006. Múzeum ukrajinsko-rusínskej kultúry vo Svidníku, sprievodca, 1956-2006. Svidník: SNM – Múzeum ukrajinsko-rusínskej kultúry, 2006.

ZELINOVÁ, H. 2000. Česi na Slovensku. Martin: SNM Martin, 2000.

DARULOVÁ, J., KOŠTIALOVÁ, K. 2010. *Multikultúrnosť a multietnicita. Kontexty kultúry národnostných menšín na Slovensku.* Banská Bystrica: Ústav vedy a výskumu, Univerita Mateja Bela, 2010, s. 262. ISBN 978-80-557-0018-2.

PODOLÁK, P. 1998. *Národnostné menšiny v Slovenskej republike z hľadiska demografického vývoja.* Martin: Matica slovenská, 1998. 91 s. ISBN 80-7090-506-9.
PRŮCHA, J. 2001. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum.* Praha: ISV nakladatelství, 2001. 211 s. ISBN 80-85866-72-2.

PRŮCHA, J. 2006: *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele.* Praha: Triton, 2006. 263 s. ISBN 80-7254-866-2.

Štatistický úrad Slovenskej republiky: *www.portal.statistics.sk*
Deklarácia NR SR o ochrane kultúrneho dedičstva č. 91/2001 Z. z.,
www.culture.gov.sk/kulturne-dedicstvo

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Doc. PhDr. Jolana Darulová, CSc.

Pracovisko: Univerzita Mateja Bela, Inštitút sociálnych a kultúrnych štúdií, Fakulta Humanitných vied
Cesta na amfiteáter, 974 01 Banská Bystrica, Slovenská republika
Email: jolana.darulova@umb.sk

Meno a Priezvisko: PhDr. Katarína Koštialová, PhD.

Pracovisko: Univerzita Mateja Bela, Inštitút sociálnych a kultúrnych štúdií, Fakulta Humanitných vied
Cesta na amfiteáter, 974 01 Banská Bystrica, Slovenská republika
Email: katarina.kostialova@umb.sk

TOLERANCIA ZA MÚRMI ŠKOLY

TOLERANCE BEHIND SCHOOL WALLS

Hana Kostolníková

Abstrakt

Všetci túžime byť spoločnosti prospešní. Toto je však možné len vtedy, ak má každý jednotlivec možnosť zachovať si svoju individualitu a žiť slobodne v duchu tých zásad, ktoré považuje za správne. Problém nastáva vtedy, ak narazíme na inú individualitu, často diametrálne odlišnú od tej našej. Len ťažko prijímame eventualitu správnosti iného spôsobu života, odlišných tradícií, vierovyznaní či presvedčení. Predstava, že by sme túto odlišnosť prijali a vnímali ju ako rovnocennú tej našej v nás vyvoláva obavy zo straty vlastnej výnimočnosti a toho čo považujeme za dobré. V súčasnom multikultúrnom a multinárodnom spoločenstve nie je možné existovať ako ohraničená individualita. Musíme sa učiť tolerancii a solidarite, ktorých zásady jednotlivcom už od útleho veku napomáha do vedomia vštepovať škola a školské inštitúcie, čím pomáhajú vytvárať lepšiu budúcnosť pre každého z nás.

Kľúčové slová: *škola, rodina, školské prostredie, rodinné prostredie, tolerancia, solidarita, sloboda, liberalizmus*

Abstract

All of us want to be useful for the society. This is, however, possible only if every person can keep their individuality and live freely according to the principles they deem to be right. A problem arises when we are confronted with another individuality which is completely different from ours. It is hard to acknowledge the rightness of a different way of life, different traditions, faith or opinions. We are afraid that accepting such otherness as equal to ours could deprive us of our uniqueness and ideals. In the present-day multicultural and multinational community it is impossible to exist like an isolated individuality. We need to learn tolerance and solidarity, the principles of which are taught to us since our early age at school, thus creating a better future for every one of us.

Key words: *school, family, school environment, family environment, tolerance, solidarity, freedom, liberalism*

1. ÚVOD

Človek ako indivíduum inklinuje a prirodzene nasleduje svoju potrebu združovať sa vo väčších, či menších spoločenských zoskupeniach. Z toho jednoznačne vyplýva predpoklad medziľudskej interakcie a s tým súvisiaca potreba vzájomnej tolerancie a akceptácie odlišnosti, či inakosti jednotlivých členov tejto skupiny. V opačnom prípade by bolo takéto skupinové spolužitie nereálne a viedlo by k neustálym konfliktom, nepokojom v rámci sociálneho spoločenstva.

Pojem tolerancie je jednotlivcami vnímaný veľmi všeobecne, často ide iba o vyňatie určitého čiastkového významu, jednej zložky, ktorá je súčasťou celku vytvárajúceho úplný a celkový pojem. Toleranciu nie je možné vnímať len na základe týchto jednotlivých častí, ktoré síce samostatne majú váhu a opodstatnenie, avšak svoj význam získavajú až vsunutím do istého pre nich špecifického kontextu a nesmierne podstatné je ich komplexné vnímanie. Veľmi jednoducho je tolerancia chápaná v prípade, ak je charakterizovaná ako strpenie, prípadná chladná akceptácia povahy, charakteru, vierovyznania, zvykov, tradícií nejakého subjektu. V minulosti sa toto strpenie iného nieslo v duchu neľúbosti a chladnej ľahostajnosti. V súčasnosti však došlo k posunu vo význame a tolerovať niekoho čoraz viacej znamená vnímať a chápať ho ako zdroj kultúrneho a duchovného obohacovania jednotlivca a kultúrneho spoločenstva. Je to náš partner, ktorého odlišný pohľad na realitu môže rozšíriť náš obzor a tým sa nám naskytá väčšia možnosť na lepší život.

Na to, aby jednotlivec v budúcnosti, kedy už bude ako dospelá osobnosť integrovaným členom spoločenstva zastával zásady tolerantného prístupu voči odlišným hodnotovým presvedčeniam svojho okolia je potrebné efektívne pôsobenie určitej výchovno-vzdelávacej inštancie. Touto inštanciou je bezpochyby v prvom rade rodina a druhú, avšak rovnako nevyhnutnú a dôležitú pozíciu zastáva škola a školské zriadenie. Rodina a rodinné prostredie má primárny význam a obrovský vplyv na utváranie identity jednotlivca, resp. dieťaťa. Vštepuje mu zásady určitých foriem správania a spôsobu života, ktorý je špecifický pre kultúrnu, rasovú, či etnickú skupinu, za ktorej člena sa považuje byť. Základy istej formy tolerancie dieťaťu sprostredkúva už samotná rodina a jej najbližší členovia. V rámci nej sa stretáva s odlišnými spôsobmi riešenia situácií ako aj divergentným prístupom jej jednotlivých členov ku každodenným skutočnostiam života. V tomto prípade však nepochybne ide o minimálne odchýlky v nazeraní na skutočnosti, kým základné a podstatné princípy fungovania tohto ohraničeného spoločenstva zostávajú totožné. Čiže nedochádza ku konfliktným situáciám, kedy by jednotlivec s určitými praktikami apriórne nesúhlasil. Avšak reálne nie je možné, aby jednotlivci žili izolovane len v kruhu rodiny a neprichádzali do kontaktu s okolitou spoločnosťou. Aj v záujme zdravého psychického a intelektuálneho rastu jednotlivca je nutné, aby tento žil v sociálnej spoločnosti a koexistoval s jej členmi. Najmä v súčasnosti je pre jednotlivé spoločenské zoskupenia charakteristické prelínanie rôznych a často veľmi odlišných kultúr. V rámci zdravého rozvoja a prosperovania spoločenského zriadenia, ktorého sme členmi je prioritné vychovávať seba samých ako aj jej ďalších členov v duchu solidarity a tolerancie.

Ako už bolo spomenuté, primárnu pozíciu v tejto oblasti zastáva rodina. Nie menej dôležitým činiteľom v tomto vzťahu zostáva škola a školské zriadenia. Tieto preberajú časť zodpovednosti a funkcie rodiny. Z tohto hľadiska ju možno považovať za druhý najdôležitejší faktor pôsobiaci na rozvoj osobnosti dieťaťa, resp. člena spoločnosti. Vo svojom príspevku sa budem venovať tolerancii v rámci školského zriadenia. Obmedzeniam, ktoré sú často neviditeľné, no majú obrovský vplyv na jej fungovanie. Bude možné cítiť kultúrno-spoločenské pôsobenie na jej chod ako aj charakter štátneho zriadenia, v ktorom sa škola nachádza a je mu v mnohých smeroch podriadená.

2. RODINNÁ VÝCHOVA K ÚCTE KU TRADÍCIÁM VS. INŠTITUCIONÁLNA VÝCHOVA K TOLERANCII

V demokratických, resp. liberálnych štátoch platí, že škola, ako štátne zriadenie by mala deti vychovávať v duchu zásad platných v tomto štátnom zriadení. Tu dochádza k striktnému oddeleniu verejnej sféry od súkromnej. V rámci verejnej sféry musia všetky vnútroštátne režimy učiť svojim vlastným hodnotám a toto učenie predstavuje konkurenciu tomu, čo sa deti učia od svojich rodičov a v rámci svojich komunít. Takáto konkurencia však

predstavuje užitočnú lekciu vzájomnej tolerancie. Samotní učitelia musia preukazovať istú dávku tolerancie. Pretože učitelia štátnych škôl musia tolerovať náboženskú výchovu a jej vyučujúcich realizujúcich sa mimo školy a naopak učitelia náboženskej výchovy musia tolerovať štátom riadenú formu výučby. Deti sa tak učia podobe tolerancie v praxi (Walzer, 2002).

2.1 Konkrétne príklady inštitucionálnej výchovy k tolerancii

Konkrétnym príkladom spoločenského zriadenia, kde je nutné dodržiavať zásady koexistencie a tolerancie je prisťahovalecká spoločnosť. Členovia rozličných skupín opustili svoju vlasť a presídlili do inej krajiny. Združujú sa do menších podskupín za účelom udržiavania tradícií domovskej krajiny a aby zmiernili utrpenie z odlúčenia od svojich príbuzných, blízkych, či priateľov. Štát voči takýmto jednotlivcom zaujíma neutrálny postoj a toleruje ich prítomnosť.

V prvom rade musí štát svojich občanov vnímať ako indivíduá a nie ako príslušníkov „akejsi" anonymnej skupiny. Tolerovanými, resp. objektmi tolerancie sú individuálne rozhodnutia, prejavy sociálnej spolupatričnosti, príslušenstvo k náboženskej skupine, kultúrne prejavy. Jednotlivci sú povzbudzovaní k vzájomnej tolerancii ako individuality. Odlišnosti medzi nimi sú považované za individuálne prejavy určitého kultúrneho zoskupenia, čo zároveň značí, že ak členovia jednotlivých skupín chcú skutočne praktikovať „cnosť" tolerancie, musia byť schopní akceptovať odlišnosti v rámci skupiny, ktorej členmi sú. Všetci sa musia navzájom tolerovať, každý musí tolerovať každého. Žiadna skupina nemá právo pútať na seba svojich členov pomocou nátlaku, prevziať pod kontrolu verejný priestor alebo preberať verejné prostriedky pod svoj monopol. Deťom v školách má byť sprostredkovaná náuka o politickom a nie národnom štáte, rovnako tak dejiny jednotlivých kultúr sú im sprostredkované v multikultúrnom duchu. Princípy tolerancie individuálnych rozhodnutí, kultúry a náboženstva musia byť jednotlivcom zabezpečené štátom. Všetkým členom štátu a v ňom žijúcim skupinám musí byť poskytnutý rovnako veľký priestor pre rozvoj. (Walzer, 2000).

Vo všeobecnosti sa štátne školstvo riadi záujmami štátu a aj svoje osnovy prispôsobuje tomuto cieľu. Štáty problematiku nárastu prisťahovalcov s ich odlišnými kultúrami riešia rôzne. Vo Francúzku sú deti v školách (aj deti prisťahovalcov) vedené k lojálnosti voči francúzskemu štátu, aby sa realizovali v politike, ovládali praktiky a spôsoby vyjadrovania francúzskej politickej kultúry, aby dobre poznali politické dejiny Francúzka a inštitucionálne štruktúry. Prisťahovalci, rodičia a deti, rešpektujú tieto zásady a výchovno-vzdelávacie ciele. Svoju kultúru uplatňujú prostredníctvom svojho odievania a nesnažia sa zasahovať do výchovy a vzdelávania v rámci školy ako ani do učebných osnov. Svoju vlastnú kultúru udržujú v neštátnych školách, v náboženskom prostredí a doma (Walzer, 2002).

Ďalším štátom, ktorého filozofia školstva je odlišná od tej vyššie spomenutej a ktorého skladba obyvateľstva je nesmierne rôznorodá, k čomu prispieva aj fakt, že väčšinu jeho populácie v minulosti tvorili a v súčasnosti aj naďalej tvoria prisťahovalci, sú Spojené štáty. Tu sa deti učia, že sú občanmi pluralistickej a tolerantnej spoločnosti, kde je predmetom tolerancie ich osobná voľba v otázke ich vlastnej identity, či vyjadrenie príslušnosti a samotná príslušnosť k nejakej kultúre. Deti pochádzajúce z rôznych etnických a rasových skupín sa v školách učia liberálnosti voči odlišnosti a zároveň, aby chápali a obdivovali svoju vlastnú odlišnosť. Zmyslom výchovy je naučiť deti (o ktorých sa predpokladá, že sú odlišné) tomu, ako byť správne odlišným a nie tomu, čo znamená byť odlišným istým spôsobom. Dieťa sa dostáva do styku s odlišnosťou a kultúrnym, náboženským, či etnickým pluralizmom iba v rámci spoločnosti a nie vo vlastnej skúsenosti a preto musí štát zakročiť, aby mala výučba na školách rôznorodý charakter (Walzer, 2002).

Predstava tolerantného prístupu a zachovania rôznorodosti na školách je markantnejšia v americkej podobe školstva. Francúzky model je zameraný na zachovanie pokoja v štáte. Ide tu o vnímanie jednotlivcov ako občanov štátneho zriadenia, ktorí ako jeho členovia musia vyznávať isté zásady. Tieto zásady sú v súlade s potrebami krajiny. Ide o presadzovanie akejsi formy uniformity, ktorej úlohou je zabezpečiť rovnaké práva pre každého člena takéhoto spoločenstva. Národnostné, kultúrne či náboženské divergencie sú prípustné, avšak nie sú predmetom verejnej realizácie a prezentácie. Sú určené pre súkromnú sféru. V opačnom prípade by mohlo dôjsť k nepokojom v rámci obyvateľstva. Naopak americká spoločnosť je charakteristická silnou kultúrnou rôznorodosťou. Bolo by priam nemožné pokúšať sa vnútiť jej obyvateľom francúzsky model občana, ktorého prejavy na verejnosti majú priam uniformný charakter. Človek má právo prejaviť svoju inakosť, resp. to čo ma robí odlišným od zvyšku spoločnosti. Nie je správne potláčať svoju individualitu, pretože len vďaka nej nachádzame úplnosť vo svojom bytí. V žiadnom prípade to však nesmie znamenať bezhlavé a svojvoľné presadzovanie vlastnej vôle, pretože som presvedčený o svojom práve na individualitu a odlišnosť. Je preto oveľa efektívnejšie učiť deti a členov spoločenstva snažiť sa realizovať svoju inakosť v rámci istých stanovených hraníc, ktoré by zároveň predstavovali hranice tolerancie a intolerancie. Tie by mali mať svoj počiatok v plnohodnotnej realizácii seba samého a svoj koniec v bode, kedy by som svojím konaním ohrozoval/a slobodu druhého človeka. Je preto nesmierne dôležité vedieť ako byť odlišný „vhodným spôsobom".

2.2 Prejavy náboženstva v školskom prostredí

Individualitu jednotlivca bezpochyby spoluutvára aj jeho náboženské presvedčenie. Od počiatku sveta človek v niečo verí a od tohto momentu dochádza k neustálym sporom o pravosti a pravdivosti toho ktorého vierovyznania a zjavenej Pravdy. V minulosti bola snaha presadiť svoju predstavu o Bohu cieľom väčšiny vládcov. Konali tak zväčša násilnou formou a pritom porušovali jedno z najzákladnejších práv človeka a to právo na slobodu vierovyznania, resp. **právo na slobodu svedomia** (Bayle, 2003, s. 316). Pojem právo na slobodu svedomia som v súvislosti s náboženským vierovyznaním použila zámerne, pretože viera vyplýva zo svedomia a prostredníctvom neho riadi naše konanie a rozhodovanie. Nie je preto viacej potrebné zdôrazňovať potrebu jednotlivca slobodne vyznávať tie hodnoty, ktoré sú v súlade s jeho svedomím a presvedčením. Je obrovskou krivdou, ak nám toto nie je umožnené a klesá tak aj celková hodnota života jednotlivca, ktorého hlavným motívom konať tak či onak je práve ono svedomie. Mierne nadnesene môžeme pre pojem svedomia použiť prirovnanie, že je „kompasom, ktorým sa riadia kroky života jednotlivca".

Deti v školách, ktorých žiaci pochádzajú prevažne z multikultúrneho prostredia majú mať právo slobodne sa prejavovať vo svojej viere a rovnako tak umožniť svojim spolužiakom vyznávať tú ich. Je samozrejme nereálne konať tak v plnej miere, ako si to jednotlivé náboženstvá vyžadujú. Avšak nosenie prívesku v tvare Dávidovej hviezdy, či kresťanského kríža, dokonca hijabu by žiakom nemalo byť zakazované len z toho dôvodu, že navštevujú štátnu školu. Samozrejme primárnou funkciou štátu je zabezpečenie rovnoprávnosti všetkým jeho členom, avšak nepatrné odchýlky sú podľa môjho názoru prípustné. Ako inak sa deti, žiaci a študenti naučia koexistencii s rôznorodosťou? Jedine škola predstavuje prostredie, v ktorom majú možnosť naučiť sa zdravému postoju voči inakosti, kde sa nachádzajú v každodennej priamej konfrontácii s ňou a zažívajú ju v reálnej skúsenosti.

V tejto súvislosti by som rada uviedla a pokúsila sa o miernu analýzu konkrétneho prípadu, ktorý sa odohral vo Francúzku. V roku 1989 vo francúzskom meste Creil prekročili tri dievčatá islamského vierovyznania prah školy s tradičnou pokrývkou hlavy. Tento čin okamžite vzbudil pozornosť vedenia školy ako aj širokej verejnosti. O tomto prípade sa začalo veľa diskutovať v krajine, v ktorej k nemu došlo, ako aj v ďalších okolitých štátoch.

K veľmi podobným situáciám začalo dochádzať aj na ostatných štátnych školách. Z tohto dôvodu sa problematiky v roku 1989 ujal francúzsky koncil. Tento dospel k záveru, že francúzsky žiaci majú právo prezentovať svoju náboženskú vieru a vierovyznanie, avšak len dovtedy, kým rešpektujú slobodu druhých a svojimi náboženskými prejavmi a prejavmi individuálnych predstáv o dobrom živote neohrozujú normálny, resp. štandardný priebeh vyučovania (A. E. Galeotti, 2000). Samotné nosenie pokrývky hlavy neohrozuje nijakú tretiu skupinu a rozhodnutie nosiť šatku spadá výlučne a jednoznačne do sféry osobnej slobody. Avšak tým, že Francúzsko je národom, ktorý vyznáva princípy liberalizmu a v súlade s nimi si majú byť občania ako členovia štátneho zriadenia rovní, zmenil sa tolerantný postoj úradov. V rámci verejného života si majú byť jednotlivci rovní, priam uniformní, bez akýchkoľvek viditeľných rozdielov. Táto rovnosť sa vzťahuje na verejnú sféru života v rámci krajiny. A preto akékoľvek etické, kultúrne a náboženské presvedčenia jednotlivca, ktoré by mali za následok vytvorenie odlišností v rámci spoločenských zoskupení, musia zostať predmetom súkromnej sféry. Ako jeden z argumentov bol vyzdvihovaný fakt, že šatka je symbolom podriadenosti a menejcennosti ženy v moslimskej kultúre, druhým argumentom a možnosťou, ktorá viedla tieto dievčatá k verejnému prejavu svojej viery, bolo prinútenie dievčat nosiť túto pokrývku zo strany ich fundamentálne orientovaných rodičov a širšej rodiny. Nie je možné tvrdiť, že daný skutok týchto troch moslimských žiačok má fundamentálne pozadie, kým nám nie je známy jeho skutočný motív.

Prirodzenou vlastnosťou spoločenskej väčšiny je strach pred neznámym, odlišným a vzďaľujúcim sa od toho dôverne známeho. Obzvlášť, ak väčšina vo svojej skupinovej nadradenosti vidí vlastnú silu nad menšinovou skupinou. Obávajú sa straty zaužívaných tradícií a neskôr aj samotnej identity. Je potrebné uvedomiť si, že povolenie udelené žiačkam nosiť pokrývku hlavy na pôjde štátnej školy a priori neznamená udelenie výnimočného postavenia a pozornosti týmto trom moslimským dievčatám, ich kultúre a náboženskému vyznaniu, skôr ide o ich zrovnoprávnenie so žiakmi bez vierovyznania a tými, ktorí sa hlásia ku kresťanskej, či akejkoľvek inej viere. Môžeme to považovať za istý prejav ohľaduplnosti voči nim a tomu, v čo veria. Tak, ako to vyžadujú aj ostatní členovia spoločnosti. Za najpodstatnejší dôvod odmietnutia nových kultúr považujem strach spoločnosti z nového a nepoznaného. Ako som už vyššie spomenula, je tento spojený s obavami o stratu svojej identity a toho, čo charakterizuje náš život, resp. naše zvyklosti a zaužívané praktiky, či spôsoby vedenia vlastného života. Avšak bez ohľadu na naše vnútorné obavy sa charakter sveta neustále a každým dňom mení. Vznikajú multikultúrne a multinárodné spoločnosti a práve táto skutočnosť si vyžaduje zmenu postoja väčšiny. Ako možné a efektívne riešenie tejto situácie vidím princípy **kooperatívneho pluralizmu** (A. E. Galeotti, 2000, s. 256**),** resp. recipročnej tolerancie. Typicky nerovné partnerstvo medzi objektmi a subjektmi tolerancie sa tak vďaka nim zmení na rovnocenné partnerstvo. V tomto zmysle budú prisťahovalci, resp. menšiny majoritnou skupinou akceptovaní. Ich výnimočné charakteristiky a kultúra budú akceptované ako súčasť prirodzenej rôznorodosti pluralitnej spoločnosti. Na oplátku však bude majoritná spoločenská skupina a jej demokratické inštitúcie akceptovaná zo strany prisťahovalcov ako lojálnych občanov a občianok (A. E. Galeotti, 2000). V takomto duchu musia byť žiaci vychovávaní odhliadnuc od toho, či ide o štátnu alebo súkromnú školu. Škola a školské zriadenia musia reprezentovať inštitúciu, ktorej úlohou a poslaním je výchova jej zverencov ako budúcich členov multikultúrnej spoločnosti a ako takí majú povinnosť byť jej prínosom. To by však bez vzájomnej akceptácie a tolerancie bolo nereálne.

Pre zachovanie pokojného spolunažívania medzi občanmi štátu je potrebné vštepovať jeho členom už od útleho veku, pomocou výchovy a vzdelávania, princípy tolerancie. Je dôležité zastávať postoj akceptácie voči odlišnosti, snažiť sa hľadať v nej určité pozitíva, prípadné obohatenie spoločnosti a nie ju okamžite, striktne odmietať. Jednotlivci sa s pre nich cudzou životnou filozofiou nemusia a priori stotožňovať, no prvky odmietnutia nesmú byť

natoľko silné, aby došlo k nepokojom. Tak ako skupiny aj jednotlivci sa musia naučiť vzájomnej tolerancii, pretože k spoločenským nepokojom dochádza vyjadrením nespokojnosti jedného člena, ktorý ju šíri ďalej v úmysle získať nových nasledovníkov.

Tolerancia nutne implikuje vzťah medzi nerovnými partnermi, kedy sa tolerované skupiny alebo indivíduá nachádzajú v subordinovanej, nižšej pozícii. Dôležité je preto nepraktizovať len holú toleranciu, ale vniesť do nej vzájomný rešpekt. Rovnako potrebné je aby sa jednotliví členovia spoločnosti cítili ako rovnocenní partneri s rovnakými právami a povinnosťami.

Odlišnosti druhého je jednoduchšie porozumieť a tolerovať ju, ak ju oceníme sami v sebe, vo svojom vnútri. Nemôžeme niekoho odsúdiť pre jeho inakosť, keď vo vlastnom vnútri nachádzame mnoho protichodných myšlienok a názorov. V opačnom prípade by dokonca nebolo možné tolerovať ani samého seba.

3. LITERATÚRA

FORST, R. 2000. Zborník – Toleranz, Philosophische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis einer umstrittenen Tugend. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2000. 284 s. ISBN 3-593-36405-0.

FORST, R. 2003. *Toleranz im Konflikt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2003. 808 s. ISBN 3-518-29282-X.

WALZER, M. 2002. *Hrubý a tenký – O tolerancii*. Bratislava: Kaligram, 2002. 237 s. ISBN 80-7149-440-2.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Hana Kostolníková

Pracovisko: Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky
Filozofická fakulta UKF, Hodžova 1, 949 01 Nitra
Slovenská republika

Email: hkostolnikova@gmail.com

MULTIKULTÚRNA VÝCHOVA A HUDBA AKO METÓDA A PROSTRIEDOK ROZVOJA KULTIVOVANEJ OSOBNOSTI

MULTICULTURAL EDUCATION AND MUSIC AS A METHOD AND MEANS OF CULTIVATION OF PERSONALITY

Tomáš Oravec

Abstrakt

Cieľom príspevku je poukázať na blízkosť a vzájomnú prepojenosť pojmov hudba a multikulturalita. Veľké možnosti využitia tradičnej hudobnej kultúry v rámci multikultúrnej výchovy a možné výhody jej implementácie do vyučovacej hodiny základnej umeleckej školy. Poznanie a porozumenie tradíciám iných národov a etnických skupín môže vytvárať dispozície k ich pozitívnemu vnímaniu, čiže vytvárať v osobnosti jedinca akési multikultúrne cítenie, ktoré môže v konečnom dôsledku vplývať na rozvoj kultivovanej osobnosti.

Kľúčové slová: *hudba, multikulturalita, folklór, etnické skupiny, diskriminácia, rómovia*

Abstract

The objective of the paper is to mantion the relation of music and multiculturality. Great possibilities of traditional music culture in multicultural education and the possible benefits of its implementation in the lesson primary art school. Knowledge and understanding of the traditions of other nations and ethnic groups may provide conditions for their positive attitude and thus creates a sort of multicultural personality of an individual feeling, which may ultimately influences of the development of cultivated personality.

Key words: *music, multiculturalism, folklore, ethnic groups, discrimination, Roma*

1. ÚVOD

„Hudba je jediný jazyk ktorým sa nedá povedať nič zlé“. Slovami klasika začínam svoj príspevok, ktorým sa Vám pokúsim priblížiť výsledky môjho doterajšieho poznania literatúry, ale aj praktických skúseností z výchovno-vzdelávacieho procesu.

Kultúrou rozumieme sociálne odovzdávané poznanie obsahujúce hodnotové orientácie, normy, znaky a vzorce správania. Z hľadiska multikulturálneho prístupu ju delíme na *dominantnú* (uznavajú ju najširšie vrstvy a prenáša sa z generácie na generáciu), *konzervatívnu* (orientuje sa na tradičné hodnoty, neprináša nové podnety), *alternatívnu* (subkultúra dominantnej, odlišuje sa v celom systéme znakov, v komunikácii, v hodnotách, správaní ... – beatnici, hippies, punk) a *marginálnu* (zásadný rozpor s dominantnou, členovia sa prejavujú asociálnym až protizákonným správaním – narkomani, delikventi, kriminálnici). Multikultúrna výchova podľa Průchu a kol. (1998, s. 137) vyjadruje snahy vytvárať prostredníctvom vzdelávacích programov spôsobilosť ľudí vzájomne chápať a rešpektovať aj iné kultúry ako vlastnú. Autor v inej práci zaraďuje multikultúrnu výchovu tiež medzi významné témy súčasnej pedagogiky a uvádza dve základné koncepcie:

- MV ako proces, postredníctvom ktorého si jednotlivci majú vytvárať dispozície k pozitívnemu vnímaniu a hodnoteniu odlišných kultúr.
- MV ako konkrétny vzdelávací program, ktorý zabezpečuje žiakom z etnických, rasových, náboženských a iných minorít také vzdelávacie prostredie a programy vyučovania, ktoré sú prispôsobené ich špecifickým jazykovým, kultúrnym a iným potrebám.

2. MULTIKULTURALITA A HUDBA

Globalizácia sa stala súčastou života a multikultúrne otázky sú problémami sveta. Spojená Európa, v ktorej sa čoraz častejšie vynárajú problémy v spolunažívaní odlišných etnických skupín, národov a príslušníkov náboženského spoločenstva. Dalo by sa zjednodušene povedať, že ide o tzv. multikultúrne obyvateľstvo. Aj na Slovensku už na ulici, v práci, v škole stretnete takýchto ľudí. Tento jav sa u nás zatial nejavý ako problematický, no v okolitých európskych krajiných sú badateľné značné nepokoje a problémy v spolužití odlišných národov a etník. Spomínané problémy často vrcholia násilím a tragickými následkami. To, čo je pravdepodobnou príčinou sa pokúšajú zistiť nespočetné skupiny vedcov a rovnako ako oni aj politické strany a nepolitický sektor, snažia sa nájsť riešenie tejto situácie.

Mojou snahou je pripojiť sa k takejto iniciatíve, avšak využitím úplne novej metódy. Výber vhodnej metódy MV ako prostriedok, ktorým aplikujeme multikultúrne poznanie záleží od realizácie výchovného štýlu, ktorý v konečnom dôsledku ovplyvňuje typológia osobnosti edukátora a edukanta a rovnako aj na štýle osobnej komunikácie medzi aktérmi komunikačného procesu. Je teda potrebné nájsť metódu multikultúrnej výchovy, ktorá by vychádzajúc a opierajúc sa o všetky doterajšie metódy priniesla progres a inováciu do multikultúrnej výchovy. V širšom poňatí sa domnievam, že práve hudba je metódou-cestou, ktorej použitie v multikultúrnej výchove môže viesť k pozitívnym výsledkom a rýchlejšiemu pochopeniu a akceptácií iných kultúr jedincom tej-ktorej kultúry. V užšom poňatí pôjde o konkrétny druh hudby a to tradičnú hudbu – dedičstvo predchádzajúcich generácií. Išlo by teda o zážitkové poznanie a zblíženia sa so zvykmi a obyčajmi cudzej kultúry.

Pojmy multikultúra a hudba majú podľa môjho názoru k sebe bližšie, akoby sa zdalo. Ak je multikulturalita vedou o spolunažívaní odlišných kultúr, potom tradičné hudobné umenie je ako základná jednotka duchovného dedičstva národa/etnika predmetom disciplíny multikultúrnej výchovy. Folklór, ako sa zvykne označovať tradičná hudobná kultúra, je prameňom, z ktorého môžeme čerpať inšpiráciu a nápady pre tvorbu ciest, postupov a spôsobov rozvíjania mravnej identity osobnosti edukantov.

Hudba je tu od nepamäti. Od pravekých kmeňov až po súčasnosť je hudba priateľom človeka. Ak ju človek neprodukuje, tak ju konzumuje. Aktívne či pasívne ju príjímame takmer na každom kroku. V televízii, rádiu, hromadnej doprave a obchodných centrách. Žiaden človek nemôže povedať že by hudbu nepočúval, aspoň nie podvedome. Plní množstvo funkcií. Niekedy relaxačnú, niekedy motivačnú a často ju človek necháva pri sebe ako tzv. pracovné pozadie. V množstve štýlov a druhov si každý môže nájsť to svoje. Aktívnym spôsobom ju produkujú umelci, ale aj bežní ľudia. A práve o to nám ide, o tradičné hudobné umenie, tzv. ľudové, ktoré je vnútorne prežité so silnou vypovednou hodnotou. Taká je tradičná ľudová hudba ľudí jednotlivých národov, etnických skupín či národnostných menšín. Skrýva sa v nej celá ich história, filozofia radosti a starosti, svetonázor, či fantázija. Čo iné viac vypovedá o myslení a vnútornom presvedčení, ako ľudmi vytvorená estetická hodnota v podobe piesne, skladby, rytmu či harmónie. Domnievam sa, že práve hudba je najvhodnejším prostriedkom k dosahovaniu pozitívnych výsledkov v rámci multikultúrnej výchovy naších žiakov a rozvíjania ich osobnosti v oblastiach spolunažívania, sociálneho cítenia, tolerancie k nepoznanému a cudziemu.

3. MULTIKULTURALITA V PRAXI

V rokov 2008 – 2011 som zrealizoval 3 grantové projekty v spolupráci s UVSR a MKSR.

ČIERNOBIELA SVADBA - Výskum a archivácia (2008-2009)
- Nahrávka a vydanie CD (2009)
- Koncertné turné (2010)

Prvotným podnetom realizácie projektov bolo zozbieranie a archivácia tradičného rómskeho hudobného materiálu v jednom tématickom celku. Postupným vývojom myšlienky sa orientácia upriamila na spoluprácu majority a minority pri tejto činnosti. Začlenenie rómskych umelcov, ktorí nemali dostatočné možnosti na prezentáciu svojej práce a zúročenia svojích schopností. Počas troch projektov sme vytvorili podmienky k dobrej spolupráci, ako interpretačnej, tak aj názorovéj súhre. Dlhodobým pozorovaním som zistil, že multikultúrna skupina umelcov, ktorá vďaka týmto snahám vznikla, je vysoko profesionálna a umelecky veľmi hodnotná. Ich činnosť pokračuje ďalej a spolupracujú bez vážnejších problémov.

Projekty „Čierno-biela svadba“ poukazovali aj na podobnosti a odlišnosti rómskeho a nerómskeho hudobno-zvykoslovného folklóru. Tie boli znázornené prostredníctvom ne/rómskych piesní a skladieb v hudobnom spracovaní autorov projektu a interpretácii známymi umelcami ne/rómskeho pôvodu a samozrejme aj vybranými nositeľmi týchto tradícii, objavenými počas výskumu.

Pod vplyvom rôznych záujmových skupín sa v súčasnosti stále viac prehlbuje nevraživosť medzi majoritou a minoritou. Vnútornými faktormi sú v tomto prípade subjektívne skúsenosti jedincov, či už v pozitívnom alebo negatívnom zmysle. Ako vonkajšie faktory tohto problému sa javia všetky vplyvy mikro a makro prostredia, ponúkajúce jedincovi, ale aj celej spoločnosti množstvo riešení, avšak žiadne nepoužiteľné. Dali by sa však zhrnúť do skupín s radikálnym riešením a na druhej strane až naivne liberálnym. Spoločným menovateľov týchto riešení je však stale opakujúca sa chyba. Tou je časové hľadisko. Spoločnosť demotivovaná nesplnenými sľubmi hľadá čo najefektívnejšie a hlavne najrýchlejšie riešenie otázky spolužitia majoritnej časti obyvateľstva s minoritnou.

Posledným z projektov bolo koncertné turné, ktorého úlohou bolo prostredníctvom hudby poukázať na možnosť nie rýchleho, ale postupného riešenia problému spolužitia odlišných kultúr občanov Slovenskej republiky. Metódami názornosti, pozitívneho príkladu, pozorovania a ústretovej reakcie na publiká ukázať cestu akou sa dá ísť k vytváraniu dispozícií k pozitívnemu vnímaniu odlišných kultúr navzájom.

Turné bolo živým príkladom spolupráce zástupcov rómskeho etnika a nerómov z rôznych folklórnych regiónov (Šariš, Zemplín, Abov, Spiš, Goral).

4. HUDBA AKO INOVAČNÝ PRVOK ROZVOJA KULTIVOVANEJ OSOBNOSTI

Výsledky môjho výskumu a spomínaných projektov chcem v budúcnosti využiť vo výskumnej časti mojej dizertačnej práce. Nový projekt s novou metódou multikultúrnej výchovy s implementáciou folklóru – „Multietnická letná folklórna škola“. Základným súborom nášho výskumu budú žiaci ZUŠ na východnom Slovensku. Ceľom bude systematickým rozvíjaním hudobno-folklórnych vedomostí a zručností žiakov II. stupňa základných umeleckých škôl zvýšovať mieru ich pozitívneho vnímania iných kultúr. Žiaci s už absolvovaným základným hudobným vzdelaním disponujú už dostatočnou úrovňou

techniky hry na svojom hudobnom nástroji a majú teda všetky predpoklady k požadovanému hlbokému prežitiu neznámej kultúry, ktorú počas experimentu spoznajú.

Naším experimentálnym priestorom bude prostredie školy v prírode, kde sa uskutoční letný hudobný kurz *„Multietnická letná folklórna škola"*. Motiváciou pre nich bude obsadenie miest lektorov známymi umelcami pôsobiacimi v oblasti hudobného folklóru. Z predchádzajúceho vyplýva, že výberovy súbor vznikne samovýberom. Tvoriť ho budú všetci účastníci kurzu, ktorí po prihlásení splnili podmienky absolvovania prvého stupňa štúdia na základnej umeleckej škole. Výberový súbor budú tvoriť vybraní žiaci II. stupňa ZUŠ východného Slovenska. Hlavným cieľom experimentu bude skúmať a overiť možnosti a podiel inštitucionálne vzbudzovaných a systematicky rozvíjaných hudobno-folklórnych vedomostí a zručností žiakov II. stupňa základných umeleckých škôl pri utváraní multikultúrneho cítenia (pozitívne vnímanie iných kultúr).

V súčasnosti sa zvyšuje počet žiakov rómskeho etnika v pomere k žiakom iného etnického pôvodu. Ich stúpajúci počet na školách je podľa môjho názoru momentálne determinovaný plynutím finančných prostriedkov z rôznych vnútroštátnych fondov a finančných mechanizmov Európskej únie. Sú teda rómske deti vzdelávatelné na takomto type škôl a sú učitelia kompetenčne pripravení na ich vzdelávanie, ktoré si bude zrejme vyžadovať úpravu – modifikáciu učebných osnov a textov. Na tieto otázky sa v nasledujúcich riadkoch pokúsim nájsť odpoveď.

Hudba bola u Rómov zamestnaním, ktorého príslušníci dosahovali najvyššiu úroveň v celej vtedajšej spoločnosti. Je možné, že v niektorých rodinách sa muzikantstvo ako zamestnanie tradovalo už v najstarších obdobiach. Išlo pravdepodobne o rytmický sprievod bubienka, prípadne iného nástroja. No nie všade sa Rómovia stávali hudobníkmi. V širšom meradle môžeme hovoriť o bývalom Uhorsku, Rusku, Rumunsku a Španielsku. Rómovia sa prispôsobovali vkusu a gustu obyvateľstva, medzi ktorým žili. Postupne od nich prevzali hudobné nástroje. Hru na nástroji však nikdy neštudovali a išlo skôr o samovzdelávanie. Mali aj vlastné piesne, ale aj v tomto smere sa rýchlo prispôsobili vkusu a do repertoáru zaradzovali piesne miestneho obyvatelstva, no vo svojom podaní. U nás hrávali rómski muzikanti tak pre roľníkov ako aj pre šľachticov. Išlo už ale o kvalitnejších hudobníkov. (Daňo, Ďuričeková, 2006).

Tieto fakty je potrebné brať na zreteľ ako dôležité východisko pri hudobnom vzdelávaní Rómov. Je zjavné, že toto etnikum má silné muzikálne korene, do značnej miery postavené na slobodných a pudových základoch. Úspešnosť učiteľa v ich vzdelávaní a výchove je teda podmienená schopnosťou primerane kombinovať úlohy s presným zadaním a úlohy s úplnou voľnosťou uplatnenia fantázie a tvorivosti žiaka. Tento postup sa týka tak samotného hrania, ako aj teoretických vedomostí o hudbe. Nie však dejín hudby, ktorých zvládnutie a osvojenie patrí samozrejme do skupiny úloh s presným zadaním, bez možnosti fantazírovania. Výchova k hudbe u Rómov bola jednoduchá, v muzikantských rodinách už odmalička priúčal otec synov svojmu umeniu. Talentovaní hudobníci žili lepšie ako iní Rómovia. Snažili sa priblížiť k tej spoločnosti, ktorú mali stále pred očami. Rodiny rómskych hudobníkov sa preto najrýchlejšie asimilovali a vytvorili svojskú skupinu Rómov so svojským štýlom života.

Rómske deti – väčšina z nich je nadaná na hudbu, nebránia sa jej, vyhľadávajú ju, pomáha im v ich živote nielen ako uvoľňujúca činnosť, ktorá keď je spojená s pohybom, rytmom, melódiou, dá im možnosť vyniknúť, prežiť úspech, byť takými, ak nie lepšími ako sú druhí. V hudbe a pohybe vidia a majú nezávislosť, svoju slobodu, dáva im priestor pre vyjadrenie citov. Práve táto skutočnosť sa dá považovať za významný oporný a východzí bod v ich vedení, edukácii, pretože ten žiak, vlastne aj človek, ktorý má šancu prežiť niečo príjemné, pekné, v čom nie je v porovnaní s ostatnými zaznávaný, má väčšiu šancu

a príležitosť na rýchly rozvoj. A to nie je zanedbateľné. Rómovia ak chcú, dokážu všetko – len musia sami chcieť! (Daňo, Ďuričeková, 2006).

Je viac ako isté, že žiaci rómskeho etnika sú vzdelávateľní. Zo strany učiteľa nemusí ísť v tomto prípade ani o zvlášť náročnú činnosť, značne namáhavejšiu ako pri práci s ostatnými deťmi. Dôležitá je voľba správnych metód a postupov. Nemôžeme sa spoľahnúť iba na tradičné metódy. O to viac, že ide o ZUŠ, ktorých výchovno-vzdelávací proces je zastaralý a príliš konzervatívny. Cesty dosahovania vyžadovaných znalostí a schopností absolventa umeleckej školy nemôžu využívať len opakovanie, memorovanie a tvrdý dril. Tie koniec koncov neplatia ani pri ostatných žiakoch, nieto ešte pri rómskom etniku.
Vychádzajúc z predchádzajúceho, si dovolím domnievať sa, že učiteľ pracujúci s rómskymi deťmi nemôže byť úspešný, pokiaľ nepozná históriu a zmýšľanie tohto u nás určite špecifického etnika. Pochopením a poznaním ich pohľadu na svet a život je už takmer na krok od úspešnosti výchovno-vzdelávacieho procesu s týmito deťmi. Ten posledný, no zvlášť podstatný krok, je podľa môjho názoru dostačujúca multikultúrna kompetenčná vybavenosť učiteľa.

5. MULTIKULTÚRNE KOMPETENCIE UČITEĽA

Pedagogická práca v multikultúrnom prostredí si vyžaduje rešpektovať špecifické rozdiely v edukačnom prostredí. Tieto rozdiely môžu vyplývať z rodinného, školského alebo mimoškolského prostredia, z postojov pedagogických pracovníkov a rodičov k edukácii, osobnosti žiaka, kultúrnych a historických tradícií príslušného etnika. Pedagogická komunikácia ako osobitá vedná disciplína skúmajúca podstatu kultúry, jej vplyv na interakciu ľudí v interpersonálnej komunikácii. S ňou úzko súvisí kompetencia ako taká. Tá sa v odbornej literatúre považuje za široký pojem, zahŕňajúci vhodné a efektívne správanie v určitej situácií.

Problematike kompetencií učiteľa je venovaná v odbornej literatúre pomerne značná pozornosť. Nás bude predovšetkým zaujímať multikultúrna kompetencia, za ktorú sa považuje schopnosť, resp. súbor schopností určitého správania sa človeka v konkrétnej situácii. Neznamená teda akékoľvek správanie, ale len také, ktoré je vhodné a efektívne v určitej konkrétnej situácii. Pre multikultúrne kompetentného učiteľa sú dôležité jeho osobnostné kvality. Tie podmieňujú jeho vzťah k iným osobám, schopnosť vedieť sa prispôsobiť zmeneným sociálnym podmienkam (Kominarec, Kominarecová 2005).

Podľa S. Kučerovej (1996) ide hlavne o tieto osobnostné kvality: autenticitu, čiže schopnosť byť reálnym a objektívne posudzovať edukačnú situáciu; tvorivosť, ako pohotovosť a originálnosť v riešení pedagogických problémov aj v netradičných situáciách; sloboda, určená slobodným rozhodnutím učiteľa v jeho pedagogickej práci, ale súvisiaca s úctou k tejto etickej hodnote; zodpovednosť k vlastnej práci za jej výsledky, ktorá súvisí so spoločenským postavením učiteľa; mnohostrannosť – schopnosť vnímať zložitosť edukačných javov, vyhýbanie sa stereotypom a usilovanie sa o sebareflexiu; no a ako poslednú uvádza autorka celistvosť, ktorá vyjadruje vyrovnaný prístup osobnosti učiteľa k edukačným javom a zahŕňa rozumovú, emocionálnu a vôľovú zložku.

Názory o zaradení multikultúrnej výchovy (ďalej MV) do prípravy učiteľov sa rôznia. Výskum MV na slovenských univerzitách uskutočnený Katedrou sociológie FF UK Bratislava v roku 2000 ukázal, že MV pripravujúcich sa učiteľov u nás prakticky neexistuje v jednotnej podobe. Uplatňuje sa len vo výučbe rôznych predmetov bez vymedzenia v učebných osnovách. (Mistríková, Valo, 2001). Podľa E. Mistráka (1999) by sa mala stať súčasťou viacerých vyučovacích predmetov a jej otázky by mali byť zakomponované aj do kurikula jednotlivých odborov a predmetov štúdia na vysokých školách učiteľského smeru. Na niektorých sa MV realizuje prostredníctvom cudzieho jazyka a literatúry (Hrehovčík,

Uberman, 2003), ako aj zavádzaním výberových seminárov, resp. prednášok z tejto problematiky. Súhlasím však s názorom Kominarca a Kominarecovej (2005), že tento stav je len prechodným riešením a vhodnejší spôsob je zavedenie samotného predmetu s touto obsahovou náplňou, s možnosťou jeho včlenenia do rámca pedagogických disciplín. V USA je multikultúrna výchova súčasťou edukačného systému na vysokých školách pripravujúcich budúcich učiteľov. U nás sa venovalo tejto výchove málo pozornosti, čoho dôsledkom sú minimálne vedomosti a skúsenosti učiteľov. V prípade učiteľov základných umeleckých škôl môžeme dokonca hovoriť o absolútnej neznalosti veci a domnievam sa, že vo väčšine prípadov by táto skupina pedagógov ani nedokázala vysvetliť pojem Multikultúrna výchova. Ako vo svojej knihe ďalej uvádzajú hore uvedení autori, úroveň vlastného multikultúrneho vedomia slovenských učiteľov je pomerne nízka.

O to viac to platí pre ich prácu s rómskymi deťmi. Špecifiká práce s týmito deťmi sú ovplyvnené sociálnym prostredím, z ktorého tieto deti pochádzajú a ich vnútornými dispozíciami. Na základe doterajších výskumov vyšpecifikovali autori tieto odlišnosti rómskych detí pochádzajúcich z menej podnetného prostredia. Ide o rozdiely, ktoré sú ovplyvnené ich psychickými, sociálnymi a antropologickými odlišnosťami: psychické – menšia mentálna zdatnosť, slabšia pamäť, slabšia pozornosť a myslenie, nižšia úroveň predstáv a fantázie; sociálne – rečová zaostalosť súvisiaca s nepoznaním slovenského jazyka a nedostatočná rozvinutosť jazykového kódu, menšia miera disciplinovanosti v edukačnom prostredí; antropologické – vyššia pohyblivosť, nižšia telesná hmotnosť, rozdiely vo vonkajších telesných znakoch, vyšší kostný vek, pohlavné a imunologické rozdiely.

6. ZÁVER

V závere by som ešte rád uviedol niekoľko postrehov a názorov vyplývajúcich z vlastných skúseností z pôsobenia na ZUŠ a práce s rómskymi žiakmi. Je nevyhnutné, aby na Slovensku existovala príprava budúcich pedagógov v rámci samostatného predmetu multikultúrna výchova. Ako už vyplýva z vyššie spomenutých odlišností, žiaci rómskeho etnika sú čo sa týka umenia, úplne iní ako žiaci ostatných etník. Ich pohľad na hudbu je skôr jednoduchší a prirodzenejší. Berú ju ako súčasť života. Nie ako čo si vážne (tzv. vážna hudba), čoho sa treba báť. Ich ponímanie výchovy a vzdelávania je taktiež odlišné. Deti sa od rodičov učia hlavne napodobovaním a jednotlivé zručnosti nadobúdajú primitívnym opakovaním po nich. Väčšina ZUŠ sa ešte stále rada pasuje do polohy edukátora vážnej hudby, čo je samo o sebe omylom. Rómski muzikanti berú akúkoľvek hudbu rovnako. Je to pre nich niečo nádherné a zároveň obyčajné. Umenie nedelia na vážne, avantgardné, klasické či moderné. To znamená, že ak je v našom záujme aby dosiahli patričnú umeleckú úroveň, základné hudobné vzdelanie a stali sa tak vzdelanými hudobníkmi, musíme poznať ich kultúru a snažiť sa chápať ich postoje a názory. Podľa môjho skromného názoru je aj hudba ako metóda multikultúrnej výchovy spôsobom ako rozvíjať a kultivovať osobnosť jedinca.

7. LITERATÚRA

KOMINAREC, I., KOMINARECOVÁ, E. 2005. *Multikulturalita a edukácia*. Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2005. ISBN 80-8068-380-8.

DAŇO, J., ĎURIČEKOVÁ, M. 2006. *Cesty k vzdelanosti Rómov*. Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2006. ISBN 80-8068-281-X.

HREHOVČÍK, T., UBERMAN, A. 2003. *English Langiage Teaching Methodology*. An Undergraduate Course for ELT Trainees. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszow, 2003. ISBN 83-7338-111-2.

KUČEROVÁ, S. 1996. *Človek, hodnoty, výchova.* Prešov: ManaCon.

MISTRÍK, E. A kol. 1999. *Kultúra a multikultúrna výchova.* Bratislava: IRIS, 1999. ISBN 80-88778-81-6.

MISTRÍKOVÁ, Ľ., VALO, A. 2001. Multikultúrna výchova na slovenských univerzitách. In: *Multikulturalita Interkulturalita Transkulturalita.* Acta culturologica. Katedra kulturologie. Bratislava: FF UK, 2001. s. 211 – 221.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Tomáš Oravec

Pracovisko: Prešovská univerzita v Prešove, FHPV, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie. Katedra pedagogiky, ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov

Email: tomioravec@gmail.com

VÝCHOVA K MULTIKULTÚRE AJ POČAS VYUČOVACIEHO PROCESU

MULTICULTURAL EDUCATION AND DURING THE TEACHING PROCESS

Stanislava Poláková

Abstrakt

Práca pojednáva o koncepcii multikultúry a na súvzťažnosti s procesom výchovy vyjavuje jej dôležitosť v societe. Predstavuje ciele, obsahy či formy multikultúry. Paralelne zobrazuje školu ako znamenité prostredie pre výchovu k tejto multikultúre, ktorá neodbytne podporuje medziľudský, sociálny dialóg. Pozornosť kladie na adekvátne prvky, tipy pre školu, ktoré by pomohli ozrejmiť žiakom isté hľadiská, ba celkové vnímanie kultúr.

Kľúčové slová: *multikultúra, multikultúrna výchova, medziľudské vzťahy, vyučovací proces*

Abstract

The work deals with the concept of multicultural society and to correlate with the process of education reveals its importance in society. Presents objectives, contents, forms of multicultural society. Parallel shows school as excellent environment for education for the multicultural, which supports the pervasive interpersonal, social dialogue. Adequate attention is given to the elements, tips for the school to help students clarify certain aspects, even the overall perception of cultures.

Key words: *multicultural, multicultural education, interpersonal relations, learning process*

1. ÚVOD

Každý človek, už len svojím bytím, je súčasťou spoločnosti ako takej. Vzťahy, ktoré medzi sebou pestujeme, svedčia o našej príslušnosti. Zakladáme si rodiny, tvoríme národ, spoločenstvo vo svete. Sme rôznorodí vo zvykoch a tradíciach komunít, v mentalite národa, v reči, kultúre. Preto je nevyhnutné, aby sme na seba pôsobili tak, aby sme sa navzájom vychovávali k čím najlepším medziľudským vzťahom. Spoznávaniu sa s kvantom kultúr rozličných národov alebo menšín v jednom časopriestore napomáha práve multikultúrna výchova. Průcha hovorí o multikultúrnej výchove, že je to činnosť zameraná na učenie ľudí z rôznych etník, národov, rasových a náboženských skupín žiť spolu, vzájomne sa rešpektovať a spolupracovať. Prevádza sa na základe rôznych programov na školách aj v mimoškolských zariadeniach, v osvetových akciách, v reklamných kampaniach, v politických opatreniach (Průcha, 2006, s. 15). Samozrejme bez pochyby môžeme povedať, že sa realizuje automaticky aj v múzeách, v galériách na výstavách, hudobných festivaloch alebo pri školských projektoch so zameraním na výmenné pobyty či medzinárodnú spoluprácu škôl a či obcí, miest.

2. MULTIKULTÚRA A JEJ DIALÓG

Multikultúrna výchova môže mať veľmi rozmanité formy. Aby bola objektívne efektívna, nemôže byť len rozprávaním o potrebe medzikultúrneho dorozumenia sa či akejsi spolupatričnosti. Efektívna môže byť, ak sa umožní jednotlivcovi zážitok kultúrnej rozmanitosti, ak sa poskytne stretnutie s pohľadmi a postojmi príslušníkov odlišných kultúr. Pretože v priamom kontakte sa nadobúda najpriaznivejší „vietor" pre bezúhonné vzťahy s kultúrami. Klein spomína, že multikultúrne programy by nemali viesť k etnickej nezrovnalosti a vytvárať tak priestor pre etnickú odlíšenosť. Zdôrazňovanie skupinovej kultúrnej identity by nemalo podporovať partikularizmus ani separáciu (Klein, 2008, s. 17).
Podobne ako v rámci jedného národa pestujeme multikultúru menšín a komunít, tak aj v rámci viacerých národov či celých kontinentov sa máme vychovávať k multikultúrnej spolupatričnosti a spolunažívaniu.

Multikultúrnosť, napríklad v Európe, nemôžeme chápať ako vytvorenie jednej európskej kultúry ani ako výsledok zmiešania všetkých európskych kultúr. Ide ale skôr o poznávanie osobitostí a jedinečnosti každej národnej kultúry. Takto ponímaná multikultúrnosť je východiskom koncepcie mutikultúrnej výchovy (Klein, 2008, s. 16). Východiskom nie je koexistencia len ako prevádzaný životný štýl. Podstata spočíva v odovzdaní istých vedomostí o tej ktorej kultúre, tkvie v hodnotách, na ktorých si zakladá, na znakoch, tradíciach, ktorými sa líši, teda v pochopení jednej kultúry iným jedincom či inou skupinou.

Ako už bolo načrtnuté, kľúčovou témou, okolo ktorej sa konštituuje multikultúrna výchova, je téma kultúrnej výmeny. Znamená recipročné medzikultúrne odovzdávanie si významov, znakov, hodnôt či kultúrnych artefaktov. Kultúra odovzdáva tieto svoje zložky všetkými smermi a zo všetkých blízkych aj vzdialených smerov prijíma obsahy a formy iných kultúr. Tento proces je požiadavkou pre život zdravej kultúry. V tomto procese sa prejavuje transkultúrnosť každej kultúry a fakt, že žiadna neexistuje izolovane. Všetky ostatné témy vyplývajú z kultúrnej výmeny, alebo sa k nej vzťahujú (Mistrík, 2000).
Ďalšie témy, resp. oblasti, v ktorých sa multikultúra nachádza, je riešenie problémov identity jedincov alebo aj komunít, s tým pochopiteľne spájané problémy majority a minority, kde sa stereotyp či predsudky ešte stále prechovávajú.

Multikultúrna výchova si tak za základný cieľ kladie úsilie o integráciu jedinca do väčšieho multikultúrného prostredia pri ponechaní jeho osobnej a kultúrnej identity. Kritérium tejto identity je zachovávanie mravných hodnôt a základných ľudských i občianskych práv. Adekvátne by mohlo byť, upriamiť sa na taktiku pre rozvoj kritického a atestačného myslenia, ale aj samotného prežívania žiakov uprostred vlastných názorov, postojov, hodnôt, presvedčení. Koncepcia multikultúrnej výchovy vychádza tak z komplexu výchovy, ktorá má z racionálnej a emočnej stránky orientovať deti a mládež v smere mravnej a občianskej angažovanosti. Ide o snahu odstrániť prekážky v medziľudských vzťahoch, v spoločnosti, ktoré brzdia mravný a občiansky vývoj jedinca (Klein, 2008, s. 27).

3. MULTIKULTÚRNA VÝCHOVA POČAS VYUČOVACIEHO PROCESU

Súčasná pedagogika poukazuje na existenciu dvoch základných koncepcií, kde multikultúrna výchova je ako proces alebo ako konkrétny vzdelávací program. Nasledovne to vysvetľuje:

a) proces: prostredníctvom ktorého si jedinci vytvárajú predpoklady na pozitívne vnímanie a hodnotenie odlišných kultúr a učia sa regulovať svoje správanie k príslušníkom iných kultúr;
b) konkrétny vzdelávací program: ktorý v programoch vyučovania zabezpečuje také vzdelávacie prostredia, ktoré sú prispôsobené jazykovým, kultúrnym potrebám žiakov z rôznych minorít (jazykových, rasových, náboženských a iných) (Průcha, 1992, s. 17).

Do škôl a hlavne do prípravy učiteľov sa dostávajú správy o procese rozvíjania komplexných zručností pre život a prvky, ktorými sa efektivita školskej výchovy a vzdelávania zvyšuje a to práve pri vytváraní priaznivého prostredia na učenie. Aj učiteľ by mal byť schopný a vhodne pripravený na vyučovanie. Náležite reflektovať a vyhodnocovať problémy či konkrétne situácie v medziľudskej komunikácií, to nech je základom pri jeho učiteľskej úlohe.

O tom, že multikultúrna výchova do škôl jednoznačne patrí, píše Klein takto:

- „pomáha napĺňať ciele formované v Národnom programe výchovy k ľudským právam a ďalšie koncepčné a legislatívne materiály;
- žiaci si cenia aktuálnosť edukácie riešiacej ich problémy;
- učiteľom i žiakom interkultúrne vzdelávanie pomáha v orientácií v sebe samých, v druhých a v spoločnosti;
- klíma triedy sa začína pozitívne meniť.“ (Klein, 2008, s. 57)

Vedie (nás všetkých) k vzájomnej empatii, tolerancii, rešpektovaniu sa v odlišnostiach.

Odpovede, prečo naše školy potrebujú multikultúrnu výchovu, vychádzajú z odrazu demografickej situácie miest a obcí, pretože je nutné poznať problémy, ktoré trápia jednotlivcov. Postupy na získanie odpovedí sú rôzne, napríklad anketa medzi žiakmi a rodičmi, diskusia, beseda a iné.

V prvom rade našou úlohou v multikultúrnej výchove je pomôcť žiakom stavať na predpokladoch, ktoré majú rozvinuté; v procese učenia im pomôcť nájsť vzťahy medzi novými a starými informáciami, aby odkryli v predkladaných skúsenostiach náplň a význam. Nové skúsenosti a poznatky je potrebné dať do súvislosti s tým, čo už poznajú a reflektovať prejavy a konzekvencie ich rozdielnej sociokultúrnej príslušnosti (Dúbravová, 2006, s. 20).

4. ZÁVER

Multikultúrna výchova sa principiálne neobmedzuje len na šírenie poznania o cudzích kultúrach. Nie je iba poúčaním, vzdelávaním, lebo cez integráciu množstva poznatkov a informácií ešte nemusí vznikať hlbšie pochopenie odlišnosti iných kultúr.

Náplň multikultúrnej výchovy tkvie na jej rozhodujúcich hodnotách, zvlášť na úcte k individuálnemu človeku. Pretože cez vzdelávanie učiteľov môže multikultúrna výchova zasahovať mnoho oblastí života, možno aj o jej význame a užitočnosti hovoriť smerom k viacerým oblastiam života spoločnosti a štátu.

Aj jednotlivé konkrétne umelecké predmety na školách, ako uvádza Klein, otvárajú pre multikultúrnu výchovu väčší priestor a to v zastúpení literatúry, hudobnej výchovy, výtvarnej výchovy a estetickej výchovy. Tým, že sprostredkúva jednotlivcom hodnoty v integrovanej podobe umeleckými prostriedkami, nenásilne a priam spontánne nabáda žiaka stotožniť sa s týmito hodnotami (Klein, 2008, s. 16).

Buďme preto otvorení pre výchovu k multikultúre a navzájom sa povzbudzujme, učme, aby sa v societe vykazovali známky pokojných, tolerantných, vzdelaných medziľudských vzťahov.

5. LITERATÚRA

DÚBRAVOVÁ, V. 2006. *Multikultúrna výchova*. MULTI-KULTI na školách: Metodická príručka pre multikultúrnu výchovu, Nadácia Milana Šimečku, 2006. [online].[s. a]. [Cit. 2011-4-16]. Dostupné na: < http://www.nadaciamilanasimecku.sk/fileadmin/user_upload/ dokumenty/ prirucka_tiraz_obsah_onadacii.pdf>

KLEIN, V. 2008. *Multikultúrna výchova a Rómovia*. Nitra: UKF v Nitre, 2008. 170 s. ISBN 978-80-8094-333-2.

MISTRÍK, E. 2000. *Multikultúrna výchova v príprave učiteľov*. Bratislava: Iris, 2000.[online]. [s. a].[Cit. 2011-4-16]. Dostupné na: < http://www.erichmistrik.sk/knihy/osnovy/ osnovy. html>

PRŮCHA, J. 2006. *Multikulturní výchova*. *Příručka nejen pro učitele.* Praha: TRITON, 2006. 263 s. ISBN 80-7254-866-2.

PRŮCHA, J. 1992. *Trendy rozvoje vzdělávaní na Západě*. In: Proměny vzdělávání v medzinárodním kontexu. Praha: Karolinum, 1992.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Stanislava Poláková

Pracovisko: Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra katechetiky a praktickej teológie
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, Slovenská republika

Email: stanislava.polakovaa@gmail.com

VÝZNAM INKLÚZIE A INTEGRÁCIE RÓMSKYCH DETÍ V PROCESE VZDELÁVANIA

THE IMPORTANCE OF INCLUSION AND INTEGRATION OF ROMA CHILDREN IN EDUCATION PROCESS.

Katarína Šiňanská, Miroslava Danková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá diskrimináciou v školstve a vymedzením dôležitých právnych predpisov v tejto oblasti. Poukazuje na dôsledky segregácie a na význam inklúzie a integrácie rómskych detí vo výchovno-vzdelávacom procese. Autorky vyzdvihujú multikultúrnu výchovu ako dôležitý proces výchovy a vzdelávania žiakov z rôznych etník a národov k vzájomnému rešpektu a spolupráci.

Kľúčové slová: *diskriminácia, „antidiskriminačný zákon", segregácia, diagnostika, inklúzia, integrácia, multikulturalizmus*

Abstract

The paper deals with discrimination in education and the definition of key legislation in this area. Highlights the consequences of segregation and the importance of inclusion and integration of Roma children in the educational process. The author highlights the multicultural education as an important process of education of pupils from different ethnic groups and nations to mutual respect and cooperation.

Key words: *Discrimination, Anti-Discrimination Act, Segregation, Diagnostics, Inclusion, Integration, Multiculturalism*

1. ÚVOD

Väčšina odborníkov zaoberajúcich sa rómskou otázkou (pedagógovia, sociológovia, demografi či sociálni pracovníci) sa zhodujú v názoroch, že základným problémom rómskeho etnika je nízka vzdelanostná úroveň. Na jednej strane – existuje zhoda v tom, že je to jedna z kľúčových oblastí, do ktorých je potrebná intervencia zo strany štátu, ale aj tretieho sektora a ďalších dôležitých aktérov. Na strane druhej však vzdelávanie a školstvo je jednou z posledných oblastí, kde neprebehla komplexná systémová reforma. Kritika nerovnakého prístupu rómskych detí ku vzdelávaniu je dlhodobá a prichádza jednak z prostredia slovenského tretieho sektora, ako aj zo strany medzinárodných organizácií zameraných na dodržiavanie ľudských práv. Potreba zlepšenia tejto situácie bola zároveň konštatovaná aj vo viacerých vládnych dokumentoch.

Na Slovensku už bolo realizovaných niekoľko projektov, prostredníctvom ktorých sa malo zabezpečiť nesegregované školstvo, ale výsledky sa dodnes nedostavili. Príčina zlyhania môže byť rôzna. Jednou z príčin môže byť aj to, že projekty nie sú dlhodobou záležitosťou, ale trvajú často iba niekoľko mesiacov.

V školskom prostredí medzi žiakmi a často i medzi pedagógmi a inými školskými zamestnancami sa zvyšuje diskriminácia a xenofóbia voči rómskym žiakom. Riešenia, ako dosiahnuť integráciu rómskych žiakov v procese vzdelávania už existujú, ale doposiaľ neboli správne a efektívne aplikované vo vzdelávaní. Jedným riešením by mohol byť aj multikultúrny prístup, ktorý by pomohol majoritným, ale aj minoritným žiakom pozerať sa na svet inými očami.

2. DISKRIMINÁCIA V ŠKOLSTVE A DÔLEŽITÉ PRÁVNE PREDPISY

2.1 Vymedzenie pojmu diskriminácia

Dôležitou oblasťou každej vyspelej modernej spoločnosti je problematika **základných ľudských práv a slobôd** a ich dodržiavania. Toto pravidlo by nemalo byť výnimkou ani pre Slovenskú republiku.

„Ľudia sú slobodní a rovní v dôstojnosti i v právach. Základné práva a slobody sú neodňateľné, nescudziteľné, nepremlčateľné a nezrušiteľné. Základné práva a slobody sa zaručujú na území Slovenskej republiky všetkým bez ohľadu na pohlavie, rasu, farbu pleti, jazyk, vieru a náboženstvo, politické či iné zmýšľanie, národný, alebo sociálny pôvod, príslušnosť k národnosti alebo etnickej skupine, majetok, rod alebo iné postavenie. Nikto nemôže z týchto dôvodov poškodzovať, zvýhodňovať alebo znevýhodňovať“ (Madliak, Srebalová, 2002, s. 15).

V súvislosti s porušovaním týchto práv a slobôd sa často hovorí o tzv. **diskriminácii.** Stretávať sa s ňou môže každý z nás. Dôvody pre ktoré môžeme byť diskriminovaní sú rôzne, napríklad: pohlavie, vek, sexuálna orientácia, politické zmýšľanie, zdravotný stav, majetok, viera alebo náboženstvo, etnický pôvod, sociálny pôvod, rasa.

Autorky V. Durbáková a N. Richterová (2008) vysvetľujú, že diskriminácia sa deje vtedy, ak sa s človekom v istej situácii zaobchádza horšie a to preto, že sa odlišuje od ostatných napríklad: farbou pleti, vekom a podobne. Takéto horšie zaobchádzanie sa môže diať v rôznych oblastiach života, v práci, u lekára aj v škole. Väčšinou sa s ňou ale stretávajú Rómovia, ktorí sú farbou pleti a spôsobom života majoritnou spoločnosťou odmietaní a často diskriminovaní v pracovnej, zdravotnej oblasti, v oblasti prístupu k službám.

Proti diskriminácii možno bojovať pomocou zákona, keďže ide o protiprávne konanie. Diskrimináciu zakazujú medzinárodné zmluvy i slovenské zákony a jedným z nich je aj tzv. „**antidiskriminačný zákon**“.

2.2 „Antidiskriminačný zákon“

Keď hovoríme o „antidiskriminačnom zákone“ máme na mysli zákon č. 365/2004 Z. z. o rovnom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou.
Ide o súčasný diskriminačný predpis, ktorý platí od 1. júla 2004. Jeho podstatou je úprava zásady rovnakého zaobchádzania a stanovenie prostriedkov právnej ochrany, ak dôjde k porušeniu tejto zásady (Cuperová, Durbáková, 2010).

Zákon umožňuje aby sa obeť diskriminácie mohla domáhať svojich práv na súde. Obete diskriminácie sa môžu obrátiť na Slovenské národné stredisko pre ľudské práva, ktoré poskytuje právnu pomoc a môže ich zastupovať v konaní pred súdom bezplatne. Zákaz diskriminácie sa vzťahuje napríklad na sociálnych pracovníkov, ktorí pracujú na úradoch, lekárov, učiteľov v škole, čašníkov, majiteľov reštaurácii či barov a pod.

Zákaz diskriminácie zakotvujú i novelizované zákony, ktoré upravujú jednotlivé oblasti právnych vzťahov, na ktoré sa zákaz diskriminácie vzťahuje. A tak nájdeme zákaz diskriminácie aj v zákone o zdravotnej starostlivosti, v školskom zákone, v zákonníku práce, v zákone o sociálnych službách a iných.

2.3 Diskriminácia v školstve

Rómovia majú v zásade **rovný prístup ku vzdelaniu** či už v základnom, alebo stredoškolskom a vysokoškolskom stupni. Tak prečo v skutočnosti len veľmi málo detí navštevuje materské školy a na školách zaznamenávajú porovnateľne menší pokrok ako ich majoritní rovesníci? Podľa viacerých odborníkov (napr. E. Krigrelová, 2004) je v oblasti vzdelávania Rómov veľmi zložité hľadať presné hranice medzi diskrimináciou a nefunkčným systémom vzdelávania v SR. Tieto dva javy sú prepojené a je takmer nemožné presne identifikovať kedy nastáva diskriminácia.

S. Rigová a M. Maczejková (2001) uvádzajú, že na Slovensku nie sú zvlášnosťou diskriminačné postoje vedenia škôl, segregované triedy a školy. **Diskriminácia v škole** je fakt, ktorý si uvedomuje aj vláda Slovenskej republiky, ale doposiaľ nenašla riešenie, ktoré by túto situáciu vyriešilo a tak sa na školách prehlbuje a čoraz častejšie vyskytuje segregácia v triedach, školských jedálňach a iných zariadeniach. Najvážnejším problémom sa stáva segregovanie rómskych detí do špeciálnych škôl, resp. špeciálnych tried. Ak je dieťa zaradené do špeciálnej triedy zo zdravotných dôvodov, ktoré mu neumožňujú študovať v bežnej triede, tak nejde o diskrimináciu. O diskriminácii hovoríme, ak sú deti zaradené do špeciálnych tried na základe etnického pôvodu (národnosti, farbe pleti), týmto škola porušuje antidiskriminačný zákon.

D. Šlosár (2009, s. 63) tvrdí, že: „jedna z najdôležitejších funkcií školského systému, menovite príprava študentov pre úspešný vstup na trh práce je často zanedbávaná“. Vzdelanie totiž umožňuje, každému jedincovi vyššiu možnosť pracovného uplatnenia, dôstojnejšie životné podmienky, vyšší životný štandard.

Diskriminácia je však, ako sme už spomenuli, zakázaná ústavou a zákonmi našej republiky. Ak je niekto diskriminovaný či už v škole, alebo v bežnom živote, mal by sa brániť. Štát a jeho orgány sú potom povinné mu pomôcť.

3. DÔSLEDKY SEGREGÁCIE

Segregácia sa objavuje vo všetkých oblastiach verejného života a výrazne ju podporuje majoritné obyvateľstvo, polícia, politické strany a žiaľ často sa prejavuje aj v školstve, čo nijako nie je v súlade s pedagogickou etikou.

Nový školský zákon neobsahuje definíciu ani ďalšie zmienky o možných desegregačných opatreniach a programoch, a tak na Slovensku vznikajú špeciálne školy ako „huby po daždi“, predtým známe ako osobitné školy, ktoré pre našu spoločnosť nemajú žiadny prínos. Školská reforma podľa M. Hapalovej a S. Daniela (2008) zlyháva pri vysporiadaní sa s fenoménom vzniku segregovaných škôl a zároveň umožňuje vytváranie oddelených tried. Segregácia ako taká nie je protizákonná, ak v špeciálnych triedach sú deti s mentálnym znevýhodnením. Na školách sa však stretávame s tým, že tieto špeciálne triedy navštevujú rómske deti, ktoré nemajú mentálne znevýhodnenie, ale sú do týchto tried zaradené na základe farby pleti a etnika a tým sa aj podľa Ústavy SR stáva segregácia protizákonná. Existuje aj množstvo dôkazov, že veľká časť rómskych detí je zaradených do špeciálnych tried neodôvodnene, niektoré deti nerobia ani psychologické testy a sú preradené do týchto tried. Pritom sú to často deti, ktoré nevedia uspieť v bežnej základnej škole – čo sa

môže stať každému dieťaťu a nemusí to byť Róm. Môže to byť spôsobené napr. sociálnym zanedbaním. Problém je vo vzdelávacom systéme, ktorý si s nimi nevie poradiť inak, ako zariadením do školy pre mentálne znevýhodnených.

M. Čermák a kol. (2010) tvrdia, že na školách sa podľa odborníkov rozširuje **mýtus, že v oddelených triedach môže byť rómskym žiakom poskytovaná lepšia edukácia ako v bežných triedach**. „Oddelené vzdelávanie detí s inou špeciálnou vzdelávacou potrebou, ako je zdravotné postihnutie, je zo zákona neprípustné a nie je ani prínosné. Ako ukazuje prelomové rozhodnutie Najvyššieho súdu USA Brown v. Boardo of Education z roku 1954, segregácia vo vzdelávaní na základe rasy, aj keby ostatné hmotné faktory boli rovné, odopiera príslušníkom minority právo na rovné vzdelávanie. V rozsudku sa ďalej zmieňuje, že segregácia na školách má na deti značný dopad“ (Čermák a kol. 2010, s. 31).

Rómska tlačová agentúra v článku E. Matovej (2010) uvádza rozhovor s riaditeľom základnej školy Hanušovce nad Topľou, ktorý sám potvrdil, že segregácia rómskych detí neprináša v školstve nič dobré a dokonca to zle vplýva na všetky deti (dostupné na: http: // www.mecem.sk/ rpa/ ?/ ang = slovak, dňa 22. 12. 2010).

3.1 Segregácia rómskych detí spôsobená zlou diagnostikou

Hoci vláda deklaruje znížiť percento dochádzky rómskych detí do špeciálnej školy, počet presunov žiakov do štandardných tried zostáva v priebehu rokov na jednej úrovni. M. Hapalová, S. Daniel (2008, s. 10) v správe Rovný prístup rómskych detí ku kvalitnému vzdelávaniu poukazovali na dôvody, na základe ktorých sa možno domnievať, že pri diagnostike detí existujú isté nedostatky (napr. jazyková bariéra pri diagnostickom vyšetrení detí a ďalšie). „Nedostatky diagnostických postupov môžu mať za následok vysoký počet rómskych detí, ktoré sú umiestnené do špeciálnych škôl napriek tomu, že netrpia ireverzibilným mentálnym postihnutím“.

J. Tomatová (2004) vo svojom príspevku vysvetľuje proces preraďovania a zaraďovania rómskych detí v základnom školstve, bežnom a špeciálnom. Pri vstupe do primárneho vzdelávania na základe psychologického vyšetrenia sa posudzuje **spôsobilosť dieťaťa** pre zaradenie do bežného ročníka. Ak sa vykazujú u dieťaťa známky nezrelosti, rozhoduje sa v takom prípade o odklade školskej dochádzky do nultého ročníka, alebo prípravného ročníka, alebo o zaradení do špeciálnej triedy. Do špeciálnej základnej školy môže byť podľa platnej legislatívy zaradené/preradené len také dieťa, u ktorého bola stanovená diagnóza mentálnej retardácie. Stanovenie úrovne mentálnej retardácie vykonáva psychológ pomocou psychodiagnostickych intelektových testov. Posúdenie mentálnej úrovne a určenie diagnózy mentálnej retardácie pomocou testov intelektu však nie je jednoduchou, priamočiarou záležitosťou, ale v tomto procese existujú viaceré problematické faktory. J. Tomatová (2004, s. 35) ďalej uvádza: „v súčasnosti sa odborníci zhodujú, že klasické intelektové testy merajú len určitý výsek zo schopností, ktoré radíme k inteligencii a tiež, že nie je možné ich používať bez obmedzení u príslušníkov minoritných skupín, pokiaľ test nebol na danej skupine štandardizovaný.“

Klasické testy intelektu používané na Slovensku na diagnostiku detí podľa hodnotení a výskumov **nezodpovedajú požiadavke kultúrnej nepredpojatosti** a nízky výkon rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v nich nemusí byť vôbec zapríčinený mentálnym zaostávaním.

Na Slovensku **poznáme dve metodiky pre objektívnejšie posúdenie rómskych detí** v kontexte vzdelávania. Prvá je posudzovanie školskej spôsobilosti sociálne znevýhodnených detí pri vstupe do primárneho vzdelávania. Druhou je diferenciálno-diagnostická testová batéria na vylúčenie mentálnej retardácie u detí zaškolených v špeciálnych základných školách tzv. **(„RR screening“).** Táto metóda bola konštruovaná tak, aby umožnila u tejto

skupiny posúdenie skutočných poznávacích predpokladov žiaka, teda rozlíšenie možného sociálneho zaostávania a fyziologicky podmieneného mentálneho zaostávania. Poskytuje normy len pre rómske deti zaškolené v špeciálnych základných školách.

Správa ECRI o Slovensku, ktorá bola uverejnená 26. mája 2009 informovala spoločnosť, že špeciálne základné školy dostavajú tri krát vyššie finančné prostriedky ako bežné školy, čo tieto školy motivuje k tomu aby prijímali rómske deti.

Školský zákon zakazuje segregáciu vo vzdelávaní a ustanovuje aj opatrenia v tejto oblasti. Najznámejšie opatrenie s cieľom bojovať proti segregácii, ktoré príslušné orgány prijali, boli **nulté ročníky**.

Dnes sa však v praxi stretávame s tým, že aj po absolvovaní nultých ročníkov rómske deti pokračujú v štúdiu na špeciálnych školách, a len málo týchto detí sa učí v štandardných triedach spolu s majoritou. Nulté ročníky spravidla u rómskych detí nahradzujú prípravu, ktorú by deti mali absolvovať v materskej škole. Do materskej školy nie sú prijímané buď kvôli kapacitným obmedzeniam, alebo – čo je častejšie – kvôli svojej etnickej príslušnosti – kedy sa rodičia z majority ohradzujú voči prítomnosti rómskych detí v materskej škole. To, že je rómske dieťa zaradené do nultého ročníka v rámci predškolskej výchovy spravidla znamená, že ďalej pokračuje v štúdiu v osobitnej škole, triede či v tom „lepšom“ prípade v zmiešanej triede v rámci tzv. integrovaného (či integračného) plánu. I keď deti zaradené do integrovaného plánu dosahujú omnoho lepšie výsledky, ako keby ostali v špeciálnych triedach či školách pre ich ďalší život to znamená, že nemôžu po skončení základnej školy pokračovať v štúdiu na „normálnych“ stredných školách v odboroch s maturitou a už vôbec nie na vysokých školách. Tým sa znižuje šanca pracovného uplatnenia a možností vymaniť sa z chudoby, žiť v dôstojných životných podmienkach.

4. VÝZNAM INKLÚZIE A INTEGRÁCIE RÓMSKYCH DETÍ

T. Loran je sociálny andragóg a vysokoškolský učiteľ sociálnej práce, ktorý je presvedčený o tom, že nie za všetko nedobré si môžu samotní Rómovia. Zdôrazňuje, že Rómovia edukačnú paradigmu nevytvorili a tá súčasná je nevyhovujúca. Dôkazom sú neustále sa zvyšujúce počty špeciálnych škôl. Vláda prijala množstvo opatrení na zlepšenie integrácie, ale v súčasnosti žiadne zmeny nevidno (Loran, 2009).

Na Slovensku bolo realizovaných niekoľko projektov, ktorých cieľom bolo integrovať deti zo špeciálnych tried do bežných, ale výsledky týchto projektov neboli úspešné. M. Tannenbergerová a K. Krahulová (2010, s. 8) vysvetľuje základné pojmy **inklúzie** a **integrácie.** „Inklúzia nie je niečo, čo si musí človek zaslúžiť splnením základných požiadaviek, ale automatické právo. Dieťa ma právo navštevovať bežnú triedu, a to najlepšie od prvej triedy v mieste bydliska. U integrácii ide o jav opačný. Dieťa navštevuje školu špeciálnu, a ak sa odborníkom a rodičom zdá, že by mohlo zvládnuť aj bežnú základnú školu, býva preradené“.

V súčasnosti je inklúzia chápaná podľa spoločnosti ako totožný pojem s integráciou. Pričom inklúzia je odlišný prístup, ktorý predpokladá zaradenie všetkých detí do bežnej školy. Aby došlo k takýmto zmenám, je potrebná radikálna zmena v školskom systéme, čo nie je také jednoduché a realizovateľné v najbližšej budúcnosti, ale skôr beh na dlhú trať s občasnými prekážkami. Podľa E. Kriglerovej (2006) riaditelia a riaditeľky berú integráciu ako dobrý nástroj k zlepšeniu vzdelania rómskych žiakov, ale jej realizácia v danej situácii sa vidí veľmi problematická. Základné školy a hlavne pedagogický zbor nie je pripravený a dostatočne kvalifikovaný na vzdelávanie integrovaných žiakov. Aby došlo k zmenám vo vzdelávaní, učitelia by mali byť schopní:

- zistiť špecifické potreby každého žiaka a reagovať na nich pomocou odpovedajúcich pedagogických prístupov a stratégii,

- podporovať rozvoj mladých ľudí v autonómii a k celoživotnému vzdelávaniu,
- pracovať v multikultúrnom prostredí,
- spolupracovať s ďalšími kolegami, rodičmi a širšou verejnosťou

(dostupné na: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9235/pripravenost-pedagogu-pro-inkluzivni-vzdelavani.html/ dňa 22. 12. 2010).

K. Ballard (2003) najviac zdôrazňuje, že **inkluzívne vzdelávanie** je otázkou sociálnej spravodlivosti. Inkluzívne pedagogické kompetencie, sa významnou mierou formujú až v samom priebehu profesionálnej dráhy.

Priebeh takého formovania je ovplyvnený:

- charakterom a kvalitou predchádzajúcej teoretickej a praktickej prípravy v rámci prípravného a ďalšieho vzdelávania,
- skúsenosťami z inkluzívnej i segregovanej orientovanej pedagogickej praxe,
- vplyvom profesionálneho prostredia (pôsobením ostatných pedagógov v zbore školy),
- reflexívne vzdelávacie reality (Hájková, Strnadová, 2010).

Aby sa žiaci mohli vzdelávať v rámci inkluzívneho vzdelávania, je potrebná dobrá príprava učiteľov, ale aj žiakov napríklad prostredníctvom multikultúrnej a interkultúrnej edukácie.

4.1 Multikulturalistický prístup

V odborných literárnych článkoch existujú nejasnosti medzi pojmami **multikultúrny**, **interkultúrny** a **pluralitný**. Ich definície môžeme nájsť u J. Balvína (2008, s. 68), ktorý ich definoval takto: „multikultúra, multikulturalita, multikultúrnosť, multikulturalizmus, multikultúrna výchova, multikultúrna výchova a vzdelávanie: pojmy, ktoré vyjadrujú skutočnosť, že vo svete existujú rôzne kultúry vedľa seba a vyvíjajú sa relatívnej samostatnosti a majú právo na svoju samostatnú existenciu, autonómiu, svoju vlastnú existenciu. Interkultúra, interkulturalita, interkultúrnosť, interkulturalizmus, interkultúrna výchova, interkultúrna výchova a vzdelávanie: pojmy, ktoré vyjadrujú skutočnosť, že tieto rôznorodé kultúry spolu musia komunikovať a viesť dialóg. Pluralitný, pluralita, plurálnosť, pluralizmus, pluralitná výchova, pluralitná výchova a vzdelanie: pojmy, ktoré vyjadrujú skutočnosť, že tieto rôznorodé kultúry majú v sebe určité hodnoty, ktoré sú do iných kultúrnych systémov nepreložiteľné, neporozumiteľné, uzavreté“.

Jednou z ciest, ktoré by mohli byť v budúcnosti pozitívne pri riešení vzťahov medzi majoritnou spoločnosťou a rómskou menšinou, je vzájomná tolerancia a posilňovanie dôvery pri potlačení postojov intolerancie. Dôležitá rola bude fyzický kontakt s ľuďmi z majoritnej spoločnosti a komunikácia medzi nimi. Takýto vzťah sa môže relatívne zlepšiť multikultúrnou výchovou v školstve. **Multikultúrna výchova** je zameraná na to, aby naučila žiakov z rôznych etník, národov vzájomne sa rešpektovať a spolupracovať. Malo by sa to realizovať prostredníctvom rôznych programov a aktivít v škole a v mimoškolských zariadeniach. Cieľom multikultúrnej výchovy je, aby sa žiaci naučili a pochopili, že príslušníci každej kultúry majú prirodzené právo na ich existenciu, uchovanie a ďalší rozvoj. Naučiť sa spoznávať, tolerovať, komunikovať a žiť s príslušníkmi odlišných skupín. Žiaci sa ďalej môžu naučiť čo je kultúra, etnikum, diskriminácia, rasizmus. J. Balvín a kol. (2005, s. 72) sa domnieva, že: „práve transformujúci sa systém edukácie a školstva v Slovenskej republike môže predstavovať veľmi významný nástroj riešenia problému zlepšovania kvality v slovensko-menšinových vzťahoch na báze vytvorenia a zavedenia nových výchovných a sociálnych programov založených na rozvíjaní všeľudských hodnôt a multikultúrnej výchovy“.

K. Rýdl (2009) považuje multikultúrnu výchovu za súčasť inkluzivného vzdelávania. Multikultúrna výchova a vzdelávanie na Slovensku je ešte len na začiatku, vznikajú nové projekty, ktoré by mohli zabezpečiť prostredníctvom špeciálnych pedagógov kurzy multikultúrnej a interkultúrnej výchovy pre učiteľov základných škôl.

A. Preissová Krejčí (2009) uvádza, že ak sa chceme vydať určitou cestou, musíme si byť vedomí cieľa, ku ktorému chceme prísť, alebo aspoň smerom, ktorým sa chceme uberať. Inšpiráciou pre učiteľov, ale aj pre Slovensko by mohli byť Škandinávske krajiny ako Dánsko, Nórsko, Švédsko, Fínsko a Island, ktoré sa vyznačujú koherentnou politikou v oblasti demokracie, sociálnou spravodlivosťou, a inkluzívnym vzdelávaním na školách pre všetky spoločenské vrstvy. Škandinávska inkluzívna výchova zahŕňa všetky skupiny obyvateľstva. V triedach sú deti s etnickými, národnostnými, zdravotnými, ale aj sociálnymi odlišnosťami od majoritnej skupiny. Základnou hodnotou škandinávskej multikultúrnej výchovy je rešpektovanie každého dieťaťa z hľadiska vzdelávacieho procesu a dôležitý je aj prístup učiteľov k deťom.

Slovensko sa zaraďuje medzi demokratické krajiny, pre ktoré by mal byť multikulturalizmus samozrejmosťou, stále tu však existuje problém presadiť multikultúrne myslenie u tradične zmýšľajúcich ľudí, ktorí majú problém pripustiť fakt, že existujú aj iné kultúry, ako je ich vlastná. Ľudia zväčša iné kultúry, ako je ich vlastná, považujú za podradné. Etnocentrizmus je hlavnou prekážkou k vzájomnému porozumeniu a tolerancii. Je potrebné na školách zaviesť multikultúrnu výchovu, ktorou by sa žiaci naučili prekonávať a eliminovať zaužívané predsudky, odmietavé postoje k odlišnostiam napríklad prostredníctvom vštepovania pozitívnych hodnôt, ktoré by neboli pre žiakov ohrozením, ale naopak zdrojom tvorivosti, sebapoznania a obohatenia.

N. Živčaková (2009) si myslí, že ak Rómovia dostanú príležitosť sa bližšie zoznámiť s majoritnou spoločnosťou, môže im to napomôcť k ich integrácii. Nejedná sa teda len o jednosmerný proces zo strany majority k minorite, ide o interaktívny a rovnoprávny vzťah medzi majoritou a minoritou.

5. ZÁVER

Škola ako inštitúcia, má veľký význam pre každého z nás či už patríme do majoritnej, alebo minoritnej spoločnosti. Škola je priestor, kde si dieťa rozvíja svoje vedomosti, zručnosti, spôsobilosti pomocou pedagógov, asistentov učiteľa, vychovávateľov, školských sociálnych pracovníkov a pod.

V posledných rokoch sa na základných školách hlavne na východnom Slovensku zvyšuje rasizmus, xenofóbia medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi, ale aj rómskymi žiakmi a učiteľmi. Jeden z dôvodov je zaraďovanie rómskych žiakov do špeciálnych tried a rómskych tried. Deti sa spolu nestretávajú ani cez prestávky, ani na obedoch a dokonca nechodia spolu ani na výlety, čím dochádza k izolácii rómskych detí od ostatných detí na etnickom základe, znamená to negáciu všetkých pozitívnych, nielen pedagogických princípov a zásad, ale aj tých najzákladnejších všeľudských etických hodnôt. A to i napriek tomu, že už niekoľko rokov celkom jednoznačne celá naša spoločnosť kladie v riešení rómskej problematiky na prvé miesto potrebu zvyšovať vzdelanosť rómskych žiakov, deklaruje sa potreba integrovať ich do školských tried a likvidovať segregované triedy a taktiež rómske triedy. Je potrebné prehodnotiť systém zaraďovania rómskych detí do špeciálnych základných škôl.

Iste integrácia rómskych žiakov do školských tried nie je, ani nemôže byť jednorazovým krokom, no rovnako nie je možné zotrvávať pri segregovaní rómskych žiakov a túto segregáciu rozširovať.

6. LITERATÚRA

BALLARD, K. 2003. The analysis of context: Some thoughts on teacher education, culture, colonization and inequality. In BOOTH, T., NES, K. & STROMSTAD, M. (Eds.), *Developing inclusive teacher education*. London: Routledge/Falmer, 2003. pp. 59–77.

BALVÍN, J. a kol. 2005. *Metódy a výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pre oblast národnostních menšín, 2005, 302 s. ISBN 80-902972-8-9.

BALVÍN, J. 2008. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka.* Praha: RADIX, 2008. 256 s. ISBN 978-80-86031-83-5.

CUPEROVÁ, A., DURBÁKOVÁ, V. 2010. *Povedzme nie diskriminácii.* Príručka pre mimovládne organizácie. Košice: Poradňa pre občianske a ľudské práva, 2010. 47 s. ISBN 978-80-970354-6-4.

ČERMÁK, M. a kol. 2010. *Jak se stát férovou školou I, Diskriminace ve školství z pohledu práva.* Brno: Liga lidských práv, 2010. 53 s. ISBN 978-80-903473-8-0.

DURBÁKOVÁ, V., RICHTEROVÁ, N. 2008. *Hľadáš si prácu? Očakávaj férovú hru*. Príručka. Košice: Poradňa pre občianske a ľudské práva, 2008. 13 s.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

HAPALOVÁ, M., DANIEL, S. 2008. *Rovní prístup Rómskych detí ku kvalitnému vzdelávaniu*. Bratislava: Človek v tísni – pobočka Slovensko, 2008. 47 s.

LORAN, T. 2009. Edukačná paradigma Rómov v Slovenskej republike. In: *Vzdělávání menšin a Multikulturní výchova v europském kontextu.* Liberec: Liberecké romské sdružení, o. s., 2009. ISBN 978-80-903953-4-3. s 31 – 39.

MADLIAK, J., SREBALOVÁ, M. 2002. *Základné práva a slobody v Ústave slovenskej republiky, I. časť – Základné práva a slobody.* Bratislava: SNSĽP, 2002. 167 s. ISBN 80-89016-04-9.

PREISSOVÁ KREJČÍ, A. 2009. Místo multikultúrni výchovy v etickém diskursu české spoločnosti. In: *Vzdělávání menšin a Multikulturní výchova v europském kontextu.* Liberec: Liberecké romské sdružení, o. s., 2009. ISBN 978-80-903953-4-3. S. 53 – 57.

RIGOVÁ, S., MACZEJKOVÁ, M. 2001. Vzdelávací systém a Rómovia. In VASEČKA, M. Vzťah majority k Rómom. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, 2001. ISBN 80-88935-41-5. s 695 – 724.

RÝDL, K. 2009. Situace multikultúrni inklúzívní výchovy ve Skandidávii. In: *Vzdělávání menšin a Multikulturní výchova v europském kontextu.* Liberec: Liberecké romské sdružení, o. s., 2009. ISBN 978-80-903953-4-3. s 18-21.

ŠLOSÁR, D. 2009. *Edukácia Rómov.* Košice: Košický samosprávny kraj, 2009. 150 s. ISBN 978-80-970137-6-9.

TANNENBERGEROVÁ, M., KRAHULOVÁ, K. 2010. *Jak se stát férovou školou II. Inkluzivní vzdělávání v praxi.* Brno: liga lidských práv, 2010. 55 s. ISBN 978-80-87414-02-6.

TOMATOVÁ, J. 2004. Proces zaraďovania a preraďovania v základnom školstve. In: *Rómske deti v slovenskom školstve.* Bratislava: ADIN, s. r. o., 2004. s. 33-41. ISBN 80-89041-81-7.

ŽIVČÁKOVÁ, N. 2009. Seznamte se – multikulturní výchova pro romskou mládež. In:*Vzdělávání menšin a Multikulturní výchova v europském kontextu.* Liberec: Liberecké romské sdružení, o. s., 2009. s. 58-62. ISBN 978-80-903953-4-3.

Internetové zdroje dostupné na:

- http:// www.mecem.sk/ rpa/ ?/ ang = slovak (dňa 22. 12. 2010).
- http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9235/pripravenost-pedagogu-pro-inkluzivni-vzdelavani.html/ (dňa 22. 12. 2010).

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: PhDr. Katarína Šiňanská, Miroslava Danková

Pracovisko: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Filozofická fakulta, Katedra sociálnej práce
Popradská 66, 040 11 Košice-Západ, Slovenská republika

Email: katarina.sinanska@upjs.sk, mirkadankova@centrum.sk

AKÝ UČITEĽ, TAKÁ ŠKOLA, TAKÝ ŽIAK...

WHAT TEACHER, SUCH SCHOOL, SUCH STUDENT

Lucia Zalčíková

Abstrakt

Príspevok s uvedeným titulom ponúka úvahu o význame multikultúrnej výchovy v príprave budúcich učiteľov, nakoľko v korpuse predmetov nie je tento predmet uvedený vôbec, alebo figuruje ako povinne voliteľný. Prehľad fakúlt ponúka tabuľka č. 1. Cieľom príspevku je tiež poukázať na existujúce medzery v univerzitnej príprave pedagógov, ktorí si uvedomujú, že nie sú dostatočne pripravení na kultúrne rozmanité prostredie školských tried. Napriek tomu väčšina fakúlt pripravujúcich budúcich učiteľov doposiaľ neprijala ucelenú koncepciu multikultúrneho vzdelávania. Súčasťou príspevku je prehľad menšín, ktoré považujú študenti učiteľstva Prešovskej univerzity za prispôsobivé a naopak neprispôsobivé.

Kľúčové slová: *multikultúrna výchova, vysokoškolská príprava, študent učiteľstva, žiak, postoje*

Abstract

Contribution of the titles offers a reflection on the importance of multicultural education in preparing future teachers, as in the corpus of objects is not even mentioned the subject, or figures as elective. Overview of faculties offers Table n. 1. The aim of the paper is also to point out the gaps in training university teachers who realize that are not adequately prepared for culturally diverse classroom environment. The most colleges preparing future teachers still adopt a comprehensive concept of multicultural education. As part of the paper is an overview of minorities, that students University of Presov considered to be adaptable and nonconformists.

Key words*: multicultural education, university preparation, student teaching, pupil, attitudes*

1. ÚVOD

Nedovolíme si generalizovať, no nepochybne sa v našich pedagogických zboroch stále nájde dosť učiteľov, ktorí nie sú pripravení na prácu s menšinami. Multikultúrna výchova predstavuje v súčasnosti jednu z najdiskutovanejších oblastí prípravy na život v multikultúrnej realite a v komunikácii s ľuďmi z odlišného sociokultúrneho prostredia. Len nedávno bola úspešne začlenená do Štátneho vzdelávacieho programu ako prierezová téma. Na to, aby bola úspešná i vo sfére realizačnej, je potrebné zaistiť najmä kvalitné vzdelávanie a prípravu jej realizátorov, teda samotných pedagógov a pedagogičiek. Veľkú a nepochybne nezastupiteľnú úlohu pri príprave budúcich učiteľov zohrávajú pedagogické fakulty. Okrem nich sú to fakulty prírodovedeckého, humanitného, filozofického a iného zamerania, ako aj ďalšie vysokoškolské pracoviská. Prvky multikultúrnej výchovy síce možno nájsť na všetkých vysokých školách na Slovensku, ale väčšinou len ako začlenenie niektorých jej postupov

v rámci iných premetov. Ako samostatná téma sa vyskytuje len v minimálnom obmedzenom množstve.

1.1 Reálny obraz Slovenska

Štatistické sčítanie obyvateľov, bytov a domov na Slovensku v roku 2001 [online] na http://www.slovakia.culturalprofiles.net/ ukázalo, že z celkového počtu 5 379 455 občanov sa prihlásilo k príslušníkom národnostných menšín 704 315 osôb, čo predstavuje 13,1 % z celkového počtu obyvateľov v SR. Najpočetnejšou národnostnou menšinou na Slovensku bola podľa sčítania maďarská menšina (9,7% obyvateľstva), nasledovala rómska (1,7 %), česká (0,8 %), rusínska (0,4%), ukrajinská (0,2 %), nemecká (0,1 %), poľská, moravská, chorvátska, ruská, bulharská a židovská menšina. Vymedzenie národnostnej menšiny nie je vôbec jednoduché, nakoľko ako tvrdí J. Průcha (2004, s. 59) „*sa určité etnikum samo považuje za národ, ale štát v ktorom príslušníci tohto etnika žijú ich za svojbytný neuznáva. Otázky vzťahu národa a národnostnej menšiny vymedzujú príslušné štátne zákony.*“ Slovenská republika týmto skupinám zaručuje všestranný rozvoj, najmä právo spoločne s inými príslušníkmi menšiny alebo skupiny rozvíjať vlastnú kultúru, právo rozširovať a prijímať informácie v ich materinskom jazyku, združovať sa v národnostných združeniach, zakladať a udržiavať vzdelávacie a kultúrne inštitúcie.

Reálny obraz Slovenska by malo priniesť tzv. Sčítanie obyvateľov, domov a bytov, ktoré sa uskutočnilo v máji 2011. Vďaka nemu získame nové a pre multikultúrnu výchovu nesmierne prínosné informácie. Každý formulár obyvateľa obsahoval 52 otázok, ktoré okrem iného zisťovali národnosť a materinský jazyk občanov žijúcich na území Slovenskej republiky. Tiež podľa štátu a miesta narodenia, štátnej príslušnosti či predchádzajúceho miesta pobytu bude jasné, koľko cudzincov u nás žije. O ich vzťahoch s domácimi a naopak sa síce nedozvieme, no tieto štatistiky sa v budúcnosti nepochybne stanú predmetom mnohých analýz. Samotný fakt, že sa sčítacie tlačivá vyhotovia okrem štátneho jazyka aj v jazyku maďarskom, rómskom, rusínskom a ukrajinskom v listinnej a elektronickej forme a v elektronickej forme aj v anglickom jazyku je dôkazom rešpektovania princípov multikultúrnosti. Výsledky zo sčítania obyvateľov, domov a bytov v roku 2011 sa zverejňujú priebežne, komplexné výsledky budú známe najneskôr v marci 2014.

a. Súčasný stav na fakultách

Od medzinárodného projektu Tempus Phare „Multikultúrna výchova: príprava učiteľov, učebné materiály“, koordinovaného Pedagogickou fakultou UK, prešlo 10 rokov. Na základe čiastkových cieľov sa skúmalo: 1. na ktorých fakultách sa pedagógovia usilujú o multikultúrnu výchovu, 2. v akej podobe multikultúrnu výchovu reálne rozvíjajú, 3. ako sú spokojní s jej súčasnou podobou, 4. aké zmeny navrhujú, ... Do analýz bolo zahrnutých 33 vysokoškolských pedagógov z celého Slovenska (vrátane pedagógov z PU v Prešove). Navrhované zmeny sa týkajú samotného zavedenia multikultúrnej výchovy na katedrách, kde sa neuplatňuje a k jej rozšíreniu tam, kde sa uplatňuje. Väčšina expertov (73%) sa zhodla na názore, že multikultúrna výchova by mala byť zavedená pre všetky odbory pripravujúce budúcich učiteľov. Ako však vyplýva z tabuľky č. 1, situácia sa za 10 rokov nezmenila k lepšiemu. V nasledujúcej časti sa pokúsime priblížiť situáciu, aká na Slovensku v rámci učiteľských fakúlt v súčasnosti existuje. Považovali sme za žiaduce zmapovanie ponuky a foriem výučby multikultúrnej výchovy na učiteľských fakultách (pedagogických, filozofických, fakultách prírodných vied,...). Prostredníctvom mailového kontaktu sme oslovili pracovníkov študijných oddelení jednotlivých fakúlt so žiadosťou o poskytnutie odpovedí na nasledujúce otázky:

1. Je na vašej univerzite pracovisko, ktoré sa zaoberá IKV/MKV? (Interkultúrnou komunikáciou/Multikultúrnou výchovou).
2. Ponúka vaša fakulta predmety IKV/MKV pre študentov učiteľstva? Ak áno, je tento predmet pre študentov povinný alebo voliteľný?

Tabuľka č. 1

	Je na univerzite pracovisko, ktoré sa zaoberá IKV/MKV?	**Ponúka univerzita/fakulta premety IKV/MKV študentom učiteľstva?**	**Ak áno, je tento predmet povinný alebo voliteľný?**
PF PU Prešov	Nie	Nie	-
FHPV PU Prešov	Nie	MKV	povinný 2. roč. 1P/týž.
FF PU Prešov	Nie	Nie	-
FF UK Bratislava	Nie	IKV a predsudky Odb.: pedagogika v kombinácii	povinný 2. roč., LS, 1P/1S týžd.
PF UK Bratislava	Áno	MKV Učiteľstvo pre MŠ a vychovávateľstvo pre ŠK (Bc.)	povinný 2 hod./týžd.
FF UCM Trnava	Nie	MKV nie je v ponuke povinných ani voliteľných predmetov št. programu Učiteľstvo	–
PF Trnavskej univerzity	Nie	MKV	povinný 2. roč., ZS, 2P/týžd.
FF Trnavskej univerzity	Nie	nemá učiteľské odbory	-
FPV Žilina	Nie	Nemá odbor Učiteľstvo, iba odbor Sociálna práca	-
PF UMB Banská Bystrica	Nie	MKV Odbor: Pedagogika IKV Odbor: Predš. a elem. pg, Bc.	povinne voliteľný 3. roč., ZS, 1P/1S týžd. 2. roč., LS, 2S týžd.
PF KU Ružomberok	Nie	MKV Bc.	povinný pre učiteľstvo a špec. pg voliteľný pre

			ostatných
FF KU Ružomberok	Nie	MKV IKV	povinný voliteľný
PF UKF Nitra	Nie	Multikultúrna výchova a práca s etnickými minoritami	povinne voliteľný ZS, 1., 2. roč. 2H/týžd.

Multikultúrne vzdelávanie budúcich učiteľov sa v SR uskutočňuje prevažne v rámci vysokoškolského štúdia. Z. Fráterová (2006, s. 8-11) píše, že prvky multikultúrnej výchovy síce možno nájsť na všetkých vysokých školách na Slovensku, ale väčšinou len ako začlenenie niektorých jej postupov v rámci iných premetov. Ako povinný, resp. povinne voliteľný predmet sa vyskytuje len v obmedzenom počte. Väčšina fakúlt pripravujúcich budúcich učiteľov doposiaľ neprijala ucelenú koncepciu multikultúrneho vzdelávania. Na vysokých školách pedagogického zamerania, ktoré pripravujú budúcich učiteľov nie je začlenenie multikultúrnej výchovy do školského systému povinné. Cieľová skupina študentov sa podobným predmetom nebráni, dokonca by ich radi privítali ako voliteľné v študijných programoch. Už dnes si uvedomujú, že po nástupe do praxe sa budú musieť popasovať i s čoraz početnejšou rómskou menšinou. Dá sa súhlasiť s názorom B. Kahátovej (2008, s. 17-23), že „*už vysoké školy by mali pripravovať budúcich učiteľov tak, aby zvládali nové kompetecie potrebné na riešenie potenciálnych konfliktov pri strete s inou kultúrou či už v triede, alebo mimo triedy*".

Podľa slov K. Ľuptákovej (2004, s. 52) sa interkultúrna výchova „*môže realizovať len za predpokladu, že učiteľ cíti potrebu venovať sa týmto výchovným otázkam a že je hlboko presvedčený o ich zmysle a prínose pre všetkých zúčastnených...*". Pripravený učiteľ by mal byť schopný i vyhodnocovať problémy a situácie v medzikultúrnej komunikácii, mal by podporovať porozumenie príslušníkov rôznych kultúr a u detí rozvíjať pochopenie pre kultúrnu odlišnosť. Táto schopnosť, resp. spôsobilosť niečo vykonávať je v odbornej literatúre nazývaná ako „kompetencia". Stať sa a byť multikultúrne kompetentným učiteľom je komplikovaný proces. Ešte pred samotnou realizáciou multikultúrnej výchovy by sa mal každý učiteľ zamyslieť, ako on sám začne v oblasti multikultúrnej výchovy na sebe pracovať. Musí si ujasniť, ako ON/ONA vníma kultúrnu odlišnosť, s akými predsudkami a stereotypmi zápasí, čo vie o rôznych menšinách žijúcich na Slovensku. Každá škola, resp. predmetové komisie v nej, si môžu určiť konkrétne začlenenie multikultúrnych tém do učebných osnov. Zástupcovia predmetov s rešpektovaním platných vzdelávacích štandardov dokážu vybrať témy, ktoré pre svojich žiakov považujú za dôležité, vedia si rozplánovať čas, aký môžu témam venovať, dokážu si určiť metódy akými budú pracovať.

b. Multikultúrna výchova a budúci učitelia

Zvlášť začínajúci učiteľ sa musí prispôsobiť nielen zvyšujúcim sa požiadavkám na svoj kariérny rast, meniacim sa učeným osnovám, výrazným extrémom v správaní sa žiakov, ale aj čoraz pestrejšiemu kultúrnemu zloženiu tried. Nepochybujeme o tom, že väčšina budúcich učiteľov, nezávisle na oblasti Slovenska v ktorej žijú, má vo svojom okolí pestré zloženie kultúr. Vo svojej dizertačnej práci sme sa preto zamerali na oblasť interkultúrnych postojov budúcich učiteľov. Výskumná vzorka predstavovala 247 respondentov, budúcich učiteľov, študujúcich na Prešovskej univerzite. Na otázku *„Ktorú z menšín na území Slovenskej republiky pokladáte zo sociálneho hľadiska za najprispôsobivejšiu (kladne) a ktorú za najmenej prispôsobivú (záporne)"* odpovedali nasledovne:

Tabuľka č. 2

	Menšina	**SK**
Prispôsobivá (kladne)	Česká	39
	Poľská	22
	Maďarská	26
	Rómska	5
	Vietnamská	19
	Ukrajinská	24
	Rusínska	81
	Afroameričania	1
	Nemecká	2
	Žiadna	41
Neprispôsobivá (záporne)	Česká	2
	Poľská	0
	Maďarská	63
	Rómska	**197**
	Vietnamská	3
	Ukrajinská	0
	Afroameričania	0
	Nemecká	0
	Žiadna	12

Ako naznačuje predchádzajúca tabuľka, respondenti považujú za kladne prispôsobivých príslušníkov rusínskej menšiny (81), ktorí sú jednoznačne v prevahe. Druhá priečka patrí príslušníkom českej menšiny (39). Na ďalších priečkach je poradie veľmi vyrovnané v poradí maďarská menšina (26), ukrajinská (24) a poľská (22). Naopak za tzv. neprispôsobivých občanov považujú mladí ľudia práve príslušníkov rómskej menšiny. Čo sa týka záporného hodnotenia v prospech Rómov, myslia si to takmer 2/3 študentov učiteľstva Prešovskej univerzity. Multikultúrna výchova na Slovensku sa sústreďuje na informácie o cudzích kultúrach, ich zvyky a tradície, oblasťou jej záujmu sú cudzinci, skupiny, etnické menšiny. Riešia sa teda hlavne postoje skupín k sebe navzájom a nie interpersonálne vzťahy. Cez poznatky a vedomosti uchopená multikultúrna výchova nemôže nahradiť samostatne konštruované poznatky získané zážitkom a skúsenosťou. Škoda, že v prípade obyvateľov výchovného Slovenska je táto skúsenosť s rómskou menšinou v drvivej väčšine negatívna. V takýchto podmienkach je ťažké budovať multikultúrnu výchovu na pekných medziľudských vzťahoch, pozitívnych postojoch i pocitoch, aké majú ľudia k sebe a k iným.

Multikultúrne uvedomelý učiteľ má reálny potenciál urýchliť dosahovanie cieľov multikultúrnej výchovy, ako aj aktualizovať hodnoty modernej kultúry. Ak je navyše vedomostne i osobnostne pripravený, v jeho pedagogickej činnosti budú rezonovať myšlienky multikultúrnej výchovy. Tento príspevok je jedným z výsledkov snáh podporovať multikultúrnu výchovu pri kontinuálnom štúdiu a zakotviť ju v celoživotnom vzdelávaní učiteľov – buď ako rozširujúce alebo rekvalifikačné štúdium.

2. LITERATÚRA

FRÁTEROVÁ, Z. 2006. Multikultúrne vzdelávanie učiteľov vo vybraných európskych štátoch vrátane Slovenskej republiky. In: *Technológia vzdelávania; Vedecko-pedagogický časopis*. roč. 14, č. 5, 2006, s. 8-11. ISSN 1335-003X.

KAHÁTOVÁ, M. 2008. Multikultúrna výchova ako nástroj zmeny vo vzdelávacej politike. In: *Východiská a perspektívy interkultúrneho dialógu v EÚ a jeho prínose a výzvach vo výchovnom poradenstve*. Zborník z vedeckého seminára. Bratislava: SAAIC. s. 17-23.

ĽUPTÁKOVÁ, K. 2004. *Intekultúrna výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. s. 52. ISBN 80-8055-920-1.

MISTRÍKOVÁ, Ľ., VALLO, A. 2001. Multikultúrna výchova na slovenských univerzitách. In *Multikulturalita, Interkulturalita, Transkulturalita*. Bratislava: Filozofická fakulta UK, 2001, s. 211-220. ISBN 80-88820-19-7.

PRŮCHA, J. 2004. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2004, s. 59. ISBN 80-7178-885-6.

Sčítanie obyvateľov, bytov a domov na Slovensku, 2001, dostupné [online] na oficiálnych stránkach SR. http://www.slovakia.culturalprofiles.net/ [2009-12-26].

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Lucia Zalčíková

Pracovisko: Prešovská univerzita v Prešove, FHPV, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie. Katedra pedagogiky
Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika

Email: l.zalcikova@gmail.com

PEDAGOGIKA VOĽNÉHO ČASU V PREMENÁCH DOBY

REALIZÁCIA PREVENTÍVNEHO VÝCHOVNÉHO SYSTÉMU V DIECÉZNYCH CENTRÁCH ŽIVOTA MLÁDEŽE

IMPLEMENTATION OF THE PREVENTIVE SYSTEM IN EDUCATION IN DIOCESAN CENTRES OF YOUTH LIFE

Jan Balík

Abstrakt

Od sv. Filipa Neriho zaujímá v pedagogice specifické místo metoda oratoře. Za sv. Jana Bosca, který ji rozvinul, dostala název preventivní systém. Že se jedná o neustále inspirativní metodu, ukazuje příklad diecézních center života mládeže. První centrum tohoto typu vzniklo spontánně a tajně v době komunismu na faře v Příchovicích. Po roce 1989 byla tato vybudována ve všech diecézích ČR a na Slovensku ve Španiej Dolině. Jejich fundamentem je komunitní život stálého týmu, který je tvořen knězem a několika mladými lidmi. Základní tým je otevřený mladým lidem, kteří přichází buď spontánně, nebo na předem ohlášené akce.

Klíčová slova: *oratoř, mládež, centrum života mládeže, tým*

Abstract

Since the times of St. Philip Neri, the method of the oratory has had its specific place in pedagogy. Under St. John Bosco, who developed it, it received the name of "Preventive System". The example of diocesan centres of youth life shows that this method is still inspiring. The first centre of this type appeared spontaneously and secretly under the Communist regime at the Příchovice vicarage. After 1989, such centres developed in all dioceses in the Czech Republic and in Špania Dolina in the Slovak Republic. They are based on the community life of a permanent team consisting of a priest and several young people. The basic team is open to young people who come either spontaneously or to events announced in advance.

Key words: *oratory, youth, centre of youth life, team*

1. ÚVOD

Diecézní centra života mládeže (DCŽM) mají svůj původ ve spontánním a ilegálním setkávání mladých lidí v 80. letech minulého století na faře v Příchovicích v Jizerských horách v České republice. V posledním desetiletí komunistického útlaku jezdili na tuto faru mladí lidé, kterým se administrátor místní farnosti P. Miroslav Šimáček (nar. 1951) osobně věnoval, zapojoval je do společného programu a snažil se jim ukázat krásu života s Bohem. Postupně dostal styl života na faře svůj pevný řád, který se opíral o život podle Evangelia, o sdílení zkušeností, katechetická témata, slavení mše svaté, společné stolování a aktivní zapojování mladých do vytváření večerního zábavného i duchovního programu. Možnost navazovat nová přátelství, krása přírody a hudba umocňovaly intenzivní atmosféru živého křesťanského společenství.

Po roce 1989 byla na základě rozhodnutí biskupů v diecézích ČR a později i SR zakládána podle modelu vzniklého spontánně na faře v Příchovicích další DCŽM: Nazaret v pražské arcidiecézi (Praha – Kunratice), Vesmír v královéhradecké diecézi (Deštné v Orlických horách), Přístav v olomoucké arcidiecézi (Rajnochovice), Mamre v brněnské diecézi (Osová Bítýška), Ktiš v diecézi českobudějovické (Ktiš), Středisko mládeže ostravsko – opavské diecéze (Stará Ves n. Ondřejnicí) a Maják v Banskobystrické diecézi (Špania Dolina).

Příspěvek se zaobírá vzniklým fenoménem z hlediska pedagogického stylu, který je v DCŽM praktikován, a to v porovnání s linií toho nejkvalitnějšího, co bylo v dějinách církve pro mladé lidi vytvořeno, a co je označováno jako oratoř či preventivní výchovný systém.

2. ZÁKLADY PREVENTIVNÍHO VÝCHOVNÉHO SYSTÉMU

2.1 Oratoř a Filip Neri

Oratoř jako výchovné prostředí je spojena především s postavou sv. Filipa Neriho († 1595), který kolem sebe shromažďoval v Římě mladé lidi a věnoval se jim v jejich volném čase. Označení „oratoř“ použil Filip poprvé v roce 1557, kdy se pro nedostatek místa v jeho pokoji musela setkávání přesunout do upraveného skladiště nad boční lodí kostela. Filip nikdy nechtěl nic zakládat a jeho oratoř i metoda práce vznikly jako plod jeho vychovatelského zápalu a především jako důsledek jeho osobního svatého života a příkladné lásky k Ježíši Kristu.

Když se kolem něj začalo scházet pravidelně více osob, pochopil, že je třeba setkáním dát základní řád. Filipova oratoř používala do té doby neznámou metodu, která spočívala v četbě Písma svatého a jeho výkladu, do kterého se zapojovali všichni přítomní, tedy i mladí a nekněží. Filipovi šlo o praxi víry, ne o teorii. Dbal na to, aby se mluvilo jednoduše a prakticky. První hodina setkání patřila tiché modlitbě a komentované četbě z Písma. Pak následovaly tři půlhodinové přednášky. Shromáždění bylo zakončeno zpěvem a modlitbou. Večer při modlitbě Anděl Páně byl věnován čas půlhodinovému rozjímání. Postupně se rozvíjela tradice poutí k sedmi hlavním římským kostelům a výlety do přírody, které byly doprovázeny hudbou. Krása přírody a hudby byla ve službě radosti z Boha. K náplni oratoře patřila i služba v nemocnici. Filip nedělal nic jen pro zábavu, nýbrž vše v nabízeném programu směřovalo k setkání s Bohem (Türks, 2007, s. 48–55). Protože Filip pochopil, že krása a lidství člověka jsou od Boha, vyznačovaly se oratoře veselostí.

Ač Filip Neri nikdy nechtěl být reformátorem, obnovil církev zevnitř. Učil druhé svým příkladem. Mnozí mladí, které kolem sebe shromažďoval, se později stali kněžími a významnými lidmi na panských dvorech. Tak Filip výchovně ovlivnil mnoho svých současníků, kteří přispěli k obnově církve. Patří mezi ně např. sv. Karel Boromejský, sv. František Saleský i významný hudebník Palestrina.

2.2 Oratoře a jejich rozmach za Jana Bosca

Don Bosco (1815–1888) své schůzky s mladými dělníky nazýval od počátku oratoří. Známou metodu přetvořil tak, aby odpovídala změněnému společenskému prostředí (Jan Pavel II., 1988, s. 505–510). Velice ho inspiroval sv. František Saleský, u kterého postřehl, „jak je účinná v práci pro spásu duší obětavá láska, oblečená do šatu dobroty a radosti“ (Alberti, 1977, s. 120). Postupné založení salesiánského díla charakterizují tři etapy: osobní rozhodnutí sloužit mladým, schopnost navazovat s mladými lidmi osobní vztah a nabídka místa, kde se mohou mladí setkávat (Gambini, 2009, s. 13). I když don Bosco vnímal hodnotu

pozemských skutečností a výchovu pojímal jako působení na celého člověka, za základ pokládal výchovu náboženskou. Jeho pedagogika je od základů přesažná, jejím cílem je vychovat věřícího člověka s živou vírou. Zbožnost, o kterou u chlapců usiloval, spojoval s poctivým plněním povinností. Proto velmi dbal na řád a jeho domy měly od počátku domácí řád.

Program první oratoře měl následující části: Sváteční den začínal zpovědí chlapců, po které následovala mše svatá. Po ní byla chvíle věnována vysvětlování evangelia. Později se probíraly kontinuálně biblické dějiny. Don Bosco hovořil jednoduše, lidově a poutavě. Poté až do oběda následovala škola. Po obědě byl prostor na zábavu. Od půl třetí začínala výuka katechismu, která byla ukončena společnou modlitbou růžence a později i zpívanými nešporami. Následovalo opět krátké kázání, mariánské litanie a požehnání Svátostí oltářní. Pak bylo až do večera volno, které chlapci vyplnili hrami nebo studiem. Během rekreace don Bosco využíval možnosti hovořit s jednotlivými chlapci. V tu chvíli se jim věnoval jako výtečný a zkušený duchovní vůdce. Radil, povzbuzoval, napomínal a zpovídal. Závěr dne patřil obřadu loučení, který byl plný nadšení, hluku a písní. Chlapci nosili dona Bosca na rukou. „Pak zaznělo poslední tisíckrát opakované dobrou noc a několik chlapců ho polomrtvého dovedlo domů“ (Bosco, 2007, s. 134–138). Za hlavní důvod, proč oratoř chlapce stále více přitahovala, označil don Bosco „slavnostní bohoslužby, hudbu, veselé rušné hry“ (Bosco, 2007, s. 135).

Jeho skutečný pedagogický talent se projevil mimo jiné ve skutečnosti, že zakládal kroužky svých malých pomocníků, do nichž sdružoval nejlepší chlapce. Měli mu pomáhat zabavit mladší a hlavně působit na své kamarády především dobrým příkladem, aby v oratoři vládl duch modlitby (Alberti, 1977, s. 95).

2.3 Fundamenty preventivního výchovného systému

Jak Filip Neri, tak i don Bosco nebyli teoretiky pedagogiky, ale mistry výchovné praxe. Originální pedagogická metoda, kterou v oratořích rozvinul don Bosco, byla nazvána preventivním výchovným systémem. Zmiňovanou metodu lze charakterizovat takto:

- Prvotním a hlavním cílem je spása duší mladých lidí.
- Cíl spočívá nejen ve vyplnění volného času, ale především v nalezení takového prostředí, které motivuje a pomáhá stávat se čestnými občany a dobrými křesťany. Vše se v oratoři stává motivací pro osobní integrální růst mladých (Gevaert, 1986, s. 471).
- Trvalá přítomnost vychovatelů mezi mladými, jejich disponibilita pro mladé a schopnost vytvářet vztahy.
- Charakteristické je zapojení mladých do vytváření programu s jejich typickými způsoby vyjadřování: divadlem, zpěvem, hrou, sportem, turistikou a hudbou.
- Oratoř je místo přijetí, ve kterém se dynamicky spojuje osobní a společenská dimenze. Skutečná oratoř žije ze tří vztahů: osobní vztah pedagoga s mladým člověkem, život mladého uprostřed konkrétní skupiny a vztah členů skupiny mezi sebou (Gambini, 2009, s. 23–30).
- Oratoř je místem, ve kterém se mezilidské vztahy, stejně jako vztah s Bohem, žijí a zakouší.

Pro svou charakteristiku lze vnímat přítomnost zásad preventivního výchovného systému v různých současných programech pro mládež (Vecchi, 1989, s. 683).

3. CHARAKTERISTIKA ČINNOSTI DCŽM

DCŽM lze pokládat za zcela specifické výchovné prostředí, které v sobě tvůrčím způsobem absorbuje základní prvky zmiňované výchovné metody.

Statut Sekce pro mládež ČBK schválený zasedáním ČBK 24. 11. 1993, který reflektoval fenomén, který vznikl v době totality na faře v Příchovicích a který se na základě rozhodnutí biskupů začal rozvíjet ve změněných společenských poměrech v dalších českých a moravských diecézích, určuje základní charakteristiku DCŽM v několika podstatných bodech, kterými jsou:

- místo stálého společenství mládeže a stálého přijetí mladých lidí,
- domov pro mladé (možnost obnovy fyzických i duchovních sil, nenásilná formace, svědectví krásy života s Bohem),
- základní společenství domu tvoří kněz ve spolupráci se stálým týmem složeným z mladých lidí,
- založení biskupem (Statut Sekce pro mládež ČBK, II,2).

Z řečeného vyplývá, že DCŽM jsou zcela specifickým nástrojem pastorace mládeže. Na prvním místě se totiž jedná o dům pro mladé, do kterého chlapci a děvčata přichází spontánně a prožívají v něm několik dní spolu se svými vrstevníky. Nejedná se tedy o dům, který je charakterizován především nějakým specifickým projektem či aktivitou. Není to exerciční dům ani horský hotel, nejedná se o přednáškový dům ani o ubytovnu. Jak bude ukázáno v následující části příspěvku, příchozí jsou v domě přijati do již existující komunity a jsou pozvání do každodenního běžného společného života inspirovaného křesťanstvím. Program dne mívá zpravidla tyto části: snídaně, ranní modlitba, práce v kuchyni a kolem domu, dopolední přednáška, volno po obědě, skupinky (hudba, sport, výlet, hry, práce kolem domu, příprava večerního programu), prostor pro osobní setkání s knězem, příprava na mši svatou, mše, večeře, večerní zábavný a duchovní program. Pochopitelně tento fundament DCŽM nebrání, aby byl dům využit i pro konkrétní kurzy pro mladé. Proto bývá zvykem, že se na DCŽM konají např. kurzy pro animátory. Základním však zůstává, že DCŽM je místem, kam mladí lidé přichází především spontánně.

3.1 Základní tým DCŽM

Specifickým prvkem DCŽM je existence základního týmu, který pobývá v domě a je složen z mladých lidí (chlapců i děvčat) a kněze. Společně jsou povoláni vytvořit intenzivní komunitu, která oživuje dům. Člen týmu není zaměstnanec, ale rozhodl se věnovat část svého života (ideálně dva roky) Bohu a svým vrstevníkům. Tým se proto liší od pracovní skupiny, ve které se její členové shromažďují za účelem dosažení konkrétního, měřitelného cíle, avšak střeží si své soukromí a žijí vedle sebe jako skupina jednotlivců (Cola, 2007, s. 65–66). DCŽM je ve své nejhlubší podstatě založeno na uskutečňování křesťanské lásky, která vytváří společenství. Na tomto základu spočívá nedispenzovatelný základ stylu života v DCŽM. Nejedná se tedy na prvním místě o dům, organizaci či projekt ani o sehraný tým odborníků v oboru psychologie, pedagogiky, ekonomie a managementu. To vše může jistě sloužit a je třeba to nezanedbávat. Zde však máme na mysli samou podstatu. Jak upřesňuje sv. Augustin: základním účelem, důvodem a cílem společného života je být jedné mysli a jednoho srdce v Bohu (Augustin, I, 3). To by mělo být primární pohnutkou vstupu do týmu v DCŽM. Avšak žít křesťanskou vzájemnou lásku, která uvádí do tajemství společenství, není zdaleka něčím samozřejmým a už vůbec ne snadným. Učit se vzájemné lásce je jedním z nejdůležitějších a zároveň nejnáročnějších prvků života v týmu. Takto chápaný komunitní život je sice krásný, ale zároveň náročný. Nedosahuje se ho automaticky zachováváním daných norem nebo pouhou zbožností, ale neustálou snahou o styl života pro druhé.

3.2 Otevřenost základního týmu pro příchozí

Základní poslání člena týmu DCŽM je vytvářet intenzivní společenství, které nežije samo pro sebe, ale je neustále otevřené příchozím. Kvalitní společný život týmu, umožňuje otevřenost pro příchozí a jejich přijetí do již existující rodiny. Základem jsou přátelské vztahy vycházející z univerzálního bratrství a motivované evangelním přikázáním lásky (Jan 15,13). Základní tým přijímá příchozí do svého společenství. Usiluje o ctnost pohostinnosti. Jakmile kdokoliv vstoupí do centra, je třeba přerušit práci a příchozího u dveří s radostí přivítat. To předpokládá nejen neustálou sebevýchovu a někdy velkou dávku sebepřemáhání, ale i duchovní námahu. Zvláště v obdobích dlouhodobé zátěže a únavy je obtížné každý den se rozhodovat pro službu a vydávání se druhým. Vědomé rozhodnutí přijímat druhé usnadňuje náročnost této duchovní gymnastiky a pomáhá udržet si na tváři přívětivý úsměv.

3.3 Specificky zaměřená zážitková pedagogika

Rodinný způsob života v DCŽM se projevuje tím, že:
- se od příchozích očekává přijetí základních pravidel v domě,
- jsou zapojováni do každodenních služeb a do vytváření programu.

Mezi základní pravidla, která jsou závazná pro každého, patří: společné stolování během snídaně, oběda a večeře, které zahrnuje modlitbu na úvod i na zakončení; společný ranní a večerní duchovní a zábavný program; kouření (a jiné návykové látky) jsou v domě nepřípustné a alkohol se smí konzumovat pouze zcela mimořádně a v malém množství. Oproti mnohde tolerované praxi společného přespávání je v DCŽM samozřejmé oddělené nocování chlapců a děvčat.

To, že jsou mladí zapojeni do nejrůznějších úkolů v centru, není záležitostí pouze praktickou, ale také způsobem jejich identifikace a spoluzodpovědnosti za prostředí, a to s pozitivním výchovným a formativním dopadem. Mladí lidé se podílí na vaření, mytí nádobí, prostírání a sklízení ze stolu, úklidu a nejrůznějších pracích kolem domu. Konec konců společná práce je osvědčený způsob, jak prolomit bariéry a navázat kamarádství. Obecně je život v domě charakterizován účelností, skromností, a to jak co do samotné architektury, tak co do vybavení a celkového přebývání.

Aktivní a zážitkový program, do jehož vytváření jsou mladí lidé pozváni, je pro DCŽM naprosto typický. Tím, že jsou příchozí zapojováni do společné přípravy programu pro druhé, jsou vtaženi do dynamického procesu, v němž mohou uplatnit a rozvinout své dary a zakusit, že darování přináší radost. Důsledkem přijetí spoluodpovědnosti za přípravu programu je pochopitelně i větší míra spokojenosti (Vaculíková, 2000, s. 78). Zároveň se takto mladí učí spolupracovat a aktivně vytvářet společenství. Proto se používání elektronických médií omezuje jen na nejnutnější míru, televizní programy se nesledují, video se používá pouze výjimečně pro společné zhlédnutí kvalitních filmů a internet slouží výlučně jako pracovní nástroj. Všechna tato média nejsou příchozím běžně přístupná. Čas ušetřený nesledováním často povrchních informací nebo zábavy mohou potom věnovat skutečnému životu v reálných vztazích. Specificky zaměřená mediální výchova se v současnosti stává stále podstatnější součástí centry nabízeného vzdělávání. Jejím hlavním cílem je správné hodnocení pravdivosti, hodnoty a významu mediálních výstupů a programů (Sigalini, 2010, s. 127–128; Postman, 2010, s. 184–186).

Je důležité, že jsou DCŽM budovány převážně v krásné přírodě a pokud možno v horách. Mladí lidé jsou citliví na krásu, a to i na krásu přírody. Protože mnozí žijí ve městech, jsou vděční za pobyt v přírodě. Mladým lidem se tak umožní nejen vnímat její

krásu, a tak kontemplovat Stvořitele, ale i využít pobyt k aktivnímu odpočinku a obnově fyzických i psychických sil. Kromě toho námaha, se kterou je pobyt v přírodě spojen, zoceluje tělo i vůli a umožňuje zakoušení radosti ze sebevlády a zdolávání překážek. Tím přispívá k růstu osobnosti mladého člověka, protože autentické hodnoty mají vždycky vysokou cenu a nelze jich dosáhnou bez námahy (De Beni, 2010, s. 96).

Neméně důležitá je skutečnost, že prostředí DCŽM umožňuje prožívat organizované i spontánně prožívané chvíle ticha. Je to další z důvodů, proč se v DCŽM užívají média jen v omezené míře a proč je třeba, aby centrum bylo umístněno v přírodě a aby mělo vhodně upravenou kapli. Učit se tichu je v současnosti pro mladého člověka jedním z podstatných prvků, které mu umožňují otevřenost především k Bohu a k sobě samému a následně i k druhým.

Výchovná prostředí mládeže již od Filipovy oratoře vždy významně doprovázel hudební kolorit. Protože mladý člověk i dnes žije do velké míry hudbou, je zcela přirozené, že DCŽM nejen využívá zpěv a hudební nástroje, ale pomáhá kultivovat hudební projevy a vkus příchozích. Písně či instrumentální hudba se vyskytují během celého dne a zpestřují jednotlivé body programu. Zapojení mladých do aktivního spoluutváření programu umožňuje využít nejrůznější talenty příchozích, z nichž mnozí mohou připravit pro druhé něco ze svého hudebního repertoáru.

3.4 Styl předkládání křesťanské víry

Nedílnou součástí života a činnosti DCŽM je přirozeně žitý a nabízený rozvoj křesťanské víry. Každodenním opěrným bodem života v DCŽM je tzv. slovo na den. Jedná se o metodu, která spočívá v aktualizaci věty z Bible. Pro potřeby mladých v centru jsou většinou upřednostněny takové věty, které vedou přímo k praktikování lásky k druhým a zároveň jsou krátké, a tedy vhodné k zapamatování (Balík, 2004, s. 32–35).

Během dne jsou nabízeny rozmanité krátké přednášky, které si připravuje buď pozvaný odborník nebo některý z přítomných kněží. Pochopitelně jsou nabízena témata, která jsou pro mladé lidi zásadní a která je zajímají (např. Bůh je láska, výklad Bible, vztahy, manželství, bioetika, bolest).

DCŽM zcela přirozeně umožňuje, aby se mladí návštěvníci setkali s knězem, který je jim k dispozici. Mohou si s ním pohovořit, ptát se na své otázky a využít možnost v klidu se vyzpovídat. Tyto rozhovory jsou často velice důležité ne-li zásadní pro osobnostní a duchovní růst mladých lidí.

Od chvíle postupného vzniku prvního centra života mládeže v Příchovicích bylo prožíváno společenství majetku jako něco samozřejmého. Nejprve se projevovalo tím, že přijíždějící dávali do společného své zásoby, ze kterých se připravoval společně pokrm. Později byli mladí vyzváni, aby darovali na chod domu a na stravu dobrovolný příspěvek do připravené kasičky. V současnosti není stanovena pevná taxa za pobyt a praxe je taková, že návštěvníci dávají tolik, kolik jsou vzhledem ke své finanční situaci schopni. Na první pohled je tedy jasné, že DCŽM je ve své podstatě něco zcela jiného než horská chata, penzion, rekreační středisko, ubytovna, exerciční dům, hotel či kongresové centrum. Jedná se o společenství vyznačující se stylem života, který již svou strukturou umožňuje otevřenost pro nezištný dar, pro „logiku daru“, která nevylučuje spravedlnost a nestaví se proti ní, ale otevírá prostor pro „princip dobročinnosti jakožto výrazu bratrství“ (*CiV* 34). Skutečně žité křesťanství v sobě vždy obsahuje schopnost rozdělit se, přijmout darované, a tak prožívat společenství majetku. Pochopitelně se nejedná pouze o oblast hmotnou, ale i o sdílení duchovního bohatství, což bývá někdy ještě náročnější než otevřít peněženku.

3.5 Vliv DCŽM na mladé lidi

Je zřejmé, že prožívání takto intenzivního společenství, má na příchozí pozitivní vliv. Především umožňuje návštěvníkům najít hustou síť vztahů. Tyto kontakty se pak prohlubují v rámci sociálních sítí a během opětovných návštěv center či jiných aktivit nebo spontánních setkání. Tak se napomáhá vytváření potenciálně kvalitních neformálních prostředí, která jsou v současnosti pro rozvoj mladých lidí významnou veličinou (Sigalini, 2010, s. 126–127; Sigalini, 2003, s. 233). Předivo vztahů se stává nejvýznamnější ve chvílích životních zlomů (např. přechod na vysokou školu, změna bydliště, rozvod rodičů), které mohou mladého člověka snadno vrhnout do osamocenosti a oslabit jeho dozrávání včetně oblasti víry. Centra tedy působí preventivně, neboť nejdůležitějším faktorem předcházení rizikového chování dospívajících je kromě dobrých rodinných vazeb i „vztah k prosociální, pozitivní skupině vrstevníků, kde velkou úlohu hraje i náboženské přesvědčení“, ale rovněž terapeuticky, protože kvalitní vztahy mohou pomoci zpracovat negativní zážitky a vyrovnat se s nimi (Machová, Hamanová, 2002, s. 161).

Pobyt v DCŽM upevňuje návštěvníky v odvaze žít svůj život na základě skutečně lidských hodnot, podporuje je v životě z víry a napomáhá jim v aktivitách doma. Kromě toho jim pobyt umožňuje doplnit fyzické, psychické a duchovní síly (Vaculíková, 2000, s. 76).

4. ZÁVĚR

Z popisu preventivního výchovného systému, který je typický pro oratoř, a z poznání činnosti DCŽM lze srovnáním vyvodit, v čem se shodují a v čem přináší DCŽM do pedagogiky nové impulzy.

Integrace prvků oratoře v pedagogické metodě DCŽM se týká především těchto prvků:

- trvalá přítomnost vychovatelů mezi mladými lidmi,
- otevřenost příchozím,
- aktivní zapojování příchozích do zážitkového programu,
- důraz na předávání živé víry.

Novost DCŽM, která je na první pohled zřejmá, se týká základního týmu domu. Středem dění není charismatická osoba ani skupina řeholníků, ale základní tým tvořený mladými lidmi a knězem, kteří se společně snaží o intenzivní kvalitní přátelské vztahy. Ukazuje se, že jsou metodě oratoří v DCŽM vtištěny prvky, které jsou v životě církve od II. vatikánského koncilu zdůrazňovány. Jedná se o spoluodpovědnost laiků, spolupráci kněží a laiků a o společenství jako základní styl života v církvi (ChL 19). Jan Pavel II. dokonce formulovat ve svém listu Novo millenio ineunte zásadu, že vzájemná láska a důraz na společenství, které uskutečňovaná láska vytváří, je srdcem církve a nedispenzovatelným základem. Církev se podle něj musí stát „domovem a školou společenství“ (NMI 43).

Další diferenciace spočívá ve skutečnosti, že DCŽM je zakládáno biskupem, je tedy biskupovým domem pro mladé lidi, výrazem biskupovy pastýřské a otcovské služby vůči mladým generacím.

Kardinál Miloslav Vlk vyzdvihl tuto skutečnost, když nazval centra „laboratoří církve budoucnosti“ (Balík, 2008, s. 21). Mladým lidem se nedává pouze důvěra, ale dochází k intenzivní výměně darů a uskutečňuje se spolupráce laiků a kněží. Naplňují se tak slova Jana Pavla II.: „Mladé lidi nelze chápat pouze jako předmět pastorační péče církve. Fakticky jsou a musí být povzbuzováni k tomu, aby se stali aktivními subjekty, činiteli evangelizace a tvůrci sociální obnovy. Církev má mnoho co říci mladým lidem a mladí lidé mají mnoho co říci církvi. Tento vzájemný dialog musí být velmi upřímný, jasný a odvážný; podporuje setkání generací a vzájemnou komunikaci mezi nimi a stává se pro církev i společnost zdrojem bohatství a mladosti.“ (ChL 46).

5. LITERATÚRA

ALBERTI, P. 1977. *Světec Don Bosko.* Řím : Křesťanská akademie 1977. 326 s.

AUGUSTIN, A. *Řehole pro komunitu. PL* 32, 1377–1384.
BALÍK, J. 2004. *Na cestě s mladými*. Praha : Paulínky 2004. 503 s. ISBN 80-86025-76-4.

BALÍK, J. 2008. Místo kněze v týmu a profil člena týmu. In: BALÍK, J. (edit.): *Diecézní centra života mládeže I. – Sborník o podstatě těchto center a jejich každodenním životě.* Praha : Sekce pro mládež ČBK 2008. 87 s.

BOSCO, D. 2007. *Můj život pro mladé.* Praha: Portál, 2007. 226 s. ISBN 978-80-7367-247-8.

COLA, S. 2007. Rivelanza formativa di una spiritualità comunitaria. In: *Gen´s,* roč. XXXVII. (2007), č. 5–6, s. 65–66.

DE BENI, M. 2010. *Educare la sfida e il coraggio.* Roma : Città Nuova Editrice, 2010. 136 s. ISBN 8831104187.

GAMBINI, P. 2009. Ripensare l´oratorio a partire dalla strada. In: *Note di pastorale giovanile,* roč. XLIII. 2009, č. 7, s. 13.

GEVAERT, J. (edit.) 1986. *Dizionario di catechetica.* Leumann (Torino): Instituto di catechetica dell´Universita Pontificia salesiana di Roma 1986, s. 471. ISBN 88-01-11660-8.

JAN PAVEL II. 1988. *Dopis ke stému výročí úmrtí svatého dona Bosca ze dne 31. 1. 1988*. In: *Insegnamenti di Giovanni Paolo II.*, sv. XI/I, 1104 s. ISBN 88-209-161-93.

MACHOVÁ, J., HAMANOVÁ, J. 2002. *Reprodukční zdraví v dospívání*. Praha: Nakladatelství H α H 2002. 197 s. ISBN 80-86022-94-3.

TÜRKS, P. 2007. *Filip Neri – Nakažlivá radost*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakaldatelství 2007. 183 s. ISBN 978-80-7195-997-7.

VECCHI, E. J. 1992. Oratorio In: MIDALI, M. – TONELLI, R.: *Dizionario di pastorale giovanile.* Leumann (Torino): Elledici 1992, 1328 s. ISBN 88-011-169-26.

SIGALINI, D. 2010. Educare insieme: comunità ecclesiale e alleanza educativa. In: TRIANI, P. (edit.): *Educare, Impegno di tutti.* Roma: Fondazione apostolicam Auctuositatem, 2010. 271 s. ISBN 978-88-8284-600-8.

SIGALINI, D. 2003. I luoghi della pastorale giovanile. In: *Pastorale giovanile* (Torino) : Elledici, 2003. 400 s. ISBN 88-01-02668-4.

Statut Sekce pro mládež ČBK, II. 2. In: *První dokumenty o Sekci pro mládež ČBK*, s. 17–18.

POSTMAN, N. 2010. *Ubavit se k smrti. Veřejná komunikace ve věku zábavy*. Praha: Mladá fronta, 2010. 192 s. ISBN 978-80-204-2206-4.

VACULÍKOVÁ, E. 2000. *Církevní centra života dětí a mládeže vzniklá po roce 1989.* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské university, katedra pedagogiky 2000. 82 s.

Dokumenty papežů

ChL JAN PAVEL II. 1988. *Christifideles laici.* Praha: Zvon, 1996.

NMI JAN PAVL II. 2001. *Novo millenio ineunte.* Praha: Sekretatiát ČBK, 2001.

CiV BENEDIKT XVI. 2009. *Caritas in veritate*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2009.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: ThLic. Jan Balík

Pracovisko: Katolícka univerzita v Ružomberku
Teologická fakulta, Katedra doktorandského studia
Hlavná 89041 21 Košice

Email: janbalik@gmail.com

PRVKY ETICKEJ VÝCHOVY V PRÁCI S MLÁDEŽOU

ELEMENTS OF ETHICAL EDUCATION IN WORK WITH YOUNG PEOPLE

Vladislav Brokeš

Abstrakt

Veľkou výzvou pedagogických pracovníkov v súčasnej spoločnosti je formovanie detí a mládeže. Z jednej strany pôsobí školský vzdelávací systém, voľnočasové aktivity a na druhej strane rodina. Čím väčšou krízou prechádza dnešná rodina, tým viac sa kladie dôraz na ostatné zložky výchovného systému. Jednou z týchto zložiek je farnosť, kde sa môže uplatniť projekt Etickej výchovy, ktorý spracoval Ladislav Lencz. Tento článok popisuje prostredie a základné prvky tohoto výchovného smeru, ktorý podporuje skôr ducha spolupráce než ducha súťaživosti, snaží sa vytvoriť priestor pre tvorivý a presociálny rozvoj detí, aby sa naučili prakticky aplikovať tieto princípy v reálnych životných situáciách.

Kľúčové slová: *etika, pedagogika, prosociálnost, komunikace, výchova*

Abstract

A great challenge for pedagogical workers is forming of children and youth. Firstly, there are ease activities and school system of education. Secondly, there is family. The bigger crisis in family is, the bigger emphasis on other elements of education is placed. One of them is vicarage where we can apply the project of Ethical education by Ladislav Lenz. This article describes setting and fundamental elements of this way which props spirit of cooperation further than competition. It tries to create a place for social and creative progress of children to learn them to apply these principles in their lives.

Key words: *ethics, pedagogy, social, communication, education*

1. ÚVOD

Aby mohlo lidstvo přežít a dále se vyvíjet, je nezbytné rozvíjet ve výchovném procesu nastupujících generací nejen inteligenci rozumu, ale též inteligenci srdce. Již dávno nestačí člověka pouze informovat, nýbrž je třeba ho také formovat, aby mohl co nejplněji rozvinout své lidství, které je zároveň darem i úkolem.

Oč méně je kvalitní a komplexní formaci schopna zajistit dnešní rodina, tím více je kladen důraz na ostatní složky výchovného systému. Proto právě zde je nutné podporovat spíše ducha spolupráce než pouze ducha soutěživosti, ve výuce upřednostnit hledání řešení problémů před pouhou reprodukcí znalostí, vytvořit prostor pro tvořivý a prosociální rozvoj dětí, které se zde mají naučit mj. prakticky aplikovat naučené principy na reálné životní situace.

V hledání řešení této problematiky nám do České republiky jako jedna z nadějných inspirací přichází vstříc projekt etické výchovy, kterému je věnován tento článek.

2. ETICKÁ VÝCHOVA

2.1 Cíl etické výchovy – prosociálnost

Cílem je pozitivní ovlivňování postojů člověka a jeho výchova ve zralou osobnost. Klade si za cíl připravit mladé lidi na to, aby v dospělosti vytvářeli vztahy stabilní a harmonické ve všech společenských skupinách, kde se nacházejí a prožívají svůj život.

V etické výchově se nejedná se o výuku souboru morálních zákazů a příkazů, ale o výchovu k tzv.„prosociálnosti“. Prosociálnost je definovaný a měřitelný vědecký pojem, který v podstatě odpovídá tomu, co běžně nazýváme nezištným chováním zaměřeným na pomoc nebo ve prospěch druhých. Toto chování ve prospěch druhého nevychází ze služební povinnosti, neočekává protislužbu či vnější odměnu, nenaruší identitu subjektu a podporuje. podobné chování u druhého.

Uvádí se, že prosociální osobnost lze charakterizovat takto:

- **Projevuje soucit s lidmi, kteří mají těžkosti**
- **Těší ji někoho obdarovat nebo se s někým rozdělit**
- **Pracuje ve prospěch jiných lidí**
- **Úspěchy druhých přijímá bez závisti**
- **Má pochopení pro starosti a nevýhody svých známých**
- **Prožívá s jinými lidmi jejich starosti a radosti** (Olivar, 1992, s. 8)

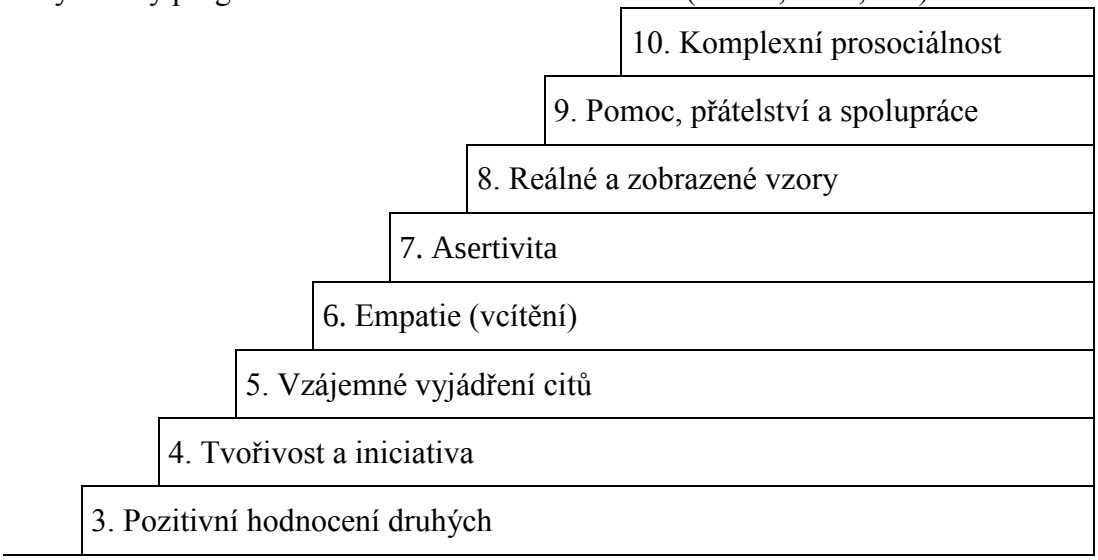
2.2 Složky etické výchovy

Etická výchova stojí na čtyřech základních složkách: výchovný program, výchovný styl, osobité metody a rozvoj prosociálnosti.

2.2.1 Výchovný program

Výchovný program se skládá z deseti bodů, jejichž obsah i pořadí má opodstatněnou logiku. V etické výchově totiž platí, že k dosažení komplexního prosociálního chování vede právě postupné zvládnutí předchozích kroků. K těmto krokům patří například schopnost komunikace, sebeúcta, pozitivní hodnocení druhých, způsobilosti mezilidských vztahů, empatie a další.

Výchovný program se skládá z těchto deseti bodů: (Olivar, 1992, s. 7)



2. Důstojnost lidské osoby
1. Komunikace

Proto první část výchovného programu tvoří výchova k prosociálnosti, druhou část tvoří tzv. aplikační témata. Ta jsou jakýmsi druhým stupněm, který navazuje na získané prosociální dovednosti a řeší postoje k následujícím tématům: vztah k práci, majetku, rodině, společnosti, přírodě a podobně.

2.2.2 Výchovný styl

Výchovný styl je postup, kterým vychovávající ovlivňuje rozvoj etického chování vychovávaných. V obecné rovině jej určují tyto zásady:

1. **Vytváříme ze skupiny výchovné společenství**
2. **Přijímáme druhé takové, jací jsou, a projevujeme jim sympatie.**
3. **Připisujeme druhým pozitivní vlastnosti, zejména prosociálnost**
4. **Formulujeme jasná pravidla**
5. **Induktivní disciplína**
6. **Vybízet k prosociálnosti**
7. **Odměny a trest užívat přiměřeně**
8. **Do výchovného procesu zapojujeme i rodiče**
9. **Vytvářet radostnou atmosféru** (Vyvozilová, 2004, s. 68)

V případě práce s mládeží můžeme s tyto zásady velmi dobře využít. Je důležité z jedinců vytvořit skupinu či spíše společenství, ve kterém budeme usilovat o vzájemný vztah mezi sebou. Naším úkolem je také pomoci mladému člověku objevit svou vlastní hodnotu a rozvinout ji. V člověku totiž existuje tendence přijmout názor, který na něj mají druzí, zvláště pokud se jedná o uznávané autority. Jedná se o jeden z nejsilnějších výchovných prostředků, který však předpokládá pozitivní vztah mezi knězem či katechetou a dospívajícím. Dospívající chce být samostatný, převzít vlastní iniciativu. Nabádání slabé intenzity prakticky pak chování druhého neovlivní, velmi intenzívní a ustavičné nabádání vzbuzuje spíše opačný účinek. Je to právě nabádání střední intenzity spojené s vhodnými argumenty, které je vysoce účinné pro zvyšování prosociálnosti. Vyslovení pochvaly, vyslovení sympatie a souhlasu nejen pro dospívajícího znamená často více než jakási slibovaná odměna.
Je proto důležité hovořit s mladými jako se sobě rovnými, být otevřený vůči jejich potřebám a názorům, svěřovat jim přiměřenou zodpovědnost, pamatovat na ně v den jejich narozenin či svátku, apod.

Vychovatel sám má vytvářet radostnou atmosféru se špetkou decentního humoru, neboť ta je optimálním výchovným východiskem. **Bez radosti je těžké získat si srdce druhých a vychovávat je ke způsobilostem v mezilidských vztazích, vzájemné lásce a porozumění.** (Olivar, 1992, s. 8)

2.2.3 Metody

Projekt etické výchovy nepočítá s nějakou jednou vlastní psychologickou metodou, ale vybírá ze všech účinných metod. Kritériem výběru metody je, aby poskytovala určitou zkušenost nebo umožňovala vytvořit si vlastní úsudek. Zatímco vychovatel zůstává v pozadí a hraje roli jakéhosi moderátora, mladí se „vychovávají“ samy svým uvažováním, diskusemi, experimentováním a získáváním nových zkušeností.

Nejčastěji používané metody jsou zážitková metoda, učení posilováním žádoucího chování a učení disciplinováním. (Olivar, 1992, s. 8-9)
V jakékoliv metodě nesmí nikdy chybět prvek základní – láska k člověku. Doporučit pak lze jen moudrou kombinaci všech přijatelných metod.

2.2.4 Rozvoj prosociálnosti

Při zařazování etické výchovy v práci se skupinou mládeže rozvíjíme prosociální chování prostřednictvím didaktických her, příběhu či prezentace pozitivních vzorů a učíme je pochopit určitou skutečnost. Prostřednictvím dialogu, hodnocení nebo chvíle ticha jsou vedeni k pochopení dané skutečnosti a jejích motivů a ke zdůvodnění či k zevšeobecnění.

Ve skupině mladých lze velmi dobře „sehrát" některé druhy chování, vžít se do některých rolí, připravit scénky, interwiev, apod. Vychovatel jim tak poskytuje zpětnou vazbu. Všechny tyto modelové situace mají vést mladé k aplikaci v reálném životě.

Program, styl výchovy, metody a způsoby výchovy jsou zvoleny tak, aby podporovaly prosociálnost. Nebýt této čtvrté složky, mohlo by se stát, že vychováme společensky dobře adaptovaného, vzdělaného a tvořivého člověka, který však bude egoistický a bezohledný. (Olivar, 1992, s. 9)

3. PROJEKT – PRVKY PROSOCIÁLNOSTI VE FORMACI MLADÝCH

Výchovu k prosociálnosti můžeme aplikovat v různých skupinách mladých, které se sdružují například ve farnosti. Projekt byl aplikován ve farnosti Ústí nad Orlicí. Během týdenního pobytu byl připravený program zážitkových her, které měly za úkol pozitivně působit a formovat svědomí dospívajících. Potvrdila se nám informace, kterou uvádí ve své knize Etická výchova Roberto Roche Olivar, že: **dospívající už mají určité základy výchovy k prosociálnosti** (Olivar, 1992, s. 38).

3.1 Charakteristika cílové skupiny

Společenství mládeže v orlickoústecké farnosti, na které je tato aplikace projektu etické výchovy zaměřena, je ve věku 15 – 18 let. Tento věk spadá do období adolescence, která trvá přibližně od 15 do 20 let a je po pubertě druhou fází časového úseku dospívání. Následující poznámky se týkají celého období adolescence a jsou rozčleněny do třech rovin: fyzické, psychické a sociální.

3.1.1 Fyzická rovina

Tělo je důležitou součástí identity adolescenta. Pomocí zevnějšku dosahuje potřebné sociální pozice. Napodobuje určité vzory krásy, což hraničí s tendencí k uniformitě. Pro adolescenta může být velmi důležitá fyzická zdatnost, výška postavy a síla, což se odráží v míře sebevědomí jedince.

3.1.2 Psychická rovina

Pro uvažování adolescenta je typická flexibilita a nezkušenost, která může ústit do příliš radikálních soudů. Nicméně již automaticky neodmítají všechny hodnoty a normy, které

jim dospělí prezentují, jako v pubertě, ale uvažují o nich a zaujímají k nim vlastní postoj. Výchova ze strany zkušenějších tak postupně přechází v sebevýchovu.

Co se týká motivace, jsou schopni se nadchnout a pracovat, když jim na něčem velmi záleží. Za důležitou však zpravidla nepovažují školu, kterou studují, a tak jim často chybí motivace k lepšímu výkonu.

Završuje se rozvoj identity dospívajícího, rozvíjí se mužská a ženská role. Dospělost však v této fázi není příliš atraktivní, neboť je spojena se zodpovědností a mnoha omezeními, takže se objevuje potřeba ji oddálit.

3.1.3 Sociální rovina

Sociálními mezníky, které ohraničují období adolescence, je ukončení povinné školní docházky a dovršení přípravného profesního období. Naši účastníci jsou tedy právě uprostřed těchto mezníků a nezadržitelně směřují ke konci tohoto období, k dospělosti.

Součástí jejich identity jsou vztahy k jiným lidem, neboť sami sebe definují také tím, ke komu patří. Mají potřebu mít stabilního přítele, který svými podobnými hodnotami a zájmy představuje určitou emoční jistotu. Důležité jsou i partnerské vztahy, které se však po určité době zpravidla rozpadají, protože adolescent ještě není pro trvalejší vztah dostatečně zralý.
Vztahy s dospělými pro něj nejsou tak důležité, jako k jeho vrstevníkům, avšak i ve vztahu k rodičům a učitelům dochází k proměně ve smyslu dozrávání. Místo neúprosných kritik rodičů se objevuje apatie a dochází zpravidla k dokončení separace od rodiny. Adolescenti však často hledají jiného dospělého, který by jim imponoval, představoval přirozenou autoritu a bral je vážně, což představuje šanci pro každého katechetu, učitele či vychovatele.

4. PRVKY ETICKÉ VÝCHOVY VE FORMACI SPOLEČENSTVÍ MLADÝCH

4.1 Jednotlivé prvky Etické výchovy v týdenním programu

V našem týdenním programu jsme hovořili o velmi důležitých tématech pro dospívající, jako např.: vztahy v rodině, hledání životního partnera a vztahy mezi mužem a ženou. Dalšími tematickými okruhy byly studium Bible a liturgie.
Do tohoto formačního programu mládeže jsme vložili každý den aktivity, které odrážejí jednotlivé prvky projektu etické výchovy. Použili jsme aktivity, které se týkaly komunikace, sebeúcty, pozitivního hodnocení druhých, tvořivosti a iniciativy, vyjádření a komunikace citů.

4.1.1 Komunikace

Velká část prosociálního chování se vyjadřuje prostřednictvím verbální komunikace (Olivar, 2004, s. 80). Pro vytvoření vztahů člověka k člověku je důležité pochopit a osvojit si dovednost komunikace. V podstatě jde o teoreticko-praktickou revizi vlastního užívání prostředků nejprve neverbální a později i verbální komunikace, s cílem dobrat se optimálních výrazů komunikace a jejich nácviku. Na jedné straně se věnujeme jasnému a přesnému sdělení a na druhé straně zahrnujeme aktivní naslouchání. Po zvládnutí tohoto rozměru komunikace se jedinec vyvaruje komunikačnímu šumu, který často bývá ve vztazích bolestivý a může vést až k izolaci a uzavření se do sebe.

Do tohoto tématu zařazujeme též komunikaci citů a empatické naslouchání. Téma asertivita pomáhá jasné formulovat myšlenky a postoje a učí tak dospívajícího předejít manipulaci a reagovat na kritiku. Učí spor převést na problém, jasně

formulovat názory, vystihnout problémy a zaujmout k nim vhodné postoje. (Marie Nováková, 2009, s. 28)

4.1.2 Sebeúcta

V tomto tématu je třeba podtrhnout lidskou důstojnost, která ze je zakotvena ve Všeobecné deklaraci lidských práv, kde je zakotveno, že každý člověk si zasluhuje vážnost, čest a úctu. **Vědomí lidské důstojnosti se musí konkretizovat v každé situaci i v dynamice mezilidských a sociálních vztahů.** (Olivar, 1992, s. 28).

Každý člověk potřebuje dojít ke zdravé sebeúctě (self-respect). Je třeba vysvětlení důležitosti úcty k člověku (obecně) a k sobě (konkrétně).

a) sebepoznání (self-concept) – kdo jsem a co mě v životě ovlivnilo
b) sebehodnocení (self-estreem) – jak sám sebe hodnotím v krizi a proč
c) sebeovládání (self-control) – čeho jsem dosáhl a co vlastně chci

Tento rozměr člověka – zdravé sebeocenění – je třeba rozvíjet i v průběhu dalších tematických kroků.

4.1.3 Pozitivní hodnocení druhých

Při pozitivním hodnocení druhých je třeba vycházet z toho, co jsme se v předcházejícím tématu snažili osvojit sami na sobě. Mladí často v tomto období posuzují ostatní a často je srovnávají s ideálním modelem, který pochopitelně neexistuje, a tak se postupně učí druhé přijímat a nakonec i hledat to co je na daném člověku pozitivní. **Aby mohl mít člověk o sobě pozitivní obraz a názor, musí ho v období dětství a adolescence získat jakoby v zrcadle svých vychovatelů**. (Olivar, 1992, s. 45) Je důležité zaměřit se na následující tři body.

a) pozitivně se naučit hodnotit druhé v běžném životě (pochvala)
b) totéž zkoušet ve „ztížených podmínkách“ (odpuštění, otevřená komunikace a kritika)
c) pozitivní aspekty nepříjemných situací a událostí, schopnost vytěžit z každé situace určitý pozitivní rozměr.

4.1.4 Tvořivost a iniciativa

Dnešní společnost je charakterizovaná tendencí ke globalizaci, kde lidé tíhnou k určité uniformitě, módě a sjednocování. Je však možné vnímat silnou tendenci k individualizmu a kreativitě, kde se člověk touží odtrhnout od masy a zástupu. **Je věcí výchovného systému, jak dosáhnout rovnováhy u mladých lidí. Na jedné straně je třeba zaměřit se na poznání, normy a morální kodexy, ale na druhé straně stimulovat divergentní myšlení, což je tvořivost** (Olivar, 1992, s. 55)

Jelikož je tvořivost a logické myšlení v praktickém životě mnohem důležitější než věcné znalosti, nabízí náš projekt celou sérii tvořivých úloh. Cílem je:

a) podnítit tvořivé myšlení mladých (verbální tvořivost, obrazotvornost, apod.)
b) uplatňovat tvořivost v oblasti mezilidských vztahů (např. v pomoci druhému)
c) tvořivost ve způsobech řešení problémů (tzv. brainstorming, renatalizace či přeformulování problému).

Při hodnocení úloh si všímáme především počtu navržených řešení, počtu kvalitativně různých typů řešení, neobvyklých a neočekávaných řešení, ale také citlivosti k problémům (schopnosti předvídat, jaké problémy se při řešení dané úlohy mohou vyskytnout).

4.1.5 Vyjádření a komunikace citů

Schopnost komunikovat své city se získává již v dětství. Nejdůležitější je emoční vztah s matkou a otcem. **Spontánní komunikace mezi dítětem a matkou vzniká například při hře, kde dítě projevuje počáteční iniciativu navázat vztah odpoutání a ukazuje disponibilitu ke spolupráci.** (Olivar, 1992, s. 82) Schopnost vyjádřit city je důležitým předpokladem empatie a komunikace. Pro rozvoj charakteru je velmi důležité:

a) naučit se identifikovat a vyjadřovat city
b) naučit se nenásilným způsobem zvládnout prudké emoce
c) přesvědčit se o úloze vyšších citů v rozvoji charakteru.

5. ZÁVĚR

Mám velikou radost z toho, že jsem se mohl popsaným projektem hlouběji zabývat, sám se do něj zapojit a aplikovat ho v rámci pastorace mladých.

Aplikací některých prvků etické výchovy jsme mohli společně s mladými zakusit atmosféru, která je charakteristická pro lidi, kteří se snaží o vytváření vztahů na základě prosociálnosti. Často se sami setkávají s dnešní konzumní společností, která je vede k individualismu a egoismu. Tento stav ovšem znepokojuje i je samotné, protože narážejí na vlastní hranice a omezenosti.

6. LITERATÚRA

KOL. AUTORŮ. 2005. *Na cestě s etickou výchovou*. Sborník přednášek semináře, Kroměříž 2004, Praha: Luxpress, 2005. 100 s. ISBN 80-7130-121-3.

NOVÁKOVÁ, M. a kol. 2009. *Učíme etickou výchovu.* Praha: Etické fórum ČR o. s. 2009, 131 s. ISBN 978-80-7130-143-1.

OLIVAR R. R, 1992. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. 209 s. ISBN 80-7158-001-5.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Vladislav Brokeš

Pracovisko: Katedra doktorandského studia, Katolícka univerzita v Ružomberku, Teologická fakulta v Košiciach
Hlavná 89, 041 21 Košice, Slovenská republika

Email: v.brokes@seznam.cz

NEFORMÁLNE VZDELÁVANIE O DIVADLE AKO AKTÍVNE TRÁVENIE VOĽNÉHO ČASU (PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA)

NON-FORMAL EDUCATION ABOUT THEATRE AS AN ACTIVE LEISURE TIME (CASE STUDY)

Slavka Civáňová

Abstrakt

Prípadová štúdia projektu neformálneho vzdelávania *Ako na divadlo* v oblasti súčasného divadla, ktorý od roku 2008 realizuje Asociácia Divadelná Nitra.

Cieľom príspevku je otvoriť diskusiu o potrebe a prínose projektov neformálneho vzdelávania pre mládež v oblasti divadla a prezentovať výsledky projektu *Ako na divadlo*. Príspevok sa zároveň pokúša definovať neformálne vzdelávanie ako proces, ktorý rozvíja tradičné poznatky a skúsenosti mladých ľudí s divadlom, obohacuje ich vedomosti o súčasnej divadelnej tvorbe. Zámerom je tiež pomenovať neformálne vzdelávanie ako zdroj informácií, nástroj slúžiaci k prepojeniu teoretických poznatkov z divadla s praktickými metódami, živými zážitkami a osobnou skúsenosťou. Príspevok vychádza z predpokladu, že využitie metódy neformálneho vzdelávania môže poskytnúť priestor pre aktívne trávenie voľného času mládeže rozvíjajúce kreativitu, komunikáciu a rozmanitosť vnímania a myslenia, a zároveň slúžiť ako obohatenie vyučovacieho procesu v oblasti divadelného umenia na školách či ako podnet pre budúce štúdium a profesionálne smerovanie mladých ľudí.

Kľúčové slová: *neformálne vzdelávanie, voľný čas, divadlo, hra, tvorivosť, poznanie, inšpirácia, komunikácia, kontakt*

Abstract

Case study of non-formal education project *How to understand theater* in the contemporary theatre, which since 2008 carries out the Divadelná Nitra Association.

The article aims to open debate on the need and benefits of non-formal education projects for youth in theater and present the results of the project ***How to understand theater***. It will involve also an attempt to define non-formal learning as a process that develops traditional knowledge and experience of young people with the theater, enriching their knowledge of contemporary theater. The intention is also to name the non-formal education as a source of information to link theoretical knowledge with practical methods of theater, live and personal experience. Set up formal learning methods so as to provide space for active leisure time of young people developing creativity, communication and diversity of thought and perception, while enriching the learning process in the performing arts in schools, or incentive for future studies and professional orientation of young people.

Key words: *non-formal education, leisure time, theatre, play, creativity, knowledge, inspiration, communications, contact*

1. ÚVOD

Neformálne vzdelávanie o divadle je špecifická oblasť neformálneho vzdelávania, ktorá zatiaľ nie je na Slovensku dostatočne etablovaná. Neformálne vzdelávanie ako proces sociálneho vzdelávania sa odohráva predovšetkým mimo formálneho systému vzdelávania, aj keď ho zároveň dopĺňa. Je to dobrovoľná a zámerná činnosť, ktorá pokrýva širokú škálu oblastí vzdelávania (Kratochvílová, 2008, s. 22). Neformálna edukácia je jednoznačne spätá s výchovou vo voľnom čase (Kratochvílová, 2008, s. 23). Jednou zo základných osobitostí výchovy vo voľnom čase je jej činnostný charakter a aktívna účasť každého jednotlivca. Obsah sa realizuje prostredníctvom praktických činností (aktivít) najrôznejšieho charakteru, ktorými sa napĺňajú funkcie voľného času i výchovy (Kratochvílová, 2008, s. 17).

V našej štúdii sme sa zamerali na neformálne vzdelávanie v oblasti divadelného umenia. V príspevku ***Neformálne vzdelávanie o divadle ako aktívne trávenie voľného času*** by sme sa radi venovali oblasti neformálneho vzdelávania v divadle a o divadle, ktoré stojí mimo rámca vyučovacieho procesu na školách, ale aj mimo náplne záujmových krúžkov a základných umeleckých škôl. Naším zámerom je otvoriť diskusiu o neformálnom vzdelávaní o divadle pre mladých ľudí, ktoré by bolo v kompetencii a v priamej náplni samotných štátnych, samosprávnych, ale aj nezávislých divadiel a rôznych organizácií pôsobiacich v nezávislej kultúre, čiže inštitúcií, ktorých hlavnou náplňou a činnosťou je umelecká tvorba, prezentácia a šírenie hodnôt divadelného umenia. Práve aktivizácia samotných divadiel a divadelných tvorcov a praktikov v oblasti neformálneho vzdelávania má potenciál rozvinúť túto oblasť, pritiahnuť záujem mladých ľudí o divadelné umenie, vzdelávať ich, motivovať a inšpirovať, ale zároveň tiež pozitívne pôsobiť na divadelné prostredie a samotné divadlá na Slovensku.

Neformálne vzdelávanie o divadle chápeme ako systém a súhrn tvorivých aktivít, hier, workshopov a diskusií, ktoré sú založené na živej a praktickej skúsenosti s divadelnou tvorbou a konkrétnym divadelným dielom. Jednotlivé aktivity vzdelávacieho procesu by mali byť postavené na princípe zážitkovosti, na tímovej práci, vzájomnej interakcii účastníkov a tvorcov divadelného diela. Snahou vzdelávacieho procesu je tiež prepojiť teoretické poznatky z oblasti divadelného umenia získané v rámci vyučovacieho procesu s praktickou skúsenosťou odovzdanou od divadelných tvorcov a praktikov, či skúsenosťou z vlastnej tvorby. Vlastná tvorba v priebehu vzdelávacieho procesu je postavená na riešení konkrétnych tvorivých úloh, zadaní, či problémov a jej cieľom je dospieť k individuálnemu pohľadu, riešeniu a výsledku účastníka. Dôležitým aspektom takto postaveného procesu neformálneho vzdelávania je, že sa realizuje priamo v divadelnom prostredí a lektori jednotlivých vzdelávacích aktivít sú divadelní tvorcovia, praktici, teoretici a kritici. Neformálne vzdelávanie o divadle zároveň chápeme ako formu aktívneho trávenia voľného času, ktoré predpokladá záujem účastníka prehlbovať svoje nadanie, schopnosti, zručnosti, ale aj teoretické poznatky a tak rozvíjať svoju osobnosť, nielen jej estetické, ale aj mravné hodnoty.

Zámerom príspevku je uvažovať o neformálnom vzdelávaní o divadle ako o záujme a poslaní verejnej kultúrnej inštitúcie viesť mladých ľudí k divadelnému umeniu a vychovávať si do budúcna erudovaného diváka. Snaha o vzdelávanie mladého diváka by mala byť jednou z priorít týchto inštitúcií. Ich zámerom by malo byť ponúknuť mladému návštevníkovi viac ako len estetický zážitok z videnej inscenácie. Mladý divák by mal mať možnosť dozvedieť sa viac o autorovi, tvorcoch inscenácie, o procese vzniku divadelného diela, o divadelnom zákulisí, či o fungovaní bežnej prevádzky divadla. Takto by na primárnu umeleckú činnosť divadiel nadväzovala špecifická edukačná funkcia, ktorá je nadstavbou bežnej divadelnej činnosti a tvorby a zároveň je pridanou hodnotou pre mladého diváka. Množstvo podobne koncipovaných edukačných aktivít divadiel v súčasnosti rastie. Viaceré

slovenské divadlá ponúkajú vo svojom programe aktivity, ktoré interaktívne zapájajú najmä detského a mladého diváka s cieľom odovzdať komplexnejšie informácie ku konkrétnej inscenácii, k tvorbe divadla a autorom. Tieto aktivity divadiel majú okrem výchovno-vzdelávacej funkcie ďalší významný rozmer – kladú si za cieľ pritiahnuť a udržať záujem detského a mladého diváka, prípadne škôl. Projekty neformálneho vzdelávania sú nepochybne zaujímavým produktom pre školy, ktorým divadlá ponúkajú v rámci organizovaných návštev okrem divadelného predstavenia aj pridanú hodnotu vo forme vzdelávacieho projektu naviazaného napr. na konkrétnu divadelnú inscenáciu, ktorú študenti navštívia. Predpokladáme, že u mladého diváka, ktorému sa ponúkne takýto komplexný zážitok, je možnosť vybudovať pozitívny voľnočasový návyk v podobe aktívnej účasti na kultúrnom podujatí, vzdelávania sa v oblasti divadelného umenia alebo vlastnej tvorby na báze záujmovej umeleckej činnosti. Ďalšou možnosťou je aj motivácia mladých ľudí pre ich profesionálne zameranie v budúcnosti.

2. AKO NA DIVADLO

PROJEKT NEFORMÁLNEHO VZDELÁVANIA V OBLASTI SÚČASNÉHODIVADLA

2.1 Charakteristika a ciele projektu

V súvislosti s témou ***Neformálne vzdelávanie o divadle ako aktívne trávenie voľného času*** predkladáme koncept projektu ***Ako na divadlo***, ktorý realizuje Asociácia Divadelná Nitra, a ktorého spoluautorkou je autorka predkladaného príspevku. Radi by sme prezentovali skúsenosti s jeho realizáciou, zámery, koncepciu, štruktúru projektu, organizáciu, systém oslovovania škôl, spoluprácu s lektormi, s tvorcami inscenácie, samotný priebeh projektu, reakcie a odozvy na projekt, prínos projektu pre divadlá a najmä prínos projektu pre samotných účastníkov – mladých ľudí – študentov stredných a vysokých škôl. Súčasťou hodnotenia projektu je tiež spätná väzba, ktorú sme získali z hodnotiaceho dotazníka od účastníkov projektu ako aj formulovanie záverov a výstupov zo strany Asociácie Divadelná Nitra, ktoré majú viesť k ďalšiemu rozpracovaniu projektu v budúcnosti.

Ako na divadlo je celoročný projekt neformálneho vzdelávania v oblasti súčasného divadla, ktorý Asociácia Divadelná Nitra úspešne realizuje od roku 2008. Spolu sa ho doteraz aktívne zúčastnilo 237 študentov a 6 pedagógov zo 7 spolupracujúcich nitrianskych škôl. Projekt obohatil tradičnú výučbu v oblasti divadelného umenia na stredných a vysokých školách a stretol sa s veľmi pozitívnymi ohlasmi u študentov, ale aj pedagógov zúčastnených škôl.

Cieľom projektu *Ako na divadlo* je prostredníctvom neformálneho vzdelávania v oblasti divadelného umenia rozvíjať tradičné poznatky a skúsenosti mladých ľudí a širšej verejnosti s divadlom, obohacovať ich vedomosti o súčasnom slovenskom a európskom divadle, divadelnej tvorbe a dramatických textoch.

Projekt *Ako na divadlo* chce byť podnetom a zdrojom informácií k prepojeniu teoretických poznatkov z divadla s praktickými metódami, živými zážitkami a osobnou skúsenosťou v procese tvorby divadelnej inscenácie, čím chce obohatiť vyučovací proces v oblasti divadelného umenia na stredných a vysokých školách.

Ako jeden z najprínosnejších aspektov projektu sa javí dôraz na **praktické skúsenosti**, nie iba teóriu. Projekt umožní účastníkom „zažiť divadlo na vlastnej koži“. Zároveň dlhodobo prispieva k prehĺbeniu vedomostí o divadelnom diele, prináša nové poznatky z analýzy textu, réžie, herectva, scénografie a z tvorby celého divadelného diela.

Projekt tiež prispieva k pochopeniu vzniku a fungovania jednotlivých zložiek inscenácie. Prináša zážitok, pochopenie diela, rozširuje poznatky o tom ako pracuje režisér, dramaturg, ale aj kritik, ako sa tvorí a funguje výtvarná, hudobná a režijná zložka a uvádza účastníkov do tajomstva tvorby inscenácie ako dlhodobého tvorivého procesu.

Účastníci často projekt hodnotia ako veľmi kreatívny a hravý spôsob vzdelávania – „učenie hrou“, ako zaujímavý produkt, ktorý ich zaujal predovšetkým po praktickej stránke a umožnil im osobný kontakt s ľuďmi tvoriacimi inscenáciu. Pozitívne je tiež hodnotená realizácia projektu priamo v divadelnom prostredí, získavanie praktických skúseností a zručností.

2.2 Aktivity projektu

Projekt je zameraný na konkrétne divadelné inscenácie a pozostáva z procesu aktivít, ktoré sa realizujú 4 – 5 dní v priebehu niekoľkých týždňov.
Od roku 2008 sa aktivity projektu *Ako na divadlo* uskutočnili s nasledujúcimi inscenáciami:
2008

- inscenácia Divadla Andreja Bagara v Nitre Portia Coughlanová
- inscenácia Baal holandského RoTheater z Rotterdamu
- inscenácia „stretnutia v strede” divadelných súborov Kompánia Színházi Társulat (HU), Ateliér Ticha (CZ), Divadelné spoločenstvo Le Mon (SK)

2009

- inscenácia Divadla Andreja Bagara v Nitre Kráľ Lear
- inscenácia Atelje 212, Belehrad, Srbsko, Ljubomir Simović: Šopalovičovo kočovné divadlo

2010

- inscenácia Divadla Andreja Bagara v Nitre Mŕtve duše
- inscenácia Teatr Polski Vroclav SAMSARA DISCO

2011

- inscenácia Divadla Andreja Bagara v Nitre Sklenený zverinec

S vybranou inscenáciou absolvujú účastníci projektu vzdelávací proces pozostávajúci z nasledovných aktivít podľa presného časového harmonogramu:

- **čítanie a rozbor textu** inscenácie
- **štúdium podporných textov** (materiálov o inscenácii, divadle, tvorcoch, dramatickom texte, výstrižky, recenzie, katalógy, odporúčaná literatúra...)
- **analýza dramatického textu** a koncepcie inscenácie s lektormi (rozbor textu, postáv, vzťahov, konfliktov, motivácií, kontext doby, idea, poetika, režijno-dramaturgická koncepcia inscenácie)
- **tvorivé hry** – zamerané na režijnú, hereckú, výtvarnú a hudobnú zložku inscenácie (vedené lektormi, forma workshopov s priamym zapojením študentov a účastníkov)
- **diskusia s tvorcami inscenácie**

- s režisérom, dramaturgom a účinkujúcimi hercami (diskusia o hereckej tvorbe, o skúšobnom procese inscenácie)
- so scénografom a kostýmovým výtvarníkom inscenácie (vznik výtvarnej koncepcie inscenácie, návrhy, výroba a realizácia, zosúladenie zložiek a fungovanie zložiek v divadelnom diele)
- s hudobným skladateľom inscenácie (prezentácia, koncepcia, vznik, úloha a funkcia scénickej hudby v divadelnom diele)

- **exkurzia** po divadelnej budove, divadelných priestoroch a divadelných sálach, divadelnej technike – strojovni, zvukových a svetelných kabínach, ako aj návšteva

skladu kostýmov, či divadelných dielní, stretnutie s divadelnými technikmi, inšpiciou, obchodným oddelením...

- **návšteva vybranej divadelnej inscenácie**
  účastníkom umožníme:
- vidieť umelecké naštudovanie konkrétneho dramatického textu
- vidieť prepojenie a fungovanie jednotlivých zložiek inscenácie
- porovnať vlastné videnie a návrhy s konkrétnou realizáciou
- naučiť sa vnímať inscenáciu ako celistvé dielo, odčítať zámery a koncepciu tvorcov
- **diskusia o inscenácii s divadelnými kritikmi**
  účastníkov naučíme:
- pomenovať vyjadrovacie prostriedky súčasného divadla
- komunikovať, nájsť a následne sprostredkovať hodnoty videného divadelného diela
- vyjadriť svoj názor na divadelné dielo v otvorenej diskusii
- **hodnotenie – feedback** celého projektu formou hodnotiaceho dotazníka pre študentov, cieľom je
- viesť vzájomný dialóg
- hodnotiť a pomenovať priebeh a prínos projektu,
- prípadne vedieť pomenovať, v čom by sa projekt mohol v ďalších častiach a v budúcnosti zlepšiť či rozšíriť
- vyjadriť svoje pocity, dojmy, zážitky, ale aj nové nápady

V jednotlivých častiach neformálneho vzdelávacieho procesu a tvorivého procesu pri každej inscenácii pracujú so študentmi a účastníkmi projektu divadelní teoretici, kritici a praktici a tvorcovia konkrétnej divadelnej inscenácie.

2.3 Účastníci projektu

Projektu sa každoročne zúčastňuje približne 60 študentov z Ústavu literárnej a umeleckej komunikácie FF UKF v Nitre, Katedry kulturológie FF UKF v Nitre, Katedry hudby PF UKF v Nitre, Gymnázia Golianova ul. v Nitre, Gymnázia Párovská 1 a Súkromného konzervatória v Nitre.

Študenti sa projektu zúčastňujú na báze dobrovoľnosti tzn., že projekt nie je povinný napr. pre jednu celú triedu, ale na základe spolupráce na projekte sa osloví škola, ktorá prostredníctvom spolupracujúceho pedagóga dá avízo do jednotlivých ročníkov, tried a katedier o možnosti zúčastniť sa na projekte. Projektu sa zúčastnia len študenti, ktorých projekt zaujme. Väčšinou sú to mladí ľudia so záujmom o divadelné umenie, niektorí z nich navštevujú literárno-dramatické odbory na základných umeleckých školách, sú členmi amatérskych súborov alebo sa venujú autorskej tvorbe, či uvažujú o štúdiu divadelného umenia na vysokej škole. Aktivity projektu prebiehajú väčšinou v poobedných hodinách, mimo vyučovania, aby nebol problém uvoľniť študentov z vyučovacieho procesu. Študenti sa teda zúčastňujú projektu vo svojom voľnom čase a na základe vlastného záujmu a rozhodnutia. Každý rok sa stretávame na školách s veľkým záujmom u študentov a pedagógov a dokonca nie vždy sme schopní z kapacitných dôvodov umožniť účasť na projekte všetkým záujemcom.

2.4 Prínos a výsledky projektu, kontinuita projektu a využitie jeho výstupov

Projekt umožní mladým ľuďom rozvíjanie odborných poznatkov z oblasti divadelného umenia a divadelnej tvorby a rozširuje ich znalosti o súčasnom divadle. Umožňuje im tiež

získať praktické skúsenosti z oblasti divadelnej tvorby a aplikovať teoretické poznatky v praxi. Aktivity projektu sú založené na princípe tvorivosti, podporujú mladých ľudí v rozvíjaní vlastných nápadov a predstáv, s cieľom motivovať mladých ľudí k vlastnej divadelnej tvorbe a podporiť ich vo vlastných umeleckých a kultúrnych aktivitách. Zámerom je tiež podporovať zaangažovanosť mladých ľudí na aktivitách vo svojej komunite a vytvoriť priestor pre sebarealizáciu mladých ľudí, vyvolať a rozvíjať záujem o divadelné umenie a tvorbu, ako aj podporovať informovanie a budovanie pozitívneho vzťahu k divadelnému umeniu. Aktívna účasť na projekte podporuje tiež schopnosť formulovať a prezentovať vlastný názor, vnímať a akceptovať kultúrnu rôznorodosť, ako aj osvojiť si estetické a mravné hodnoty. Projekt zároveň vytvára pre mladých ľudí podmienky a možnosti na kvalitné a zmysluplné trávenie voľného času a pestovanie pozitívnych voľnočasových návykov.

Projekt si zároveň kladie za cieľ inšpirovať spolupracujúce školy a pedagógov k využívaniu nových, neformálnych a netradičných foriem vzdelávania študentov v oblasti divadelného umenia a prispieť k ich zavedeniu do vyučovacieho procesu. Zároveň je naším úsilím vytvoriť platformu na konfrontáciu skúseností s realizáciou vzdelávacích programov v divadlách na Slovensku a otvoriť diskusiu o potrebe takýchto projektov pre slovenské divadelné prostredie, divadlá a mladého diváka.

Na základe hodnotenia projektu od zúčastnených študentov vieme, že ich približne rovnako zaujali všetky aktivity projektu. Každý študent si v projekte našiel činnosť, ktorá bola pre neho zaujímavá, inšpirujúca, poučná. Študenti v rámci spätnej väzby často uvádzali, že projekt im pomohol preniknúť hlbšie do procesu tvorby divadelnej inscenácie, umožnil konfrontovať vlastné názory, objasnil funkciu a úlohu tvorcov inscenácie a dozvedeli sa viac o samotnom divadelnom predstavení. Študenti veľmi pozitívne hodnotili bezprostredný kontakt s tvorcami, možnosť diskutovať a aj to, že aktivity projektu prebiehajú priamo v divadelnom prostredí. Študenti zároveň definovali nové zručnosti, ktoré im projekt ponúkol ako napr.: analyzovať, tvoriť, premýšľať, inšpirovať sa, povedať svoj názor, prezentovať, vnímať hĺbkou štruktúru divadla, dôležitosť a význam samotných inscenačných celkov, význam scénografie, analýza textu, vnímanie detailov v scéne, kostýmoch, analýza charakterov postáv, uvažovanie nad jednotlivými súvislosťami, vnímať prácu, rozvíjať diskusiu, komunikáciu, vnímať názory iných, spolupracovať s ľuďmi. Ako prínos projektu definovali väčšiu prax a skúsenosti, väčší záujem o detaily v inscenácii, objasnenie vzniku divadelnej inscenácie, otvorenie nových ciest k umeniu a ku kultúre, skvelú príležitosť dozvedieť sa o divadle viac, učenie sa divadlu priamo v teréne, vzdelávanie mladej generácie o divadle, priblíženie tvorivého procesu v divadle, nové vedomosti, zručnosti, skúsenosti, nový pohľad na divadlo, ale aj to, že mladí ľudia sa zoznámia s divadlom, a namiesto navštevovania krčiem robia niečo umelecké. V porovnaní s vyučovaním divadelného umenia v škole definovali študenti projekt ako reálny kontakt s divadlom, na rozdiel od teoretickej výučby v škole, ako vzdelávanie a divadlo v praxi – neformálne a reálne, úplne iný prístup ako v škole – kreatívnejší, podrobnejší a zaujímavejší. Na otázku, čo by v projekte v budúcnosti zlepšili a aké nové aktivity by ich v rámci projektu zaujali odpovedali mnohí, že ešte viac tvorivých aktivít dielní a hier, ako aj možnosť vytvoriť spoločnú divadelnú inscenáciu spolu s tvorcami a hercami a uviesť ju v divadle pre verejnosť, z čoho vyplýva snaha a záujem mladých ľudí hlavne po tvorivých aktivitách, vlastnej tvorbe a jej prezentácii, ktoré absentujú vo vyučovacom procese na školách.

Na základe poznatkov z predchádzajúcich rokov a overenia metód má Asociácia Divadelná Nitra záujem inovovať projekt o nové aktivity a rozšíriť o nové programové línie:
– Línia 2.: neformálne vzdelávanie *Ako na divadlo pre širšiu verejnosť* – chceme aktivizovať aj širšiu verejnosť a ponúknuť jej pridanú hodnotu k návšteve divadla, priblížiť inscenáciu z hľadiska jej tvorby, rozvíjať poznatky o súčasnom divadle, podporovať kreativitu a myslenie o umení.

- Línia 3.: *Ako na divadlo v spolupráci so slovenskými divadlami* – chceme odovzdať skúsenosti z osvedčeného modelu vzdelávania, podporiť v slovenských divadlách oblasť neformálneho vzdelávania ako pridanú hodnotu pre divadlo a diváka, čím chceme tiež rozvíjať nové prístupy, formy oslovenia, získania si a komunikácie s potenciálnymi divákmi a prispieť k vzdelávaniu publika.

Projekt *Ako na divadlo* sa takto stane komplexným produktom, ktorý obohacuje vzdelávanie mladých ľudí v oblasti divadelného umenia, aktivizuje širšiu verejnosť, ktorej sprostredkováva súčasné divadlo a ponúka slovenským divadlám pridanú hodnotu v oblasti vzdelávania a práce s publikom.

3. ZÁVER

Na základe skúseností a výstupov z projektu *Ako na divadlo* vieme potvrdiť, že takýto spôsob neformálneho vzdelávania sa stretáva s mimoriadne pozitívnymi ohlasmi u študentov i pedagógov zúčastnených škôl a spolupracujúcich slovenských a zahraničných divadiel. Projekt neformálneho vzdelávania *Ako na divadlo* a iné podobne koncipované projekty ponúkajú alternatívu aktívneho trávenia voľného času, ktorá rozvíja nadanie, schopnosti, zručnosti a poznatky zúčastnených mladých ľudí, rozvíja ich záujem o divadelné umenie, podporuje estetické a etické vnímanie a cítenie. Neformálne vzdelávanie tak dopĺňa vyučovací proces na školách, rozširuje priestor pre sebarealizáciu a zaangažovanosť mladých ľudí, vedie k tvorivosti, inšpiruje k vlastnej tvorbe, ale môže tiež podnietiť budúce profesionálne smerovanie mladého človeka.

4. LITERATÚRA

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2008. *PEDAGOGIKA VOĽNÉHO ČASU V TEÓRII A V PRAXI.* In. Pedagogika voľného času – teória a prax. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2008. 375 s. ISBN 978-80-8082-171-5.

Projekt: Ako na divadlo 2011. Nitra: Asociácia Divadelná Nitra, 2010. 13 s.

Projekt: Medzinárodný festival Divadelná Nitra 2011 – jubilejný 20. ročník. Nitra: Asociácia Divadelná Nitra, 2010. 37 s.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Medzinárodný festival Divadelná Nitra. 2011. http://www.nitrafest.sk/domov/dalsie-aktivity/ako-na-divadlo/projekt/ (2011-06-08).

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Slavka Civáňová

Pracovisko: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, Ústav literárnej a umeleckej komunikácie
Štefánikova 67, 949 74 Nitra, Slovenská republika

Email: slavka.civanova@gmail.com

Príloha č. 1

Prínos projektu *Ako na divadlo* – odpovede študentov v záverečnom hodnotiacom dotazníku po aktivitách projektu v máji 2011

1. Ako hodnotíte jednotlivé aktivity projektu *Ako na divadlo*? A ktorá z uvedených častí bola pre Vás najzaujímavejšia a prečo?

- Diskusia s tvorcami – nové veci, zaujímavé poznatky o divadle, pomôže mi to v mojej práci s divadlom
- Všetky aktivity, predstavenie však zanechalo najväčší dojem
- Najzaujímavejšie boli tvorivé hry, pretože sme sa dozvedeli veľa o jednotlivých zložkách inscenácie a potom samotné predstavenie
- Tvorivé hry, páčilo sa mi, ako s nami pracovali tvorcovia
- Zaujímavé, inšpirujúce, poučné, analýza dramatického textu mi pomohla brať inscenáciu oveľa presnejšie a do detailov
- Predstavenie, tvorivé dielne – človek ide na predstavenie pripravenejší
- Boli to veľmi inšpiratívne dni a plné nových skúseností, diskusia a scénografia bola veľmi zaujímavá
- Analýza dramatického textu – zistenie skrytých významov
- Diskusia s kritikmi – rozoberanie inscenácie, hodnotenie konania, zhodnocovanie výkonov a celého procesu, polemizovanie o všetkých problémoch na scéne

2. V čom bol pre Vás projekt *Ako na divadlo* nový a zaujímavý?

- Preniknúť hlbšie do procesu tvorby divadelnej hry.
- Konfrontovať moje názory s názormi ostatných ľudí.
- Analýza a koncepcia hry, ktorú by som sama v inscenácii nepostrehla.
- Stretnutie s tvorcami, ktorí objasnili, ako všetko prebieha.
- Projekt je zaujímavý svojou myšlienkou, ďakujem za možnosť vidieť tvorivý proces od samotnej myšlienky cez všetko, čím prešli tvorcovia.
- Veľmi zaujímavé boli rozhovory s režisérom, hercami a kritikmi. Dozvedel som sa veľa nového. Ďakujem.
- Dozvedela som sa o predstavení viac ako kedykoľvek predtým.
- Ešte nikdy som neskúmala divadlo do takej miery, ako tu, zaujímavé boli diskusie s tvorcami, kde sme sa dozvedeli nové veci
- Je skvelé, že sa takýto projekt robí, pretože nie je šanca každý deň vniknúť do divadla hlbšie.

3. Pomenujte päť nových vecí, ktoré ste sa na projekte naučili?

- Analyzovať, tvoriť, premýšľať, inšpirovať sa, povedať svoj názor, prezentovať.
- Analýza textu, vnímanie detailov v scéne, kostýmoch, analýza charakterov postáv.
- Ako sa tvorí scénografia, príprava hercov, uvažovanie nad jednotlivými súvislosťami.
- Vnímať hĺbkou štruktúru divadla, dôležitosť a význam samotných inscenačných celkov, význam scénografie.
- Vnímať prácu, rozvíjať diskusiu, komunikáciu, vnímať názory iných, spolupracovať s ľuďmi.
- Všetko, čo je na scéne, čo majú herci oblečené a čo povedia má svoj význam.
- Vytvoriť kvalitné divadlo je veľmi náročné.
- Dramaturgické zámery s uvedením predstavenia.

- Analýza textu, divadelná kritika, tvorenie scény a kostýmov.
- Rozbor textu, chápanie inscenácie, nebáť sa povedať svoj názor.

4. V čom vidíte prínos projektu *Ako na divadlo*?

- Pomohlo mi to objasniť ako divadelná inscenácia vzniká.
- Väčšia prax a skúsenosti.
- Väčší záujem o inscenácie, viac sa budem zaujímať o detaily.
- Že otvára mladým ľuďom nové cesty k umeniu, približuje im kultúru a divadlo.
- Naučíme sa mnoho o divadle, je to konečne nie teoretické, ale práca v teréne.
- Mladí ľudia, ktorí sa o tento smer zaujímajú, majú skvelú príležitosť dozvedieť sa viac.
- Začala som si oveľa viac všímať a vnímať prácu okolo divadla, nie len samotný výsledok.
- Vzdelávanie mladej generácie o divadle.
- Priblíženie tvorivého procesu v divadle.
- Nové vedomosti, zručnosti, skúsenosti.
- Mladí ľudia sa zoznámia s divadlom, namiesto navštevovania krčiem robia niečo umelecké.
- Nové pohľady na divadlo, ako aj lepšie porozumenie zložkám divadla.
- Priblížiť mladej generácii život za oponou a tvorbu divadelného predstavenia.

5. Čím bol pre Vás projekt *Ako na divadlo* „iný“ v porovnaní so štúdiom divadelného umenia v škole?

- Dostala som sa do reálneho kontaktu so všetkými zložkami divadla na rozdiel od teoretickej výučby v škole.
- Bolo to vzdelávanie v praxi – neformálne a reálne.
- Úplne iný prístup ako v škole.
- V škole často o tom len diskutujeme, ale tu sme to robili v praxi.
- V praxi. V kontakte s dramaturgom, hercami, scénografkami, kritikmi.
- Bolo to určite kreatívnejšie, podrobnejšie a zaujímavejšie.
- Projekt ponúkol viac informácii.
- Iné je to vo vedení diskusií, rozoberaní všetkých odvetví, počúvanie a sledovanie.
- Mohli sme sa porozprávať, diskutovať, boli sme o všetkom oboznámení.
- Keď sa človek stretne s divadlom v praxi je to niečo celkom iné.
- Iné bolo, že sa to odohrávalo v priestoroch divadla.

6. Čo by ste navrhovali v budúcich častiach projektu *Ako na divadlo* zlepšiť (prípadne aké nové aktivity by Vás v rámci projektu v budúcnosti zaujali)?

- Skúsila by som zinscenovať divadelné predstavenie pomocou účastníkov projektu.
- Možnosť vidieť predstavenie dvakrát.
- Zahrať si jednu scénu z predstavenia naživo – pred divákmi (s kostýmami, ktoré navrhnú účastníci projektu).
- Navrhla by som inscenáciu, ktorá je náročná na pochopenie a skrýva v sebe mnoho asociácii, aby sa o nej dalo čo najviac polemizovať.
- Možno byť priamo pri tvorení inscenácii. Viac tvorivých hier a inscenácií.
- Viac času na tvorivé dielne – spoločná inscenácia so zúčastnenými študentmi.
- Bolo zaujímavé nadviazať spoluprácu aj s inými slovenskými divadlami.
- Viac hereckej časti, ktorú sme robili na tvorivých dielňach.

Príloha č. 2

Obrazová príloha – fotodokumentácia z aktivít projektu *Ako na divadlo*

Obrázok č. 1
Výtvarná dielňa

Obrázok č. 2
Hudobná dielňa

Obrázok č. 3
Diskusia s tvorcami
a účinkujúcimi hercami

Obrázok č. 4
Diskusia s divadelnými kritikmi

Obrázok č. 5
Diskusia s tvorcami a divadelnými kritikmi

Obrázok č. 6
Herecká dielňa

Obrázok č. 7
Analýza dramatického textu

METAMORFÓZY VOĽNÉHO ČASU V HISTORICKÝCH EPOCHÁCH

METAMORPHOSIS OF LEISURE TIME IN HISTORICAL EPOCHS

Slávka Drozdová

Abstrakt

Teória a prax voľného času prešla historickým vývojom. Z historických prameňov sa dozvedáme zaujímavé informácie o trávení voľného času už v období pred našim letopočtom. Dokladujú to napríklad aj práce antických filozofov Platóna, Aristotela... Nielen do teoretických spisov v rôznych dobách zaoberajúcich sa touto problematikou sa premietla otázka voľného času. V literárnych dielach či rôznych druhoch umenia možno nájsť znázornenie rozmanitých podôb trávenia voľného času. Nasledujúca štúdia priblíži aspoň v krátkosti históriu voľného času a jeho poňatie u niektorých autorov, v niektorých obdobiach.

Kľúčové slová: *história, voľný čas, záhaľka, práca, hry*

Abstract

Theory and praxis of leisure time through historical development. From historical sources we learn interesting information about leisure activities already in the period BC. It is demonstrated for example in the work of ancient philosophers like Platon, Aristoteles... Not only in theoretical writings at different times dealing with this issue is reflected question of leisure time. In literary works and various kinds of art can find a representation of various forms of leisure time. The following study shows at least shortly history of leisure time and his understanding of some authors, in some epochs.

Key words: *history, leisure time, sloth, work, games*

1. K PROBLEMATIKE

Terminológia týkajúca sa voľného času sa tak isto ako samotný voľný čas menila, upresňovala. Mnohí si život bez voľného času nevedia predstaviť, voľnočasové aktivity zapĺňajú podstatnú časť nášho života. Bedřich Hájek a kol. (*Pedagogické ovlivňování volného času*: *současné trendy*) vymedzuje voľný čas mimo čas pracovný a čas viazaný. Pod prvým rozumie návštevu školy a chodenie do práce. Pod druhým biofyziologické potreby, teda čas ktorý je rozdelený na spánok, jedenie, osobnú hygienu. Sem patrí aj čas potrebný na chod domácnosti, rodiny, na cestu do školy či práce a ďalšie mimopracovné úlohy. Hájek tu pripomína ešte jednu kategóriu, ktorá stojí na pomedzí povinného a viazaného času. Jedná sa o čas polovoľný, hovoríme napríklad o záhradkárčení, ručných prácach... S im podobnými činnosťami súvisí jednak praktický úžitok a jednak nám môžu spôsobovať radosť. Voľný čas je doba pre činnosti sebaurčujúce a sebavytvárajúce. Teda čas na činnosti ako sú odpočinok, zábava, záujmové aktivity, zlepšovanie kvalifikácie alebo účasť na verejnom živote. Pojem voľného času prešiel, prechádza a zaiste aj bude prechádzať mnohými vymedzeniami. Je priestorom umožňujúcim slobodnú voľbu činností, je to čas s ktorým si môžeme spraviť čo

chceme, podľa toho, aké máme záujmy. Je dobou, ktorá nám ostáva z celkového času 24 hodín, po odčítaní času potrebného na prácu, starostlivosť o rodinu, domácnosť, fyzické potreby a pravdaže spánok. Ďalej ho môžeme vymedziť v negatívnom ponímaní – po splnení povinností nám ostáva nejaký čas, ale aj v pozitívnom zmysle – čas nezávislého, slobodného rozhodnutia sa, aké činnosti budeme vykonávať. Je to čas pre činnosti, ktoré nás uvoľnia, potešia, pobavia, ktorým sa chceme a môžeme venovať. Břetislav Hofbauer píše, že voľný čas je časom, „keď človek nevykonáva činnosti pod tlakom záväzkov, ktoré vyplývajú z jeho sociálnych rolí, zvlášť z deľby práce a nutnosti zachovať a rozvíjať svoj život. Niekedy sa vymedzuje ako čas, ktorý zostáva po splnení pracovných i nepracovných povinností – to je tzv. zbytková, reziduálna teória voľného času rozšírená hlavne v nemeckej literatúre (nem. Resttheorie). Presnejšia a úplnejšia je však jeho charakteristika ako činnosti, do ktorej človek vstupuje s očakávaniami, účastní sa jej na základe svojho slobodného rozhodnutia a ktorá mu prináša príjemné zážitky a uspokojenie.“ (Hofbauer, 2004, s. 13). Nemecký filozof Josef Pieper (1904 – 1997) hovorí o voľnom čase najmä ako o stave duše, ne-aktivite, mlčaní, nepriložením ruky k dielu. Pochopiteľne je za potreby venovať sa práci, no musíme sa aj uvoľniť, musí tu byť stav, kedy nepracujeme. Pieper upozorňuje na rozlišovanie medzi voľným časom a prestávkou. Prestávka slúži na zotavenie z práce pre prácu. Pokračuje: „Zmyslom voľného času nie je, aby som mohol pracovať dlhšie a bez poruchy..., ale aby som i v pracovnej funkcii, ktorá ma obmedzuje na určitý aspekt reality a činí si nárok len na jeden určitý diel mojej duše, napriek tomu zostal človekom, to znamená, aby som si rozumel a realizoval sa ako bytosť, ktorá je zameraná na celok skutočnosti.“ (Pávková, 2001, s. 20). Francúzsky sociológ Joffre Dumazedier (1915 – 2002) predostrel vymedzenie voľného času ako zbytkového po splnení pracovných, spoločenských, rodinných povinností. Podľa neho ... „psychologická funkcia voľného času vyrovnáva z časti vplyv práce.“ (Hofbauer, 2004, s. 14). Okrem iného tiež vyzdvihol dôležitosť profesionálneho pracovníka v sfére voľného času.

Do voľného času nepatrí zdravotná starostlivosť. Ďalej je zaujímavým sledovať, ako sa z činností zabezpečujúcich biologickú existenciu spravil koníček, ako napríklad príprava a konzumácia jedla.

Pravdaže svoj voľný čas každý trávi rôzne, ako aj voľný čas detí, mládeže a dospelých sa odlišuje. Takisto vek detí, ich mentálna a sociálna úroveň ako aj rodina a i iné faktory, zohrávajú rolu pri trávení voľného času. Ak ide o rodinu, nielen ona vo voľnom čase zabezpečuje výchovu detí.

„...voľný čas sa stal významnou kategóriou každého ľudského života (najprv v mestách a vyšších spoločenských vrstvách, voľný čas bol spočiatku pokladaný iba za "také panské huncútstvo"). Celý tento vývoj sa odohrával v širšom kontexte vývoja ľudskej spoločnosti, v procese uvoľňovania človeka od zábran, ktoré ho nútili podriadiť sa (uvoľnenie poddaného roľníka, skrátenie pracovnej doby robotníkov, odstránenie nádenníckej práce detí) až po jeho slobodné rozhodovanie sa pre aktivity, ktoré bude vykonávať na báze dobrovoľnosti a voľby vo svojom voľnom čase.“ (Tamášová, 2008, s. 70).

Objasňovaním a spresňovaním tohto pojmu by sa dalo zaoberať dlho, rozprestiera sa pred nami široké pole skúmania. Voľný čas práve tak ovplyvňuje mnoho faktorov... Jeho bližšie skúmanie v rôznych častiach sveta, obdobiach, analyzovanie jeho terminológie v rôznych jazykoch je úloha vskutku náročná. Tak je to aj s pojmom pedagogika voľného času. Ak ide o pojem pedagogika voľného času je používaný hlavne na označenie oblasti pedagogiky, ktorá sa zaoberá poňatím, cieľmi, zhodnocovaním voľného času, jeho obsahom a spôsobmi, inštitúciami, organizáciami, ktoré sa takýmito aktivitami zaoberajú a aj koncepciami jeho ďalšieho vývoja prihliadajúc na vývoj spoločnosti i tohto odboru. (Hájek a kol). „Pojem pedagogika voľného času sa používa predovšetkým ako označenie odvetvia pedagogiky, ktoré reflektuje a rozvíja voľno časové ponuky tak, aby smerovali k integrálnemu

rozvoju jedinca. Väčšina prác z tohto odboru sa však stále týka užšieho zamerania na výchovu detí a mládeže vo voľnom čase.“ (Žumárová, 2004, s. 64). Avšak po väčšine ako upozorňuje Žumárová, sa práce z oblasti pedagogiky voľného času okrajovo zaoberajú dospelými, seniormi, či tým, ako využívajú čas nezamestnaní, matky na materskej, ľudia so zdravotným postihnutím...

Veda o voľnom čase ako píše Hájek sa zaoberá vznikom voľného času, rozvojom jeho rozsahu, funkcií a podmienenosťou spoločenským kontextom, jeho dostávaním sa medzi mladých ľudí.

V tejto súvislosti by bolo podnetným sa bližšie pozrieť na terminológiu, úlohy pedagogiky voľného času. No táto úloha čaká na ďalšiu štúdiu, pretože táto má v úmysle pozrieť sa na vybrané príklady dokumentujúce voľný čas dospelého človeka, ale aj mládeže v niektorých obdobiach, u niektorých autorov. Téma je veľmi rozsiahla, preto tento príspevok naozaj len nazrie do problematiky.

2. STAROVEK (ANTICKÉ GRÉCKO)

Počiatky voľnočasovej výchovy možno nájsť už v antike. Výchova bola zameraná na rozvoj duchovného potenciálu, ako aj telesnej a estetickej výchovy. No zväčša sa toto uskutočňovalo bez cieľavedomého, systematického systému výchovy mimo školy. Zmienky o voľnom čase sú zachytené v dielach antických filozofov už v období pred našim letopočtom. K tejto téme sa zmieňuje napríklad Thales z Milétu (624 – 547 pred n. l.), Platón (427 – 347 pred n. l.), Aristoteles (384 – 322 pred n. l.).

V antickom svete (ako spomenul historik Aron J. Gurevič – *Kategorie středověké kultury*) nebola práca pokladaná za cnosť, človek bol člen polis, pohltený spoločenským, politickým a kultúrnym životom a nie fyzickou prácou. Tá bola určená pre otrokov. Voľný čas nebol ale vnímaný ako ničnerobenie. Starí Gréci pokladali voľný čas scholé za mieru ľudského šťastia. Slovo scholé okrem toho, že znamenalo voľný čas a odpočinok, predstavovalo čas určený na vzdelanie, školu. Filipcová pripomína, že G. Toti (II tempo libero, Rím 1961) uvádza, že v staroveku bol význam slova scholé väčší. Odvodený výraz scholastikós by sa dalo v dobovom kontexte preložiť ako záhaľčivý, nezamestnaný a scholastés ako nečinný. Napríklad výraz scholé v súvislosti s voľným časom si možno všimnúť aj u Plutarcha (45/50 – 120/125) v *Hostine siedmich mudrcov*. Tu učenec Thales v rozhovore o tom, čo robí dom šťastný, vyslovuje názor, že za šťastný pokladá ten, kde má pán domu najviac voľného času. Origenes (185 – 253/254) pripisoval práci výchovný charakter. Práca ako pripomenul Gurevič bola povinnosťou najnižších, neslobodných. Bola chápaná ako ponižujúca činnosť. Pre hospodársku činnosť bola spravená výnimka, ale koncom doby antickej aj tá prestala byť črtou občianskej cnosti. Objavili sa však aj názory majúce ambíciu prekonať negatívny vzťah k práci (napr. Seneca).

Aristotelove názory na voľný čas si možno všimnúť napríklad v jeho *Politike* a *Etike Nikomachovej*. Aristoteles v *Etike Nikomachovej* hovorí, že by bolo hlúpe a príliš naivné starať sa a pracovať iba pre hru. Tu spomína Anacharsiov výrok: „Hrať sa, aby sme mohli pracovať“ (Aristoteles, 1996, s. 262), ktorý sa mu zdá správny. Hra je podobná odpočinku. A ten je potrebný, pretože pracovať sa nedá stále. Odpočinok teda nie je cieľom, je vlastne pre skutočnú činnosť. Filipcová poukázala na stať, kde Aristoteles „spája prázdno s činnosťou rozjímavou, ktorá nesmeruje k žiadnemu inému cieľu, ale je milovaná pre seba samú.“ (Filipcová, 1966, s. 28). Tu sa Filipcová zamýšľa nad tým, že Aristoteles načrtol aktuálnu otázku. Činnosti vo voľnom čase „nie sú spájané so žiadnym úžitkom, vedľajším cieľom, ale že ich človek prevádzkuje pre ne samé?“ (Filipcová, 1966, s. 28). „Táto antinómia činnosti a úžitku, nástroja a cieľa, zmyslu, je súčasťou teoretického odrazu skutočnosti, v ktorej je sféra voľného času chápaná ako striktne oddelená od sféry pracovnej činnosti. ...A však

striktné oddelenie sféry voľného času, respektíve sféry "záhaľky" ...od sféry práce a výroby bolo po stáročia len javovým odrazom určitých stránok ľudskej činnosti, respektíve nečinnosti, a to odrazom nevystihujúcim podstatu veci. Tá tkvie predovšetkým práve v pochopení vnútornej spojitosti medzi oboma sférami – práce a voľného času, tvorby a konzumu, výroby a spotreby ako dialektickej jednoty protikladov." (Filipcová, 1966, s. 29). Pokiaľ ide o výchovu, voľný čas a hru, Aristoteles v *Politike* hovorí aj o výchovných cieľoch. Mládež sa nemá učiť všetko. Tento jeho postoj podporuje aj rozdelenie činností na slobodné a neslobodné. Z toho vyplýva, že sa má mládež venovať užitočným zamestnaniam, ktoré ju neponižujú. Cnosť je pre neho podstatnou, preto za ponižujúcu prácu, vedomosť a umenie pokladá také, ktoré majú vplyv na telo alebo intelekt slobodných ľudí a robia ich nespôsobilými cnosti a jej uskutočnenia. Za ponižujúce pokladá umenia a remeslá zhoršujúce telesný stav. Takisto aj námezdná práca je nevhodná. Ponižuje ducha a berie mu voľný čas. Je tu ale rozdiel, nemožno tieto Aristotelove názory zovšeobecniť. Je dôležité, aký je cieľ niečoho, čo človek robí, alebo toho čo sa učí. Ak to činí pre seba samého, priateľov alebo cnosť, nie je to považované za nedôstojné slobodného človeka. Ale ak tak koná pre druhých, je to azda otrocké a nádennícke. V súvise s výučbou určil, že deti do piatich rokov sa majú venovať hrám, ktoré nesmú byť nedôstojné slobodných detí. Hry majú niesť v sebe niečo, majú byt určitým napodobením toho, s čím sa neskôr budú vážne zaoberať. Aristoteles sa vo svojej koncepcii vyjadruje k predmetom, ktoré sa vtedy vyučovali. Ide o štyri predmety: gramatika, gymnastika, hudba a kreslenie. Ak ide o hudbu, o jej účele pochybuje. Väčšina sa jej venuje pre potešenie. Pôvodne „bola zaradená do výchovy ako jej časť preto, že sa sama príroda usiluje o to, ako sa už často povedalo, aby bola nielen správne činná, ale aby sa mohol správne vyplniť aj voľný čas. ...voľný čas je predsa žiaducejší ako práca; je cieľom a tu sa musíme pýtať, čo máme robiť vo voľnom čase. Nie hrať sa, lebo potom by hra musela byť cieľom nášho života. Ak je to vylúčené a hrať sa máme skôr pri práci (lebo pracujúci človek potrebuje oddych a hra slúži práve na to, pretože práca je spojená s námahou a napätím), tak sa hry majú zavádzať, ale má sa presne určiť čas, kedy sa im možno venovať, aby sa užívali ako druh lieku. Takýto pohyb duše je totiž uvoľnením a príjemným zotavením. ...pre život vo voľnom čase sa musíme naučiť určité veci a osvojiť si ich a že tieto učebné a vzdelávacie predmety majú účel samy v sebe, naproti tomu tie, ktoré sa učíme pre prácu, slúžia nevyhnutnosti a cudziemu účelu." (Aristoteles, 2009, s. 287 – 288). Zdá sa, že voľný čas zahŕňa šťastný život, blaženosť a slasť. Tohto sa dostáva tým, čo majú voľný čas a nie tým, čo pracujú. Pretože človek, ktorý pracuje robí tak pre nejaký cieľ, ktorý ešte nedosiahol. A blaženosť je predsa cieľom súvisiacim so slasťou a nie s bolesťou.

Aristoteles si kládol otázku, či hudba patrí k učebným predmetom, či poskytuje vzdelanie, hru alebo ušľachtilý pôžitok. Isto je v nej zo všetkého tu menovaného niečo. Zámerom hry je zotavenie a to musí byť príjemné. Hudba patrí ako hovoríme k najpríjemnejším veciam. Aj toto môže slúžiť ako argument prečo sa vzdelávať v hudbe. Hudba môže ovplyvniť povahu duše. Ak to vie spraviť, mladí ľudia by sa v nej mali vychovávať. Pretože ich vek im nedovoľuje, aby vydržali sami pri ničom, čo nie je osladené, je tu hudba a tá patrí k veciam príjemným. Ďalšia otázka, ktorá sa tu vynára je to, či sa má mládež učiť sama hrať a spievať alebo sa učiť hudbu posudzovať počúvaním druhých. V uvažovaní pokračuje a prichádza k tomu, že hudbou by sa mali ľudia zaoberať v mladosti, v staršom veku to už nie je nutné. Veď v mladosti bola učením získaná schopnosť usudzovať čo je krásne a teda neskôr sa vedia z toho správne tešiť. Aj v tom, čo sa mladí ľudia učia by sa nemalo ísť ďalej ako je za potreby, aby boli schopní tešiť sa nie z obyčajnej hudby, ktorej sa tešia niektoré zvieratá, otroci a deti, ale z krásnych melódií a rytmov. Aristoteles ďalej píše, že celý život sa delí na prácu a voľný čas, vojnu a mier. Práca je tu pre voľný čas a vojna pre mier. Zákonodarca musí dbať na to, „aby zákonodarstvo o vojne a o ostatných veciach bolo v záujme voľného času a mieru. Väčšina takýchto bojovných štátov sa udržuje, pokiaľ vedú

vojnu, ale len čo raz získali vládu, hynú. Vinu na tom má zákonodarca, ktorý ich nevychoval pre voľný čas.“ (Aristoteles, 2009, s. 276). Cieľ spoločnosti a jednotlivca je rovnaký. Čo platí pre najlepšieho muža, platí aj pre najlepšiu ústavu. A teda v ústavách nesmú chýbať cnosti potrebné na život vo voľnom čase. Pre voľný čas a slobodný život sú osožné cnosti osvedčujúce sa ako vo voľnom čase, tak i v práci. Najprv musí byť na dosah množstvo nevyhnutných vecí, aby sa mohlo žiť vo voľnom čase. V najlepšej ústave pri ktorej je štát najblaženejší (k blaženosti patrí cnosť), „v najlepšie zriadenom štáte, ktorého občania sú úplne spravodliví, a nielen za určitých predpokladov, nesmú žiť ani ako obyčajní remeselníci, ani ako kramári (lebo takýto život je neušľachtilý a odporuje cnosti); a ak chcú byť dokonalými občanmi, nesmú byť ani roľníkmi (lebo na rozvoj cnosti a politickú činnosť je potrebný voľný čas).“ (Aristoteles, 2009, s. 262).

3. STREDOVEK

Stredoveký človek vnímal prácu úplne odlišne ako ten antický. Pohľad na prácu bol rozporuplný. Vládnuca trieda nemala k produktívnej činnosti blízko. „Duchovenstvo nezdieľalo etické princípy „hrdinskej lenivosti“ rytierov.“ (Gurevič, 1978, s. 202). K otázke morálneho posudzovania práce sa stavalo dvojako. Stav človeka pred prvotným hriechom ako aj „prebývanie v blízkosti boha, teda nepredpokladal prácu. Ľuďom vôbec náleží nestarať sa toľko o pokrm a o vlastné fyzické blaho, ako o duchovné spasenie, o život večný.“ (Gurevič, 1978, s. 203). Na druhej strane to bola potrebná ľudská služba a rozhodujúci bol cieľ, pre ktorý sa pracuje. Záhaľka predstavovala určité nebezpečenstvo – ako nepriateľ duše viedla na scestia. Práca krotila túžby a viedla k pestovaniu sebakázne. „Je však ospravedlniteľná a v pedagogickom zmyslu dôležitá len do tej miery, pokiaľ vedie k týmto cieľom a napomáha duchovnému zdokonaleniu.“ (Gurevič, 1978, s. 204). Gurevič ozrejmuje, že zreteľ sa neupínal na to, že práca súvisí s praktickým úžitkom, ale na cieľ kde išlo o „dosiahnutie najvyššej dokonalosti.“ (Gurevič, 1978, s. 204). Vzťah k práci bol rôzny – sedliaci, remeselníci ho mali iný ako duchovenstvo, ktoré v ňom videlo, ako bolo už povedané prostriedok k pestovaniu si sebakázne a akúsi ochranu pred pokušením, ktoré pochádzalo zo záhaľky. Pre sedliakov a remeselníkov bola práca potrebnou. Ale nemožno tvrdiť, že práca pre nich predstavovala len niečo „neradostné“, veď svoju činnosť si nie raz poetizovali. Práca ako výchovný prostriedok mala svoje uplatnenie v mestských školách, ktoré sa objavujú z iniciatívy mešťanov. Boli zamerané na 7 mechanických umení – spracovanie vlny, zbrojárstvo, lovectvo, lekárstvo, lodnú plavbu, poľnohospodárstvo, divadelníctvo.

Francúzsky medievalista Jean Verdon uvádza, že popisovať voľný čas v stredoveku nie je jednoduché. Keď už ide o termín voľný čas chápaný v dnešnom zmysle slova možno povedať, že vtedy neexistoval. „Iste, slovo pochádzajúce z latiny – licere, môcť, byť dovolené – bolo známe už vtedy, ale ľudstvo muselo čakať až do šestnásteho storočia, aby ním bol označený čas, ktorým človek mohol voľne disponovať po skončení práce, a do storočia osemnásteho, aby sa stalo synonymom zábavy a rozptýlenia.“ (Verdon, 2003, s. 13).

Práca bola v nočných hodinách vo väčšine remeselných cechov zakázaná. No skutočnosť bola iná. Zakázané bolo pracovať aj pred úsvitom a po západe slnka. Známy je prípad rukavičkárov vo Francúzsku z roku 1467, keď predostreli kráľovi žiadosť, aby mohli pracovať od piatej ráno do desiatej večer. Okrem iných argumentov použili i ten, že učni a pomocníci ak dlhšie nepracujú zlenivejú a ich ďalšie pracovné výkony sú zlé. Po skončení práce od štvrtej, piatej hodiny až do rána sa vraj venujú hrám a všelijakým rozptýleniam. Je teda vo verejnom záujme priviesť ich k práci. Stanovy, ktoré určovali, kedy sa nesmie pracovať neboli vždy dodržiavané, bežné boli aj tresty za to keď sa pracovalo kedy sa nemalo. Argeológ Zdeněk Smetánka v knihe *Legenda o Ostojovi* popísal život sedliaka (prvá pol. 12. stor.) v Čechách v rannom stredoveku. Smetánka uvádza, že tento sedliak pracoval (okrem

nedelí a sviatkov) 14 až 16 hodín. V zimnom období to bolo 12 hodín. V zime sa tak medzi prácou a spánkom našla malá medzera v rozsahu 2 až 4 hodiny na voľný čas.

Verdon píše, že remeselníci v Paríži v stredoveku pracovali v lete 16 až 17 hodín a v zime okolo 12 hodín. Ale je potrebné si od tohto času odčítať čas na prestávku, obed. V roku 1384 bolo súkenníkom povolené mať 2,5 až 3,5 hodiny obedovú prestávku, pravdaže podľa ročného obdobia.

Lov (zábava hlavne pre panovníkov a šľachtu), hostiny (všetky spoločenské triedy radi hodovali, i keď v prípade chudoby to bolo zriedkavé), taverny, nevestince, kúpele (doprial si ich aj obyčajný ľud), telesné cvičenia, turnaje, hry v kocky, šachy, divadlo, hudba, čítanie (bolo obmedzené, len na malý okruh ľudí, jednak pre nevzdelanosť a jednako pre vysokú cenu kníh), to všetko predstavovalo sféru voľného času stredovekého človeka. Kocky napriek zákazom boli obľúbenou hrou. Dochovali sa listiny s nariadeniami proti hrám v kocky aj kolkom. Napríklad vo Vermandois v roku 1382 kráľovskí úradníci zatýkali tých, čo hrali kocky. Záznamy prečo to tak bolo sa zachovali aj z nariadenia parížskeho kráľovského správcu z roku 1397. Hráči odchádzali cez pracovné dni z dielní a od rodín, aby hrali kocky, kolky, karty. Ďalším negatívom bola možnosť k hojnému podvádzaniu. Kocky patrili k jednej z najčastejších hier v stredoveku a pre svoju jednoduchosť prenikli aj do najnižších vrstiev. Išlo najprv o časti kostí (hru s kostičkami zaznamenal napr. Pieter Brueghel v obraze *Detské hry*, r. 1560) neskôr začali mať zárezy a s tým súvisela zmena ich funkcie. Začali byť používané k lósu náhodných čísel. Boli súčasťou aj rôznych doskových hier. Najprv mali kocky rôzne tvary, a až v stredoveku sa postupom času začali používať kubické kocky. Hra s kockami s názvom Backgammon, Wurfzabel (hraná dodnes) sa hrala už v období pred našim letopočtom. Hrala sa v antickom Ríme i Grécku a do celej Európy sa rozšírila práve v stredoveku. Z množstva prác zachytávajúcich spomenuté aktivity spomeňme aspoň *Le Roman de la Rose*, známy tiež ako *Guillaume de Dole* Jeana Renarta, napísaný začiatkom trinásteho storočia popisujúci zábavy šľachtica a jeho družiny. Niektorí rytieri šli na lov, iní jedli, spievali, tancovali, hrali šachy alebo kocky. Taktiež sa z tejto romanci dozvedáme čo to o turnaji. Francúzsky básnik Rutebeuf (cca 1245 – 1285) napísal báseň *Letná hra v kocky*, kde sa vyjadruje k neduhu, ktorý mnohých pripravil o peniaze. Neodmysliteľnou súčasťou života hlavne najvyššej spoločenskej triedy boli bohaté hostiny, ktoré boli chvíľami oddychu. Stredovek bol ako napísal francúzsky historik Lucien Febvre (1878 – 1956) v knihe *Boje za históriu* obdobím podvýživy prerušovanej žranicami. Lov tiež nemohol hýbať. Z mnohých výtvarných prác zmieňme *Nočný lov* florentského maliara Paola Uccella (1397 – 1475).

4. NOVOVEK

Anglickému humanistovi, diplomatovi a právnikovi Thomasovi Morovi (1473 – 1535) vyšla v roku 1516 jeho kritika štátnych pomerov *Utópia*. V krajine – Utópii nie je dovolená žiadna záhaľka a nečinnosť. Nenachádzajú sa v nej miesta s predajnou láskou, vinárne, prosto nič, čo súvisí so skazou mravov. Lov zveri jej obyvatelia vyhradili mäsiarom, lovom sa zaoberali otroci, pretože bol nehodný slobodných občanov. Veď zabíjanie zveri – pozeranie sa na smrť i keď ide len o zvieratá pramení podľa nich z citu ukrutného srdca alebo časom dôjde v ukrutnú povahu. Lov, hry v kocky v Utópii nie sú povolené. Zostávajúci čas medzi prácou, spánkom, jedením nemá byť zneužitý na zhýralosti. Väčšina sa počas týchto prestávok venuje vzdelaniu. Pokiaľ chcú tento čas stráviť prácou vo svojom odbore, nebráni sa im v tom, zaslúžia si pochvalu za užitočnosť pre štát. „Po obede trávia hodinu zábavou, v lete v záhradách, v zime v oných spoločných sieňach, kde obedúvajú. Tam buď prevádzkujú hudbu alebo sa osviežujú rozhovorom.“ (More, 1950, s. 63). O hráčoch v kocky vedia obyvatelia Utópie len z počutia, podobné zhubné hry ako je aj hra s kartami nepraktizujú. Za to majú radi boj čísel alebo zápolia v cnosti a nepravosti. Tu More upozorňuje, že si treba

„niečoho všimnúť podrobnejšie, aby ste nemali mylnú predstavu. Mohli by ste si totiž myslieť, že keď pracujú iba šesť hodín, je snáď nebezpečenstvo, aby sa nedostavil nejaký nedostatok potrebných vecí. Ale v skutočnosti k tomu vôbec nemôže dôjsť, ba ona pracovná doba je pre opatrenie všetkého, čoho si vyžaduje nutnosť alebo príjemnosť života, nie len dostačujúca, ale dokonca nadbytočná. To uznáte i vy, ak uvážite u seba, ako veľká časť ľudu u iných národov trávi v nečinnosti. Sú to predovšetkým skoro všetky ženy, teda polovica plného počtu, alebo zase, kde sú ženy zamestnané, tam obvykle miesto nich chrápu muži. K tomu pristupuje veľký a veľmi záhaľčivý zástup kňazov a rehoľníkov. Ďalej pripočítaj všetkých boháčov, zvlášť pánov panstva, ktorých všeobecne nazývajú urodzenými a šľachticmi. K nim pripoj ich dvoranstvo, zrejme napospol to háveď ľahko ozbrojených vetroplachov. Konečne sem pridruž statných a zdravých žobrákov, ktorí predstieranou chorobou zastierajú lenivosť.“ (More, 1950, s. 64). More tu navrhol pracovať šesť hodín, Tommaso Campanella (1568 – 1639) skrátil pracovnú dobu v *Slnečnom štáte* na štyri hodiny. Jeden z názorov na výchovu a trávenie voľného času možno nájsť v satirickom románe Françoisa Rabelaisa (1483 – 1533) *Gargantua a Pantagruel*. Isteže, treba mať na pamäti, že ide o beletriu a nie učebnicu pedagogiky. Výchova obra Gargantuela je popísaná detailne. Po neúspechu prvej výchovnej metódy, prišla na rad iná. Odmyslením burlesknej nadsázky sa pred nami podľa Cipra nachádza novátorské poňatie výchovy, ktoré je negáciou neskoro stredovekej výchovy, ktorá bola ešte za čias Rabelaisa bežná. Obor sa vo svojom rozvrhu venoval čítaniu, vychádzkam, cvičil si telo, aritmetiku, geometriu, astronómiu, venoval sa hudbe, precvičoval písanie, trénoval jazdu na koni, lov, zápas, skok, beh, hral karty, kocky a chodieval sa pozerať na kaukliara. V XXII. kapitole románu je vymenovaných množstvo hier ako sú napríklad taroky, šachy, hra v tri kocky, guľôčky, kolky, na lotériu, na kopance, na naháňačku... Počet hier sa v rôznych vydaniach líši. Kolíše okolo počtu 214 – 240.

V odkaze humanistu, kňaza, pedagóga Jana Amosa Komenského (1592 – 1670) možno nájsť otázky voľného času a výchovy detí a mládeže v čase mimo vyučovania. Svoje požiadavky rozpracoval v *Zákonoch dobre usporiadanej školy* a v *Zákonoch o riadnom rozdelení času*, kde vyžadoval pravidelné rozdelenie času. Čas mimo vyučovania bol vyčlenený na opakovanie látky, cvičenia v zbožnosti, na zábavu v hudbe alebo matematike a ostávajúci čas – voľný čas na domáce práce, súkromné štúdium, slušnú zábavu. Jeho koncepcia dotýkajúca sa voľného času je súčasťou aj spisu *Zákony o spôsoboch oddychu*. Komenský odporúča aj hru na hudobných nástrojoch, čítanie, návštevu divadla a rôzne hry, ktoré nazýval telesným a duševným pohybom. Hry pri ktorých sa nepohybujeme sa povoľujú, no len také pri ktorých možno cvičiť ducha. Teda šach odporúča, ale hrať karty a kocky zakazuje. Výchova k zdraviu, pohyb bol prosto nesmierne dôležitý.

„Zásada, že rovnakou mierou je potrebné dbať o rozvoj telesných a duševných schopností človeka našla svoje vyjadrenie aj v humanizme a renesancii. Okrem návratu k antickým hodnotám výchovy a dokonalosti človeka sa do popredia dostávajú aj prírodovedné poznatky, týkajúce sa nielen vonkajšieho prírodného sveta, ale aj človeka a jeho telesného a duševného zdravia. Nové školy sa v období humanizmu usilovali vytvoriť nový vzor organizácie vyučovania, ktorý by umožňoval plný rozvoj jeho duševných a telesných síl. ...Odporúča sa, aby školy boli umiestnené mimo mestských centier, skôr na vidieku, aby sa tak vytvárali lepšie možnosti pre zdravý telesný a duševný rozvoj dieťaťa. Tieto školy zaviedli nový program výchovy, ktorý zahrňoval aj oblasť mimoškolskej výchovy. Dôraz sa v nich dával na výchovu k zdraviu, telesné cvičenia a pracovné aktivity v prírodnom prostredí.“ (Kominarec, 2008, s. 26).

Predstaviteľ osvietenstva v Anglicku, John Locke (1632 – 1704) vo svojom spise *O výchove* spomína voľný čas. Doba odpočinku by podľa neho mala byť usporiadaná s ohľadom na uvoľnenie toho organizmu, ktorý bol namáhaný. Taktiež zdôrazňuje venovanie sa činnostiam, ktoré prinášajú potešenie, uvoľnenie a úžitok. Teda už len z posledného

vyplýva, že venovať sa nejakej užitočnej činnosti je dôležité. To len vysoko postavení si mysleli, že robiť niečo užitočné sa nehodí k ich stavu, nemôže to slúžiť k rozptýleniu vhodného pre gentlemana. A tak bola v obľube móda neplodných a nebezpečných kratochvíľ ako sú kocky, karty, či pitie. Mnohí týmito záležitosťami ubíjajú svoje prázdne chvíle skôr zo zvyku než z núdzi nejakého lepšieho zamestnania, ktoré by im vyplnilo ich voľný čas. Locke do vo svojich názorov o výchove zaradil aj potrebu manuálnej práce. Tá nielen že zvyšuje obratnosť, zručnosť, prospieva zdraviu – hlavne keď sa jej venujeme na čerstvom vzduchu. Pre dedinského gentlemana odporúčal hospodárstvo, záhradníctvo a spracovanie dreva, ktoré mu môže byť na osoh, lebo sa naučí vyrábať rôzne veci pre zábavu i úžitok. Odpočívať neznamená leňošiť, namáhavá práca môže poskytnúť odpočinok a rozptýlenie. Kto má opačný názor „zabúda na skoré vstávanie, náročnú jazdu na koni, teplo, zimu a hlad lovcov. A vieme predsa, že lov je napriek tomu bežným osviežením ľudí vyšších stavov.“ (Locke, 1984, s. 212). Užitočné zamestnania ako záhradníčenie by nebolo menším rozptýlením než hocaké zo záhaľčivých zábav, keby si našli ľudia v nich záľubu.

Mnoho ráz už tu spomínané kocky, guľôčky, karty boli často znázornené aj vo výtvarnom umení, literatúre. K ranným prácam holandského maliara Hieronyma Boscha (1450 – 1516) patrí jeho olej na dreve *Kaukliar*. Tento výjav z každodenného života zachytil neduhy spoločnosti a hazardných hier. Obraz znázorňujúci prihlúply výraz obete z ktorej úst kaukliar vyčarováva žabu, na stole rozloženú zrejme hru s hádaním kde sa nachádza guľôčka, podvodníka okrádajúceho starca so žabou v ústach má pravdepodobne moralizujúci úmysel. Tiež kartové hry sa tešili popularite. Do zoznamu obrazov, ktoré namaľoval taliansky majster obdobia baroka Caravaggio (1573 – 1610) patria aj *Falošní hráči kariet*. Holandskí maliari: Leyden Lucas Hughensz (1494 – 1533), *Hráči kariet*, Jacob Duck (1600 – 1667), *Hráči kariet* – 1640, Jan Steen (1626 – 1679), *Hráči kariet* – 1664, *Scéna s hráčmi kariet* – 1665 tiež zachytili túto hru, ako napríklad aj Francúz Jean Baptiste Simeón Chardin (1699 – 1779), *Chlapec hrajúci karty* – 1740. Francúzsky renesančný básnik François Villon (1431 – 1463) písal o hre s kockami napríklad v *Balade mravoučnej* a v práci s názvom *Závet*.

O práci, ktorá môže spôsobovať zábavu, dokonca poskytovať odpočinok si tí, čo snívali o večnej záhaľke mysleli svoje. Vytúžená zem hojnosti, kraj zaháľačov, krajina, kde má každý more voľného času – Cockaigne, Land of Plenty bola snom nejedného. Asi najstaršia zmienka o takejto rozprávkovej krajine pochádza zo staro francúzskej poviedky *Le Fabliau de Coquaigne* (okolo roku 1250). V Nemecku bola známa ako Schlaraffenland, zo slova der Schlaraffe, čo znamená povaľač. Ohlasov na túto bájnu krajinu v literatúre je mnoho. Námet sa zapáčil aj Pietrovi Brueghelovi (1525 – 1569) a obraz na túto tému namaľoval v roku 1567.

5. LITERATÚRA

ARISTOTELES. 2009. *Politika*. Bratislava: Kalligram, 2009. 304 s. ISBN 978-80-8101-184-9.

ARISTOTELES. 1996. *Etika Nikomachova*. Praha: Vimperk, 1996. 495 s. ISBN 80-901796-7-3.

CIPRO, M. 1984. *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama, 1984. 584 s.

FILIPCOVÁ, B. 1966. *Člověk, práce, volný čas*. Praha: Svoboda, 1966. 158 s.

GUREVIČ, A. J. 1978. *Kategorie středověké kultury*. Praha: Mladá fronta, 1978. 288 s.

HÁJEK, B. a kol. 2008. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. 240 s. ISBN 978-80-7367-473-1.

HOFBAUER, B. 2004. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. 176 s. ISBN 80-7178-927-5.

KOMINAREC, I. 2008. *Tradície pedagogiky voľného času a výchovy mimo vyučovania na Slovensku*. In: *Pedagogika voľného času – Teória a prax*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2008. s. 26 – 33. ISBN 978-80-8082-171-5.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2004. *Pedagogika voľného času*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2004. 308 s. ISBN 80-223-1930-9.

LOCKE, J. 1984. *O výchove*. Praha: Štátni pedagogické nakladatelství, 1984. 230 s.

MORE, T. 1950. *Utopie*. Praha: Orbis, 1950. 135 s.

PÁVKOVÁ, J. a kol. 2001. *Pedagogika voľného času: teorie, praxe a perspektivy*. Praha: Portál, 2001. 229 s. ISBN 80-7178-569-5.

TAMÁŠOVÁ, V. 2008. *História voľného času*. In: *Pedagogika voľného času – Teória a prax*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2008. s. 68 – 74. ISBN 978-80-8082-171-5.

VERDON, J. 2003. *Volný čas v středověku*. Praha: Vyšehrad, 2003. 264 s. ISBN 80-7021-543-7.

ŽUMÁROVÁ, M. 2008. *Vývoj, Současný stav a výhledy pedagogiky volného času*. In: *Pedagogika voľného času – Teória a prax*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2008. s. 63 – 67. ISBN 978-80-8082-171-5.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: PhDr. Slávka Drozdová

Pracovisko: Katedra estetiky, Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Gondova 2, 814 99 Bratislava, Slovenská republika

Email: slavkadrozdova@gmail.com

MASMÉDIA V INTENCIÁCH SFÉRY VOĽNÉHO ČASU

THE MEDIA IN PURVIEWS AMBIT OF LEISURE TIME

Ľubomíra Dzivý Baluchová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou hodnôt, ktoré ponúkajú média. Ich vplyv a orientácia na mladých dneška je citeľná, pričom sa pokúsime o definovanie pozitív ako aj negatív na osobnosť človeka, pri utváraní vzťahu mladého človeka k hodnotám voľného času.

Kľúčové slová: *média, hodnoty, komunikácia, kultúra, vplyv*

Abstract

The title conference deals with problematic of value, which offer media. Their effect and orientation on the young people nowadays is sensible. We have a go at definition positiv and negativ on the personality of human, for creativity attitude young people at value of leisure time.

Key words: *media, value, comminication, culture, effect*

1. ÚVOD

V sekularizovanom prostredí dneška sa rúcajú stereotypy základných hodnôt dané v minulosti tradíciami a náboženskou vierou a práve masmédiá nadobúdajú rozhodujúci mienkotvorný a kultúrny vplyv. Médiá tak majú veľmi výrazný podiel na prehlbovaní ťažkostí, úzkostí a depresívnych stavov mladých. V širokom zábere predkladajú mladým nerealistické vízie života a uberajú na ich vlastnej kreativite. Poskytujú v globále návody ľahkovážneho zaobchádzania i s tým najväčším z darov – s darom života. Sloboda bez hraníc podnecuje svojvoľné postoje mladých, ich riskantné správanie i hazard so životom.

1.1 Média, hodnoty a voľný čas

Filozofia nezmyselnosti života, materialistické a hedonistické nazeranie na svet vedú mládež k útekom do imaginárneho sveta fantázií a závislostí. Agresivita v médiách podporuje agresívne správanie mládeže. To u predisponovaných jedincov to môže vyústiť aj v sebadeštruktívnom, automutilačnom a suicidálnom správaní. Mediálne vzory tiež podnecujú predčasné sexuálne skúsenosti s negatívnymi následkami každého druhu. Médiá v súčasnosti sú hlavnými spolutvorcami spoločenskej atmosféry. Stále viac a viac upadá poučovania dané tradíciou, náboženskou výchovou, do úzadia sa dostáva národné dedičstvo.

Spoločenská komunikácia cez masmédiá je zodpovedná za utváranie hodnotového systému. Hodnotový systém je iný. Propaguje sa večná mladosť, krása, zdravie, radosť, bezstarostný život, život na zemi bez pomyslenia na smrť, bez bolesti, bez akýchkoľvek limitov, sebaobmedzovania, bez kontroly, bez represie. Médiá živia ilúzie všetkého možného, všetkého dovoleného...Mladých tak vovádzajú do sveta ilúzií, kladú pred nich nároky

zodpovedať týmto požiadavkám. Je tu výrazný tlak prijať svet bez morálnych kritérií, bez autority. Hĺbkové pohľady psychológov analyzujúce dosah týchto skutočností na psychiku mládeže avizujú vážne nebezpečenstvá.

Masmédiá a ich producenti sa až obsedantne zameriavajú na patologické prejavy ľudstva... Mediálne informácie sú orientované na exploatáciu najnižších pudov človeka. Produkcia zodpovedá potrebám citového nasycovania diváka za každú cenu. Citové vydieranie s komerčnými cieľmi je určujúce.

Masovokomunikačné prostriedky sa v súčasnosti svojím vplyvom, jeho intenzitou a šírkou záberu stávajú spoluurčovateľom nielen kultúrnosti vzájomných vzťahov, hodnotovej orientácie, ale i samotného spôsobu života. Touto funkciou v spoločnosti získavajú masovokomunikačné prostriedky nebývalé bremeno zodpovednosti a osobitné spoločenské postavenie.

Napriek množstvu negatívnych znakov, oplývajú masovokomunikačné prostriedky aj výhodami z hľadiska výchovného pôsobenia:

- názornosť (názorné ukazovanie vecí, ktoré inak nie je možné vidieť)
- schopnosť silne upútať pozornosť,
- schopnosť prekonávať bariéry medzi ľuďmi,
- možnosť väčšieho uplatnenia schopností odborníka,

Keďže v priebehu rokov sa menia nielen objektívne podmienky pôsobenia masovokomunikačných prostriedkov, poprípade politická, kultúrna, vzdelanostná úroveň publika, jeho potreby, záujmy, ale tiež metódy a formy pôsobenia masovokomunikačných prostriedkov, je nevyhnutné tieto poznatky zhromažďovať a systematizovať.

Prijímanie obsahu sa uskutočňuje na základe selektívneho procesu, v ktorom sú zachytené tieto momenty: informovanosť o obsahovej štruktúre, objektívna možnosť, motivácia, rozhodovanie. Úspech pôsobenia prostriedkov masovej komunikácie závisí na tom, do akej miery je selektívny proces v súlade so záujmami a cieľmi tohto pôsobenia.

Účinky, ktoré majú prostriedky masovej komunikácie na jednotlivca, sa prejavujú v informovanosti, názoroch a postojoch, v správaní, v aktivizácií emocionálnej sfére človeka. Môžu sa tiež dať sociálnych skupín alebo celej spoločnosti. Môžu to byť účinky politické, ekonomické, kultúrne, estetické, atd.

Podľa Gallu (1986) sa pri výskume účinkov masovej komunikácie posudzujú:

1. INTENZITA (tu ide o krátkodobé alebo dlhodobé lúčinky) a smer (či média menia, zachovávajú alebo posilňujú existujúce názory a postoje),
2. OBJEKTY ÚČINKOV (či ide o jednotlivca alebo skupinu) a rozsah pôsobenia masovej komunikácie,

Komunikácia je neoddeliteľnou súčasťou socializácie, ktorej prostredníctvom sa biologický tvor postupne stáva osobnosťou plne začlenenou do spoločnosti. Podľa B. Krausa (2008) to začína u prvých kontaktov medzi dieťaťom a matkou, cez stále rozsiahlejšiu a zložitejšiu komunikačnú sieť medzi vrstovníkmi, spolužiakmi, spolupracovníkmi až po pôsobenie médií ako masovej komunikácie.

Komunikácia (interakcia) predstavuje hlavný aspekt medziľudsky vzťahovej zložky spoločensko-kultúrneho systému. V nej sa tak v intenciách daných sociálnych hodnôt, noriem a ideí rozvíja ľudská vzájomnosť (Helus, 1973, In.: Kraus, B., 2008).

Média sa javia ako veľmi významný a dnes už nenahraditeľný prostriedok vzdelávania a výchovy, akulturácie, multikultúrnej výchovy a socializácie jedinca. Pôsobení médií je natoľko komplexný jav, že len veľmi ťažko postihujeme všetky súvislosti, v ktorých sa prejavujú.

Pred silným účinkom médií je potrebné ochraňovať predovšetkým jedincov, ktorí majú tendenciu napodobňovať sociálne nežiadúce konanie „hrdinov“ a „star“. Masové média

(najmä televízia a internet) a nezodpovednosť niektorých tvorcov programov ohrozujú postoje a správanie predovšetkým najmladšej generácie.

Všetci si uvedomujeme, že v súčasnej dobe sme často svedkami masívnej devalvácie hodnôt a straty mravnej zodpovednosti. Menej si pripúšťame, že neprofesionalita a nekompetentnosť niektorých médií, ktoré otupujú a deformujú estetické cítenie diváka, rovnako ako strata svedomia predstavujú podhubie, z ktorého vyrastá arogancia a agresivita.

Najväčšia „zrada" v pôsobení médií (predovšetkým voči deťom) spočíva v tom, že virtuálne vytvorený svet predkladajú ako realitu, ktorá takto nefunguje.

Musíme si však byť vedomí toho, že tieto procesy možno ovplyvňovať len nepriamo a sporadicky, a to z týchto dôvodov:

1. **technická dokonalosť** väčšiny hromadných sprostredkovacích médií umožňuje veľmi vierohodne simulovať skutočnosť (virtuálnu realitu),
2. **masovo rozšírené médiá** sú „všadeprítomné" (v priestore a čase),
3. **vonkajšia atraktívnosť** a formálna neobvyklosť prezentovaných produktov diváka silne priťahuje,
4. **média** veľmi **účinne apelujú na naše** zmyslové **orgány**

1. 2 Pozitíva a negatíva médií

Pozitívne účinky nebývajú vyzdvihované tak často ako negatívne, aj keď sa nepopiera ich existencia a vplyv na psychiku príjemcu.

Medzi *pozitívne účinky médií* patrí:

- informovanie o rôznych oblastiach spoločenského, kultúrneho, hospodárskeho života, a pre každodenný život človeka (dopravné info., počasie.,).....
- získavanie nových vedomostí aj doplnkových k už vytvorenému vedomostnému základu,
- sprostredkovanie skúseností, ktoré sa nedajú získať v reálnom živote,
- pohnútky na vykonávanie rôznych prospešných aktivít,
- uvedomenie si dôležitosti hodnôt ako je láska, zdravie, pomoc,.....
- poskytovanie hodnotných estetických a umeleckých zážitkov,
- zobrazovanie modelov pozitívnych spôsobov reakcií v medziľudských vzťahoch,

K najčastejšie uvádzaným *negatívnym vplyvom médií* na deti a mládež patria:

- narušenie pozornosti detí, ktoré je dôsledkom dramatickej výstavby televíznych programov. Pri pravidelnom sledovaní takýchto programov sa znižuje schopnosť koncentrácie na činnosti, ktorým takáto dynamika chýba,
- narušenie hodnoty autentických zážitkov, priveľa hodín v kontakte s médiami znižuje citlivosť na to, čo v reálnom živote deti prežívajú. Reálne zážitky sa im zdajú menej zaujímavé, banálne v porovnaní s tými, ktoré sprostredkúvajú médiá. Takto môže dôjsť k strate zmyslu pravosti života,
- redukcia rečového prejavu na jednoduché vyjadrovanie, odpočuté z médií, používanie skratkovitých vyjadrení, symbolov, preberanie nespisovného vyjadrovania. Rozvitý jazykový prejav sa zhoršuje, súvislé vyjadrovanie myšlienok a pocitov sa stráca,
- vynucovanie si sledovania konkrétnych, pre dieťa neprimeraných relácií s odvolávaním sa na komunitu spolužiakov, kamarátov. Situáciu zhoršuje i narastajúci počet detí, ktoré majú televíziu vo vlastnej izbe,
- média nepodávajú obraz reálneho, ale tzv. karikovaného detstva. Detstvo je prezentované ako niečo neposlušné a pridrzo samoľúbe. Keď sa tak deti správajú

v reálnom živote, dochádza ku konfliktom a deti tiež strácajú orientáciu samé v sebe,

- zdravotné následky nadmerného času stráveného s médiami sa spájajú s obmedzeným pohybom na čerstvom vzduchu, chorobami chrbtice, zhoršenou kvalitou zraku, poruchami nervového systému, obezitou, závislosťou,.....
- najväčšia pozornosť sa ale obracia na negatívny vplyv násilia v televízii a jej potenciálu vyvolávať agresívne správanie. Spôsob akým je násilie vykresľované predstavuje pre deti vážne riziko ujmy, pretože ich učí, že násilie je žiaduce, nevyhnutné a bezbolestné pre obeť. Ak je prezentované v médiách príliš často, vytvára zdanie, že je v spoločnosti bežnou záležitosťou.

3. ZÁVER

Celkový význam a prínos médií pre život človeka tak vyvoláva polemiku. Na jednej strane nesporne obohacuje život, rozširuje obzory a slovom i obrazom sprostredkovávajú udalosti a zážitky z najrôznejších kútov celého sveta. Tým však súčasne prispievajú k našej celkovej presýtenosti podnetmi, narušujú človeku denný rytmus, ochudobňujú ho o spánok a odpočinok a prispievajú k pasívnemu a konzumnému životnému štýlu.
V súčasnosti sa prijímanie masmediálnych informácií stalo nielen jedným z kritérií životnej úrovne a kvality života, ale dokonca priamo psychickou nevyhnutnosťou moderného človeka.

Problematika vybraných nežiaducich aspektov komunikácie prostredníctvom masmédií je omnoho širšia, ako uvádzame. Za dôležité však považujeme, že významné a nezastupiteľné miesto v spektre primárnej prevencii u detí a mládeže má okrem rodiny aj celá sieť profesionálov v pomáhajúcich profesiách: psychológ, sociálny pedagóg, sociálny pracovník, pedagóg. Vzhľadom na svoju preventívnu kompetenciu môžu vyššie uvedení profesionáli významnou mierou participovať v prevencii, ktoré sa čoraz častejšie vyskytujú v súčasnosti.

4. LITERATÚRA

GALLA, K. 1986. *Sociologie výchovy: její vývoj a problémy.* Praha: SPN, 1986. 194 s.

KRAUS, B. 2008. *Základy sociální pedagogiky.* Praha: Portál, 2008. 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: PaedDr. Ľubomíra Dzivý Baluchová

Pracovisko: Prešovská univerzita v Prešove, FHPV, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie. Katedra pedagogiky

Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika

Email: baluchova@smail.unipo.sk

PROBLÉMY A PERSPEKTÍVY VOĽNÉHO ČASU

PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF LEISURE

Nataša Kocová

Abstrakt

Práca sa zaoberá voľným časom – jeho charakteristikou, problémami a perspektívami. Naším cieľom je podať teoretickú analýzu voľného času, zdôraziť potrebu voľného času a poukázať na to, že voľný čas má pozitívny vplyv na psychickú i fyzickú regeneráciu človeka, dôležitou podmienkou je však jeho zmysluplné a správne využívanie. Ak dieťa či mladý človek tento čas využíva nesprávnym spôsobom, prináša to so sebou rôzne negatívne dôsledky, ktorými sa budeme zaoberať.

Kľúčové slová: *voľný čas, nesprávne využívanie voľného času, pedagogika voľného času*

Abstract

The work deals with leisure – its characteristics, problems and perspectives. Our goal is to give a theoretical analysis of free time, underlines the need for leisure and pointed out that leisure has a positive impact on mental and physical regeneration of man, is an important condition for the meaningful and proper use. If a child or young person this time uses the wrong way, it brings with it various negative consequences, which will be discussed.

Key words: *leisure, incorrect use of leisure time, leisure time pedagogy*

1. ÚVOD

V posledných rokoch je stále diskutovanejšou témou problematika voľného času a jeho využívania. Voľný čas si spájame s oddychom, zábavou, venovaním sa svojim záľubám. Ide o činností, ktoré si môžeme slobodne vybrať. Robíme ich dobrovoľne a radi, prinášajú nám pocit uspokojenia.

Voľný čas a jeho zmysluplné napĺňanie aktivitami v sebe skrýva veľký potenciál pre formovanie osobnosti detí a mládeže. Vytvára priestor na sebavýchovu a sebarealizáciu človeka v súlade s jeho individuálnymi potrebami a záujmami a preto je neodmysliteľne spojený so životným štýlom a spôsobom života. Edukácia a predovšetkým neformálna výchova vytvára priestor pre zmysluplné využívanie voľného času, ku ktorému je potrebné viesť deti už od útleho veku. Nesprávne využívanie voľného času často vedie k negatívnym dôsledkom, súvisiacim so sociálno-patologickými javmi a kriminalitou.

Preto by malo byť jednou z úloh rodičov, pedagógov i celej našej spoločnosti zabezpečiť deťom a mladým ľuďom dostatok podnetov pre adekvátne využívanie voľného času.

2. VOĽNÝ ČAS A JEHO VYUŽITIE

Voľný čas sa môže chápať ako čas voľnosti a slobody, kedy jednotlivec môže mimo svojich povinností vykonávať činnosti, ktoré ho zaujímajú. Je to čas mimo pravidiel, povinností, príkazov a záväzných spôsobov správania sa. Je to čas, ktorý využíva na sebavyjadrenie a sebarealizáciu podľa vlastných potrieb a záujmov. Základnou podmienkou činností vo voľnom čase je dobrovoľnosť. Okrem toho E. Vincejová (2008) zdôrazňuje, že „oceňovanie a zdôrazňovanie individuality sa stáva základom chápania voľného času (s. 5).

Voľný čas je najmä z hľadiska zdravého psycho-somatického vývinu detí a mládeže veľmi dôležitým a potrebným aspektom v dennom režime, pretože jednou z jeho najdôležitejších funkcií je funkcia regeneračná a oddychová. Voľný čas má teda pozitívny vplyv na psychickú i fyzickú regeneráciu človeka, dôležitou podmienkou je však jeho zmysluplné a správne využívanie. Problém nastáva vtedy, ak dieťa či mladý človek tento čas využíva (či dokonca zneužíva) nesprávnym spôsobom, čo so sebou prináša rôzne negatívne dôsledky (napr. narušenie vzťahov, záškoláctvo, kriminalita, sebadeštrukcia a i.). Žiaľ, častou prekážkou pri realizovaní voľného času býva neúmerné zaťažovanie žiakov domácou prípravou na vyučovanie, najmä žiakov, ktorí potrebujú viac času na zvládnutie učiva, domácich úloh.

2.1 Funkcie voľného času

Voľný čas je dôležitou súčasťou života človeka v každom veku ako čas oddychu, regenerácie, uvoľnenia, zábavy spoločenských kontaktov, sebarealizácie v záujmových a iných činnostiach, v ktorých uspokojuje svoje potreby a záujmy. Voľný čas má svoj zmysel a plní viacero funkcií. Mnoho odborníkov (Kratochvílová, Čáp, Holinová, Hroncová a i.) charakterizujú jednotlivé funkcie voľného času síce nejednotne, avšak sledujú jediný cieľ, z ktorého vyplývajú čiastkové úlohy zamerané na kultiváciu osobnosti. Preto by sme mohli zhrnúť, že medzi hlavné funkcie voľného času patrí:

- zdravotno-hygienická funkcia – uplatňuje sa v kompenzáciách pracovného, študijného zaťaženia žiakov z vyučovania v škole, z ďalších povinností súvisiacich so školou a s rodinou. Z psychohygienického hľadiska je dôležitá samotná existencia voľného času. Je veľmi škodlivé pre duševné a fyzické zdravie, ak človek nemá vo voľnom čase dostatok možností odpočinku, kompenzácie záťaže, povinností, alebo ak má dlhodobo nedostatok voľného času. Pre detský organizmus je osobitne dôležitý primeraný rozsah voľného času v dennom režime s možnosťami odpočinku, uvoľnenia, rekreácie, ale aj neorganizovaných spontánnych aktivít – na hry, stretnutia s kamarátmi, počúvanie hudby, čítanie, oddych podľa vlastných predstáv, aj „nič nerobenie“.
- formatívno-výchovná funkcia – vyjadruje možnosti vplyvu na formovanie osobnosti, jej potrieb záujmov, schopností, návykov, rozvíjania motivácie, tvorivosti, výchovu mravných vlastností charakteru, pozitívneho vzťahu k hodnotám (vrátane vzťahu k voľnému času) a k hodnotovým orientáciám, na čo sú lepšie podmienky vo voľnom čase ako na vyučovaní. Základným zmyslom je vytvárať vhodné podmienky na sebarealizáciu a rozvoj osobnosti vo voľnom čase. V tom je najväčší spoločenský a pedagogický význam výchovného ovplyvňovania voľného času.
- vzdelávacia funkcia – voľný čas predstavuje relatívne dostupný priestor i pre vzdelávanie; predstavuje príležitosť pre získanie množstva informácií zo všetkých oblastí spoločenského života, kultúry, vedy, techniky, prostredníctvom médií odbornej literatúry a účasti na voľnočasových aktivitách a podujatiach. Proces vzdelávania môžeme realizovať formou skupinovej práce, tiež individuálne prostredníctvom

konzultácií, poradenskej činnosti, individuálnej prípravy na súťaže, olympiády, stredoškolskú odbornú činnosť.

- ► sebarealizačná funkcia – umožňuje aktívny prístup k uspokojovaniu a rozvíjaniu svojich potrieb, záujmov, sklonov, individuálnych predpokladov, schopností v zaujímavej činnosti, v aktivitách podľa vlastného výberu a voľby. Dôležité je uvedomiť si, že uspokojovať individuálne potreby a záujmy možno v rozličných aktivitách – pozitívneho i negatívneho charakteru, v zmysluplnej, užitočnej činnosti, ale aj v nevhodnom konaní, v protispoločenskej činnosti (napr. potrebu uznania, byť akceptovaný, zberateľské záujmy, záujmy o techniku a iné).
- ► socializačná funkcia – znamená vytváranie podmienok na nadväzovanie širších rovesníckych a ďalších sociálnych kontaktov a vzťahov v spoločnosti, napr. pri organizovaných podujatiach, v táboroch, na výletoch, pri hrách, zábavách, súťažiach, besedách, v záujmových útvaroch, vo vytváraní možností stretávať sa s rovesníkmi rovnakých záujmov, na vlastnú spoločenskú aktivitu a občiansku participáciu, osvojovanie si spoločenských noriem správania, rolových pozícií v skupinách, na získavanie skúseností a možností sociálneho učenia v prirodzených životných situáciách.
- ► preventívna funkcia – pozostáva z poskytovania rozličných možností zaujímavých ponúk na hodnotné využívanie voľného času v záujmovej a inej činnosti, pri zábave, rekreácii v spoločensky primeranom obsahu a formách s možnosťami uplatnenia pozitívnych ambícií, osobných ašpirácií, túžob, ktoré s účinnou ochranou pred konzumným spôsobom života i trávením voľného času, pred negatívnymi spoločenskými javmi (brutalitou a násilím, trestnou činnosťou a kriminalitou, drogovými a inými závislosťami, AIDS). Umožňujú predchádzať sociálnopatologickým javom, ktoré sú v konečnom dôsledku nemierené i proti samotnej osobnosti – jej zdraviu, rozvoju, uplatnenia sa v živote atď. Účinná je predovšetkým komplexná a adresná sociálna primárna prevencia vo voľnom čase.

2.2 Pedagogika voľného času

Správnym využitím voľného času sa zaoberá pedagogika voľného času. Presnejšie povedané, zaoberá sa „obsahom, formami a prostriedkami výchovno-vzdelávacích aktivít pre kultiváciu individuálne a spoločensky prospešného trávenia voľného času detí a mládeže, činnosťou školských a iných zariadení, ktoré zabezpečujú výchovu a vzdelávanie vo voľnom čase. Ďalšou zložkou tejto disciplíny je teória a výskum trávenia voľného času v podmienkach súčasnej spoločnosti.“ (Višňovský, Kačáni a kol., 2001, s. 30). Pedagogika voľného času má povzbudzovať mladých ľudí hľadať svoje miesto v živote, má im dávať možnosť slobodne sa realizovať a nie byť založená na direktívnom spôsobe usmerňovania. Pedagogické ovplyvňovanie voľného času je významnou oblasťou výchovného pôsobenia. „Vhodné pedagogické ovplyvňovanie voľného času detí a mládeže je jednou z účinných foriem prevencie takých závažných problémov, ako je agresivita, drogová závislosť či problémy v oblastí sexu“ (Vincejová, 2008, s. 6).

Výchova môže účinne vstupovať hlavne do prevencie negatívnych spoločenských javov, najmä vo voľnom čase. Výchova vo voľnom čase predstavuje v praxi neľahký problém, pretože je ťažké vytvárať vhodné spojenie voľného času a výchovy tak, aby zostali zachované ich základné charakteristiky – voľného času ako času slobody a voľnosti, výchovy ako cieľavedomého a zámerného usmerňovania, pôsobenia na dieťa s cieľom rozvíjať jeho osobnosť.

Medzi základné inštitúcie zabezpečujúce výchovu vo voľnom čase patrí:

- ***rodina***
- ***školstvo***
- ***oblasť telovýchovy a športu*** (telovýchovné jednoty, športové kluby, športové a telovýchovné zariadenia)
- ***rezort kultúry*** (osvetové zariadenia – strediská kultúry, kultúrne centrá, osvetové strediská, domy kultúry, kluby, knižnice, múzeá, galérie, hvezdárne, planetáriá, zariadenia pre voľný čas a záujmovú činnosť, divadlá, kiná, hudobné inštitúcie a pod.)
- ***ďalšie rezorty*** – najmä v systéme ďalšieho vzdelávania, programov podpory, adaptácie, prevencie a pod.
- ***organizácie v rámci občianskej a politickej participácie*** – občianske združenia, organizácie, zväzy, spolky, spoločnosti, skupiny, kluby, hnutia detí a mládeže i dospelých, nadácie, fondy s činnosťou v prospech detí a mládeže
- ***cirkev, náboženské spoločnosti, rehole***
- ***médiá*** – tlač, rozhlas, televízia, ďalšie informačno-komunikačné technológie
- ***súkromná podnikateľská sféra*** – v oblasti výchovy vzdelávania, rekreácie, turistiky, kultúry, telovýchovy a športu, módy a pod.

Ako môžeme vidieť, je veľké množstvo inštitúcií, ktoré zabezpečujú výchovu vo voľnom čase. Problémom je, že veľa detí, mladých ľudí a ani rodičov o väčšine z nich nie je informovaných, mnohí dokonca ani netušia, že takéto inštitúcie existujú. Preto by bolo vhodné viac propagovať takého inštitúcie, informovať o nich rôznymi spôsobmi, ktoré by viedli k vzbudzovaniu záujmu o tieto inštitúcie.

3. PROBLÉMY SÚVISIACE S VYUŽÍVANÍM VOĽNÉHO ČASU

Pri využívaní voľného času je dôležité, aby sme predišli takým situáciám, ktoré môžu priviesť mladých ľudí k drogám, alkoholu, čo súvisí so snahou prispôsobiť sa rovesníkom, partii, únik z rodinného prostredia, nuda a pod. Výchovu môžeme považovať za základnú časť primárnej prevencie pred negatívnymi dôsledkami nevhodného využívania voľného času. Ako zdôrazňuje Kratochvílová (2010), pri výchove vo voľnom čase je podstatné prihliadať na potreby a záujmy detí a dokázať ich motivovať v smere formovania aktívneho spôsobu života, rozvoja individuálnych dispozícií v hodnotnom využívaní voľného času. V súčasnosti voľný čas predstavuje veľký spoločenský problém, v praxi spôsobuje problémy – nadbytok i nedostatok voľného času. Ťažkosti spôsobuje nedostatok príležitostí, zaujímavých možností na využívanie voľného času, ale aj nevyužité možnosti, nezáujem o jeho zmysluplné využívanie a zneužívanie voľného času. V mnohých prípadoch sú možnosti voľného času závislé od finančných možností rodičov a i od ďalších dôležitých faktorov – vzdialenosti od mesta, dostupnosti, informovanosti, ale aj od vplyvu vzdelanostnej úrovne rodičova a i. V porovnaní s deťmi v mestách majú vidiecke deti podstatne menej možností a zaujímavých príležitostí pre kultúrne využívanie voľného času. Súčasné výsledky výskumov zreteľne hovoria o prehlbujúcich sa trendoch konzumného, spotrebiteľského spôsobu života detí a mládeže. Najviac voľného času trávia pri televízii, videu, počúvaním hudby, v partiách, často v nevhodnom prostredí, kde je veľa príležitostí na rozširovanie sociálnopatologických javov. Stráca sa záujem o aktívnu záujmovú činnosť aj o iné spoločenské aktivity, dokonca aj o čítanie kníh, ktoré patrilo pred pár rokmi medzi najpreferovanejšie aktivity detí a mládeže. Populácia súčasnej dospievajúcej mládeže a detí sa menej zaujíma o možnosti organizovaných pravidelných záujmových a iných voľnočasových aktivít ako ich rovesníci ešte v 80-tych rokoch. Prednosť dávajú príležitostným podujatiam podľa individuálnych záujmov a predovšetkým spontánnemu využívaniu a prežívaniu voľného času v neformálnych rovesníckych a priateľských skupinách, partiách, aj v pasivite a nude. Podľa poznatkov

z výskumov detí do 15 rokov žiaci ZŠ síce poznajú význam a zmysel voľného času, ale často nepoznajú ani tie možnosti, ktoré by mohli využiť na vlastnej škole, v mieste bydliska, alebo nemajú záujem, aby ich sami vyhľadávali. Problémom je neinformovanosť detí, rodičov i mnohých učiteľov, ktorí nedoceňujú význam voľného času.

Komparačná analýza spôsobu trávenia voľného času zdravej školskej mládeže Ústavu informácií a prognóz školstva, oddelenia analýzy a výskumu mládeže realizovala na Slovensku prostredníctvom dotazníka výskum tematicky zameraný na voľný čas, činnosti vo voľnom čase, činnosti spojené s médiami, záujmové činnosti, ako aj organizované formy záujmovej činnosti mládeže. Výskumnou vzorkou boli žiaci stredných škôl, ktorí boli požiadaní, aby označili 3 činnosti, ktorým sa najčastejšie venujú vo svojom voľnom čase. Z výsledkov vyplynulo, že k najčastejším činnostiam stredoškolskej mládeže vo voľnom čase patria:

- stretávanie sa s priateľmi v partii (44%),
- aktívny šport (38,7%),
- počúvanie hudby (30,9%) a
- sledovanie televízie (28,1%).

Z údajov teda vyplýva, že žiaci stredných škôl sa vo voľnom čase venujú najmä sociálnym kontaktom, športu a médiám. Sú to voľnočasové činnosti, ktoré od jednotlivca nevyžadujú vynakladať určitú námahu, aktívne zapájanie sa, pravidelnú dochádzku. Jedinou výnimkou je športová aktivita, venovanie sa rôznym druhom športu. Na neorganizovanom spôsobe trávenia voľného času sa zúčastňujú aj médiá, medzi nimi predovšetkým televízia (a v súčasnosti čoraz viac aj internet), ktorá je dostupná celej spoločnosti. Až 78,7% mládeže vypovedalo, že televíziu sleduje každý deň.

Veľmi negatívne je zistenie, že väčšina detí trávi voľný čas živelne, bez výberu, bez konkrétneho cieľa, individuálne či v partiách, na uliciach a dvoroch, často nevhodným spôsobom, je ponechaná sama na seba a otvorená vonkajším vplyvom.

Ak by sme to mali zhrnúť, medzi najzávažnejšie problémy (ktoré uvádzajú viacerí odborníci – n. Kratochvílová, Pávková) voľného času môžeme zaradiť:

- množstvo detí a mládeže je mimo pozitívneho vplyvu inštitúcií a zariadení na ich výchovu
- ak sa nevhodne využíva voľný čas, tak môže nadobudnúť charakter sociálno-patologických javov
- zariadenia pre voľný čas detí a mládeže nie sú rovnako dostupné populácii detí a mládeže na vidieku a v mestách
- nezáujem štátnej a verenej správy o problematiku voľného času detí a mládeže
- rozpory v teoretickej a praktickej príprave pracovníkov v oblasti voľného času
- nedostatočná podpora zakladaniu a rozvoja stredísk záujmovej činnosti detí a mládeže
- nízka podpora na zriaďovanie nových športových objektov, areálov zdravia v regiónoch
- presýtenie obsahu vyučovacích hodín veľkým množstvom učiva zameraného na kognitívne vedomosti žiakov skutočne neponecháva pedagógom dostatok priestoru na výchovu žiakov a študentov
- nedostatočná informovanosť o možnostiach využívania voľného času
- závislosť trávenia voľného času na finančných možnostiach rodiny
- nárast konzumného spôsobu života detí a mládeže
- nedostatok aktívnej záujmovej činnosti, prílišné trávenie voľného času pri pozeraní televízie, hraní počítačových hier, „četovaní“ a surfovaní po internete a pod.

Práve deti a mládež potrebujú starostlivosť o ich bezpečnosť a ochranu zdravia, ale aj pred nepriaznivými spoločenskými vplyvmi a ohrozeniami, ktoré sú najvýraznejšie práve vo voľnom čase. V súčasnosti majú žiaci a študenti k dispozícii veľké množstvo výchovno-vzdelávacích zariadení, kde sa môžu po škole realizovať (školské kluby, centrá voľného času, záujmové krúžky, základné umelecké školy, jazykové školy, kultúrne strediská, detské a mládežnícke organizácie, telovýchovné a športové zariadenia, kultúrno-osvetové inštitúcie

a zariadenie a i.). Majú možnosť rozvíjať svoj talent, schopnosti alebo len tak sa uvoľniť po náročnom dni v škole.

Pre dnešnú mládež je určite lepšie, keď môžu voľný čas plnohodnotne napĺňať v takýchto zariadeniach, akoby sa mali dostať do nežiaducich skupín, ktoré majú zlý vplyv na ich vývin a správanie. Avšak aj tieto voľnočasové zariadenia potrebujú kvalifikovaných pedagógov. Potrebujú predovšetkým ľudí, ktoré sa vedia rozdať deťom a dať im čo najviac do života nenásilným spôsobom. Takíto ľudia – pedagógovia by mali byť zdravo sebakritickí, schopní sebareflexie a nemali by sa báť prinášať nové nápady do práce s mládežou. Mali by byť empatickí, ale aj primerane prísni, ako si to situácia vyžaduje. Dôležité je, aby denne zostal priestor na voľný čas, ktorý má svoj význam a funkcie v psychickom a fyzickom rozvoji, pri utváraní identity osobnosti v procesoch individualizácie a socializácie.

4. LITERATÚRA

ČERNOTOVÁ, M. 1997. *Kapitoly z pedagogiky pre študentov učiteľstva*. Prešov: FF PU, 1997. 105 s. ISBN 80-88885-08-6.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. 2009. *Učitel. Příprava na profesi.* Praha: Grada a. s., 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2010. *Pedagogika voľného času*. Trnava: Typi Unversitatis Tyrnavienis, 2010. 356 s. ISBN 978-80-8082-330-6
PÁVKOVÁ, J. a kol. 2002: *Pedagogika voľného čas*u. Praha: Portál, 2002. 231 s.

VINCEJOVÁ, E. 2008. *Ako vo voľnom čase?* 1. časť. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2008. ISBN 978-80-8045-521-7.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ., KAČÁNI, V. a kol. 2001. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS, 2001. 227 s. ISBN 80-89018-25-4

ZELINA, M. 1996: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1996. 230 s. ISBN 80-967013-4-7

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Nataša Kocová

Pracovisko: UPJŠ, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky
Tr. SNP 1, 040 11 Košice – Západ, Slovenská republika

Email: natasa.kocova@upjs.sk

ZÁUJMOVÉ VZDELÁVANIE DOSPELÝCH V PREMENÁCH DOBY

INTEREST-BASED ADULT EDUCATION IN CHANGING TIMES

Veronika Kupcová

Abstrakt

Hlavnou témou príspevku je záujmové vzdelávanie dospelých a jeho vybrané aspekty v kontexte s meniacou sa spoločnosťou. Autorka sa zaoberá historickými aspektmi a následne súčasným stavom a perspektívami realizácie záujmového vzdelávania dospelých. V tejto súvislosti je osobitá pozornosť venovaná analýze procesu inštitucionalizácie záujmového vzdelávania v podmienkach Slovenskej republiky.

Kľúčové slová: *kultúrno-osvetová andragogika, kultúrno-osvetová činnosť, záujmové vzdelávanie dospelých, inštitucionalizácia.*

Abstract

The main topic of this paper is interest-based adult education and its chosen aspects in the context with the changing society. The author deals with historical aspects and consequently with present state and perspectives of realization of interest-based adult education. In this connection is special attention given to the analysis of the process of institutionalism of interest-based adult education in the Slovak Republic.

Key words: *sociocultural andragogy, sociocultural activity, interest-based adult education, institutionalism.*

1. ÚVOD

Zmeny, ktoré so sebou prináša súčasná doba a aktuálna spoločenská situácia sú plné výziev nielen pre odbornú diskusiu. Samotný jedinec sa musí častejšie pozastaviť a prehodnotiť svoje správanie, rozhodnutia a možné následky svojho konania. Neustále narastajúca miera potreby sebarealizácie sa tak stáva odpoveďou a zároveň aj útočiskom dospelého človeka. V tomto kontexte sa budeme zaoberať problematikou záujmového vzdelávania dospelých, ktorá je jednou z predmetných oblastí záujmu kultúrno-osvetovej andragogiky a jej aktuálnosť priamo súvisí so spomínanou potrebou sebarealizácie dospelého človeka.

Na problematiku záujmového vzdelávania môžeme nazerať z viacerých hľadísk. Ťažiskovými sa, z pohľadu andragogiky, stávajú idea celoživotného vzdelávania a korene a tradície aktivít kultnúrno-osvetovej činnosti. Práve oblasť neformálneho vzdelávania vnímame ako základné ukotvenie pre záujmové vzdelávanie dospelých, z hľadiska jeho triediacich znakov. Avšak je dôležité poznamenať, že aktivity záujmového vzdelávania dospelých môžu niesť aj prvky formálneho vzdelávania a zároveň vytvárať predpoklady pre informálne vzdelávanie. Záujmové vzdelávanie dospelých je v našich podmienkach najčastejšie posudzované v rozmedzí kultúrno-osvetovej činnosti.

M. Šerák (2009, s. 19) vymedzuje záujmové vzdelávanie z pohľadu andragogiky v zmysle samostatnej oblasti, ktorá vytvára spolu s občianskym a profesijným vzdelávaním segment ďalšieho vzdelávania. Záujmové vzdelávanie je podľa autora možné v najvšeobecnejšom ponímaní definovať ako „systém krátkodobých i dlhodobých organizačných foriem, ktoré umožňujú edukačné, rekreačné, poznávacie a tvorivé voľnočasové aktivity účastníkom, realizované neformálnym aj informálnym spôsobom a smerujúce k saturácii ich individuálnych záujmov, k rozvoju a kultivácii osobnosti a k celkovému zlepšeniu kvality života jedinca".

Záujmové vzdelávanie dospelých je problematika, ktorá si však vyžaduje multidisciplinárny prístup svojou multidimenzialitou, pričom tento segment vzdelávania dospelých zahŕňa v sebe nielen individuálny, ale aj sociálny rozmer a charakterom svojej činnosti presahuje do mnohých oblastí života jedinca a spoločnosti vôbec. V tejto súvislosti je potrebné brať do úvahy aj nasledujúce oblasti, ktoré úzko súvisia s problematikou záujmového vzdelávania dospelých:

- voľný čas ako základný predpoklad realizácie záujmového vzdelávania dospelých,
- špecifiká voľného času dospelých,
- priemysel voľného času,
- zvyky miestnej a regionálnej kultúry a ich postavenie v rámci vytvárania ponuky záujmového vzdelávania,
- marketing v kultúre,
- masmédia a záujmové vzdelávanie dospelých,
- záujmové vzdelávanie dospelých vo vzťahu ku kvalite života a pod.

Na oblasť záujmového vzdelávania dospelých nazeráme z pohľadu andragogiky konkrétne subsystému kultúrno-osvetovej andragogiky, avšak v tomto kontexte je dôležité spomenúť aj pedagogiku voľného času a to nielen z biodromálneho hľadiska. Aj v samotnej pedagogike voľného času sa postupne, stále viac a viac (najmä v zahraničí) uplatňujú prístupy vychádzajúce z koncepcie voľného času v širokom poňatí na všetky vekové skupiny. „Pedagogika voľného času je pedagogická disciplína, zameraná na výchovné a vzdelávacie prostriedky, napomáhajúce autonómnemu a zmysluplnému využívaniu voľného času detí, dospievajúcich i dospelých" (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 152). V súvislosti s edukáciou dospelých vo voľnom čase taktiež uvažujeme o výchove k voľnému času, či výchove pre voľný čas. Postavenie záujmového vzdelávania dospelých v súčasnej spoločnosti nesúvisí len so spoločensky akceptovanou hodnotou vzdelávania celkovo, ale teda aj so skutočnosťou, akú hodnotu pripisujú ľudia voľnému času, a akú funkciu a úlohu v ich živote zohráva.

V nasledujúcej časti príspevku sa budeme zaoberať záujmovým vzdelávaním dospelých v „premenách doby". Parciálne budeme vychádzať z analýzy inštitucionalizácie záujmového vzdelávania dospelých v podmienkach našej spoločnosti. „Inštitucionalizácia je procesom, v ktorom sa určité konanie a správanie stáva spoločenský uznávané, podporované a vyžadované. Inštitucionalizácia ako proces označuje vývoj, v rámci ktorého sa určité sociálne vzťahy a konanie stávajú „objektívnymi" a samozrejmými" (Beneš, 2008, s. 47).

2. HISTORICKÉ ASPEKTY ZÁUJMOVÉHO VZDELÁVANIA DOSPELÝCH

Počiatky záujmového vzdelávania dospelých sa spájajú s ľudovýchovnými aktivitami slovenských vzdelancov na konci 17. storočia a neskôr v 18. storočí s ľudovýchovnými programami a aktivitami intelektuálov, spolkov, literárnych časopisov, dobrovoľných organizácií a pod. Vytvorenie organizačnej základne ľudovýchovy, vznik rozličných spolkov, ktorých hlavnou náplňou činnosti bola práve ľudovýchova prinieslo so sebou obdobie

národného obrodenia. O systéme osvety (Osvetový zväz, osvetové komisie a iné) hovoríme až po vzniku prvej Československej republiky. V období po druhej svetovej vojne až do roku 1949, sa oblasť osvety rozvíjala ešte pod názvom ľudovýchova, až neskôr sa budovala a ustálila v rámci osvetového systému. (Pasiar 1975, Perhács, Paška 1995)

S odstupom času sa na minulé storočie pozeráme ako na obdobie početných ekonomických a sociálnych zmien. Pre oblasť vzdelávania dospelých (ktorá bola od 50. rokov minulého storočia predmetom skúmania pedagogickej disciplíny – pedagogika dospelých) bolo významne presadzovanie myšlienky práva na vzdelanie, ako jedného zo základných občianskych práv. Po vzniku prvej Československej republiky, boli prijaté dva zákony, podľa P. Pašku (1995, s. 22) „základné osvetové zákony", z roku 1919: **zákon č. 67 „O organizovaní kurzov občianskej výchovy"** a **zákon č. 430 „Zákon o verejných obecných knižniciach"**. Prijatie týchto legislatívnych dokumentov zmenilo vtedajší systém osvety a ľudovýchovného vzdelávania. Štát sa stal ich garantom a zároveň vznikali štátne osvetové inštitúcie. Podstatná bola v tomto smere zmena pohľadu na vzťah medzi štátom a osvetou – osveta sa stala vecou štátneho záujmu.

Postupný rozvoj praxe osvetovej činnosti, jej inštitucionalizácie (zriadenie Osvetového ústredia, neskôr Osvetového ústavu, v súčasnosti Národné osvetové centrum), ale taktiež aj v teórii (otvorenie vysokoškolského štúdia osvety a zároveň aj výchovy a vzdelávania dospelých, pričom vznikali viaceré práce z histórie a teórie týchto oblastí) je možné sledovať od druhej polovici 20. storočia. Neodmysliteľnou súčasťou tohto rozvoja bola realizácia mimoškolskej výchovy a vzdelávania dospelých. Tento termín bol pôvodne chápaný ako alternatíva k termínu osveta, až neskôr približne od 60. rokov minulého storočia sa presadilo jeho používanie ako synonyma záujmového vzdelávania dospelých. V súčasnosti sa termín mimoškolské vzdelávanie používa častejšie v oblasti práce s deťmi a mládežou a je postupne nahrádzaný, nielen v rámci andragogiky, termínom záujmové vzdelávanie (Pasiar 1975, Škoda, Paška 1977, Gallo, Škoda 1986, Paška, Perhács 1995, Šerák 2009a).

Obdobie po roku 1989 bolo charakteristické prevratnými zmenami v rôznych sférach našej spoločnosti a prinieslo so sebou vlnu transformačných krokov a opatrení. Z hľadiska inštitucionalizácie záujmového vzdelávania dospelých sú významné nasledujúce legislatívnej úpravy:

- **Zákon č. 369/1990 Zb. o obecnom zriadení** (prvá etapa odštátnenia kultúrno-osvetových zariadení na úrovni miest a obcí),
- **Zákon č. 416/2001 Z. z. o prechode niektorých pôsobností z orgánov štátnej správy na obce a na vyššie územné celky** tzv. kompetenčný zákon (druhá etapa odštátňovania kultúrno-osvetových zariadení prebiehala resp. realizovala sa v roku 2002). Pre oblasť realizácie záujmového vzdelávania dospelých bola významná aj zmena územnosprávneho členenia Slovenskej republiky v roku 1996.
- **Zákon č. 83/1990 Zb. o združovaní občanov**, ktorým sa vytvorili predpoklady na vznik nových subjektov pôsobiacich v kultúre aj vo vzdelávaní na báze združení a nadácií (kultúrne inštitúcie tretieho sektora).
- **Zákon č. 61/2000 Z. z. o osvetovej činnosti** (v znení zákona č. 416/2001 Z. z.), ktorý predstavuje základný legislatívny rámec pre kultúrno-osvetovú činnosť.
- **Zákon č. 386/1997 Z. z. o ďalšom vzdelávaní** (novelizácia v roku 2001) jasne vymedzuje ďalšie vzdelávanie ako integrálnu súčasť celoživotného vzdelávania.
- **Zákon č. 568/2009 Z. z o celoživotnom vzdelávaní**, ktorý je v súčasnosti právnym predpisom pre oblasť celoživotného vzdelávania.

V súvislosti s realizáciou záujmového vzdelávania dospelých po roku 1989 spomínajú viacerí autori (Čornaničová a kol. 2005, Chomová 2007, Šerák 2009a a pod.) najmä odideologizovanie celého segmentu vzdelávania. Politický vplyv a ideológiu nebolo cítiť len prostredníctvom ponuky, resp. obsahu záujmového vzdelávania, samotná realizácia bola

poznačená dobou a podmienkami, kedy sa nebral ohľad na to, že záujmové vzdelávanie by malo skôr reagovať na potreby a záujmy ľudí. Ďalej je možné hovoriť o zmene v organizačnom zabezpečení, vo financovaní a o vstupe v tej dobe rozvíjajúceho sa súkromného sektora. Prikláňame sa k názoru M. Šeráka (2009a), ktorý je aplikovateľný aj na podmienky našej spoločnosti, že v tomto období sa rozvíjalo predovšetkým ďalšie profesijné vzdelávanie, zatiaľ čo pre oblasť záujmového vzdelávania boli charakteristické existenčné problémy inštitúcií poskytujúcich toto vzdelávanie a nezáujem zo strany štátu aj občanov. V súčasnosti sme však taktiež svedkami skutočnosti, v ktorej sa štát vo svojich stratégiách a programoch sústreďuje skôr na profesijné vzdelávanie, na vzdelávanie, ktoré reflektuje na požiadavky a potreby pracovného trhu. V tomto smere je potrebné konštatovať, že relevantné legislatívne dokumenty sa zaoberajú záujmovým vzdelávaním len okrajovo a príliš všeobecne.

3. SÚČASNÝ STAV ZÁUJMOVÉHO VZDELÁVANIA DOSPELÝCH V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

Vzrastajúci záujem o neformálnu edukáciu dospelých v našich podmienkach sa prejavuje v postupnom náraste realizovaných aktivít a v počte účastníkov práve v oblasti záujmového vzdelávania dospelých. Je zjavné, že tento segment vzdelávania bude potrebovať silnejšiu podporu zo strany všetkých aktérov, subjektov realizácie záujmového vzdelávania dospelých. Štátna kultúrna politika a vzdelávacia politika by mali byť činiteľmi, ktoré prostredníctvom svojich opatrení uľahčujú situáciu nielen subjektom, ale taktiež účastníkom záujmového vzdelávania. Pozornosť by mala byť venovaná aj potenciálnym účastníkom, ich záujmom a potrebám. Práve analýza a identifikácia vzdelávacích potrieb a záujmov by mala byť prvým stupňom, resp. etapou plánovania realizácie záujmového vzdelávania dospelých. Súčasný stav záujmového vzdelávania dospelých je charakteristický nadväzovaním spolupráce medzi viacerými organizáciami a zvýšeným záujmom o diskusiu zo strany teórie a praxe.

Aj v oblasti záujmového vzdelávania dospelých môžeme sledovať určité trendy, ktoré bezprostredne súvisia so spoločenskou situáciou a v súčasnosti ju ovplyvňujú aj globálne problémy a procesy. V ponuke záujmového vzdelávania dospelých na jednej strane stabilne pretrváva záujem o určité témy (napr. vzdelávanie v tradičných remeslách a pod.) a zároveň môžeme sledovať, že každé obdobie prináša so sebou nové témy.

Prostredníctvom nasledujúcej tabuľky ponúkame aktuálny prehľad obsahového členenia záujmového vzdelávania a taktiež štatistické údaje o počte vykonaných aktivít a o účastníkov záujmového vzdelávania za rok 2009.

ZÁUJMOVÁ VZDELÁVACIA ČINNOSŤ				l.r	Formy			
					cyklické		jednorazové	
					počet aktivít	priemerný počet účastníkov	počet aktivít	počet účastníkov
				a	1	2	3	4
Vzdelávanie a aktivity spolu				1	8 662	69 148	11 986	656 706
v tom s tematikou vzdelávania	občianskeho			2	1 295	8 566	1 856	123 844
	estetického			3	443	5 557	1 270	120 240
	environmentálneho			4	354	2 343	616	32 396
	k prosociálnosti			5	213	3 436	883	55 827
	zdravotného			6	783	5 342	1 462	51 543
	v tradičných remeslách			7	1 021	9 014	1 594	52 956
	v získavaní umeleckých a interpretačných zručností			8	1 029	12 153	1 072	62 512
	v tom	v oblasti folklóru		9	580	7 055	425	37 694
		v inej oblasti		10	449	5 098	647	24 818
	v získavaní technologických zručností (práca s počítačom)			11	944	2 808	262	7 025
	v získavaní praktických zručností (hygiena, šitie, varenie a pod.)			12	342	1 836	175	4 024
	jazykového			13	1 037	3 761	86	2 216
	iného			14	1 201	14 332	2 710	144 123

Zdroj: Štatistika ministerstva kultúry SR za rok 2009

Uvedený prehľad vzdelávacích aktivít realizovaných subjektmi kultúrno-osvetovej činnosti, konkrétne záujmového vzdelávania, však neponúka pohľad na vekové rozdelenie účastníkov vzdelávacích aktivít, čiže v tejto súvislosti nie je možné získať reálny obraz o počte účastníkov na záujmovom vzdelávaní dospelých. Do kategórie „záujmovej vzdelávacej činnosti“ je zaradené aj občianske vzdelávanie, ktoré spolu s estetickým, zdravotným a vzdelávaním v oblasti tradičných remesiel predstavujú najnavštevovanejšie oblasti uskutočnených vzdelávacích aktivít. Z hľadiska foriem vzdelávacej aktivity prevládajú jednorazové aktivity s celkovým počtom až 656 706 účastníkov. Aj napriek tomu, že nevieme odhadnúť počet dospelých účastníkov z uvedenej hodnoty, počet účastníkov len v rámci tejto položky si zaslúži patričnú pozornosť.

V súvislosti s realizáciou záujmového vzdelávania dospelých následne uvádzame najvýraznejšie trendy vývoja inštitucionalizácie v kultúre:

- Posun vnímania kultúry od „nadstavbovej“, ekonomicky neefektívnej súčasti života spoločnosti k chápaniu kultúry ako podmienky kultivácie potenciálu človeka, spoločnosti, lokality štátu. Akceptovanie skutočnosti, že úroveň kultúrneho vývoja má celospoločenský dosah.
- Prezentovanie práva na prístup ku kultúrnym hodnotám ako súčasti ľudských práv, dôležitého práva pre všetkých občanov, pre každého človeka (Čornaničová, 2007, s. 78).

Pre slovenskú kultúrnu scénu, najmä pre jej inštitucionálne prostredie, podľa názoru R. Čornaničovej (2007, s 78 – 82), po roku 1989 boli a v súčasnosti sú charakteristické nasledujúce trendy:

- deetizácia štátneho sektora,
- oslabovanie dominantného postavenia verejného sektora v kultúre,
- rast súkromného a tretieho sektora,
- zásadná transformácia samotného verejného sektora,
- diverzifikácia kultúrnych inštitúcií,
- od riadenia pod tlakom spoločensko-politických zmien k snahám o koncepčné rozpracovanie smerovania kultúry v SR,
- od deklamovanej medzinárodnej spolupráce v jednotlivých oblastiach kultúry k reálnej

medzinárodnej, európskej a širšej kultúrnej spolupráci,

- od jednolíniového prístupu k pluralitnému prístupu ku kultúrnym javom a inštitúciám,
- od rozkolísanosti inštitucionálneho a ekonomického rámca kultúry k jeho stabilizácii,
- rozširovanie záberu poskytovaných služieb v rámci tradičných typologických druhov kultúrnych stavieb,
- komercializácia prevádzok,
- vznik nových typologických druhov stavieb pre kultúru,
- trendy k polyfunkčnosti, viacúčelovosti a flexibilite prevádzok,
- prispôsobenie konkrétnym lokálnym potrebám,
- využívanie exteriérových priestorov na kultúrne aktivity .

Keďže záujmové vzdelávanie dospelých je jednou z oblastí kultúrno-osvetových podujatí, tak pri vymedzení jeho inštitucionálneho zabezpečenia budeme vychádzať zo systému inšitucionálneho zabezpečenia kultúrno-osvetovej činnosti. Záujmové vzdelávanie sa na Slovensku realizuje prostredníctvom miestnych a regionálnych kultúrnych a osvetových stredísk, ústredných a metodických inštitúcií medzi, ktoré spadajú:

- Matica slovenská,
- Národné osvetové centrum,
- Slovenské národné múzeum,
- Slovenská národná galéria a i. (Hotár, Perhásc, Paška, 2000, s. 515).

Systém záujmového vzdelávania dotvárajú aj početné záujmové združenia, spolky, kluby a organizácie (Akadémia vzdelávania a i.). V kontexte uvedeného systému inštitucionálneho zabezpečenia kultúrno-osvetovej činnosti môžeme v oblasti záujmového vzdelávania uvažovať zjednodušene o nasledujúcom inštitucionálnom zabezpečení rozdelenom podľa sektorového hľadiska:

- štátne inštitúcie a zariadenia,
- obecné a regionálne inštitúcie a zariadenia,
- inštitúcie tretieho sektora,
- komerčné (podnikateľské) inštitúcie a zariadenia.

Sieť kultúrno-spoločenských zariadení, ktoré predstavujú zázemie pre kultúrno-osvetové aktivity, do rozmedzia ktorých patrí aj záujmové vzdelávanie dospelých, je v súčasnosti veľmi pestrá a rôznorodá. Tretí sektor a podnikateľský sektor sa stávajú čím ďalej tým viac silnejšími subjektmi záujmového vzdelávania dospelých a zároveň vytvárajú zdravé konkurenčné prostredie na poli realizácie tohto segmentu vzdelávania.

Je však potrebné zamyslieť sa nad podmienkami, ktoré potrebuje záujmové vzdelávanie pre svoju úspešnú a efektívnu realizáciu. Akým spôsobom majú jednotlivé subjekty záujmového vzdelávania vytvárať priaznivé podmienky pre účastníkov ak absentuje podpora od štátu vyjadrená v opatreniach, ktoré umožňujú reagovať na požiadavky účastníkov? Záujmové vzdelávanie dospelých zahŕňa v sebe aj sociálny aspekt, ale v prvom rade by malo byť orientované na potreby a záujmy účastníka. Dostupnosť, propagácia a financovanie záujmového vzdelávania dospelých sa ukazujú dlhodobo ako problematické oblasti a ich spoločným menovateľom by mohla byť práve nedostatočná podpora zo strany štátu. Záujmové vzdelávanie dospelých síce možno na prvý pohľad nie je „ekonomicky rentabilné“ pre chod našej spoločnosti. Avšak je potrebná jeho akceptácia, najmä z toho pohľadu, že zúčastňovanie na tomto type vzdelávania neprospieva len samotnému jedincovi, ale aj spoločnosti vôbec. Z. Palán (2002) konštatuje, že záujmové vzdelávanie vytvára širšie predpoklady pre kultiváciu osobnosti na základe jej vzdelávacích záujmov, dotvára osobnosť a jej hodnotovú orientáciu a práve z tohto pohľadu považujeme, za potrebné zamyslieť sa nad otázkou „vhodnej spoločenskej atmosféry“. Ak je v súčasnosti tak významný ekonomický pohľad na vec, stojí za zamyslenie prirovnanie investície do oblasti záujmového vzdelávania

dospelých vo vzťahu ku riadeniu podniku a skvalitňovania ľudských zdrojov. Kvalita života ľudí sa odzrkadľuje aj na kvalite života spoločnosti.

Vo všeobecnosti môžeme identifikovať nasledujúce pozitívne dôsledky prítomnosti záujmového vzdelávania vo voľnom čase dospelého jedinca (upravené podľa Šerák, 2009a; Čornaničová a kol., 2005):

- zlepšenie kvality života,
- prehĺbenie nezávislosti v živote jedinca,
- napomáha procesu kultivácie osobnosti,
- životný optimizmus,
- pozitívne myslenie,
- primerané životné postoje,
- sociálna komunikácia,
- aktivita a tvorivosť,
- zvýšenie gramotnosti v rôznych oblastiach.

Význam a perspektívy realizácie záujmového vzdelávania dospelých, môžeme sledovať na jednotlivých úrovniach a ich následných ukazovateľoch:

- **Úroveň jedinca** – za najdôležitejší dôsledok sa považuje práve zlepšenie kvality života, prostredníctvom racionálneho a hodnotného trávenia voľného času, ktorý má vplyv aj na ostatné oblasti života (ako napr. rodinný život, profesia, profesijná orientácia a pod.)
- **Lokálna (miestna) úroveň** – prostredníctvom solidarity šírenej v rámci edukačného procesu sa odstraňujú rôzne bariéry v sociálnej komunikácii, čoho následkom býva aj pružnejšia sociálna inklúzia v rámci miestnej lokality. Väčšia spätosť obyvateľov tej danej lokality v sebe nesie predpoklad toho, že si ľudia navzájom medzi sebou ochotnejšie pomáhajú. V poslednej dobe sme svedkami toho ako sa čím, ďalej tým viac od seba ľudia vzďaľujú, nadväzujú sa plytšie vzťahy a vzrastá miera nepochopenia a nezáujmu o ľudí a veci, ktoré sa bezprostredne netýkajú ich života. Vyššia účasť obyvateľov na záujmovom vzdelávaní taktiež podporuje možnosť spolupodieľania sa na zachovávaní a prenášaní tradícií, na rozvoji kultúry a vzdelanosti vo svojom meste (obci).
- **Regionálna úroveň** – v rámci záujmového vzdelávania je významná jeho orientácia na podporu zachovania tradícií napr. prostredníctvom vytvárania programov, kde sa človek môže vyučiť tradičnému remeslu. Práve Regionálne osvetové strediská vytvárajú túto možnosť pre účastníkov a taktiež zachovávajú, podporujú a propagujú, aj v spolupráci s inými inštitúciami a organizáciami, kultúru v jednotlivých regiónoch.
- **Národná úroveň** – zvýšenie účasti občanov na záujmovom vzdelávaní sa prejavuje zvyšovaním úrovne ich gramotnosti v rôznych oblastiach, a tým stúpa aj možnosť profesijnej orientácie na konkrétnu oblasť, ktorá sa môže prejaviť priaznivým vplyvom na poklese nezamestnanosti. Proces záujmového vzdelávania dospelých prispieva aj k zvyšovaniu občianskeho povedomia, pocitu spolupatričnosti a ako uvádza J. Strelková (2007, s. 130) aj k zlepšovaniu politickej klímy najmä v súvislosti s nekonfliktným spolunažívaným rôznych kultúr.
- **Úroveň Európskej únie** – v rámci Európskeho priestoru dochádza k stretu mnohých kultúr, realizácia záujmového vzdelávania dospelých môže svojim obsahom prispievať k bezproblémovejšiemu, ba priam naopak k obohacujúcemu spolunažívaniu týchto kultúr. Možnosť slobodného pohybu v rámci tohto priestoru a taktiež možnosti zamestnania sa, zvyšuje v tomto prípade možnosť zamestnať sa aj v oblasti voľnočasového priemyslu, kde sa otvára priestor pre vytvorenie akéhosi kultúrno-edukačného centra, nielen pre Slovákov žijúcich v zahraničí, a prostredníctvom neho podporovať našu kultúru za „hranicami“.

Hoci je samotné záujmové vzdelávanie dospelých regionálnym špecifikom Českej a Slovenskej republiky, v systéme neformálneho vzdelávania okolitých krajín môžeme nájsť mnoho inšpirujúcich podnetov pre túto oblasť. Otáznou tak ostáva ešte stále problematika certifikácie neformálneho vzdelávania a jeho následného uznávania v zamestnaní. Na základe pozorovania situácie v zahraničí je možné predpokladať, že časom sa budeme, aj podmienkach našej krajiny, zaoberať otázkami poradenstva vo voľnom čase a konkrétne aj poradenstvom v oblasti záujmového vzdelávania dosplých. Na túto úlohu je však potrebné pripraviť pracovníkov v oblasti vzdelávania. Taktiež môžeme uvažovať o role „mystery shoppera" pracovníka v oblasti záujmového vzdelávania, kedy sa v rámci priemyslu voľného času bude aj uvedeným spôsobom (tajného nákupcu, v našom prípade účastníka tohto vzdelávania) zhodnocovať realizácia záujmového vzdelávania dospelých a jej konkrétne podmienky.

Záverom môžeme konštatovať, že oblasť záujmového vzdelávania dospelých v podmienkach Slovenskej republiky čaká na ešte mnoho zmien a opatrení, ktoré budú podnecovať potenciálnych účastníkom k aktívnemu zúčastňovaniu sa tomto vzdelávaní. Popri spomínanej potrebnej podpory zo strany štátu, však nesmieme opomenúť aj potrebu úzkej spolupráce medzi teóriou a praxou a zaangažovanosť resp. spoločnú snahu všetkých aktérov záujmového vzdelávania dospelých o zefektívnenie samotného procesu realizácie.

Príspevok je jedným z výstupov riešenia výskumnej úlohy VEGA MŠ SR č. 1/0694/10*„Teoreticko-metodologické aspekty skúmania súčasného stavu a perspektív záujmového vzdelávania dospelých v systéme neformálnej edukácie"*.

4. LITERATÚRA

BENEŠ, M. 2000. Cesty institucionalizace vzdělávaní a učení se dospělých. In: *Vzdelávanie dospelých.* Roč, č. 3, 2000 ISNN s. 11-22.

ČORNANIČOVÁ, R., CHOMOVÁ, S., STRELKOVÁ, J. et al. 2005. *Revitalizácia kultúrneho života v miestnych a regionálnych podmienkach.* Bratislava: NOC, 2005. 89 s. ISBN 80-7121-255-5.

ČORNANIČOVÁ, R. 2007. Inštitucionálne prostredie kultúry. *In: Vademékum pracovníka v kultúre.* Bratislava : NOC, 2007. 162 s. ISBN 80-7121-274-1.

GALLO, J., ŠKODA, K. 1986. *Dejiny pedagogiky dospelých.* Bratislava: SPN, 1986. 267 s.

HOTÁR, S., PAŠKA, P., PERHÁCS, J. et al. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník.* Bratislava: SPN, 2000. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.

CHOMOVÁ, S., CIFRA, Š., ČORNANIČOVÁ, R. et al. 2007. *Národné osvetové centrum a vzdelávanie 1992-2006 procesy, programy, perspektívy.* Bratislava: NOC, 2007. 188 s. ISBN 978-80-7121-295-9.

PASIAR, Š. 1975. *Dejiny výchovy dospelých na Slovensku.* Bratislava: Obzor, 1975. 297 s.

PERHÁCS, J., PAŠKA, P. 1995. *Dospelý človek v procese výchovy*. Bratislava: STIMUL, 1995. 157 s. ISBN 80-85697-21-1.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

ŠERÁK, M. 2009. Volný čas a zájmové vzdělávaní. In: Voľný čas: príležitosť na rozvoj kreativity, inovácií a vzdelávania. Bratislava: NOC, 2009. s. 18-26. ISBN 978-80-7121-313-0.

ŠKODA, K., PAŠKA, P. 1977. *Dejiny osvety v Československu 1919-1975*. Bratislava: Obzor, 1977. 258 s.

ŠTATISTICKÉ ZISŤOVANIE KULT MK SR 3-01 za rok 2009 za kultúrno-osvetovú činnosť [online]. In Ministerstvo kultúry Slovenskej republiky (oficiálna stránka ministerstva. [cit. 15. 12 2010]. Dostupné na internete: http://www.culture.gov.sk/ ministerstvo/infoteka/statistika-kultury/statistika-kultury-za-rok-2009

ZÁKON č. 96/1991 Zb. o verejných kultúrnych podujatiach.

ZÁKON č. 386/1997 Z. z. o ďalšom vzdelávaní

ZÁKON č. 416/ 2001 Z. z. o prechode niektorých pôsobností z orgánov štátnej správy na obce a na vyššie územné celky v znení neskorších predpisov.

ZÁKON č. 567/2001 Z. z. o ďalšom vzdelávaní – novela zákona č. 386/1997 Z. z.

ZÁKON č. 61/2000 Z. z. o osvetovej činnosti v znení zákona č. 416/2001 Z. z.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Veronika Kupcová

Pracovisko: Katedra andragogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika

Email: veronika.kupcova@umb.sk

VYBRANÉ VOĽNOČASOVÉ AKTIVITY V KONTEXTE COPINGOVÝCH STRATÉGIÍ

SELECTED RECREATION ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF COPING STRATEGIES

Iveta Schusterová

Abstrakt

Záujmové aktivity vytvárajú priestor pre regeneráciu fyzických i psychických síl jednotlivca. V krízových situáciách i senzitívnych obdobiach vývinu môžu poslúžiť ako ekvipotenciálny zdroj zvládania. Zhlukovou analýzou sme v nich identifikovali funkčné protektory, sýtiace jednotlivé dimenzie copingového mechanizmu. Osobitne sa venujeme konštruktívnym zvládacím stratégiám, ktoré sú asociované s lepším psychologickým prispôsobením.

Kľúčové slová: *záujmové aktivity, copingové stratégie, psychologické adaptácia*

Abstract

Recreational activities provide the way for regeneration of physical and mental abilities of the individual. They may also serve as a equipotential source of coping in the sensitive periods of development and crisis situations. By cluster analysis, we identified functional protectors providing for individual dimensions of coping mechanism. We deal specifically with constructive coping strategies which are associated with better psychological adjustment.

Key words: *recreational activities, coping strategies, psychological adjustment*

1. VOĽNÝ ČAS

V súčasnej dobe a kultúre individualizmu sme napriek mnohým technologickým vymoženostiam vystavení rizikám, ktorých dopady sa negatívne odrážajú na fyzickom, psychickom i sociálnom zdraví človeka. Pre zdravý osobnostný vývoj človeka sa ukazuje dôležitým aj trávenie voľného času. Voľný čas chápeme ako čas slobody a voľnosti, ktorý má jednotlivec mimo svojich pracovných a školských povinností, po naplnení svojich individuálnych fyziologických a sociálnych potrieb na sebavyjadrenie a sebarealizáciu podľa svojich potrieb a záujmov (Kratochvílová, 2004).

Voľný čas nám umožňuje urobiť rozhodnutie a aktívny výber správania pre to – čo budeme robiť, kde to budeme robiť, s kým a ako zaktivizujeme vzhľadom na preferovanú situáciu či objekt svoje konanie.

O dôležitosti voľného času sa dozvedáme z množstva výskumov hodnotových orientácií – a to od detstva až po starobu. Spôsob využívania voľného času je parametrom pre sledovanie životného štýlu a tiež ukazovateľom zmysluplnosti života. Čas, ktorý nie je zmysluplne využitý a naplnený robí človeka nespokojným až existenciálne frustrovaným.

Preto je potrebné diferencovať spôsoby využitia voľného času. Mnohé sociálnopatologické prejavy správania najmä medzi deťmi a mládežou môžu byť dôsledkom nevhodnej pasívnej či škodlivej (až delikventnej, kriminálnej) činnosti ne/vykonávanej počas voľného času. Nuda v dnešnej dobe zostáva len málo pochopeným fenoménom napriek jej zrejme spojitosti s dysfunkčným správaním a mentálnymi problémami. Výsledky z výskumov poukazujú na jej súvislosť nepríjemnými a stresujúcimi zážitkami človeka. Nuda predstavuje stav vysokej excitácie. Vyjadruje nepokojný a podráždený stav, v ktorom si jedinec uvedomuje nepríjemnosť nedostatku záujmu, zahŕňa potrebu aktívnej zmysluplnej činnosti. Náchylnosť k prežívaniu nudy sa stupňuje ak je jednotlivec nútený robiť niečo, čo ho nebaví. Samozrejme nemožno nespomenúť voľnočasové aktivity, ktoré zvyšujú ľudský potenciál v jednotlivcovi ako aj kvalitu každodenného života realizovaním pravých hodnôt, ktoré v konečnom dôsledku prinášajú radosť a spokojnosť, pocit sebaúčinnosti a tým prispievajú k vytváraniu lepšieho a zmysluplného sveta.

Podľa Kozmovej (2008) kvalitne strávený voľný čas formuje hodnotový systém človeka, ovplyvňuje sociálne vzťahy a rozvoj človeka. Nemenej významné je časové ohraničenie voľného času, pretože ako uvádza Frankl (1998) nadbytok voľného času bez zmysluplného využitia človek vníma ako vnútornú prázdnotu – existenciálne vákuum. Takýto človek býva presvedčený o bezcennosti a zbytočnosti.

Význam voľného času neustále rastie aj v súvislosti so spoločensko-ekonomickou praxou konkrétne v kontexte reštrukturácie jednotlivých odvetví a náväzne rastúcej nezamestnanosti. Obsahovým zámerom voľného času sa tak čoraz častejšie stáva sebavzdelávanie jednotlivca, čím zmysluplne poskytuje odpovede na dôležité výzvy našej súčasnosti a tiež prispieva k životaschopnosti ekonomického života a tvorbe pracovných miest (porovnaj Urbaníková a kol., 2004).

Vo všeobecnosti sa voľnočasovým aktivitám pripisujú rôzne funkcie, ktoré by sme mohli nazvať aj motiváciami, pretože majú svoj zdroj vo vnútornej a vonkajšej situácii indivídua. Mnoho štúdií výskumne potvrdilo spojenie medzi prežívaním nudy a nízkou motiváciou. Náchylnosť k nude je často spojená s depresiami (in Martin, Sadlo, Stew;2006).

Kim (1999), ktorý opisuje motivačnú silu jednotlivca hovorí, že táto hýbacia sila nemusí mať jednoznačný náboj, či už pozitívny, alebo negatívny. Rozlišuje existenciu dvoch základných úrovní motivácie – prežitie a úspech. Jeho koncept motivačnej sily prostredníctvom úrovne prežitia a úspechu, je pre nás odrazovým mostíkom pre prepojenie často izolovane postavených funkcií voľného času – zdravotno-hygienická, sebarealizačná, socializačná, preventívna a formatívno-výchovná – do jedného integrovaného celku v rámci copingu.

2. KRÍZOVÉ SITUÁCIE

René Thom (1992) vníma krízu ako subjektívne ohrozujúcu situáciu s veľkým dynamickým nábojom, ale aj potenciálom zmeny. V rámci typológie kríz (Vodáčková a kol., 2002) sa môžeme stretnúť s nasledujúcimi krízami:

A, situačná kríza
B, kríza z očakávaných životných zmien
C, kríza prameniaca z náhleho traumatizujúceho stresoru
D, kríza zrenia v rámci vývinového obdobia
E, kríza v kontexte psychopatológie
F, neodkladný krízový stav

Faktory vyvolávajúce krízu môžeme rozdeliť do troch skupín – strata objektu, zmena a nutnosť voľby.

Strata objektu ako niečoho veľmi dôležitého, je často sa vyskytujúcou záťažovou situáciou a vyžaduje často efektívne adaptačné schopnosti, pričom objektom straty môže byť osoba alebo vec ne/materiálnej povahy.
Zmena sa podobne za istých okolností stane záťažou a vyžaduje adaptáciu (nútené zanechanie, opustenie, rozvod).

Voľba je náročná napríklad pri rozhodovaní sa medzi dvoma kvalitatívne rovnakými entitami, či vo vyhrotených situáciách katastrof alebo pri náhlych zdravotných komplikáciách, kde nie je jednoznačné, ktorá alternatíva je prijateľnejšia. Pre krízu je typické špecifické emocionálne prežívanie, často úzkosť, panika, zúžený pohľad (Kastová, 2000). Krízová intervencia má pomôcť klientovi sprehľadniť jeho prežívanie a zastaviť kontraproduktívne tendencie správania s cieľom vrátiť jednotlivcovi jeho psychickú rovnováhu narušenú kritickou životnou udalosťou (porovnaj Vodáčková, 2002; Špatenková, 2004).

2.1 Kríza v pozitívnej psychológii ako nový začiatok

Pre človeka v náročnej životnej situácií – teda v situácií, ktorá prevyšuje účelnosť jeho bežných odpovedí, vnímanej ako problémovej, krízovej či kladúcej zvýšené nároky na jej zvládnutie sa však otvára aj priestor pre možnosť zmeny vedúci k osobnostnému rastu jednotlivca. Dôležitú úlohu tu zohrávajú osobnostné dispozície voči istým situáciám, čo potvrdzuje základnú charakteristiku záťažových situácií – individuálnosť a subjektívnosť.

V pozitívnej psychológii kríza predstavuje výzvu k rastu (zmene), narúšajúcu dogmatické vnímanie seba(ne)účinnosti a blokuje neadekvátne pocity viny, hnevu a beznádeje. Pomáha tak reintegrovať zmysel života v existenčne náročných situáciách, pri konflikte hodnôt, presvedčení či postojov. V súvislosti s negatívnym prežívaním hrozby, viny, nudy a psychologického poškodenia zo straty a je teda šancou a tiež výzvou k existenciálnemu sebauvedomeniu a preformulovaniu hodnôt a cieľov. Raker a Wong (1988) ich charakterizujú ako dimenzie zmyslu života, ktoré sa dotýkajú jeho obsahu.

Zdroje zmyslu života chápeme ako všetko to, z čoho môže človek vo svojom živote čerpať zmysel a čo mu slúži ako prostriedok na naplnenie potreby zmyslu (Halama, 2007). Prostriedok nikdy nie je len jeden a preto široko rozvetvený zmysel života predpokladá rôznorodosť zdrojov. Raker a Wong (1988) rozlišujú stupne sebatranscendencie hodnôt a cieľov t. j. do akej miery sú zamerané na seba, alebo smerom von – od seba:

1. Zaujatosť sebou – hľadanie vlastného uspokojenia a komfortu
2. Individualizmus – realizácia osobného potenciálu
3. Kolektivizmus – služba iným a účasť na spoločenských veciach
4. Sebatrancendencia – vzťahovanie sa k hodnotám presahujúcich jednotlica

Na základe uvedeného môžeme zmysel definovať ako individuálne utváraný z nadstavbových potrieb, životných cieľov, subjektívnych i objektívnych dôvodov v intenciách zachovania poriadku a sebastvárňujúceho smerovania.

2.2 Coping

Hektická spoločnosť v 21. storočí prechádza neustálymi, často neočakávanými, zmenami vplyvom globalizácie, urbanizácie ... V sociálno – etickej rovine zas znížením prahu citlivosti pre svedomie, odosobnenými interpersonálnymi vzťahmi, čo nás vedie viac ako v minulosti k nutnosti zvládať stupňujúci sa stres a náročné situácie. Tento stav ovplyvňuje aj kompetenčné správanie zodpovedajúce vývinovým štádiám jednotlivca. Pod kompetenciami pre dané vývinové obdobia zahŕňame komplexný diagnostický obraz dieťaťa, adolescenta či dospelého tvorený hodnotením – kognitívnych schopností, motorických schopností, znalostí a zručností, osobnostnou štruktúrou, emocionalitou a socializačnou úrovňou. Individuálne

špecifiká jednotlivcov sú vysoko variabilné v jednej či viacerých zložkách v závislosti od kontextu geneticko-osobnostne-sociálneho. Z praxe je zjavné, že tu pôsobia dva typy faktorov:

1. negatívne – stresové, ohrozujúce wel-being
2. pozitívne – rozvíjajúce aj psychickú odolnosť a zvyšujúce sebaúčinnosť jednotlivca. Patria tú senzitívne etapy vývinu, špecifiká vývojových aktivít energetizujúcich motívy a správanie, efektívna interakcia s okolím a ako uvádzame v tomto príspevku aj voľnočasové, rekreačné a zotavovacie záujmy.

V rámci protektívnych faktorov rozlišuje Šolcová (2009):

- Kompenzačné faktory – aspekty jednotlivca, alebo prostredia, ktoré dokážu neutralizovať vplyv škodlivých faktorov. Patrí sem napr. optimizmus, religiozita Šolcová (2009) My dodávame aj harmonické primerane podnetné usporiadané prostredie a i.
- „Z/odolávajúce"(challenging) faktory – sú napomáhajúce v posilňovaní resiliencie. Ide o tzv. pozitívne stresy zvládnuteľnej úrovne, ktoré nie sú pre subjekt problémom (Rutter in Šolcová, 2009).

Na základe charakteristík záujmovej činnosti usudzujeme, že zájmovo – voľnočasové aktivity môžeme zaradiť jednak medzi zdroje vonkajšej povahy a "odolávajúce" protektívne faktory, ktoré podľa nás prinášajú zvýšenie sebaúcty, sebaúčinnosti a dodávajú odvahu a nádej pre stanovenie a zvládnutie vyšších cieľov.

2.3 Voľnočasové aktivity v kontexte zvládacích stratégií

Pri stretávaní sa so stresormi sa zvládanie uskutočňuje prostredníctvom vzorcov odlišnej úrovne pôsobiacej po dvojakej línii:
A, typ spracovania – zlo/zvyk, kontext, návyk, zautomatizovaná reakcia, správanie
B, typ zvládania – behaviorálne, kognitívne....

Davis a kol.(1987b)popisuje stratégie zvládania ako vedomé, a niekedy plánovane prijaté odpovede pri vyrovnávaní sa s náročnou situáciou. Ak osoba zhodnotí svoju situáciu ako ovpyvniteľnú vlastným konaním uprednostní na problém zameraný (konštruktívny) coping. Ak vyhodnotí prostredie vzhľadom k sebe ako nemeniteľné, môže sa rozhodnúť pre coping zameraný na emócie.

Zdieľanie zručností patrí mezi behaviorálne a kognitívne metódy copingu. S jeho prednáznakom a pomerne vysokou účinnosťou precvičovania zručností napr. motorických či kognitívnych sa môžeme stretnúť aj neuropsychológii, neurorehabilitácii pri neurobiofeedbacku (pozri Žiaková, 2010). Vhodná výchova rodičov nie príliš úzkostná, ochranárska, aktivizujúca poznávacie schopnosti, reč, motorické zručnosti buduje u dieťaťa dôveru vo vonkajší svet a jeho prijateľné zvládnutie.

Zdieľanie zručností, uplatňovanie záujmových aktivít sa využíva úspešne aj v psychoterapii pre viacero účelov:

- Preventívne upevnenie zdravia a psychohygiena
- Pre kontrolu a nácvik komunikačných zručností vo vzťahoch a prostrediach
- Pre katarziu a zníženie napätia, nepohody a nezvládnutých konfliktov
- Pre behaviorálnu zmenu – je posilňované pozitívne správanie
- Pre zmenu postojov, prehodnotenie úloh a voľba relevantných cieľov
- Pre upevňovanie vôle

Voľnočasové aktivity predstavujú v rámci copingu najmä:

1. hľadanie alternatívneho uspokojenia
2. precvičovanie reflexívnej kontroly

Využitie reflexívnej kontroly je spôsob na vyrovnanie s ťažkosťami alebo pocitmi prostredníctvom vlastných vnútorných zdrojov. Ide najmä o prehodnotenie situácie, pohľad na problém z inej perspektívy, alebo hľadanie spôsobu ako daný problém či stres prekonať. Jednotlivec pritom zapája kognitívne schopnosti na prekoncipovanie ťažkosti, alebo sa snaží prepracovať zmysel problému tak, aby ho zvládol.

Jedným z odporúčaných prostriedkov pre psychohygienu, kontrolu a nácvik zručností, abreakciu, alternatívne uspokojenie je rozvíjanie mimopracovných tvorivých záujmov, pretože profesionálna práca či zamestnanie môžu navodzovať stresové situácie (najmä v súvislosti s reštrukturalizáciou podnikov a rastúcou nezamestnanosťou).

Tvorivé záujmové aktivity znižujú tenziu, uvoľňujú konanie, blokujú myšlienky zvýšenej kontroly a vďaka vynaliezavosti prirodzeného talentu otvárajú človeka novým možnostiam.

Mohli by sme dokonca povedať, že rozvíjajú a ovplyvňujú osobnostný vývin, v priebehu životných udalostí. Zdokonaľujú prirodzený talent, pomáhajú nadobudnúť technické majstrovstvo zvoleného koníčka, umocňujú pocit osobného rastu aj v záťažových a náročných situáciách. Zvyšovanie majstrovstva vyúsťuje do väčšej sebadôvery, ďalšej vynaliezavosti a flexibility. Dôležitý vplyv má aj pracovný štýl počas vykonávania záujmových aktivít, podporujúci kontakt užšieho i širšieho okolia, slobodné reflektovanie verejne netrestaných zlyhaní (ako v práci), regulácia šírky zaangažovania v rámci osobného, súkromného, verejného priestoru a slobodná utvorenie hraníc medzi nimi. V rámci laickej psychoterapie je zaužívaný únik pred problémom na bezpečné miesto (napr. z detstva), ale aj do produktivity v inej činnosti (záujme), čo pomáha zachovaniu vonkajšej perspektívy nazerania na problém a optimistickejšiemu naladeniu.

Pre účely tohto príspevku a na základe vyššie uvedených potenciálnych terapeutických voľnočasových aktivít sme vybrali (Schusterová, Luptáková, 2010) pre náš výskum:

1. Počúvanie hudby
2. Pozeranie filmov
3. Hranie pohybových hier
4. Čítanie
5. Tancovanie
6. Práca
7. Maľovanie, kreslenie
8. Písanie
9. Hra na hudobný nástroj
10. Hranie divadla alebo scénok

Štatistickou analýzou sme zistili významné rozdiely medzi počúvaním hudby a pozeraním filmu (t)182 = 3,169; SD = 7,23; p = 0,000), pozeraním filmu a hrou pohybových hier (Z=-7,045; p=0,000). V prvom prípade sme po potvrdení normality pre výpočet použili parametrický test pre dva závislé výbery, v druhom prípade sa normalita nepotvrdila, použili sme test neparametrický. Ďalšie štatisticky významné rozdiely neboli zistené.

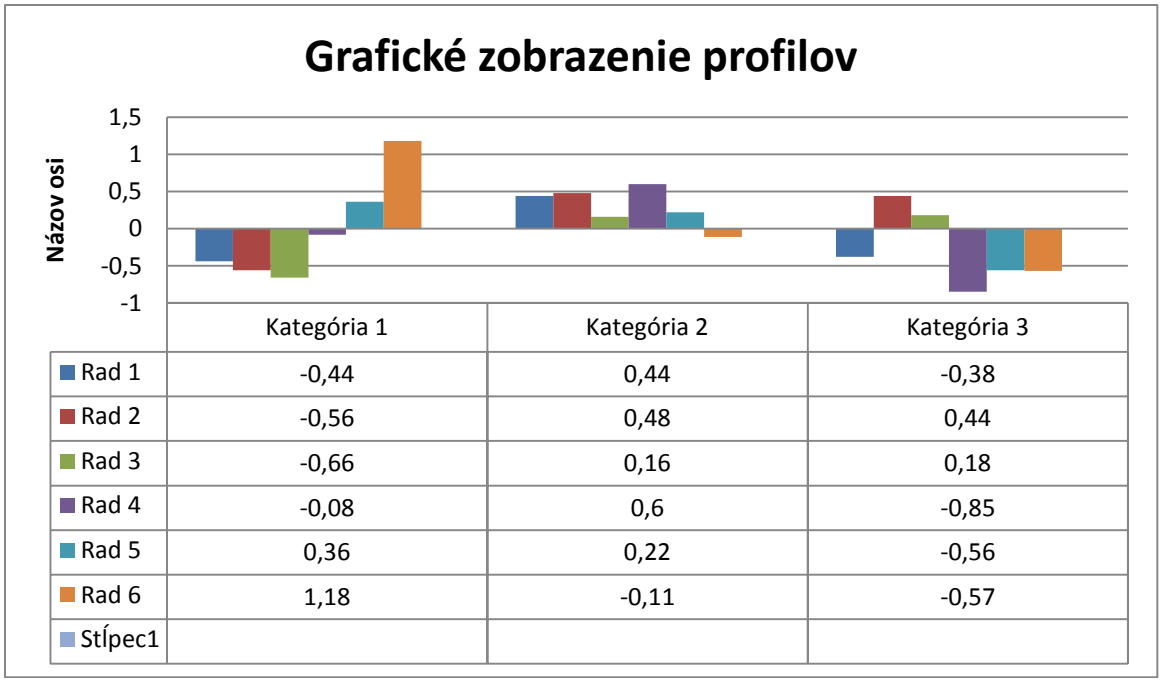
Funkcie sme porovnali na základe priemerov hrubého skóre a usporiadali do nasledovného poradia (viď gra1):

Graf 1
Os y: priemer hrubého skóre
Os x: 1 = Zdroj pozitívnych emócií; 2 = Katarzia, abreakcia; 3 = Relax, oddych; 4 = Rozvoj tvorivosti; 5 = Odpútanie sa od problému; 6 = Získavanie sociálnych zručností, nadväzovanie vzťahov; 7 = Získanie nadhľadu; 8 = Získanie vhľadu; 9 = Sebapoznávanie; 10 = Neverbálne sebavyjadrenie

Nakoľko normálne rozloženie nášho súboru nebolo potvrdené použili sme neparametrický test. Výsledok v našom súbore potvrdzuje naše teoretické východiská – potvrdili sme štatisticky významný rozdiel medzi funkciou odpútania sa od problému a funkciou získavania sociálnych zručností (Z= -6, 311; p=0,000).

2.4 Náčrt profilov probantov praktizujúcich mimopracovnú voľnočasovú aktivitu

Ďalej sme sa snažili identifikovať skupiny adolescentov a mladých dospelých (N = 47) podľa používaných stratégií zvládania (Cope) a osobnostných dimenzií kooperatívnosť, zvedavosť a učenlivosť (HPI), ktorí sa venovali niektorej z 10 voľnočasových aktivít. Použili sme nehierarchickú zhlukovú analýzu pre proces rozkladu dát. Výber sme vzhľadom na početnosť skúmaných osôb a sledované premenné rozdelili na 3 skupiny. Jednotlivé typy boli zastúpené 24 (25) probantami. Prostredníctvom analýzy rozptylu K_W sme zistili, že v sledovaných 5 premenných sa jednotlivé typy od seba štatisticky signifikantne líšia. V premennej učenlivosť kde K_W(2) = 4, 150, pri p = 0.191 sme štatisticky významný rozdiel nepotvrdili. Tri typické profily mladých adolescentov vykázali rozdielnu úroveň v nami sledovaných psychologických premenných..



	Kategória 1	Kategória 2	Kategória 3
Rad 1	-0,44	0,44	-0,38
Rad 2	-0,56	0,48	0,44
Rad 3	-0,66	0,16	0,18
Rad 4	-0,08	0,6	-0,85
Rad 5	0,36	0,22	-0,56
Rad 6	1,18	-0,11	-0,57
Stĺpec1			

Legenda:
Kategória 1 – typový profil 1
Kategória 2 – typový profil 2
Kategória 3 – typový profil 3
Rad: 1 – kooperatívnosť, 2 – zvedavosť, 3 – učenlivosť, 4 – stratégie zamerané na problém, 5 – stratégie zamerané na emócie, 6 – vyhýbacie stratégie

Prvý typ – charakteristický vysokou stratégiou vyhýbania záporne skóruje v kooperatívnosti zvedavosti a učenlivosti, ak to nie je nevyhnutné problém nerieši aktívne, ale uprednostňuje, popri vyhýbacích stratégiách, stratégie zamerané na emócie v pomere 3:1.

Druhý typ vykazuje v kladných hodnotách kooperatívnosť, učenlivosť, nižšie priemerné z – skóre vo zvedavosti, najvyššie skóruje v rámci používania copingových stratégiách konštruktívneho rázu t. j. vo zvládacích stratégiách zameraných na problém pričom vykazuje nižšie skóre v copingových stratégiách zameraných na emócie. Priemerne najnižšie skóruje (-0,12) vo vyhýbacích stratégiách. Tento typ napĺňa charakteristiky, ktoré sme uviedli v teoretickom základe príspevku s odvolaním na viaceré zahraničné výskumy, ktoré potvrdzujú, že zmysluplná záujmová mimopracovná činnosť podporuje kooperatívnosť, pracovnú morálku a konštruktívne zvládacie stratégie.

Tretí typ adolescentov a mladých dospelých má podobne ako prvý typ nízku (-) priemernú hodnotu kooperatívnosti, priemerne rovnaké hodnoty pasívnych stratégií – coping emocionálny a vyhýbavý, Najvyššie (+) skóruje vo zvedavosti, značne menej v učenlivosti a najnižšiu(-)mierou sú zastúpené stratégie zamerané na problém. Domnievame sa, že práve u tejto skupiny tretieho typového profilu hrozí riziko sociálno-patologických javov a porúch správania. Zaujímavé by bolo u tohto profilu adolescentov sledovať aj iné psychologické fenomény a konštrukty ako napr. neistotu, úzkosť, anxietu, emocionalitu, introverziu – extroverziu spolu s kontextom sociálneho prostredia a uznávanými hodnotami.

3. VÝSLEDKY

Funkcie pomocných terapií môžeme rozdeliť na dve polovice, v rámci druhej skupiny neboli zistené ďalšie štatisticky významné rozdiely. Prvá polovica funkcií je využívaná signifikantne viac ako druhá.

Adolescenti a mladí dospelí si vyberajú a využívajú voľnočasové mimopracovné činnosti signifikantne viac z hľadiska ich piatich funkcií, a to ako zdroj pozitívnych emócií, katarziu a abreakciu, relaxačnú činnosť, činnosť pre rozvoj tvorivosti a priestor pre odpútanie sa od problémov. Využitie z hľadiska poradia funkcií hovorí o využití týchto činností ako emocionálneho zvládania ťažkostí. Na prvom mieste ako zdroj pozitívnych emócií a na druhom mieste ako zbavenie sa emócií negatívnych procesom katarzie a abreakcie.

Výskumne potvrdené (Schusterová, Luptáková, 2010) preferované relaxačno-terapeutické funkcie voľnočasových aktivít môžeme pri práci s adolescentmi a mladými dospelými aktívne využívať v snahe predchádzania rizikových foriem správania. Činnosti ako zdroj pozitívnych emócií môžeme využiť v prevencii rizikového správania adolescentov. Využívanie činností pre abreakciu a katarziu poskytuje možnosť vstúpiť do aktu rizikového správania ešte pred disociáciou osobnosti v snahe nachádzania adekvátnejších spôsobov zvládania záťaže. Funkcia odpútania sa od problému vytvára možnosť krízovej intervencie, kde z hľadiska nazerania na rizikové správanie ako na formu správania v čase krízy, je potrebné a často i postačujúce, oddialiť toto správanie počas vrcholu prežívania krízy. Opäť tak predídeme disociácii osobnosti a poskytneme čas pre nachádzanie adekvátnejšieho správania.

Zvyšné funkcie môžeme považovať za skrytý arzenál psychológa. Na už vytvorenom základe môže rozširovať spektrum aktívneho využívania funkcií pomocných terapií.

Na základe nami vybraných psychologických vlastností probantov (adolescentov a mladých dospelých) zisťovaných prostredníctvom vybraných a upravených škál HPI (reliabilita od 0.78 – 0.85) a dotazníka *Brief*COPE, čo je skrátená forma 60 položkového dotazníka od autora Carvera (1997) Cronbachova alfa je je 0,75. Na typológiu sme použili zhlukovú analýzu.

Výsledky nám potvrdili, že jednotlivci – druhého typu v sledovamom súbore používajúci Stratégie zamerané na problém – sú zároveň aktívni, dobrosrdeční, úprimní, orientovaní na udržiavanie dobrých interpersonálnych vzťahov prostredníctvom poskytovania pomoci druhým.

Ďalšie výskumné sledovanie budeme orientovať na zistenie dôvodov nižšieho skóre v učenlivosti, ktoré môže byť podmienené hlbším záujmom v jednej z preferovaných aktivít, v rámci ktorej sa zdokonaľuje a keďže nejde o niečo absolútne nové, nie je subjekt natoľko odkázaný na pracné získavanie nových poznatkov učením, aj keď samotná zvedavosť nás vedie k skúsenostnému učeniu. Aj poskytovanie pomoci druhým vnímali jednotlivci druhého typového profilu ako nezištnú pomoc, ktorá je vecou prestíže (ja to viem, dokážem, zvládnem) a zároveň aj ako možnosť a cestu k neformálnym záujmovým skupinám preferujúcim daný typ aktivity. V osobných rozhovoroch mnohí probanti percipovali svoj záujem – hobby, ako samozrejmú súčasť ich hodnotovej orientácie a identity, čo môže súvisieť s percipovaním Self – u v tomto náročnom vývinovom období. Sme si vedomí obmedzení výskumu, a to pre početne odlišné skúmané súbory, orientáciu na dve vývinové obdobia a tiež vzhľadom na použité metódy – len sebavýpoveďové dotazníky.

Pozitívne hodnotíme aj používanie stratégií zameraných na emócie, medzi ktoré radíme sebarozptýlenie, behaviorálne vypnutie či ventilovanie. Podľa Littletonovho (2007) pohľadu na funkčnosť spomínaných copingov u tohto druhého profilu sú oba adaptívne. Existuje názor, že orientácia na problém je adaptívnejšia stratégia ako zamerane na emócie. No moderujúci vplyv má kontrola nad situáciou. Pri kontrole nad situáciou sa javí

adaptívnejšia stratégia riešenia zameraná na problém. Naopak pri situácii, ktorú osoba nemá pod kontrolou a nemá možnosť ju zmeniť ju, sa javí účinnejší coping zameraný na emócie.

4. ZÁVER

Cielené nasmerovanie a vysporiadanie sa s problémom tzv. aktívna, konštruktívna zvládacia stratégia nie je len výsledkom psychoterapie, ale môže prispievať k príklonovému copingu, ktorý je orientovaný na konkrétne konanie. V rámci konania, záujmovej rekreačnej činnosti sa u jednotlivca súčasne prepája kognitívny a behaviorálny coping, lebo berie do úvahy vlastné osobnostné a situačné premenné, ktoré prehodnocuje spolu s asociovanými emóciami. Voľnočasové aktivity sú teda vhodné nielen na regeneráciu optimálneho fungovania a integráciu ega, ktoré je reflektované v konečnom výtvore, ale nesú v sebe terapeutický potenciál pre zachovanie a upevnenie psychického zdravia.

5. LITERATÚRA

DAVIS, J. D. et al. 1987. *Development of a taxonomy of therapist´coping strategies: Initial Report.* Nepublikovaný manuál.

FRANKL, V. E. 1997. *Vúle ke zmyslu*. Brno: Cesta.

HALAMA, P. 2007. *Zmysel života z pohľadu psychológie*. Bratislava: SAP.

KASTOVÁ, V. 2000. *Krize a tvořivý přístup k ní*. Praha: Portál.

KIM, S. H. 1999. *Tisíc a jeden zpúsob jak motivovat sebe i druhé*. Praha: Management Press.

KOZMOVÁ, K. 2008. *Voľný čas ako hodnota u detí a mládeže* (diplomová práca). Trnava: Pedagogická fakulta TU v Trnave.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2004. *Pedagogika voľného času*. Bratislava: Portál.

LITTLETO, H. et al. 2007. *Trauma Coping Strategies and Psychological Distress: A Meta-Analysis*, Journal of Traumatic Stress, 20, 6, 977-988.

RAKER, G. T., WONG, P. T. P. 1988. *Aging as an individual process: Toward a theory of personal meaning.* In: I. E. Birren, V. L. Bengston (Eds.) Emergent theories of aging (pp. 214 - 246). New York: Springer Publishing.

ŠOLCOVÁ, I. 2009. *Vývoj resilience v dětství a dospelosti*. Praha: Grada Publishing, a. s.

ŠPATENKOVÁ, N. 2004. *Krizová intervencie pro praxi*. Praha: Grada Publishing, a. s.

SCHUSTEROVÁ, I., LUPTÁKOVÁ, K. 2010. *Terapeutický potenciál voľnočasových aktivít* Konferencia psychológia zdravia 2010, 11. 5. 2010 – v tlači

THOM, R. 1992. *Krize a katastrofa*. In: Pojem krize v dnešním myšlení. Sborník, FÚ ČSAV, Praha.

URBANÍKOVÁ, I. a kol. 2004. *Dimenzie dobrovoľníka – cesta k sebe a k iným: Dobrovoľník a deti*. Bratislava: eRko-HKSD.

VODÁČKOVÁ, D. a kol. 2002. *Krizová intervence.* Praha: Portál, 2002.

ŽIAKOVÁ, E., BARTKO, D., KLOBUCKÁ, S. 2010. EEG *Biofeedback as a new Treatment Possibility for Motor Disorders in Children* [8th International
Congress on cerebral Palsy An open-minded approach to therapeutic options, Bled, Slovinsko, 1. – 4. 9. 2010] In: Med Razgl. – ISSN 0025-8121. – Roč. 49, Suppl. 2 (2010), s. 71.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Iveta Schusterová

Pracovisko: Trnavská univerzita v Trnave, Filozofická fakulta
Katedra psychológie
Hornopotočná 23, 917 01 Trnava, Slovenská republika

Email: ivaschuster@gmail.com

HISTORICKÝ EXKURZ PEDAGOGIKOU VOĽNÉHO ČASU

BACKGROUND OF PEDAGOGY OF LEISURE TIME

Mária Szirmaiová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá pedagogikou voľného času v krátkej teoretickej rovine. Tá, ako pomerne nová čiastková disciplína, v dnešnom svete vyžaduje čoraz väčšiu pozornosť. Autorka sa snaží vystihnúť jej základy cez terminologické minimum a následne ponúka historický prierez touto pedagogikou.

Kľúčové slová: *formálna výchova, mimoškolská výchova, mimotriedna výchova, nedeľná škola, neformálna výchova, voľný čas, výchova mimo vyučovania, výchova v čase mimo vyučovania*

Abstract

The paper deals with pedagogy of free time in a short theoretical. That, as a relatively new sub-discipline in today's world requires increasing attention. The author tries to capture the basics of terminology through a minimum and then offers a historical guide of this pedagogy.

Key words: *education at the time outside the classroom, education outside the classroom, formal education, free time, non-school education, non-formal education, sunday school*

1. ÚVOD

Pedagogika voľného času v súčasnosti predstavuje čiastkovú disciplínu v sústave pedagogickej vedy, ktorá si svoju podobu vyformovala postupne v priebehu dejín ľudstva. Voľný čas je výsledkom dejinného vývoja. Súvislo s ním sa vyvíjala aj výchova v čase mimo vyučovania a povinností. Spôsoby, ako dobre využiť voľný čas v minulosti vyzerali inak ako dnes. No o to viac je dnes potrebná, kedy už ani rodina a škola nedokážu plne obsiahnuť všetky úlohy výchovy. Cieľom tohto príspevku nie je robiť závery ani priniesť niečo nové do pedagogiky voľného času. Je len poukázaním na teoretické východiská ako v základnej terminológii, tak vo vývine v dejinách pedagogiky, ktoré túto vednú disciplínu začali postupne utvárať.

2. PEDAGOGIKA VOĽNÉHO ČASU V SKRATKE

2.1 Základný pojmový aparát

Na začiatok je potrebné vysvetliť kľúčové pojmy, ktoré nám dopomôžu k bližšiemu pochopeniu pedagogiky voľného času a toho, že naozaj vychádza z histórie nielen pedagogiky a školstva.

E. Kratochvílová (2010) definuje **voľný čas** ako čas voľnosti a slobody, ktorý má jednotlivec mimo svojich povinností na sebarealizáciu a sebavyjadrenie podľa vlastných záujmov a potrieb. Takisto tvrdí (2010), že je to čas na oddych, regeneráciu síl, na relaxáciu po skončení povinností, rekreáciu, zábavu, spoločenské kontakty ako u detí, tak aj u dospelých. J. Pávková (2002) zase rozlišuje sféru voľného času od sféry povinností. Voľba správneho využitia tohto času má nesmierny význam hlavne u detí a mládeže, keďže veľkou mierou prispieva k formovaniu ich osobnosti a výchove. Jeho nesprávne využitie môže viesť k sociálno-patologickým javom u detí a následne spoločnosti. Aj práve preto sa voľným časom zaoberajú ďalšie vedy: sociológia, psychológia, filozofia, ekonómia, ekológia, biológia, história. Všetky prístupy týchto vied k problematike tohto pojmu sú úzko prepojené.

Pedagogika voľného času je podstatne novým termínom, ktorému predchádzali v podstate rôzne pojmy spôsobené rôznorodosťou tejto výchovy (Kratochvílová, 2010):

- *mimotriedna výchova* – prevzatá v 50. rokoch 20. storočia zo sovietskej školy a pedagogiky,
- *mimoškolská výchova* – spolu s ňou sa začala rozvíjať aj mimoškolská pedagogika,
- *výchova mimo vyučovania* – od 60. rokov 20. storočia ako novo navrhnutý termín, ktorý mal síce predchádzajúce dva pojmy zjednotiť, no chápal sa ako ďalší pojem, ktorý časom vytlačil predchádzajúce zastaralé termíny,
- *výchova v čase mimo vyučovania* – začiatkom 90. rokov ako komplexnejšie chápanie tejto oblasti výchovy žiakov a ako výchovné ovplyvňovanie voľného času detí a mládeže = *výchova vo voľnom čase,* ako „cieľavedomá, zámerná, organizovaná činnosť zameraná na formovanie a rozvoj osobnosti, ktorú uskutočňujú školské i mimoškolské inštitúcie, zariadenia, organizácie, občianske združenia (teda v školskom i mimoškolskom systéme) s deťmi a mládežou v ich voľnom čase“ (Kratochvílová, 2010, s. 20).

Ak hovoríme o výchove spojenej s voľným časom, je potrebné definovať výchovu z hľadiska formálnosti. B. Hofbauer (2004) približuje nasledujúce:

- *formálna výchova* –ide o štátom podporovaný systém aktivít uskutočňovaných v školách alebo v odborných vzdelávacích zariadeniach, ktoré je vekovo odstupňované od základného po najvyššie možné dosiahnuté vzdelanie v maximálne 3. stupňoch, a ktorej absolvovanie konkrétneho stupňa je dokladované,
- *informálna výchova* – ide o výchovu, ktorá nie je inštituciovaná, no nie je koordinovaná ani organizovaná, tvorí ju hlavne vplyv rodiny, rovesníckych skupín, a všetkého čo rôznym spôsobom vstupuje do každodennej výchovy (práca, média a pod.)

- *neformálna výchova* – narozdiel od formálnej výchovy, neprebieha v škole, ale mimo formálny výchovný systém (zároveň ide o štruktúrovanú a cielenú formu), realizuje sa prostredníctvom dobrovoľnej činnosti a celkovo má k výchove vo voľnom čase najbližšie, keďže mnohé záujmové útvary, mimoškolské aktivity či detské organizácie, ktoré prinášajú zmysluplné využitie voľného času spadajú práve do tejto kategórie.

Dejiny pedagogiky voľného času – skúmajú históriu vzniku voľného času, dejiny osobností, zariadení, organizácií vykonávajúcich činnosť vo voľnom čase (Kominarec, 2003).

2.2 Historický vývoj

Spôsoby, ako dobre využiť voľný čas v minulosti vyzerali inak ako dnes (Kratochvílová, 2010, Kominarec, 2003, Pávková, 2002). Už v **starovekom Grécku** sa začína hovoriť o voľnom čase. Ten začína byť súčasťou nielen výchovy a vzdelávania, ale celkovo života slobodných občanov. Toto využitie spájali so školou. Pre gréckych občanov bola práve škola miestom odpočinku, rozhovorov, dobrovoľného nadobúdania vedomostí, ktoré bolo opakom práce a povinností. To nasvedčuje tomu, že vzdelávanie a výchova sa spájali s voľným časom. U detí bol voľný čas vo forme hier do 7. roku, potom nastupovali do školy, dôležitá bola kalokagatia (vychovať ideálneho človeka fyzicky a duševne harmonického). Významnými osobnosťami tohto obdobia boli *Sokrates, Platón, Aristoteles*, ktorí prvýkrát kládli dôraz na výchovu a vzdelanie. Už Platón rozlíšil pracovný čas od voľného slobodného času, takisto vyzdvihol význam zážitkov v detskom veku. Aristoteles zase považuje voľný čas za príjemný pre človeka, ktorý vedie k blaženosti. Okrem filozofických rozhovorov, rečníctva sa takisto kládol dôraz aj na umenie – výtvarné, hudobné, divadelné..

V **kresťanskej stredovekej Európe** bola výchova úzko prepojená s voľnočasovými aktivitami vďaka vykonávaniu siedmich rytierskych cností u chlapcov (jazda na koni, plávanie, streľba z luku, zápasenie, lovenie, šachy a skladanie básní). Charakter výchovy dievčat, ktorá prebiehala v kláštoroch, takisto možno prideliť k voľnočasovým aktivitám – tie sa učili vyšívať, spievať, učili sa ručným umeleckým prácam (Kominarec, Kratochvílová, 2010).

Rozvoj týchto umeleckých schopností z Antiky pokračoval aj v **renesancii a humanizme**. Vzdelávanie podľa P. Lenča (2010) pretrvávalo ako výsada mocných ako jedna z foriem vypĺňania voľného času. V tomto období asi najvýraznejšie mená, ktoré môžeme spásať s voľným časom sú F. Rabelais a J. Lock, ktorí kladú dôraz na zdravý životný štýl, odmietanie obmedzovania slobody detí, nový program výchovy, ale aj Vittorino da Feltre, ktorý založil „Dom radosti“ v Mantove. Azda najvýraznejším predstaviteľom tohto obdobia bol *J. A. Komenský*, ktorý prirovnáva školu k škole života, kladie dôraz na školu hrou, ktorá rozvíja osobnosť človeka vo všetkých stránkach – sociálnej, estetickej, komunikatívnej, citovej, .. Hru považoval za spôsob oddychu mysle. Takisto dával do pozornosti správne rozdelenie času, nielen čas na vyučovanie, prácu, domáce práce, ale aj oddych, zábavu.

Rozširovanie osvetovej a mimoškolskej činnosti začína obdobím **osvietenstva**. J. Pávková (2002) až od tohto obdobia určuje začiatky výchovy vo voľnom čase, pretože ju spája s premenami práce a zmeneným životným spôsobom miest. Aj keď organizácie, inštitúcie a aktivity boli najprv nasmerované na výplň voľného času dospelých: víkendové domy, kluby, kaviarne, spolky, telovýchovné združenia, postupne aj ihriská, ako aj ďalšie aktivity (divadlá, kiná, knižnice), spájali sa s verejným životom. Pozornosť sa začala časom

obracať aj na deti a mládež, no naplno sa im venovalo až od 19. storočia (napr. skauting). Prínosom pre pedagogiku voľného času bol *J. J. Rousseau*, ktorý vytvoril model „prirodzenej výchovy" a vyzdvihol požiadavku mimoškolských aktivít v spoločnosti (návšteva galérií, múzeí atď.). ďalšími osobnosťami boli *J. H. Pestalozzi* – priekopník zakladania výchovných ústavov pre opustené deti a využívanie nielen školského prostredia, ale aj prírodného a spoločenského (vychádzky detí do prírody), a *L. N. Tolstoj*, ktorý takisto využíval mimoškolské aktivity napr. v prírode, ale tiež rozvinul ideu slobodnej výchovy. S pedagogikou osvietenstva sa spája aj filantropizmus, ktorý kládol dôraz okrem vzdelania, výchove telesnej, pracovnej a sexuálnej, školy boli v prírodnom prostredí, dôležitý bol mimoškolský život, hry v teréne, výlety. Predstaviteľ – *Johann Christoph Guts – Muths*.

Na Slovensku v tomto období je výrazný *Matej Bel*, či *Samuel Tešedík*, ktorý sa sústredil nielen na vedomosti žiakov, ale aj na ich vzdelanie spojené s výrobnou praxou, teda poľnohospodárskymi a remeselníckymi činnosťami. Prínosom bol aj školský zákon *Ratio educationis* z roku 1777, ktorý venuje pozornosť práve mimoškolským aktivitám detí a mládeže. Ich oživenie je významné aj na **prelome 19. a 20. storočia**, napr. v dôraze na mravnú a telesnú výchovu a situovaniu školských internátov do prírodného prostredia. No hlavne rozvoj osvetovej činnosti, vznikaním rôznych druhov spolkov (telovýchovné Sokol, Orol), zapájaním sa cirkvi do mimoškolských činností. P. Lenčo (2010, s. 287) v súvislosti s trávením voľného času dáva do pozornosti nedeľné školy, ktorým radí dve funkcie: okrem rozvíjania ľudovej gramotnosti ich určuje aj ako poskytovateľov voľnočasových aktivít hlavne z dôvodu, že do zavedenia povinnej školskej dochádzky tie spolu s farami boli „jediným zdrojom organizovaného voľného času pre deti a mladých ľudí". V západnom kontexte sa takisto začínajú rozvíjať detské a mládežnícke organizácie, hlavne hnutie skautingu, vznikajú školy v prírode. Prínosom pre rozvoj školy mimo vyučovania bola pražská reformná škola Václava Příhodu, ktorá kládla dôraz na rozvoj samostatnosti a aktivity žiakov.

Špecifickým obdobím bolo nastolenie **komunizmu**, kedy boli spolky zoštátnené, typický bol paternalizmus a centralizmus, ideologizácia v školstve, vplyv školy dosiahol aj na mimoškolské zariadenia, rozmach zariadení: pionierske domy, družiny a domovy mládeže, školské jedálne, knižnice, záchytné domovy, detské útulky. Vznik Socialistického zväzu mládeže a Pionierska organizácia Socialistického zväzu mládeže (Kominarec, 2003).

Až po roku 1989 sa začali zásadné zmeny spojené s pluralizmom a demokraciou.

5. ZÁVER

Pedagogika voľného času aj napriek tomu, že ide o „mladú" pedagogickú disciplínu, sa utvárala od začiatku civilizácie. Či už priamo alebo nepriamo, stále bola súčasťou života a výchovy v celej spoločnosti. Myslíme si, že práve tento druh výchovy prispieval a stále má čo priniesť ako do udržania zdravej rovnováhy medzi prácou a odpočinkom, tak aj do sociálnej, sebarealizačnej a preventívnej úlohy pedagogiky.

6. LITERATÚRA

HOFBAUER, B. 2004. *Děti, mládež a volný čas.* Praha: Portál, 2004. 176 s. ISBN 80-7178-927-5.

KOMINAREC, I. 2003. *Úvod do pedagogiky voľného času.* Prešov: Grafotlač, 2003. 114 s. ISBN 80-968608-5-2.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2010. *Pedagogika voľného času.* Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS, 2010. 356 s. ISBN 978-80-8082-330-6.

LENČO, P. 2010. *Vývoj výchovy vo voľnom čase.* In: KUDLÁČOVÁ, B. 2010. *Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu)*. Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS/VEDA, 2010. ISBN 978-80-8082-336-8, 275 – 292 s.

PÁVKOVÁ, J. et al. 2002. *Pedagogika volného času.* Praha: Portál, 2008, 2002. 231 s. ISBN 978-80-7367-423-6.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Mária Szirmaiová

Pracovisko: Prešovská univerzita v Prešove, FHPV, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie. Katedra pedagogiky

Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika

Email: m.mikolajova@gmail.com

TELEVÍZNE PROGRAMY PRE DETI A MLÁDEŽ VO VYSIELANÍ SLOVENSKEJ TELEVÍZIE V BRATISLAVE, AKO JEDNA Z MOŽNOSTÍ ZMYSLUPLNÉHO VYUŽITIA VOĽNÉHO ČASU

TV SHOWS FOR CHILDREN AND JUVENILES IN THE FORMAT OF SLOVAK TELEVISION IN BRATISLAVA – ONE OF THE OPPORTUNITIES HOW TO USE FREE TIME USEFULLY

Zuzana Töröková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou pedagogiky voľného času v premenách doby, s dôrazom na možnosti využitia voľného času sledovaním televíznych programov vyrobených v Slovenskej televízii v Bratislave od jej vzniku po súčasnosť. Našim zámerom je na základe vývoja vysielacej štruktúry Hlavnej redakcie vysielania pre deti a mládež Slovenskej televízie v Bratislave, poukázať na snahu tvorcov využiť televíziu ako prostriedok zábavy, poznávania a vzdelávania detí a mládeže.

Kľúčové slová: *pedagogika, voľný čas, deti a mládež, výchova, vysielanie, televízia, program*

Abstract

The report gives an introduction to the issue of the pedagogy of free time in context of the change of time. The main focus is put on the opportunity to use free time through watching TV shows made by the Slovak television in Bratislava, from the very beginning until present days. Through the development of the Format of the Chief Edition of the Broadcasting for Children and Juveniles of Slovak Television in Bratislava, the aim is to stress the attempt of the creators to use television as a tool of entertainment, cognition and education of children and juveniles.

Key words: *pedagogy, free time, children and juveniles, education, broadcasting, television, programme*

1. ÚVOD

Aj v súčasnej dobe, ktorá je poznamenaná procesmi globalizácie, je výchova všeobecne dôležitou súčasťou života každej spoločnosti. Výchova mimo vyučovania je minimálne taká dôležitá, ako výchova sama.

V mimoškolskej výchove je nevyhnutné venovať adekvátnu pozornosť účelnému naplneniu voľného času. Ide o dôležitý proces spätý s rozvojom osobnosti a súčasne nástroj na efektívne eliminovanie nežiaducich vplyvov prostredia na individuum.

Voľný čas je opakom nutnej práce alebo povinnosti. **Práca si vyžaduje vytýčenie cieľa, vyvíjanie činnosti a neustále sústredenie mysle na ňu...Inak je to pri zábave...nemá charakter nevyhnutnosti.** (Fleming, 1965, s. 92) Náplňou voľného času sú činnosti ktoré si môžeme sami vybrať, to znamená, že ich vykonávame dobrovoľne, radi a nám prinášajú nám

pocit uspokojenia a radosti. Patrí sem v prvom rade vzdelávanie, kultúrne aktivity, odpočinok, relaxácia, zábava, cestovanie a pod. Na kvalitu využívania voľného času pôsobia politické, sociálne, ekonomické a iné faktory.

Voľný čas je základným ľudským právom.

U detí a mládeže je za efektívne využívanie voľného času v prvom rade zodpovedná rodina. Deti prirodzene preberajú jej zaužívané zvyky a vzory správania sa.

Rodina a škola predstavujú rozhodujúce činitele výchovy. **Na ich základy nadväzuje ostatné intencionálne a funkcionálne pôsobenie, vrátane výchovy v mimoškolskom čase v škole i mimo školy. Táto oblasť je súčasťou pedagogiky, konkrétne jej novej disciplíny, Pedagogiky voľného času.** (Kratochvílová, 1996, s. 446)

Výchova v mimoškolskom čase je – podobne ako všetko okolo nás – ovplyvňovaná dobou ktorej je súčasťou. Tiež rovesníci zohrávajú dôležitú úlohu v spôsobe využívania voľného času detí a mládeže. Môže sa, a často sa aj prelína, pozitívny vplyv s negatívnym.

Dôležité miesto majú zariadenia pre mimoškolskú výchovu, ako školské kluby, strediská pre voľný čas, detské domovy a školské internáty. Tiež cestovné kancelárie, reštaurácie, zábavné strediská, herne a iné komerčné organizácie, kde môžu deti a mládež tráviť svoj voľný čas.

Hromadné informačné prostriedky a informačné technológie prinášajú celý rad možností pasívnej zábavy. Obrovskú škálu pozitívnych a negatívnych vplyvov poskytuje deťom a mládeži používanie počítačov.

Ďalším z často využívaných zdrojov voľnočasových aktivít je príroda.

Aktivity v rámci mimoškolského využívania voľného času môžu mať jednorázový alebo pravidelný charakter, krátkodobý alebo dlhodobý rozsah. Výchova vo voľnom čase má mať povzbudzujúci a motivujúci charakter.

Hoci pedagogika voľného času ešte nemá ustálené miesto medzi pedagogickými disciplínami, jej význam je nepopierateľný. Spája poznatky z rôznych oblastí výchovy detí a mládeže v mimoškolskom čase. Podobne ako základné pedagogické disciplíny, aj ona využíva iné vedné disciplíny (psychológiu, sociológiu, kulturológiu, filozofiu a pod.). Základné pojmy ako ciel, obsah, prostriedky a podmienky výchovy, ako ich poznáme zo všeobecnej pedagogiky, môžeme aplikovať i do špecifických podmienok pedagogiky voľného času. Jej cieľom je naučiť deti a mládež zmysluplne využívať voľný čas na oddych, relaxáciu, rekreáciu a pod. Výchova vo voľnom čase sa uskutočňuje dobrovoľne, nezáväzne a vychádza zo záujmov, schopností a potrieb detí a mladých ľudí. Podporuje sebarealizáciu, samostatnosť, tvorivosť a iné aktivity. Je determinovaná možnosťami rodiny, školy, jednotlivých organizácií atď.

Ponímanie voľného času ako zbytkovej časti ľudského času sa v súčasnosti právom prestalo používať. (Pávková, 2008, s. 33)

Voľný čas detí a mládeže sa väčšinou líši od chápania tohto pojmu u dospelých, a to najmä: **rozsahom,**

obsahom,

mierou samostatnosti a závislosti,

nutnosťou pedagogického ovplyvňovania. (Pávková, 2008, s. 66)

Medzi pojmami výchova a voľný čas existujú súvislosti, ktoré možno vyjadriť nasledovným spôsobom: **výchova pre voľný čas**

výchova vo voľnom čase

výchova voľným časom (Pávková, 2008, s. 67)

Zmyslom pedagogiky voľného času je pozitívne pôsobiť pri rozvoji a formovaní osobnosti mladého človeka, a to tak po stránke fyzickej, ako aj psychickej. Pomáhať mu zmysluplne využívať voľný čas v súlade so svojimi schopnosťami a možnosťami.

Okrem kvalifikovaných pedagógov sa na mimoškolskej výchove často podieľajú dobrovoľníci z rôznych oblastí života.

V spolupráci školy s rodinou je potrebné eliminovať nežiaduce sociálne záujmy detí a mládeže. Vytvárať také podmienky a podnecovať taký druh aktivít, ktoré v sebe nesú pozitívne hodnoty a vytvárajú základ pre harmonický rozvoj osobnosti mladého človeka.

2. TELEVÍZNE PROGRAMY PRE DETI A MLÁDEŽ VO VYSIELANÍ SLOVENSKEJ TELEVÍZIE V BRATISLAVE, AKO JEDNA Z MOŽNOSTÍ ZMYSLUPLNÉHO VYUŽITIA VOĽNÉHO ČASU

Jedným zo spôsobov využívania voľného času u detí a mládeže je sledovanie televízie. Pozastavme sa pri televízii, ako pri prostriedku, ktorý pri správnom výbere programu, plní okrem zábavnej, ešte jednu veľmi dôležitú úlohu: rozširuje obzor dieťaťa a vychováva.

Slovenská televízia od začiatku svojej činnosti v druhej polovici päťdesiatych rokov dvadsiateho storočia, mala vo svojom vysielaní zastúpené programy pre deti a mládež. Patrili však k najslabším programom, ktoré v tom čase toto médium vyrobilo. (Archív Slovenskej televízie, 11. 9. 1957) Ani vysielacia štruktúra ešte nebola stabilná. No už v roku 1962 boli programy pre deti a mládež začlenené do rubrík, ktoré mali s výnimkou umeleckých programov, presne stanovené frekvencie a časový rozsah.

Vysielania pre materské školy pokrylo štyrikrát mesačne 30 minút, podobne ako *vysielanie pre školské družiny. Vysielanie pre školské kluby* pokrývali striedavo všetky československé televízne štúdiá. Magazín *Lastovička* sa vysielal trikrát do mesiaca 55 minút z Prahy a raz do mesiaca celoštátne (v nezmenenom rozsahu) z Bratislavy.

Z náučných programov sa vysielali mesačne po 30 minút relácie: *Klub bádateľov, Z tajomstiev vedy* a *Poznávame svet.*

Hlavná redakcia vysielania pre deti a mládež vyrábala a vysielala aj umelecké programy pre mládež, typu: literárno-dramatické programy pre mládež, filmy a inscenácie, estrády pre mládež, súťažné programy. (Archív Slovenskej televízie, 1962, s. 53-65)

Za takmer desať rokov vzrástol počet pracovníkov redakcie pre deti a mládež z osemnástich v roku 1957, na štyridsať v roku 1965. Úmerne tomu sa rozšírilo a skvalitnilo vysielanie pre deti a mládež. Podľa ročenky z roku 1965 bolo odvysielaných v tomto roku viac ako dvadsať inscenácií a dramatizácií. Z hudobných relácií spomenieme deväť vydaní *Štúdia mladých*, štyri *Hudobné besiedky* ktoré predstavili talentované deti z Ľudových škôl umenia, dva *Podvečerné koncerty* – stretnutia s mladými autormi a interpretmi, či program pre mládež a dospelých – *Hraj muzika vesele*. Je nutné spomenúť televízne pásma ako: *Malý spoločenský leksikon*, *Ka-zet-a* (kaleidoskop zaujímavostí a aktualít), *Lastovička* (pravidelný magazín pre pionierov), *Mladé obzory* (pravidelný mládežnícky mesačník), *Mládež v odboji, Mladými očami, Prvé križovatky, Školské kluby, Trinásť výprav, Zlatá kamera* a iné. Stále a nezastupiteľné miesto si vo vysielacej štruktúre Slovenskej televízie v Bratislave udržiavali *Rozprávkové pásma*, ktorých bolo v roku 1965 odvysielaných sedemnásť.(Československá televízia Bratislava, 1965, s. 42-75)

Uvedené informácie sú jasnými signálmi, že Redakcia pre deti a mládež v období pred rokom 1968, posilnená vlastnými skúsenosťami a poznatkami nadobudnutými vlastnou praxou, poučená vlastnými chybami a omylmi kráčala v intenciách zaujať, poučiť a získať mladého diváka.

V sedemdesiatych rokoch dvadsiateho storočia dokázala Redakcia pre deti a mládež, napriek tlakom zo strany vládnych a mocenských štruktúr o presadzovanie angažovanosti a ideovosti, zvyšovať kvalitu vyrábaných programov. Obsahová stránka bola odrazom doby

v ktorej programy vznikali. Rodina, škola, budúce povolanie, prvé lásky, to boli témy, ktoré vtedy, podobne ako dnes, zamestnávali mysle mladých ľudí.

Mnohými metamorfózami prešla štruktúra vysielania. Podľa údajov uvedených v ročenke Hlavnej redakcie vysielania pre deti a mládež z roku 1975, sa odvysielané programy členili na relácie *publicistiky, dramaturgie* a *večerníčky.* No už v roku 1979 namiesto označenia dramaturgia nachádzame názov *Úsek umeleckých programov*, ktorý v sebe zahŕňal *Skupinu večerníčka, Skupinu programov pre mládež* a *hudobné programy.* (Archív Slovenskej televízie, 1979, s. 3-7)

Osemdesiate roky dvadsiateho storočia možno označiť za obdobie, v ktorom sa naplno rozvinuli demoralizačné tendencie. Napriek tomu že sa verejne kritizovalo zneužívanie moci a korupcia, štát nemal prostriedky a ani silu s nimi bojovať. Rozklad a demoralizácia spoločnosti narastali. (Plevza, 1991, s. 153)

Slovenská televízia, v oblasti tvorby pre deti a mládež však paradoxne prežívala jedno z najúspešnejších a najplodnejších období svojej histórie. Z dostupných materiálov z osemdesiatych rokov dvadsiateho storočia je zrejmé, že v hlavnej redakcii vysielania pre deti a mládež sa stabilizovalo personálne zázemie a zásadne sa nemenila ani štruktúra vysielania. Naďalej sa pokračovalo vo výrobe a vysielaní publicistických, dramatických a umeleckých programov a programov vysielaných na zákazku, ktoré uvádzala televízia na 1. a 2. programe. (Československá televízia, 1981, s. 14-52)

Koncepcia na rok 1989 zachovávala bežiacu štruktúru vysielania. Delila sa na *publicistickú a dramatickú tvorbu.* Publicistická tvorba obsahovala:

a) publicistické relácie pre deti predškolského a nižšieho školského veku ako: *Poďte s nami, Matelko, kotúče DM, Slniečko, Jazykové kurzy* a pod.
b) publicistické relácie pre staršiu mládež s reláciami: *Kruhy, Listy dôverné, Čas M, Pionierska lastovička, Kazata, Labyrint, Telezoo, Datektiv Karol, Generácia roku 2000, Televízny klub mladých*;

Zameranie dramatickej tvorby bolo cielene sústredené na morálno-estetické cítenie mladých divákov.

V oblasti rozprávkovej tvorby sa dával priestor tvorcom, ktorí sa na základe tradície snažili o vytvorenie modernej rozprávky, v ktorej by boli zachované etické normy dobra a napomáhali rozvoju detskej fantázie. (Archív Slovenskej televízie, Bratislava. Československá televize – Ideově tématický plán na rok 1987/88, s. 3-4)

Televízna tvorba pre deti a mládež v Slovenskej televízii v Bratislave zohrala od svojho vzniku v roku 1956 až do roku 1989 nezastupiteľnú úlohu. Plnila funkciu výchovnú, vzdelávaciu a v neposlednom rade aj propagandistickú. Napriek problémom a obmedzeniam s ktorými tvorcovia televíznych programov pre deti a mládež v tomto období zápasili, vznikali programy, z ktorých mnohé o svojej kvalite presviedčajú dodnes, čoho dôkazom je ich časté reprízovanie.

Po novembri 1989 sa vytvorili predpoklady pre vznik nových foriem vlastníctva a spoločnosť si nachádzala nové sféry záujmu. Nové podmienky sa zákonite odrazili aj na požiadavkách, ktoré sa začali stavať pred televíziu, ktorá získala značku verejnoprávnej inštitúcie, teda mala napĺňať požiadavky a záujmy najširšej verejnosti.

Ďalší zásadný zlom vo fungovaní televízie nastal po rozdelení republiky v roku 1993. Vytvorením Slovenskej republiky musela svoju činnosť osamostatniť aj Slovenská televízia. Svoje dlhoročné pôsobenie v tomto období ukončila Hlavná redakcia vysielania pre deti a mládež. Dôsledkom týchto skutočností výrazne poklesla kvalita vyrábaných relácií. Prestala fungovať vysielacia štruktúra. Najčastejšie sa vysielali reprízy programov pre deti a mládež, alebo premiéry tých programov, s výrobou ktorých sa začalo ešte v roku 1989.

Obrovský pokles tvorby programov pre deti a mládež ktorý nastal po novembri 1989, pretrváva dodnes. V súčasnosti tvorbu programov v Slovenskej televízii realizujú tzv. „tvorivé

tímy“ vytvárané na realizáciu jednotlivých konkrétnych projektov. Častým javom býva, že na realizácii sa spolupodieľajú viaceré televízie a inštitúcie.

Z uvedených skutočností možno konštatovať, že do roku 1989 sa Slovenská televízia a jej vysielanie pre deti a mládež cielene spolupodieľala na mimoškolskej výchove mladej generácie. Vytvorila štruktúru vysielania, ktorá sa opierala o skúsenosti nadobudnuté rokmi práce s mladým divákom. Zahŕňala širokú škálu zábavných, náučných, vzdelávacích, poznávacích, súťažných či estrádnych programov pre rôzne vekové skupiny detí a mládeže.

Slovenská televízia v súčasnosti nenachádza vo svojom vysielaní priestor pre mladého diváka tak, ako tomu bolo pred rokom 1989. Deje sa tak v dôsledku nepriaznivej situácie v ktorej sa televízia už dve desaťročia nachádza. Svoju rolu zohrávajú aj zmenené požiadavky a predstavy o tom ako vyplniť voľný čas detí a mládeže.

Napriek uvedenej neutešenej situácii, ktorá nevytvára predpoklady pre systematickú, do štruktúry zasadenú tvorbu pre deti a mládež, uvádza Slovenská televízia (najmä na druhom programe) dokumentárne filmy, ktoré by bolo možné využívať ako prostriedok výchovy a vzdelávania. Ide predovšetkým o programy s historickou, prírodovednou či umeleckou tematikou. Je potrebné upriamovať na ne pozornosť detí a mládeže, na vyučovaní o nich rozprávať a hodnotiť ich úroveň tak po stránke obsahovej, ako aj po stránke spracovania danej témy.

Problematika systematickej štruktúrovanej tvorby pre deti a mládež v Slovenskej televízii je problém o to komplikovanejší, že posledné dve desaťročia sa záujem mladého diváka obracia na rýchlym tempom sa rozvíjajúce nové technológie, možnosti ktorých bez zábran využíva.

Z tohto pohľadu je viac ako zrejmý význam pedagogiky voľného času, jej rozvoja a podpory.

V súčasnosti sú pedagogike voľného času venované mnohé publikácie komplexnejšieho charakteru, ale aj také, ktoré si vyberajú na riešenie čiastkové problémy.

Zdravé rodinné prostredie, správne smerovanie využívania voľného času detí zo strany rodičov, vhodne doplnené a podporené učiteľmi, vychovávateľmi a ostatnými pracovníkmi na školách, i mimo školy, môžu vytvárať predpoklad pre zdravý a harmonický vývoj súčasnej mladej generácie.

3. LITERATÚRA

Archív Slovenskej televízie, Bratislava. Správa súčasnom stave televízie na Slovensku – Bratislava 11. 9. 1957.

Archív Slovenskej televízie, Bratislava. Komplexný rozbor za rok 1962. 53-65 s.

Archív Slovenskej televízie, Bratislava. STV Bratislava – Rozbor práce Hlavnej redakcie vysielania pre deti a mládež 1979. 3-7 s.

Archív Slovenskej televízie, Bratislava. Československá televize – Ideově tématický plán na rok 1987/1988. 3-4 s.

Československá televízia Bratislava, Vysielanie pre deti a mládež, Ročenka 1965. 42-75 s.

Československá televízia Bratislava, Vysielanie pre deti a mládež, Ročenka 1981. 14-52 s.

FLEMING, E. 1965. *Televízia vo výchove a vzdelávaní.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1965. 92 s. OŠK č. 2058/I-63.

HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. 2008. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Vyd. 1. – Praha: Portál, 2008. 33-67 s. ISBN 978-80-7367-473-1 (brož.)

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 1996. *Pedagogika voľného času.* Pedagogická revue, 1996, roč. XLIII, č. 9-10, 446-457. ISSN 1335-1982.

PLEVZA, V. 1991. *Vzostupy a pády, Gustáv Husák prehovoril.* Bratislava: Tatrapress, 1991. 153 s. ISBN 80-85260-15-8.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. art. Zuzana Töröková

Pracovisko: Univerzita Konštantína filozofa v Nitre.
Katedra hudby

Email: torokovazuzana@zoznam.sk

DOPAD EEG BIOFEEDBACKU NA MOTORICKÉ SCHOPNOSTI DETÍ MERANÝ PANESS TESTOM

INFLUENCE OF EEG BIOFEEDBACK ON MOTOR ABILITIES OF CHILDREN MEASURED WITH PANESS TEST

Elena Žiaková, Iveta Schusterová

Abstrakt

EEG biofeedback je nová neurorehabiltačná metóda, ktorá pomáha pri špecifických neurologických a psychických poruchách. Jeho využitie v rehabilitačnej praxi a výskume bolo dodnes dosť zriedkavé. Cieľom práce bolo analyzovať vplyv EEG biofeedbacku na motorické zručnosti detí so snahou preukázať zlepšenie pozornosti a zníženie impulzívnosti. Detskí probanti boli po terapeutických sedeniach testovaní PANESS testom a CIT testom. (Concentration Index Tool). Výsledky ukazujú, že EEG biofeedback terapia výrazne znižuje impulzívnosť a posilňuje kontrolu pozornosti u detí s rozličnými neurologickými poruchami a zlepšuje vôľové, mimovoľné a koordinačné pohybové schopnosti.

Kľúčové slová: *EEG biofeedback, motorická ne/zručnosť, PANESS test, ADHD, ADD*

Abstract

EEG biofeedback is a new special neurorehabilitation method that helps with various neurological and psychological disorders. Until now, it has not been used very frequently in neurorehabilitation practice and research. The aim of the study is to analyze the influence of the neurofeedback technique on motor abilities of children with various motor disabilities and to try to document its possible influence on improvement in motor, attention and impulsivity domains. After therapeutic sessions, subjects were tested with PANESS and CIT (Concentration Index Tool) tests. The results suggest that EEG biofeedback therapy significantly improves of strengthening impulsivity and attention control in children with various neurological disorders and improves their voluntary, involuntary and coordination movement abilities.

Key words: *EEG biofeedback, motor dis/abilities, PANESS test, ADHD*

1. INTRODUCTION

EEG biofeedback is a new special neurorehabilitation method that helps with specific mean in different neurological and psychological disorders. Until now, there is used not very frequently in neurorehabilitation practice and research.

2. AIM

To analyze influence of the neurofeedback technique on motor abilities of children with various motor disabilities and to try to document its possibilities on motor, attention and impulsivity domains.

3. MATERIAL AND METHOD

The study was conducted on the group of 20 children (4 girls, 16 boys), mean age 8. 6 yrs (7-12 years) in RC Harmony n. o. Bratislava, with diagnosis 1. Cerebral Palsy with left sided symptomology of mild form, associated with hypotonic syndrome and axial hypotonia, 2. Cerebral Palsy with diparetic syndrome of mild form, associated with spina bifida and light sphincter disorders. In all patients it was found out ADHD (attention-deficit/hyperactivity disorder), ADD (attention deficit disorder), learning disorder. Neurorehabilitation procedure consists of 30 sessions of neurofeedback procedure with duration of 30-45 minutes/one session (Pendant EEG Pocket, Pocket Neurobics®, Australia). Before and after therapy there were performed PANESS test (Physical and Neurological Examination for Subtle Signs) for assessment of motor skills of children and CIT test (Concentration Index Tool) for assessment of impulsivity and attention disorders. The PANESS test assess characteristic components of motor skills including lateral preference, gaits, balance, coordination, overflow, dysrythmia, repetitive time movements and pattern time movements. We evaluated 1. Achieved times, 2. Overall score (consists of all errors and all tested signs observed by test). Software SPSS 16. 0., paired-samples t-test was used for statistical evaluation.

4. RESULTS

Paness test

1. We have assessed achieved scores of gaits, hopping and station before and after neurofeedback (**lesser score is better**).

Table 1 Means and SDs of Input and Final Scores of gaits, hopping and station

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Input Score	27,4000	20	9,12140	2,03961
Final Score	13,3000	20	7,42754	1,66085

This table indicates that the mean achieved score after finishing neurofeedback (*M*=13.3) was lower than the mean achieved score before the procedure (*M*=27.4).

Table 2 Differences between Input and Final Score of gaits, hopping and station

	Paired Differences							
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
				Lower	Upper			
Input Score – Final Score	14,10000	6,95020	1,55411	10,84721	17,35279	9,073	19	,0001

Tables shows statistically significant improvement (t(19)=9.073, 2-tailed p=0.0001) of performance in gaits, hopping and station after neurofeedback therapy.

2. We have assessed achieved scores and times of repetitive and pattern movements before and after neurofeedback (**lesser score and lesser time are better**).

Table 3 Means and SDs of Input and Final Score&Time

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Input Time	125,0610	20	35,01146	7,82880
	Final Time	102,3400	20	20,45046	4,57286
Pair 2	Input Score	32,1000	20	25,46184	5,69344
	Final Score	13,9000	20	8,56492	1,91517

This indicates that the mean achieved time after finishing neurofeedback (*M*=102.34) was lower than the mean achieved time before the procedures (*M*=125.061);
This indicates that the mean achieved overall score after neurofeedback (*M*=13.9) was lower than the mean achieved overall score before neurofeedback (*M*=32.1).

Table 4 Differences between Input and Final Score&Time of repetitive and pattern movements

		Paired Differences							
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
					Lower	Upper			
Pair 1	Input Time – Final Time	22,7210	37,82175	8,45720	5,01987	40,42213	2,687	19	,015
Pair 2	Input Score – Final Score	18,2000	26,03156	5,82083	6,01685	30,38315	3,127	19	,006

Tables shows statistically significant improvement in time (t(19)=2.687, 2-tailed p=0.015) and scores (t(19)=3.127, 2-tailed p=0.006) of repetitive and pattern movements after neurofeedback therapy.

This analysis provides evidence that the neurofeedback therapy was effective in all followed parameters.

CIT test

1. We have assessed achieved age (**higher age is better**) and score (**lesser score is better**) of impulsivity before and after therapy and
2. we have assessed achieved age (**higher age is better**) and score (**higher score is better**) of attention before and after therapy.

Table 5 Means and SDs of Impulsivity and Attention

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Input Score Impulsivity	39,20	20	29,682	6,637
	Final Score Impulsivity	16,40	20	12,709	2,842
Pair 2	Input Score Attention	723,00	20	192,712	43,092
	Final Score Attention	838,00	20	164,784	36,847
Pair 3	Input Age Attention	9,00	20	2,248	,503
	Final Age Attention	10,00	20	2,103	,470
Pair 4	Input Age Impulsivity	7,90	20	2,315	,518
	Final Age Impulsivity	9,30	20	2,342	,524

Impulsivity results indicates that the mean achieve age after the therapy (*M*=9.3) was higher than the mean achieved age before the therapy (*M*=7.9) and attention results indicates that the mean achieve age after the therapy *(M*=10.0) was higher than the mean achieved age before the therapy *(M*=9.0).,

Table 6 Differences between Input and Final Scores and Age of Impulsivity and Attention

		Paired Differences							
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	Input Impulsivity – Final Impulsivity	22,800	20,829	4,658	13,052	32,548	4,895	19	,000
Pair 2	Input Attention – Final Attention	-115,000	119,934	26,818	-171,131	-58,869	-4,288	19	,000
Pair 3	Input Age Attention – Final Age Attention	-1,000	1,947	,435	-1,911	-,089	-2,297	19	,033
Pair 4	Input Age Impulsivity – Final Age Impulsivity	-1,400	2,257	,505	-2,456	-,344	-2,774	19	,012

Tables shows statistically significant improvement in achieved age of Impulsivity (t(19)=-2.774, 2-tailed p=0.012) and Attention (t(19)=-2.297, 2-tailed p=0.033) after neurofeedback therapy.

This analysis provides evidence that the neurofeedback therapy was effective also in these parameters.

5. DISCUSSION

Like other forms of biofeedback, Neurofeedback training uses monitoring devices to provide moment-to-moment information to an individual on the state of their physiological functioning. The characteristic that distinguishes Neurofeedback training from other biofeedback is a focus on the central nervous system and the brain. Neurofeedback training (NFT) has its foundations in basic and applied neuroscience as well as data-based clinical practice. It takes into account behavioral, cognitive, and subjective aspects as well as brain activity. (This definition was ratified by the ISNR Board of Directors on January 10, 2009 and edited on June 11, 2010).

From the study of available literature are known only casuistic dealing with the possibility of affecting the motor ability with Neurofeedback therapy. Since the first reports of neurofeedback treatment in ADHD, many studies have investigated the effects on different symptoms such as inattention, impulsivity and hyperactivity. The goal of this study was to verify and demonstrate positive effect of neurofeedback therapy on motor abilities of children.

6. CONCLUSION

1. In line with the AAPB and ISNR guidelines for rating clinical efficacy, we conclude similarly to literary data that neurofeedback treatment for ADHD can be considered efficacious and specific"(Level 5) with a large effect size for inattention and impulsivity and medium effect size for hyperactivity."
2. Using neurofeedback to improve balance, there are data reporting the successful treatment of balance problems in patients utilizing a specific protocol.

3. Tonic spasticity comes from the upper cerebral cortex, so focusing on neurological site specific inhibition of abnormal theta on the leg, arm and facial areas of the sensorimotor cortex brings improvement in motor development and function.

Our study has shown that EEG biofeedback therapy significantly improves strengthening of impulsivity and attention control in children with various neurological disorders and improved their voluntary, involuntary and coordination movement abilities.

7. USE IN TEACHING PRACTICE

Work with eeg biofeedback and Paness test shows importance for teaching experience. Their use supposes to have some practical experience and therefore it is suitable at postgraduate level. In this way, future physiotherapists can verify the effectiveness and legitimacy of EEG biofeedback, which gives meaning to their work.

8. REFERENCES

ARNS, M. et al. 2009. Efficacy of Neurofeedback Treatment in ADHD: the Effects on Inattention, Impulsivity and Hyperactivity: a Meta-Analysis. *CLINICAL EEG and NEUROSCIENCE,* 40, 180-189.

AYERS, MARGARET, M. 2004. Neurofeedback for Cerebral Palsy. *Journal of Neurotherapy*, 8(2), 93-94.

HAMMOND**,** D. C. 2005. Neurofeedback to improve physical balance, incontinence, and swallowing. *Journal of Neurotherapy*, 9(1), 27-36.

Definition of Neurofeedback [Online] [Date: 19. 7. 2010.]
http://www.isnr.org/information/index.cfm#Def

Kontaktné údaje:

Name And Surname: PhDr. Elena Žiaková

Workplace: Rehabilitation Centre Harmony, Bratislava, Slovak Republic,
Faculty of Health Care and Social Work, Trnava University in Trnava
Department of Nursing
Univerzitné námestie 1, 918 43 Trnava, Slovak Republic

Email: elenaziakov@gmail.com

Name And Surname: Mgr. Iveta Schusterová, PhD.

Workplace: Faculty of Philosophy and Arts, Trnava University in Trnava
Department of Psychology
Hornopotočná 23, 917 01 Trnava, Slovak Republic

Email: ivaschuster@gmail.com

UČITEĽ A PEDAGOGICKÁ PROFESIA

UČITEĽ + INFORMAČNÉ – KOMUNIKAČNÉ TECHNOLÓGIE = ?

TEACHER + THE INFORMATION – COMMUNICATIVE TECHNOLOGY = ?

Slávka Čepelová, Anton Heretik, Lucia Košťálová

Abstrakt

Profesia učiteľa okrem bohatej histórie, tradície a nenahraditeľnosti medzi inými profesiami obsahuje viacero paradoxných pólov. Jedným z nich je učiteľova schopnosť získavať a odovzdávať informácie spôsobom reflektujúcim aktuálne spoločenské požiadavky a trendy. V dobe elektronického vzdelávania by malo byť samozrejmosťou integrácia a aktívne, efektívne využívanie informačných a komunikačných technológií (IKT) v pedagogickej praxi. Realita odhaľuje mnohé nedostatky práve v tejto časti pedagogickej práce. Cieľom predkladaného článku je pedagogicko – psychologická deskripcia bariér z pohľadu učiteľa identifikovaných pri integrácii IKT do edukačného procesu.

Kľúčové slová: *pedagogicko – psychologická bariéra elektronického vzdelávania, elektronické vzdelávanie ako sociálno – psychologický jav*

Abstract

The teaching profession contains many paradoxical positions except for rich history, the tradition and the irretrievability among others professions. One of the paradoxical positions is the teacher ability to gain and hand in the informations by the reflecting way of the actuall society`s demands and trends. The integration and the active, effective utilization the information – communicative technology (ICT) in the pedagogical practise might be a obviosity in the electronical education time. The reality shows a lot of absences in this part of the pedagogical practise. The aim the submitted article is the pedagogic – psychological description of the obstruction from the teacher `s point of view identified from the integration of the ICT to the education.

Key words: *the pedagogic – psychological obstruction of the electronic education, the electronic education as the social – psychological phenomenon*

1. ÚVOD

Učitelia, podobne ako mnohé iné profesie pracujúce s informáciami, flexibilne reagujú na meniace sa podmienky danej spoločnosti. Okrem informácií, ktoré sú dlhodobo nemenné, vystupujúce ako fakty a zákony, je nevyhnutnosťou disponovať aktuálnymi informáciami. Školstvo je jedným zo základných kameňov každej vzdelanej spoločnosti. Preto potrebuje odborníkov – teoretikov a odborníkov v praxi, ktorí sú nielen dispozične vybavení pre vychovávanie, ale sú predovšetkým kvalifikovaní. Súčasná doba elektronického vzdelávania je faktom, ktorý nemožno popierať, ani ho dlhodobo obchádzať. Netreba ho stigmatizovať a tabuizovať, ale skôr k nemu pristupovať ako k prirodzenému výsledku napredovania spoločnosti. Rýchle tempo globálneho vývinu je podmienené adekvátnym vzdelaním. Učitelia

preto aj po ukončení svojej pregraduálnej prípravy dopĺňajú vzdelanie, vysporiadavajú sa s novými výzvami akou elektronické vzdelávanie bezpochyby pre mnohých z nich je.
Pre zachovanie jednoznačnosti predkladaného článku, elektronické vzdelávanie a jeho jednotlivé prvky, pokladáme za jeden z rôznych druhov informačno – komunikačných technológií. Zároveň ho vnímame ako sociálno – psychologický jav, meniaci nielen priebeh vyučovacieho procesu, ale dotýkajúci sa predovšetkým samotnej interakcie učiteľ – študenti. Proces integrácie elektronického vzdelávania vnímame minimálne v dvoch fázach:

1. fáza zahŕňajúca okolnosti technického charakteru
2. fáza obsahujúca sociálny aspekt, t. j. samotný vzťah učiteľa

2. PROBLÉMOVÉ OBLASTI

Elektronické vzdelávanie a jeho jednotlivé prvky integrované do edukačného procesu spôsobujú zmenu v mnohých detailoch pri realizácii samotnej výučby. Proces integrácie má komplexný charakter a mnohé podmieňujúce faktory majú **výrazný psychologický aspekt** (Fandelová, 1999, s. 51). Za najslabší článok tejto integrácie je z pedagogicko – psychologického pohľadu odbornou verejnosťou považovaná **interakcia učiteľ – študenti** (napr. Kanuka, 2008, Motah 2007, Cooper 2003 a i.). V nasledujúcich častiach sa zameriame na deskripciu jednotlivých oblastí, ktoré priebeh vzájomnej interakcie podmieňujú a kreujú.

2.1 Transformovaná rola učiteľa

Zmena spôsobu odovzdávania informácii úzko súvisí aj so zmenou postavenia učiteľa k študentom. Staršie generácie študentov si ako prvé asociácie pri podnetovom slove učiteľ vybavia adjektíva sýtené direktívnym prístupom učiteľa k študentom. Tento prístup však nie je v zhode so súčasnými, všeobecne platnými výchovnými cieľmi. A zároveň nezodpovedá ani základnému princípu, na ktorom je elektronické vzdelávanie založené. Elektronické vzdelávanie vychádza z modulácie dlhodobého, hierarchicky postaveného vzťahu učiteľ – študenti na **vzťah partnerský** (Pišút, 2003). Práve táto zmena môže byť subjektívnou prekážkou učiteľov pre integráciu elektronického vzdelávania. Pravdepodobne najvýraznejšia bude táto zmena vnímaná ako prekážka u učiteľov, ktorí majú niekoľko ročnú prax v školstve a v čase ich pregraduálnej prípravy nebol trend humanizácie vzťahu učiteľ – študent natoľko výrazný, ako je tomu teraz. Princíp symetrickosti tohto vzťahu je položený na základnej podmienke – **dôvere učiteľa vo svojich študentov** (Sollárová, 2005, s. 147). Úlohou učiteľa viac nie je rozhodnúť o vzdelávaní študenta, ale vytvoriť také podmienky, ktoré dovolia študentom cítiť slobodu v učení a raste. Z rovnakej základnej tézy vychádza aj elektronické vzdelávanie – **opätovne získaná kontrola študenta nad vlastným vzdelávaním** (Frydenberg, 2002). Z učiteľa sa teda stáva viac facilitátor. V prípade akceptácie transformácie role **učiteľa na facilitátora** je nevyhnutné zdôrazniť, že facilitátor v zmysle koncepcie Rogersa, „zahŕňa celú jeho osobnosť“ (Sollárová, 2005, s. 147). Jeho základom je teda vnútorné presvedčenie a nastavenie osobnosti učiteľa.

V konečnom dôsledku, práve osobnostná podmienenosť transformácie vzťahu učiteľ – študent, ako sme v texte vyššie ukázali, môže byť hlavnou subjektívnou prekážkou učiteľa pri integrácii elektronického vzdelávania a jeho prvkov, ktorý tento druh vzťahu v sebe zahŕňa. Vzhľadom na to fakt, že charakter vzťahu učiteľ – študent sa dotýka priamo učiteľových osobnostných charakteristík, jeho ovplyvniteľnosť je otázna.

2.2 Spôsob interakcie a komunikácie

Samotná transformácia vzťahu mení aj spôsob vzájomnej komunikácie a celkovej interakcie. Zmena v tejto oblasti je obzvlášť markantná, ak došlo aj integrácii elektronického vzdelávania. Komunikácia a interakcia má v edukačnom procese svoje nevyhnutné miesto. Je nielen zdrojom informácií vzdelávacieho charakteru, ale zároveň má nemej významný sociálny aspekt. Tento aspekt zahŕňa kvality vzájomného vzťahu učiteľ – študenti, spôsob vzájomnej komunikácie, ale aj vzájomné ovplyvňovanie jednotlivých subjektov prebiehajúcej interakcie. Sociálny aspekt interakcie po integrovaní elektronického vzdelávania sa ukazuje kritickým a obávaným momentom, ktorý odrádza viacerých pedagógov. Interakcia a teda aj komunikácia nadobúda virtuálny charakter. Mnohí odborníci a pedagógovia sa stavajú do extrémnych pólov a hlásajú stratu ľudského kontaktu študenta s učiteľom (Mareš, 2007, Kanuka, 2008). Vzájomná interakcia je udržiavacím a rozvíjajúcim prvkom nielen tradičného aj elektronického vzdelávania. Vhodnou formou integrácie elektronického vzdelávanie sa ukázal model **zmiešaného vzdelávania**, kedy je interakcia prítomná nielen vo virtuálnej, ale aj fyzickej forme (Heinze a Procter 2005, Gilmore a Halcomb 2004 a i.). Takýto spôsob kombinovanej interakcie ponúka priestor aj na interakciu a komunikáciu tvárou v tvár, ktorá nie je zbavená svojho neverbálneho obsahu, ako je tomu pri virtuálnej komunikácii.
Virtuálna interakcia a komunikácia v sebe nesie potenciálne riziko straty sociálneho aspektu, len do takej miery, v akej miere sú podľa nášho názoru určené jej vzájomné pravidlá a subjektívne vnímané bariéry. Ako ukázali výsledky viacerých výskumov napr. Šimúth, Sarmány-Schuller, 2008, Cooper 2003, Vrasidas a McIsaac 1999 a i., prirodzenosť zapojenia sa do virtuálnej interakcie je priamo závislá od predchádzajúcich skúseností jej účastníkov s takouto formou vzdelávania. Preto usudzujeme, že aj v prípade učiteľov bude s narastajúcimi skúsenosťami s touto formou vzdelávania a interakcie so svojimi študentmi, priamo úmerne klesať subjektívne vnímané riziko straty ľudského kontaktu v prípade integrácie elektronického vzdelávania.

2.3 Riešenie problémov

Aspekty vzájomného vzťahu ako aj spôsob interakcie a komunikácie určujú spôsob riešenia problémov a úloh vznikajúcich počas vyučovania ako aj mimo neho. Od charakteru vzťahu závisí aj miera zodpovednosti jednotlivých účastníkov edukačného procesu za vzdelávanie ako aj riešenie problémov. Jednou zo spomínaných základných charakteristík elektronického vzdelávania je kontrola študenta nad vlastným vzdelávaním (Frydenberg, 2002). Získanie kontroly korešponduje s vlastnou zodpovednosťou nad dosiahnutým vzdelávaním a teda aj usporiadaním vzťahu učiteľ – študenti. Cyklicky sa teda opätovne vraciame k nášmu východiskovému bodu – transformácia vzťahu. Ako ukázala štúdia Pišútovej (2003), problémy študentov elektronického vzdelávania vychádzali predovšetkým z dlhodobého asymetrického vzťahu učiteľ – študenti a **autoritatívneho spôsobu vedenia** učiteľa. Identifikované boli dve hlavné problémové oblasti:

1. štýl vyučovania a spôsob učiteľovho prístupu k problémom
2. otázka nezávislosti a zodpovednosti a koncept vzájomnej spolupráce študentov

Tieto dve oblasti ukazujú na dlhodobo zaužívaný spôsob vzdelávania na všetkých stupňoch škôl. Študenti neboli vedení k samostatnému mysleniu, riešenia zväčša ponúkali učitelia a teda primárnou úlohou študentov bolo memorovať fakty potrebné k zvládnutiu previerky vedomostí. Preto náhly posun hierarchického vzťahu na symetrický a zmenu tradičného vymedzenia rolí viedol pri elektronickej forme vzdelávania často len k zverejneniu prednášok alebo úloh na internete. Študenti neboli a stále nie sú dostatočne schopní prijať

náhlu zodpovednosť za svoje vzdelávania a pre učiteľov nie je natoľko prirodzené prijať úlohu facilitátora.

Odpoveďou na otázku ako riešiť tento cyklicky sa opakujúci problém môžu byť aj výsledky štúdie Motaha (2007). Školstvo na Mauríciu prešlo procesom transformácie a taktiež v súlade s globalizačným trendom integrovalo elektronické vzdelávanie do edukačného procesu. Integráciu vnímalo ako komplexný proces pre obe strany účastníkov – študentov aj učiteľov. Motah (2007) príčinu problémov, ktoré so sebou tento systém vzdelávania priniesol nachádza v nepripravenosti na komplex zmien. Výsledky výskumu ukázali, že viac ako polovica skúmaných učiteľov bola skeptická k pozitívnemu vplyvu elektronického vzdelávania na študijné výsledky študentov. Zároveň pripustili možnosť, že ak by bolo elektronické vzdelávanie súčasťou ich pregraduálnej prípravy, vnímanie jeho vplyvu na študijné výsledky ich študentov by bolo pozitívnejšie.

Subjektívne vnímané bariéry z pohľadu učiteľov pri integrácii elektronického vzdelávania do edukačného procesu pokladáme vo veľkej miere za odstrániteľné. Možným riešením a teda aj predchádzaním ich ďalšieho vzniku by bola kvalitnejšia pregraduálna príprava zameraná viac na sociálno – psychologický aspekt elektronického vzdelávania. Zároveň sa otvára otázka psychologickej prípravy a kompetencie budúcich učiteľov. Pretože učiteľ už dávno nie je len zdroj informácii, ale nadobúda viacero rolí, ktoré prenáša aj do interakcie so študentmi. Ng et al.(2006) vymedzila nasledovné role, ktoré učiteľ nadobúda:

- pedagogická
- sociálna
- manažérska
- technologická

Za najdôležitejšiu rolu pre interakciu učiteľa so študentmi, spomedzi všetkých uvádzaných rolí, považujú viacerí autori sociálnu rolu. Dôraz na napĺňanie práve tejto role sa zvyšuje obzvlášť pri integrácii prvkov akými sú elektronické vzdelávanie alebo jeho jednotlivé prvky. V zhode s celospoločenskou diskusiou sa prikláňame k apelu zdôrazňujúcemu potrebu zvýšenej pozornosti venovanej rozvíjaniu sociálno – psychologickým zručnostiam budúcich pedagógov pri ich pregraduálnej príprave.

3. LITERATÚRA

COOPER, M., K. 2003. Voices on the Web:Online learners and their experiences. In: *Midwest Research to Practice Conference inAdult, Continuing, and Community Education*. [online]. Columbus, Ohio : Ohio State University, 2003.[citované 2010-11-17]. Dostupné na internete:<http://scholar.google.sk/scholar?hl=sk&lr=&q=related:8YOJpEsJs-YJ:scholar.google.com/&um=1&ie=UTF-8&ei=PffnTKvXB8vrOaer6dcK&sa=X&oi=science_links&ct=sl-related&resnum=2&sqi=2&ved=0CCoQzwIwAQ>.

FANDELOVÁ, E. 1999. *Psychológia rizika a zavádzanie multimediálnych prostriedkov vzdelávania*. Nitra: UKF, 1999. 96 s. ISBN 80-8050-239-0.

FRYDENBERG, J 2002.: Quality Standards in eLearning: A Matrix of Analysis. In: *The International Review of Research in Open and Distance Learning*[online]. [citované 2011-02-17]. Dostupné na internete: <http://www.irrodl.org/content/v3.2/frydenberg.html>

HEINZE A. – PROCTER, CH. 2005. Communication – a challenge and an enabler for facilitating Blended Learning community. [online]. Salford : Informatics research institute,

University of Salford [citované 2010-11-01]. Dostupné na internete: <http://213.174.143.38/download/heinze-proctor-pdf-3898593.html>.

KANUKA, H. 2008. Understanding e-learning technologies in practice through philosophies in practice. In: ANDRESON, T. *The theory and practise of online learnig*. [online]. Edmonton: AU Press, Athabasca University, Edmonton.

MAREŠ, J. 2007. Elektronické učení a zvláštnosti člověka. In: SAK, P. a kol. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 290 s. ISBN 978-80-7367-230-0.

MOTAH, M. 2007. Learning, types of learning, traditional learning styles and the impact of e-learning on the performance of secondary school students: the perception of teachers. In *Proceedings of the 2007 Computer Science and IT Education Conference* [online]. [citované 2011-03-01]. Dostupné na internete: <http://proceedings.informingscience.org/InSITE2007/index.htm>.

NG, C. et al. 2006. Does online language learning diminish interaction between student and teacher? In *Educational Media International* [online]. 43 (3), 219-232.[citované 2011-03-20]. Dostupné na internete: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=9&hid=126&sid=1e5de19a-9360-41bc-a5c5-4ec00d94b075%40sessionmgr113&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=21894518>.

PIŠÚT, J., GREGUŠOVÁ, G., PLESCH, M., PIŠÚTOVÁ, A., GERBER, K. 2003. Školstvo In KOLLÁR, M., MESEŽNIKOV, G. Slovensko 2003. Súhrnná správa o stave spoločnosti. Bratislava: Ivo. 2003. [online]. Dostupné na internete: <www.quniverse.sk/plesch/pub/IVO2003.pdf>

PIŠÚTOVÁ, A., GERBER, K., MALOVICOVA, J.. 2009 Critical and Higher Order Thinking in Online Threaded Discussions in the Slovak Context. In *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, North America. [online]. Dostupné na internete: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/589/1174>.

SOLLÁROVÁ, E. 2005. *Aplikácie prístupu zameraného na človeka (PCA) vo vzťahoch*. Bratislava: Ikar, a. s., 2005. ISBN 80-551-0961-3.

ŠIMÚTH, J., SARMÁNY-SCHULLER, I. 2008. Online learning barriers. In: ISKANDER, M. – KAPILA, V. – KARIM, M., A. *Technological developments in education and automation*. New York : Springer. 2010. [online].

VRASIDAS, C., McISAAC, S., M. 1999. Factors influencing interaction in an oline course. In: *The American Journal of Distance Education* [online]. 1999, vol. 13, no. 3, 22-36. [citované 2010-11-20]. Dostupné na internete: <http://vrasidas.com/index.php/publications/>.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: PhDr. Slávka Čepelová

Pracovisko: Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom
Sládkovičova 533/20
018 41 Dubnica nad Váhom Slovenská republika

Email: slavkacepelova@gmail.com

PROFESIJNÁ ETIKA V UČITEĽSKOM POVOLANÍ

PROFESSIONAL ETHICS IN THE TEACHING PROFESSION

Marta Gluchmanová

Abstrakt

Autorka príspevku sa zaoberá etickými i morálnymi otázkami a problémami v učiteľskom povolaní. Pozornosť venuje aj hodnoteniu názorov týkajúcich sa profesijnej etiky učiteľa. Zároveň teoreticky vymedzuje obsah učiteľskej etiky a poukazuje na jej miesto v rámci etiky, aplikovanej etiky a najmä profesijnej etiky.

Kľúčové slová: *profesijná etika, učiteľ, učiteľská etika*

Abstract

The author is concerned with ethical and moral issues and problems in the profession of teacher. A consideration is dealt with the evaluation of opinions concerning the professional ethics of the teacher. Hereby the ethics of teaching content is specified as well as its position within ethics, applied ethics and particularly professional ethics.

Keywords: *professional ethics, teacher, ethics of teaching*

1. ÚVOD

V súvislosti s etickými a morálnymi aspektmi učiteľského povolania by som chcela poukázať na náročnosť učiteľského povolania, ktorá spočívala tak v minulosti, ako aj v súčasnosti (bez ohľadu na dobu a spoločenské či politické pomery) okrem iného aj v tom, že učiteľ v porovnaní s inými povolaniami pracoval a pracuje v neopakovateľných, vždy nových situáciách. Učiteľské povolanie je náročné, lebo patrí k tým povolaniam, kde nestačí konať (podľa najlepšieho vedomia a svedomia) v súlade s vopred pripravenými pravidlami. Väčšina z nich sa vo svojej podstate líši. Nájdeme málo takých povolaní, v ktorých treba zaangažovať celú osobnosť a ešte pritom sledovať, aké dôsledky môže so sebou prinášať konanie a správanie. Ak učiteľské povolanie porovnáme s inými profesiami, vidíme, že počet výchovných a morálnych rozhodnutí je omnoho vyšší, ako sa niekedy zdá mnohým nezainteresovaným ľuďom.

Na učiteľské povolanie v minulosti kládli vysoké nároky, mnohé z nich však boli až maximalistické (v mnohom je tomu taktiež aj v súčasnosti). Tak ako neexistuje morálne dokonalý človek, vrátane jeho dokonalého profesijného pôsobenia, nemôžeme chcieť ani od učiteľa, aby vždy, všade a za každých okolností podával najlepšie výkony a bol pre všetkých vzorom neomylného správania a konania. Aj učiteľ je iba človek, ktorý má právo na omyly a z nich sa prípadne v budúcnosti poučiť. Zdá sa, ako keby sme zabúdali, že formulovanie perfekcionistických morálnych požiadaviek a nárokov môže byť kontraproduktívne. Platí to aj pre učiteľské povolanie. Jedna vec je formulovať takéto morálne nároky a druhá je možnosť ich realizácie. Učiteľ žije v spoločnosti, v ktorej sa často nesprávajú ani predstavitelia politických, kultúrnych či intelektuálnych elít v súlade s týmito požiadavkami, nie sú

príkladom pre tých, ktorých by mali viesť a ktorých reprezentujú. Potom je nezmyselné klásť maximalistické morálne nároky a požiadavky na učiteľov, keď pre väčšinu členov spoločnosti takéto vysoké etické a morálne kritériá neplatia. Zvlášť, ak to spoločnosť ani nevie oceniť. Preto sa domnievam, že aj z pohľadu profesijnej etiky, v tomto prípade učiteľskej etiky,[1] nemožno akceptovať požiadavku na jeho totálnu zviazanosť profesiou.

Oblasť medziľudských vzťahov obsahuje v sebe prirodzene mnoho otázok a problémov, vrátane morálnych. Zvlášť v učiteľskom povolaní majú tieto vzťahy mimoriadne veľký vplyv na emocionálnu, sociálnu a morálnu, resp. mravnú sféru života všetkých dotknutých jednotlivcov. V rámci snahy o budovanie dobre fungujúcich medziľudských vzťahov (vrátane profesijnej oblasti) malo by dominovať úsilie o kvalitnú komunikáciu, spoluprácu, tvorivé a produktívne riešenie aj etických a morálnych problémov, formovanie postojov (k sebe, ľuďom, prírode, vzdelaniu) a morálnych hodnôt. K prirodzeným súčastiam ľudského života patria aj otázky dobra a zla, správneho a nesprávneho, morálneho a nemorálneho. Morálny spôsob života perspektívne napomáha rozvoju ľudského života, ochraňuje ho a podporuje. V dnešných časoch môžeme sledovať akési oživenie úvah o týchto otázkach aj vďaka etickým a morálnym diskusiám zameriavajúcim sa na tieto aspekty ľudského života. Mnohí poukazujú na morálne problémy, uvažujú nad nimi, prípadne navrhujú spôsoby ich riešenia. V súvislosti s touto aktivitou ľudí sledujeme aj snahu začleniť morálny spôsob uvažovania do ich životov v záujme maximalizácie ľudského šťastia a spokojnosti, respektíve minimalizácie negatívnych dopadov.

Na Slovensku môžeme v súčasnosti pozorovať pomerne intenzívny rozvoj niektorých aplikovaných a zvlášť profesijných etík súvisiacich s dynamických rozvojom spoločnosti a procesov európskej integrácie, vrátane svetovej globalizácie, čo prináša potrebu začleňovať tieto doteraz často opomínané rozmery profesijného života do súčasného spoločenského a odborného diskurzu. Rovnako, hoci v menšej miere než napríklad v oblasti medicíny, zdravotníctva, podnikania a podobne, týka sa to i učiteľského povolania, kde pozornosť sústredím najmä na etické a morálne aspekty, ktoré sú predmetom učiteľskej etiky. V danej súvislosti konštatujem, že teoretická alebo filozofická etika by mala slúžiť ako východisko riešenia morálnych problémov a hodnotenia našich konaní vrátane dôsledkov, ktoré z nich vyplynú. V prípade zložitých problémov, s ktorými sa takmer denne stretávame aj v učiteľskej profesii, nie je jednoduché zaujať primerané hodnotiace stanovisko. Vzhľadom na situačný kontext, dynamickú a premenlivú skutočnosť často nie sú možné jednoduché a jednoznačné odpovede, prípadne riešenia. Význam etickej reflexie učiteľského povolania preto vidím v upozorňovaní na morálny rozmer jednotlivých otázok a problémov, ktoré by malo viesť k vzniku etického diskurzu, v prvom rade zameriavajúceho sa na analýzu, teda ujasnenie pozitív a negatív danej situácie, s cieľom zvýšiť úroveň morálnej reflexie jednotlivcov, respektíve uvedomenia si morálnych požiadaviek a nárokov súvisiacich s učiteľským povolaním a vôbec profesijným pôsobením učiteľa. Rovnako by to malo smerovať k formulovaniu profesijných morálnych noriem a hodnotení týkajúcich sa správania a konania učiteľa.

V rámci aplikovanej, respektíve profesijnej etiky patrí učiteľská etika k pomerne zaznávaným, respektíve okrajovým oblastiam záujmu. Mnohí autori poukazujú, že tomu zodpovedá aj pomerne malé uvedomovanie si etických a morálnych aspektov učiteľskej profesie i v radoch samotných učiteľov. V zahraničí sa obyčajne týmto otázkam venuje väčšia pozornosť než u nás. K najznámejším teóriám učiteľskej etiky vo svete patrí koncepcia (alebo morálne dilemy) učiteľskej etiky Kennetha A. Strikea a Jonasa F. Soltisa, morálka učiteľského povolania v koncepcii filozofie výchovy Davida Carra, ako aj učiteľská etika

[1] Pojmom a vymedzením obsahu, resp. predmetu učiteľskej etiky sa budem zaoberať neskôr.

cnosti Elizabeth Campbellovej. U nás absentuje ucelená koncepcia učiteľskej etiky. Nanajvýš sú k dispozícii niektoré prevzaté chápania, ako napríklad koncepcia pedagogickej etiky Jakova Samojloviča Kotigera a Vladimíra Josifoviča Čamlera, profesijná morálka učiteľov podľa Wolfganga Brezinku a pedagogická etika (skôr etika výchovy, respektíve mravná výchova) Janusza Homplewicza. Spôsoby riešenia problematiky, ako aj ich kvalita je značne rozdielna. Dosť sa odlišujú aj vo svojich metodologických východiskách. Veľmi málo z nich sa zakladá na dostatočne nosných filozoficko-etických základoch, rovnako aj spôsob riešenia problémov učiteľského povolania potom viac vychádza z pedagogiky než filozofie a etiky. Spomínané koncepcie učiteľskej etiky[2] (hoci majú rozličnú kvalitu) môžu však prispieť k širšej diskusii o potrebe učiteľskej etiky na Slovensku a hľadaniu možných prístupov k riešeniu etických a morálnych aspektov učiteľského povolania.

2. UČITEĽSKÉ POVOLANIE – ETICKÉ A MORÁLNE OTÁZKY

S nástupom demokracie dochádza k premenám v ponímaní školy a vzdelávania, čo implikuje nové poňatie učiteľskej profesie a prípravy na ňu. Učitelia sa stávajú spolutvorcami vzdelávacieho obsahu a koncepcií výchovy, vzdelávania a vyučovania. Zodpovedajú za efektívnosť vyučovania a vzdelávacie či výchovné výsledky, zároveň sú aktérmi sociálnej klímy školy a školského zariadenia. V rámci prebiehajúcich procesov globalizácie a integrácie sa začleňujeme do širšieho multikultúrneho prostredia, pričom hlavným kritériom tejto integrácie by malo byť rešpektovanie základných ľudských a občianskych práv, ako aj všeľudských mravných hodnôt, čo pomáha rozoznať dobro od zla v sebe samom i mimo seba. Zmeny v školstve prinášajú so sebou aj mnohé etické i morálne otázky a problémy, na ktoré musíme hľadať aj v učiteľskom povolaní vhodné odpovede, prípadne uvažovať a zamýšľať sa nad ich riešeniami.

Beáta Kosová tvrdí, že etická ochrana profesie cez etický kódex dosiaľ nejestvuje, ani profesijná komora, ktorá by ho uplatňovala. Učitelia si málo uvedomujú jeho potrebu. Práve porušovanie etických princípov v medziľudských vzťahoch zo strany učiteľov veľmi silne znižuje status profesie v očiach verejnosti... V profesii môže úplne pokojne prežívať aj ten, kto robí hanbu učiteľskému stavu (Kosová, 2006, s. 4). Domnievam sa, že nízka profesijná identita môže nadlho ovplyvňovať vývin učiteľskej profesie. Rezort školstva patrí k jedným z tých v našej spoločnosti, v ktorom sa po roku 1989 vystriedalo hádam najviac ministrov. Každý z nich prináša nové koncepcie, ktoré však reálne nie sú v plnej miere uvedené do praxe, pretože s nástupom nového ministra prichádza zase iná koncepcia, vo väčšine prípadov chýba akákoľvek kontinuita.[3] V súčasnosti Bronislava Kasáčová chápe učiteľskú profesiu ako jednu zo sociálnych a pomáhajúcich profesií, pretože služba učiteľa je orientovaná k cieľovej skupine, čiže ku klientovi, ktorým je samotný žiak či študent. Konštatuje, že je treba

[2] Bližšie pozri M. Gluchmanová: Uplatnenie princípov a hodnôt etiky sociálnych dôsledkov v učiteľskej etike.

[3] O tejto problematike sa zmieňuje aj Ľubomír Pajtinka, ktorý konštatuje: „Chýba učiteľská stavovská komora či zväz. Chýba združenie, ktoré by chránilo stavovskú česť učiteľstva, zastupovalo jeho záujmy voči iným organizáciám i štátnej správe, ktorá by možno riešila etické problémy práce učiteľov. Lebo aj to treba. Iróniou úpadku je, že ani na samotnom Ministerstve školstva SR nejestvuje odborný útvar, ktorý by riešil otázky ďalšieho vzdelávania učiteľov, obsahové otázky prípravy nových pedagógov na fakultách pripravujúcich učiteľov, sledoval stav kvalifikovanosti učiteľstva, prijímal účinné opatrenia v oblastiach, kde sa aktuálne objavujú problémy, zastrešoval medzinárodnú spoluprácu učiteľov, posudzoval odbornosť a kvalifikovanosť učiteľov, rozvoj pedagogickej tvorivosti, riešil koncepčné otázky morálneho a finančného oceňovania...“. Ďalej konštatuje, že za úroveň školstva je prakticky zodpovedný celý národ, no najviac politici, ministri a štátni tajomníci, pretože takmer každý z ministrov poslednej dekády sa pokúšal prísť s novou koncepciou, ktorou sa pokúšal dať na vedomie dobrú vôľu niečo v školstve urobiť a je najvyšší čas nadefinovať základné veci v školstve v stabilnom systéme. O tom, že ho zatiaľ nemáme svedčí aj to, že naša školská legislatíva nepozná termín Slovenská výchovno-vzdelávacia sústava (Pajtinka, 2006, s. 186-191).

vychádzať z potrieb klienta, t. j. dieťaťa, požiadaviek jeho rodičov a potrieb spoločnosti. Učiteľská profesia sa v porovnaní s inými líši v tom, že žiak si učiteľa spravidla nevyberá dobrovoľne, ale stáva sa jeho klientom na základe jeho zákonnej povinnosti (Kasáčová, 2003b, s. 26). Podobne by som mohla konštatovať aj vo vzťahu učiteľa ku klientovi, t. j. žiakovi alebo študentovi. Učiteľ si taktiež nemôže vyberať svojich klientov, tak ako je tomu v iných povolaniach, aj keď predpokladám, že v súčasnosti, keď v učiteľskej profesii vyvstávajú mnohé etické i morálne otázky a problémy, v mnohých prípadoch by rád privítal takúto možnosť výberu.

Mnohé otázky a problémy učiteľskej profesie sú veľmi úzko späté s etickou a morálnou dimenziou povolania. Aj napriek tomu, že sa stalo takmer „módnym trendom" podsúvať slovo etický do mnohých súvislostí a kontextov profesijného i každodenného života, v prípade učiteľského povolania je nanajvýš opodstatnené a aktuálne venovať tomu dostatočnú pozornosť vzhľadom na problematiku danej profesie. Viacerí autori sa zhodujú, že učiteľské vzdelávacie programy ignorujú morálne a etické dimenzie vyučovania, ako konštatuje Campbellová, a na rozdiel od iných povolaní, je zriedkavé spozorovať či nájsť akýkoľvek formálny pokus oboznámiť študentov s profesijnou etikou zvoleného povolania. Okrem toho v procese výchovy a vzdelávania vyvíjajú na učiteľov nátlak, aby sa správali morálne nie iba kvôli profesionalizmu, ale so zámerom byť morálnymi vzormi pre svojich študentov (Campbell, 2003, s. 131). Zdá sa, že podobná situácia je aj v iných vyspelých a demokratických krajinách, nielen na Slovensku, o čom svedčia aj slová a konštatovania autorky o jej kanadskej skúsenosti. Zároveň s ňou súhlasím, že aj v príprave budúcich učiteľov by sa nevyhnutne mala venovať pozornosť etickému poznaniu a morálnemu uvažovaniu.

Zastávam názor, že etický a morálny rozmer učiteľského povolania by mal spočívať v prvom rade vo vzájomnom vzťahu učiteľa a žiaka či študenta, pretože učiteľ ako zrelý a zodpovedný mravný subjekt by mal k nim pristupovať ako k morálne rovnocenným bytostiam, prejavovať im rešpekt a úctu, ktorú si zaslúži každá jedna ľudská bytosť. No na druhej strane samozrejme má očakávať a vyžadovať aj od žiakov a študentov, aby podobne prejavovali rešpekt a úctu jemu, ostatným dospelým, ale aj voči sebe navzájom. Preto sa rovnako ako Campbellová domnievam, že osobný príklad učiteľa zohráva veľmi významnú úlohu pri budovaní správneho (morálneho) vzťahu medzi ním a žiakmi či študentmi. Treba zdôrazniť aj potrebu vzájomnej spolupráce a empatie, čo by mohlo viesť k zlepšeniu ich vzťahu. Predpokladám, že v danom kontexte práve učiteľská etika (ako teoretická disciplína, no aj ako vyučovací predmet v rámci vysokoškolského štúdia) by mala prispievať k hľadaniu riešení týchto úloh, respektíve problémov. Rovnako by mala pomôcť v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva pokiaľ ide o otázky, s ktorými sa budú čoraz častejšie stretávať jednak počas svojej študentskej pedagogickej praxe, ale aj v budúcom povolaní učiteľa (prípadne výchovného poradcu alebo ďalšieho pedagogického zamestnanca zaoberajúceho sa zvlášť problémovými žiakmi a študentmi. Tým by do istej miery odbremenil prácu ostatných učiteľov, ktorým popri ich hlavnej pedagogickej činnosti, vzhľadom na náročnosť požadovaných odborných vedomostí, často neostáva čas alebo energia riešiť novodobé výchovné a morálne problémy). Skutočnosť je však taká, že učiteľské fakulty túto úlohu zatiaľ neplnia dostatočne, t. j. v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov veľmi často absentuje problematika učiteľskej etiky, prípadne je len na okraji záujmu v rámci nejakého iného predmetu štúdia a vyučujúcim často chýba príslušné vzdelanie (filozoficko-etická odbornosť).

Pedagogická a učiteľská etika sú pomerne nové pojmy v našich spoločensko-výchovných podmienkach. V prípade etiky dotýkajúcej sa učiteľského povolania ide o náuku nachádzajúcu sa na rozhraní medzi etikou a pedagogikou, pričom ju nemôžeme chápať ako mechanickú fúziu etiky a pedagogiky, pretože v prvom rade učiteľská etika je súčasťou

aplikovanej, respektíve profesijnej etiky, pričom sa tieto dve oblasti poznania líšia vo svojich dôrazoch, t. j. na etické a morálne aspekty na jednej strane a pedagogické na strane druhej. Zásadné rozdiely existujú aj vo vymedzení predmetu skúmania etiky a pedagogiky, prípadne aj metód, ktorými pracujú tieto disciplíny pri teoretickom skúmaní a rozpracovaní svojej problematiky. So zmenami a rozvojom spoločnosti pribúdajú aj v oblasti výchovy a vzdelávania mnohé etické a morálne problémy, ktoré musíme riešiť. A práve časť z nich, ktoré sa dotýkajú školy a učiteľského povolania, by mala riešiť aj učiteľská etika.

Z názorov na etiku učiteľského povolania však vyvstávajú mnohé nejasnosti. V prvom rade, aký pojem používať na vyjadrenie obsahu či podstaty tejto profesijnej etiky? Mnohí autori používajú rôzne pomenovania. Zmapovala som pojmy učiteľská etika, pedagogická etika, profesijná etika, profesionálna etika, profesijná morálka a podobne. Preto si myslím, že treba sa bližšie venovať aj týmto pojmom, ujasniť vzťahy medzi nimi navzájom, prípadne zaoberať sa aj zdôvodnením ich správnosti z jazykovej i obsahovej stránky. V pedagogickej literatúre nájdeme napríklad pri problematike učiteľskej etiky odkaz na profesionálnu etiku a pedagogickú etiku (Průcha et al., 1998, s. 272). Z toho vyplýva, že obidva spomínané pojmy sú podľa autorov rovnocenné. Možno aj preto v uvedených materiáloch niektorí autori píšu o profesionálnej a iní zasa o pedagogickej etike. V prvom momente sa zdá, že ide o synonymá, tak ako to chápu aj niektorí autori. No pri hlbšej analýze zisťujem, že musím vylúčiť pojem profesionálna etika, ktorý je z jazykového hľadiska v spisovnej slovenčine (pravdepodobne aj v češtine) nesprávny a nevhodný, pretože sa to netýka etiky profesionála, ale predsa etiky profesie, konkrétne učiteľskej profesie. Prídavné meno profesionálny sa viaže k podstatnému menu profesionál, ktorý je v slovníku vysvetlený slovami „kto vykonáva nejakú činnosť, obyčajne športovú alebo umeleckú, ako zamestnanie pre zárobok“ (Považaj, 2004, s. 48). Nesúhlasím teda so spomínanými autormi a tvrdím, že vhodnejšie a správnejšie je používať pojem profesijná etika, ktorý sa viaže k podstatnému menu profesia. Keďže každá profesia má, alebo je tendencia, že by mala mať v budúcnosti svoju etiku, tak týka sa to aj učiteľskej profesie a ďalších; potom musím konštatovať, že profesijná etika je súhrnné pomenovanie pre etiky rôznych profesií a jej obsahom je rozpracovanie teoretických a metodologických otázok aplikácie etických hodnôt, noriem, princípov a pravidiel v rámci profesijných (prípadne pracovných) aktivít človeka. Učiteľská etika je teda súčasťou profesijnej (a nie profesionálnej) etiky, je odvetvovým druhom profesijnej etiky. Preto zastávam názor, že autori nesprávne, či nevhodne použili termín profesionálna etika (vo vzťahu k učiteľskej etike), ktorú charakterizujú ako „súbor etických požiadaviek, ktoré je nutné rešpektovať pri výkone určitej profesie“ (Průcha et al., 1998, s. 190).

Pedagogickú etiku v odbornej literatúre definujú ako 1. hraničný odbor, ktorý sa zaoberá etickými aspektmi výchovy, vzdelávania a výcvikom ľudí; 2. súbor etických požiadaviek kladených na pedagógov (Průcha et al., 1998, s. 163-164). Pre lepšie pochopenie významu zisťujem, kto sú podľa ich názoru pedagogickí zamestnanci. Autori *Pedagogického slovníka* uvádzajú, že pedagogický pracovník je „...osoba podieľajúca sa na výchove a vzdelávaní detí, mládeže alebo dospelých v školstve alebo inom odvetví, zabezpečujúcom profesijnú prípravu, v pracovnej náplni ktorého prevládajú výchovno-vzdelávacie činnosti: riaditeľ školy, zástupca riaditeľa, učiteľ, majster odborného výcviku, inštruktor, vychovávateľ, vedúci strediska praktického vyučovania, tréner športových škôl i tried a pod. Pojem je legislatívne vymedzený v par. 50 zákona č. 29/1984 Zb.“ (Průcha et al., 1998, s. 168). Z toho potom vyplýva, že nemožno identifikovať pedagogickú etiku s etikou učiteľskej profesie, a to aj napriek tomu, že ide o pomerne blízke formy odvetvovej profesijnej etiky. Ak sa teda zaoberám etickými a morálnymi aspektmi profesie učiteľa, potom je správne a vhodné vo vzťahu k jeho činnosti a konaniu používať pojem učiteľská etika, pretože pedagogická etika je profesijne a odvetvovo širším pojmom, zahŕňajúcim etické a morálne otázky všetkých pedagogických profesií.

Učiteľskú etiku teda chápem ako jeden z odvetvových druhov profesijnej etiky v rámci aplikovaných etík. Základom učiteľskej etiky je interdisciplinárny prístup založený na interakcii filozofie, etiky, pedagogiky a psychológie. Pedagógovia zaoberajúci sa čiastočne aj touto problematikou však tvrdia, že etika učiteľského povolania má byť súčasťou pedeutológie (Černotová, 2006, s. 187; Kasáčová, 2003a, s. 29; Žilínek, 1997, s. 195-196).[4] Nemožno však súhlasiť s takýmto chápaním učiteľskej etiky. V prvom rade nesúhlasím s tým, že etickej dimenzii sa v pedeutológii venuje učiteľská etika. Ako som už zdôraznila, učiteľská etika je samostatná teoretická disciplína a je súčasťou profesijných etík patriacich do aplikovanej etiky a etiky vôbec, preto netreba stotožňovať pedeutológiu s učiteľskou etikou, respektíve zahŕňať učiteľskú etiku do pedeutológie, keďže sa líšia vo svojich východiskách, ale aj dôraze na etiku či pedagogiku. Zdá sa, že máme dve rozličné disciplíny, ktoré by mali mať spoločný predmet skúmania, ale etika chce zdôrazňovať etické a morálne aspekty práce učiteľa a pedagogika zase pedagogické, na ktoré chce pridať názov etika. V takom prípade potom nejde ani tak o etiku ako len o značku, respektíve názov etika, ktorý je priradený k pedagogike a také miesto jej potom aj pedagógovia vymedzujú v rámci svojho chápania etickej a morálnej problematiky učiteľského povolania. Východiská ich prístupu sú jasne pedagogické a v takom ponímaní danej problematiky chýba skutočná etika či morálka, respektíve jasný filozoficko-etický základ, ktorý je nahradený len „jednoduchou napodobneninou“ v podobe niekoľkých východiskových téz obsiahnutých v základných príručkách. Vzbudzuje to potom zdanie, že skutočne ide o problematiku etiky a morálky učiteľskej profesie. Je to dosť veľký a vážny omyl, ktorý poškodzuje tak etiku, ako aj pedagogiku, v konečnom dôsledku je predovšetkým na škodu samotnej problematiky a najmä učiteľov.

Konštatujem, že učiteľská etika vo vzťahu k pedagogickým disciplínam je potrebná aj z toho dôvodu, aby učitelia vedeli priviesť svojich žiakov k uvažovaniu, či ich správanie a konanie je dobré alebo zlé, správne či nesprávne a podobne. Rovnako, aby si uvedomili dosah svojho konania na iné mravné subjekty, aké sú dôsledky ich konania a správania.[5] Jedným z hlavných predpokladov úspešnosti riešenia etických a morálnych problémov učiteľského povolania u nás, ale aj vo všeobecnosti vo svete je skutočnosť, že v rámci učiteľskej etiky sa venuje primeraná pozornosť učiteľovi ako zrelému mravnému subjektu, s jeho právami a povinnosťami, ktorého treba viesť k tomu, aby bol sebavedomou mravnou bytosťou plniacou si zodpovedne svoje profesijné úlohy či poslanie, no na druhej strane aj plne zodpovednou za svoje správanie či konanie vo vzťahu k všetkým tým, ktorí sa zúčastňujú v nejakej podobe výchovno-vzdelávacieho procesu. Potom na základe toho učiteľská etika má viesť učiteľov k tomu, aby si vyžadovali primeranú úctu a rešpekt k ich osobe a ich ľudskej dôstojnosti, ale aj rešpekt a úctu súvisiace s ich profesijným statusom. V tom vidím úlohu a význam učiteľskej etiky a túto úlohu možno naplniť predovšetkým na základe jej miesta v rámci profesijných etík, nie v rámci pedeutológie, ktorej chýba pojmový aparát, ale aj metódy a nástroje na naplnenie tejto úlohy týkajúcej sa učiteľského povolania.

Zložitosť a náročnosť učiteľského povolania si však vyžaduje venovať oveľa väčšiu pozornosť skúmaniu a hľadaniu riešení jeho etických a morálnych problémov. Konštatujem teda, že pedagogická etika je pojem širší (pretože môže obsahovať etiku učiteľa, ale aj vychovávateľa, majstra, inštruktora a podobne) a súčasťou pedagogickej etiky je teda

[4] Kasáčová zaraďuje etiku učiteľskej profesie do pedeutologickej oblasti, pričom podľa nej „v obsahovom vymedzení etiky učiteľskej profesie sa uplatňuje integratívne ponímanie etiky a pedagogiky“ (Kasáčová, 2003a, s. 30).

[5] Podobne Ying Tang (State University of New York) konštatuje, žeby sme si mali stále klásť otázku, či nie sme na študenta príliš krutí, či mu dostatočne pomáhame a vplývame naňho, aby sa zlepšil, či mu venujeme dosť času, aby sme tak vnímali morálne a etické v práci učiteľa či vychovávateľa. Rovnako mali by sme riešiť problémy mravných subjektov aj s kolegami (Tang, 2007, s. 34).

učiteľská etika, ktorú v žiadnom prípade nemožno stotožňovať a zamieňať s etickým kódexom, tak ako som si všimla pri štúdiu danej problematiky. Na základe doterajšieho skúmania sa prikláňam k názoru, že v súvislosti s etikou učiteľského povolania je najvhodnejšie používať pojem učiteľská etika, ktorá sa zaoberá skúmaním etických a morálnych aspektov práce učiteľa vo výchovnom a vzdelávacom procese, charakterizuje jeho pozíciu vo vzdelávacom systéme spolu s jeho mravnými presvedčeniami, kde morálne a etické je spojené s profesijným. Ďalej možno uviesť, že učiteľská etika venuje pozornosť morálnym vlastnostiam učiteľa, jeho schopnostiam etického a morálneho uvažovania, rozhodovania, správania a konania; rovnako aj učiteľovým schopnostiam predvídania dôsledkov konania vo vzťahu k všetkým dotknutým subjektom a schopnostiam niesť morálnu zodpovednosť za svoje rozhodnutia a konania. Predmetom učiteľskej etiky sú potom osobné i charakterové vlastnosti a pedagogicko-psychologické spôsobilosti učiteľa, ktoré zohrávajú dôležitú úlohu v jeho pedagogickej činnosti (najmä vo vzťahu k žiakom, študentom, v rovnakej miere aj kolegom, nadriadeným a rodičom), s ktorými prichádzajú do kontaktu počas vykonávania svojej profesie. Rovnako tam patria aj analýzy etických a morálnych problémov učiteľského pôsobenia – učiteľská etika hľadá riešenia a poskytuje návody na riešenie konkrétnych morálnych problémov, s ktorými môže učiteľ prísť do styku vo svojej každodennej profesijnej činnosti. V nadväznosti na to učiteľská etika formuluje aj etické kódexy učiteľa, respektíve učiteľského povolania.

3. PROFESIJNÁ ETIKA UČITEĽA

Ak uvažujem o profesijnej etike učiteľovej práce, vychádzam z toho, že táto problematika patrí k odvetvovým druhom profesijnej etiky (v tomto prípade ide o profesiu učiteľa), ktorá je zase jednou zo súčastí aplikovanej etiky.[6] Veľmi pozoruhodné stanovisko k profesijnej etike učiteľa predkladá kanadská autorka Elizabeth Campbellová. Vo svojej práci *The Ethical Teacher* (2003), v ktorej vychádza z etiky cnosti[7] najkomplexnejšie a filozoficky najlepšie vyjadruje svoj názor na učiteľskú etiku. Líši sa tým aj od ostatných spomínaných autorov, u ktorých niekedy etické a morálne aspekty sú okrajovou záležitosťou, pretože zamieňajú alebo vnášajú do pojmu napríklad pedagogické alebo výchovné a iné stanoviská. Na základe už spomínanej etiky cnosti sa snaží uvažovať a nachádzať riešenia etických a morálnych problémov v učiteľskom povolaní. Podľa jej názoru profesijnú etiku koncipujú elementy ľudskej cnosti vo všetkej svojej komplexnosti, ako sú vyjadrené prostredníctvom jemných odtieňov prístupov, intencií, slov a konaní učiteľa profesionála. Jednoducho ide o uskutočňovanie dobra a boj proti zlu tak v každodennej praxi učiteľov ako jedincov, ale aj v kolektívnej profesionálnej skupine. Ďalej tvrdí, že aplikovaná profesijná etika stáva sa deskriptorom inherentných dimenzií morálneho učenia (moral teaching) a potenciálne vhodným návodom pri riešení problémov. Aplikovaná profesijná etika podľa nej poskytuje učiteľom prostriedky uvedomiť si morálne implikácie toho, čo vyjadrujú alebo

[6] Dorotíková konštatuje, že profesijné etiky reflektujú morálku vzťahov, názorov a postojov vo vnútri jednotlivých sociálnych skupín. Tieto etiky, ktorým sa niekedy podľa nej hovorí aj „aplikované etiky“, potvrdzujú, že v dôsledku stále väčšej diverzifikácie spoločnosti vzrastá úloha sociálnych skupín s ich partikulárnymi záujmami a vzrastá tlak na uznanie ich špecifických cieľov a vlastnú autonómnosť (Dorotíková, 2003, s. 33). Treba tu upozorniť na nepresnosť spočívajúcu v stotožnení aplikovanej a profesijnej etiky. Podľa môjho názoru profesijná etika je časťou aplikovanej etiky.

[7] Príznačné pre jej koncepciu je to, že nepoužíva pojem hodnota, ale namiesto toho vo všetkých relevantných prípadoch uvažuje o cnostiach. Zdôvodnenie tohto netradičného prístupu spočíva podľa Gluchmana v tom, že u Campbellovej hodnoty sa viažu na non-morálne preferencie, dokonca hodnotu stotožňuje s redukciou pravdy na užitočnosť, preto sa vyhýba v súvislosti s učiteľskou etikou uvažovať o hodnotách a prikláňa sa k cnostiam (Gluchman, 2008, s. 117).

nevypovedajú slovami, čo uskutočňujú alebo nerealizujú, nie iba v situáciách dilematických modelov, ale aj v priebehu rutinnej práce (Campbell, 2003, s. 9-10). Zdá sa mi však trochu terminologicky nekonzistentné hovoriť o aplikovanej profesijnej etike, ako keby tu autorka nerobila rozdiel medzi aplikovanou a profesijnou etikou. Hneď v úvode práce nabáda učiteľov, že musia si uvedomovať možné morálne dôsledky svojho konania a správania (Campbell, 2003, s. 2). Súhlasím s jej názorom a zároveň upozorňujem na fakt, ktorý súvisí s neuvedomovaním, prípadne nevnímaním týchto aspektov učiteľského povolania u obrovskej väčšiny učiteľov na všetkých stupňoch škôl, vrátane vysokých škôl. Podotýkam však, že autorka vo výchovno-vyučovacom procese veľmi významnú úlohu prikladá etickému učiteľovi, ktorý sa od ostatných učiteľov odlišuje tým, že aktívne pristupuje k formovaniu morálneho charakteru žiakov a študentov. Zvlášť je to aktuálne pre súčasnosť aj u nás, i keď na druhej strane Gluchman považuje za sporné jej tvrdenie, že profesijná etika „nie je nič viac a nič menej ako cnosť v konaní“ (Campbell, 2003, s. 25). Konanie má podľa jeho názoru rozhodujúcu úlohu pri vyjadrení mravného charakteru jednotlivca, ale určite nemožno celú problematiku profesijnej etiky a morálky stotožniť, prípadne zredukovať len na konanie, lebo nie každé naše konanie je v skutočnosti naším vlastným, teda slobodným a dobrovoľným konaním. Významnú úlohu zohrávajú aj motívy a úmysly konajúceho mravného subjektu, aj keď samozrejme, že nemožno ich ani úplne preceniť a pripísať im rozhodujúcu úlohu pri hodnotení mravného charakteru jednotlivca, v tomto prípade učiteľa (Gluchman, 2008, s. 118).

Autorka ďalej konštatuje, že jednou z hlavných oblastí morálneho pôsobenia učiteľov je ich vplyv na študentov. Podľa nej sa študenti dozvedia o morálke najmä cez svoje skúsenosti s učiteľmi počas vyučovacích hodín a vedia veľmi dobre vycítiť, kedy sa o nich učitelia naozaj starajú, kedy sú pokryteckí a podobne. Morálny dopad na študentov je podstatný v rámci toho, čo vidia a počujú okolo seba (Campbell, 2003, s. 24). Dávam jej čiastočne za pravdu, pretože podľa mňa najväčší vplyv na žiakov a študentov by mala mať predsa len rodina. V prípade starších študentov a vysokoškolskej mládeže predpokladám, že s pribúdajúcimi rokmi slabne aj vplyv učiteľa. Zvlášť v dnešnej hektickej dobe na formovanie charakteru mladých ľudí badateľne možno sledovať vplyv nových informačných technológií Keď som tvrdila, že Campbellovej profesijná etika učiteľa je založená na etike cnosti, potom medzi cnosťami a princípmi najčastejšie identifikovanými s profesijnou etikou učiteľa a zvlášť morálnymi kvalitami učiteľov sú čestnosť, spravodlivosť, zásadovosť, nestrannosť, dôveryhodnosť, úprimnosť, integrita, odvaha, angažovanosť, usilovnosť, úcta, zodpovednosť, empatia, láskavosť, starostlivosť, súcit, šľachetnosť, trpezlivosť, porozumenie, priateľskosť, pokora, zdvorilosť, otvorenosť mysle a tolerancia. Mravné a etické princípy obsahujú cnosti, ktoré najviac charakterizujú učiteľov, najmä vôľa byť čestným, láskavým a úprimným (Campbell, 2003, s. 25 – 29). Konštatujem, že také a podobné cnosti sú príznačné aj pre mnohé iné etické teórie, konzekvencialistické i nekonzekvencialistické. V autorkinom etickom poznaní možno sledovať isté paralely so Strikeom a Soltisom, ktoré spočívajú v neustálom podnecovaní učiteľov premýšľať o etickom, či morálnom zámere v triede. Nabáda etického učiteľa, aby vo svojom rozhodovaní, uvažovaní a konaní bral do úvahy napríklad aj otázky tolerancie a slobody vyjadrovania. Preto radí etickým učiteľom zdržať sa vyjadrovania k otázkam skutočne kontroverznej podstaty, pretože podľa nej priznať názor človeku znamená krôčik k jeho podpore (Campbell, 2003, s. 81). V tejto záležitosti je potom diskutabilné, ako môže učiteľ zabrániť niektorým problémom, keď nemá právo sa vyjadrovať napríklad k sporným otázkam. Podľa mňa ide v tomto prípade o popieranie učiteľovej slobody prejavu. Väčšina prác zaoberajúcich sa učiteľskou etikou odmieta relativizmus. Podobný trend možno sledovať aj u Campbellovej, hoci predpokladám, že vo väčšine prípadov je odmietnutie relativizmu viac výsledkom zakorenených predsudkov ako dostatočnej filozoficko-etickej analýzy chápania relativizmu v súčasných etických

koncepciách. Avšak na druhej strane sama autorka uznáva možnosť rozdielov v názoroch na správne a nesprávne, čo by malo byť východiskom aj pre učiteľovo uvažovanie, rozhodovanie a konanie najmä pri riešení morálnych problémov v každodenným situáciách. Vzhľadom k tomu Marianne Larsenová vyčíta Campbellovej, že pri vymedzovaní obsahu etických princípov neberie do úvahy aj ich historický kontext a preferuje najmä ich neutralitu, a to v konečnom dôsledku vedie k jej odmietaniu relativizmu (Larsen, 2005, s. 390).

Autorka sa skepticky vyjadruje aj na adresu etických kódexov. Zastáva názor, že takéto kódexy znejú skôr ako politické invektívy či pracovné zmluvy. Bez ohľadu na to, ako kódexy alebo vyhlásenia etických štandardov zachytávajú podstatu princípov, ktoré najlepšie definujú morálne dimenzie vyučovania, pravdepodobne sú nepostačujúce ako nástroje profesionálneho zdokonalenia. Etické poznanie, ako ho chápe Campbellová, nemožno vtesnať do etického kódexu, pretože etické správanie a vyriešenie dilem sa zakladá predovšetkým na etickom poznaní (Campbell, 2003, s. 110-111). Napriek tomu, keď na Slovensku niektorí učitelia by ocenili možnosť mať k dispozícii funkčný etický kódex učiteľského povolania, ktorý podľa nich by pomohol vyriešiť mnohé morálne problémy profesie učiteľa, konštatovanie Campbellovej ukazuje, že viacerí autori vo vyspelých demokratických krajinách uvedomujú si nemožnosť zredukovať celú problematiku učiteľskej etiky iba na etický kódex, ktorý môže byť nápomocný, no nie postačujúci. Ak by som v závere mala zhodnotiť Campbellovej profesijnú etiku učiteľa, musím uznať, že patrí k jedným z mála jasných a ucelených koncepcií profesijnej učiteľskej etiky v rámci aplikovaných etík vzhľadom na to, že má dostatočne jasný zrejmý a hlavne, ako som už uviedla v úvode danej koncepcie predtým, filozoficko-etický základ v podobe etiky cnosti, ale aj jasne formulovanú a rozpracovanú podstatnú časť s dôrazom na etické poznanie, respektíve morálne uvažovanie. Gluchman dodáva: „Medzi jej pozitíva možno zaradiť, že nie je súborom ideálov a cnosti, ktoré by mal vlastniť a uskutočňovať každý jeden učiteľ, ale je veľmi realistickým obrazom jednak problémov v rámci učiteľského povolania a na druhej strane aj možností a limitov učiteľov“ (Gluchman, 2008, s. 126). Určuje si ideál, respektíve cieľ, ktorý je dosť náročný a pomerne ťažko dosiahnuteľný, no k jej kladom treba zaradiť aj možné návody, ako ho dosiahnuť, aspoň pre tých, ktorí o to javia záujem a majú na to aj predpoklady.

4. ZÁVER

Učiteľskú etiku teda chápem v prvom rade ako etickú disciplínu, ktorá je súčasťou aplikovanej etiky a vzhľadom na to, že sa zaoberá problematikou osobnosti učiteľa, až druhotne ju podľa môjho názoru možno zaradiť k pedeutológii. No jej primárna pozícia je v rámci etiky ako filozofickej disciplíny**.** Nie dve etiky týkajúce sa učiteľského povolania, ale jedna, ktorá by však využila dostatočne potenciál obidvoch disciplín. To je však úloha, ktorá je výzvou do budúcnosti, pretože zatiaľ taká podoba učiteľskej etiky je dosť výnimočná aj vo vyspelom svete (Campbell, 2003) a ako učiteľskú etiku často prezentujú aj filozofiu výchovy (Boylan, 2006; Brezinka, 2002; Carr, 2000; Hansen, 2007), čo je obrovské nedorozumenie, pretože ide minimálne o dve rozdielne sféry teoretickej reflexie výchovno-vzdelávacej činnosti. Úvahy, definície a ostatné pojmy súvisiace s učiteľskou etikou mohli by byť podnetom k ďalším diskusiám týkajúcim sa etických a morálnych problémov učiteľského povolania, a takisto by mohli prispieť k rozvoju učiteľskej etiky ako odvetvovej profesijnej etiky nielen na Slovensku, pretože v tomto smere odborníci (filozofi, etici, pedagógovia) značne zaostávajú za súčasnými trendmi rozvíjanými odbornou verejnosťou vo svete.

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu APVV–0432-10 Stav a perspektívy profesijnej etiky na Slovensku.

5. LITERATÚRA

BOYLAN, M. A. 2006. *The Ethics of Teaching*. London: Ashgate, 2006. 594 s. ISBN 978-0-7546-2465-3.

BREZINKA, W. 2002. *Filozofické základy výchovy.* Praha: Zvon, 2002. 213 s. ISBN 80-7113-169-5.

CAMPBELL, E. 2003. *The Ethical Teacher*. Berkshire (England): Open University Press, 2003. 178 s. ISBN 03-3521-219-0.

CARR, D. 2000. *Professionalism & Ethics in Teaching.* London – New York: Routledge, 2000. ISBN 0-415-18459-2.

ČERNOTOVÁ, M. 2006. Potrebujú budúci učitelia pedeutológiu? In: M. Černotová (ed.): *Uplatnenie absolventov učiteľstva v praxi a ich reflexia pregraduálnej prípravy*. Prešov: FF PU, 2006, s. 180-190. ISBN 80-8068-317-4.

DOROTÍKOVÁ, S. 2003. *Profesní etika učitelství*. Praha: UK, 2003. 105 s. ISBN 80-7290-102-8.

GLUCHMAN, V. 2008. K niektorým koncepciám učiteľskej etiky. In: M. Gluchmanová, V. Gluchman: *Učiteľská etika*. Prešov: FF PU, 2008, s. 87-126. ISBN 978-80-8068-808-0.

GLUCHMANOVÁ, M. 2009. *Uplatnenie princípov a hodnôt etiky sociálnych dôsledkov v učiteľskej etike.* Prešov: FF PU, 2009. 222 s. ISBN 978-80-555-0042-3.

HANSEN, D. T. 2007. *Ethical Visions of Education*. New York: Teacher College Press, 2007. 212 s. ISBN 978-0-8077-4758-2.

HOMPLEWICZ, J. 2000. *Etyka pedagogiczna.* Warszava: Wydawnictwo Selezjańskie, 2000. 239 s. ISBN 83-86655-37-2.

HOMPLEWICZ, J. 2001. Podpora a zavedenie pedagogickej etiky. In: *Pedagogická revue*, 2001, r. 53, č. 1, s. 1-10. ISSN 1335-1982.

KASÁČOVÁ, B. 2003a. Pedeutológia – veda o pedagogickej profesii. In: *Pedagogické rozhľady*, 2003a, r. 12, č. 3, s. 27-30. ISSN 1335-0404.

KASÁČOVÁ, B. 2003b. Učiteľská profesia a jej dimenzie. In: M. Černotová (ed.): *Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času*. Prešov: FF PU, 2003b, s. 23-41. ISBN 80-8068-231-3.

KOSOVÁ, B. 2006. Profesia a profesionalita učiteľa. In *Pedagogická revue,* 2006, r. 58, č. 1, s. 1 – 14. ISSN 1335-1982.

KOTIGER, J. S., ČAMLER, V. I. 1984. *Pedagogičeskaja etika*. Kišinev: Štiinica, 1984.

LARSEN, M. 2005. The Ethical Teacher. In: *Educational Review*, 2005, r. 57, č. 3, s. 289-291.

PAJTINKA, Ľ. 2006. *Učitelia patria do neba (alebo malá pocta veľkému povolaniu).* Bratislava: TŠ-SET, 2006. 210 s. ISBN 80-969072-3-9.

POVAŽAJ, M. 2004. O prídavných menách profesionálny, profesiový, profesijný a profesný. In: *Academia*, 2004, r. 15, č. 1, s. 48-49.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

STRIKE, K. A., SOLTIS, J. F. 2004. *THE ETHICS OF TEACHING.* NEW YORK: COLUMBIA UNIVERSITY, 2004. 154 S. ISBN 0-8077-4494-1.

TANG, Y. 2007. Defining the Unspoken Rules: The Ethical Practices. In: S. E. Israel – C. A. Lassonde (eds.): *The Ethical Educator: Integrating Ethics within the Context of Teaching and Teacher Research.* New York, Peter Lang, 2007, s. 31-38. ISBN 978-1-4331-0159-5.

ŽILÍNEK, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: IRIS, 1997. 232 s. ISBN 80-88778-60-3.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: PhDr. Marta Gluchmanová, PhD.

Pracovisko: Technická univerzita v Košiciach, Fakulta výrobných technológií so sídlom v Prešove, Katedra humanitných vied, Ul. Bayerova 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika

Email: marta.gluchmanova@tuke.sk

STRATÉGIE PODPORY ŠKOLSKEJ ÚSPEŠNOSTI V DISKURZE UČITEĽOV

STRATEGIES SUPPORTING SCHOOL SUCCESS IN TEACHERS' DISCOURS

Kristína Holúbková, Mária Glasová

Abstrakt

Príspevok predstavuje výsledky výskumu sociálnych reprezentácií školskej úspešnosti u učiteľov ZŠ a špeciálnych ZŠ. Analýza kvalitatívnych dát ukázala, že sociálne reprezentácie školskej úspešnosti učiteľov sú organizované prostredníctvom centrálnej kategórie výkon žiaka. Učitelia v diskurze školskú úspešnosť podmieňujú tiež vzťahom žiaka ku škole, vplyvom rodiny a charakteristikami žiaka vo vzťahu ku školskej práci. V diskurze učiteľov boli identifikované univerzálne stratégie podpory školskej úspešnosti. Sú nimi vytvorenie bezpečného priestoru, stanovenie primeraných nárokov a nájdenie adekvátnej motivácie pre žiaka. Dôležitým prvkom sa ukázalo harmonické využívanie dvoch komplementárnych princípov – mužského a ženského – v prístupe k žiakom s ohľadom na ich potreby a vonkajšie podmienky.

Kľúčové slová: *školská úspešnosť, úspešný žiak/žiačka, teória sociálnych reprezentácii*

Abstract

The paper presents results of the research focused on mainstream and special school teachers' social representations of the school success. The analysis of qualitative data showed that these are organised around the central category of „academic achievement". Teachers condition the school success by characteristics of students´ relation to school, family influence and student´s work related characteristics. Within the teachers' discourse on the school success the universal fostering strategies were identified, namely creating of secure environment, expressing of the adequate expectations clearly and motivation in general. Integrating of the two complementary principles – masculine and feminine – in the approach towards the student were expressed to be significant for the school success enhancement.

Key words: *school success, successful student, theory of social representation*

1. ÚVOD

Téma školskej úspešnosti úzko súvisí so sociálnou inklúziou žiakov v širšom slova zmysle, teda s ich plnohodnotným začlenením sa do spoločnosti. Žiaci, ktorí sú v škole označovaní ako neúspešní a zároveň sú s touto identitou stotožnení, sú v ohrození sociálneho vylúčenia (Christou et al., 2008). Učitelia základných škôl (ďalej len ZŠ) sa často spoliehajú na kognitívne predpoklady žiakov. Žiaci, ktorí nimi nedisponujú, sa po čase stretávajú s vážnejšími problémami v učení a môžu byť presunutí do špeciálneho systému vzdelávania.

V systéme špeciálnych škôl sa používajú špeciálne vzdelávacie metódy a osnovy, počet žiakov v triede je redukovaný, nároky sú prispôsobené schopnostiam žiakov, učitelia sú vzdelaní v odbore špeciálnej pedagogiky, aby mohli reagovať na špeciálne vzdelávacie potreby žiakov. Metódy výučby smerujú k individuálnejšej práci so žiakmi. Uvedené charakteristiky špeciálnej základnej školy (ďalej ŠZŠ) ukazujú na odlišnosť inštitucionálnych praktík učiteľov ŠZŠ a ZŠ.

Výskum konceptualizácie a konštruovania diskurzu školskej úspešnosti je súčasťou projektu VEGA č. 1/0253/09 2009-2012 „Kognitívne versus sociálne predpoklady úspešnosti u ľudí s postihnutím“, riešeného Katedrou psychológie a patopsychológie PdF UK v Bratislave.

2. TEORETICKÉ VYMEDZENIE ŠKOLSKEJ ÚSPEŠNOSTI

Školskú úspešnosť je možné vymedziť dvomi spôsobmi. V užšom vymedzení je školská úspešnosť používaná zameniteľne s pojmom školský prospech, t. j. školské známky, klasifikácia žiaka (Helus, 1982). V širšom vymedzení sa koncept dostáva za hranice školského prospechu a reprezentuje relatívnu úspešnosť (Čáp, 1993; Helus, 1982; Hvozdík, 1986) – t. j. mieru využitia individuálneho potenciálu žiaka. Reflektuje aj činitele, ktoré ju podmieňujú (Čáp a Mareš, 2001; Kucharská, 2000) a ako tie kľúčové uvádza: žiaka, jeho rodinné prostredie, prostredie školy a pôsobenie učiteľa.

V rovine praktickej, koncept školskej úspešnosti, ktorým operuje učiteľ vo svojej školskej praxi, súvisí s kritériami školskej úspešnosti, ktoré učiteľ považuje za dôležité a ktoré explicitne alebo implicitne komunikuje žiakovi. Tie sa spätne odrážajú v samotnej školskej úspešnosti žiaka, jeho sebahodnotení a v jeho správaní.

Užšia alebo širšia operacionalizácia pojmu školská úspešnosť sa odráža aj v rozličných nástrojoch ich merania. Pri užšom vymedzení školskej úspešnosti autori používajú pojem školská úspešnosť ekvivalentne s pojmom školský prospech, výkon (ang. academic achievement, academic success). Kritériá školskej úspešnosti v užšom vymedzení sú mapované najmä prostredníctvom objektívnych nástrojov a meritok – štandardizovaných testov vedomostí, známok alebo prostredníctvom priemerov známok. Autori zdôrazňujú kognitívne faktory vo výkone žiaka a len menší vplyv prisudzujú non-kognitívnym, motivačným a emocionálnym faktorom (Krapp et al., 1992). Pri širšom vymedzení školskej úspešnosti autori používajú tento pojem (ang. educational success, academic success) v zmysle pozitívnej školskej skúsenosti zahŕňajúc nielen dobrý alebo zlý prospech, ale aj mieru využitia a podpory individuálnych schopností, potenciálu a spôsobilostí žiaka, jeho vzťah ku škole alebo predmetu, motiváciu k učeniu a pod. Široké vymedzenie školskej úspešnosti je blízke konceptu kvality školského života (Karatzias et al., 2002, podľa Sokolová, 2005).

3. CHARAKTERISTIKY VÝSKUMU

Predmetom výskumu boli sociálne reprezentácie školskej úspešnosti u učiteľov prvého stupňa základných a špeciálnych základných škôl. Pri práci s pojmom *sociálne reprezentácie* vychádzame z definície Abrica (2003), ktorý sociálne reprezentácie vymedzuje ako množinu informácií, predstáv, postojov a presvedčení voči danému objektu, ktorá je vytváraná sociálne a je silne poznačená hodnotami korešpondujúcimi so sociálno-ideologickým systémom a históriou sociálnej skupiny. Teóriu sociálnych reprezentácii sme zvolili preto, že umožňuje skúmať vzájomné vzťahy medzi „individuálnym“ a „spoločenským“ a uvažovať o formovaní a podobe individuálneho prístupu ku školskej úspešnosti v širšom sociálnom kontexte (porovnaj Plichtová, 2002). Centrálne jadro a periférny systém sociálnych reprezentácii

(Abric, 1994) sú dva odlišné a súčasne komplementárne systémy, ktoré reprezentujú zároveň stabilný aj dynamický charakter sociálnych reprezentácii. Zatiaľ čo v centrálnom jadre nachádzame kolektívne zdieľané prvky, v periférnom systéme sú asimilované individuálne skúsenosti a zvláštnosti v kognitívnom spracovaní jedinca vo vzťahu k objektu reprezentácie. Na základe teórie sociálnych reprezentácií (Moscovici, 2000) predpokladáme, že učiteľov a učiteľky by bolo možné považovať za sociálnu skupinu, ktorá zdieľa podobné významy týkajúce sa školskej úspešnosti. Jej sociálne reprezentácie tvoria profesijnú identitu učiteľov a sú východiskom pre ich rozhodovanie a konanie.

3.1 Charakteristika výskumného súboru

Uskutočnili sme 30 pološtruktúrovaných rozhovorov s priemernou dĺžkou 50 minút. Z hľadiska kontroly a zvyšovania validity dát pri výbere účastníkov sme pristúpili k triangulácií metód výberu výskumného súboru. Pri výbere výskumného súboru sme využili metódu snehovej gule, metódu zámerného výberu cez inštitúcie a metódu príležitostného výberu (Miovský, 2006). Napriek snahe aplikovať aj metódu zámerného výberu negatívnych prípadov musíme konštatovať, že sa nám nepodarilo získať dáta od participantov z celej škály spektra. Výskumný súbor bol redukovaný na učiteľov a učiteľky, ktorých postoje a prax vedenie školy pozná, identifikuje sa s nimi a poveruje ich reprezentovať školu. Tento fakt je obmedzením výskumnej štúdie a dovoľuje nám zovšeobecňovať získané poznatky len na túto ohraničenú skupinu učiteľov.

Do výskumnej vzorky sme okrem 24 pedagogických pracovníkov, zahrnuli 6 nepedagogických pracovníkov, z toho 2 školské psychologičky, 2 poradenské psychologičky a 2 asistentky pedagóga. Tieto participantky sme do výskumného súboru zahrnuli z dôvodu zvýšenia validity výskumu prostredníctvom triangulácie získaných pohľadov.

3.2 Použité metódy kontroly a zvyšovania validity výskumu

Okrem uvedenej techniky triangulácie metód výberu výskumného súboru a triangulácie zdrojov dát, t. j. v našom prípade zahrnutie výpovedí participantov neučiteľských profesií, ktorí majú vhľad do oblasti školstva, sme v rámci kontroly a zvyšovania validity výskumu využili aj ďalšie metódy, ktoré pre tieto účely definovali Čermák a Štěpaníková (1998). Konkrétne ide o trianguláciu settingu rozhovorov; oboznámenie sa s prostredím realizácie výskumu; zaistenie bohatosti dát (pološtruktúrovaný rozhovor dáva priestor pre komplexnú výpoveď a zisťovanie individuálnych významov účastníkov); zaistenie hustého popisu (t. j. transkript zahŕňa aj informácie o kontexte a individuálnych významoch účastníkov); zaistenie saturácie (nové rozhovory už neposkytovali nové, obohacujúce informácie). Zvýšenie validity výskumu zabezpečila výskumníčka aj cielenou kritickou sebareflexiou, identifikáciou a zaznamenávaním vlastného vplyvu na získavané dáta do výskumného denníku. Tento obsahuje aj plán výskumu a jeho časový priebeh a takto umožňuje spätnú rekonštrukciu výskumu. Účastníci boli o zámeroch výskumníčky informovaní vopred a konštruované kategórie boli s účastníkmi overované. Výskumníčka využila aj metódu jednoduchej spätnej väzby od kolegov z akademického prostredia so skúsenosťou kvalitatívneho výskumu.

3.3 Spracovanie kvalitatívnych dát

Po transkripcii zvukového súboru do textového editoru boli jednotlivé rozhovory prevedené do programu Atlas.ti, ktorý vychádza z filozofie zakotvenej teórie (Strauss, Corbinová, 1999). Pri spracovávaní dát sme sa riadili postupmi zakotvenej teórie tak, ako ich popisuje Charmaz (1994). Výsledkom je podrobná deskripcia sociálnych reprezentácií školskej úspešnosti učiteľmi, ich spoločný základ, ako aj odlišnosti pre jednotlivé skupiny učiteľov. Základnú charakteristiku druhej výskumnej štúdie uvádzame v Tab. 1.

Tab. 1: Základné charakteristiky druhej výskumnej štúdie

Druhá výskumná štúdia	
Metodológia	Kvalitatívna
Metóda zberu dát	Pološtruktúrovaný rozhovor
Počet participantov	30 učiteliek a učiteľov ZŠ, ŠZŠ a ďalších odborných pedagogických aj nepedagogických pracovníkov
Metóda spracovania dát	Zakotvená teória
Teoretický rámec	Teória sociálnych reprezentácii

V súlade s postupmi zakotvenej teórie (Strauss, Corbinová, 1999) a Charmaz (1994) sme na základe analýzy dát vytvorili teóriu podpory školskej úspešnosti.

4. VÝSLEDKY VÝSKUMU

Centrálnym pojmom teórie je *výkon žiaka/žiačky*. Samotné reprezentácie výkonu žiaka/žiačky sa v diskurze učiteliek a učiteľov líšia.

Prvým spôsobom reprezentácie výkonu žiaka/žiačky je jeho stotožňovanie so školským prospechom a teda hodnotením výkonu prostredníctvom známok. Hodnotenie výkonu sa opiera o univerzálne štandardy, kde snaha a pevná vôľa je ocenená úspechom výlučne v kombinácii s určitou mierou rozumových schopností. Žiak/žiačka s nižšou mierou rozumových schopností nemá v takomto koncepte šancu zažiť školský úspech.

Väčšina učiteľov a učiteliek v našom výskumnom súbore však výkon žiaka vysvetľovala ako individuálny pokrok žiaka či žiačky, ktorý sa automaticky nemusí premietnuť vo výbornom prospechu žiaka. Títo učitelia spájajú školskú úspešnosť primárne s pozitívnym vzťahom žiaka ku škole, ktorý mu následne umožňuje lepšie sa sústrediť na podanie osobne najlepšieho výkonu. Druhá konceptualizácia výkonu žiaka/žiačky je charakteristická dôrazom na individuálnu úroveň schopností, individuálny potenciál a relatívnosť úspechu.

Všetci oslovení učitelia rešpektujú pri klasifikácii štandardne dohodnuté pravidlá zakotvené v klasifikačnom poriadku školy. To znamená, že žiaci majú možnosť svoj výkon reálne porovnať s výkonom spolužiakov na základe známky. Rozdiel medzi prvou a druhou skupinou učiteľov je v tom, že učitelia, ktorí chápu výkon v zmysle individuálneho pokroku, dokážu oceniť snahu a napredovanie žiaka. Žiaka vnímajú ako úspešného napriek tomu, že má slabý prospech. Učitelia, ktorí školskú úspešnosť reflektujú v zmysle podávania výborných výkonov v rámci univerzálnej normy, žiakov so slabým prospechom za úspešných nepokladajú.

Učitelia celkovo pracujú so štyrmi pojmami – *školský prospech, školská úspešnosť, úroveň rozumových schopností a vzťah žiaka ku škole*. Na dôležitosť úrovne rozumových schopností pre dosahovanie výkonov v škole sa prihliada, nie je však v pozícii výlučného činiteľa.

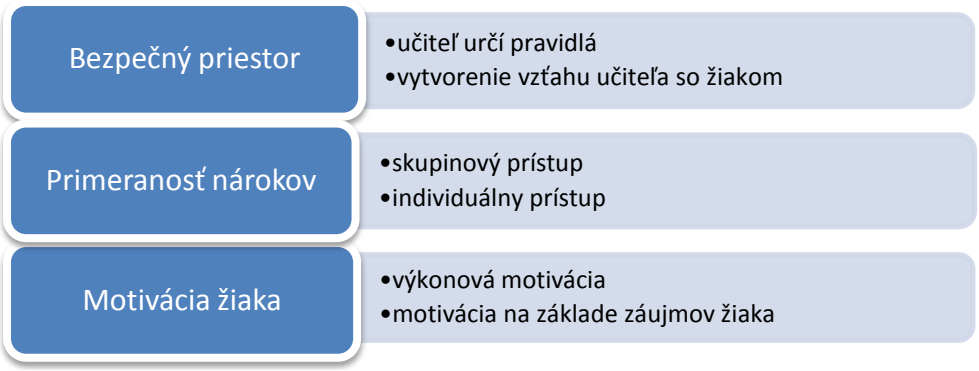
Školská úspešnosť, resp. dosahovanie výkonov závisí podľa učiteľov najmä od *vzťahu žiaka ku škole*. Pozitívny vzťah ku škole zabezpečuje motiváciu k podávaniu školských výkonov. Kľúčovým činiteľom, ktorý má vplyv na vytvorenie pozitívneho vzťahu žiaka ku škole je *rodina* a prostredie, z ktorého žiak pochádza. Rodina sa v diskurze učiteľov ukazuje ako najsilnejší činiteľ školskej úspešnosti žiaka. V rámci vplyvu rodiny sa ukazuje ako dôležitý vzťah rodiny ku škole a socioekonomický status, z ktorého vyplýva, koľko času môžu rodičia deťom venovať. Učitelia hodnotia ako rizikové rodiny s nízkym a s vysokým ekonomickým statusom.

Pozitívny vzťah ku škole je súčasťou kruhu školskej úspešnosti (pozri Schému 1). *Ak sa žiak cíti v škole bezpečne, má možnosť podávať osobné najlepšie výkony, ktoré mu na základe hodnotenia učiteľom prinášajú zážitok* úspechu. S prežívaním úspechu sa následne spája posilnenie pozitívneho vzťahu ku škole.

Schéma 1: Kruh školskej úspešnosti

Učitelia reflektujú aj kľúčovú úlohu vlastného vplyvu na úspešnosť žiaka. Pre podporenie školských úspechov všetkých žiakov pracujú učitelia na zabezpečení troch základných podmienok – *bezpečného priestoru, primeraných nárokov na žiaka a motivácie pre školu a školskú prácu* (pozri Schéma 2).

Schéma 2: Podmienky a stratégie podpory školskej úspešnosti

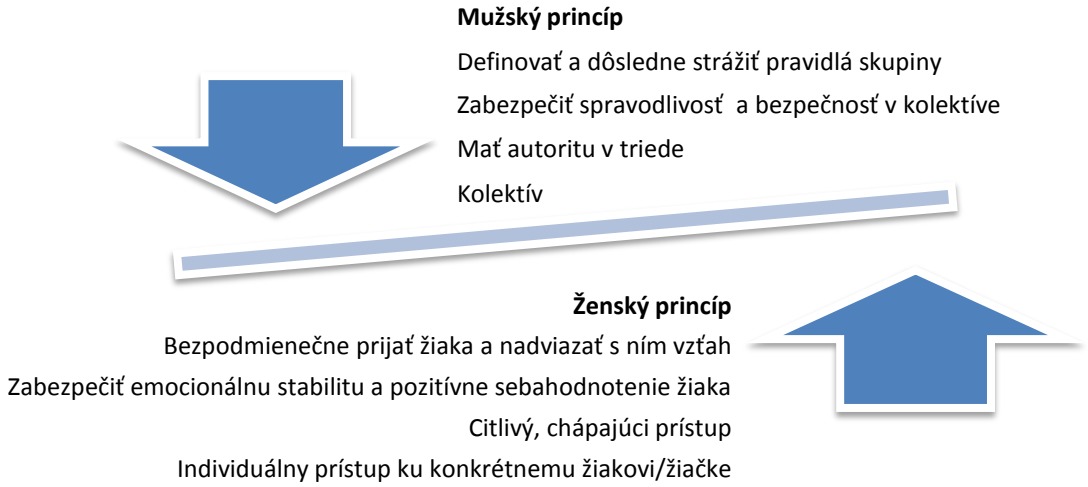


Vytváranie bezpečného, t. j. predvídateľného priestoru pre žiakov, je podmienené neustálym vyvažovaním dvoch stratégií – zavedením a dodržiavaním pravidiel triedy a vytváraním vzťahu so žiakom. Ďalšou podmienkou je určenie správnej miery nárokov na žiaka, t. j. takého množstva, obsahu a formy učiva, pri ktorých žiak musí vyvíjať snahu a učí sa, ale zároveň to nie je vzhľadom na jeho schopnosti a poznatky príliš vysoká úroveň, ktorá by viedla k opakovanému neúspechu. Pri jej určovaní učitelia vychádzajú zo skupinovej normy, ktorú na základe individuálnych potrieb konkrétnemu žiakovi prispôsobujú. Pri motivácii k osobne najlepším výkonom, učitelia motivujú žiakov jednak tým, že vychádzajú

z ich záujmov, tiež ale využívajú ich prirodzenú súťaživosť. Súčasťou podpory motivácie žiakov je aj poskytovanie spätnej väzby, na základe ktorej si žiak vytvára sebaobraz.

Učitelia môžu pri zabezpečovaní troch uvedených podmienok školskej úspešnosti využiť mužský či ženský princíp v prístupe k žiakom (pozri Schéma 3).

Schéma 3: Ženský a mužský princíp v prístupe k žiakovi



Učiteľky a učitelia s prevahou ženského princípu v prístupe k žiakom kladú pri definovaní pojmu školská úspešnosť dôraz na pozitívny vzťah žiaka ku škole, na vnútornú spokojnosť žiaka, radosť zo školy a na vytvorenie príjemného prostredia pre učenie. Viac sa zaujímajú o situačné faktory vstupujúce a intervenujúce pri výkonoch žiaka v škole. Úspech žiaka posudzujú relatívne, vo vzťahu k individuálnej miere pokroku. Učiteľky a učitelia s prevahou mužského princípu kladú pri definovaní pojmu školská úspešnosť dôraz na výkon žiaka, na jeho prospech a známky. Úspechy žiaka vyhodnocujú na základe porovnania výkonu žiaka so spolužiakmi. Úspech je podmienený najmä výbavou žiaka – jeho kognitívnym potenciálom a osobnostnými črtami, ktoré sú dané. Výsledkom prevahy jednej alebo druhej polarity sú príliš mäkkí alebo príliš tvrdí a prísni učitelia, ktorí nie sú efektívni pri podporovaní školskej úspešnosti žiakov. Umením učiteľa je osvojiť si oba princípy a nájsť rovnováhu pri ich aplikovaní vo vzťahu k žiakovi. Podstatným sa nám javí zistenie, že učitelia ZŠ a učitelia ŠZŠ opisujú stratégie podpory úspešnosti žiaka veľmi podobne. Na základe porovnaní diskurzu predpokladáme, že ide o univerzálne stratégie učiteľskej profesie, ktoré je možné využívať ako u žiakov s postihnutím, tak aj u žiakov bez postihnutia.

Pri rozbore vnútornej štruktúry sociálnych reprezentácií sme v centrálnom jadre reprezentácií školskej úspešnosti lokalizovali nasledujúce stabilné prvky, ktoré sociálnu reprezentáciu organizujú: vzťah žiaka ku škole, výkon žiaka, vplyv rodiny a stratégie podpory školskej úspešnosti, ktorými disponujú učitelia. Vplyv rodiny na školské úspechy žiaka sa v diskurze školskej úspešnosti prejavuje veľmi výrazne a stabilne. Školská úspešnosť je učiteľmi chápaná ako podávanie výkonov žiaka, pričom podávaniu výkonu pripisujú učitelia iný význam podľa toho, či porovnávajú podaný výkon s individuálnou alebo skupinovou normou. Táto bazálna rozdielnosť chápania výkonu žiaka má vplyv aj na chápanie dôležitosti vzťahu žiaka ku škole vzhľadom na jeho školskú úspešnosť. Prvá reprezentácia, výkon v zmysle prospechu, neprikladá vzťahu žiaka ku škole takú dôležitosť ako druhý spôsob reprezentácie školskej úspešnosti. Podľa prvej reprezentácie, jednotkár totiž nemusí chodiť do školy rád, dobré známky môže zbierať pod nátlakom rodičov.

V periférii sociálnych reprezentácií školskej úspešnosti sme lokalizovali predstavu budúceho uplatnenia žiakov v živote. Prepojenie školskej úspešnosti a úspešnosti v živote sa u jednotlivých učiteľov líši pravdepodobne v závislosti s ich hodnotovou hierarchiou.

Porovnanie diskurzu školskej úspešnosti medzi učiteľmi ZŠ a ŠZŠ ukázalo odlišnosti najmä v dôraze na využívanie individuálnej normy. Individuálny prístup pri stanovovaní normy uprednostňujú učitelia ŠZŠ, učitelia ZŠ v prevažnej miere uplatňujú skupinovú normu. Učitelia ZŠ uplatňuje vo väčšej miere mužský princíp v prístupe k žiakom, čo vyplýva aj z jej vnútornej organizácie (najmä z počtu žiakov v triedach). Vstup odborníkov (školskej psychologičky či špeciálnej pedagogičky) do školského prostredia by mohol prispieť k väčšej miere uplatnenia spomínaného ženského princípu v prístupe k žiakom a tak podporiť vytváranie bezpečnej atmosféry v škole, a teda i posilniť vytváranie kladného vzťahu žiakov ku škole. Učitelia SZŠ majú výrazne viac skúseností so spoluprácou s odborníkmi, pričom v ZŠ by bolo potrebné práve túto oblasť najmä v súvislosti s inklúziou žiakov s MP posilniť. Diskurz ŠZŠ je charakteristický dôrazom na ženský princíp v prístupe k žiakom, dôraz je kladený na vytváranie bezpečného priestoru cez vzťah učiteľa so žiakom, individuálny prístup a motiváciu na základe záujmov žiaka. Učitelia ŠZŠ reflektujú nedostatky ŠZŠ, ktoré podľa nich spočívajú v skreslenom sebaobraze žiakov v dôsledku obmedzenej možnosti porovnať sa so skupinovou normou. Žiakov je podľa nich potrebné viesť aj k schopnosti vyrovnať sa s čiastkovým neúspechom.

5. ZÁVER

Prostredníctvom metódy pološtruktúrovaného rozhovoru s učiteľmi sme získali odpovede, ktoré reflektujú prevažne širšie vymedzenie školskej úspešnosti. Je však nutné upozorniť na efekt elity, ktorý sa objavil pri výbere výskumného súboru, a ktorý spôsobil, že výsledky štúdie nemožno zovšeobecniť na celú populáciu učiteľov, ale len na učiteľov, ktorí sú ochotní svojej práci obetovať viac, sú otvorení novým informáciám a práca učiteľa ich prevažne teší. Predpokladáme, že sociálne reprezentácie školskej úspešnosti učiteľov iného alebo opačného spektra sa môžu odlišovať a reflektovať viac užšie vymedzenie školskej úspešnosti. Tento predpoklad je však nutné výskumne overiť.

6. LITERATÚRA

ABRIC, J. C. 1994. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: C. GUIMELLI (Ed.) *Structures et transformations des représentations sociales.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 73-84.

ČÁP, J. 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993.

ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.

ČERMÁK, I., ŠTĚPANÍKOVÁ, I. 1998. Metody kontroly validity dat v kvalitativním psychologickém výskumu. In: *Československá psychologie*. 1 (42). 1998. str. 50-62.

HELUS, Z. 1982. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN, 1982.

HVOZDÍK, J. 1970. *Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1970.

HVOZDÍK, J. 1986. *Základy školskej psychológie.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 1986.

CHARMAZ, K. 1994. Grounded theory: objectivist and constructivist methods. In: DENZIN,

N. K., LINCOLN, Y. S. (edit.): *Handbook of qualitative research*. Thousand oaks: Sage publications, 1994. p. 509-535.

CHARMAZ, K. 1995. Grounded theory. In: SMITH, J. A.; HARRÉ, R.;LANGENHOVE L. (Eds.) *Rethinking Methods in Psychology.* London : Sage. 1995.

CHRISTOU, M. et al. 2008. Effective educational practices at a primary educational level. Project 2 – European effective educational practices: how is education contributing to overcome or reproduce social exclusion? [online]. CREA, Universitat de Barcelona, 2008. [cit. 24. feb. 2010]. Dostupné na internete: http://www.ub.edu/includ-ed/docs/monographs/Primary_mono.pdf

KARATZIAS, A. et al. 2002. The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. In *Educational Psychology*, [online]. 2002, vol. 22, no. 1, p. 33 – 50. [cit. 23. marec 2010]. Dostupné na internete: www.informaworld.com

KRAPP, A., SCHIEFELE, U., WINTELER, A. 1992. Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In: RENNINGER, K. A., HIDI, S., KRAPP, A.(eds.) *The Role of interest in learning and development*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1992. s. 183 – 211. ISBN 0-8058-0718-7.

KUCHARSKÁ, A. 2000. *Specifické poruchy učení a chování.* Praha: Portál, 2000.

MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Havlíčkuv Brod: Grada, 2006. 329 s. ISBN 80-247-1362-4.

MOSCOVICI, S. 2000. The Phenomenon of Social Representations. In: G. DUVEEN (Ed.). 2000. SOCIAL REPRESENTATIONS. EXPLORATIONS IN SOCIAL PSYCHOLOGY. Cambridge, Oxford: Polity Press & Blackwell Publishers Ltd. 2000. p. 18 – 77

PLICHTOVÁ, J. 1998. Sociálne reprezentácie: Teória, výskum, výzva. In: *Československá psychológia* č. 42, roč. 6. 1998, s. 503-520.

PLICHTOVÁ, J. 2002. *Metódy sociálnej psychológie zblízka – kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií*. Bratislava : Média, 2002.

SOKOLOVÁ, L. 2005. *Komponenty kvality života v prostredí školy* (Vplyv školskej a sociálnej úspešnosti a stratégií zvládania na spokojnosť so školou). Dizertačná práca. Univerzita Komenského v Bratislave, 2005. 124 s.

STRAUSS, A, CORBINOVÁ, J. 1999. Základy kvalitatívneho výskumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie. Boskovice: Albert. 1999. ISBN 80-85834-60-X.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: PhDr. Kristína Holúbková, Doc. PhDr. Mária Glasová, PhD.

Pracovisko: Katedra psychológie a patopsychológie
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Račianska 59
813 34 Bratislava

Email: kristkah@gmail.com

PREMENA PROFESIE UČITEĽA V EDUKÁCIÍ

TEACHER´S PROFESSION AND ITS CHANGES IN EDUCATION

Jozef Homza

Abstrakt

Táto práca aj napriek tomu, že nie je úzko špecializovaná sa snaží poukázať na to, ako vznikalo povolanie učiteľa, ako sa vyvíjalo a pravdepodobne kam bude smerovať. Podobne ako v minulosti aj dnes má nezastupiteľné postavenie. Jeho postavenie v tradičnom a v alternatívnom chápaní, do ktorého zaraďujem aj vyučovanie podporované IKT či PC, rozoberám v tretej kapitole. Budúcnosť učiteľa, ale aj samotného školstva sa nám podstatne zmenila, pretože potrebná kurikulárna transformácia priniesla podľa môjho názoru pozitívne zmeny. To má a bude mať pozitívny vplyv na výkon učiteľa, efektivitu školy, čo v konečnom dôsledku spôsobí spokojnejšieho študenta, ktorý rád trávi čas v škole. To aké bude školstvo a aké požiadavky budú kladené na učiteľa sa snažíme objasniť v poslednej kapitole.

Kľúčové slová: *učiteľ, alternatívna škola, počítač, kurikulárna transformácia, potreby žiaka, zmena,*

Abstract

This work, although it´s not very specialized is trying to point out how teacher profession started to exist, its progress and future predictions. In the past and also nowdays has an irreplaceable role. Its position in traditional and alternative understanding, within I also include the education supported by ICT or PC is discussed in the third chapter. Future teacher and also education have substantially changed because curricular transformation has brought positive changes. This will have a positive impact on teacher performance, school effectiveness, which ultimately results in more satisfied student who likes to spend time in school. How school system will look like and what demands will be on the shoulders of teachers is described in last chapter.

Key words: *teacher, alternative schol, computer, curricular transformation, student´s needs, change,*

1. ÚVOD

Dostupnosť informácií bola v minulosti obmedzená. Dostupné informácie si ľudia predávali dvoma spôsobmi. Najviac preferovaným ako u bežných ľudí, tak aj u vzdelaných ľudí, bolo predávanie informácií slovom, druhým spôsobom bolo predávanie informácií písomne, to si však vyžadovalo znalosť čítania. Bohatí a vznešení ľudia si toto právo na informácie mohli kúpiť, alebo ho získali na základe svojho pôvodu. Priamu cestu sprostredkovania informácií zabezpečovali učitelia. Samozrejme, že to ešte neboli klasickí učitelia, ale túto úlohu zastupovali profesie, najčastejšie to boli kňazi a mnísi. Ako sa menilo

postavenie učiteľa, ktorý bol centrom a zdrojom informácií, až do dnešných čias sa budeme snažiť objasniť v tejto práci. Ďalšou úlohou tejto práce, je poukázať na to, akým smerom sa pravdepodobne bude rola učiteľa posúvať a aké kompetencie sa od neho budú očakávať.

„*Obyčajný učiteľ učí. Dobrý učiteľ vysvetľuje. Vynikajúci učiteľ demonštruje. Veľký účiteľ inšpiruje.“* William Arthur Ward

2. POSTAVENIE UČITEĽA V MINULOSTI

Postavenie učiteľa malo a má významnú úlohu pri sprostredkovaní výchovy a poznatkov žiakom. Keby sme chceli zachytiť celý systém premeny učiteľa a jeho postavenia v jednotlivých etapách určite by nám nestačili tieto riadky. Vráťme sa však do doby, kedy význam učiteľa naberal na svojej vážnosti, potrebnosti, či dôležitosti. Z histórie vieme, že v oblastiach, kde bola civilizácia na najvyššej úrovni sa rozvíjali všetky profesie, teda rozvíjala sa aj profesia učiteľa. V antickom Grécku, Ríme okrem učiteľov, ktorý učili všetky predmety spoločne, existovali učitelia, ktorí boli úzko špecializovaní na istý typ predmetu. Existovali učitelia, ktorí sa špecializovali na geometriu, astronómiu, históriu, gramatiku a rétoriku a mnoho iných predmetov. Pre ilustráciu spomenieme aspoň niektorých z nich a to Marcus Fabius Quintilianus (1. St. n. l.), Marcus Tulius Cicero (1. st. pnl.), Platón (4. St. pnl.) a Euklides (4. St. pnl.) (Prucha, 2000). Postupom času sa povolanie učiteľ vyvíjalo v jednotlivých oblastiach rozlične rýchlo. Povolanie učiteľa ako ho poznáme v dnešnej dobe sa začalo formovať až v období stredoveku.

Posuňme sa v čase a priestore do obdobia 16. a 17. storočia na územie dnešného Česka a Slovenska. Pýtate sa prečo? Naše dejiny a svetové dejiny veľmi výrazne ovplyvnil aj Ján Amos Komenský. Pri štúdiu jednotlivých diel zistíme, že časť svojej pozornosti venoval aj profesii učiteľa. Skúsme si porovnať a zamyslime sa nad citátmi vzdelancov je určitých historických epochách. Majú niečo spoločné, alebo nie?

„Naši učitelia nemôžu byť podobní stĺpom pri ceste, ktorí len ukazujú, kam ísť, ale oni tam neidú.“ J. A. Komenský

„Neučíme sa pre školu, ale pre život.“ Seneca

„Naše mládež miluje prepych. Nemá správne chovanie. Neuznáva autority a nemá úctu pred staršími. Deti odvrávajú rodičom, srkajú pri jedle a tyranizujú svojich učiteľov.“ Sokrates (www.citaty.net).

Po prečítaní týchto citátov je zrejmé, že postavenie učiteľa, jeho úloha pri vzdelávaní žiakov a vnímanie žiakov učiteľmi sa v priebehu času až tak výrazne nezmenilo. Nachádzame tu spoločné štruktúry ako významné osobnosti istých období chápali úlohy a postavenie učiteľa v edukačnom procese. Tieto štruktúry, modely sú akýmsi základom toho, čo má učiteľ ovládať, teda je samozrejmé, že to aj uplatňuje v pedagogickej praxi, pri výchove a vzdelávaní jemu zverených študentov.

3. UČITEĽ

Postupným vývojom sa príprava učiteľa sprofesionalizovala. Je podstatný rozdiel medzi učiteľom v minulosti a v súčasnosti v oblasti jeho profesionálnej prípravy. Je vytvorená široká sieť vzdelávacích inštitúcií, ktoré prípravujú učiteľa pre rôzne typy a stupne škôl. Táto

príprava sa u nás aj v zahraničí realizuje prostredníctvom vysokoškolského štúdia. Vytvára sa tu koncepcia učiteľskej prípravy, ktorej hlavnou úlohou je vyjadriť to, čo má tvoriť náplň profesijnej prípravy. Postupne sa dospelo k tomu, že prípravu tvoria 4 zložky:

1. odborne predmetová
2. pedagogicko-psychologická
3. praktická
4. všeobecný základ

3.1 Učiteľ v tradičnej škole

V tejto časti sa viac zameriame na funkcie, činnosti, ktoré plní učiteľ vo výchovno-vzdelávacom procese. Samozrejme, že jednotliví autori ponúkajú rozličné delenia, našou snahou bolo vybrať také, ktoré je do istej miery spoločné u viacerých autoroch. Pre svoju dôležitosť a najväčšiu početnosť sme sa rozhodli objasniť funkcie triedneho učiteľa., pričom berieme na vedomie, že všetky funkcie sú nezastupiteľné a majú svoje opodstatnenie.

Učiteľ v tradičnom type školy plní dominantnú úlohu. Je stredobodom, organizátorom a informačným zdrojom pre žiakov. Žiaci v tradičnej škole sú iba objektmi, pričom ich hlavnou a aj jedinou úlohou je počúvať čo učiteľ povie a snažiť sa zapamätať si to. Informácie sú predávame formou výkladu. Učitelia nedávajú dôraz nato, čo žiakov zaujíma, preto takáto škola je pre žiakov nezaujímavá, čo spôsobuje nechuť, odpor k škole.

Funkcie učiteľa (Podlahová, 2006):

- triedny učiteľ
- výchovný poradca
- školský metodik prevencie
- vedúci predmetovej komisie
- uvádzajúci učiteľ
- asistent pedagóga

Triedny učiteľ je učiteľ, ktorý je menovaný riaditeľom. Vykonáva celú skupinu rôznorodých činností, ktoré môžeme pre ľahšie pochopenie rozdeliť do troch skupín: diagnostické, administratívne a informatívne.

- **Diagnostické činnosti**

V rámci týchto činností by triedny učiteľ mal lepšie a dôkladnejšie poznať svojich žiakov ako ostatní učitelia. Napríklad z hľadiska sociálnych vzťahov by učiteľ mal poznať postavenie jednotlivých žiakov v triede, spôsob komunikácie, tendencie k asociálnemu správaniu, vzťahy v rodinnom prostredí, podmienky k štúdiu. Ďalej je potrebné poznať žiaka z hľadiska jeho motivácie, jeho sebahodnotenie, vnútorné ašpirácie, osobné záujmy a postoje. Dôležité je aj poznanie intelektových predpokladov, spôsobov myslenia, úrovne vedomostí, schopností a návykov. Nemenej dôležité sú aj psychomotorické zvláštnosti zdravotného stavu, citových a temperamentných vlastností a nadania. K diagnostickým činnostiam učiteľ využíva pozorovanie v náhodných aj pedagogicky pripravených situáciách, dotazníky, ankety, rozhovory s rodičmi, žiakmi a ostatnými vyučujúcimi.

- **Administratívne činnosti**

V rámci týchto činností učiteľ vykonáva tieto povinnosti:

- zodpovedá za úplnosť zápisov v triednej knihe a sleduje absenciu žiakov
- ospravedlňuje ich neprítomnosť na základe ospravedlneniek
- vypisuje vysvedčenia
- pripravuje správy na jednanie pedagogickej rady
- vedie triednické hodiny a zaznamenáva ich priebeh a program
- organizuje, pripravuje a riadi rodičovské združenia svojej triedy, robí si o pripomienkach rodičov záznamy, ktoré prejednáva s vedením školy

➢ **Informačné činnosti**

Triedny učiteľ podáva informácie:

- rodičom svojich žiakov
- ostatným pedagógom o školských a osobných problémoch žiakov a o všetkých dôležitých skutočnostiach týkajúcich sa triedy
- triede a vedeniu školy (Podlahová, 2006)

Učitelia sú pripravovaní na túto funkciu počas svojej pedagogickej praxe uvádzajúcim učiteľom, alebo poznatky získavajú od svojich kolegov.

3.2 Učiteľ v alternatívnej škole

Koncom 19. a v začiatkoch 20. storočia sa začali vynárať snahy, ktorých cieľom bolo zreformovať školu, pretože citeľné, že škola je odtrhnutá od života. Prevládlo presvedčenie, že škola a pedagógovia sú tu pre žiakov a nie naopak. Učitelia sa zaujímajú o psychický a fyzický vývoj žiakov, teda usilujú sa o komplexný rozvoj žiaka. Žiak sa posunul do centra pedagogického diania – pedocentrizmus. Dôraz sa dáva na aplikáciu vedomostí, praktické činnosti, vytváranie skúseností. Tieto myšlienky sa stali základom reformnej pedagogiky, ktoré prenikli do prvých alternatívnych škôl (Prucha, 2001). V krátkosti si predstavíme učiteľa v jednotlivých typoch alternatívnych škôl.

Učiteľ na **waldorfskej škole** je považovaný za umelca v oblasti výchovy. Okrem dostatočnej inteligencie by mal mať aj umelecké predpoklady, remeselnícku zručnosť a samozrejme aj zmysel pre prácu s deťmi a schopnosť kontaktovať sa s nimi. Mal by akceptovať temperament, nadanie a záujmy jednotlivých žiakov. Volí si metódy, ktoré rozvíjajú kreativitu, fantáziu, samostatné myslenie a umožňujú hlboký zážitok. Dôraz kladie viac na spoluprácu ako na vzájomné súťaženie.

Učiteľ na **škole Marie Montessoriovej** má za úlohu citlivo skontaktovať dieťa s prostredím tak, že navodzuje a podporuje jeho činnosť, odstraňuje naučené prekážky, ktoré by mohli brániť v sústredení, pomáha pri hľadaní a rozhodnutiach žiaka – princíp slobodnej voľby. Učiteľ zostáva v pozadí preto, aby sa dieťa mohlo čo najviac prejaviť a presadiť. Zasahuje iba vtedy, ak ho o to žiak požiada.

Učiteľ je v **Jenskej škole** považovaný za vodcu, ktorý si svoju autoritu nevynucuje skúšaním ani známkovaním. Jeho autorita vyplýva z riešenia pedagogických situácií. Obsahom „pedagogickej situácie“ je Boh, príroda a svet človeka. Učiteľ pomáha žiakovi vyznať sa v sebe a poznať vonkajší svet, rozumieť mu a jednať v ňom. Podporuje samostatnosť a aktivitu žiaka.

Učiteľ by mal podľa **freinetovskej pedagogiky** vystupovať ako partner, teda nemal by vystupovať ako nadriadená autoritatívna osoba. Mal by byť schopný a ochotný poskytovať rady a námety k riešeniu učebných i životných činností žiakov. Vymieňa si skúsenosti so

svojimi kolegami a spolupracuje s nimi. Pomáha otvoriť školu vplyvom a pôsobeniu vonkajšieho prostredia.

Podlahová (2006) definuje požiadavky kladené na učiteľa v alternatívnej škole nasledovne:

- má prirodzenú autoritu, ktorá vyplýva z úcty žiakov k jeho osobe
- žiaci si ho vážia, pretože má prehľad v obore, pedagogické schopnosti, mravné a charakterové vlastnosti
- je radcom a pomocníkom, vodcom, kamarátom a partnerom žiakov
- opiera sa o hlboké znalosti vývojových zákonitostí človeka
- zaujíma sa o individuálne záujmy, potreby a schopnosti žiakov
- podporuje sebadôveru žiakov
- usiluje sa o to, aby každé dieťa zažilo pocit úspešnosti
  využíva slovne hodnotenie

3.3 Učiteľ na hodine podporovanej počítačom

Podľa nášho názoru sa počítač, alebo iné informačno-komunikačné technológie stanú bežnou súčasťou edukácie na rôznych úrovniach. Postavenie učiteľa v tomto type vyučovacej hodine má špecifické postavenie. Jeho hlavná úloha nespočíva v tom, že ponúka, teda, že je zdrojom informácií pre žiakov, ale v tom, že je organizátorom hodiny, teda riadi spôsob, množstvo, rýchlosť predávania informácií žiakom. Učiteľ reaguje na tempo, individuálne nadanie, záujmy, potreby, pocity žiakov, ktoré vhodne kombinuje s predávaním učiva. Jeho asistenti, ktorí mu pomáhajú pri dosahovaní výchovno-vzdelávacích cieľov sú informačno-komunikačné technológie, avšak v prevažnej miere je to počítač. Počítač pracuje podľa vyučovacieho programu, ktorého tempo ovplyvňuje žiak. Žiak preberá na seba zodpovednosť za množstvo učiva, ktoré si dokáže osvojiť. Pri tomto spôsobe výučby je snaha žiaka priamoúmerná jeho úspechu. Úlohy, ktoré zastáva učiteľ v tomto type edukácie:

- podporovateľ žiakovej individuality
- inšpiračný činiteľ
- koordinátor
- kooperátor
- inovátor vyučovacích metód a facilitátor učenia
- partner
- tímový spolupracovník

Samozrejme, že existujú aj opačné tendencie, ktoré zabraňujú využívania IKT na vyučovacích hodinách. Podľa (Balanskat, 2006) tieto bariéry môžeme rozdeliť: na bariery na strane škôl, na strane učiteľov a na strane školských systémov. V tejto práci sa budeme venovať len problémom na strane učiteľov.

Bariéry na úrovni učiteľov:

- nedostatočné schopnosti a zručnosti v práci s IKT (samotná schopnosti učiteľov ovládal určité technologické prostriedky – IKT gramotnosť – vo veľmi veľa prípadoch rozhoduje o ich pedagogickom využití. Je zrejme, že primárne nerozhodujú pedagogické či didaktické ciele);

- nedostatok motivácie a istoty v používaní IKT učiteľmi (učitelia majú strach priznať svoje slabé ale niekedy až nedostatočné schopnosti s používaním IKT, majú strach používať IKT v edukácií, pretože ich zručnosti v práci s IKT sú značne limitované;

- nedostatočné pedagogické vzdelanie učiteľov (školenia a kurzy, ktoré sú pre učiteľov pripravené sú orientované na zvládnutie práce s technológiami, a nie na didaktickou práci s IKT, napr. špecializované na jednotlivé predmety a stupne vzdelávania);

- nedostatok možností ďalej rozvíjať svoje súčasné schopnosti v práci s IKT;

nedostatok diferencovaných vzdelávacích programov pre učiteľov (učitelia potrebujú kurzy, ktoré budú zacielené na ich špecifické potreby;

Očakávame a predpokladáme, že tento typ edukácie a získavania informácií bude mať v budúcnosti veľmi silné slovo. Už dnes sa vyskytujú teórie, ktoré toto moje tvrdenie potvrdzujú. Je len škoda, že tento iný štýl predávania informácií sa dostáva do nášho systému veľmi pomaly. V rozvinutých krajinách sa týmto teóriám a spôsobom edukácia dáva väčší priestor, čo priaznivo ovplyvňuje rozvoj kompetencií u žiakov, ktoré budú v budúcnosti isto potrebovať jednak pre svoju profesiu, alebo samotný život.

3.4 Učiteľ po kurikulárnej transformácii školstva

Základnou pedagogickou úlohou učiteľa po kurikulárnej transformácií školstva je vyučovať, teda realizovať konkrétny obsah kurikula vo vzájomnom pôsobení dvoch subjektov – učiteľa a žiaka. S touto činnosťou súvisí aj zmena roly na strane učiteľa, ktoré Podlahová (2006) definuje nasledovne:

- rola poskytovateľa poznatkov a skúseností
- rola poradcu a podporovateľa
- rola hodnotiteľa
- rola diagnostika
- rola projektanta a tvorcu
- rola triedneho a školského manažéra
- rola učiteľa a socializačného a kultivačného modelu

4. PROGNÓZA POSTAVENIA UČITEĽA V BUDÚCNOSTI

Prognóza vzdelávacích potrieb v budúcnosti hovorí, že vzdelávacie potreby budú iné ako sú dnes, to znamená, že je namieste si uvedomiť čo sa vlastne deje a na aké situácie nie je učiteľ ani samotná škola pripravená. Samotné prognózy sú nasledovné:

- vedecký a technický rozvoj sa zrýchľuje
- je viac informácií, ktoré človek potrebuje k životu a k vykonávaniu svojej profesie
- prehlbujú sa generačné rozdiely a vzniká bariéra k spoločnému chápaniu sveta
- staršie generácie si nerozumejú s mladšími
- ľudstvo sa vyrovnáva s ekologickou krízou a odcudzením človeka prírode a spoločnosti
- mení sa komunikácia v rodine

- obrovské množstvá informácií sa stávajú pre človeka nepochopiteľnými a neuchopiteľnými (Podlahová, 2006)

Podľa týchto prognóz sa dá predpokladať aký by mal byť učiteľ v budúcnosti, akými kompetenciami by mal byť vybavený. Predpokladané zmeny na úrovni školy v budúcnosti a na úrovni učiteľa:

- učiteľ prestane byť najvzdelanejším vo svojom okolí a taktiež hlavným zdrojom informácií pre žiakov
- zmenia sa funkcie školy, obsah a cieľ vzdelávania
- škola nebude výhradným miestom získavania informácií
- učiteľ nebude chápaný rodičmi žiakov ako ich najdôležitejší partner
- bude stále zložitejšie vyznať sa v žiakoch, vývoj žiaka sa akceleruje (Podlahová, 2006)

5. ZÁVER

Škola súčasnosti sa podľa nášho názoru orientuje predovšetkým na minulosť. Problém je v tom, že škola by mala pripravovať študentov hlavne na budúcnosť. Samotná škola, ale aj učiteľ musí reagovať na rýchly vedecko-technický rozvoj, preto je potrebné vychovávať ľudí, ktorí budú schopní reakcie a zmeny, kritického myslenia a kreativity. Aby sa škole a priamym vykonávateľom podarilo dosiahnuť tohto cieľa je potrebná trpezlivosť a samozrejme viera v samotného človeka. Ak však učiteľ vytrvá, úspech je zaručený.

6. LITERATÚRA

BALANSKAT, A.; Blamire, R.; Kefala, S. 2006. *The impact report. A review of studies of ITC impact on schol in Europe.* Online. Brussels: European schoolnet, 2006. [cit. 30. 12. 2010]. Dostupné z:< http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254_en.pdf>.

PRŮCHA, J. 2000. *Prehľad pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. 269 s. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, J. 2001. *Alternativní školy a inovace ve vzdelávání.* Praha: Portál s. r. o., 2001. ISBN 80-7178-584-9.

PODLAHOVÁ, L. 2007. *Učitel sekundární školy*. Olomouc: Bittisk, 2007. 136 s. ISBN 978-80-224-1829-2.

ŠIMONÍK, O. 1994. *Začinající učitel*. Brno: Masaryková univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.

ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery.* Bratislava: Iris s. r. o., 2000. ISBN 80-8877-898-0.

ZOUNEK, J. 2006. *ICT v živote základných škôl*. Praha: Triton, 2006. 160 s. ISBN 80-7254-858-1.

ZOUNEK, J.; ŠEĎOVÁ, K. 2009. *Učitelé a technológie.* Brno: Paido, 2009. 157 s. ISBN 978-80-7315-187-4.

http://citaty.net/citaty-o-skole/

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Jozef Homza

Pracovisko: Spojená škola Juraja Henischa

Slovenská 5, 085 01 Bardejov, Slovenská republika

Email: homzaj@gmail.com

ÚROVEŇ STRESU A SYNDRÓMU VYHORENIA U UČITEĽOV V ZÁVISLOSTI OD ŠTÝLU VEDENIA ŠKOLY

THE RELATION BETWEEN TEACHER'S STRESS AND BURNOUT SYNDROME AND MANAGEMENT STYLE IN SCHOOL

Jana Hučková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá stresom a syndrómom vyhorenia u učiteľov vo vzťahu k štýlu vedenia školy. Hlavným cieľom skúmania bolo analyzovať mieru, akou je úroveň stresu a syndrómu vyhorenia u učiteľov determinovaná štýlom vedenia školy. Analýza a interpretácia výsledkov umožnila identifikovať súvislosti medzi štýlom vedenia školy a úrovňou stresu resp. syndrómu vyhorenia. Na základe zistených údajov sme dospeli k záveru, že v našej výskumnej vzorke štýl vedenia školy vplýva najmä na vznik symptómov v citovej a sociálnej rovine a z troch dimenzií syndrómu vyhorenia najmä na vznik emočného vyčerpania.

Kľúčové slová: *stres, syndróm vyhorenia, štýl vedenia*

Abstract

The paper deals with levels of stress and burnout syndrome in relation with management style in school. The main aim of the research was the analysis of the influence of management style on the stress levels and burnout syndrome. The relation between management style and levels of stress and burnout syndrome was confirmed. The analyses of gathered data revealed that management style influences mainly emotional and social dimension of stress. As far as burnout dimensions are concerned, management style has the biggest impact on emotional exhaustion.

Key words: *stress, burnout syndrome, management style*

1. ÚVOD

Problematika stresu a syndrómu vyhorenia v učiteľskej profesii patrí medzi aktuálne témy výskumného bádania. V našom výskume sme sa venovali sledovaniu vzťahu medzi úrovňou stresu a syndrómu vyhorenia a štýlom vedenia školy.

2. PRIEBEH VÝSKUMU

V rámci nášho výskumu sme si stanovili nasledovný cieľ: zistiť, či existuje štatisticky významný vzťah medzi stresom resp. syndrómom vyhorenia a štýlom vedenia školy vo vybranej vzorke učiteľov. V tejto časti výskumu sme skúmali vplyv štýlu vedenia školy nielen na celkovú mieru stresu a syndrómu vyhorenia, ale aj na ich jednotlivé dimenzie (v rámci

stresu to boli: kognitívna, emočná, sociálna a telesná rovina; v rámci syndrómu vyhorenia sme skúmali tri dimenzie: emočné vyčerpanie, depersonalizácia a osobné uspokojenie z práce).

Výber metodík sme prispôsobili stanovenému cieľu. Na stanovenie úrovne stresu a syndrómu vyhorenia sme použili dotazník stresu a syndrómu vyhorenia podľa Henninga a Kellera (Henning, Keller, 1996). Dotazník sa skladá z 24 výrokov, ktoré sa týkajú kognitívnych, emocionálnych, telesných a sociálnych prejavov stresu a syndrómu vyhorenia. Súčtom všetkých bodov získame údaj, ktorý označuje celkovú mieru náchylnosti k stresu a syndrómu vyhorenia. Úroveň stresu a syndrómu vyhorenia na kognitívnej, emocionálnej, telesnej a sociálnej rovine získame sčítaním bodov pre každú rovinu zvlášť.

Ďalšou metodikou použitou na diagnostiku syndrómu vyhorenia bol Maslach Burnout Inventory (Maslach, C., Jackson, S., Schaufeli, W., Leiter, M., 1996). Jedná sa o najpoužívanejší a najrozšírenejší diagnostický nástroj syndrómu vyhorenia. Dotazník Maslach Burnout Inventory obsahuje tri základné subškály vyhorenia. Dve sú negatívne ladené: emočné vyčerpanie (emotional exhaustion), depersonalizácia (depersonalisation) a jedna je ladená pozitívne – osobné uspokojenie z práce (personal accomplishment). Každej z týchto subškál zodpovedá niekoľko výrokov, ku ktorým proband priraďuje subjektívne vnímanú intenzitu prežívania danej skutočnosti. Tento typ dotazníka nesleduje celkové skóre, ale získané body v jednotlivých dimenziách. Syndróm vyhorenia korešponduje s vysokými hodnotami emočného vyčerpania a depersonalizácie, naopak, vysoké hodnoty bodov v subškále osobné uspokojenie sú prejavom nízkej hladiny stresu.

Škála sociálnej atmosféry v skupine (Kollárik, T., Černý, V., Letovancová, E., Poliaková, E., Ritomský A., 1993) je určená na diagnostiku sociálnej atmosféry a jej zložiek v pracovných skupinách. Je zameraná na sledovanie 10 dimenzií sociálnej atmosféry, z ktorých my sme pre účely nášho výskumu použili tieto dve dimenzie sociálnej atmosféry: štýl vedenia školy a medziľudské vzťahy. Každá zo skúmaných dimenzií je zastúpená 20 výrokmi, na ktoré proband odpovedá systémom „áno“ – „nie“. Niektoré výroky sme upravili pre účely nášho výskumu – slovo „skupina“ sme nahradili pojmom učiteľský zbor a termín „vedúci skupiny“ bol nahradený pojmom vedenie školy.

Ďalšou metodikou zameranou na sociálnu klímu bol sémantický diferenciál. Jeho autorom je je C. E. Osgood (Kerlinger, 1972). Uvedená metóda sa používa na meranie psychologického významu pojmov, ktoré sú zobrazené ako body v sémantickom priestore. Úlohou probanda je zhodnotiť konotatívny význam jednotlivých pojmov, teda toho, čo pojmy predstavujú pre neho ako subjekt. Pre náš výskumný problém sme pokladali za dôležité posúdiť nasledovné pojmy: Ja ako učiteľ, Vedenie školy, Učiteľský zbor, Študenti / žiaci, Rodičia. Rozhodli sme sa využiť najmä hodnotiacu dimenziu sémantického priestoru. Použili sme tieto páry adjektív: dobrý – zlý, silný – slabý, cenný – bezcenný, sladký – horký, príjemný – nepríjemný, čestný – nečestný (vedenie školy, učiteľský zbor), demokratický – autoritatívny (vedenie školy), pekní – hrozní (študenti). Niektorí probandi túto časť dotazníka vôbec nevyplnili (asi 5 % opýtaných) a niektorí mali tendenciu uvádzať stredné hodnoty pri všetkých pojmoch, a preto sme výsledky získané v tejto časti považovali iba za doplnkové k výsledkom získaným v škále sociálnej atmosféry v skupine.

Henningov a Kellerov dotazník stresu a syndrómu vyhorenia, MBI dotazník, škálu sociálnej atmosféry v skupine a sémantický diferenciál vyplnilo 202 učiteľov všetkých vekových kategórií. Výskumný súbor tvorilo 17 učiteľov materských škôl, 152 učiteľov základných škôl, 20 učiteľov stredných škôl a 13 učiteľov gymnázií. Tieto školy boli prevažne z miest Nitra, Bratislava a Piešťany resp. z obcí nachádzajúcich sa v okrese Nitra. Výskumný súbor tvorili učitelia s rôznou dĺžkou pedagogickej praxe od 1 do 42 rokov, pričom priemerná dĺžka praxe bola 19,7 roka. Pre selekciu respondentov do výskumného súboru sme zvolili metódu jednoduchého náhodného výberu. Našim zámerom bolo urobiť

výskum danej problematiky na rôznych typoch škôl, u učiteľov s rôznym rodinným zázemím, s rôznou dĺžkou praxe.

Pre overenie stanovených hypotéz sme aplikovali metódy deskriptívnej štatistiky: aritmetický priemer a smerodajnú odchýlku, pomocou ktorej sme zistili distribúciu získaných výsledkov okolo aritmetického priemeru dát. Okrem toho sme použili metódu korelačnej analýzy, pomocou ktorej sme testovali nulové hypotézy. Normálne rozloženie dát sme zistili prostredníctvom Kolmogorovho-Smirnovho testu normality. Vzhľadom na to, že sa normálne rozloženie dát nepotvrdilo, použili sme Spearmanov korelačný koeficient, pomocou ktorého sme testovali mieru sily vzťahu dvoch vybraných premenných v našom výskumnom súbore. Závislou premennou v našom výskume bola úroveň stresu a syndrómu vyhorenia, nezávislú premennú reprezentovala sociálna klíma v rámci ktorej sme sa sústredili na štýl vedenia školy. Za minimálnu hranicu rizika sme zvolili hladinu významnosti 0.05. Údaje sme spracovali počítačovým programom SPSSWin8.0.

3. VÝSLEDKY VÝSKUMU A ICH INTERPRETÁCIA

V našom výskume sme sledovali, aký vplyv má štýl vedenia školy na vznik stresu a syndrómu vyhorenia. Predpokladali sme, že štýl vedenia školy môže význame prispievať k vzniku stresu a syndrómu vyhorenia. Stres a syndróm vyhorenia sa u učiteľov našej výskumnej vzorky najviac prejavuje v telesnej a citovej rovine a menej v kognitívnej a sociálnej. Na základe MBI dotazníka učitelia dosahujú pomerne vysokú hodnotu emočného vyčerpania (AM = 25,58 z celkových 63), naopak priemerná hodnota depersonalizácie je nízka. Z hľadiska vysokej priemernej hodnoty tretej dimenzie syndrómu vyhorenia podľa MBI – osobného uspokojenia (AM = 37,44 z celkových 56) – môžeme usudzovať, že učitelia v našom výskumnom súbore dosahujú nízku úroveň syndrómu vyhorenia v tejto oblasti.

Výsledky korelácií poukazujú na existujúci negatívny vzťah medzi celkovou úrovňou stresu a syndrómu vyhorenia a štýlom vedenia školy. Z hľadiska jednotlivých rovín stresu (podľa Henninga a Kellera) štýl vedenia školy má najväčší vplyv na vznik symptómov v citovej a sociálnej rovine. Naopak vplyv na telesnú rovinu stresu sa síce potvrdil, ale je pomerne nízky. Z hľadiska jednotlivých dimenzií syndrómu vyhorenia podľa MBI sa potvrdil negatívny vzťah medzi štýlom vedenia školy a emočným vyčerpaním. Predpokladali sme významný vzťah medzi druhou dimenziou syndrómu vyhorenia – depersonalizáciou a štýlom vedenia školy. Náš predpoklad sa nepotvrdil, t. j. medzi uvedenou dimenziou a štýlom vedenia školy u učiteľov v našej výskumnej vzorke sa nepreukázal významný vzťah. Medzi treťou dimenziou syndrómu vyhorenia – osobným uspokojením – a štýlom vedenia školy sme predpokladali pozitívny vzťah, ktorý sa potvrdil, avšak môžeme konštatovať, že sa jedná o iba nízky stupeň väzby. Z uvedeného vyplýva, že štýl vedenia školy má najväčší vplyv na vznik prvej dimenzie syndrómu vyhorenia – emočnej vyčerpanosti. Naše zistenia sú v súlade s viacerými poznatkami uvedenými v literatúre.

4. APLIKÁCIA VÝSLEDKOV

Na základe výsledkov nášho výskumu sme navrhli niekoľko konkrétnych opatrení, ktoré by mohli byť aplikované v pedagogickej praxi. Navrhli sme organizovať školenia a kurzy v rámci vzdelávania riadiacich pracovníkov v školstve, pomocou ktorých by riaditelia a zástupcovia riaditeľov škôl zvýšili svoju informovanosť o koncepte syndrómu vyhorenia, aké sú jeho hlavné príčiny a prejavy a pod. Ďalšou časťou školení vedúcich pracovníkov by mal byť tréning interpersonálnych a komunikačných zručností. Ako uvádza C. Maslach (1997) je to práve nedostatok rešpektu voči podriadeným a nedostatok dôvery a otvorenosti v komunikácii, ktoré môžu podporiť vznik syndrómu vyhorenia. Okrem toho sú riadiaci

pracovníci v školstve sami často vystavení veľkému stresu, a preto treba podporiť aj tréning zvládania stresových situácií. Okrem toho by bolo prospešné pravidelne vykonávať monitoring úrovne stresu a syndrómu vyhorenia u pedagogických pracovníkov a na základe zistených skutočností poskytnúť učiteľom trpiacim syndrómom vyhorenia pomoc (napr. odbremeniť príslušného učiteľa na určitý čas od povinností navyše, alebo mu poskytnúť kvalifikovanú pomoc formou psychologického poradenstva). Ďalším spôsobom ako zefektívniť spoluprácu medzi vedením školy a učiteľmi by bolo uskutočnenie pravidelného prieskumu klímy na škole ako odporúčajú autori Schaufeli a Enzman (1998). Jednalo by sa o anonymný dotazník distribuovaný učiteľom na škole, ktorého cieľom by bolo poskytnúť manažmentu školy spätnú väzbu o ich činnosti a pomôcť im tak efektívnejšie fungovať a komunikovať s pedagógmi. Vedenie školy by malo podporovať zníženie pracovného preťaženia učiteľov napríklad obmedzením, alebo úplným odstránením nadčasových hodín.

5. LITERATÚRA

BRATSKÁ, M. 2004. *Intervenčný program rozvíjajúci konštruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií.* Pedagogická revue. 56, č. 1, str. 53-62.

BRILL, P. L. 1984. *The need for an operational definition of burnout. Family and Community Health,* 6, s. 12-24

CHERNISS, C. 1995. *Beyond Burnout: Helping teachers, nurses, therapists and lawyers recover from stress and disillusionment.* New York, Routledge. ISBN 10 9780415912068.

CHERNISS, C. 1980. *Staff Burnout. Job Sress in the Human Services.* Beverly Hills. CA: Sage.

EDELWICH, J., BRODSKY, A. 1980. *Burn-out: Stages of Disillusionment in the Helping Professions.* New York, Human Sciences Press.

HENNING, C., KELLER, G. 1996. *Antistresový program pro učitele: Projevy, příčiny a zpusoby překonání stresu z povolání.* Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6.

KERLINGER, F., N. 1972. *Základy výzkumu chování.* Praha: Akademia, 1972.

KOLLÁRIK, T., ČERNÝ, V., LETOVANCOVÁ, E., POLIAKOVÁ, E., RITOMSKÝ, A. 1993. *Škála sociálnej atmosféry v skupine.* Bratislava: Psychodiagnostika, 1993.

LEITER, M. P., MASLACH, C. 2005. *Banishing Burnout: Six Strategies for Improving Your Relationship with Work.* San Francisco: Jossey-Bass, 2005. ISBN 9780470448779.

MASLACH, C. 2003. *Burnout: The cost of caring*. Cambridge: Marlor books, 2003. ISBN 1883536359.

MASLACH, C. 1997. *The Truth about Burnout: How Organisations Cause Personal Stress and What to Do About It.* San Francisco: Jossey-Bass, 1997. ISBN-10: 9780787908744.

MASLACH, C., JACKSON, S. E., LEITER, M. P. 1996 *The Maslach Burnout Inventory* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press, 1996. ISBN-10: 9996345777.

MOR, V., LALIBERTE, L. 1984. *Burnout among hospice staff. Health and social work,* č. 9, 1984, s. 274 – 283.
POULIN, J. E., WALTER, C. A. 1993. *Burnout in gerontological social work. Social work,* č. 38, 1993, s. 305-310.

SCHAUFELI, W. B., ENZMAN, D. 1998. *TheBurnout Companion to Study & Practice: A Critical Analysis*. Philadelphia: Taylor & Francis, 1998. ISBN-10: 9780748406982.

SCHAUFELI, W. B., MASLACH, C., MAREK, T. 1993. *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research.* Washington: Taylor & Francis, 1993. ISBN-10: 1560326832.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Jana Hučková, PhD.

Pracovisko: Univerzita Konštantína filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, Katedra manažmentu kultúry a turizmu
Hodžova ul. č. 1, 949 01 Nitra, Slovenská republika

Email: jhuckova@ukf.sk

„DOBRÝ UČITEĽ“. TAJOMSTVO JEHO ÚSPECHU.

„A GOOD TEACHER“. SECRET OF HIS SUCCESS.

Imrich Ištvan

Abstrakt

Príspevok má teoretický charakter, ponúka vhľad do kvality práce učiteľov. Bližšie rozoberá nielen podstatu – predstavu o efektívnom učiteľovi, ale takisto poukazuje na rozdiely v práci úspešných a menej úspešných učiteľov. Ak poznáme totiž ich tajomstvo, môžeme sa stať rovnako dobrými ako sú oni.

Kľúčové slová: *efektivita, dobrý a úspešný (efektívny) učiteľ*

Abstract

The paper is of theoretical nature. He offers insight into the quality of teacher´s work. The author discusses not only the idea of good, effective teachers but also mention the differences between good and less successful teachers. When we know the secret of their success, we can also be as good as they are.

Key words: *efficiency, good and successful (effective) teacher*

1. ÚVOD

Žiaci doslova lipnú na jeho perách, nadšene prijímajú jeho návrhy, nechajú sa im inšpirovať a nasledujú, rozvíjajú jeho nápady aj vo svojom voľnom čase. Kto by nechcel mať – byť takýmto učiteľom?

Som zástanca tézy, že každý učiteľ môže byť úspešný. Nevyhnutnou požiadavkou ale je, aby sa učiteľ vyznačoval kladným vzťahom k žiakom, nadšením, zanietením pre učiteľské povolanie. Bez splnenia týchto podmienok, určitého nadšenia ako aj pociťovania uspokojenia vo svojej práci nie je možné napredovať, zlepšovať sa nielen v učiteľskej, ale aj v inej profesii. Ako začínajúceho učiteľa ma problematika – otázka: *„ako sa stať dobrým učiteľom?“* veľmi zaujíma. Na túto problematiku vyšlo v poslednom období viacero zaujímavých zahraničných publikácií. Ak sa mienime zlepšiť v učiteľskom povolaní je potrebné poznať prácu úspešných učiteľov a uvedomiť si, že môžeme o nich uvažovať z viacerých pohľadov. Z pohľadu žiakov, z pohľadu rodičov a z pohľadu učiteľov. Práve poslednému uhlu pohľadu venujeme v príspevku pozornosť.

2. CHARAKTERISTIKA DOBRÉHO, ÚSPEŠNÉHO UČITEĽA

2.1 Pojem efektivita

Slovo efektivita je z etymologického hľadiska latinského pôvodu. Pochádza zo slova *„effectivus“*, ktoré slovník cudzích slov (Šaling, 2000) vymedzuje ako:

1. účinnosť vôbec,
2. účinnosť prostriedkov hodnotená z hľadiska výsledkov.

V pedagogickom kontexte by sme mohli efektivitu podľa E. Petláka (2000) vyjadriť nasledovne: v čo najkratšom čase, s najmenšou námahou učiteľa i žiakov dosiahnuť čo najlepšie výchovno-vzdelávacie výsledky. Prirodzene nejde o náhlenie sa, ale o premyslený výber vyučovacích metód a premyslenie činnosti učiteľa a žiakov. (Petlák, 2000, s. 9)

2.2 Úspešný (efektívny) učiteľ a jeho znaky

Ako vyzerá dobrý, úspešný učiteľ? Akými vlastnosťami disponuje? V čom spočíva tajomstvo jeho úspechu?

Na tieto otázky existuje mnoho odpovedí. Práve ony podnietili v minulosti ako aj v súčasnosti zvedavosť odborníkov a stali sa predmetom ich výskumov. Napr. už v 17. storočí J. A. Komenský požadoval, aby bol dobrý učiteľ **múdry, rozvážny, mravný, živý vzor cnosti.** Dobrý učiteľ podľa jeho slov neovláda iba pedagogické umenie, ale takisto musí byť vysoko kultúrny, rozhľadený, vzdelaný, ovládajúci umenie reči, osvetľujúci lúčmi svojho vedenia. Veľkú pozornosť učiteľovi venoval v svojich prácach aj významný nemecký pedagóg A. Diesterweg. Dospel k názoru, že dobrý učiteľ má *dokonale ovládať svoj predmet, má mať rád svoje zamestnanie, má byť všestranne, ale hlavne pedagogicky a psychologicky vzdelaný a neustále sám seba zdokonaľujúci*. (In: Černotová, 1997, s. 10)

V 70. – 80. rokoch sa u nás venovala pozornosť psychologickému rozboru štruktúry a vlastností osobnosti učiteľa. (Ďurič – Štefanovič, (1973) Špendla, (1974) Učiteľovi sa venoval aj J. Kounin (1970), ktorý dospel k nasledovným charakteristikám dobrého učiteľa:

- *Dobrý učiteľ vie o všetkom, čo sa deje v triede. Jednoducho povedané „má oči všade.“* Dobrý učiteľ sa vyhýba interakcii s jedným alebo viacerými žiakmi, kým väčšina triedy venuje pozornosť iným činnostiam než je učenie. Učiteľ vždy sleduje celú triedu, udržuje očný kontakt s jednotlivými žiakmi, predchádza vzniku vyrušovania hneď v začiatkoch. Vie, kto spôsobuje problémy a zasiahne proti ich pôvodcovi. So zásahom neotáľa príliš dlho a neobviňuje z narušovania poriadku nepravého žiaka. V prípade vzniknutia viacerých problémov ich efektívny učiteľ rieši postupne podľa dôležitosti.
- *Dobrý učiteľ dohliada nad niekoľkými činnosťami v triede súčasne.*
- *Dobrý učiteľ zapája do činnosti v triede čo najviac žiakov (sústreďuje sa na skupinu), vyhýba sa sústredeniu len na jedného alebo dvoch žiakov.*
- *Dobrý učiteľ sa vyznačuje plynulosťou aktivít.* U dobrých učiteľov býva prechod od jednej činnosti k druhej hladký, pokojný, bez náhlych zmien. (In: Vendel, 2005, s. 236 – 237)

Novšiu charakteristiku dobrého učiteľa nám prinášajú súčasní nemeckí a americkí pedagógovia ako sú napr. A. Helmke (2002), H. Meyer (2004), T. Whitaker (2009), R. R. Jackson (2009) a iní. Niektorí z nich sú zástancami typicky behaviorálneho prístupu k riešeniu otázky: *Kto je dobrý učiteľ?* V ich prácach nájdeme hlavne popisy konania a správania. Podrobnejšie sa budeme venovať názorom A. Helmkeho (2002) a T. Whitekera (2009).

Ako by sme mohli teda v súčasnosti charakterizovať dobrého – úspešného – efektívneho učiteľa? Najčastejšie sa efektívny učiteľ definuje „*ako učiteľ, ktorý dosahuje, produkuje dobré výsledky v žiakových výkonoch.“*

Nemecký pedagóg A. Helmke (2002) uvádza vo svojom výskume v celku 7 dimenzií v ktorých efektívni učitelia dosiahli veľmi výborné výsledky. Úspešní učitelia sú podľa neho:

- *efektívni v riadení triedy.* Disciplinárne a iné rušivé faktory sú ojedinelé. Učiteľ ich zaznamenáva a predchádza,
- *vyučovací čas, ktorí majú k dispozícii využívajú účinne (efektívne) k prebratiu učebnej látky*,
- *vyjadrujú sa jasne a zrozumiteľne*,
- *prispôsobujú požiadavky kladené na žiakov s ohľadom k ich schopnostiam a možnostiam.* Formulujú náročné otázky napr. na porozumenie, riešenie problémov, aplikáciu poznatkov a pod. Pomáhajú a venujú sa slabším žiakom. V triede pracujú so žiakmi v skupinách,
- *nevyvíjajú na žiakov časový nátlak*. Po položení otázky čakajú na odpoveď, sú trpezliví,
- *efektívni učitelia sa vyznačujú humorom, sú priateľskí, chvália a povzbudzujú žiakov*. (In: Euler, Hahn, 2007, s. 22-23)

V ďalších riadkoch sústredíme pozornosť na amerického pedagóga T. Whitekera (2009). Podľa neho môžeme v14 nasledujúcich znakoch, bodoch vidieť zásadné rozdiely medzi dobrými – efektívnymi učiteľmi a ich menej úspešnými kolegami:

1. *Dobrí učitelia nikdy nezabúdajú, že sú to ľudia a nie vzdelávacie programy, ktoré vypovedajú o kvalite v škole.*

Každý dobrý pedagóg vie, že škola, ktorá má vynikajúcich učiteľov je aj vynikajúcou školou. Bez dobrých učiteľov chýba škole základný pilier. Zlepšenie školy je vskutku jednoduchá myšlienka, ale podobne ako mnohé myšlienky nie je ľahko uskutočniteľná. Podľa T. Whitakera (2009) existujú dve možnosti, ako môžeme školu vylepšiť. Prvá možnosť spočíva v nájdení lepších učiteľov a tá druhá v zlepšení tých učiteľov, ktorých máme. Môžeme investovať mnoho nášho času a energie do hľadania programov, ktoré by vyriešili naše problémy, ale vo väčšine prípadov nám neprinesú to zlepšenie, ktoré očakávame. Oveľa viacej sa musíme koncentrovať na to, čo je naozaj dôležité. Dobrí učitelia pochopili, že nejde o programy, organizačné formy, či metódy, ale vždy o ľudí. Pri frontálnom vyučovaní sa často spomínajú jeho negatíva, hovorí sa, že je zlé. Problém nie je vo frontálnom vyučovaní. Efektívny učiteľ vie aj prostredníctvom frontálneho vyučovania zaujať žiakov, sprostredkovať im dôležité informácie a položiť základ pre aktívne učenie. Problém je v slove „zlé“. Na rozdiel od iných vidí T. Whitaker (2009) rezervy v osobe a nie v spôsobe. Učiteľ si musí sám uvedomiť nutnosť zlepšiť sa.

2. *Dobrí učitelia formulujú na začiatku školského roka jasné očakávania, ktorých sa pevne držia.*

Efektívni učitelia sa sústreďujú na očakávania, iní učitelia kladú dôraz na pravidlá a tí najmenej efektívni na tresty za porušenie pravidiel. Veľmi dobrí učitelia majú veľmi jasné stanovisko k disciplíne. Na začiatku školského roka formulujú jasné očakávania, ktorých sa v priebehu roka pevne držia. Učiteľ môže stanoviť očakávania typu**: rešpektuj sám seba, druhých, svoju školu alebo buď úctivý, dobre pripravený, vždy presný.** Pri výskyte nežiaduceho správania si samozrejme môže efektívny učiteľ premyslieť, stanoviť trest, no vo vzťahu k očakávaniam sú jasne druhoradé. Dôležitosť a podstata je vo formulovaní očakávaní a budovaní vzťahov so žiakmi, aby sami žiaci chceli stanovené očakávania splniť. Skvelí učitelia nepremýšľajú celý čas: *„Čo spravím ak sa žiaci budú správať neadekvátne?“,* ale očakávajú od žiakov dobré správanie – čo zvyčajne dostanú. Takisto očakávania formulujú práve na začiatku roka, v čase keď každý z nás má najlepšie predsavzatia, je naplnený pozitívnou energiou. Výborní učitelia ho využijú pre stanovenie atmosféry – tónu pre daný školský rok. Aj keď učíme ten istý predmet, či žiakov, každý začiatok školské roka prináša možnosť vylepšiť svoje vyučovanie. Pri moci – sile očakávaní nie je až tak dôležitý ich špecifický obsah, ako skôr ich jasná formulácia, smerovanie do budúcnosti a ich pozitívne

posilňovanie. Každý učiteľ to môže robiť. Výborní učitelia to robia. Kladú očakávania na žiakov a seba samých. (Whitaker, 2009, s. 25-29)

3. *Ak sa žiak správa nevhodným (neprimeraným) spôsobom, tak má výborný učiteľ len jediný cieľ: postarať sa o to, aby sa nevhodné správanie u žiaka už neopakovalo.*

Ako sa správajú v ťažkých situáciách dobrí učitelia? Ako reagujú, ak sa niečo nepodarí? Ak sa žiak správa nevhodným spôsobom, tak má podľa T. Whitakera (2009) výborný učiteľ len jediný cieľ: postarať sa o to, aby sa nevhodné správanie u žiaka už neopakovalo. Neefektívny učiteľ má často iný cieľ: pomstu. Efektívni učitelia chcú nežiaducemu správaniu predísť – neefektívni učitelia chcú žiaka po nevhodnom prejave potrestať. Napr. ak si dieťa zabudne nejakú učebnú pomôcku, chcú neefektívni učitelia aby sa za to hanbilo. Tým chcú dosiahnuť, aby sa to už neopakovalo. Ich konanie je determinované trestaním a trestami – pozerajú sa do minulosti. Naopak, dobrí učitelia hľadia a koncentrujú sa na to, čo môžu ovplyvniť, nakoľko každý z nás vie, že minulosť nemôžeme vrátiť späť a preto nemá zmysel, aby sme plytvali našou energiou. Dobrí učitelia radšej pracujú na tom, aby nevhodnému (neprimeranému) správaniu predišli. Ďalší rozdiel medzi efektívnymi a menej úspešnými učiteľmi môžeme vidieť podľa T. Whitakera (2009) napr. pri otázke: Aké správanie si želajú, očakávajú učitelia od žiaka po tom, čo bol na „koberčeku“ pri riaditeľovi? Neefektívni učitelia si prajú, aby bol žiak po návšteve riaditeľa zničený, alebo nahnevaný. Efektívni učitelia si želajú, aby im rozhovor s riaditeľom pomohol, cítili sa po ňom lepšie. Nahnevaní žiaci sú problémom, no žiadnym riešením. Efektívni učitelia vedia, že nejde o to, aby žiak nahnevane opustil kanceláriu riaditeľa a rozprával o tom spolužiakom, ale o to, ako sa žiak zachová v budúcnosti. Efektívni učitelia nepotrebujú riaditeľa, aby miesto nich bol pomstiteľom, potrebujú jeho oporu a podporu.

4. *Dobrí učitelia kladú vysoké nároky na žiakov, no ešte vyššie na seba samých.*

Dobrí učitelia kladú vysoké nároky na žiakov. Je potrebné si ale uvedomiť, že aj tí najhorší učitelia kladú na žiakov rovnako vysoké nároky. Očakávajú od žiakov angažovanosť bez rozdielu, či je učivo zaujímavé, alebo nie. Očakávajú, že žiaci budú pozorne sledovať výklad učiteľa i keď je nudný a jednostranný. Očakávajú, že sa k nim budú žiaci správať dobre, nezávisle od toho ako sa učitelia správali k nim. Čo je dôležité? V čom presne sa odlišujú dobrí učitelia? Čo je tu premennou? Premenná nie je to, čo vyžadujú učitelia od žiakov, ale to, čo vyžadujú učitelia od seba. Dobrí učitelia kladú vysoké nároky na svojich žiakov, no ešte vyššie na seba samých. Zlí učitelia kladú vysoké nároky len na svojich žiakov, pričom často sú nerealisticky vysoké. Očakávajú, že vedenie školy bude dokonalé, že budú všetci rodičia bezchybní a že všetci ich kolegovia si ich budú enormne vážiť. Dobrí učitelia stále pracujú na tom, aby zaujali žiakov. Ak sa im to nepodarí, pýtajú sa, čo robili zle, alebo v čom by sa mohli zlepšiť. (Whitaker, 2009, s. 39-40)

5. *Dobrí učitelia vedia, kto je premennou vo vyučovaní: oni sami. Dobrí učitelia sa snažia neustále zlepšovať, koncentrujú sa to, čo môžu naozaj kontrolovať: svoj vlastný výkon.*

Čo robí rozdiel medzi dvoma školami? Čo je najdôležitejšie vo vyučovaní? Efektívni pedagógovia poznajú odpoveď na dané otázky. Dobre vedia, že nejde o to, čo je premennou, ale kto. Dobrí učitelia sa snažia stále sa zlepšovať a dávajú pozor na to, čo môžu kontrolovať – svoj vlastný výkon. Neefektívni učitelia čakajú na to, kým sa niečo iné zmení. Dobrí učitelia hľadajú odpovede u seba, zlí u druhých. Na všetkých úrovniach školského systému berú efektívni učitelia, riaditelia a pedagogickí pracovníci zodpovednosť. (Whitaker, 2009, s. 41)

6. *Dobrí učitelia vytvárajú v triedach a v škole pozitívnu atmosféru. Pristupujú ku každému s rešpektom, ale predovšetkým poznajú moc pochvaly.*

Hlavným znakom úspešných učiteľov je, že v triede a v škole vytvárajú pozitívnu atmosféru, ku každému pristupujú s úctou a rešpektom a to každý deň. Aj tí najlepší učitelia

možno nemajú radi všetkých svojich žiakov, ale správajú sa tak, ako by ich radi mali. Dôležité je takisto, že dobrí učitelia poznajú moc – silu pochvaly. Dobrí učitelia poznajú 5 elementov, ktoré sú potrebné, aby mohla pochvala rozvinúť svoj pozitívny účinok. Aby pochvala mala efekt musí byť autentická, špecifická, bezprostredná, bez obmedzení a neverejná –súkromná. Autentickosť znamená, že chválime ľudí za niečo, čo naozaj súhlasí – urobili správne. Autentickosť je dôležitý znak, nakoľko autentické uznanie nevyjde nikdy z módy. Niektorí učitelia často spomínajú, že nechvália svojich žiakov nakoľko majú pocit, že pričasté chválenie stráca svoju hodnovernosť, alebo sa stáva bezvýznamnejším. Práve autentickosť pochvaly môže tomu zabrániť. Autentickosť neznamená, že musí isť o niečo svetové, alebo o prevyšujúci výkon. Dôležité je, aby to bola pravda. Po druhé, pochvala by mala byť špecifická. Špecifická pochvala umožňuje posilňovať správanie autentickým spôsobom. Nejde o to, aby učitelia chválili žiaka, že bol usilovaný alebo že jeho práca bola excelentná ak tomu tak nie je, no učitelia môžu identifikovať oblasti, v ktorých žiaci vynikajú a za tie ich pochváliť, nakoľko každý sa poteší nad autentickou a špecifickou pochvalou. Efektívna pochvala by nemala byť podľa T. Whitakera (2009) verejná, ale vždy by mala prebiehať medzi štyrmi očami. Každý z nás už bol v situácii kedy učiteľ povedal: *„Prejdem práce od najlepšej po najhoršiu. Peter poď si po svoju prácu ako prvý.“* Následok takého postupu môže byť napr. že Peter už nabudúce nenapíše najlepšiu prácu, alebo si na ňom ostatní žiaci cez prestávku vybijú zlosť. Mnohí žiaci by radšej privítali osobnú pochvalu, nakoľko v súčasne dobej mať dobre známky nie je medzi mladými „*cool“*. Dobrí učitelia často volia pochvalu medzi štyrmi očami, alebo list adresovaný rodičom. Tieto spôsoby pochvaly majú rovnako pozitívny efekt, a to bez negatív – vzbudenia závisti u spolužiakov.

7. *Dobrí učitelia neustále filtrujú všetko negatívne, nepodstatné a k veciam pristupujú s pozitívnym myslením.*

Podľa T. Whitakera (2009) je dobrý učiteľ tzv. filtrom pre každodennú školskú realitu. Či si to uvedomujeme alebo nie, učiteľovo správanie určuje tón zaobchádzania. Keď žiaci postrehnú, všimnú si ako sa učitelia sťažujú, nariekajú. Môže to mať za následok, že sa nebude v škole hovoriť o ničom inom len o nich, aj napriek tomu, že išlo o bezvýznamnú záležitosť. Keď ale budú učitelia pristupovať ku všetkému pozitívne, tak sa to odzrkadlí aj v správaní žiakov. Efektívni učitelia sú si toho vedomí a preto dôkladne a neustále filtrujú všetko negatívne, nepodstatné. Sú príkladom pozitívneho prístupu – postoja. Učitelia často, skoro denne počujú otázku: *„Ako to ide? Ako sa darí?“* Ich odpoveď pritom má vplyv nielen na to, ako nás vnímajú ostatní, ale aj na náladu osoby, ktorá nám položila otázku. Učiteľ má na výber 2 možnosti odpovede. V prvom prípade môže povedať: *„Mám sa dobre. Ako sa máš ty?“* V tom druhom môže povedať: *„A vieš ten Stano K. mi ide na nervy.“,* to má za následok, že učiteľka daného žiaka nemusí ani poznať a už má na neho skreslený pohľad.(Haló-efektové javy)

8. *Dobrí učitelia intenzívne udržujú, zlepšujú svoje vzťahy, vyhýbajú sa osobným urážkam a prípadné pochybenia sa snažia napraviť.*

Ako pristupujú efektívni učitelia k žiakom? Ako spomína T. Whitaker (2009) nikdy nebol svedkom, aby dobrí učitelia nejakým spôsobom žiakom ublížili, ich ponižovali a pod. Opak je pravdou: Najlepší učitelia poskytujú žiakom pochvalu a uznanie, aj keď nemusia, pracujú a udržujú dobré vzťahy so žiakmi, ospravedlnia sa žiakom za to, že si myslia, že spravili chybu, pričom ich vyučovanie pokladajú žiaci za perfektné, bezchybné.

9. *Dobrí učitelia dokážu menšie priestupky žiakov ignorovať, a na nevhodné správanie žiakov reagovať tak, aby situácia neeskalovala.*

Dobrí učitelia disponujú neuveriteľnou schopnosťou ignorovať. Schopnosť ignorovať neznamená, že si učitelia nevšímajú veci. Opak je pravdou. Dobrí učitelia berú počas svojho vyučovania na vedomie skoro všetko. Tzv. schopnosť, až umenie ignorovať tiež neznamená, že učitelia oplývajú bezhraničnou trpezlivosťou, aj keď by sa im v mnohých prípadoch hodila.

Umenie ignorovať sa skôr odzrkadľuje v učiteľovom ovládaní sa, zvládaní situácii, ktoré vyplývajú zo školského diania. Každý učiteľ dobre vie ako ľahko môže vyrušovanie prerušiť plynulé učenie žiakov, no len dobrý učiteľ zo skúseností pozná správny čas a vie či sa mu oplatí zakročiť. Dobrý učiteľ nereaguje automaticky na každé prekročenie istej hranice. Jeho riadenie triedy spočíva na schopnosti kontrolovať svoje správanie ako aj na schopnosti poskytnúť každému žiakovi dostatok pozornosti, ktorú potrebujú, a to už od začiatku. Nevhodné správanie na ich hodinách neeskaluje, nakoľko myslia krok dopredu. Dobrí učitelia vedia, prečo sa oplatí nad maličkosťami privrieť jedno oko. (Whitaker, 2009, s. 75-79)

10. *Dobrí učitelia majú stanovený plán – cieľ. Keď niečo nevyjde podľa ich predstáv, ako si to naplánovali, premýšľajú, čo mohli urobiť inak a svoj plán upravia.*

Ďalším znakom dobrých učiteľov je podľa T. Whitakera (2009) to, že vo svojom vyučovaní len málo vecí prenechávajú náhode. Dobrí učitelia majú pre všetko čo robia plán a sledujú určitý cieľ. Ak niečo nie je podľa ich predstáv tak premýšľajú, čo by mohli spraviť inak a následne plán podľa toho upravia. Protikladom k tomu sú ich menej efektívni kolegovia, ktorí prenechávajú svoj denný program náhode. Niekedy sa zdá akoby by nechceli mať plán a prebrať zodpovednosť za svoje činy. Keď niečo nevychádza podľa ich predstáv mávajú tendenciu hľadať, zvaľovať vinu na iných.

11. *Predtým než učinia dobrí učitelia určité rozhodnutia alebo zmeny, kladú si otázku: Čo si to tom myslia tí najlepší?*

Úspešní učitelia zakladajú podľa T. Whitakera (2009) svoje rozhodnutia na základne troch jednoduchých princípov a to: *1. Čo je cieľom? 2. Vedie to naozaj k cieľu? 3. Čo si o tom budú myslieť najlepší?* Prvé pravidlo sa zdá byť jasné, no aj napriek tomu je možné od neho ľahko odbočiť. Aby reflektovali učitelia svoju výučbu je potrebné a dôležité spýtať sa: Prečo robíme, čo robíme? Často robia učitelia chybu, že danú otázku kladú do zlého kontextu. Namiesto toho aby sa pýtali: *„Čo je cieľom?“ pýtajú sa: „Čo je dôvodom?* Správna otázka môže učiteľov priviesť k produktívnejším nápadom. Myšlienka sústrediť, brať do úvahy, opierať sa o názory najlepších, či už ide o kolegov alebo žiakov, sa môže podľa T. Whitakera (2009) zdať cudzia, no je podstatným rozdielom medzi najlepšími pedagógmi a zbytkom.

12. *Dobrí učitelia sa zaujímajú o názory žiakov na ich rozhodnutia.*

Kto sa cíti najlepšie, kto sa cíti najhoršie? Keď robia dobrí učitelia určité rozhodnutia, kladú si otázku: *„Kto sa bude v danej situácii cítiť najlepšie a kto najhoršie?“*

13. *Dobrí učitelia nepripisujú porovnávacím prácam a testom nadbytočný význam. Koncentrujú sa na samotnú úlohu: učenie žiakov.*

Ďalším znakom úspešných učiteľov je podľa T. Whitakera (2009) skutočnosť, že dobrí učitelia neprikladajú porovnávacím prácam a centrálnym testom nadbytočný význam. Koncentrujú sa hlavne na samotnú úlohu, a to: učenie žiakov.

14. *Dobrým učiteľom ležia ich žiaci na srdci, angažujú sa pre nich. Vedia, že správanie a základné presvedčenia žiakov sú spojené s ich emóciami. Chápu aké dôležité sú emócie pre naštartovanie zmien.*

Posledným znakom úspešných učiteľ podľa T. Whitekera (2009) je to, títo učitelia chcú, aby v ich triede a v škole bola snaha o angažovanie sa. Je to „*coolové*“ – trendy. Usilujú sa aby to aby každý žiak, rodič, príslušník školy bol angažovaný. Najlepším učiteľom sa to podarí. Žiaci sa zaujímajú nielen o učiteľa, ale aj o svojich spolužiakov. Dá sa povedať, že sa starajú, zaujímajú o učenie a o seba navzájom. Ak sa učiteľom podarí dosiahnuť, aby angažovanie (záujem)bolo u žiakov v móde, tak všetko je možné.

Všetky postupy, znaky, body, ktoré sme vyššie uviedli smerujú k tomu cieľu. Keď budú učitelia ku každému pristupovať s úctou a rešpektom; pozitívne k veciam; keď pochopia, že záleží na ľuďoch a nie na programoch; keď svoje rozhodnutia budú orientovať podľa najlepších žiakov a kolegov – potom to všetko vytvorí prostredie v ktorom naozaj bude

„trendy“ sa angažovať a v ktorom nebudú existovať žiadne „zlé“ rozhodnutia a všetko bude možné. (Whitaker, 2009, s. 110-111)

3. ZÁVER

Každý učiteľ môže mať zaplnenú poličku množstvom pedagogickej literatúry. Každý učiteľ, či učiteľka môže dobre poznať, ovládať teórie, programy či metódy. Každý učiteľ mohol byť výborným – úspešným študentov počas svojho štúdia na univerzite. To ale nie je zárukou jeho úspešnosti. Rozdiel medzi dobrými (efektívnymi) a menej úspešnými učiteľmi nie je v ich vedomostiach, ale hlavne v ich konaní a správaní. Ak sa učiteľ chce zlepšovať, rásť, ďalej sa rozvíjať je potrebné, aby sa učil práve od tých najlepších kolegov – učiteľov.

4. LITERATÚRA

ČERNOTOVÁ, M. a kol.1997. *Kapitoly z pedagogiky pre študentov učiteľstva*. Prešov: FF PU, 1997, 105 s. ISBN 80-88885-08-6.

EULER, D., HAHN, A. 2007. *Wirtschaftsdidaktik*. 2. Auflage. Haupt: 2007, 593 s. ISBN 978-3-8252-2525-4.

JACKSON, R. R. 2009. *Arbeiten Sie nie härter als Ihre Schüler und die sechs anderen Prinzipien guten Unterrichts*. Weinhaim und Basel: Beltz – Verlag, 2009, 275 s. ISBN 978-3-407-62674-5.

PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa.* Iris, 2007, 125 s. ISBN 80-89018-05-X.

VENDEL, Š. 2005. *Pedagogická psychológia*. Prešov: FF PU, 2005, 360 s. ISBN 80-8068-334-4.

WHITAKER, T. 2009. *Was gute Lehrer anders machen. 14 Dinge, auf die es wirklich ankommt.* Weinheim und Basel: Beltz – Verlag, 2009, 125 s. ISBN 978-3-407-62655-4.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Imrich Ištvan

Pracovisko: Prešovská univerzita v Prešove, FHPV, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie. Katedra pedagogiky
Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika

Email: foxy47@centrum.sk

ZDROJE STRESU A STRATÉGIE ZVLÁDANIA V UČITEĽSKEJ PROFESII

SOURCES OF STRESS AND COPING STRATEGIES IN TEACHING PROFESSION

Monika Kačmárová, Michaela Kravcová

Abstrakt

Cieľom výskumu bolo zistiť hlavné zdroje stresu u učiteľov a učiteliek pôsobiacich na základných školách, ďalej používanie zvládacích stratégií, a tiež rodové rozdiely v preferencii konkrétnych zvládacích stratégií v učiteľskej profesii.

Výskumu sa zúčastnilo 80 respondentov vo veku 25-64 rokov. Dĺžka pedagogickej praxe sa pohybovala od 1 do 40 rokov. Výsledky výskumu ukázali, že hlavnými zdrojmi stresu v rámci učiteľskej profesie sú nároky na psychiku, nízky plat, časový tlak, nedocenenie práce učiteľa, časté zmeny vzdelávacích projektov a organizácie školy a ďalšie. Vo všeobecnosti v rámci zvládacích stratégií najčastejšie využívali pozitívne stratégie. Zistené boli rodové rozdiely v preferencii konkrétnych stratégií zvládania.

K**ľúčové slová:** *stres, zdroje stresu, stratégie zvládania, učiteľská profesia*

Abstract

The aim of this research was to find the main sources of stress of teachers, who are employed in elementary schools, also using the coping strategies, as well as the gender differencies in preference of concrete coping strategies in teaching profession.

On this research participated 80 respondents aged 25-64 years. Length of teachers' practice ranged from 10 to 40 years. The results have been shown that the main sources of stress within the teaching profession is demands of psyche, low salary, time pressure, underestimation of the teacher's work, the frequent changes in educational projects and school organization and others. In generall, the positive strategies have been used the most frequently within a coping strategies. It has been found that are gender differences in preference for concrete coping strategies.

Keywords: *stress, sources of stress, coping strategies, teaching profession*

1. ÚVOD

Slovo stres a neustále opakovanie „som v strese" sa stalo súčasťou života každého z nás. Často krát ide o rôzne neočakávané situácie, komplikácie, problémy, či sklamania. A hoci sa konfrontácii s nimi len ťažko vyhneme, dôležité je najmä to, ako im dokážeme čeliť a vyrovnať sa s nimi.

A práve zvládanie takýchto záťažových situácii sa stalo predmetom bádania odborníkov z rôznych oblastí. Vedci sa po celé tie roky snažili túto oblasť zvládania záťaže, čo najviac sprehľadniť, kategorizovať, a tak ju sprístupniť nielen odborníkom, ale aj laickej

verejnosti. V samotnej psychológii má táto problematika vyše storočnú tradíciu, avšak na aktuálnosti nestráca ani po toľkých rokoch bádania, práve naopak. Zistenia, ktoré prináša, umožňujú ľuďom lepšie sa prispôsobiť a ľahšie sa učiť „umeniu prežiť“ v tomto pretechnizovanom svete.

V súčasnej dobe sa k najstresujúcejšiemu prostrediu nepochybne zaradzuje pracovné prostredie, v ktorom dospelý človek trávi podstatnú časť svojho života. Musí sa vyrovnať ako s časovým, tak aj psychosociálnym tlakom. Konflikty so spolupracovníkmi, nadriadenými, zvýšené požiadavky na výkon, vyššia zodpovednosť, časová náročnosť, či monotónnosť práce sú súčasťou každého povolania a považujú sa za hlavné zdroje stresu.

Prezentovaný výskum prináša zistenia týkajúce sa zdrojov stresu a stratégií zvládania v učiteľskej profesii, ktorá sa dnes oprávnene považuje za jedno z najstresujúcejších povolaní, čo dokazujú aj viaceré zahraničné, či domáce výskumy zaoberajúce sa touto problematikou (porovnaj napríklad McCarthy a kol., 2010; Hodáčová a kol., 2007; Steyn a Kamper, 2006).

2. STRES

2.1. Definovanie pojmov stres a zdroje stresu

Zatiaľ čo pod pojmom „stres“ rozumieme vnútorne ťažkú, ťaživú situáciu, tak podnety, podmienky, či okolnosti, ktoré na človeka vplývajú a privádzajú ho do nepriaznivej situácie označujeme ako „stresory“ (Křivohlavý, 1994). Cungi (2001, s. 20) uvádza: „Stresor je situácia, ktorej je jedinec vystavený, a aby jej mohol čeliť, potrebuje sa na ňu adaptovať.“ Rule a Nesdale (1976, podľa Křivohlavý, 1994) uvádzajú rozdelenie stresorov na primárne, teda na organizmus priamo pôsobiace stresory a sekundárne stresory, ktoré pri činnosti kladú do cesty prekážky. Stresory možno ďalej deliť napríklad na fyzické, duševné. Dôležitú úlohu zohrávajú aj sociálne stresory, či zdravotný stav človeka. Tieto stresory sa navzájom ovplyvňujú a spolupôsobia.

Kyriacou a Sutcliffe (1977) definujú „učiteľský stres“ ako stav negatívneho emocionálneho prežívania učiteľa, ktorý je spôsobený vnímaním či hodnotením ich pracovných podmienok, avšak Wilhelm, Dewhurst-Savellis a Parker (2000) upozorňujú na to, že táto definícia podceňuje dôležitosť individuálnych rozdielov vo vnímaní týchto podmienok. Inými slovami, hoci sa určité aspekty výučby nachádzajú na každej škole, ktoré môžu byť príčinou vzniku stresu u učiteľa (napríklad triedy s veľkým počtom žiakov, množstvo učebných aj mimo výučbových povinností, nízky plat a pod.), nemožno zabúdať na skutočnosť, že učiteľovo vnímanie nárokov a možností je dôležitým determinantom toho, či bude alebo nebude prežívať stres. Kyriacou (2001) v súvislosti s tým neskôr dopĺňa, že „učiteľský stres“ predstavuje komplex interakcií medzi copingovými mechanizmami, osobnostnými črtami a prostredím, ktoré sú vo vzájomnom vzťahu.

V mnohých výskumoch možno nájsť výpočet rôznych zdrojov stresu. Často uvádzanými sú: administratívna práca, neadekvátne finančné ohodnotenie, udržiavanie disciplíny v triede, zlé správanie sa žiakov, časový tlak, zlé pracovné a podmienky, problémoví rodičia a pod. Austin, Shah a Muncer (2005) zistili, že hlavným zdrojom stresu učiteľov v Anglicku patrili: časový manažment, nedisciplinovanosť a nízka motivácia študentov. Uvedené štúdie boli zároveň inšpiráciou pre realizovanie prezentovaného výskumu a východiskom pri konštrukcii autorského dotazníka na zisťovanie stresorov v profesii učiteľa.

3. STRATÉGIE ZVLÁDANIE

3.1 Vymedzenie pojmu coping (zvládanie) a kategorizácia stratégií zvládania

Lazarus a Folkmanová (1984, s. 141) definujú zvládanie (coping) ako „súbor kognitívnych a behaviorálnych snažení zameraných na zvládnutie, redukovanie alebo tolerovanie vnútorných a vonkajších požiadaviek, ktoré ohrozujú alebo prevyšujú zdroje indivídua.“ Copingové stratégie delia na: stratégie zamerané na problém (problem-focused coping) a na emócie (emocion-focused coping). Kyriacou (2001) uvádza vlastnú kategorizáciu, pričom pomenovania stratégií predstavujú synonymá k vyššie spomenutým, a to: priama akcia (direct action coping) a „utišujúca“ stratégia (palliative coping). Prvá z nich je považovaná za efektívnejšiu, avšak autor zároveň upozorňuje na to, že existujú situácie, ktoré si vyžadujú využitie paliatívnej stratégie, ktorá je zameraná na zmiernenie negatívnych pocitov spojených so stresom. Austin a kol. (2005) zistili, že copingové stratégie ako únikové tendencie, preberanie zodpovednosti a nekontrolovaná agresia boli učiteľmi považované ako negatívne alebo neefektívne spôsoby redukcie stresu. Za efektívnu stratégiu označili cvičenie, a to najmä učitelia s nižšou úrovňou stresu.

Autori dotazníka SVF (Stratégie zvládania stresu; Stressverarbeitungsfragebogen) Janke a Erdmanová (2003), ktorý sme použili za účelom získania údajov o preferencii zvládacích stratégií v prezentovanom výskume, ich rozdeľujú do 13 samostatných stratégií. Zároveň uvedieme aj ich stručné charakteristiky.

Pozitívne stratégie – k nim zaradzujú:

(1) Stratégie podhodnocovania a (2) devalvácie viny – ide o prehodnocovanie alebo znižovanie dôležitosti stresora a prežívaného stresu. Človek vlastné reakcie podhodnocuje, odmieta prevziať vlastnú zodpovednosť za záťaž.

(3) Stratégie odklonu – ide o konanie zamerané na odklon od záťažovej situácie, vyvolanie takých psychických stavov, ktoré stres zmierňujú, a tiež príklon k alternatívnym situáciám.

(4) Náhradné uspokojenie v tomto prípade predstavuje tendenciu ku konaniu zameranému na kladné so stresom nezlučiteľné city.

K pozitívnym stratégiám autori zaradzujú aj stratégie kontroly, ktoré predstavujú konštruktívne snahy o zvládanie záťaže. Konkrétne:

(5) Kontrola situácie – snaha získať kontrolu nad situáciou a obsahuje nasledovné kroky: analýza aktuálnej situácie, jej vzniku, plánovanie zlepšenia stavu a aktívny zásah do situácie,

(6) Kontrola reakcií – zamedzenie vzniku vzrušenia, resp. odolávať vzniknutému vzrušeniu,

(7) Pozitívna sebainštrukcia – zahŕňa: pozitívne postoje, myšlienky zvyšujúce sebadôveru, ktorými si jedinec dodáva odvahu v záťažových situáciách.

Negatívne stratégie – ide skôr o nepriaznivé, stres posilňujúce stratégie a patria k nim:

(8) Únikové tendencie – maladaptívny spôsob zvládania stresu, charakterizovaný zníženou schopnosťou mu čeliť,

(9) Perseverácia – neschopnosť odpútať svoju myseľ od prežívanej záťaže, ktorá podporuje a predlžuje jej pôsobenie,

(10) Rezignácia – pocit vlastnej bezmocnosti a pocity beznádeje,

(11) Sebaobviňovanie – v súvislosti so záťažou predstavuje sklon ku skľúčenosti a prisudzovanie si chýb.

Zriedka sa vyskytujúce stratégie – po zohľadnení kontextu ich možno priradiť buď k pozitívnym alebo negatívnym stratégiám:
(12) Potreba sociálnej opory – nadväzovanie kontaktu s druhou osobou počas stresu, aby získal podporu.
(13) Vyhýbanie sa – záťaži a zamedzenie vzniku obdobnej situácii.

3.2 Rodové rozdiely v copingových stratégiách

Vplyv rodových rozdielov pri voľbe copingových stratégií bolo predmetom štúdia viacerých výskumov, avšak napriek tomu sa nedospelo k jednoznačným záverom, dokonca boli zistené rôzne protichodné výsledky. Uvedieme niektoré z nich, v ktorých bol rozdiel z hľadiska rodu preukázaný.

Arthur a Hiebert (1994) vo svojich štúdiách poukázali na významné rozdiely v používaní copingových stratégií ako u mužov, tak aj u žien. Konkrétne, muži inklinujú k problémovo orientovaným stratégiám a ženy k stratégiám orientovaným na emócie. Rozdiely sú podľa nich spôsobené hlavne vplyvom odlišných záťažových situácií a prístupom k stresovým situáciám a ich interpretovaniu. V štúdii Baumgartnera a Frankovského (1997) u žien prevažuje výraznejšia orientácia na hľadanie sociálnej opory, kým muži siahajú po únikových reakciách.

Od autorov Jankeho a Erdmanovej (2003) pochádza zistenie, že ženy preferujú nasledovné stratégie: potreba sociálnej opory, úniková tendencia, perseverácia, rezignácia, sebaobviňovanie, náhradné uspokojovanie a vyhýbanie sa a vyššie skórujú v negatívnych stratégiách. U mužov ide o tieto stratégie: podhodnotenie a odmietanie viny.

Vo všeobecnosti môžeme teda povedať, že ženy majú sklon používať stratégie zamerané na modifikáciu emocionálnej odpovede, u mužov sú to skôr problémovo orientované copingové stratégie, pričom za určitých okolností môže dôjsť k zmenám (Matud, 2004).

Na základe výsledkov predchádzajúcich výskumov a teoretických predpokladov uvedených v teoretickej časti, boli formulované nasledujúce hypotézy:

H1: Predpokladáme, že za najviac stresujúce faktory budú učitelia a učiteľky považovať nedisciplinovanosť žiakov, časový tlak, nízku prestíž, nízky plat, nároky na psychiku.

H2: Predpokladáme existenciu rozdielov v preferencii stratégii zvládania u učiteliek, ktoré budú v porovnaní s učiteľmi častejšie využívať stratégie – kontrola reakcií, sociálna opora, náhradné uspokojenie.

4. METÓDA

4.1 Výskumná vzorka

Výskumný súbor pozostával z 80 pedagógov (40 žien a 40 mužov) pôsobiacich na 6 základných školách v Staroľubovnianskom okrese, konkrétne išlo o 3 mestské školy a 3 školy fungujúce vo väčšej obci. Vekové rozpätie respondentov bolo od 25 do 64 rokov, pričom priemerný vek predstavuje 41,75 rokov. Dĺžka učiteľskej praxe sa pohybovala od 1 do 40 rokov, s priemernou dĺžkou 17,13 rokov.

Respondentom boli dotazníky doručené sprostredkovane. Tie boli po dohode s vedením školy rozdané vedúcim pracovníkom danej školy učiteľom a učiteľkám, spolu

s podrobnými informáciami o spôsobe ich vypĺňania. Zber údajov prebiehal v mesiaci február 2011. Návratnosť dotazníkov bola 100%.

4.2 Výskumné nástroje

Vo výskume boli použité dva dotazníky, a to: autorský dotazník „Stresory“ na zisťovanie hlavných zdrojov stresu, ktorý bol vytvorený pre účely prezentovaného výskumu a dotazník na skúmanie stratégií zvládania záťaže (SVF 78).

Autorský dotazník s názvom „Stresory“ obsahuje 24 položiek (stresorov), ktoré boli zosumarizované na základe výsledkov viacerých výskumov zdrojov stresu (napríklad Paulík, 1998; Kyriacou, 2001; Austin a kol., 2005; McCarthy a kol., 2010) skúmajúcich danú problematiku. Úlohou respondentov bolo zoradiť tieto stresory do poradia podľa toho, ktorý z uvedených ich najviac stresuje (1) až po ten, ktorý ich stresuje najmenej alebo vôbec (24).
Dotazník SVF 78 predstavuje skrátenú verziu dotazníka SVF 120 autorov Janke a Erdmannovej (2003). Ide o sebaposudzovací inventár prostredníctvom, ktorého je možné zistiť variabilitu spôsobov, ktoré si jedinec vyberá pri spracovávaní a zvládaní záťažových situácii. Pozostáva z 13 škál, ktoré zároveň predstavujú jednotlivé stratégie zvládania a ktoré boli stručne charakterizované v rámci teoretických východísk. Ide o tieto stratégie: (1) podhodnotenie, (2) odmietanie viny, (3) odklon, (4) náhradné uspokojenie, (5) kontrola situácie, (6) kontrola reakcií, (7) pozitívne sebainštrukcie, (8) potreba sociálnej opory, (9) vyhýbanie sa, (10) úniková tendencia, (11) perseverácia, (12) rezignácia, (13) sebaobviňovanie.

Dotazník pozostáva zo 78 položiek, na ktoré respondenti odpovedajú pomocou 5-bodovej stupnice (1 = „vôbec nie“, 2 = „skôr nie“, 3 = „možno“, 4 = „pravdepodobne“, 5 = „veľmi pravdepodobne“) na základe najviac zodpovedajúceho spôsobu reagovania v situáciách, kedy sa cítia rozrušení, poškodení alebo vyvedení z miery. Príkladom je položka č. 1: „...snažím sa sústrediť svoje myšlienky na niečo iné.“, ktorá patrí ku škále odklon. Hrubé skóre jednotlivých škál je maximálne 24 bodov. To sa následne prevádza na T-skóre pomocou tabuliek, ktoré sú vytvorené samostatne pre mužov a ženy. Hodnota koeficientov vnútornej konzistencie pre dané škály (Cronbachova alfa) bola v rozmedzí 0,8-0,87.

5. VÝSLEDKY A INTERPRETÁCIA

Na overenie prvej hypotézy sme použili údaje nadobudnuté prostredníctvom dotazníka „Stresory“. Cieľom bolo zistiť, ktoré stresory považujú učitelia a učiteľky za najviac stresujúce pri výkone ich povolania, a tiež či sa bude toto poradie stresorov meniť v závislosti od pohlavia. Nasledujúca tabuľka uvádza poradie stresorov, ktoré učitelia a učiteľky označili na jednej z prvých piatich pozícií daného dotazníka.

Tabuľka 1
Frekvencia výskytu jednotlivých stresorov u učiteľov a učiteliek (N=80)

Poradie	**Stresory**	**Počet**
1	Nároky na psychiku (neustále sledovanie, hodnotenie situácie...)	36
2	Nízky plat	29
3	Časový tlak	28
4	Nedocenenie práce učiteľa	25
5	Časté zmeny vzdelávacích projektov a organizácie školy	24
6	Nízke spoločenské postavenie a prestíž	22
7	Zodpovednosť za bezpečnosť a zdravie iných	18
8	Pribúdajúci počet žiakov s poruchami učenia v bežných triedach	17
9	Nedisciplinovanosť žiakov	16
10	Nezáujem zo strany žiakov	15
11	Nízka motivácia žiakov	14
12	Faktory prostredia	12
13	Konflikty medzi kolegami	11
14	Učenie triedach s veľmi rozdielnou úrovňou žiakov	10
15	Učenie v triedach s veľkým počtom žiakov	9
16	Chýbajúca opora zo strany kolegov	8
17	Používanie mobilov žiakmi na hodinách, Nároky na improvizáciu	7
18	Problémoví rodičia	4
19	Nízka možnosť profesionálneho rastu, Nízka možnosť využitia inovatívnych metód na vyučovaní	3

Z vyššie uvedených výsledkov vyplýva, že učitelia a učiteľky za najviac stresujúce faktory považujú: nároky na psychiku, nízky plat, časový tlak, nedocenenie práce učiteľa a časté zmeny vzdelávacích projektov a organizácie školy. Najmenej stresujúco na nich pôsobí: nízka možnosť profesionálneho rastu, nízka možnosť využitia inovatívnych metód, problémoví rodičia, používanie mobilov žiakmi na hodinách a nároky na improvizáciu.
Zaujímalo nás tiež, či sa toto poradie bude líšiť v závislosti od pohlavia. Respondentov sme rozdelili do dvoch skupín (40 učiteľov a 40 učiteliek) a opäť sme zostavili poradie jednotlivých stresorov na základe najčastejšie uvádzaných odpovedí v rozpätí 1. – 5. pozície.
U učiteliek bolo zistené takéto poradie prvých piatich stresorov: 1. nároky na psychiku, 2. časový tlak, 3. nízke spoločenské postavenie a prestíž, rovnako aj nízky plat, 4. chýbajúci rešpekt voči osobe učiteľa zo strany verejnosti a 5. nedocenenie práce učiteľa. U učiteľov bolo usporiadanie stresorov nasledovné: 1. nároky na psychiku, 2. časté zmeny vzdelávacích projektov, 3. nízky plat, rovnako aj nedocenenie práce učiteľa, 4. financovanie prevádzky škôl, a tiež časový tlak, 5. nezáujem zo strany žiakov. Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že tak učiteľky ako aj učitelia za najčastejšie sa vyskytujúci zdroj stresu považujú nároky na psychiku. Na prvých piatich pozíciách sa u oboch pohlaví nachádzal aj časový tlak, nízky plat a nedocenenie práce učiteľa. Nadobudnuté výsledky korešpondujú so zisteniami iných autorov (porovnaj napríklad Aišmanová a kol., 2010; Hodáčová a kol., 2007; Steyn a Kamper, 2006; Austin a kol., 2005; Kyriacou, 2001; Wilhelm a kol., 2000; Chaplain, 1995), ktorí rovnako poukázali na prítomnosť uvedených stresorov v práci učiteľov rôznych typov škôl.

Ďalším z cieľov bolo zistiť konkrétne zvládacie stratégie, ktoré učitelia a učiteľky využívajú najčastejšie, a zároveň overiť rozdiely v používaní týchto stratégií medzi mužmi a ženami. Nasledujúca tabuľka ukazuje mieru využívania jednotlivých zvládacích stratégií

v rámci celého výskumného súboru spolu s ďalšími podstatnými hodnotami deskriptívnej štatistiky. Pri vyhodnocovaní sme pracovali s údajmi prevedenými na T-skóre.

Tabuľka 2
Deskriptívne údaje o miere využívania jednotlivých zvládacích stratégií (N=80)

Stratégia	**Min.**	**Max.**	**Priemer**	**SD**
Podhodnotenie	25	77	55,66	7,88
Odmietanie viny	31	77	**58,06**	9,47
Odklon	30	77	54,85	8,87
Náhradné uspokojenie	29	70	53,27	9,00
Kontrola situácie	25	75	51,37	9,14
Kontrola reakcií	32	68	52,66	7,87
Pozitívna sebainštrukcia	25	69	47,61	9,43
Sociálna opora	32	75	52,23	8,73
Vyhýbanie sa	37	73	**58,07**	7,83
Úniková tendencia	37	75	55,93	7,79
Perseverácia	25	72	48,72	9,37
Rezignácia	37	75	52,26	7,78
Sebaobviňovanie	23	75	48,62	10,11
POZ	29	75	**56,27**	8,81
NEG	37	71	53,06	8,14

Poznámka: v tabuľke sú zvýraznené názvy a priemery najčastejšie používaných stratégií, POZ = pozitívne stratégie, NEG = negatívne stratégie, Min = minimum, Max = maximum, SD = štandardná odchýlka

Z tabuľky 2 je zrejmé, že existuje minimálny rozdiel medzi prvou a druhou najčastejšie využívanou zvládacou stratégiou. Na základe toho môžeme usúdiť, že učitelia a učiteľky pri zvládaní záťaže rovnako často využívajú ako stratégiu odmietania viny, ktorá všeobecne patrí k pozitívnym stratégiám, tak aj vyhýbanie sa, ktoré môže byť vzhľadom ku kontextu buď pozitívnou alebo negatívnou stratégiou. Najmenej využívanými stratégiami sú: pozitívna sebainštrukcia (pozitívna stratégia), perseverácia (negatívna stratégia) a sebaobviňovanie (negatívna stratégia).

V súvislosti s rozdielmi v preferencii zvládacích stratégií medzi učiteľmi a učiteľkami sme na základe dosiahnutého priemerného T-skóre zistili, že medzi najčastejšie používané zvládacie stratégie učiteľov patrí: neutrálna stratégia vyhýbanie sa (M=57,52), ďalej negatívna stratégia úniková tendencia (M=56,45) a pozitívna stratégia odmietanie viny (M=55,80). Najmenej používanými boli: pozitívna stratégia sebainštrukcia (M=46,50) a negatívne stratégie perseverácia (M=47,25) a sebaobviňovanie (M=47,50).
Učiteľky dosiahli najvyššie priemerné T-skóre v pozitívnej stratégii odmietanie viny (M=60,32), v neutrálnej stratégii vyhýbanie sa (M=58,62) a celkovo v pozitívnych stratégiách (M=58,07). Rovnako ako aj u učiteľov, najmenej využívanými boli: pozitívna stratégia sebainštrukcia (M=48,72) a negatívne stratégie sebaobviňovanie (M=49,75) a perseverácia (M=50,20).

Na zisťovanie rodových rozdielov sme využili t-test pre dva nezávislé výbery, pričom sme pracovali s hrubým skóre dosiahnutým v danom dotazníku. Nasledujúca tabuľka uvádza výsledky tohto porovnávania, avšak kvôli lepšej prehľadnosti sú uvedené len tie stratégie, vo využívaní ktorých bol zaznamenaný štatistický významný rozdiel medzi mužmi a ženami.

Tabuľka 3
Výsledok t-testu pre rod ako nezávislú premennú a zvládacie stratégie ako závislé premenné

	M muži	**M ženy**	**F**	**t**	**df**	**sign.**
Podhodnotenie	13,40	11,30	,271	2,683	78	,009
Sociálna opora	12,45	15,70	,055	-3,341	78	,001
Perseverácia	11,42	15,90	,746	-4,114	78	,000
Rezignácia	8,15	9,72	,191	-2,117	78	,037
NEG	9,92	12,04	1,788	-3,242	78	,002

Poznámka: M = priemer, F = kritická hodnota F-testu, t = testové kritérium, df = stupne voľnosti, sign. = hladina významnosti

Na základe výsledkov zobrazených v tabuľke 3 sa ženy a muži signifikantne líšili v používaní piatich zvládacích stratégií, čo bolo preukázané na 1% a 5% hladine významnosti. Ženy signifikantne častejšie ako muži vykazovali používanie stratégie sociálna opora, perseverácia, rezignácia a celkovo negatívne stratégie. Muži zasa signifikantne častejšie vykazovali stratégiu podhodnotenie. Vo využívaní zvyšných ôsmych stratégií neboli preukázané štatisticky významné rozdiely medzi učiteľmi a učiteľkami.

Predpoklad formulovaný v druhej hypotéze sme potvrdili len čiastočne, a to konkrétne v súvislosti s častejším využívaním stratégie sociálna opora u žien v porovnaní s mužmi. Uvedené zistenie je v súlade s výsledkami štúdie Baumgartnera a Frankovského (1997), ktorí rovnako dospeli k záveru, že u žien prevažuje výraznejšia orientácia na hľadanie sociálnej opory. Výsledky čiastočne korešpondujú aj so zisteniami Janke a Erdmannovej (2003), v súvislosti s preferovaním stratégie potreba sociálnej opory, perseverácia, rezignácia, a celkovým vyšším skórovaním žien v negatívnych stratégiách. Avšak naše výsledky nepotvrdili predpoklad o významných rozdieloch v používaní stratégii náhradné uspokojovanie a kontrola reakcií, a to v prospech žien.

6. ZÁVER

Sme si vedomí toho, že uvedené výsledky nemožno zovšeobecniť na celú populáciu slovenských učiteľov v dôsledku relatívne malej a nereprezentatívnej vzorky respondentov. Realizovaný výskum možno považovať skôr za sondáž v danej problematike, keďže sme neskúmali ďalšie možné intervenujúce premenné, ktoré by nepochybne poskytli možnosti hlbšej analýzy skúmaného problému. Je potrebné taktiež upozorniť, že v rámci dotazníka SVF 78, nie sú zohľadnené konkrétne záťažové situácie, ktoré by zodpovedali niektorým špecifikám učiteľského povolania, čo mohlo viesť k tomu, že respondent v inventári ponúkol odpoveď, ktorá nemusela zodpovedať správaniu sa v školskej situácii. Toto rozšírenie či adaptácia dotazníka SVF 78 na školské podmienky by mohlo priniesť zaujímavé výsledky a obohatiť tak, aj prípadný ďalší výskum v tejto oblasti.

Na záver si dovolíme konštatovať, že aj napriek vyššie uvedeným nedostatkom prezentovaný výskum priniesol podnetné zistenia a dúfame, že aktivuje záujem a snahy aj ďalších odborníkov o hlbšie preskúmanie uvedenej problematiky.

7. LITERATÚRA

AIŠMANOVÁ, A., MIŇHOVÁ, J., NOVOTNÁ, L. 2010. *Stresové faktory v učitelské profesi,* 401-408. In LOVAŠ, L., GAJDOŠOVÁ, B., KOVÁČOVÁ HOLEVOVÁ, B. (Eds.). Psychologia Cassoviensis 2008. 1. vydanie, 2010, 464 s. ISBN 978-80-7097-793-4.

ARTHUR, N., HIEBERT, B. 1994. *Investigating gender influences on coping.* Paper presented at the annual meetings of the American Education and Research Association, New Orleans, 1994. [online]. [citované 2011. 05. 18] Dostupné na: http://www.eric.ed.gov./PDFS/ED373848.pdf

AUSTIN, V., SHAH, S., Muncer, S. 2005. *Teacher stress and coping strategies used to reduce stress.* Occupational Therapy International, 2005, 12, 2, 63-80. *0966-7903*

BAUMGARTNER, F., FRANKOVSKÝ, M. 1997. *K problémom zisťovania stratégií riešenia náročných situácií.* Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1997, 32, 2, 155-160. ISSN 055-5574.

CUNGI, CH. 2001. *Jak zvládat stres*. Praha: Portál, 2001. 206 s. ISBN 80-7178-465-6.

HODAČOVÁ, L., ŠMEJKALOVÁ, J., SKALSKÁ, H., BENDOVÁ, M., BORSKÁ, L., FIALOVÁ, D. 2007. *Hodnocení pracovní psychické záťěže u zaměstnanců různých profesí.* Československá psychologie, 2007, 51, 4, 335-346. ISSN 0009-062X.

CHAPLAIN, R. 1995. *Stress and job satisfaction: A study of English primary school teachers.* Educational Psychology, 1995, 15, 4, 473-490. ISSN 0144-3410.

JANKE, W., ERDMANNOVÁ, G. 2003. *Strategie zvládání stresu – SVF 78*. Praha: Testcentrum, 2003. ISBN 80-86471-24-1.

KŘIVOHLAVÝ, J. 1994. *Jak zvládat stres.* Praha: GradaAvicenum, 1994. 192 s. ISBN 80-7169-121-6.

KYRIACOU, C., SUTCLIFFE, J. 1977. *Teacher stress: A review.* Educational Review, 1977, 29, 4, 299-306. ISSN 0013-1911.

KYRIACOU, CH. 2001. *Teacher stress: directions for future research*. Educational Review, 2001, 53, 1, 27-35. ISSN 0013-1911.

MATUD, M. P. 2004. *Gender differences in stress and coping styles.* Personality and Individual Differences, 2004, 37, 7, 1401-1415. ISSN 0191-8869.
McCARTHY, CH. J., LAMBERT, R. G., CROWE, E. W., McCARTHY, C. J. 2010. *Coping, Stress and Job Satisfaction as Predictors of Advanced Placement Statistics Teachers' Intention to Leave the Field.* NASSP Bulletin, 2010, 94, 4, 306-326.

PAULÍK, K. 1998. *Co obtěžuje učitele různých typů škol.* In Řehulka. E., Řehulková, O. (Eds.), Učitelé a zdraví 1, 35-41. Brno: Nakladatelství Pavel Křepela, 1998. ISBN 80-902653-0-8.

STEYN, G. M, KAMPER, G. D. 2006. *Understanding occupational stress among educators: an overview.* Africa Education Review, 2006, 3, 1+2, 113-133. ISSN 1814-6627.

WILHELM, K., DEWHURST-SAVELLIS, J., PARKER, G. 2000. *Teacher stress? An analysis of why teachers leave and why they stay.* Teachers & Teaching: Theory & Practice, 2000, 6, 3, 291-304. ISSN 1354-0602.

Kontaktné údaje:

Meno a Priezvisko: PhDr. Monika Kačmárová, PhD.
Michaela Kravcová – študentka 3. ročníka bakalárskeho stupňa študijného programu psychológia.

Pracovisko: Prešovská univerzita v Prešove, FF, Inštitút psychológie.
Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika

Email: mkacmar@unipo.sk; caela86@azet.sk

UČITEL A PEDAGOGICKÁ PROFESE – SOUČASNÝ VÝTVARNÝ PEDAGOG

TEACHER AND TEACHING PROFESSION – TEACHER OF ART IN TODAY EDUCATION SYSTEM

Jana Krajcarová

Abstrakt

Příspěvek hovoří o důležitosti a učitelské profese v současnosti. Popisuje důležité změny v práci učitele, která nastala po nedávné kurikulární reformě. Zaměříme se především na osobnost učitele výtvarné výchovy jeho roli a pojetí učitele v současné výtvarné pedagogice.

Kľúčové slová: *učitel, kurikulární reforma, výtvarná výchova*

Abstract

This text talks about the importance of the teaching profession today. It describes the important changes in teacher's work after the curriculum reform. We focus on the personality of the teacher in art education and his role in education.

Key words: *teacher, curricular reform, art education*

1. ÚVOD

V úvodu je vhodné zamyslet se nad povoláním učitele. Učitel je osobnost, která tráví s dítětem většinu jeho času, utváří jeho osobnost po všech stránkách a připravuje ho na budoucí život ve společnosti. Bezpochyby je to profese velmi důležitá a náročná.
Učitel 1. stupně základní školy (dále pak ZŠ) vyučuje většinou v jedné třídě všechny předměty, tedy i výtvarnou výchovu, která je často na školách pojímána jako oddychový předmět – čas pro relaxaci. Určitě spousta učitelů ví, že tento čas mohou využít také produktivně. Tento stav může ovlivnit především učitel a to pojetím tohoto vyučovacího předmětu, konstruktivním přístupem a správnou implementací cílů do výuky. Prostřednictvím výtvarné výchovy a v rámci mezipředmětových vztahů se mohou děti učit například matematiku, přírodopis a ostatní vyučovací předměty 1. stupně základní školy.

2. UČITEL VČERA A DNES

Učitelství je spjato s lidstvem od samého počátku. V minulosti neznamenalo jen předávání sumy vědomostí mladším, ale především seznamování se světem, se sebou samým, s druhými lidmi a také s bohy a magickými rituály. Prvními edukátory v historii lidstva byli šamani, náčelníci kmenů, kněží apod. Role a postavení učitele se v průběhu let měnila a vyvíjela. Velké změny v přípravě učitelů zavedla Marie Terezie, která v rámci svých reforem z r. 1774 zavedla tříměsíční a šestiměsíční kurzy pro učitele škol triviálních

a hlavních. (Průcha, J. 2002, s. 11). Učitelská profese má bezpochyby dlouhý historický vývoj, v tomto příspěvku se ale budeme zabývat učitelskou profesí v současnosti, zaměřenou především na vyučování výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy.

Co se týká dnešního pojetí tohoto povolání, dalo by se říci, že je společností podceňováno a jsou na něj kladeny velké nároky. Hodnota této profese se velmi rychle mění. Důkazem může být výzkum prestiže jednotlivých povolání z 90. let 20 stol., který uvádí Vališová, Kasíková a kol. (2007, s. 22) ve své publikaci. Na základě tohoto výzkumu společnost hodnotí učitelskou profesi na třetím místě žebříčku hodnot, v tomto období tedy bylo povolání učitele považováno za jedno z nejperspektivnějších povolání. Co se týká složení pedagogických sborů, ve většině škol působí především ženy, k tomuto faktu přispívá spousta determinantů, jedním z nich může být nízké platové ohodnocení této profese.

Pro učitelskou profesi nestačí „jen" vystudovat vysokou školu s pedagogickým zaměřením, důležitý je také osobní vztah, osobní přesvědčení a zainteresovanost vůči této profesi. Není pochyb, že toto povolání je velmi náročné, učitel by měl být pro děti přirozenou autoritou, měl by dítě brát jako svého rovnocenného partnera, ale zároveň ho připravit na reálný život, na život ve společnosti 21. století. S touto profesí je spjatý určitý *etický kodex*, který není psaný jako v jiných povoláních. (Holoušová, D. 2008, s. 88)

Učitel je „*jeden ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu, profesiálně kvalifikovaný pedagogický pracovník ...je považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům*" (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261). Důležitou činností učitele je schopnost plánování, protože edukační proces není náhodný, uskutečňuje se na základě stanovených kurikulárních dokumentů a to na úrovni státní – Státní vzdělávací programy (Rámcové vzdělávací programy ČR) a na úrovni školní – Školní vzdělávací programy. Tento typ dvojúrovňového participativního modelu řízení škol, byl zaveden v České i Slovenské republice na základě kurikulární reformy, která proběhla v našich státech nedávno. Tato reforma znamenala velkou změnu pro učitele, pro jejich způsob myšlení a také přestavbu postojů. (Maňák, Janík, Švec 1998, s. 10). Hlavní změna nastala v pohledu na cíle vzdělávání, směřuje se k tzv. klíčovým kompetencím. Tyto kompetence můžeme definovat jako soubor schopností a dovedností, které člověk uplatní v praktickém životě. Nejedná se o sumu poznatků, faktů a dat, ale o praktickou zkušenost využitelnou v životě člověka.

Je tedy nutné, aby na nastupující kurikulární reformy reagoval také učitel, aby byly cíle výuky efektivně implementovány do výuky. Důležité je aby se učitelé nebránili novým trendům ve vzdělávání, často se totiž drží zažitých norem, které ve své praxi uplatňují po mnoho let.

2.1 Současný výtvarný pedagog

Umění a také výtvarná výchova zaujímá v životě člověka důležité místo, doprovází ho po celý život. Člověk se vyjadřuje různými způsoby – řečí, pohybem, tancem a také výtvarným projevem. Současný svět, ve kterém převládají obrazové informace nad slovními, výrazně podporuje vidění a vnímání obrazu jako takového. Různé znaky a symboly obrazového jazyka nás obklopují na každém kroku, abychom pochopili význam, musíme dané informaci rozumět, proto je důležité, aby výtvarný pedagog u dětí rozvíjel vizuální vnímání. Výtvarné umění rozvíjí osobnostní kvality člověka, které jsou součástí tvořivě-humanistické výchovy-a to: kognitivizace, emocionalizace, motivace, socializace, axiologizace a komunikace. (Šupšáková 2001, s. 28 in Zelina, 1994, s. 9)

Současný výtvarný pedagog by měl stavět vyučování výtvarné výchovy na základě samostatného výtvarného zkoumání a objevování, toto pojetí vyučování by se mělo projevit ve výtvarné tvorbě jedince. (Šupšáková, B. a kol., 2004, s. 179) Aby učitel dosáhl tohoto

záměru, musí být tvořivý, výtvarně – didakticky vzdělaný, být schopen plánování a organizování vyučovacího procesu, respektovat individuální a věkové zvláštnosti žáků.

Důležitý je také správný výběr vyučovacích metod. V neposlední řadě by měl být otevřený různým názorům a přístupům, nebát se inovací a být flexibilní. Je nutné si uvědomit, že výtvarná výchova rozvíjí tvořivé schopnosti, schopnost sebevyjádření, smyslové poznání, na základě kterého člověk poznává okolní svět. (Hazuková, Šamšula, 1990). V neposlední řadě v předškolním a mladším školním období je pro dítě přípravným obdobím pro psaní, rozvíjí slovní zásobu dětí a jeho schopnost vyjádřit se. Výtvarná výchova integruje poznatky z jiných předmětů s tím rozdílem, že osobnost žáka se zde angažuje v jiném smysle – neučí se o nich, ale hledá jejich způsob vyjádření, přičemž využívá svých dosavadních poznatků a zkušeností o dané problematice. (ŠVP Výtvarná výchova – príloha ISCED I, učebné osnovy, 2009) Prohlubuje se tak proces učení, poznatky jsou ucelené a dítě si spojuje jednotlivé souvislosti. Závisí pak na pedagogovi, jak této situace využije.

V současné době můžeme ve výuce spatřit různé přístupy pedagogů k výtvarné výchově. Podle Slavíka od 20. let 20. století ve výtvarné výchově rozlišujeme čtyři programové směry a proudy. Způsob výuky současných pedagogů můžeme v rámci těchto směrů dělit na: Art – centrismus, Video-centrismus, Gnozeo-centrismus, Animo-centrismu.

Art-centrismus – pedagogové tohoto směru posilují vztahy mezi výtvarnou výchovou, uměním a uměleckou tvorbou. Posilují tak uměleckou dimenzi. Hlavní myšlenkou tohoto proudu je směřování k uměleckému výtvarnému dílu: „*zážitek – dialog – interpretace*“ (Slavík, J. 2006, s. 2)

Video-centrismus – se zaměřuje především na smyslové a vizuální vnímání. Ve výtvarné tvorbě využívá elektronických prostředků, objevuje v nich medium, které rozvíjí vizuální vnímání a obraznost v kultuře. Spočívá v pochopení obrazové informace, tedy různým symbolům a znakům obrazového jazyka.

Gnozeo-centrismus – pedagogové, kteří uplatňují tento přístup ve výtvarné výchově, kladou důraz především na zkušenosti dětí, které získají v průběhu všedního dne. Výtvarnou zkušeností dítě objevuje a poznává svět. Klade se důraz na procesy výtvarného myšlení, které vychází z pokusů, experimentování, snaží se o pochopení významů a obsahů a rozvoj výtvarného myšlení. Výtvarný proces zde vede k „*jedinečnému způsobu poznávání světa“* (Slavík, J. 2006 s. 3)

Animo-centrismus – zde je důležitá osobní angažovanost žáka, který je tvůrcem i vnímatelem výtvarného projevu. Jak uvádí Slavík (2006, s. 4) klade se důraz na „*existenciální životní situace, které propůjčují umělecké formě obsah a smysl“*. Důležité jsou nové zážitky, díky kterým se svět zobrazuje v nových souvislostech. V pozornosti tohoto pojetí je také duchovní stránka člověka, zde můžeme spatřovat blízkost tohoto směru s arteterapií.

Toto dělení neznamená „rozškatulkování“ učitelů do jednotlivých kategorií, učitelé často uplatňují jejich kombinace. Toto dělení nám napomáhá pochopit, jaké směry se ve výtvarné pedagogice odehrávají. Jak uvádí Valachová (2009, s. 33) „ *není důležité, kterým proudem se zabývá pedagog, kterým vede děti, ale to aby se směřovalo k cíli – umožnit dítěti vnímat sebe a prostřednictvím sebe pozorovat okolí, okolní svět. Tvořivým myšlením a výtvarným prožíváním, pomocí výtvarných prostředků a jazyka, samostatně směřovat k řešení zadaných úloh“.*

2.1.1 Výtvarné kurikulum

Důležitou součástí učitelské profese je schopnost projektování výuky. Výchozím materiálem pro plánování výuky výtvarné výchovy je výtvarné kurikulum. Je to specifická část kurikula, která je zaměřena na oblast výtvarné výchovy. V některých státech je vymezeno

na úrovni státní (SR), v jiných na úrovni školní (ČR). Vymezuje vzdělávací obsah, cíle, rozsah výtvarné edukace na 1. stupni ZŠ. Stanovuje očekávané výstupy v daném předmětu v určitém časovém období, stanovuje určitý rámec, který je rozpracován do konkrétní podoby pedagogem. Rozdíly v pojetí a náplni výtvarného kurikula můžeme sledovat v různých edukačních soustavách. Značné rozdíly můžeme sledovat již v případě dvou velmi příbuzných států a to České a Slovenské republiky.

Porovnávané komponenty	**Česká republika**	**Slovenská republika**
Rozsah primárního vzdělávání	5 let	4 roky
Vzdělávací plán sestaven pro období:	Celá délka povinného základního vzdělávání. (primární i sekundární vzdělávání tj. 1-9 ročník)	Primární vzdělávání (1.-4. ročník)
Výtvarné kurikulum zahrnuto v dokumentu	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (charakteristika vzdělávací oblasti, cíle, vzdělávací obsah) -nestanovuje učební osnovy na urovni **státní**, ale na úrovní **školní**	Charakteristika, cíle, **vzdělávací oblasti –** *Štátny vzdelávací program 1. stupňa základnej školy v Slovenskej republike*. Charakteristika, cíle a obsah **vyučovacího předmětu** – rozpracován v *Príloha k ŠVP pre 1. stupeň základnej školy – učebné osnovy.*
Obsah předmětu rozčleněn do kategorií obsahový a výkonový standart:	Výkonový standart: -je vymezen v rámci očekávaných výstupů, které jsou rozděleny do dvou období – 1. obd. 1.-3. ročník, 2. obd. 4. – 5. Ročník. Obsahový standart: - učivo – děleno do 3 oblastí 1. Rozvíjení smyslové citlivosti 2. Uplatňování subjektivity 3. Ověřování komunikačních účinků. (Více RVP ZV)	Výkonový standart: -formulován v podobě cílových kompetencí: 1.Vědomosti 2.Zručnosti a způsobilosti - formální zručnosti, technické zručnosti, mentální způsobilosti 3. Postoje Obsahový standart: Obsah předmětu tvoří soustava edukačních témat. Témata jsou seřazena v metodických řadách do jednotlivých ročníků. Témata naplňuje konkrétním učivem učitel. (Príloha k ŠVP pre 1. Stupeň ZŠ, učebné osnovy výtvarná výchova)

3. ZÁVĚR

Jak už jsme se zmínili, povolání učitele prvního stupně základní školy je velmi náročná profese. Člověk vykonávající toto povolání musí neustále reagovat na aktuální dění ve společnosti, mít přehled o inovacích a změnách, a na základě toho se také přizpůsobit. V neposlední řadě je důležitý vztah a komunikace mezi dítětem a učitelem a také mezi rodiči a učitelem.

V rámci výtvarné výchovy učitel vychází z výtvarného kurikula, které je dané, avšak dává učiteli také určitou volnost při zpracování určitých témat, učitel zde může uplatnit svou tvořivost, své zkušenosti z praxe. Propojit jednotlivé vyučovací předměty a v rámci mezipředmětových vztahů rozvíjet osobnost dítěte po všech jeho stránkách.

4. LITERATURA

HAZUKOVÁ, H. ŠAMŠULA, P. 1999. *Didaktika výtvarné výchovy I.* Univerzita Karlova.

HOLOUŠOVÁ, D. 2008. *Učitel a profesní etika*. in Petr Franiok, Dana Knotova (ed.)*Učitel a žák v současné škole. Sbornik z 15. konference České pedagogické společnosti*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4752-5.

MAŇÁK, JANÍK, ŠVEC. 2008. *Kurikulum v současné škole.* Brno: Paido ISBN 978-80-7315-175-1.

Príloha k Štátnemu vzdelávaciemu programu pre 1. stupeň ZŠ. ISCED 1-Primárne vzdelávanie. Učebné osnovy. [online database] Dostupné na: www.noveskolstvo.sk/upload/programy/SVP_1_priloha.doc

PRŮCHA, J. 2002. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, MAREŠ. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2007. Praha: VÚP [online database]

Dostupné na: http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007

SLAVÍK, J. 2006. *Z historie výtvarné výchovy a její teorie /2/* [online database] Dostupné na: http://www.artefiletika.cz/modules/articles/print.php?id=29

ŠUPŠÁKOVÁ, B. a kol. 2001. *Čítanka odborných textov z výtvarnej výchovy*. Bratislava: UK, ISBN 80-223-1570-2.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. a kol. 2004. *Vizuálna kultura a umenie v škole*. Bratislava: Digt s. r. o. ISBN 80-968441-1-3

ŠVP, Štátny vzdelávací program [online database] Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ) [citované 2009-06-28] Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sk/sections/view/vzdelavacie-programy/statny-vzdelavaci-program

VALACHOVÁ, D. 2009. *Povedzme to farbami. Multikulturná výchova a jej možnosti vo výtvarnej výchove.* Brno: Tribun EU, ISBN 978-80-7399-855-4.

VALIŠOVÁ, KASÍKOVÁ a kol. 2007. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.

Východiska profesní přípravy učitele výtvarné výchovy pro 1. Stupeň ZŠ [online database]

Dostupné na: is.muni.cz/th/26587/pedf_d/1.pdf

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Jana Krajcarová

Pracovisko: Univerzita Komenského v Bratislavě
Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy
Šoltésova 4, 813 34, Bratislava, Slovenská republika

Email: krajcarova.j@seznam.cz

KARIÉROVÁ SPOKOJNOSŤ VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITELIEK A UČITEĽOV

CAREER SATISFACTION OF UNIVERSITY FEMALE AND MALE TEACHERS

Jana Lukáčová

Abstrakt

Cieľom výskumu bolo analyzovať rozdiely v kariérovej spokojnosti medzi vysokoškolskými učiteľkami a učiteľmi. Výskumný súbor tvorilo 599 žien (vek M = 36.4; SD = 11.5) a 547 mužov (vek M = 39.2; SD = 13.6) a bol získaný prostredníctvom elektronického zberu údajov z 11 verejných univerzít na Slovensku (návratnosť bola 15.6%). Vo výskume bol použitý dotazník Kariérovej spokojnosti (Greenhaus, Parasuraman, Wormley, 1990, α = .74). Výsledky preukázali, že aj napriek vyššej objektívnej kariérovej úspešnosti mužov (dosahujú vyššie vedecko-pedagogické tituly, častejšie obsadzujú riadiace pozície, vedú viac grantov a majú vyšší plat) sú ženy porovnateľne kariérovo spokojné a v istých oblastiach sú spokojnejšie ako muži. Preukázalo sa tiež, že až 52% učiteliek a učiteľov sú nespokojní so svojím príjmom (vrátane profesorov, ktorí sú na vrchole odbornej kariéry).

Kľúčové slová: *kariérová spokojnosť, vysokoškolskí učitelia*

Abstract

The aim of the research was to analyze the differences in career satisfaction among university female and male teachers. The sample consisted of 599 women (age M = 36.4; SD = 11.5) and 547 men (age M = 39.2; SD = 13.6) and it was obtained by electronic data collection from 11 public universities in Slovakia (15.6% return rate). In this research questionnaire Career satisfaction (Greenhaus, Parasuraman, Wormley, 1990, α = .74) was used. The results showed that men achieve higher objective career success than women (they achieve higher academical degree, they are more often in executive positions, lead grants and they have higher salary), but the women career satisfaction is comparable or higher than men´s in the specific domains. The results showed that 52% of teachers are dissatisfied with the level of income (including professors on top of their professional career).

Key words: *career satisfaction, university teachers*

1. ÚVOD

Kariérová spokojnosť (KS) vyjadruje globálnu spokojnosť jedinca s jeho napredovaním v tak významnej životnej doméne ako je pracovná oblasť. Podľa Greenhausa, Parasuramana a Wormleyho (1990) je KS definovaná ako spokojnosť jedincov odvodená z vnútorných a vonkajších aspektov ich kariéry, vrátane platu, postupu a možností rozvoja, alebo ako: **pocity spokojnosti jedinca s jeho alebo jej kariérou ako celkom** (Lounsbury, Loveland, Sundstrom, Gibson, Drost, Hamrik, 2003, s. 287). Kariérová spokojnosť je

príbuzným konštruktom s pracovnou spokojnosťou, no tá predstavuje len hodnotenie súčasnej práce, nie kariéru ako celok (Arnold, 2005). Kariérová spokojnosť je subjektívnym hodnotením kariérového úspechu jedinca. Za objektívne vyjadrenie kariérového úspechu je tradične považovaný plat, pozícia v organizácii a moc, postup, hodnosť alebo najvyššie dosiahnuté vzdelanie a i. (napr. Bělohlávek, 1994, Judge, Cable, Boudreau, Bretz, 1995, Greenhaus, 2003). Jedným z významných prediktorov kariérového úspechu je rod. Vo všeobecnosti muži zarábajú lepšie ako ženy a sú významne častejšie povýšení, čo potvrdzujú výskumy doma (Filadelfiová, 2007) aj v zahraničí (Ng, Eby, Sorensen, Feldman, 2005, Judge a kol., 1995). Podľa Filadelfiovej (2007) je tento trend spôsobený odlišnou kariérou žien, ktorá je typická prerušením z dôvodu materstva a dopad na kariéru závisí od dĺžky trvania a opakovanosti materskej dovolenky, veku ženy a pod. Prerušenie pracovnej činnosti má negatívny vplyv nielen na výšku zárobku žien, ale aj na pracovné zručnosti a kvalifikačný rast v porovnaní s kontinuálnym kariérovým napredovaním mužov. Napriek vyššej objektívnej úspešnosti mužov sa výskumne nepotvrdil rodový rozdiel v kariérovej spokojnosti (Judge a kol., 1995, Ng a kol., 2005, Abele, Spurk, 2009). Menšia úspešnosť žien v porovnaní s mužmi je rozšíreným faktom, čo ženám umožňuje uplatňovať nižšie štandardy pri hodnotení svojej kariéry. Tým si môžu udržiavať porovnateľnú subjektívnu spokojnosť aj keď sú na nižšej pozícii ako muži (Abele, Spurk, 2009).

Za hlavné kritériá objektívneho akademického kariérového úspechu sú považované: **hierarchický rebríček vedecko-pedagogických titulov (doc., prof.)** a **rebríček vedúcich funkcií a rozhodovacích pozícií** (Szapuová, 2009, s. 169). Muži významne častejšie obsadzujú vyššie odborné a riadiace pracovné pozície (Filadelfiová, Kiczková, Mosná, Szapuová, Zezulová, 2009, Osborn, Rees, Bosch, Ebeling, Hermann, Hilden, 2000, Blagojević, Bundule, Burkhardt, Calloni, Ergma, Glover a kol., 2003). Preukazuje sa znevýhodnenie pozície žien v akademickej obci v dôsledku ich dvojitej roly zamestnankyne – matky: **čím vyšší stupienok, tým nižší počet žien, čo naznačuje existenciu skleneného stropu** (Filadelfiová a kol., 2009, s. 119). Za ďalšie kritérium akademickej kariéry je možné považovať úspešné vedenie výskumných grantov. Vedúci grantu je považovaný za odborného vodcu danej katedry/inštitútu. Je motivujúcim činiteľom pre ostatných učiteľov, aby publikovali a zabezpečuje finančné krytie ich výskumných aktivít (Lukáčová, Búgelová, 2009). Podla výskumu Lukáčovej (2011) sú vedúci grantu najváženejšími osobami na univerzite, za nimi nasledujú profesori s významne menej pozitívnym hodnotením. Členovia vedenia univerzity sú hodnotení menej pozitívne ako učitelia vo všeobecnosti (kolegovia a kolegyne). Za posledné významné kritérium sme zaradili výšku zárobku učiteľov, ako tradičný ukazovateľ objektívneho kariérového úspechu.

Výskum kariérovej spokojnosti (KS) vysokoškolských učiteľov je v zahraničí menej rozšírený v porovnaní s výskumom pracovnej spokojnosti. Výskumný záujem je o vplyv kultúrnych odlišností fakúlt (Opp, 1992) a rodu na KS učiteľov (Carr, Ash, Friedman, Scaramucci, Barnett, Szalacha a kol., 1998, August, Waltman, 2004). Podla Carra a kol. (1998) nie je rozdiel v produktivite a kariérovej spokojnosti medzi mužmi a ženami, ktorí nemajú deti. Ženy s deťmi vypovedali, že majú väčšie ťažkosti dosiahnuť akademickú kariéru a dostávajú menej inštitucionálnej podpory ako muži s deťmi. Učiteľky – matky vykazujú menej publikácií, vnímajú, že ich kariéra stagnuje a preukazujú nižšiu KS v porovnaní s mužmi. Podľa autorov štúdie je dôležité zvýšiť inštitucionálnu podporu pre ženy s malými deťmi tak, aby mohli rozvíjat svoje výskumné aktivity s mentorskou podporou, znížením pracovného úväzku a harmonizovaním pracovných a rodinných aktivít a pod. Podľa Augustovej a Waltmanovej (2004) vedie vyťaženosť žien k odchodu z univerzity a znižuje to želanú heterogenitu akademickej obce. Mieru KS považujú za kľúčový faktor v prevencii odchodu učiteliek (aj učiteľov) z univerzity. Na Slovensku sme sa s podobnými štúdiami nestretli. Výskum je orientovaný najma na hodnotenie pracovnej spokojnosti učiteľov

na univerzite (Zezulová, 2009, Lukáčová, Búgelová, 2009, Búgelová, Kravčáková, Lukáčová, 2010, Lukáčová, Búgelová, 2010). V dizertačnej práci (Lukáčová, 2011) sme analyzovali kariérovú spokojnosť na menšej vzorke učiteľov (N=507)[1] ako je analyzovaná v tomto príspevku a preukázali sa rozdiely v KS medzi učiteľmi v prospech žien.

Miera KS je významným negatívnym prediktorom zvažovania odchodu do iného zamestnania. KS je často dôležitejším ukazovateľom budúceho pracovného napredovania ako objektívny kariérový úspech (výška platu, vedecko-pedagogický titul, riadiaca funkcia a pod.), preto považujeme za potrebné hlbšie analyzovať jednotlivé zložky KS učiteľov. Naším cieľom je analyzovať rozdiely v kariérovej spokojnosti medzi vysokoškolskými učiteľkami a učiteľmi z celého Slovenska. Predpokladáme, že vysokoškolské učiteľky prejavia vyššiu kariérovú spokojnosť ako učitelia napriek tomu, že vo všeobecnosti dosahujú nižší objektívny kariérový úspech.

2. METÓDA

2.1 Výskumný súbor

V príspevku analyzujeme údaje od 1146 vysokoškolských učiteliek a učiteľov (včítane interných doktorandiek a doktorandov). Z hľadiska rodu ide o porovnateľné zastúpenie 599 žien (priemerný vek = 36.4; SD = 11.5, min. 23 a max. 69 rokov) a 547 mužov (priemerný vek = 39.2; SD = 13.6, min. 23 a max. 77 rokov). Početnosť učiteľov v jednotlivých skupinách podľa rodu a pracovného zaradenia je v tabuľke č. 1. Preukázalo sa nerovnomerné zastúpenie žien a mužov, pričom ženy prevažujú na nižších pozíciách a muži na vyšších.

Tab. č. 1: Deskripcia výskumného súboru podľa rodu a pracovného zaradenia (% v zátvorke vyjadruje podiel mužov a žien v pracovnom zaradení)

Rod	Interní doktorandi	Odborní asistenti	Docenti	Profesori	Spolu
Ženy	191 (57%)	316 (56%)	69 (39%)	23 (30%)	599 (52%)
Muži	143 (43%)	243 (44%)	107 (61%)	54 (70%)	547 (48%)
Spolu (100%)	334	559	176	77	1146

2.2 Výskumný nástroj

Vo výskume sme použili dotazník Kariérovej spokojnosti (Greenhaus, Parasuraman, Wormley, 1990). Nástroj pozostáva z 5 položiek zisťujúcich spokojnosť jedinca s jeho kariérovým napredovaním (Cronbachova α = .74; ukážka položky: **Som spokojný/á s úspechom, ktorý som dosiahol/la v mojej kariére***)* s 5 bodovou odpoveďovou stupnicou s rozsahom od 1 (**silne nesúhlasím**) po 5 (**silne súhlasím**). Aritmetický priemer odpovedí predstavuje celkové skóre kariérovej spokojnosti. Podľa Hofmansa, Driesa a Pepermansa (2008) bola táto škála použitá vo viac než 240 štúdiách (napr. Judge a kol., 1995) a je považovaná za najlepší dostupný nástroj na meranie KS v literatúre.

[1] Počet respondentov vo výskume k dizertačnej práci sme museli redukovať podľa návratnosti všetkých použitých dotazníkov v rámci nášho výskumu (návratnosť 7.3%).

2.3 Realizácia výskumu

Výskumné údaje boli získané prostredníctvom elektronického zberu, ktorý trval od apríla do augusta 2010. Na základe stratifikovaného výberu 11 verejných univerzít[2] podľa regiónov Slovenska boli odoslané pozvánky na účasť vo výskume na pracovné e-mailové adresy pedagógov a doktorandov. Zapojenie sa do výskumu bolo založené na dobrovoľnosti účastníkov a ochote spolupracovať. Návratnosť dotazníkov bola 15.6%.

Údaje zo škály (jednotlivé položky aj celkové skóre škály) boli normálne rozložené (overili sme to testom zošikmenia Skewness). Rozdiely medzi skupinami sme zisťovali pomocou t-testov pre nezávislé výbery.

3. VÝSLEDKY

Zisťovali sme, či je rozdiel medzi učiteľkami a učiteľmi v ukazovateľoch objektívneho a subjektívneho kariérového úspechu. Výsledky uvádzame v tabuľke č. 2.

Tab. č. 2: Porovnanie rodových rozdielov v objektívnom a subjektívnom kariérovom úspechu

	Ženy			Muži				
	M	SD	n	M	SD	n	t	p
Pracovné zaradenie	1.87	.76	599	2.13	.91	547	5.23	**.000**
Vedúca funkcia	1.17	.37	590	1.24	.43	541	3.04	**.002**
Vedenie grantu	1.61	.95	586	1.91	1.10	531	4.95	**.000**
Výška zárobku	2.22	1.06	564	2.58	1.23	505	5.08	**.000**
Kariérová spokojnosť	3.47	.63	599	3.40	.68	547	-1.97	.050

Pozn. M – priemer, SD – smerodajná odchýlka, n – počet respondentov v podsúbore. Pre pracovné zaradenie platí: 1 = doktorandi, 4 = profesori. Pre vedúcu funkciu: 1= nevykonával vedúcu funkciu, 2= vykonával vedúcu funkciu. Pre vedenie grantu: 1= žiaden grant, 4 = viac grantov. Zárobok je kategorizovaný od 1 do 7: 1= do 500€, 7=1501€ a viac. Pre kariérovú spokojnosť platí: 1 = silne nespokojný/á, 5 = silne spokojný/á.

Významný rodový rozdiel sa preukázal vo všetkých meraných ukazovateľoch objektívneho kariérového úspechu na univerzite. Potvrdila sa štatistická významnosť rozdielu mužov a žien v dosahovaní vedecko-pedagogických titulov v prospech mužov (ako sme už opísali v tabuľke č. 1). Muži častejšie vykonávajú vedúcu funkciu ako ženy, významne častejšie vedú vedecko-výskumné granty a zarábajú viac peňazí. Rozdiel v subjektívnom kariérovom úspechu je na hranici so štatistickou významnosťou, no ide o opačný smer. Ženy sa javia kariérovo spokojnejšie. Tento vzťah sme analyzovali hlbšie rozdelením učiteliek a učiteľov do kategórií doktorandi, odborní asistenti, docenti a profesori.

V jednotlivých doménach kariérovej spokojnosti, ani v globálnej spokojnosti, sa rozdiel medzi doktorandkami a doktorandmi nepreukázal (tab. č. 3).

[2] Univerzita veterinárneho lekárstva v Košiciach, Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Technická univerzita v Košiciach Prešovská univerzita v Prešove, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Žilinská univerzita v Žiline, Technická univerzita vo Zvolene, Trnavská univerzita v Trnave, Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Ekonomická univerzita v Bratislave, Komenského univerzita v Bratislave.

Tab. č. 3: Porovnanie rodových rozdielov v kariérovej spokojnosti medzi doktorandkami (n = 191) a doktorandmi (n =143)

	Ženy		Muži			
	M	SD	M	SD	t	p
1. Som spokojný/á s úspechom, ktorý som dosiahol/la v mojej kariére	3.61	.85	3.51	.93	-1.04	.299
2. Som spokojný/á s pokrokom, ktorý som urobil/a na ceste k splneniu mojich celkových kariérových cieľov.	3.55	.86	3.50	.92	-.54	.588
3. Som spokojný/á s pokrokom, ktorý som urobil/a smerom k splneniu mojich cieľov týkajúcich sa výšky príjmu.	3.01	1.06	2.78	1.04	-1.91	.057
4. Som spokojný/á s pokrokom, ktorý som urobil/a smerom k mojim cieľom na postup v zamestnaní.	3.47	.89	3.33	1.02	-1.31	.190
5. Som spokojný/á s pokrokom, ktorý som urobil/a smerom k splneniu mojich cieľov na rozvoj nových zručností.	3.59	.96	3.45	.96	-1.24	.215
Kariérová spokojnosť	3.44	.65	3.31	.70	-1.74	.083

Pozn. M – priemer, SD – smerodajná odchýlka. Pre kariérovú spokojnosť platí: 1 = silne nespokojný/á, 5 = silne spokojný/á.

Doktorandky aj doktorandi sú prevažne spokojní s napredovaním v ich kariére. V priemere sú najmenej spokojní s výškou zárobku. V kategórii odborných asistentov sa preukázali významné rozdiely v kariérovej spokojnosti medzi mužmi a ženami (tab. č. 4).

Tab. č. 4: Porovnanie rodových rozdielov v kariérovej spokojnosti medzi odbornými asistentkami (n = 316) a asistentmi (n = 243)

	Ženy		Muži			
	M	SD	M	SD	t	p
1. Som spokojný/á s úspechom, ktorý som dosiahol/la v mojej kariére	3.65	.87	3.48	1.02	-2.10	**.036**
2. Som spokojný/á s pokrokom, ktorý som urobil/a na ceste k splneniu mojich celkových kariérových cieľov.	3.65	.86	3.45	.96	-2.57	**.010**
3. Som spokojný/á s pokrokom, ktorý som urobil/a smerom k splneniu mojich cieľov týkajúcich sa výšky príjmu.	2.53	1.09	2.62	1.09	1.03	.303
4. Som spokojný/á s pokrokom, ktorý som urobil/a smerom k mojim cieľom na postup v zamestnaní.	3.57	.88	3.48	.90	-1.16	.245
5. Som spokojný/á s pokrokom, ktorý som urobil/a smerom k splneniu mojich cieľov na rozvoj nových zručností.	3.67	.85	3.59	.91	-1.10	.271
Kariérová spokojnosť	3.41	.63	3.32	.70	-1.57	.118

Pozn. M – priemer, SD – smerodajná odchýlka. Pre kariérovú spokojnosť platí: 1 = silne nespokojný/á, 5 = silne spokojný/á.

Odborné asistentky sú významne spokojnejšie s úspechom, ktorý dosiahli v kariére a tiež s pokrokom smerom k dosiahnutiu celkových kariérových cieľov ako odborní asistenti. Miera spokojnosti s platom je u odborných asistentiek a asistentov výrazne znížená.

Ďalej sme overili existenciu rodových rozdielov v kategórii docentov (tab. č. 5).

Tab. č. 5: Porovnanie rodových rozdielov v kariérovej spokojnosti medzi docentkami (n = 69) a docentmi (n = 107)

	Ženy		Muži			
	M	SD	M	SD	t	P
1. Som spokojný/á s úspechom, ktorý som dosiahol/la v mojej kariére	4.13	.59	3.69	.81	-3.89	**.000**
2. Som spokojný/á s pokrokom, ktorý som urobil/a na ceste k splneniu mojich celkových kariérových cieľov.	4.07	.551	3.74	.76	-3.17	**.002**
3. Som spokojný/á s pokrokom, ktorý som urobil/a smerom k splneniu mojich cieľov týkajúcich sa výšky príjmu.	2.54	1.11	2.64	1.14	.57	.570
4. Som spokojný/á s pokrokom, ktorý som urobil/a smerom k mojim cieľom na postup v zamestnaní.	3.86	.77	3.64	.85	-1.73	.085
5. Som spokojný/á s pokrokom, ktorý som urobil/a smerom k splneniu mojich cieľov na rozvoj nových zručností.	3.80	.61	3.75	.74	-.46	.644
Kariérová spokojnosť	3.68	.45	3.49	.64	-2.13	**.035**

Pozn. M – priemer, SD – smerodajná odchýlka. Pre kariérovú spokojnosť platí: 1 = silne nespokojný/á, 5 = silne spokojný/á.

Rodové rozdiely sa s postupom na hodnosť docenta prehlbujú. Docentky sú významne kariérovo spokojnejšie ako docenti a to nielen v dosiahnutom úspechu a v pokroku smerom k želaným kariérovým cieľom, ale aj v celkovej kariérovej spokojnosti. Opäť sa preukázala nespokojnosť s finančnými podmienkami na univerzite.

Pri postupe na pozíciu profesora muži zvyšujú svoju kariérovú spokojnosť, no stále sú menej spokojní s úspechom v ich kariére a nechávajú si priestor pre dosahovanie ďalších kariérových mét (tab. č. 6).

Tab. č. 6: Porovnanie rodových rozdielov v kariérovej spokojnosti medzi profesorkami (n = 23) a profesormi (n = 54)

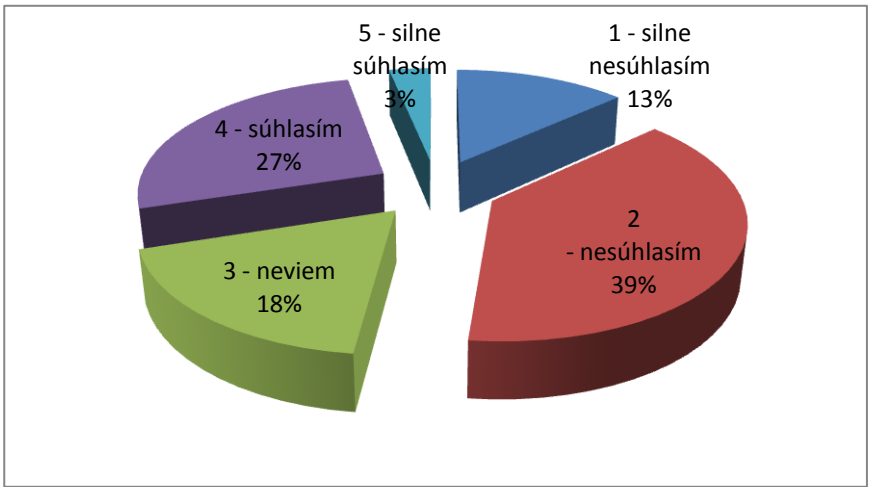
	Ženy		Muži			
	M	SD	M	SD	t	p
1. Som spokojný/á s úspechom, ktorý som dosiahol/la v mojej kariére	4.48	.59	4.13	.48	-2.72	**.008**
2. Som spokojný/á s pokrokom, ktorý som urobil/a na ceste k splneniu mojich celkových kariérových cieľov.	4.35	.49	4.09	.56	-1.90	.061
3. Som spokojný/á s pokrokom, ktorý som urobil/a smerom k splneniu mojich cieľov týkajúcich sa výšky príjmu.	2.70	1.26	2.70	1.13	.028	.978

4. Som spokojný/á s pokrokom, ktorý som urobil/a smerom k mojim cieľom na postup v zamestnaní.	4.13	.55	4.02	.66	-7.16	.476
5. Som spokojný/á s pokrokom, ktorý som urobil/a smerom k splneniu mojich cieľov na rozvoj nových zručností.	4.13	.76	3.91	.62	-1.35	.182
Kariérová spokojnosť	3.96	.55	3.77	.43	-1.58	.119

Pozn. M – priemer, SD – smerodajná odchýlka. Pre kariérovú spokojnosť platí: 1 = silne nespokojný/á, 5 = silne spokojný/á.

Na záver výsledkovej časti pridávame analýzu odpovedí respondentov na otázku spokojnosti s výškou príjmu, nakoľko sa v tejto oblasti prejavila opakovane znížená spokojnosť učiteliek aj učiteľov (graf č. 1).

Graf č. 1: Odpovede učiteliek a učiteľov na položku „Som spokojný/á s pokrokom, ktorý som urobil/a smerom k splneniu mojich cieľov týkajúcich sa výšky príjmu.“ (N = 1146)



V porovnaní s vysokou mierou spokojnosti s kariérovým postupom učiteľov je odpoveď na dotazníkovú položku spokojnosti s výškou príjmu veľmi negatívnym hodnotením, nakoľko až 52% učiteľov vyjadrilo nespokojnosť (pri sčítaní odpovedí **nesúhlasím** a **silne nesúhlasím**). Táto nespokojnosť je prítomná u 9 % doktorandov, 56% odborných asistentov a 57% docentov a 49% profesorov.

4. DISKUSIA

Zistili sme, že ženy dosahujú nižší objektívny kariérový úspech ako muži. Muži dosahujú vyššie vedecko-pedagogické tituly, častejšie obsadzujú riadiace pozície, vedú viac grantov a majú vyšší plat ako ženy. Tieto výsledky sú v zhode s predchádzajúcim výskumom, podľa ktorého muži významne častejšie obsadzujú vyššie odborné a riadiace pracovné pozície na univerzite (Filadelfiová a kol., 2009, Blagojević a kol., 2003, Osborn a kol., 2000). V našej vzorke sa prejavila rovnaká tendencia vyššieho zastúpenia žien na nižších pozíciách (doktorandky a odborné asistentky) a prevaha mužov na vyšších pozíciách (docenti a profesori). Je potrebné poznamenať, že priemerný vek respondentiek bol nižší ako u mužov, čo mohlo ovplyvniť aj mieru úspešnosti učiteľov, ktorí sa zapojili do výskumu. No nakoľko

ženy dosahujú nižší vek pri odchode na dôchodok, je tento trend prirodzený a vzorku považujeme za reprezentatívnu pre populáciu učiteľov na celom Slovensku.

Napriek skutočnosti, že učitelia sú vo svojej kariére úspešnejší ako učiteľky, sa nepreukázal rozdiel v globálnej kariérovej spokojnosti medzi nimi. Podľa Abeleovej a Spurka (2009) je všeobecne známe, že ženy sú kariérovo menej úspešné ako muži. Vďaka tomuto spoločenskému konsenzu môžu ženy uplatňovať nižšie nároky na svoju kariérovú úspešnosť ako muži a v konečnom dôsledku to vedie k ich vyššej spokojnosti ako u mužov, aj keď ženy sú na porovnateľne nižšej pozícii. Pri podrobnejšej analýze kariérovej spokojnosti podľa kategórie doktorandi, odborní asistenti, docenti a profesori, sa preukázali rodové rozdiely v špecifických oblastiach kariérovej spokojnosti. Medzi doktorandkami a doktorandmi sa nepreukázali významné rozdiely v jednotlivých oblastiach kariérovej spokojnosti. Doktorandské štúdium je typické pre mladších študentov do 30 rokov, ktorí ešte nemajú starosti s výchovou detí a ženy a muži sú na rovnakej pozícii. Tieto výsledky potvrdzuje štúdia Carra a kol. (1998), podľa ktorých nie je rozdiel v produktivite a kariérovej spokojnosti medzi učiteľkami a učiteľmi, ktorí nemajú deti. Rozdiely v jednotlivých oblastiach kariérovej spokojnosti sa preukázali v kategórii odborných asistentov. Ženy prejavili vyššiu spokojnosť s úspechom, ktorý dosiahli v kariére a tiež s pokrokom na ceste k celkovým kariérovým cieľom. Zdá sa, že samotná práca na univerzite je pre ženy viac uspokojivá ako u mužov, ktorí majú ambicióznejšie plány o svojom kariérovom úspechu. Môžeme predpokladať, že odborné asistentky sú vyťažené v súkromí starostlivosťou o deti viac ako ich kolegovia odborní asistenti. Tým ženy znižujú nároky na svoju úspešnosť v pracovnej oblasti (Abele. Spurk, 2009). Naše výsledky sú v rozpore so štúdiou Carra a kol. (1998), podľa ktorých vysokoškolské učiteľky s malými deťmi preukázali významne nižšiu kariérovú spokojnosť ako muži. Môžeme uvažovať aj nad tým, že ženy v našej vzorke boli prevažne bezdetné alebo so samostatnými deťmi (tieto údaje sme nekontrolovali a nevieme to overiť), alebo majú lepšiu inštitucionálnu podporu pre zvládnutie ich dvojitel roly ako v zahraničí. No výskumy kariérovej spokojnosti na všeobecnej vzorke potvrdzujú, že nie je rozdiel medzi mužmi a ženami (Judge a kol., 1995, Ng a kol., 2005), čo je v zhode s našimi výsledkami. Najväčšie rozdiely v kariérovej spokojnosti medzi učiteľkami a učiteľmi sa prejavili v kategórii docentov. Podobne ako v predchádzajúcej skupine odborných asistentov sú ženy spokojnejšie s úspechom v kariére či s pokrokom na ceste k celkovým kariérovým cieľom. Docentky prejavili aj vyššiu celkovú kariérovú spokojnosť ako docenti. Tieto výsledky je možné interpretovať tak, že muži nie sú dostatočne spokojní so zotrvaním na pozícii docenta a vo väčšej miere ašpirujú na dosiahnutie vyšších pozícií ako ženy. V hodnotení spokojnosti s postupom v zamestnaní však medzi učiteľmi nebol rozdiel, učiteľky aj učitelia prejavujú spokojnosť s doterajším uplatnením. Muži však na zvýšenie ich spokojnosti s dosahovaním celkových kariérových cieľov vyžadujú dosiahnutie profesúry, nakoľko v kategórii profesorov sa minimalizovali rozdiely medzi ženami a mužmi. Profesorky boli v porovnaní s profesormi spokojnejšie len s celkovým úspechom, ktorý dosiahli v kariére. U mužov je prítomná väčšia snaha o ďalšie kariérové napredovanie (napr. postup na riadiace pozície na univerzite) ako u žien. Celkovo môžeme zhodnotiť, že učiteľky prejavujú vyššiu pracovnú spokojnosť s úspechom, ktorý dosiahli v kariére, ako učitelia (s výnimkou doktorandiek). Pre ženy je samotná práca na univerzite vyššou satisfakciou ako pre mužov. Muži sú spokojní s kariérou až pri dosiahnutí profesúry a ašpirujú na ďalší postup v inej pracovnej sfére.

Analýzou kariérovej spokojnosti mužov a žien na univerzite sme zistili zjavnú nespokojnost s platom, čo sa prejavilo u všetkých učiteľov s výnimkou doktorandov. Je možné predpokladať, že táto nespokojnosť vedie k zvažovaniu odchodu za lepšie plateným miestom a len vysoká loajalita učiteľov alebo sebarealizácia v práci (čo indikuje ich vysoká miera spokojnosti s kariérovým úspechom) zabraňujú ich odchodu z univerzity. Tieto zistenia však vyžadujú hlbšiu analýzu prekračujúcu rámec príspevku.

Limity štúdie vidíme v tom, že sme nemohli získať vzorku náhodným spôsobom, preto sme sa snažili vylepšiť internú validitu výskumu stratifikovaným zberom údajom. Aj napriek relatívne nízkej návratnosti dotazníkov bola zabezpečená vysoká početnosť výskumného súboru a výsledky je možné zovšeobecniť na celú populáciu učiteľov. Porovnanie učiteliek a učiteľov čo do veku a pracovného zaradenia korešponduje s inými štúdiami (napr. Filadelfiová a kol., 2009), čo zdôrazňuje reprezentatívnosť vzorky. Za silnú stránku výskumu považujeme použitie vysoko reliabilného dotazníka, ktorý meria rôzne oblasti kariérovej spokojnosti jedincov.

5. ZÁVER

Cieľom výskumu bolo analyzovať rozdiely v kariérovej spokojnosti medzi vysokoškolskými učiteľkami a učiteľmi. Výsledky preukázali, že aj napriek vyššej objektívnej kariérovej úspešnosti mužov sú ženy porovnateľne kariérovo spokojné a v istých oblastiach sú spokojnejšie ako muži. Taktiež sa preukázala výrazná nespokojnosť s výškou príjmu u všetkých učiteľov s výnimkou doktorandov. Táto nespokojnosť môže viesť k odchodu zamestnancov za lepšie platenými miestom a môže to ohroziť ďalšie fungovanie univerzít. Výskum kariérovej spokojnosti považujeme za prínosný nielen v snahe opísať aktuálny stav spokojnosti učiteľov, ale aj v možnom využití týchto poznatkov manažmentom univerzít a fakúlt. Rodové rozdiely v akademickej kariérovej spokojnosti je možné využiť v praxi zvýšením podpory a motivácie žien v dosahovaní vyšších pozícií. Ženy často narážajú na sklenený strop v snahe o postup a je v záujme manažmentu univerzít minimalizovať diskrimináciu žien pokiaľ kandidujú na vyššie pracovné pozície a podporiť ich kariérový rozvoj najmä po jeho prerušení materskými povinnosťami. Systematická inštitucionálna podpora a motivovanie žien k vyššiemu kariérovému úspechu môže pomôcť odstrániť stereotypné uspokojenie sa s nižším úspechom v porovnaní s mužmi.

6. LITERATÚRA

ABELE, A. E., SPURK, D. 2009. *The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success.* In: Journal of Vocational Behavior, 2009, roč. 74, č. 1, s. 53-62.

ARNOLD, J. 2005. *Careers in changing times.* In ARNOLD, J., SILVESTER, J., PATTERSON, F., ROBERTSON, I., COOPER, C., BURNES, B. (Eds.). *Work psychology. Understanding human behaviour in the workplace*. 5th ed. Harlow: Prentice Hall, 2005. s. 520-557. ISBN 0-273-65544-2.

AUGUST, L., WATLMAN, J. 2004. *Culture, Climate, and Contribution: Career Satisfaction Among Female Faculty.* In Research in Higher Education, 2004, roč. 45, č. 2, s. 177 – 192.

BĚLOHLÁVEK, F. 1994. *Osobní kariéra.* 1. vyd. Praha: Grada, 1994. 106 s. ISBN 807169083X.

BLAGOJEVIĆ, M., BUNDULE, M., BURKHARDT, A., CALLONI, M., ERGMA, E., GLOVER, J., a kol. 2003. *Premárnené talenty: od osobných zápasov k veci verejnej. Ženy a veda v krajinách Enwise.* Luxemburg: Úrad pre vydávanie úradných publikácií Európskych spoločenstiev, 2003. 180 s. ISBN 92-79-00335-6.

BÚGELOVÁ, T., KRAVČÁKOVÁ, G., LUKÁČOVÁ, J. 2010. *Vysokoškolský učiteľ – práca, spokojnosť, prestíž povolania. Sociálno-psychologická analytická štúdia.* In: BÚGELOVÁ, T., KRAVČÁKOVÁ, G. (Eds.). *Hodnota duševnej práce pre organizáciu a spoločnosť.* Zborník vedeckých prác z výskumného grantu VEGA č. 1/0865/08 Determinanty, kritériá a hodnotenie duševnej práce. Košice: UPJŠ, 2010. s. 29-40. ISBN 978-80-7097-847-4.

CARR, P. L., ASH, A. S., FRIEDMAN, R. H., SCARAMUCCI, A., BARNETT, R. C., SZALACHA, L., a kol. 1998. *Relation of family responsibilities and gender to the productivity and career satisfaction of medical faculty.* In: Annals of internal medicine, 1998, roč. 129, č. 7, s. 532 – 538.

FILADELFIOVÁ, J., Bútorová, Z. (Ed.). 2007. *Ženy, muži a vek v štatistikách na trhu práce.* Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, 2007. 120 s. ISBN 978−80−88935−91−9.

FILADELFIOVÁ, J., KICZKOVÁ, Z., MOSNÁ, M., SZAPUOVÁ, M., ZEZULOVÁ, J. 2009. *Postavenie žien a mužov vo sfére vysokých škôl: Pohľad na štatistiky.* In: SZAPUOVÁ, M., KICZKOVÁ, Z., ZEZULOVÁ, J. (Eds.). *Na ceste k rodovej rovnosti: ženy a muži v akademickom prostredí.* 2. vyd. Bratislava: IRIS, 2009. s. 89-119. ISBN 978-80-89256-40-2.

GREENHAUS, J. H. 2003. *Career Dynamics.* In BORMAN, W., ILGEN, D. R., KLIMOSKI, R. J., WEINER, I. B. (Eds.). *Handbook of Psychology.* Volume 12. Industrial and Organizational Psychology. New Yersey: John Wiley & Sons, 2003. s. 519-540. ISBN 0-471-38408-9.

GREENHAUS, J. H., PARASURAMAN, S., WORMLEY, W. M. 1990. *Effects of Race on Organizational Experiences, Job Performance Evaluations, and Career Outcomes.* In: The Academy of Management Journal, 1990, roč. 33, č. 1, s. 64-86.

HOFMANS, J., DRIES, N., PEPERMANS, R. 2008. *The Career Satisfaction Scale: Response bias among men and women.* In: Journal of Vocational Behavior, 2008, roč. 73, č. 3, s. 397-403.

JUDGE, T. A, CABLE, D. M., BOUDREAU, J. W., BRETZ, R. D. 1995. *An Empirical Investigation of the Predictors of Executive Career Success.* In: Personnel Psychology, 1995, roč. 48, č. 3, s. 485-519.

LOUNSBURY, J. W., LOVELAND, J. M., SUNDSTROM, E. D., GIBSON, L. W., DROST, A. W., HAMRICK, F. L. 2003. *An Investigation of Personality Traits in Relation to Career Satisfaction.* In Journal of Career Assessment, 2003, roč. 11, č. 3, s. 287-307.

LUKÁČOVÁ, J. 2011. *Kariéra a identita vysokoškolských učiteľov:* dizertačná práca. Prešov: FF PU, 2011. 134 s.

LUKÁČOVÁ, J., BÚGELOVÁ, T. 2009. *Pracovná spokojnosť vysokoškolských učiteľov v kontexte reformy školstva.* In: RYMEŠ, M., ŠTIKAR, J. (Eds.). *Psychologie práce a organizace.* Príspevky z medzinárodnej konferencie. Praha: Matfyzpress, 2009. s. 185-193. ISBN 978-80-7378-119-4.

LUKÁČOVÁ, J., BÚGELOVÁ, T. 2010. *Pracovná spokojnosť a organizačná zaviazanosť vysokoškolských učiteľov.* In: LETOVANCOVÁ, E., VAVRÁKOVÁ, E. (Eds.). *Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Psychológie práce a organizácie,* v Modre – Harmónii. Bratislava: UK, 2010. s. 328-338.

NG, T. W. H., EBY, L. T., SORENSEN, K. L., FELDMAN, D. C. 2005. *Predictors of Objective and Subjective Career Success: a Meta-Analysis.* In: Personnel Psychology, 2005, roč. 58, č. 2, s. 367-408.

OPP, R. D. 1992. *Disciplinary Differences in Faculty Career Satisfaction.* Paper presented at the Congress ASHE Annual Meeting, Minneapolis, 1992. 38 s.

OSBORN, M., REES, T., BOSCH, M., EBELING, H., HERMANN, C., HILDEN, J. 2000. *Science policies in the European Union. Promoting excellence through mainstreaming gender equality.* Luxembourg: OOPEC, 2000. 174 s. ISBN 92-828-8682-4.

SZAPUOVÁ, M. 2009. *O postupe po akademickom rebríčku.* In: SZAPUOVÁ, M., KICZKOVÁ, Z., ZEZULOVÁ, J. (Eds.). *Na ceste k rodovej rovnosti: ženy a muži v akademickom prostredí.* 2. vyd. Bratislava: IRIS, 2009. s. 169-200. ISBN 978-80-89256-40-2.

ZEZULOVÁ, J. 2009. *O nespokojnej spokojnosti.* In: SZAPUOVÁ, M., KICZKOVÁ, Z., ZEZULOVÁ, J. (Eds.). *Na ceste k rodovej rovnosti: ženy a muži v akademickom prostredí.* 2. vyd. Bratislava: IRIS, 2009. s. 149-168. ISBN 978-80-89256-40-2.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Jana Lukáčová

Pracovisko: Prešovská univerzita v Prešove, FF, Inštitút psychológie.
Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika

Email: jana.lukacova@hotmail.com

POTREBUJÚ SA ZAČÍNAJÚCI UČITELIA KONTINUÁLNE VZDELÁVAŤ?

DO THE TEACHER –BEGINNERS NEED THE CONTINUAL EDUCATION?

Tatiana Majerová

Abstrakt

V príspevku venujeme pozornosť neľahkej pozícii začínajúceho učiteľa v podmienkach súčasného školstva. Upozorňujeme na nedostatky pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva a na ich dôsledky pre prax začínajúcich učiteľov.

Kľúčové slová: *začínajúci učiteľ, cvičný učiteľ, uvádzajúci učiteľ, potreby učiteľov, kontinuálne vzdelávanie*

Abstract

In the review we pay attention to describe the difficult position of new teacher in conditions od present-day schol system. We emphasize lack of unsufficent pre-graduation preparation of students´ at teaching courses and the consequences for practice of new teachers.

Key words: *Beginning Teacher, Trainie Teacher, Teachers´ Needs, Continual education.*

1. ÚVOD

Vstup začínajúceho učiteľa na svoje prvé pracovisko nesie so sebou okrem veľkých očakávaní i časté sklamania. I keď toto obdobie predstavuje podľa mnohých autorov (Kasáčová, Šimoník) rozhodujúci motivačný prvok pre ďalšie profesijné napredovanie, nemusí byť vždy spojené s pozitívnym prežívaním. Začínajúci učiteľ je v pedagogickej verejnosti vnímaný ako neskúsený, niekedy i nezrelý človek, ktorý dosiaľ neovláda všetky pracovné techniky, ale zároveň do pedagogického procesu na rozdiel od starších kolegov vnáša nadšenie i originalitu. Veľmi zaujímavo túto situáciu zachytil J. Žák (In: Podlahová, L., 2004, s. 13), ktorý o začínajúcom učiteľovi píše: *„Mladí pedagogickí nadšenci sú dodaní univerzitou za čerstva. Prinášajú si obyčajne matné, ušľachtilé ideály, dobrovoľné prednášky, kamarátstvo k žiakom a podobné utópie. Títo šialení pacifisti sa v priebehu niekoľkých dní ocitnú, vďaka svojim pokrokovým metódam v rozkošných situáciách, kedy im na hodinách žiaci lezú po katedre, preháňajú sa po triede a ...“*

Tento vtipný výrok čiastočne zjednodušuje pedagogickú situáciu, v ktorej sa ocitá začínajúci učiteľ, preto, že sa zameriava na vzťah učiteľ – žiak, ale zároveň ponúka časť pedagogickej reality, do ktorej vstupuje začínajúci učiteľ. Začínajúci učiteľ v porovnaní s inými začínajúcimi profesiami zažíva väčší a náročný tlak, ktorý nie je rozdelený na menšie časti, ale je celistvý. Príklad ilustruje, že začínajúci učiteľ by mal byť hneď od začiatku výkonu svojho povolania pripravený na všetky zručnosti, ktoré sa očakávajú od učiteľa

(riadiť, plánovať, hodnotiť, organizovať, udržiavať disciplínu, komunikovať so žiakmi, rodičmi, riešiť problémy, a i.).

2. ŠTUDENT UČITEĽSTVA NA PRAXI

Mnohokrát sa stotožňujeme s myšlienkou, že pre budúceho učiteľa nie je školské prostredie neznáme. Vychádzame nielen z toho, že mnohé výskumy dokazujú, že začínajúci učiteľ v prvých rokoch svojej praxe vychádza z napodobňovania svojich učiteľov a až v neskoršom období buduje svoj vlastný pedagogický model, na druhej strane sme si vedomí, že i ako študent učiteľstva sa s týmto prostredím oboznámil. Keďže od pedagogickej praxe sa očakáva, že poskytne budúcemu učiteľovi pohľad do samotnej učiteľskej práce, mnohokrát nás rozhovory so študentmi po odučenej praxi presviedčajú o samotnom opaku. I keď výborné hodnotenia cvičných učiteľov napovedajú o šikovnosti mnohých študentov, pravda je niekedy úplne iná. Výskumy realizované M. Černotovou a kol. (2010) vypovedajú, že cviční učitelia často neplnia očakávania, ktoré sú kladené. Nemyslíme tým len neodučené hodiny študentov. Máme na mysli najmä to, že mnohí cviční učitelia pristupujú k študentom benevolentným spôsobom (neúčasť na ich výstupoch, neinformovanie o pedagogickej dokumentácii, nerobenie rozborov a pod.), čím síce navodzujú v študentovi pocit samostatnosti, pocit neomylnosti a dokonalosti, ktoré sa žiaľ príchodom na školské pracovisko rozplynú. Problémom je spätná väzba, ktorá zo strany cvičných učiteľov absentuje.

3. ŠKOLSKÉ PRACOVISKO PLNÉ „PREKVAPENÍ“

Špecifikum začínajúceho učiteľa je dané tým, že od samého začiatku – t. j. od prvého dňa nástupu do školy, musí zvládať všetky zručnosti učiteľskej profesie, čo je z nášho pohľadu neúnosné. Teória je v rozpore s praxou. I keď začínajúci učiteľ disponuje bohatými teoretickými poznatkami, napr. je zručný v moderných technológiách, zvyčajne sa vyznačuje tvorivým prístupom, predsa nie je dostatočne fakultou pripravený na praktické činnosti, ktoré si vyžaduje učiteľstvo od prvého pracovného dňa. Pre adaptačný čas sú príznačné tri druhy rozporov. J. Průcha (1997) ich popisuje ako: rozpor medzi znalosťami a skúsenosťami, rozpor medzi osobnými ašpiráciami a záujmami organizácie, rozpor medzi aktuálnym postavením pracovníka a perspektíva, ktorá sa pred ním otvára. V riešení týchto rozporov možno – podľa nášho názoru hľadať najväčšiu rezervu fakúlt, ktoré sa orientujú na prípravu učiteľov. Ako píše I. Turek (2000) vo svojej štúdii, takmer 30% respondentov hodnotí prípravu budúcich učiteľov na vysokých školách negatívne. Ako problematické sa javia najmä tieto oblasti: osvojovanie si pedagogicko-psychologických disciplín, dosahovanie rovnováhy medzi pedagogickou teóriou a praxou, zintenzívnenie výcviku učiteľských zručností, príprava na tvorivú prácu v alternatívnych školách. Začínajúci učiteľ v kontakte s novým pracoviskom môže podľa L. Podlahovej (2004, s. 26-27) stretnúť nasledujúce prekvapenia: *„obsah školského predmetu a jeho usporiadanie, rôznosť školských programov (koncepcií), zloženie úväzku a rozvrh hodín, prístup uvádzajúceho učiteľa, rozdiel medzi vlastnými metódami a postupmi starších učiteľov, stav materiálneho vybavenia školy, rozsah administratívnych povinností, neznalosť právnych a bezpečnostných predpisov, časová náročnosť učiteľskej práce, zamestnávanie učiteľa v období školských prázdnin, výška učiteľského platu a jeho skladba, vzťahy na pracovisku, postoj dnešných žiakov, rodičov k škole, vyšší výskyt žiakov z minority a integrovaných žiakov, formulačná učiteľská neobratnosť, celková odlišnosť školskej skutočnosti od predstáv.“* Tieto i ďalšie prekvapenia môžu pôsobiť na samotných učiteľov demotivujúco a to najmä preto, že učiteľ, sám sebe ako osobnosti, ktorá sa isté časové obdobie (približne 5 rokov) pripravovala na túto profesiou, neverí.

4. DILEMY VO VZDELÁVANÍ UČITEĽOV

Problém, o ktorom píšeme je aktuálny, ale nie neznámy. Dlhodobo je známy názor, ktorý zachytáva nepomer v pregraduálnej príprave učiteľov medzi teóriou a praxou. Realita je však na mnohých fakultách žiaľ taká, že kvôli finančným záväzkom sa žiaľ redukuje dĺžka praxe, resp. i komunikácia VŠ so ZŠ, príp. SŠ. Preto je nutné uvažovať nad tým ako skvalitniť výučbu na VŠ, aby priniesla budúcim učiteľom čo najviac rentability. Zaujímavý je pohľad na vzdelávanie učiteľov amerických autorov L. G. Katza a J. Rathsa (1996/97), ktorí nazerajú na vzdelávanie učiteľov z aspektu šiestich dilem. Pýtajú sa, na čo je potrebné klásť dôraz a zdôrazňujú tieto problémy: rozsah alebo zvládnutie obsahu učiva, hodnotiacu alebo citovú stránku, súčasné alebo budúce potreby kandidátov, tematické alebo voliteľné prístupy, súčasnú alebo inovačnú prax, špecifické alebo globálne hodnotiace kritéria.

Tieto dilemy sú typické pre vzdelávanie učiteľov. Môžu vysvetľovať nespokojnosť so vzdelávaním budúcich učiteľov aj nízku úroveň tohto vzdelávania. Každá skupina VŠ učiteľov má isté predstavy o tom, aké výsledky by sa mali dosiahnuť pri vzdelávaní budúcich učiteľov, no súčasne má aj svoje vlastné vysvetlenia, prečo sa to nedarí. Autori štúdie uvádzajú, že dilema je takou situáciou, v ktorej nie je možné ideálne riešenie. Každé z možných riešení obsahuje súčasne výber tak pozitívnych ako aj negatívnych faktorov. My zastávame názor, že jednotlivé VŠ predmety, by sa mali častejšie inovovať a približovať, čo najviac, pedagogickej realite. Takto by vznikla základňa pre požiadavku, aby boli napĺňané vzdelávacie potreby študentov učiteľstva. Inovácie – vzniknuté na základe aktuálnych potrieb by nadväzovali na praktickú zložku pedagogickej praxe. Podľa nášho názoru na VŠ absentujú predmety viac prakticky orientované pedagogickej praxi (pr. Teória a prax triednictva, Pedagogická dokumentácia), ktoré by vyučovali externí učitelia zo základných či stredných škôl, čím by mohli výrazne skvalitniť prácu začínajúceho učiteľa. Tým by budúci učiteľ získal praktické aplikačné vedomosti, ktoré by mohol v praxi zužitkovať.

5. NÁROČNÉ UČITEĽSKÉ ČINNOSTI

Súčasné školstvo vyžaduje flexibilného učiteľa, ktorý dokáže reflektovať a zvládať rozličné pedagogické situácie späté nielen so samotnou školou ako inštitúciou, ale i ostatnými subjektmi, ktoré majú so školou úzky súvis. O to náročnejší je fakt, ktorý hovorí, že nie je možné počas VŠ štúdia pripraviť budúceho učiteľa tak, aby do práce nastúpil – učiteľ profesionál. I keď B. Kasáčová (2004, s. 25) uvádza, že profesionalita učiteľa sa utvára v troch dimenziách: 1. Personálna dimenzia profesionality sa utvára v procese osobnostného, charakterového vyzrievania; 2. Etická dimenzia profesionality sa utvára výchovou, preberaním mravných vzorcov správania; 3. Odborná dimenzia profesionality je daná kvalifikačnými požiadavkami, ktoré sú legislatívne dané, a to predpísaným stupňom a typom vzdelania a jej znakom je kvalifikácia.

Neúplná profesionalita začínajúceho učiteľa nesúvisí len s praktickou stránkou realizácie vyučovacej jednotky, ale tiež s inými situáciami a reakciami, ktoré vznikajú priamo v škole. O. Šimoník (2009, s. 422) uvádza, že medzi typické problémy začínajúcich učiteľov patrí prekonávanie tradičného dôrazu na didaktickú stránku edukácie. Nedostatky sa prejavujú i pri výklade, prejavujú sa tendencie k encyklopedickosti, začínajúcim učiteľom unikajú dôsledkové vzťahy. Začínajúci učitelia majú problémy s aktivizáciou žiakov, rešpektovaním princípov primeranosti, či prispôsobovanie vyučovania veku žiakov. Majú problémy s nadväzovaním kontaktov so žiakmi, dopúšťajú sa chýb pri formulovaní otázok. Ďalší okruh je podľa O. Šimoníka (2009) spätý s problémami dodržiavania plánovaného rozdelenia vyučovacej hodiny, s organizáciou samotnej žiackej práce, adekvátne reakcie na neočakávaný vývoj vyučovania, voľbou vhodnej vyučovacej metódy, konkretizáciou učiva, výchovnou

stránkou vyučovania a riešením disciplinárnych priestupkov. Domnievame sa, že je možné jednotlivé zložité činnosti začínajúceho učiteľa špecifikovať do troch oblastí:

1. Legislatívno–dokumentačné (nevedomosť školských zákonov a orientácia v nich, problémy s vedením dokumentácie – od časovo-tematických plánov až po zápis do triednych kníh, či vypracovanie IVP – plánov);
2. Výchovno–disciplinárne (viesť vyučovanie bez toho, aby žiaci „neprerástli učiteľovi cez hlavu“, zaujať stanovisko k rozličným situáciám so žiakmi s nadhľadom a nekonfliktne);
3. Organizačno–komunikačné (neschopnosť dodržiavať určený a vymedzený čas pri výučbe, skĺzavanie vykania a tykania u žiakov, nevedomosť používania zložitého a náročného slovníka pri výučbe, pohotová a adekvátna komunikácia s rodičmi apod.).
4. Sebareflexno-uvažujúce (neuvedomenie si chýb, ktoré nastávajú nielen vo výchovno-vzdelávacom procese, ale i v samotnej komunikácii).

Ako píše O. Šimoník (2009, s. 422): „*Začínajúci učitelia nemajú skúsenosti, nie sú schopní objektívnej sebareflexie, hodnotenia vlastnej práce a posudzovania chýb, ktorých sa pri svojom pôsobení dopúšťajú. Niektorým z nich chýba zásadovosť, túžba po prehlbovaní vzdelania, dôslednosť, poriadkumilovnosť, spoločenské vystupovanie a prejavujú malú náročnosť k sebe i k iným.“*

6. UVÁDZAJÚCI UČITEĽ AKO OPORA

Významným článkom pri profesijnom štarte je uvedenie začínajúceho učiteľa do praxe. Aj vyhláška MŠ SR s názvom *„Uvádzanie začínajúcich pedagogických pracovníkov do praxe.“* (Vyhláška MŠ, 1996) Skúsenosti s uvádzaním začínajúcich učiteľov do praxe sú rezultatívne v tých školách, kde sa im prikladá dôležitosť, vážnosť, kde sú dobre projektované, organizované, hodnotené. Súčasný zákon č. 317/2009 §28 uvádza, že *„Začínajúci pedagogický zamestnanec vykonáva pedagogickú činnosť pod dohľadom uvádzajúceho pedagogického zamestnanca a je povinný absolvovať adaptačné vzdelávanie a úspešne ho ukončiť najneskôr do dvoch rokov od vzniku pracovného pomeru.“*

Samotný posun v zákone zdôrazňuje nutnosť kontinuálneho vzdelávania aj u začínajúcich učiteľov s čím sa stotožňujeme i keď podľa nášho názoru by adaptačné vzdelávanie malo začínajúcich učiteľov dôsledne pripraviť najmä na učiteľskú – výchovnú problematiku, na ktorú počas pregraduálnej prípravy neboli dôsledne pripravení. Táto kompetencia – podľa záverov výskumov, výrazne absentuje. (Černotová, M, 2006)

A. Osúch (1994, s. 233) píše, že pri hodnotení spolupráce uvádzajúci učiteľ – začínajúci učiteľ prvého stupňa základnej školy je možné rozdeliť uvádzajúcich učiteľov do troch skupín:

Do prvej skupiny zaradil uvádzajúcich učiteľov, ktorí nechávali začínajúcim učiteľom maximum samostatnosti, ale súčasne im nezištne poskytovali osobné skúsenosti, metodické materiály, svoje pomôcky, do vyučovacích hodín zaraďovali hru, prvky integrovaného vyučovania, zvykali si na tvorivý štýl práce.

Do druhej skupiny zaradil na základe analýzy, uvádzajúcich učiteľov, ktorí nechali začínajúcich učiteľov pracovať úplne samostatne. Na prvý pohľad je to sympatické konštatovanie, ale A. Osúch (1994, s. 233) konštatuje: *„Kto bližšie pozná začínajúcich učiteľov prvého stupňa základnej školy vie, že učiteľ potrebuje odbornú konzultáciu, veď už dávno ju nechápe ako recept. Začínajúci učitelia majú medzery v teoretickej oblasti, často ešte nedokážu vyšpecifikovať problém a adekvátne reagovať.“*

Tretia skupina uvádzajúcich učiteľov vtiahla začínajúcich učiteľov do svojho zaužívaného stereotypu, pracovala s nimi direktívne.

Dovolíme si toto delenie rozšíriť o ďalšie skupiny:

Štvrtú skupinu by sme mohli charakterizovať tým, že sa začínajúcim učiteľom venovala pozornosť každodenne. Ale, okrem úloh, ktoré vyplývajú z ich bežného plnenia si pre nich uvádzajúci učitelia pripravujú ďalšie úlohy, ktoré by mali robiť oni. (písanie zápisníc, organizovanie akcií a pod.). Vykonávajú prácu za nich, t. j. išlo o zneužívanie svojho postavenia.

Piata skupina uvádzajúcich učiteľov svojich začínajúcich učiteľov považovala za záťaž, čím svojou nechuťou, odmietavosťou od prvého pracovného dňa vštiepili začínajúcim učiteľom pocit bezradnej „samostatnosti“, ktorá speje buď k vyhľadávaniu inej pomoci (iného učiteľa), príp. spoľahnutie sa na svoje schopnosti, t. j. systém – rob ako vieš, pomôž si sám.

Na záver sa stotožňujeme s názorom B. Bližkovského (1980, s. 8), ktorý konštatuje, že *„predpokladom toho, aby výchovno-vzdelávacia práca začínajúceho učiteľa postupne nadobúdala tvorivý charakter, je zvládnutie množstva nových vedomostí, ktoré sa týkajú špecifickosti školského prostredia, žiackeho a rodičovského kolektívu, ako aj organizačno-administratívnych a právnych záležitostí. Nemenej dôležitý predpoklad je ovládanie zručností bežnej rutinnej práce učiteľa.“* Rýchle a správne opravovať kontrolné a domáce práce žiakov, spravodlivo hodnotiť žiacke výkony a nachádzať vyjadrenie hodnotenia v stupnici známok, pohotovo narábať s učebnými pomôckami, postarať sa o maximálnu bezpečnosť žiakov pri práci, primerane a taktne reagovať na nedisciplinované správanie žiakov alebo na ich neočakávané otázky, či nesprávne odpovede – to všetko a ešte mnoho iných zručností môže učiteľ zvládnuť až v praxi, pri ktorej mu má byť nápomocnou rukou uvádzajúci učiteľ a preto by bolo vhodné zamyslieť sa nad tým akých uvádzajúcich učiteľov vyberáme a ako sú títo učitelia na túto úlohu pripravení. Byť učiteľom je nádherné povolanie, avšak ak k budúcim študentom učiteľstva, či začínajúcim učiteľom budeme pristupovať viac otvorenejšie, ústretovejšie a s pochopením ich prvé začiatky budú s odstupom času vnímať ako začiatok úspešnej profesijnej etapy. K pozitívnym spomienkam na pracovné začiatky môže prispieť i praktické a aktuálne adaptačné vzdelávanie, ktoré posilní samotné nazeranie začínajúcich učiteľov na svoju prácu.

7. ZÁVER

Na záver uvažovania je nutné si položiť otázku: „Ako pripravíme kompetentného začínajúceho učiteľa?“ Jedna z ciest k skvalitneniu práce začínajúceho učiteľa je tá, ktorá vypovedá o nutnosti kontinuálneho vzdelávania začínajúceho učiteľa. Fakulta nepripraví budúceho učiteľa na praktické poznatky, čím vzniká potreba začínajúcich učiteľov kontinuálne a prakticky sa vzdelávať. Podujatie organizované metodikmi by však malo dbať na to, aby začínajúci učiteľ v ňom nadobudol prehľadné a praktické skúsenosti a poznatky, ktoré by mohol hneď aplikovať do vlastnej praxe. Čím chceme zdôrazniť skutočnosť, ktorá vypovedá nielen o poznávaní vzdelávacích potrieb začínajúcich učiteľov, ale zároveň nás upozorňuje na zabezpečenie kvalitnej kontinuálnej prípravy, ktorá by mala vychádzať z aktuálnych potrieb učiteľov a zároveň skvalitniť prípravu uvádzajúcich učiteľov, ktorí otvárajú začínajúcim učiteľom dvere do sveta učiteľstva.

8. LITERATÚRA

BLIŽKOVSKÝ, B. 1980. *Na pomoc začínajúcim učiteľom.* Bratislava: SPN, 1980. 184 s.

ČERNOTOVÁ, M. 1997. *Kapitoly z pedagogiky pre študentov učiteľstva*. Prešov: FF PU, 1997. 105 s. ISBN 80-88885-08-6.

ČERNOTOVÁ, M. 2006. *Uplatnenie absolventov učiteľstva v praxi a ich reflexia pregraduálnej prípravy*. Str. 25-59 In:ČERNOTOVÁ, M. a kol. 2006. *Uplatnenie absolventov učiteľstva v praxi a ich reflexia pregraduálnej prípravy*. Prešov: FF PU Acta Facultatis Philosophicae Univesitatis Prešoviensis Monografia 53 / AfpHP 110/192 2004. ISBN 80-8068-317-4.

ČERNOTOVÁ, M. a kol. 2010. *Cviční učitelia*. Prešov: FHPV PU, 2010. 111 s. ISBN 978-80-555-0154-3.

KASÁČOVÁ, B. 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe.* Prešov: MPC v Prešove, 2004. 83 s. ISBN 80-8045-352-7.

KATZ, L. G. – RATHS, J. 1996/97. *Šesť dilem vo vzdelávaní učiteľov*. Pedagogické rozhľady, č. 1, roč. 5. 1996/97. č. 1 – s. 4-7, č. 2 – s. 4 – 6, č. 3 – s. 12 –14.

OSÚCH, A. 1994. *K problematike uvádzania začínajúcich učiteľov na 1. stupni ZŠ do praxe.* In: Učiteľ a jeho príprava pre školu budúcnosti. Nitra: Vysoká škola pedagogická, 1994. 261 s. ISBN 80-88738-78-4.

PODLAHOVÁ, L. 2004. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. 223 s. ISBN 80-7254-474-8.

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 1997. ISBN 978-80-7367-503-5.

ŠIMONÍK, O. 2009. *Začínající učitele*. In: Pedagogická encyklopedie – Průcha, J. (ed). Praha: Portál, 2009. s. 419-423. ISBN978-80-7367-546-2.

TUREK, I. 2000. *Systém vzdelávania pedagogických pracovníkov v SR na prelome tisícročí*.

Technológia vzdelávania, č. 1, roč. VIII, 2000. s. 8-13.

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: PhDr. Tatiana Majerová

Pracovisko: Prešovská univerzita v Prešove, FHPV, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie. Katedra pedagogiky
Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika

Email: tatiana.majer@gmail.com

KOMPETENCIE UČITEĽA Z ASPEKTU LINGVISTIKY

TEACHER COMPETENCE FROM A LINGUISTIC POINT OF VIEW

Lenka Mandelíková

Abstrakt

Učiteľ je najvýraznejší subjekt pomáhajúci pri humanizácii škôl. Osobnosť učiteľa má dôležitú úlohu vo výchovnom a vzdelávacom procese. Autorita učiteľovej osobnosti závisí od jeho spoločenskej a profesionálnej povesti. Jeho osobnosť je najsilnejším prostriedkom vo vzdelávaní.

Kľúčové slová: *osobnosť učiteľa, kvality osobnosti učiteľa, jazyková kompetencia, komunikačná kompetencia, kultúra jazyka*

Abstract

Teachers play a crucial role in the process of the school humanization. The personality of a teacher is important in the processes of both teaching and educating. Teachers‘ authority depends on their social and professional reputation. Thus, their personality is considered to be the most potent drive in the education.

Key words: *teacher's personality, teacher's personality qaualities, language competence, communicative competence, language culture*

1. ÚVOD

Vzdelanie je výsledkom procesu vzdelávania. Samotné vzdelávanie a utváranie osobnosti človeka sa uskutočňuje v systéme výchovy a vzdelávania. Hovoríme tu o výchovnom a vzdelávacom procese, v ktorom sa používajú rôznorodé formy, prostriedky a zároveň metódy tohto procesu. V súčasnosti, v období rastúceho vplyvu masovokomunikačných technológií, všestranného využitia moderných výdobytkov vedy a techniky prichádzajú požiadavky na zvýšenie náročnosti pracovného času a, prirodzene, na vyššiu kvalifikáciu jednotlivca. Dochádza k nárastu nových informácií a poznatkov z najrozličnejších odborov a oblastí. Produkovanie týchto poznatkov je priam nezastaviteľné, a to v akýchkoľvek sférach ľudskej činnosti.

2. OSOBNOSŤ PEDAGÓGA VO VZŤAHU K JAZYKU

Dnešné vzdelávanie je celoživotné, permanentné a stáva sa neodmysliteľnou súčasťou života každého z nás. Výchovným pôsobením by mal každý človek nadobudnúť presvedčenie, že vzdelávanie má hlboký mravný a praktický význam a jeho dlhodobá realizácia znamená prínos pre neho samého i pre celú spoločnosť. Ak sa chceme nezištne vzdelávať, dozreli sme. Z uvedeného vychodí, že primárnym vykonávateľom procesu vzdelávania a sprievodcom vedomostí a nových poznatkov je učiteľ – pedagóg. Jeho osobnosť má kľúčovú úlohu pri vyučovacom a výchovnom procese. Autorita osobnosti pedagóga znamená predpoklad vplyvu

na študentov a závisí od spoločenskej a profesionálnej povesti učiteľa, od jeho morálnych a charakterových atribútov. Osobnosť pedagóga, jeho kladný vzťah k študentom, jeho spôsobné správanie a konzekventná práca, jeho osobný príklad, z ktorého vychádza pre ostatných poučenie, nedokáže nahradiť ani skriptum, ani pochvala.

Jazyk a jeho kultúra sú azda najcennejšie poklady hlboko zakorenené v našej histórii odnepamäti, uchovávané a prenášané z generácie na generáciu. Je nevyhnutné, aby pedagógovia uznávali a akceptovali nadindividuálny ráz jazyka. Jazyk si vyžaduje rešpektovanie svojej zvukovej, gramatickej a lexikálnej stavby. Spisovný jazyk je kultivovaná a najvýraznejšia podoba národného jazyka majúca celospoločenskú platnosť vo rozličných odboroch ľudskej činnosti. Je to osobitý útvar, ktorého zachovanie, resp. dodržiavanie jazykových noriem, by malo byť v súvislosti s jazykovou komunikáciou primárnym cieľom širokej verejnosti (porov. Mandelíková, 2005).

2.1 Pedagóg rešpektujúci jazykovú a komunikačnú kompetenciu

Pojem kompetencia pochádza z latinského competentia, čo znamená právomoc, spôsobilosť alebo z hľadiska lingvistiky schopnosť vytvárať jazykové, rečové prejavy a rozumieť im na základe poznatkov o jazykovom systéme (Šaling – Ivanová – Šalingová-Maníková, 2002, s. 326). Jednou z kľúčových kompetencií v rámci európskeho referenčného rámca je komunikácia v materčine a kultúrne povedomie a vyjadrovanie.

Nutnosť riešiť vzťah jazyka a komunikácie vyvolala teória Švajčiara F. de Saussura o protiklade langue – parole. Podľa tohto osnovateľa modernej európskej jazykovedy 20. storočia je langue (jazyk) systém lexikálnych a gramatických znakov, ktoré istá spoločnosť (kmeň, národ) používa ako prostriedok myslenia a dorozumievania. Jazyk je tak jav sociálny, spoločenský. Má povahu sociálnej normy – normy rôznych výpovedí ľudskej reči. Podľa F. de Saussura (1989, s. 46) je nutné v rámci rečovej činnosti oddeliť jazyk od reči. Jazyk sa nezhoduje s rečou. Skúmanie reči má svoju základnú časť, ktorej predmetom je jazyk svojou podstatou spoločenský a od jednotlivca nezávislý a sekundárnu časť, ktorej predmetom je individuálna stránka reči. Jazyk vníma ako spoločenský produkt schopnosti reči a súbor nevyhnutných konvencií, ktoré sú prijaté práve kvôli používaniu tejto schopnosti jednotlivca (tamže, s. 46). No parole (reč) je už jav individuálny, je to konkrétna výpoveď, ktorú jednotlivec vyslovil v určitej situácii. To znamená, že ide o konkrétnu realizáciu abstraktného jazykového systému v praktickom dorozumievacom akte, v konkrétnom prehovore (porov. Ondruš – Sabol, 1984, s. 17 – 18). F. de Saussure zaviedol aj termín langage, ktorým sa nebudeme zaoberať, pretože ide o reč v univerzálnom zmysle ako fyzicko-psychická schopnosť človeka (porov. Ernst, 1997).

Z takéhoto vnímania vzťahu jazyka a komunikácie vychádza v 60. rokoch 20. storočia dichotómia, teda dvojčlenné delenie na kompetenciu a performanciu N. Chomského. Podľa neho ovládanie jazyka zahŕňa schopnosť porozumieť nekonečnému množstvu nových viet (1966, s. 119). Množinou gramatických, správne utvorených viet má byť vymedzená jazyková kompetencia a jazyková performancia znamená reálne uplatňovanie jazykovej kompetencie. Jazyková kompetencia, na opis ktorej sa má gramatika zacieliť, umožňuje vytvárať nekonečný počet gramaticky správnych viet a následne im porozumieť. N. Chomsky hovorí, že „to, čo je vrodené, je mechanizmus nadobúdania jazyka“ (1995, s. 66). Znalosti spojené s jazykom spočívajú nielen v znalosti pravidiel vytvárania gramaticky správnych viet, ale aj v schopnosti vytvárať ich ako prijateľné príjemcovi v daných komunikačných podmienkach. N. Chomsky chápe jazykovú kompetenciu ako aspekt všeobecnej psychickej schopnosti človeka, t. j. vrodenú schopnosť, ktorú hovoriaci či počúvajúci má vo svojom jazyku. Performancia (realizácia, vykonávanie) značí aktuálne použitie jazyka v konkrétnej situácii. Používateľ jazyka musí vedieť, kedy a ako použiť určitú vetu. Preto sa zaviedol pojem

komunikačnej kompetencie. Komunikačná kompetencia predstavuje sociálne a lingvistické znalosti a interpretačnú schopnosť, pomocou ktorej používateľ jazyka identifikuje spomínané znalosti relevantné v konkrétnej situácii (Dolník, 2009, s. 249).

Vychádzajúc z postojov J. Horeckého (1990, s. 141) patrí k základným pojmom jazykovej komunikácie komunikačná kompetencia a jazykové vedomie. Poznanie a následná aplikácia noriem komunikácie je rozhodujúcou podmienkou úspešnej komunikácie. Jazyková komunikácia je úspešná vtedy, ak je efektívna. Vymedzenie pojmu efektívnosť určitej činnosti má svoj vzťažný bod priamo vo výsledku tejto činnosti. Podľa J. Dolníka (1990, s. 148) sa pojem efektívnosti jazykovej komunikácie dotýka toho, „ako sa v cieli odrážajú potreby a záujmy recipienta. Ak jazykovú komunikáciu chápeme ako vzájomné pôsobenie, ako výmenu komunikačných činností, čo sa najzreteľnejšie prejavuje v dialógu, jej efektívnosť je určená súladom alebo zosúladňovaním potrieb a záujmov komunikantov“ (tamže, s. 148). Efektívnosť jazykovej komunikácie možno teda podľa neho spojiť s potrebami a záujmami prijímateľa jazykového prejavu, ktoré ovplyvňujú percepciu textu. Je determinovaná tým, ako je istý text ako objekt alebo predmet potenciálnych hodnôt prispôsobený hodnotovému svetu čitateľa alebo poslucháča. Takéto vnímanie efektívnosti jazykovej komunikácie je možné použiť viac – menej na literárne texty. To súvisí s estetickým účinkom pôsobiacim na príjemcu a jeho zmyslom pre význam a kvalitu obsiahnutú v texte.

Efektívnosť bežnej jazykovej komunikácie môžeme spájať so snahou pôvodcu, t. j. vysielateľa jazykového prejavu, tzv. expedienta, vysloviť svoju myšlienku, svoj zámer a následne primerane, pôsobivo reagovať zo strany percipienta, teda prijímateľa jazykového prejavu. Tu sa opierame o postoj J. Vaňka (1999, s. 83) a súhlasíme s ním. To znamená, zámer vysielateľa bol natoľko osožný, že prijímateľ jazykového prejavu ho chápe ako účinný. Zreteľnejšie vyslovené: komunikáciu „otvára“ ten, kto pomocou tejto činnosti sa snaží dosiahnuť istý cieľ. Samozrejme, komunikáciu musíme stále chápať ako cieľavedomú činnosť. Ak počúvajúci pochopil zámer hovoriaceho, jazykovú komunikáciu môžeme považovať za efektívnu.

Schopnosť využívať normy komunikácie v procese komunikácie sa volá komunikačná kompetencia. „V užšom zmysle ju možno charakterizovať aj ako schopnosť produkovať a interpretovať výpovede v súvislosti s rozdielnymi sociálnymi situáciami“ (Vaňko, 1999, s. 84). Ak komunikujeme verbálne, súčasťou komunikačnej kompetencie je schopnosť používať jazykový kód, ale aj využívať neverbálne prostriedky, napr. gestikuláciu, mimiku (v písomnej komunikácii sa využívajú ako „podporné“ prvky ilustrácie, grafy a pod.). Komunikačná kompetencia nie je totožná s jazykovou kompetenciou. Pod pojmom komunikačná kompetencia rozumieme schopnosť jednotlivca používať príslušný jazyk ako nástroj dorozumievania, ide o aktívnu účasť komunikantov v priebehu rečovej činnosti. Existujú jazykové i mimojazykové faktory ovplyvňujúce efektívnu komunikáciu, a tým aj celú komunikačnú kompetenciu. K jazykovým faktorom zaraďujeme schopnosť produkovať i prijímať gramaticky a významovo správne výpovede, teda chápať vety. K mimojazykovým faktorom patria encyklopedické vedomosti, schopnosť vytvoriť a prijať výpoveď vo vzťahu ku konkrétnej situácii, kontextu (to značí poznanie kultúry, tradície a zvykov). Zmienené faktory fungujú v komunikácii ako celok a vzájomne sa ovplyvňujú. S veľkou vážnosťou môžeme povedať, že na efektívnu a osožnú komunikáciu nestačí poznať a ovládať len gramaticko-sémantické pravidlá istého jazyka bez osvojenia si predmetu komunikácie, čiže bez poznania vecí objektívnej reality.

Jazyková kompetencia je nutným predpokladom komunikačnej kompetencie (najskôr musíme poznať jazyk, až potom môžeme komunikovať). Jazyková kompetencia predstavuje ovládanie jazyka, poznanie jazykovej štruktúry, čiže vytvorenie vety v danom jazyku a jej porozumenie. Je to pojem zahŕňajúci v sebe sústavu pravidiel, ktoré sú osvojené hovoriacim.

Práve tieto pravidlá tvoria jazykovú schopnosť hovoriaceho a vďaka nej vie hovoriaci produkovať množstvo doposiaľ neutvorených viet a zároveň im aj rozumieť.

2.2 Pedagóg rešpektujúci jazykové normy a kultúru jazyka

Učiteľ prekonávajúc rolu sprostredkovateľa spoločenských hodnôt plní podľa E. Petláka (2004) v súvislosti s rastúcimi požiadavkami zo strany spoločnosti niekoľko rol, a to učiteľ ako:

a) manažér práce danej skupiny,
b) diagnostik učebných štýlov študentov,
c) konzultant v tých situáciách, ktoré sú späté s učebnými problémami,
d) vychovávateľ, ochranca morálnych a kultúrnych hodnôt,
e) facilitátor učenia študentov,
f) inovátor zručných modifikácií obsahu (so zreteľom na vek),
g) ako tvorivý pracovník v kolektíve školy,
h) ako reflexný profesionál.

Jazyk je najvýznamnejší dorozumievací prostriedok. Je neodmysliteľnou súčasťou nášho života. Vďaka nemu sa môžeme dorozumievať a zároveň účinne rozvíjať svoj mozgový potenciál. Plní nielen dorozumievaciu, lež aj národnointegratívnu a národnoidentifikačnú funkciu. Môže priniesť rozvoj a napredovanie kultúry, ba môže aj ničiť, ak je v ľudských rukách. Jazyk je jav spoločenský. Vytváral sa z podmienok a potrieb spoločenského života. Je závislý od spoločnosti, ktorá ho používa. Súvisí s určitým jazykovým spoločenstvom, s jeho kultúrou. Disponujeme tým, čo neustále používame, čo nás obklopuje, čo považujeme miestami za fádne, všedné. Pokiaľ by sme však jazyk nemali, boli by sme identifikovateľní iba prostredníctvom „chladných“ výrobkov. Čo používame úplne spontánne? Jazyk. Bez čoho nedokážeme jestvovať? Bez jazyka. Nevravieť čo i len na chvíľu sa nám zdá nepochopiteľné. Nemôcť hovoriť tak považujeme za absurdné, neprirodzené. Jazyk je naším najdôležitejším komunikačným prostriedkom a spojovacím článkom v spoločnosti. Je akýmsi vnútorným komunikačným prostriedkom človeka. Dáva mysleniu podobu a prináša jeho výsledky. Jazykom vyjadrujeme skutočnosť, vyslovujeme určitú časť skutočnosti. Jazykovým prejavom však nemožno o skutočnosti vypovedať priamo. Zážitky či pocity ukotvené vo vedomí jednotlivca i objektívna skutočnosť sa stáva podnetom na vytvorenie psychického obsahu. Psychický obsah následne sformujeme prostredníctvom jazykových prostriedkov a vyjadríme v podobe jazykového prejavu. Jazykový prejav možno vnímať ako ekvivalent k výrazom komunikát či text.

V slovníku cudzích slov (Šaling – Šalingová – Maníková, 2002, s. 351) nájdeme pri slove kultúra viacero významov. Jednak ide o súhrn výsledkov všeľudskej vzdelanosti, súhrn duchovných a materiálnych hodnôt, vytvorených tvorivou duševnou a fyzickou prácou v priebehu vývoja ľudskej spoločnosti a spôsob ich osvojovania, rozvíjania, jednak o úroveň aktívnej kultivovanej činnosti života jednotlivca, kolektívu atď., jednak o vzdelanosť vôbec (to sú základné významy), jednak o plánovité pestovanie plodín, stromov, mikroorganizmov, jednak o plánovito vypestované rastliny, a jednak o kmeň mikróba pochádzajúci z jedného mikróba alebo z viacerých mikróbov rovnakého druhu (to sú druhotné významy).

Črty kultúry má to, čo vychádza z tvorivej práce človeka a jeho intelektu. Ak kultivovaným spôsobom niečo vytvárame, tak niečo zdokonaľujeme a obohacujeme svojho ducha. No to je len jedna strana mince. Na tej druhej stojí zlo. Zlo však jestvuje nie v samotnom jadre kultúry, ale v zneužití a znehodnotení vypestovanej ľudskej činnosti. Kultúra sa teda dá znesvätiť. Aby sme zabránili tomuto „šialenstvu“, je potrebná výchova, vzdelávanie a osveta.

Hoci pojem kultúra je viacznačný, nás bude zaujímať už zmienený význam vo vzťahu k jazyku, a tým je jazyková kultúra. Kultúra jazyka súvisí s kultúrou vôbec. Súhlasíme s vyslovením mienky Á. Kráľa, že „kultúra je proces, stupeň a stav zdokonaľovania (kultivovania) životného a pracovného prostredia, existenčných podmienok ľudskej spoločnosti a samého človeka a sú to aj výsledky tejto činnosti integrované do spoločenského systému hodnôt“ (1988, s. 4). Pod kultúrou jazyka tak rozumieme proces, stupeň i stav zdokonaľovania jazyka. Je to dôsledok kultivujúcej činnosti používateľov jazyka, dôsledok celkového kultúrneho vývinu spoločnosti. Ak má mať kultúra jazyka zmysel, musíme ho hľadať v reči. Kultivovanie jazyka musí vychádzať z potrieb spoločnosti, má konať v záujme spoločnosti. A keďže jazykovedci sú neoddeliteľnou súčasťou spoločnosti, tiež patria medzi používateľov jazyka a svoju odbornú prácu robia v mene spoločnosti. Kultúra jazyka je predpokladom jazykovej kultúry. Z toho vyplýva, že jednoznačne závisí od stavu jazyka, od jeho ustálenia a pružnosti.

Jazyková kultúra nemôže predbehnúť kultúru jazyka práve z toho dôvodu, že je len stavom používania jazyka. Takže stav nemôže predbehnúť proces. Vychádzajúc z postojov Á. Kráľa (1990, s. 27 – 34) jazykovú kultúru ovplyvňujú (okrem iného) nasledujúce činitele: kultúra jazyka, jazykové vzdelávanie.

1. Kultúra jazyka je predpokladom jazykovej kultúry. Jazyková kultúra súvisí s kultúrou jazyka hlavne vďaka jazykovým normám. Primárna je rozpracovanosť a prístupnosť jazykových noriem. Prejavuje sa dôkladným poznaním v monografiách, praktických príručkách, učebniciach. Túto prácu nemožno nikdy zavŕšiť, nikdy uzavrieť, pretože jazyk je živý, dynamický objekt, v ktorom sa odráža vývin ľudskej spoločnosti. Pri jazykovej kultúre je znalosť jazykových noriem nevyvrátiteľná. Ak sa chceme kultivovane a správne vyjadrovať (ústne či písomne), musíme ovládať normy spisovného jazyka. Ako však spoznáme normy? Kto sa stane sprostredkovateľom noriem smerom k bežnému používateľovi spisovného jazyka? Je to jazykovedec, resp. jazykovedci, ktorí nevytvárajú, ale opisujú normu, a to vedecky. Treba mať na zreteli aj to, že požiadavky na verejný jazykový prejav sú oveľa vyššie ako požiadavky na neoficiálne prejavy. Prakticky každý z nás sa v súčasnom období dostáva do situácie (nielen jednej), keď musí verejne vystúpiť, musí verejne rozprávať. To znamená, že každý z nás by sa mal na základe vzdelávania a vzdelania „dopracovať“ k pestovanému prejavu, každému z nás by malo záležať na kultúre svojho prejavu.
2. Jazykové vzdelávanie je ďalším činiteľom jazykovej kultúry. Bez neho by sme sa vskutku nezaobišli. Práve ním sa totiž vytvárajú predpoklady na aplikáciu teoretických poznatkov v praxi. Teda to, čo sa naučíme, čo si osvojíme, použijeme a uplatníme v praxi. Dosah na jazykovú prax majú napríklad školské príručky či populárne publikácie. Pripomíname jedno: príručky síce ovplyvňujú jazykovú prax, ale stav, ktorý je zachytený v príručkách mešká za praxou – za vývinom. Podobné je to aj s meškaním učebnicovej literatúry vydávanej pre školy. To preto, lebo do týchto kníh sa môžu uviesť iba overené a všeobecne uznávané poznatky a školské učebnice sa nemôžu často meniť. Jazykové vzdelávanie sa realizuje jednak školským vzdelávaním, jednak mimoškolským vzdelávaním. Školské vzdelávanie vytvára základy na jazykovú kultúru a vzdelávanie v mimoškolskom prostredí dopĺňa a rozširuje školské vzdelávanie.

Spoločenská situácia na Slovensku je oproti minulosti priaznivá pre rozvoj jazykovej kultúry, pretože do problematiky kultivovania slovenčiny už nezasahujú sily „zvonka“, neovplyvňujú ju cudzie teórie. Došlo k odideologizovaniu a odpolitizovaniu vedy a výskumu. My sami sa staráme o slovenčinu, my sami o nej rozhodujeme – o jej rozvoji alebo úpadku. Naša krajina má mnoho odborníkov, kvalifikovaných pracovníkov, má celospoločenské

inštitúcie pôsobiace v oblasti pestovania jazyka, to všetko na zabezpečenie kultúrneho rozvoja Slovenska.

Rozvojom školstva, rozšírením školskej dochádzky, zvýšením počtu študujúcich na vysokých školách i masovo-komunikačnými prostriedkami vzrástla kultúrna a vzdelanostná úroveň slovenskej spoločnosti. Zároveň sa rozšíril vznik kultúrnych domov, doškoľovacích pracovísk, špeciálnych odborných kurzov, ustálila sa činnosť vysielania miestneho rozhlasu i vydávania mestských a dedinských novín.

2.3 Pedagóg disponujúci kvalitami svojej osobnosti

Učiteľ je najvýraznejší formovateľ pomáhajúci pri humanizácii škôl. Svojím pracovným výkonom umožňuje významne formovať osobnostný rozvoj študentov a podieľa sa na vytváraní podmienok, ktoré priaznivo ovplyvňujú psychickú harmóniu študentov nezabúdajúc na sociálny a emocionálny vývin. Osobnosť pedagóga je nespochybniteľným elementom, nevyčerpateľným zdrojom inšpirácie a hodnotenia v súčasných premenlivých spoločenských, kultúrnych a ekonomických podmienkach. Zmeny v spoločnosti vplývajú na učiteľovu osobnosť. V. Júva (Zdroj: Vaniš, L. – Sirotová, M. – Ručková, G, 2000) hovorí o základných kvalitách príznačných pre jeho osobnosť. Začlenil ich do nasledujúcich skupín:
1. Hodnotová orientácia pedagóga – osobnosť stotožňujúca sa s demokratickými princípmi a humanitným spôsobom života prenáša svoj hodnotový systém na svojich študentov. Konanie učiteľa sa stáva hybnou silou rozvoja ich hodnotového zamerania.
2. Vzdelanie učiteľa:
a) všeobecné – má filozofický, vedecký rozhľad, politický prehľad,
b) teoretické a prakticko-odborné – v tom odbore, ktorý vyučuje,
c) pedagogické – obsahuje tak teoretické poznatky o cieľoch, metódach a formách výchovno-vzdelávacieho procesu, ako aj praktické pedagogické a didaktické zručnosti, napr. zručnosti v komunikácii, organizátorská spôsobilosť.
3. Typické vlastnosti pedagógovej osobnosti:
a) kreativita – meniť, pretvárať súčasnú úroveň,
b) pedagogický optimizmus – viera v schopnosti študentov,
c) pedagogický takt – disciplinovanosť v správaní sa, sebaovládanie,
d) pedagogický pokoj – koncentrácia na svoju pracovnú činnosť, trpezlivosť voči študentom,
e) pedagogická angažovanosť – aktívny prístup učiteľa k práci,
f) hlboký prístup k študentom – byť empatický a ústretový voči nim,
g) prísna spravodlivosť – nepodliehať subjektívnym dojmom a pocitom, nepreferovať niektorých študentov.

Učiteľ realizujúci organizovanú vzdelávaciu prácu dokáže teda svojím kúzlom osobnosti pozitívne vplývať na študentov. Jeho osobnosť je tak najsilnejším prostriedkom vo vzdelávaní, pričom možno vysloviť a tvrdiť, že ani najlepšie metódy a formy vyučovania nedokážu tak silne pôsobiť na študentov, ako práve učiteľovo správanie, konanie, ľudský prístup a empatia vyvierajúca z jeho vnútra. Kvalita učiteľovej práce nesie nesporné znaky v humanistickom a citovo kladnom prístupe. Jeho trpezlivosť a dobro, jeho fyzické a duševné zdravie spoločne s láskavým humorom a sympatickým smiechom znamenajú blízkosť alebo aspoň priblíženie sa k ďalšej a ďalšej generácii mladých ľudí. Učiteľ sa tak stáva živým vzorom, nasledovaniahodným príkladom pre svojich zverencov. Záleží nielen na jeho odbornej spôsobilosti, lež aj mravnej bezúhonnosti a vľúdnemu, prívetivému slovu a pochopeniu. Požiadavky na vlastnosti pedagógov, pravidlá, podľa ktorých ich možno hodnotiť, sú dôležité pre nich samých a sú významné aj pre spoločnosť. Ťažisko náročnosti výkonu tejto pracovnej činnosti spočíva v tom, že výučba závisí od viacerých sociálnych

a legislatívnych činiteľov. Od učiteľa sa vždy očakávalo, že bude uskutočňovať množstvo úloh, že on ako subjekt výchovného a vzdelávacieho procesu bude viesť svojich zverencov k samorozvíjacej činnosti, k samostatnej orientácii v probléme.

Spôsobilosť učiteľa vo výkone jeho povolania, v profesionálnej činnosti sa vytvára prostredníctvom predpísaného vzdelávania a tiež na základe nadobudnutých skúseností pri práci. Pedagóg, ktorý získal odbornú a pedagogickú spôsobilosť, splnil požadované nároky pre výkon svojho povolania, je kvalifikovaný. Ak má napríklad ekonóm len odbornú spôsobilosť, nie je kvalifikovaný učiteľ, lebo nedisponuje učiteľskou spôsobilosťou (vyštudoval odbor neučiteľského zamerania).

3. ZÁVER

Študenti oceňujú pedagógov, ktorí sú odborníkmi vo svojej oblasti, resp. vyučovacom predmete a ktorí vedia zabezpečiť vysokú efektívnosť vzdelávania. Zároveň kriticky reagujú na charakterové vlastnosti svojich učiteľov. Je nesmierne dôležité, aby jeho prejav rešpektoval pravidlá jazykového systému a prenášal ich do praxe. Sme presvedčení, že pedagóg nepôsobí rovnako na každého študenta. Individuálne osobitosti študentov predstavujú mnohoraké reakcie a rozdiely vo vzťahu k učiteľovi. Na to, aby si učiteľ kvalitne plnil svoje úlohy, aby konzekventne mohol vykonávať svoju pracovnú činnosť, musí mu spoločnosť vytvoriť kvalitné podmienky pre prácu. To znamená finančné ohodnotenie, ktoré je stále veľmi poddimenzované, pracovný úväzok, postup v kariére a, samozrejme, spoločenská prestíž tohto povolania.

4. LITERATÚRA

DOLNÍK, J. 1990. *Efektívnosť jazykovej komunikácie*. In: Dynamické tendencie v jazykovej komunikácii. Materiály z vedeckej konferencie konanej v Smoleniciach 23. – 25. mája 1988. Red. J. Bosák. Bratislava, Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV 1990, s. 147-153.

DOLNÍK, J. 2009. *Všeobecná jazykoveda. Opis a vysvetľovanie jazyka.* Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV 2009. ISBN 978–80–224–1078–6.

ERNST, P. 1997. *Einführung in die germanistische Sprachwissenschaft.* Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 1997.

HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2004. ISBN 80-89018-77-7.

HORECKÝ, J. 1990. *Základné pojmy jazykovej komunikácie*. In: Dynamické tendencie v jazykovej komunikácii. Materiály z vedeckej konferencie konanej v Smoleniciach 23. – 25. mája 1988. Red. J. Bosák. Bratislava, Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV 1990, s. 141 – 146.

CHOMSKY, N. 1995. *Jazyk a zodpovednosť.* Bratislava: Archa, 1995. Preložil Ján Habdák. ISBN 80–7115–033–9.

CHOMSKY, N. 1966. *Syntaktické struktury*. Praha: Academia, 1966. Preložili Zdeněk Hlavsa, František Daneš, Eva Benešová.

KRÁĽ, Á. 1988. *Kultúra jazyka, jazyková kultúra a kultúra reči.* Slovenská reč, 53, 1988, s. 3 – 11.

KRÁĽ, Á., RÝZKOVÁ, A. 1990. *Základy jazykovej kultúry*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1990.

MANDELÍKOVÁ, L. 2005. *Jazyková kompetencia žiakov a študentov na základných a stredných školách v novomestskom regióne*: rigorózna práca. Nitra: Univerzita konštantína Filozofa, 2005.

ONDRUŠ, Š., SABOL, J. 1984. *Úvod do štúdia jazykov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1984.

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

SAUSSURE, F. de. 1989. *Kurs obecné lingvistiky*. Praha: Odeon 1989. Preložil František Čermák.

ŠALING, S., ŠALINGOVÁ, M., MANÍKOVÁ, Z. 2002. *Slovník cudzích slov*. Bratislava: Samo 2002. ISBN 80-967524-7-2.

VANIŠ, L., SIROTOVÁ, M., RUČKOVÁ, G. 2000. *Úvod do pedagogiky*. Bratislava: FF UCM v Trnave. SAV, 2000. ISBN 80-224-0629-5.

VAŇKO, J. 1999. *Komunikácia a jazyk.* 1999. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta, 1999. ISBN 80-8050-253-6.

Kontaktné údaje:

Meno a Priezvisko: PhDr. Lenka Mandelíková, PhD

Pracovisko: Katedra sociálnych a humanitných vied
Fakulta sociálno-ekonomických vzťahov
Trenčianska univerzita A. Dubčeka v Trenčíne
Študentská 2, 911 50 Trenčín, Slovenská republika

Email: lenka.mandelikova@tnuni.sk

THE MORAL NATURE OF TEACHER´S PROFFESSION

MORÁLNA PODSTATA UČITEĽSKEJ PROFESIE

Petra Muráriková

Abstrakt

Vyučovanie, ako je zdôraznené v tomto príspevku, je morálne úsilie. Jeho morálnu podstatu možno postrehnúť v niekoľkých rozmeroch, spomedzi ktorých je v príspevku analyzovaný aspekt asistencie pri morálnom rozvoji študentov. Všeobecne môžeme hovoriť o dvoch možných spôsoboch dosiahnutia tohto cieľa: v prvom študentom predstavíme rozličné morálne teórie, v druhom ich vystavíme osobnosti učiteľa, ktorý bude prezentovať model morálneho správania. Keďže rozvoj morálneho charakteru jednotlivca je nepretržitý proces, zdôrazňuje tento príspevok skutočnosť, že študenti učiteľstva by mali prejsť systematickou prípravou na morálnu podstatu učiteľskej profesie. Súčasne by mali byť formovaní pedagógmi predstavujúcimi vzor, na základe ktorého bude formované i ich morálne povedomie.

Kľúčové slová: *morálna podstata učiteľskej profesie, etika, vzdelávanie učiteľov, študenti učiteľstva, vysokoškolskí pedagógovia*

Abstract

Teaching, as emphasized in this paper, is a moral endeavour. Its moral nature can be derived from several qualities among which the aspect of assistance in the moral development of students is analyzed in this paper. By and large, there are two possible ways of achieving this goal: either that of exposing students to various theories about morality or exposing the personality of a teacher who, in fact, functions as a model of moral behaviour. As the development of one´s moral character is a constant process, this paper highlights the fact that teacher candidates – in the same way as the future students they will serve – should be exposed to systematic ethical preparation for the moral nature of their work. Moreover, they should be formed by teacher educators on models of whose their own moral awareness could be moulded.

Key words: *moral nature of teaching, ethics, teacher education, teacher candidates and educators*

1. THE MORAL NATURE OF TEACHING

Contemporary authors (Buzzelli – Johnston, 2001; Sherman, 2006; Sanger, 2007) dealing with the topic of ethics and teaching argue that teaching itself, in its nature, is a moral endeavour. Even though a strong consensus prevails within these matters, no specific conclusions are drawn for the matter of practice. What is more, all perspectives on the teaching process as a moral endeavour are being constantly overshadowed by the requirements of extensive general knowledge.

With hindsight, the role of a teacher used to be tightly connected with moral issues. His/her appreciation was based on the assumption that theoretical knowledge he/she possessed was intertwined with moral maturity. In this way a teacher was – almost solely on the basis of formal education – considered to be morally developed individuality with a good character, showing all kinds of virtues. As Lumpkin (2008, p. 45) claims: "While maybe not as visibly emphasized today, these expectations remain essentially unchanged. Because of teachers´ influential role in the lives of young people, the public still expects teachers to display behaviours reflective of moral virtues, such as fairness and honesty, and to adhere to Professional codes of conduct."

These expectations go hand in hand with one of the reasons why teaching is morally salient – namely because it contributes to the moral development of students. As Hansen (1998, p. 649) states: "Teaching is a moral endeavour because the practice involves assisting students to broaden their horizons." "Teaching means promoting enabling attitudes, orientations, and beliefs, the kind that allow students to progress rather than regress as human beings, to grow in both intellectual and moral terms. In short, teaching is steeped in presuppositions about moral goodness and about what it means to live a flourishing life" (Hansen, 1998, p. 648).

Beside the intellectual development, reinforced by the universal standardization, the challenge stemming from the last quotation is that of a call for a moral progress which would help students to become human beings capable of virtuous acts, who would remain firm in various streams of modern pressures.

However, it is quite difficult for moral appeal of this kind to find its way of realization in practice. Over here, there are two possible approaches to be taken into account – we could consider either the "direct" formation of moral character of students, or a more "indirect" one, based on the idea of the teacher being a model of behaviour. In the following part, we are briefly going to introduce both of them.

The most basic assumption connected to teaching is that if we want students to have some knowledge, they need to acquire it in certain way, usually by teaching-learning process. Traditionally, the teacher teaches *about* the particular subject or teaches the subject *itself* (of course, these are intertwined, but not necessarily the same). Applying these principles into the field of morality, the teaching would probably incline to the teaching "*about*" an approach, because the second approach demands putting the knowledge into practice – which is quite an idealistic goal. More specifically, we can suppose that by exposing students to the theory about what is good or wrong, virtuous or worthy of dispraise, this knowledge will completely change their life so that they would act in accord with the acquired knowledge. Even if we leave aside philosophical disputes about what should be perceived as good or evil (based on various philosophical perspectives), one can easily consider these expectations to be naive. The question therefore stands whether this approach could be effective enough to bring students to their highest possible moral development. Churchill (1982, p. 300) commenting on this problem states: "It is frequently said that ethics cannot be taught. Upon examination this assertion usually means that moral values cannot be forced down a student's throat, that no coercive tactics seem to work. The assertion usually masks an explicit effort to "teach" some specific moral value to a student – an effort that invariably fails."

This statement might seem to be striking the right of ethics to be included among academic disciplines in the curriculum, however, it is surely not meant to. The fact that values, virtues and moral behaviour as such could not be taught in the same way as mathematical rules does not entail that ethics in teaching fails in its primary goal. In fact, if our only aim was to change one´s personal values to "more moral" values, we would not leave any space for the freedom of choice. By the same token Johnstone and Treuthart (1991, p. 75) claim that "...the aim is not to change values but simply to promote awareness." Once having

this stated as a primary goal of ethics within the curriculum, the place for freedom is to be guaranteed, and in the same time the moral sensitivity may be reinforced. "Even though all people do not accept the same basic values, students should nevertheless be introduced to the full range of philosophical possibilities and to the merits of reflection and disputation." (Johnstone – Treuthart 1991, p. 83)

In other words, if the nature of teaching involves the obligation to broaden students´ horizons – intellectual, but also (if not mostly) moral – we have to move further in our search for means of doing so. Analyzing all of them would go over the scope of this paper; however, one of them, quite significant, should be mentioned. As we have seen (and academic authorities have agreed on – Sanger-Fenstermacher, 2000, p. 4; Churchill, 1982, p. 300) virtues cannot be taught. "In a deeper sense, however, values are taught constantly insofar as value dimensions are present in any significant human relationship – of which teaching and learning are examples." (Churchill, 1982, p. 300) In this kind of relationship the teacher takes the role of a moral agent (Buzzelli – Johnston, 2001, p. 876) every action of whose is infused with a moral significance, which, thereafter, actively contributes to student's moral progress or regress. His/her (im)moral conduct being observed carefully by students places him/her into the role of a model of behaviour and his/her moral character might have powerful impact on lives of his/her students. Students make moral progress or regress (of course not solely) on the basis of teacher´s model of behaviour – which is why Sanger and Fenstermacher (2000, p. 4) may claim that: "[...] students become virtuous by having a teacher with a virtuous character as an exemplar and a guide for engaging in their own virtuous actions, shaping their character. This involves the development of virtuous habits and skills, emotional sensitivities and dispositions, as well as the motivational characteristics that lead one to do what is virtuous, with the appropriate attitude and emotions. The virtuous teacher, as a moral educator, provides a model for all of these things, as well as instruction and guidance in their development." The moral character of teachers then plays a central role in the transmission of virtues to his/her students – which Campbell (2008, p. 370) considers to be an inescapable potential of being moral models and exemplars.

To sum up, both (yet not sole) ways of influence of moral character of students should be present in the teaching-learning process: theoretical introduction of basic moral values should serve to promote moral awareness and moral sensitivity while the model of teacher´s moral character might be seen as a test of accuracy – whether theoretically presented moral values could be practiced in real life.

2. PREPARATION OF TEACHERS FOR THE MORAL NATURE OF THEIR WORK

The brief hindsight at the role of a teacher in the past at the beginning of this paper brought us to the conclusion that likewise in the past, present expectations of the moral qualities of the teacher have not changed. What *has* changed, however, was the understanding that the formal and theoretical education does not necessarily cause and guarantee a moral maturity. Moreover, there is no such label as "Morally developed" for the whole life is infused with obligations for personal growth. What we argue here therefore is that teacher candidates should be treated as the same "raw material" for formation as students, howsoever enriched by the life experiences.

In fact, the ultimate challenge of this paper is based on the claim that teacher candidates should be – at the time of preparation for their profession – exposed to systematic theoretical moral stimuli – aiming not to change their system of values but to sensitize them to the moral nature of their work. Simultaneously, they should be formed, lead, developed and

inspired by their own teacher educators in the same way it would be expected from them – which is an obligation for teacher educators.

The goal of forming intellectually developed society faces a rebuke that it omits moral side of personality which plays a key role in cases where consensus based on intellectual basis cannot be reached. Campbell (2008, p. 358) comments: "Ethics and teaching seem inherently compatible and unavoidably intertwined". Alarmingly enough, this idea is not reflected in programmes of teacher education. Even though these include the basis of pedagogy, psychology, didactics and methodology of certain subjects, no special attention is paid to the moral nature of the teaching profession. Moral problems teachers face in the classrooms are marginally included in every one of these, yet we can concur with Sanger´s claim (20007, p. 169) that the study of the moral nature of teachers' work is not substantively and explicitly considered.

As Lasley and Seidentop (2006, p. 14) assert, the goal of education is or should be a highly qualified and highly effective teacher in every classroom. The effectiveness is often seen as a priority. However, as Naravaez and Lapsley (2007, p. 2) claim, effective teaching promotes both – moral and academic excellence. To assign the first, two obligations show up. Firstly, teachers would need to know what is good, right, caring, and virtuous and be able to enact those things in their practice (roughly: to know the good and to practice it). Secondly, they would need to know what contributes most effectively to their students' moral development, and be able to incorporate those things into their teaching practice (to know what contributes to the development of good people, and to provide it). (Sanger, 2007, p. 175)

"Yet, the moral dimensions of teaching and the ethical nature of the teacher's professional responsibilities often seem to be [...] overshadowed by cognitive theories connected to teaching and learning, effective approaches to measurement and assessment, classroom management strategies, and other aspects that, while naturally important, are rarely viewed from a moral or ethical perspective." (Campbell, 2008, p. 358) The overestimation of cognitive side of personality might be considered as a first and the main reason for disapproval with establishing any kind of systematic moral training for teacher´s work. Sherman (2006, p. 55), however, states strictly: "Teacher educators should be creating opportunities to situate moral dispositions as central aspects of teacher preparation and assessment. Moreover, they cannot point to the standards movement as a reason for not doing so." Moral issues which penetrate our whole life are of further more importance than seemingly irreplaceable intellectual development.

Sanger (2007, p. 180) is aware of another obstacle: "[...] many educators would likely sigh and worry over where it [ethical instruction for teacher candidates] might go in an already overcrowded curriculum, and then leave the issue aside to proceed with all the other pressing tasks that face them." Resigning from doing certain task, however, is justifiable just in case we have tried to accomplish something, but quite unacceptable when due to fear of failure we refused even to try to move the bounds of possible.

The other reason of ethics being omitted in teacher education is connected to what we have illustrated earlier – any attempt to influence someone´s behaviour might fail. Once again must we emphasize that rather than doing that, ethical instruction of teacher candidates should aim to sensitize students to the ethical dimensions, to provide insight into the nature of their profession, and cultivate their willingness to engage in reflective judgement. (Johnstone – Treuthart 1991, p. 102)

Finally, complexity, ambiguity, vagueness and tensions of morality, as Sanger (2007, p. 182) admits, make this task so difficult. However, in his own words, "it is one of the key reasons why this domain of teaching needs more systematic attention, so that we can find productive ways to work successfully within the messiness, complexity, and conflict that the morality presents us with."

When considering the goal of teacher education, Lasley and Siedentop (2006, p. 14) state, that it is "[...] the preparation of teachers who make a difference in the classroom." Sherman (2006, p. 51) develops this idea by saying that it is the vision to nurture in candidates a *commitment* to make difference in the lives of students. This challenge for teacher educators reaches the level of motivation and responsibility speaking of which we might say that these two should become one – for as Hansen (1998, p. 649) claims "[...] teaching compels teachers to serve students´ growth and development, not because some external authority has declared this to be so, but because of the very nature of the work." The feeling of responsibility for students´ moral, intellectual and social development should be the essential motivational force pushing teacher educators towards the deeper awareness of their potential for shaping the character of a person.

Perceiving long-term consequences of teaching profession, teachers with this type of motivation might recognise the importance of providing programmes of ethical instruction which could prepare teacher candidates in an explicit and systematic way for the moral nature of their work.

3. LITERATURE

BUZZELLI, Cary, JOHNSTON, Bill. Authority, power, and morality in classroom discourse. In: *Teaching and Teacher Education* [online]. Oxford: Elsevier. 2001, vol. 17, no. 8 [cited 25 May 2011], pp. 873–884. Available from Internet: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MImg&_imagekey=B6VD8-44B1V22-2-1&_cdi=5976&_user=427455&_pii=S0742051X01000373&_origin=&_coverDate=11%2F30%2F2001&_sk=999829991&view=c&wchp=dGLzVzz-zSkzV&md5=678d6f9b63cab42b49fb75c11b198f69&ie=/sdarticle.pdf. ISSN 0742-051X.

CAMPBELL, Elizabeth. The Ethics of Teaching as a Moral Profession. In: *Curriculum Inquiry* [online] Toronto: University of Toronto. The Ontario Institute for Studies in Education. 2008, vol. 38, no. 4 [cited 31 May 2011], pp. 357-385. Available from Internet http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-873X.2008.00414.x/pdf. ISSN 1467-873X.

CHURCHILL, Larry R. The Teaching of Ethics and Moral Values in Teaching: Some Contemporary Confusions. In: *The Journal of Higher Education* [online]. Ohio: Ohio State University Press. May-June 1982, vol. 53, no. 3 [cited 9 May 2011], pp. 296-306. Available from Internet: http://www.jstor.org/stable/1981749. ISSN 0022-1546.

HANSEN, David T. The Moral is in the Practice. In: *Teaching and Teacher Education* [online] Oxford: Elsevier. 1998, vol. 14, no. 6 [cited 25 May 2011], pp. 643 – 655. Available from Internet: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MImg&_imagekey=B6VD8-3TSB4SG-7-1&_cdi=5976&_user=427455&_pii=S0742051X98000146&_origin=browse&_zone=rslt_list_item&_coverDate=08%2F01%2F1998&_sk=999859993&wchp=dGLzVlz-zSkzk&md5=950e45d1a58a8faa68d05d59e3bd9b17&ie=/sdarticle.pdf. ISSN 0742-051X.

JOHNSTONE, Ian, TREUTHART, Mary Patricia. Doing the Right Thing: An Overview of Teaching Professional Responsibility. In: *Journal of Legal Education* [online] Washington: Associations of American Law Schools. 1991, vol. 41 [cited 9 May 2011], pp 75-103. Available from Internet:
http://heinonline.org/HOL/Print?collection=journals&handle=hein.journals/jled41&id=83. ISSN 0022-2208.

LASLEY II, Thomas, J., SIEDENTOP, Daryl, YINGER, Robert. A Systematic Approach to Enhancing Teacher Quality: The Ohio Model. In: *Journal of Teacher Education* [online]. January/February 2006, vol. 57, no. 1 [cited 25 May 2011], pp. 13-21. Available from Internet via Sage: http://jte.sagepub.com/content/57/1/13.
ISSN 1552-7816.

LUMPKIN, Angela. Teachers as role models teaching character and moral virtues. Teachers Are Role Models-But What Are They Modeling? In: *JOPERD-The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* [online]. 2008, vol. 79, no. 2 [cited 23 May 2011], pp. 45-49. Available from Internet: http://www.csuchico.edu/kine/documents/teachersasrolemodels.pdf. ISSN 0730-3084.

NARVAEZ, Darcia, Lapsley, Daniel K. *Teaching Moral Character: Two Strategies for Teacher Education* [online]. 2007 [cited 23 May 2011]. Available from Internet: http://www.nd.edu/~dlapsle1/Lab/Articles%20&%20Chapters_files/Teaching%20Moral%20Character%20Two%20Strategies%20for%20Teacher%20Education.pdf.

OSER, Fritz K. Moral Perspectives on Teaching. In: *Review of Research in Education* [online]. 1994, vol. 20 [cited 9 May 2011], pp. 57-127. Available from Internet: http://www.jstor.org/stable/1167382. ISSN 1935-1038.

SANGER, Mathew G., FENSTERMACHER, Gary D. *Aristotle Is Great – But Is He Enough? Expanding the Theoretical Grounds for Inquiries into the Moral Dimensions of Teaching*. April 2000 [cited 25 May 2011]. Available from Internet:
www-personal.umich.edu/~gfenster/aristotv3.PDF.

SANGER, Matthew N. What we need to prepare teachers for the moral nature of their work In: *Journal of Curriculum Studies* [online]. London: Routlege. 2007, vol. 40, no. 2 [cited 7 May 2011], pp. 169 — 185. Available from Internet:
http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713741620. ISSN 1366-5839.

SHERMAN, Shelley. Moral Dispositions in Teacher Education: Making Them Matter. In: *Teacher Education Quarterly* [online]. California: University of California. 2006, vol. 33, no. 4 [cited 25 May 2011], p. 41-57. Available from Internet:
www.teqjournal.org/backvols/2006/33_4/11sherman.pdf. ISSN 0737-5328.

Contact

Name and Surname: Mgr. Petra Muráriková

Workplace: University of Constantine the Philosopher,
Faculty of Arts, Department of General and Applied Ethics
Hodžova 1, 949 74 Nitra, Slovak Republic
Email: petra.murarikova@ukf.sk

PONÍMANIE OSOBNOSTI UČITEĽA V SÚČASNEJ ŠKOLE

THE NOTION OF TEACHER´S PERSONALITY IN THE CURRENT SCHOOL

Lenka Pasternáková, Slavomír Laca

Abstrakt

V príspevku venujeme pozornosť osobnosti učiteľa, procesu utvárania jeho osobnosti.

Kľúčové slová: *učiteľ, kompetencie učiteľa, osobnosť učiteľa.*

Abstract

In this paper we pay attention to the personality of a teacher, the process of forming his personality.

Key words: *teacher, teacher competencies, teacher's personality.*

1. ÚVOD

Pojmom učiteľ sa označuje profesia, pre ktorú je dôležité získanie kvalifikácie vysokoškolským učiteľským štúdiom rôznych vedných odborov (fyziky, matematiky, chémie). Učiteľ sa venuje vo svojom povolaní najmä výchove a vzdelávaniu detí a mládeže v škole. Pracovnou náplňou učiteľa je výchovno-vzdelávací proces v škole, vyučovanie kde aplikuje všetky svoje poznatky z jednotlivých odborov napr. z pedagogiky alebo z psychológie (Rozinajová, 1992).

Učiteľom väčšinou nazývame každú osobu, ktorá sústavne, prakticky a cieľavedome iného učí a vzdeláva v osobitných podmienkach. Za učiteľa môžeme pokladať toho, kto riadi vyučovací proces, resp. vzdelávací proces. Učiteľa charakterizuje najmä to, že má prevahu nad vyučovanými. Učiteľ vykonáva svoju prácu ako praktickú činnosť. Psychológia vyučovania si u učiteľa všíma najmä jeho pedagogické a odborné vedomosti. Taktiež si všíma ich aplikovanie v praxi a osobné vlastnosti a faktory správania, ktoré ovplyvňujú učenie žiaka, jeho charakterové vlastnosti, jeho učebnú výkonnosť, vzťah k učebnému predmetu (Ďurič, 1991).

2. CIEĽ PRÍSPEVKU

Učiteľ je hlavný organizátor a realizátor výchovy a vzdelávania a analýze jeho osobnosti venujeme pozornosť v tomto príspevku.

„Učiteľovu osobnosť je potrebné chápať ako obecný model osobnosti človeka, vyznačujúci sa predovšetkým psychickou determináciou" (Dytrtová – Krhutová, 2009, s. 15). Utváranie osobnosti učiteľa je veľmi dôležité. Za najkomplikovanejšie v rozvoji osobnosti sa pokladá vzťah štruktúry a dynamiky osobnosti, čiže prístup k poznaniu osobnosti.

Pre osobnosť učiteľa sú významné tieto komponenty:

- psychická odolnosť (náhľad do podstaty a povahy problémových situácii),
- adaptabilita a adjustabilita (schopnosť riešenia situácii),
- schopnosť osvojovať si nové poznatky
- sociálna empatia a komunikatívnosť (Dytrtová – Krhutová, 2009).

Vplyv a utváranie učiteľovej osobnosti, závisí predovšetkým od vrodených vlôh – pedagogického nadania, od sebavzdelávania, sebavýchovy, od intenzity učiteľovho záujmu. Treba tu vyžadovať isté pedagogické vlohy, nadanie a schopnosti. Ide vlastne o súhrn vlastností osobnosti, ktoré podmieňujú úspechy vo výchovno–vzdelávacej práci.

Patrí tu najmä:

- láska k deťom,
- intelektuálne vlastnosti (vlastnosti myslenia, fantázie, pamäti, pozornosti),
- vlastnosti osobnosti (charakterové, vôľové, pracovné, citovo – temperamentové, spoločensko – charakterové),
- osobitosti osobného života a správania (Ďurič, 1977).

Formovanie učiteľovej osobnosti sa utvára už počas prípravy na budúce povolanie, v priebehu učiteľskej praxe. Osobnosť učiteľa ako tvorivého učiteľa vo vyučovaní môžeme jednak utvárať, jednak je plodom sebavýchovy. Základy učiteľovej osobnosti sa kladú počas prípravy na povolanie. Učiteľ si má osvojiť odborné a pedagogické spôsobilosti, znalosti, vedomosti ale taktiež ide aj o sebavzdelávanie učiteľa. Taktiež tu ide o osvojovanie pracovných, charakterových, citovo – temperamentových vlastností, ktoré tvoria úspech učiteľovej práce. Dôležitou úlohou je vypestovať v sebe kladný vzťah k deťom, lásku k učiteľskému povolaniu. Utváranie a rast učiteľovej osobnosti závisí od intenzity úsilia, stále sa zdokonaľovať vo svojom osobnom živote ale aj vo svojej pedagogickej práci. Úspešnosť sebaformovania učiteľovej osobnosti závisí najmä od zamýšľania sa nad svojou pedagogickou prácou, vidieť jej klady, jej nedostatky a odstraňovať ich. Osobnosť učiteľa obohacuje žiakovu skúsenosť a formuje jeho osobnosť (Ďurič, 1977).

Podstata výchovného pôsobenia učiteľovej osobnosti spočíva v tom, že utvára osobnosť žiaka. Ide vlastne o istý súhrn učiteľových vedomostí a spôsobilostí, spôsobov správania, osobných vlastností. Učiteľ výchovne pôsobí na žiakov najmä svojím správaním. Je pre nich vzorom, príkladom, ktorý žiaci napodobňujú, snažia sa byť ako on. Akou osobnosťou je učiteľ od toho závisí dosah a povaha jeho výchovného pôsobenia. Ak učiteľ má isté nedostatky, môže to pôsobiť na žiakov záporne. (Ďurič, 1977).

Podstata vzdelávacieho pôsobenia učiteľovej osobnosti je v tom „*že pozná hlbšie a širšie súvislosti žiakmi osvojovaných poznatkov, ako im môže poskytnúť učebnica*“ (Ďurič, 1977, s. 589). Učiteľ si uvedomuje cieľ svojho vyučovania, zmysel poznávania.. Osobnosť učiteľa je najsilnejším záporným ale aj kladným činiteľom učenia sa žiakov. Učiteľova osobnosť je kľúčom k úspechu ale aj neúspechu vo výchovno–vzdelávacej práci.

Kvalita osobnosti učiteľa má veľký výchovný dosah. Učiteľovu autoritu a jeho obľúbenosť u žiakov podmieňujú učiteľove vlastnosti. Na žiakov najviac vplývajú učitelia s dobrou autoritou, pretože žiaci sa radi podrobujú ich výchovnému pôsobeniu. Títo učitelia sú pre žiakov príkladom a ich osobné vlastnosti sa stávajú pre žiakov vzorom. Naopak učitelia s malou autoritou tzv. neobľúbení učitelia majú na žiakov slabý výchovný vplyv. Žiaci si ich nepripúšťajú k srdcu, nie sú pre žiakov vzorom a žiaci na nich rýchlo zabudnú. Kvalita učiteľovej osobnosti má formujúci vplyv nielen na utváranie osobnosti žiakov, ale aj na vzájomné vzťahy medzi žiakmi, čo je veľmi dôležité. Taktiež učiteľovou osobnosťou sú ovplyvnené aj vzťahy žiakov k učiteľovi. Môže isť o vzťahy kladné, záporné, súladné alebo napäté. Tieto vzťahy majú výchovno-vzdelávací a duševno-hygienický význam. Učiteľova

osobnosť má aj veľký vzdelávací dosah, podmieňuje vyučovacie výsledky učiteľa. Za základ sa pokladá učiteľova pedagogická a odborná úroveň. Ide vlastne o to, aký je vzťah učiteľa k prednášanému učivu, či si ho žiaci po výklade učiteľa osvoja. Učiteľova osobnosť a jej vlastnosti výrazne ovplyvňujú aj vzťah žiakov k učeniu vôbec.

Tiež ide o celkový vzťah žiakov k škole, vyvolať u žiakov kladný vzťah k škole, k učeniu, k učiteľovi. Taktiež učiteľove vlastnosti podmieňujú dobrú atmosféru v triede. Učiteľ ako osobnosť si má v triede vytvoriť istú autoritu. Žiaci nemajú radi učiteľov, ktorí sú prísni, kritickí, pretože žiaci tak strácajú sebadôveru, sú neiniciatívni, nesamostatní. Naopak u povoľného učiteľa si zase žiaci veľa dovoľujú a tým vytvárajú tiež nepriaznivé podmienky na učenie sa. Psychologické osobitosti učiteľa sa prejavujú najmä vo vzťahu k iným ľuďom. Ide o osobnosť citlivého typu, ktorá má citlivý prístup k inému človekovi. Je ochotný mu pomáhať, poradiť, obetovať sa.. Typickou vlastnosťou je trpezlivosť najmä v styku s deťmi, mládežou a ich vzájomnú lásku (ĎURIČ, 1977).

Osobitný je vzťah učiteľa k sebe samému. Ide najmä o zvýšené nároky na seba samého, na zdokonaľovanie sa, potreba stáleho sebavzdelávania, potreba byť vzorom, príkladom, zvýšená sebakontrola. Taktiež tu patrí správanie učiteľa v škole ale aj mimo nej, úpravy zovňajšku a iné.

Veľmi dôležité sú pri utváraní učiteľovej osobnosti aj vyjadrovanie a myslenie. Ide o schopnosť vyjadriť svoje myšlienky, zvýšený stupeň inteligencie, vedieť sa vyjadriť stručne, jasne a zrozumiteľne. Osobitný význam majú aj povahové črty ako sú duševná sviežosť a mladosť, ochota prijímať nové podnety, zmysel pre humor, pre spravodlivosť a i. (ĎURIČ, 1977).

Začínajúci učiteľ by mal:

- byt dobre pripravený na zodpovednosť za plánovanie a organizovanie v triede,
- ma mať dobré profesionálne znalosti,
- má využívať metódy kontroly a stratégiu vedenia žiakov vo vyučovaní,
- má vedieť vytvoriť sociálnu atmosféru a vedieť komunikovať s partnermi školy, má si vedieť udržať profesionálny image,
- má byť schopný sebahodnotenia a sebauvedomenia (Dytrtová – Krhutová, 2009).

Osobnosť učiteľa sa dá charakterizovať ako systém regulujúci vzťahy. Narúšanie osobnosti či už z vnútorných alebo vonkajších zdrojov vedie k neplneniu si rozvojových funkcii osobnosti, čo je veľmi dôležité pre osobnosť učiteľa v jeho práci (Zelina, 1990, In Pedagogické revue, č. 3).

V súčasnosti osobnosť učiteľa musí byť pripravená na úlohy v ktorých sa zdôrazňuje nonkognitívna oblasť rozvoja osobnosti (rozvíjať city detí, ich aktivitu, motiváciu, ich komunikáciu ich tvorivosť). Učiteľ musí najprv rozvíjať sám seba a až potom môže rozvíjať tieto oblastí.

Osobnosť učiteľa môžeme rozdeliť do 3 oblastí:

1. Oblasť vedomostí, zručností, jeho intelektuálnych kapacít, poznatkov, inteligencie.
2. Oblasť nonkognitívna, v ktorej ide o citové vybavenie učiteľa, komunikačné zručnosti a schopnosti, jeho kreativitu.
3. Oblasť podmienok práce učiteľa, kde ide predovšetkým o sebarozvoj osobnosti učiteľa (Zelina, 1990, In Pedagogické revue, č. 3).

Ak chce učiteľ naplniť svoje poslanie tak musí:

a) vedieť, čo má robiť, tvoriť tak aby sa stále zdokonaľoval, aby zdokonaľoval aj svoju prácu, myslieť čo najefektívnejšie, aby vedel riešiť situácie. Môžeme tu zaradiť spôsoby myslenia, odborné a všeobecné vzdelanie a taktiež riešenie vzdelávacích a výchovných situácii,

b) chcieť realizovať to, čo sa nachádza v človeku. Patrí tu najmä hodnotový systém učiteľa a motivačno-citový systém,
c) vytváranie podmienok pre prácu učiteľa. Dôležitým prvkom je prostredie v ktorom učiteľ vykonáva svoju prácu, koľko má žiakov (Zelina, 1990, In Pedagogické revue, č. 3).

Čo sa týka profesionality učiteľa, učiteľ musí byť pre svojich žiakov osobnosťou. Musí byť náročný nielen na seba ale aj na svojich žiakov, ktorých vyučuje. Musí mať organizátorské schopnosti a musí byť vyrovnanou osobou. Ak má učiteľ profesionálne rozvíjať osobnosti žiakov a tiež ich aj vychovávať tak musí mať dobrú pedagogickú prípravu a vysokú všeobecnú kultúru. Musí mať kvalitné pedagogické, odborné a všeobecné vzdelanie. Učiteľ vyniká aj organizačnými schopnosťami. Veľkú úlohu v učiteľovej osobnosti zohrávajú najmä osobné a charakterové vlastnosti a to najmä:
čestnosť, svedomitosť, usilovnosť, spravodlivosť, dobrý vzťah k ľudom, zmysel pre humor, ochota prijímať nove podnety, trpezlivosť, sebaovládanie, iniciatívnosť, tvorivosť, usilovnosť, dobré vyjadrovacie schopnosti, logickosť a systematickosť myslenia (Bezáková, 2003, In Technológia vzdelávania, č. 3).

3. ZÁVER

Profesionalita učiteľa vo vyučovacom procese si vyžaduje dodržiavanie istých zásad. V závere by sme chceli vymedziť niekoľko z nich:

1) rešpektovať osobnosť žiaka, jeho názory – nechať žiaka, aby sa sám vyjadril, aby si sám presadil svoj vlastný názor, rešpektovať ho
2) primerane a pozitívne motivovať žiakov k efektívnej a produktívnej činnosti – motivovať žiakov, vyvolať v nich záujem o istý predmet, o prácu
3) rešpektovať práva druhých – nechať vyjadriť sa o istej problematike aj iných ľudí
4) podporovať tvorivých jedincov – tvorivých žiakov poverovať rozličnými úlohami, ktoré sú individuálne
5) rozvíjať zvedavosť žiakov – naučiť žiakov sa neustále pýtať na to čomu nerozumejú, naučiť ich klásť otázky a dostávať odpovede, viesť ich k poznaniu a osvojovaniu si svojich poznatkov, snažiť sa stále odpovedať na ich otázky
6) vytvoriť atmosféru bez strachu – vytvoriť dobrú, zábavnú atmosféru na hodinách, aby žiaci nemali strach, nemali pocity úzkosti, nepokoja, pestovať v nich sebadôveru
7) spravodlivo hodnotiť žiakov – viesť žiakov k sebahodnoteniu, správne ich slovne alebo písomne ohodnotiť (Bezáková, 2003, In Technológia vzdelávania, č. 3).

Úroveň kvality dobrej prípravy učiteľa ovplyvňuje aj jeho profesionalitu. Vychádzame z teórie „šiestich S“, ktorá vedie k tomu aby sa učiteľ stal kvalitným. Ide predovšetkým o tieto oblasti.

A. Sebareflexia – ide o nedostatočné vnímanie seba samého pri riešení istých výchovných situácii.
B. Sebahodnotenie – ide o to, ako učitelia hodnotia jednotlivé články, ide o hodnotenie učiteľa učiteľom, hodnotenie učiteľa rodičmi alebo žiakmi. Hodnotí sa predovšetkým činnosť a kvalita učiteľov.
C. Sebavedomie – vzniká na základe sebahodnotenia. Ide o učiteľov s nízkym alebo vysokým sebahodnotením ba niekedy až prehnaným sebahodnotením.
D. Sebaovládanie – ide o negatívne a asertívne prejavy. Každý učiteľ by mal zvládať istu situácia, riešiť istý problém kľudne, rozvážne, mal by vedieť zvládať záťažové situácie.

E. Sebaregulácia – prejavuje sa najmä vtedy keď človek zvláda sám seba, svoje psychické procesy.
F. Sebatvorenie – ide tu najmä o emočnú zrelosť, znalosť hodnôt a cieľov, poznanie ciest a metód riadenia výchovy a vzdelávania žiakov, múdrosť a pod. (Bezáková, 2003, In Technológia vzdelávania, č. 3).

4. LITERATÚRA

BEZÁKOVÁ, R. 2003. Osobnosť a profesionalita učiteľa. In: *Technológia vzdelávania*. 2003, roč. 11, č. 5, s. 13 – 15.

BOROŠ, J. 2002. *Úvod do psychológie*. Trenčín: IRIS, 2002. 305 s. ISBN 80-89018-35-1.

DYTRTOVÁ, J., KRHUTOVÁ. M. 2009. *Učitel – příprava na profesi.* Praha: GRADA PUBLISHING, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

DURIČ, L., ŠTEFANOVIČ, J. 1977. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: SPN 1977. 591 s.

ROZINAJOVÁ, H. 1992. *Pedagogika rodinného života pre učiteľov*. Bratislava: SPN, 1992. ISBN 80-08-01768-6.

ZELINA, M. 1990. Osobnosť učiteľa. In Pedagogické revue. 1990, roč. 42, č. 3, s. 197 – 207.

ZELINA, M. 1998. Vychovávateľ, učiteľ ako osobnosť. In: *Rodina a škola*. 1998, roč. 46, č. 10, s. 7.

Kontaktné údaje:

Meno a Priezvisko: PaedDr. Lenka Paternáková, PhD

Pracovisko: Prešovská univerzita v Prešove, FHPV, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie. Katedra pedagogiky
Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika

Email: pasterl0@unipo.sk

Meno a Priezvisko: PaedDr. Slavomír Laca, PhD.

Pracovisko: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce

Email: pasterl0@unipo.sk

K NIEKTORÝM DIDAKTICKÝM METÓDAM VYUČOVANIA ETICKEJ VÝCHOVY V KONTEXTE OSOBNOSTI UČITEĽA ETICKEJ VÝCHOVY

SOME DIDACTIC METHODS OF TEACHING ETHICS IN THE CONTEXT OF THE PERSONALITY OF A TEACHER ETHICS

Gabriela Platková Olejárová

Abstrakt

Hodiny etickej výchovy na ZŠ alebo SŠ sú špecifické najmä tým, že sa tento predmet nehodnotí známkou, vo vyučovaní je zvyčajne zaradený na posledné hodiny a vyučujú ho učitelia, ktorí nemajú vzdelanie v etike (aj v nadväznosti na metódy), dôsledkom čoho je neodborný (miestami ľahkovážny) prístup k predmetu zo strany učiteľa. Domnievam sa, že hodiny etickej výchovy sú rovnako podstatné ako iné vyučovacie predmety, o to zvlášť, že v súčasnosti vnímame nárast morálnych problémov týkajúcich sa detí a mládeže. V príspevku venujem pozornosť niektorým metódam vyučovania tém z etickej výchovy, pričom ich zasadzujem do kompetencií učiteľa a jeho úloh a riadenia výučby na hodine etickej výchovy. Cieľom príspevku je poukázať na relevantnosť voľby metódy, ktorá sa odvíja od znalostí a zručnosti učiteľa použiť danú metódu, ako aj od jasne stanovených cieľov vo výučbe, didaktických pomôcok, veku a schopností žiaka. Zdôrazňujem voľbu takých metód na hodine etickej výchovy, ktoré aktivizujú uvažovanie, rozhodovanie a konanie žiaka a ich uplatnenie spôsobuje progresívny rozvoj mravného vedomia žiaka.

Kľúčové slová: *etická výchova, metódy etickej výchovy, osobnosť učiteľa, kompetencie učiteľa, aktívny žiak*

Abstract

Ethical education in basic or grammar school is specified because of that: subject is not evaluated by mark (as usually), the lesson is at the end of teaching and the teacher of ethics lack knowledge (backgrounds) of ethics – result of these causes are unprofessional approach to the subject by the teacher. But I suppose that ethical education is important as other subjects, especially so that now we see an increase in moral issues of children and youth. In this paper I would like to emphasize some methods for teaching topics of ethics in relation with teacher competence and its functions and management of teaching ethics in class. Also I would like to refer the relevance of the choice of method, which depends on teacher knowledge and skills to use that method, as well as objectives in teaching, teaching aids, student age and ability. I prefer such methods, which activates the thinking, decision making and conduct of the pupil and their application.

Key words: *ethical educations, the methods of ethical education, the personality of the teacher of ethics, the competences of teacher of ethics, active pupil*

1. ÚVOD

Etická výchova je od začiatku zaradenia medzi učebné predmety základných a stredných škôl (začiatok 90-tych rokov 20. storočia) istým problémom, ktorý v sebe zahŕňa (l) predovšetkým spor o východiská (psychologické verzus filozoficko-etické) tém koncipovaných v tomto predmete a potom problematiku statusu (alternatívny predmet k náboženskej výchove, neznámkovaný predmet). Tieto a iné faktory spôsobili, že vyučovanie etickej výchovy skĺzlo na úroveň predmetu, kde „sa hráme“. Na exponovaný problém nadväzujú ďalšie, ktoré ho prehlbujú. Jedným z nich je aj vzdelanie (odbornosť) učiteľa etickej výchovy. Domnievam sa, že **kompetentnosť učiteľov etickej výchovy má isté medzery a to najmä v teórii etiky a didaktike etickej výchovy**, pretože etickú výchovu učia najmä tí učitelia, ktorým chýba niekoľko hodín do úväzku, pričom nemajú vzdelanie v odbore etika, prípadne majú absolvované kurzy na metodických centrách, čo je ale nepostačujúce. Súhlasím s Kudláčovou, podľa ktorej má byť **učiteľ etickej výchovy zrelou osobnosťou, vychovávateľom a tiež odborníkom**, ktorý je dostatočne vedomostne pripravený vo svojom odbore a neustále sa v ňom vzdeláva, etické pohľady vie racionálne podložiť, vyargumentovať a zrozumiteľne sprostredkovať žiakom (Kudláčová, 2003, s. 66). V nasledujúcom príspevku sa **zameriavam na osobnosť učiteľa etickej výchovy najmä v nadväznosti na jeho odborné vzdelanie zahrňujúce vedomosti o etike a jej častiach (vrátane didaktiky etickej výchovy), tiež schopnosti a zručnosti použiť vybrané aktivizujúce metódy pri výučbe.**

2. OSOBNOSŤ UČITEĽA ETICKEJ VÝCHOVY

Slovné spojenie – osobnosť učiteľa – vnímam ako jeden z cieľov učiteľského povolania, pričom konštatujem, že „vytvorenie“ osobnosti je dlhodobejší proces a nie je ľahké poskytnúť návod, ako sa stať osobnosťou, aj keď existujú rôzne teoretické vymedzenia definujúce osobnosť učiteľa – v literatúre sa dočítame najmä to, aké má mať učiteľ odborné kompetencie (vzhľadom na vyučovanie konkrétneho predmetu) či aké morálne vlastnosti charakterizujú osobnosť učiteľa. Osobnosť sa vníma skrz optiku pozitívnych interpersonálnych vzťahov k žiakom, kolegom a rodičom a tiež osobnosť dotvárajú optimálne vzťahy k sebe samému.

Reflektujúc dané hranice osobnosti učiteľa, možno identifikovať aj ich špecifické významové vyjadrenie konštituované pre vyučovanie predmetu etická výchova cez optiku kompetencií učiteľa etickej výchovy vyplývajúcich z osobitej pozície vyučovacieho predmetu etická výchova. Čo vytvára osobitosť etickej výchovy diferencujúc ju od iných vyučovacích predmetov? Okrem statusu predmetu ako alternatívy k náboženskej výchove (a časté stavanie etickej výchovy do vyhranenej opozície voči náboženskej výchove), nehodnotenia predmetu známkou (je však otázne, na základe akého meradla hodnotiť etické znalosti a postoje žiakov?), východiskových pozícií (budovaných skôr na psychologických vedomostiach a zručnostiach ako na filozoficko-etických), taktiež jedinečnosť predmetu je spôsobená štýlom učiteľa, resp. prístupom učiteľa k žiakom a úlohám, ktoré na hodine plní. A práve posledne menovaný faktor determinuje istým spôsobom aj **osobnosť učiteľa etickej výchovy**, ktorý (spolu) vytvárajú nasledovné determinanty:

Odborné vzdelanie v odbore etika (resp. etická výchova) – túto požiadavku považujem za jednu z primárnych. Učiteľ etickej výchovy by mal byť odborníkom v tej oblasti, v ktorej pôsobí, pričom poznatky a vedomosti si neustále rozširuje, dopĺňa, aktualizuje v nadväznosti na aktuálnu spoločenskú situáciu so zameranosťou na morálne problémy súčasnosti. Učiteľ etickej výchovy – ako etický expert – musí preukázať logické,

analytické, komparatívne, syntetické a argumentačné schopnosti, musí vedieť abstrahovať a zovšeobecňovať, pričom používa odborný jazyk etiky. [1] Vymenovanie kognitívnych schopností učiteľa a ich docielenie znamená, že učiteľ etickej výchovy je kompetentný vyučovať, teda má právomoc uplatňovať odborné vedomosti vo vzťahu k žiakovi a obsahu vyučovania a vzdelávania (na základe získanej kvalifikácie štátnou skúškou). Ide o **odborné kompetencie** (vzťahujúce sa na požiadavku etickej odbornosti, resp. spôsobilosti), a to **predmetové a didaktické**. Podľa Gluchmana primárne prednosť pri uplatňovaní vo výučbe predmetu etická výchova by mali dostávať absolventi päťročného magisterského štúdia, ktorí sú zorientovaní v problematike tvoriacej obsah etiky a morálky. Zdôrazňuje, že je nutné, aby učitelia boli dobre pripravení v oblasti aplikovaných etík (najmä na strednej škole), pretože sa to stáva centrom pozornosti v súčasnej etike, keďže doba prináša stále viac a viac zložitých morálnych problémov v jednotlivých oblastiach ľudského života. Viesť diskusiu a usmerňovať mladých ľudí v tejto diskusii, prípadne aj pomôcť pri formovaní ich morálnych názorov môže jedine učiteľ, ktorý je dobre teoreticky pripravený v tejto oblasti (Gluchman, 2009, s. 63-64).[2]

S uvedeným názorom možno len súhlasiť, pretože sa domnievam (a aj na základe rozhovorov so študentmi odboru etická výchova v kombinácii konštatujem), že odbornosť vytvára osobnosť, ale tiež aj autoritu učiteľa, pričom **odbornosť** vnímam ako fundovanosť, ako prehľad v odbore, schopnosť integrovať poznatky, byť invenčný, vedieť zmotivovať, byť tvorivým a pod., teda **byť profesionálom vo svojej oblasti** a potvrdzovať to slovom aj konaním. Kognitívny aspekt v osobnosti učiteľa zohráva dôležitý význam ako bazálny predpoklad etického vedenia, ktoré je nevyhnutné pre praktické konanie – v aplikácii na vyučovanie etickej výchovy. Kvalitná teoretická príprava a vzdelanie učiteľov etickej výchovy má principiálnu závažnosť na rovinu výchovy a vzdelávania v mravnej oblasti detí a mládeže (resp. žiakov) – profesijné konanie učiteľa etickej výchovy má veľký praktický význam a dosah, v dôsledku čoho sa nezaobíde bez poznania a vedenia teórie (v zmysle vzdelanosti).

Odbornosť by mala byť dopĺňaná aj inými zložkami vytvárajúc osobnosť učiteľa. Lencz konštatuje, že **etická výchova je predovšetkým určitý vzťah** – partnerský, prajúci, priateľský, ale náročný a vo svojich požiadavkách dôsledný vo vzťahu k žiakovi (Lenzc, 1993, s. 5-6). Učiteľ etickej výchovy je facilitátorom – pomáha, radí, usmerňuje (neprikazuje, nementoruje) a svojím konaním a vedením (pôsobením) ovplyvňuje žiaka, avšak žiak nie je objektom učiteľovho pôsobenia, ale je to významný subjekt. Špecifická efektivita vyučovania etickej výchovy sa zakladá práve na kladnom (pozitívnom) vzťahu učiteľa a žiaka o to viac, že preberané témy nutne predpokladajú tento vzťah a zároveň ho potvrdzujú (napr. témy priateľstvo, láska, partnerské vzťahy, rodina a moje miesto v nej a pod., čiže tém, ktoré sú citlivé pre žiaka, ale aj iné témy, pri ktorých žiak vypovedá o sebe a svojom živote). Šmáriková konštatuje, že nám chýbajú schopnosti a zručnosti ochoty vnímať tých druhých, načúvať ich radostiam i starostiam, tolerovať a pochopiť ich názory a postoje, chcieť o nich vedieť viac, vcítiť sa do ich prežívania, či vedieť vypovedať vlastné pocity bez toho, že by sme mali pocit ohrozenia (Šmáriková, 2002, s. 4). **Z povedaného vyplýva, že vzťah učiteľa (etickej výchovy) a žiaka by mal byť založený na vzájomnom porozumení, dôvere, úcte, akceptácii, rešpekte, tolerancii.** Blaško uvádza, že prostriedkom výučby je prežívanie

[1] V súvzťažnosti s tým pripomeniem podstatu (základné prvky) analytickej etiky, ktorá sa zdá byť vhodným metodologickým východiskom vyučovania tém z etickej výchovy: a to informovanosť, pojmová jasnosť, nestrannosť, racionalita, správny mravný princíp (Bureš, 1992, s. 59-63).

[2] Korim tiež poznamenáva, že podmienkou kvality výučby a jej výsledkov je kvalitná pregraduálna príprava a funkčný systém kontinuálneho vzdelávania učiteľov etickej výchovy, pričom je nutné zdôrazniť okrem fundovanej teoretickej prípravy aj dôležitosť praktickej didakticko-metodickej a personálnej prípravy učiteľov etickej výchovy (Korim, 2010, s. 166).

vzťahu medzi ľuďmi, v ktorom učiteľ umožňuje žiakovi nájsť v sebe vnútorné dispozície na rozvoj a sebautváranie svojej osobnosti, na sebavýchovu. Učiteľ vytvára také prostriedky vzdelávania, ktoré aktivizujú neustály osobnostný rast žiaka. Vedie žiaka k autoregulácii, umožňuje mu sebarealizáciu, aby sa učil sám riadiť a plnohodnotne tvoriť svoj vlastný život. Jeden spôsob ako pomôcť osobnosti žiaka urobiť prvý krok k tomu, aby sa stal prístupným svojej skúsenosti, je **vytvoriť vzťah**, v ktorom sa on cení ako samostatná osoba. **Vzťah, pri ktorom učiteľ vcítením pochopí a ohodnotí žiakov skúsenostný zážitok, a pri ktorom mu dá voľnosť prežívať vlastné city a city iných bez toho, že by ho to ohrozovalo** (Blaško, 2008, s. 142).

Ak vnímame učiteľskú profesiu ako povolanie, tak potom osobnosť učiteľa vytvára aj snaha, resp. ochota pomôcť žiakovi, pričom sa potvrdzuje jedna zo základných požiadaviek učiteľskej etiky – starať sa o blaho žiaka. Je nutné zo strany učiteľa prijať každého jedného žiaka, podporovať jeho rozvoj, vytvárať atmosféru dôvery a bezpečia, nezosmiešňovať jeho názory, neponižovať ho. Sú to konkretizované prejavy humánnosti a ľudskej dôstojnosti v učiteľskej práci. Gluchmanová vyslovuje stanovisko týkajúce sa hodnoty a významu učiteľskej profesie, ktoré spočíva v praktickej podobe humánnosti – ochrane života druhého človeka a pomoc druhým (Gluchmanová, 2009, s. 73). V nadväznosti na kompetencie hovoríme v súvislosti so vzťahom učiteľa a žiaka **o sociálnych, komunikatívnych, hodnotiacich,** ba (podľa postoja učiteľa) až **o poradenských kompetenciách učiteľa etickej výchovy (v nadväznosti na psychodiagnostické kompetencie[3]), ktorých ovládanie podľa môjho názoru opätovne dotvára osobnosť učiteľa.** Študenti etickej výchovy v kombinácii na Katedre etiky (IFaE, FF PU) často oponujú a radia poslednú z menovaných kompetencií k jedným z prehnaných nárokov na povinnosti učitelia, poznamenávajú, že je to skôr právo učiteľa ako jeho povinnosť. Nie vždy súhlasia s názorom, že žiakom treba za každých okolností pomôcť s morálnym a výchovným problémom, skôr preferujú právo žiaka samostatne sa rozhodnúť a voliť (a určovať smerovanie svojho života), alebo právo rodičov vychovávať žiakov podľa noriem, ktoré považujú za vhodné. Osobnosť učiteľa v tomto kontexte vyniká najmä vtedy, keď je schopný načúvať žiakovi, vnímať ho a zachytiť problém skôr, ako o ňom žiak dokáže rozprávať, zároveň ponúknuť pomoc, alebo aspoň vyvolať pocit, že učiteľ žiakovi rozumie. Zasiahnuť vtedy, keď žiak o to požiada. **Byť schopný empatie (zaujatia empatického postoja) určite dokresľuje osobnosť učiteľa (nielen učiteľa etickej výchovy).**

Učiteľská rovina zahŕňa aj vzťah učiteľa k sebe samému, to isté platí aj pre učiteľa etickej výchovy. Sebapoznanie, sebahodnotenie, sebareflexia, sebarozvíjanie náležia k **(seba)hodnotiacim kompetenciám** alebo osobnostným a sú ďalšou mozaikou osobnosti učiteľa. Učiteľ by si mal uvedomovať seba samého, svoje schopnosti, limity, byť schopný sebakontroly a sebakritiky. Má primeranú mieru sebaúcty a sebadôvery. Je schopný samostatne (autonómne) morálne uvažovať, rozhodovať a konať. Dokáže kriticky uvažovať a hodnotiť prijímané informácie. Tieto kompetencie sú relevantné najmä v súvislosti s vedomím a uznávaním „unikajúcna“ výchovnej reality (ktorá je v tomto ponímaní bezmedzná a otvorená), čo sa u učiteľa prejavuje ako pedagogický takt, skromnosť, zdržanlivosť, pokora – učiteľ si je vedomý toho, že absolútnosť, resp. nárok na jedinú správnu metódu či prístup neexistuje, vždy je to o udržiavaní diania pravdy (Piaček, 1998, s. 253). Aby si túto skutočnosť učiteľ priznal, musí byť schopný reflektovať a neustále overovať a rozširovať (obmieňať) svoje poznatky, metódy, prístupy k výchove a vzdelávaniu, odmietnuť zotrvanie na jedinom východisku týkajúcom sa výchovy a vzdelávania.

Ďalej sa od osobnosti učiteľa etickej výchovy taktiež požadujú **manažérske kompetencie (plánovacie, organizačné kompetencie)** zahrňujúce oblasť plánovania,

[3] Učiteľ etickej výchovy by mal mať nevyhnutne základné vzdelanie v oblasti pedagogiky a psychológie.

organizovania, vedenia hodiny. Pre hodiny etickej výchovy sú typické také organizačné formy ako je napríklad skupinová práca, alebo projektové vyučovanie, kedy učiteľ v rámci krátkodobej prípravy na vyučovanie si dobre a zodpovedne naplánuje cieľ, od ktorého sa odvíja voľba vhodnej metódy a pomôcok, počas vyučovania priebežne dohliada na prácu žiakov a organizuje ju podľa situácie tak, aby bol cieľ hodiny úspešne naplnený. Dôsledkom dobrého manažovania hodiny je udržanie záujmu žiaka počas celej hodiny, kvalitná práca a primerané reakcie žiakov alebo aj ich spokojnosť s hodinou, samozrejme dosiahnutý cieľ.

K osobnosti učiteľa etickej výchovy náleží aj jeho správanie sa mimo školského prostredia, kedy by si mal učiteľ uvedomovať vážnosť postavenia učiteľskej profesie. Učiteľ je takpovediac „vždy na očiach“, jeho konanie je monitorované najmä preto, že je vzorom pre žiakov (zároveň „prostriedkom“ výchovy a vzdelávania). Uvedomenie si tejto pozície znamená zodpovedné konanie (a prijímanie zodpovednosti za svoje konanie). Študenti nepovažujú za osobnosť takého učiteľa, ktorý „vodu káže a víno pije“. Slovo a praktické konanie by malo byť v súčinnosti, dvojitá morálka nie je práve najvhodnejší postoj. Učiteľ – osobnosť – sa prezentuje ako charakterný, čestný, spravodlivý, zodpovedný **(osobnostné kompetencie – tu zahrňujem aj fyzické a psychické dispozície učiteľa, ktoré si jeho profesia vyžaduje, tiež napríklad učiteľskú skúsenosť).**

3. K NIEKTORÝM METÓDAM ETICKEJ VÝCHOVY (v nadväznosti na osobnosť učiteľa a jeho kompetencie)

Vyššie som naznačila, že odborné kompetencie – predmetové a didaktické – sú jednou z rozhodujúcich požiadaviek, ktoré spoluvytvárajú osobnosť učiteľa etickej výchovy. Nesporne, **odborné kompetencie: poznanie, ovládanie a orientovanie sa v teórii didaktiky etickej výchovy** (identifikovať ciele etickej výchovy, zásady a podmienky učenia, priebeh hodín etickej výchovy, metódy etickej výchovy, organizačné formy typické pre tieto hodiny, didaktické prostriedky, riadenia a obsah výučby etickej výchovy, vytváranie pozitívnej klímy v triede, aspekty hodnotenia a iné) **a schopnosť tieto nadobudnuté poznatky tvorivo a efektívne využiť na hodine etickej výchovy sú základom.** Korim konštatuje, že učiteľ okrem dokonale zvládnutej metodiky etickej výchovy, potrebuje poznať dostatok vyučovacích metód [...] **pričom schopnosť transformovať tému na učivo a následne vhodnými metódami vysvetliť a prezentovať učivo je jednou z najdôležitejších schopností učiteľa etickej výchovy** (Korim, 2010, s. 149-150), avšak na základe analýzy študijných plánov Učiteľstvo etickej výchovy v 1. a 2. stupni vysokoškolského štúdia v Slovenskej republike poukazuje na to, že skôr sa počas štúdia rozvíjajú odborno-predmetové kompetencie (učitelia – odborníci na etiku a filozofiu) ako psycho-didaktické kompetencie (Korim, 2010, s. 162-163.). Domnievam sa, že v zastúpení predmetov, ktoré rozvíjajú uvedené kompetencie by predsa len mali prevládať predmety so zameraním na filozofické a etické vedomosti s rozvojom kritického (analytického, reflexívneho) myslenia budúcich učiteľov (požiadavka je zdôvodnená v časti 2.). Na úspešné zvládnutie teoretickej roviny potom priamo nadväzuje praktická rovina v podobe didaktiky a metodiky, ktoré sú spojené s vyučovaním etickej výchovy. Počas prípravy na učiteľské povolanie by sa pozornosť študentov – budúcich učiteľov – mala sústreďovať nielen na mechanické memorovanie a získavanie vedomostí, ale aj na použitie nadobudnutých vedomostí (o metódach) v praxi – a v kontexte s témou príspevku – týka sa to nácviku a zdokonaľovania zručností študenta použiť vhodnú (naučenú) metódu na modelových výstupoch hodín v rámci tém z etickej výchovy, prípadne počas vykonávania pedagogickej praxe s cieľom „získavania praxe“ v ovládaní tej-ktorej metódy, pretože didakticko-metodická zručnosť učiteľa náleží do učiteľských kompetencií formujúcich osobnosť učiteľa a je dôležitým prostriedkom úspešnosti vyučovania.

Pod metódou sa rozumie zámerné usporiadanie obsahu vyučovania, činnosti učiteľa a žiaka, ktoré sa zacieľujú na dosiahnutie stanovených výchovných a vzdelávacích cieľov, a to v súlade so zásadami organizácie vyučovania (Petlák, 2004, s. 125). **Výber vhodnej metódy okrem iného závisí od cieľa vyučovacej hodiny, obsahu vyučovania a schopností** (kompetencie) **učiteľa danú metódu funkčne použiť.** Učiteľovi etickej výchovy sa v rámci prípravy na vyučovanie odporúča zodpovedne konkretizovať ciele (afektívne a kognitívne) vyučovania a v nadväznosti na nich zvoliť vhodnú metódu, pričom predpokladom je úspešné teoretické zvládnutie podstaty metódy a jej pochopenie, tiež zručnosť ju využiť, resp. správne na hodine použiť. V nadväznosti na to teda konštatujem, že osobnosť učiteľa etickej výchovy je spoluvytváraná aj schopnosťou učiteľa efektívne zvoliť a použiť konkrétnu metódu na vyučovaní etickej výchovy, a to dokáže ten učiteľ, ktorý:

- je odborne kompetentný (príslušná kvalifikácia a vzdelanie, vedomosť o metódach svojho predmetu);
- je didakticky kompetentný (metódu vhodne použije)[4];
- má v súčinnosti s tým dobré manažérske kompetencie (vie odhadnúť, resp. predvídať situáciu a podľa toho zorganizovať vyučovanie v triede pri voľbe metódy, resp. flexibilne prispôsobovať voľbu metódy klíme v triede);
- v rámci sociálnych kompetencií vycíti, kedy treba žiakom pomôcť, kedy je im zvolená metóda vyučovania nepríjemná, kedy ich treba podporiť a pod.;
- má v neposlednom rade osobnostné kompetencie (v rámci svojich fyzických a psychických síl by mal odhadnúť, či dokáže realizovať vyučovanie prostredníctvom zvolenej metódy, či je schopný ju použiť (zručnosť učiteľa), ďalej tu patrí pedagogická skúsenosť s danou metódou, sebavzdelávanie v oblasti metód a iné).

Existuje viacero metód, ktoré je možné uplatniť na hodine etickej výchovy, pričom učiteľ má slobodnú voľbu pri voľbe metódy, o to však väčšiu zodpovednosť. Práve zodpovednosť (a uvedomovanie si zodpovednosti za dôsledky svojho konania) považujem za jednu zo základných a nevyhnutných morálnych vlastností tvoriacich mozaiku osobnosti učiteľa etickej výchovy, pričom existuje prepojenosť zodpovedného konania v učiteľskej práci s jeho kompetenciami a schopnosťami.

Nazdávam sa, že každá zvolená metóda na hodinách etickej výchovy by mala formovať a vychovávať žiaka. Delení metód týkajúcich sa etickej výchovy je niekoľko[5], ja však zdôrazňujem tie metódy, ktoré **podporujú aktivitu žiaka – pri ktorých žiak sa učí aktívne myslieť, uvažovať, rozhodovať a konať**. Aktívnym učením rozumiem postupy a procesy, pomocou ktorých žiak prijíma s aktívnym pričinením informácie a na ich základe si vytvára svoje vlastné úsudky. Tieto informácie spracováva a začleňuje ich do systémov svojich znalostí, schopností a postojov. Formou aktívneho prístupu k získavaniu nových informácií si žiaci súčasne veľmi efektívne rozvíjajú schopnosť kritického myslenia. Tento analyticko-syntetický proces je charakteristický vlastným objavovaním, posudzovaním,

[4] Nutnosť odbornej a didaktickej kompetencie potvrdzujú aj odpovede učiteľov v nedávnom empirickom výskume na Slovensku, kde sa v rámci pýtania na názor učiteľov etickej výchovy týkajúci sa „vzdelávacích potrieb učiteľov v metódach etickej výchovy“ ukazuje, že učitelia preferujú potrebu vzdelávania najmä v metódach (podľa poradia): tvorivej dramatiky, bádateľských aktivít, učenia posilňovaním, riešenia bežných životných situácií, využitia umeleckých prvkov, hry, dialógu a diskusie, učenia disciplinovaním, skupinovej výučby, mimoškolských aktivít, samostatnej práce, práce s pracovným zošitom a na poslednom mieste v metódach frontálnej výučby (Poliach-Valica, 2010, s. 28). Dobrý učiteľ (a učiteľ osobnosť) sa musí pravidelne vzdelávať v metódach, byť schopný sebareflexie a objektívnej sebakritiky (či prijatia konštruktívnej kritiky od druhých) za účelom neustáleho zlepšovania jeho odborných a didaktických kompetencií.

[5] Bližšie pozri Žilínek (2005), Vacek (2008), Šperka (1995), Ďurič, Ľ. – Štefanovič, J. (1977).

porovnávaním a začleňovaním nových informácií do už existujúceho znalostného systému, autonómnym, individuálnym rozhodovaním o ich využití alebo odmietnutí (Sitná, 2009, s. 9).

Dôsledkom vhodnej aplikácie tzv. aktivizujúcich metód je teda žiak, ktorý je **schopný samostatne tvorivo a kriticky myslieť, zaujať hodnotiaci postoj k morálnym problémom či situáciám a je spôsobilý nezávisle rozhodovať a konať.** Tento cieľ výchovy a vzdelávania je obsiahnutý aj v Miléniu – národnom programe výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov – kde sa deklaruje jedna z kľúčových kompetencií žiaka, a to schopnosť tvorivo a kriticky riešiť problémy, identifikovať ich, analyzovať, navrhovať riešenia, spätnoväzebne ich zhodnocovať a učiť sa z nich, vedieť pracovať aj v náročných, záťažových podmienkach. (http://www.cpk.sk/web/dokumenty/krvv.pdf, s. 18).[6]

Kaliský analyzujúc etickú výchovu v Nemeckej spolkovej republike poukazuje na profil predmetu Etika, kde sa v etickej reflexii zdôrazňuje najmä rozum – nie autorita učiteľov, ani odvolávanie sa na éthos iných osobností či skupín, ale len prirodzený tlak lepšieho argumentu smie platiť ako kritériu správnosti. Rozumná diskusia si vyžaduje orientáciu k predmetu skúmania a zodpovedný prístup k názorom a argumentom iných. Žiaci tak získavajú okrem iných kompetencií aj kompetenciu argumentovania a posudzovania ako schopnosť pojmovo sprístupniť etické situácie, argumentačne zvážiť a hodnotiť ich s ohľadom na predpoklady a následky (Kaliský, 2008, s. 78-79). V Holandsku sa napríklad na niektorých školách vyučuje Humanistická etická a svetonázorová výchova – jej celkovým cieľom v priebehu primárnej výchovy je naučiť žiakov, aby na základe osvojenia si humanistických princípov dokázali kritickým a kreatívnym spôsobom riešiť problémy týkajúce sa hodnôt a štandardov, povzbudzovať ich k vlastnému usudzovaniu a nezávislému konaniu. Na tieto účely bola vyvinutá špeciálna metodológia: spoznaj – vyšetri – vyskúšaj – vyber si – zhodnoť (Hanesová, 2008, s. 147).

Medzi tzv. aktivizujúce metódy etickej výchovy (postupy a formy) patrí najmä **metóda riešenia dilem, metóda modelovania príbehov,**[7] **situačné metódy, problémové situácie s morálnym príbehom, rolové a situačné hry, projektová metóda, riešenie praktických úloh týkajúcich sa typických životných situácií, obrazové prílohy, osobné správy, príklady literárnych prípadov, rôzne dialógy či diskusie, didaktické hry (s morálnym obsahom), tvorivá dramatika** a pod. Blaško tiež uvádza **výkladovo-problémovú metódu, heuristickú a výskumnú metódu** (Blaško, 2008, s. 145-151).

Uvedené metódy etickej výchovy kladú dôraz na aktivitu žiaka, na rozvoj jeho morálneho uvažovania v súčinnosti s následným rozhodovaním a praktickým konaním. Zdôrazňujú najmä **diskusnú** (učiť sa diskutovať, počúvať iných, tolerovať ich názor, učiť sa rozhodovať) a **racionálnu stratégiu** (učiť sa identifikovať, poznávať, formulovať alternatívy konania a uvažovať nad dôsledkami nad dôsledkami rozhodnutí, snažiť sa ich predvídať) pri učení, čo osobne považujem za dôležitý aspekt v rámci mravnej výchovy žiaka – získať schopnosť autonómne myslieť, hodnotiť javy a situácie, riešiť problémy, zaujímať stanovisko.

Za výhody aktivizujúcich metód (postupov a foriem) na hodinách etickej výchovy považujem to, že:

- žiak si uvedomí morálne aspekty života vo všeobecnosti už na začiatku, za pomoci praktických situácií,

[6] V súvislosti s tým tiež **zmeniť metódy** spôsoby, technológie vzdelávania, výchovy a riadenia týchto procesov. Od direktívnych, nedemokratických a totalitných metód prejsť k nedirektívnym spôsobom výchovy, k demokracii, subsidiarite, k heuristikám, alternatívnym výchovným a vzdelávacím systémom, multimediálnym technológiám. Táto oblasť odpovedá na otázku **AKO** uskutočňovať vzdelávanie a výchovu (http://www.cpk.sk/web/dokumenty/krvv.pdf, s. 16).

[7] Bližšie o týchto metódach na hodinách etickej výchovy pozri Platková Olejárová (2010), tiež Vacek (2008).

- bude vedený k tomu, aby vyriešil, alebo aby sa pokúsil vyriešiť problémy v pracovnej skupine, neriešil ich len osobnými iniciatívami,
- bude „trénovaný“ na permanentné hodnotenie svojich činov a skutkov,
- formuje sa kritická myseľ žiaka, trénovanie komunikácie, nácvik spolupráce,
- ďalej sa žiak učí rozhodovať sa a postupne prijímať konkrétnu zodpovednosť,
- tiež sa učí dať do súvislosti svoje hodnoty a činy a rozmýšľať o osobných plánoch,
- získava odvahu riskovať, riešiť konflikty a vytvárať si stratégie konštruktívnych a dynamických činov (spracované podľa Androvičová, 2009, s. 17-24).

Myslím si, že vymenované metódy je vhodné použiť najmä pri vyučovaní na druhom stupni základných škôl a na strednej škole – a to vždy s ohľadom na vek a schopnosti žiaka, resp. morálnu klímu v triede. Sila osobnosti učiteľa etickej výchovy sa v uvedenom kontexte prejavuje v tom, že okrem iného si je vedomý účinku, resp. vplyvu vhodne zvolenej tzv. aktivizujúcej metódy na svojich žiakov, je si tiež vedomý možných, resp. predpokladaných dôsledkov (aj negatívnych), ktoré môžu vzniknúť na konci vyučovacej hodiny použitím niektorej z metód.

Domnievam sa, že učiteľ etickej výchovy je osobnosťou (v spojitosti s metódami) vtedy, keď zámerne vyberá metódy a zámerne rozvíja u svojich žiakov to, čo chce rozvíjať a čo si vytýčil ako cieľ (ciele) vyučovacej hodiny. Pritom hodinu dokáže viesť tak majstrovsky, že žiaci sa cítia príjemne a aktivity na hodine nevnímajú ako nanútené, naopak – prirodzene a s radosťou sa učia, majú dobrý pocit z úspešne vykonanej práce na hodine a tešia na tú ďalšiu. Možno povedať, že odborne a didakticky kompetentný učiteľ etickej výchovy – je dobrý učiteľ a je to osobnosť, pričom osobnosť učiteľa nevytvárajú len kompetencie (no v súvislosti s témou príspevku sú podstatné a určujúce).

4. ZÁVER

V súčasnosti sa kladie dôraz na spoluzodpovednosť učiteľa za personalizáciu a socializáciu, kultiváciu osobnosti každého žiaka. Učiteľ etickej výchovy je odborník, expert disponujúci takými profesijnými kompetenciami, ktoré mu umožňujú riadiť kognitívne a afektívne učenie sa žiakov, diagnostikovať, projektovať a tvorivo hľadať rôzne varianty a alternatívy edukačných stratégií a postupov vhodných pre celostný mravný rozvoj žiakov. Zvyšujú sa nároky na jeho profesijnú sebareflexiu teoreticky reflektovať svoje pedagogické skúsenosti a korigovať pedagogické prístupy v etickej výchove (Korim, 2010, s. 166). V súvislosti s metódami etickej výchovy sa osobnosť učiteľa etickej výchovy (spolu)vytvára na báze kompetencie poznania, ovládania a schopnosti použiť vhodné metódy v praxi. Domnievam sa, že vyučovanie etickej výchovy je efektívne aj v závislosti od správnej voľby metódy a jej prevedenia, to zvlášť zdôrazňujem, pretože hodiny etickej výchovy majú svoje relevantné (vzdelávacie a výchovné) opodstatnenie v skladbe vyučovacích (výchovných) predmetov a nie je profesionálne zaujať ľahkovážny postoj zo strany učiteľa, lebo mravné pôsobenie na žiakov a mravné formovanie v školskom prostredí sa v súčasnosti stáva rovnako (ak nie viac) významné ako výchova v rodine. Záverom možno súhlasiť so Sitnou, podľa ktorej musí učiteľ (aj učiteľ etickej výchovy – pozn. autora) poznať širokú škálu vyučovacích metód, pravidelne zaradzovať rôzne druhy metód, naučiť sa správne voliť metódy vzhľadom k vzdelávacím cieľom vyučovania a požadovaným kompetenciám, ďalej by mal ovládať slabé a silné stránky metód a tiež poznať zásady vedenia a použitia jednotlivých vyučovacích metód (Sitná, 2009, s. 10-12). **Teda ako sa ukazuje, odborné a didaktické kompetencie učiteľa etickej výchovy sú nevyhnutnými faktormi, ktoré (spolu)vytvárajú osobnosť a ich**

adekvátne praktické použitie priamo aj nepriamo vplýva na efektívnosť výchovy a vzdelávania žiakov (skrz predmet etická výchova).[8]

5. LITERATÚRA

ANDROVIČOVÁ, Z. 2009. *Niektoré inšpirácie z výučby etiky a občianskej výchovy v zahraničí (Belgicko, Francúzsko, Rusko) pre etickú výchovu na Slovensku*. In: LIGAS, Š.(ed.): Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. PF UMB v Banskej Bystrici. Banská Bystrica: UMB, 2009. 308 s. ISBN 978-80-8083-822-5. s. 17-25.

BLAŠKO, M. 2008. *Úvod do modernej didaktiky I. (Systém tvorivo-humanistickej výučby).* Košice: Katedra inžinierskej pedagogiky Technickej univerzity, 2008. ISBN 978-80-8073-973-7.

BUREŠ, R. 1992. *Analytická etika – její možnosti a limity*. In: Etika. 1992, r. 4, č. 2, s. 59-65.

ĎURIČ, Ľ., ŠTEFANOVIČ, J. 1977. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: SPN, 1977. 600 s. s. 294-297.

GLUCHMAN, V. 2009. *„Etická výchova" a morálne myslenie (etika sociálnych dôsledkov ako východisko modelu mravnej výchovy).* In: LIGAS, Š.(ed.). 2009. Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí. Banská Bystrica: UMB, 2009. 308 s. ISBN 978-80-8083-822-5.

GLUCHMANOVÁ, M. 2009. *Učiteľská etika a mravná výchova*. In: LIGAS, Š.(ed.). 2009. Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí. Banská Bystrica: UMB, 2009. 308 s. ISBN 978-80-8083-822-5.

HANESOVÁ, D. 2008. *Etická výchova v holandskom školskom systéme*. In: KORIM, V. a kol. 2008. Premeny etickej výchovy v európskom kontexte. Banská Bystrica: PF UMB, 2008. 258 s. ISBN 978-80-8083-661-0, s. 133-167.

KALISKÝ, J. 2008. *Premeny etickej výchovy základných škôl Nemecka*. In: KORIM, V. a kol. 2008. Premeny etickej výchovy v európskom kontexte. Banská Bystrica: PF UMB, 2008. 258 s. ISBN 978-80-8083-661-0, s. 59-86.

KORIM, V. 2010. *Koncepcie etickej výchovy v dynamicky premenách.* Banská Bystrica: Pf UMB, 2010. 189 s. ISBN 978-80-557-0007-6.

LENCZ, L. 1998. *Pedagogika etickej výchovy*. Bratislava: Metodické centrum, 1998. 32 s. ISBN 80-8052-026-7.

Milénium. Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 10-15 rokov. Bratislava, MŠ SR 2002.

[8] Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu APVV-0432-10 Stav a perspektívy profesijnej etiky na Slovensku.

PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 2004. 311 s. ISBN 80-89018-64-5.

PIAČEK, J. 1998. *Metódy filozofovania o výchove.* In: ŠVEC, Š. 1998. Metodológia vied o výchove: kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume. Bratislava: IRIS, 1998. 303 s. ISBN 80-88778-73-5.

PLATKOVÁ OLEJÁROVÁ, G. 2010. *Aktuálne výzvy mravnej výchovy*. In: GLUCHMAN, V. a kol. 2010. Filozofická etika (Etika I.). Prešov: Grafotlač, 2010. 174 s. ISBN 978-80-969953-9-4.

SITNÁ, D. 2009. *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků veskupinách*. Praha: Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7367-246-1.

ŠMÁRIKOVÁ, A. 2002. *Aktivity na hodiny etickej výchovy na ZŠ a SŠ*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum, 2002. 72 s. ISBN 80-8041-430-0.

ŠPERKA, J. 1995. *Teória výchovy*. Košice: PF UPJŠ, 1995. 139 s. ISBN 80-7097-317-X.

VACEK, P. 2008: *Rozvoj morálního vědomí žáků. Metodické náměty k realizaci průřezových témat.* Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-386-4.

VALICA, M. – POLIACH, V. 2010: *Názory učiteľov na konštituovanie etickej výchovy a kontinuálne vzdelávanie učiteľov etickej výchovy*. In: Pedagogické rozhľady, č. 3, roč. 19, s. 26-29.

ŽILÍNEK, M. 2000. *Aktuálne otázky mravnej výchovy*. In: GLUCHMAN, V., DOKULIL, M. (eds.): Teoretické otázky etiky. Etika I. Prešov: LIM, 2000. 163 s. ISBN 80-967778-7-4. s. 145-162.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: PhDr. Gabriela Platková Olejárová, PhD.

Pracovisko: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta
Inštitút filozofie a etiky, Katedra etiky
Ul. 17. novembra č. 1
08 01 Prešov
Slovenská republika

Email: olejarova.gabriela@gmail.com

SOCIÁLNO – PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY PEDAGOGICKEJ INTERAKCIE. VZŤAH UČITEĽ – ŽIAK.

SOZIAL – PSYCHOLOGISCHE ASPEKTE DER INTERAKTION VON BILDUNG. BEZIEHUNG LEHRER – SCHÜLER.

Júlia Potašová

Abstrakt

Príspevok systematizuje poznatky z oblasti psychológie, sociológie a didaktiky. Jeho cieľom je hlbšie preniknutie do problematiky vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Popisuje výchovno – vzdelávací proces ako spoločenský proces vzájomných interakcií, ktoré determinujú charakter klímy v triede a spolu s inými faktormi sa podieľajú na regulácií správania, motivácií i na celkovej úspešnosti žiakov a spokojnosti učiteľa. Ústrednú pozornosť venujeme analýze vzťahu učiteľa so žiakmi, psychologicky, didakticky a sociálne podmieneným aspektom osobnosti učiteľa a možnostiam ich uplatnenia pri spolupráci so žiakmi vo výchovno – vzdelávacom procese.

Kľúčové slová: *sociálna interakcia, sociálna konformita, sociálne učenie, sociálne roly, sociálne zručnosti, pedagogická komunikácia*

Abstract

Post systematisieren Wissen über Psychologie, Soziologie und Didaktik. Sein Ziel ist es, tiefer in die Frage der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler zu durchdringen. Beschreibt Bildungs - Lernprozess als sozialer Prozess der gegenseitigen Wechselwirkungen der Natur des Klimas in der Klasse zu bestimmen und zusammen mit anderen Faktoren in der Regulation von Verhalten, die Motivation und den Erfolg der Schüler und Lehrer zufrieden beteiligt. Zentrale Aufmerksamkeit wird auf die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler analysieren, psychologisch, sozial bedingt und didaktische Aspekte der Persönlichkeit und Lehre Möglichkeiten für ihre Anwendung in Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern im Bildungssystem – Lernprozess.

Schlüsselwörter: *soziale Interaktion, soziale Konformität, soziales Lernen, sozialen Rollen, Sozialkompetenz, Lehre Kommunikation*

1. ÚVOD

Človek ako bio-eko-psycho-sociálna bytosť nevyhnutne potrebuje pre svoju existenciu spoločnosť. V rámci tohto sociálneho prostredia nadväzuje sociálne vzťahy s inými ľuďmi, vymieňa si s nimi informácie a nadobúda určité spoločenské postavenie, spoločenský status. Ten mu predurčuje istú sociálnu rolu, ktorá vymedzuje správanie v danej situácií.

Platí to aj o školskom prostredí. Výchovno – vzdelávací proces prebieha prostredníctvom sociálnych interakcií medzi učiteľom a žiakom, učiteľom a žiakmi, i medzi

žiakmi navzájom. Aby mohol učiteľ tieto sociálne interakcie vhodným spôsobom regulovať a riadiť, musí ich poznať a rozumieť im.

Prvú kapitolu venujeme charakteristike a typom sociálnych interakcií. Zmienime sa o sociálnom správaní a sociálnych zručnostiach učiteľa potrebných vo výchovno – vzdelávacom procese. Nevynecháme ani najčastejšie chyby, ktorých sa učitelia dopúšťajú pri sociálnom styku so žiakmi.

V druhej kapitole sústredíme pozornosť na osobnosť učiteľa a jeho možnosti pri vytváraní pozitívnej klímy v triede. Súčasťou tejto kapitoly je aj problematika pedagogickej komunikácie.

Tento príspevok je určený všetkým, ktorí sa chcú dozvedieť viac o sociálno-psychologických aspektoch pedagogickej interakcie, či už z osobného záujmu, alebo pre praktické využitie v školskej praxi.

Uvedomujeme si šírku a celkovú náročnosť tejto problematiky, ktorú v tomto príspevku naznačujeme len okrajovo. Budeme preto vďační za pripomienky a námety, ktoré by pomohli túto prácu kvantitatívne aj kvalitatívne doplniť a obsahovo obohatiť.

2. SOCIÁLNA INTERAKCIA A JEJ MIESTO VO VÝCHOVNO – VZDELÁVACOM PROCESE

2.1 Charakteristika a typy sociálnych interakcií

Potreba človeka socializovať sa, utvárať a rozvíjať spoločenské vzťahy a komunikovať s inými ľuďmi, patrí k základným existenčným potrebám ľudského rodu. Táto potreba sa realizuje v rámci sociálneho styku.

Ľ. Gáborová a Z. Gáborová (2006, s. 65) pod pojmom sociálny styk rozumejú formu interpersonálnych vzťahov, proces odovzdávania informácií a druh ľudskej činnosti. „Sociálny styk je psychologickým procesom, pri ktorom sa bezprostredne uplatňuje aspoň jednostranný vplyv medzi najmenej dvoma osobami.“ (A. Tokárová, 2003, str. 405). Súčasťou bezprostredného sociálneho styku je sociálna interakcia. Týmto pojmom J. Mareš a J. Křivohlavý (1989, s. 118) označujú vzájomné sociálno – psychologické pôsobenie ľudí, ktoré prebieha na rôznych úrovniach spoločenskej činnosti a na rôznych úrovniach sociálnych vzťahov. Uskutočňuje sa pomocou sociálnej komunikácie.

Ľ. Gáborová a Z. Gáborová (2006, s. 66) ešte dodávajú, že sociálna interakcia zahŕňa vzájomné ovplyvňovanie a odráža spoločenské statusy a roly účastníkov sociálnej interakcie. Najmenšou jednotkou sociálnej interakcie je dyáda – interakcia dvojíc, ktorá prebieha medzi dvoma účastníkmi sociálnej interakcie a tvorí základ akéhokoľvek sociálneho vzťahu. Poznanie charakteristiky a typov sociálnej interakcie je pre učiteľa užitočné, pretože sociálna interakcia so žiakmi tvorí základ jeho pedagogickej činnosti.

V literatúre, ktorá sa zaoberá problematikou sociálnej interakcie (Ľ. Gáborová, Z. Gáborová (2006), A. Tokárová (2003), J. Mareš, J. Křivohlavý (1989), D. Fontana (2003) a iní), sú najčastejšie uvádzané tieto druhy sociálnej interakcie:

1. **Koexistencia** – v tejto interakcii jedinci pôsobia „vedľa seba“, spája ich vzájomná registrácia, t. j. vedomie aktuálnej spoločnej existencie v danom priestore. Vedia o sebe a navzájom tolerujú svoju prítomnosť. Spája ich rovnaký cieľ, no naďalej pôsobia celkom samostatne, nezávislé na sebe, ale s určitým ohľadom na toho druhého.
2. **Koordinácia** – predstavuje ďalší spôsob sociálnej interakcie, pri ktorom koordinujúci jedinci jednajú samostatne, pri práci uplatňujú vlastné postupy, ktoré však navzájom

zlaďujú. A. Tokárová (2003, s. 406) tento druh sociálnej interakcie charakterizovala ako spoločnú voľbu individuálnych postupov.

3. **Kooperácia** – podľa Ľ. Gáborovej a Z. Gáborovej (2006, s. 68) ide o najvyššiu formu medziľudskej súčinnosti, pri ktorej si účastníci navzájom pomáhajú, dopĺňajú sa, vnímajú sa ako jeden tím, ktorý sa usiluje dosiahnuť spoločný cieľ. Kooperatívna interakcia je založená na vzájomnej spolupráci a spoločnom cieli, nezávisle od kvality, hĺbky a intenzity vzájomného vzťahu účastníkov danej sociálnej interakcie.
4. **Prosociálna interakcia** – je založená na vysokej miere altruizmu, s cieľom nezištného konania v prospech druhej osoby. Prosociálny jedinec za svoje konanie neočakáva odmenu, ani pochvalu. Koná na základe hlbokého vnútorného presvedč Prosociálny jedinec za svoje konanie neočakáva odmenu, ani pochvalu. Koná na základe hlbokého vnútorného presvedčenia, že to, čo robí, je dobré, správne a pre iného prospešné. Staršia literatúra (J. Mareš, J. Křivohlavý, 1989, s. 121) tento druh sociálnej interakcie uvádza pod názvom pomáhajúca interakcia, resp. interakcia typu pomoci.
5. **Súperenie** – zahŕňa vzájomné predbiehanie sa vo výkone, či už ide o vedomostnú úroveň, šport, alebo inú činnosť. Cieľom je dosiahnuť čo najlepší výsledok. Ľ. Gáborová a Z. Gáborová (2006, s. 69) chápe súperenie ako konkurenčné správanie, v ktorom ide o to, kto z koho.

Stručný prehľad druhov sociálnych interakcií má napomôcť uvedomeniu, že výchovno – vzdelávací proces je procesom spoločenským a že v ňom má sociálna interakcia svoje stabilné miesto.

2.2 Sociálna štruktúra triedy

Výchovno – vzdelávací proces predstavuje spoločenský proces vzájomných interakcií, ktoré determinujú charakter klímy v triede a spolu s inými faktormi sa podieľajú na regulácií správania, motivácií i na celkovej úspešnosti žiakov a spokojnosti učiteľa.

Učiteľ spolu so žiakmi tvorí zvláštnu spoločenskú jednotku, vo vnútri ktorej existuje zložitá spleť sociálnych interakcií, vzťahov a postojov, ktoré formujú jednotlivcov i triedu ako celok. Podľa D. Fontanu (2003, s. 275) si trieda prostredníctvom silného pôsobenia týchto sociálnych interakcií vytvára zvláštnu sociálnu povahu, ktorou sa odlišuje od iných paralelných tried a ktorá ju činí špecifickou a jedinečnou triedou z hľadiska sociálneho usporiadania vzťahov. „Jednotlivci i trieda ako celok nadobúdajú svoj špecifický sociálny status, ktorý určuje ich miesto a spoločenské postavenie v kolektíve. Sociálna povaha je teda výsledkom utvorených sociálnych interakcií, vzťahov a sociálnych statusov, ktoré determinujú dynamiku triedy i správanie jednotlivcov. Špecifickosť sociálnej povahy triedy má svoj silný prejav v postoji učiteľa k triede a naopak. Sociálna povaha triedy sa po jej sformovaní stáva relatívne stabilnou a stálou.“ (D. Fontana, 2003, s. 275). Sociálna povaha triedy sformuje triedu, ktorá sa stáva pre učiteľa buď obľúbenou triedou, do ktorej vstupuje rád, alebo naopak, triedou, ktorú vníma ako problémovú, nedisciplinovanú, málo snaživú a pod.

A. Tokárová (2003, s. 410) v súvislostí so sociálnou povahou poukazuje na ďalší dôležitý formatívny prvok, ktorým je sociálna dynamika. Týmto pojmom označuje sociálny mechanizmus pohybu, ktorý je prítomný nielen v samotnej aktivite, ale aj v postojoch, motivácií a záujmoch žiakov. Sociálna dynamika uvádza žiakov do činnosti, mení pasivitu na aktivitu, nezáujem na záujem, ale môže pôsobiť aj opačne. Vtedy sa činnosť stáva stagnujúcou, nerozvíja sa a nenapreduje. „Sociálna dynamika, ak je pozitívna, stáva sa produktívnou, v opačnom prípade pôsobí kontraproduktívne. Je treba mať na pamäti, že sociálna dynamika odráža skupinovú štruktúru, ktorá vyjadruje sociálny status a sociálnu rolu každého jej člena.“ (A. Tokárová, 2003, s. 410). Sociálna dynamika je aj mierou určenia

sociálnych hodnôt v danej sociálnej skupine. Je vyjadrením toho, či usilovné a zodpovedné plnenie úloh, výborný prospech, pozornosť na hodine a pod. budú predmetom triedneho obdivu a prijatia, alebo naopak, či trieda ako celok bude takéto prejavy niektorého zo žiakov podceňovať, zosmiešňovať, ironizovať a pod.

Pôsobenie sociálnej dynamiky v triede má dopad aj na sociálnu interakciu medzi učiteľom a žiakom. Pedagogická interakcia sa odohráva v konkrétnom sociálnom prostredí, v školskej triede, kde jednotliví členovia plnia rôzne sociálne statusy a roly. Autori staršej i novšej literatúry sa zhodujú v názore, že sociálny status žiakov podmieňuje voľbu komunikácie učiteľa s nimi. Podľa J. Mareša, J. Křivohlavého (1989, s. 130), Š. Vendela (2005, s. 267), E. Petláka (2006, s. 58), D. Fontanu (2003, s. 279) a iných, učitelia poskytujú žiakom odlišnú mieru pozitívnej komunikácie založenej na prijatí, povzbudení, pochvale a pod. Táto odlišnosť je podľa vyššie spomínaných autorov určená sociálnym statusom žiaka. Žiak, ktorý na vyučovaní nevyrušuje, je pozorný, aktívne sa zapája, plní si povinnosti atď. je učiteľmi vnímaný ako dobrý žiak. Učitelia takýmto žiakom poskytujú viac času na premyslenie odpovede pri skúšaní, častejšie týchto žiakov chvália, majú pre nich viac povzbudivých a milých slov, než pre žiakov so sociálnym statusom lajdáka, zhodujú sa autori G. Petty (1996, s. 67), Š. Vendel (2005, s. 268).

Je dôležité pochopiť, že vzťah medzi pedagogickou interakciou a sociálnym prostredím, v ktorom pedagogická interakcia prebieha, je obojstranný. J. Mareš, J. Křivohlavý (1989, s. 131) to vysvetľujú takto: sociálne prostredie ovplyvňuje charakter pedagogickej interakcie, pretože sociálna štruktúra triedy spolu s jej dynamikou vytvárajú sociálnu povahu, s ktorou učiteľ interaguje. Avšak platí to aj opačne. Voľba pedagogickej interakcie pôsobí a vyvoláva zmeny v sociálnom prostredí. Preto G. Petty (1996, s. 68) hovorí o regulujúcej schopnosti učiteľa. Znamená to, že učiteľ má tu moc, aby pomocou pedagogickej interakcie korigoval, menil a prispôsoboval sociálne vzťahy v triede tak, ako si to vyžaduje pedagogická situácia. Sociálni psychológovia odporúčajú učiteľom využívať metódu proaktívneho štýlu konverzácie nielen v rámci didaktickej zložky výchovno – vzdelávacieho procesu, ale aj v rámci výchovnej zložky zameranej na posilňovanie a upevňovanie pozitívneho sociálneho správania žiakov.

„Metóda proaktívneho štýlu konverzácie je založená na reťazení pomocou pýtania sa. Ide o to, že učiteľ vedie rozhovor tak, aby vždy došlo ku výmene informácií zakončenej otázkou. Napr. U: Aké literárne žánre poznáme? Ž: román, detektívka, poviedka atď. U: Osobne mám najradšej historické romány. Aký literárny žáner sa páči tebe? ... Túto metódu je vhodné využiť aj pri regulácií správania žiakov. Jej veľkým pozitívom je motivácia, výzva k aktivite a udržiavanie pozornosti žiakov. Pre učiteľa je vhodnou aj ako nástroj poznávania osobnosti žiaka.“ (D. Fontana, 2003, s. 280).

Každý žiak je jedinečný a v rámci sociálneho prostredia plní istý sociálny status. Pod týmto pojmom budeme rozumieť nasledovné: „Celková charakteristika každého člena skupiny odrážajúca jeho miesto v skupine, sa označuje termínom pozícia. Tá sa spája s prestížou, významom a hodnotou pre danú sociálnu skupinu. V takom význame hovoríme o sociálnom statuse ako o zaradení jedinca do skupinovej hierarchie z hľadiska prestíže, ktorú v skupine má. Súbor očakávaní týkajúci sa správania jednotlivca spätého s istou pozíciou v skupine sa nazýva sociálna rola.“ (A. Tokárová, 2003, str. 410).

Z hľadiska prijatia, prestíže a moci, ktorú žiak v rámci sociálnej štruktúry získa, Ľ. Gáborová a Z. Gáborová (2006, s. 99) rozlišujú nasledujúce sociálne statusy:

1. **populárne osoby** – žiaci s týmto statusom sú pre väčšinu triedy obľúbení, rešpektovaní a uprednostňovaní. Sú to tzv. hviezdy triedy.
2. **obľúbené osoby** – sú obľúbené v triede, často aj u učiteľov.

3. **akceptované osoby** – v triede zastávajú neutrálne miesto, nepatria k obľúbeným, ale ani k trpeným osobám. Ostatnými sú registrovaní a vnímaní ako súčasť kolektívu bez nejakého väčšieho emocionálneho pozitívneho, či negatívneho záujmu o nich.
4. **trpené osoby** – sú uznávané len malou časťou triedneho kolektívu. Väčšia časť k nim prechováva neutrálny až negatívny postoj.
5. **osoby stojace mimo** – tzv. izolovaní členovia, ktorých triedny kolektív ignoruje.

Rozmanitosť sociálnych statusov a vzorce vzťahov medzi jednotlivými členmi malej sociálnej skupiny označujeme pojmom skupinová štruktúra. (Ľ. Gáborová, Z. Gáborová, 2006, str. 98). Poznanie skupinovej štruktúry v školskej triede umožňuje učiteľovi realizovať produktívne cieľavedomé zmeny, ktoré môžu napomôcť efektívnemu vyučovaniu.

Sociálno – psychologickou metódou, ktorú môže učiteľ v praxi využiť ako nástroj poznania sociálnych vzťahov a väzieb medzi žiakmi v triede, je metóda sociometrie. „Princíp sociometrie spočíva vo voľbe členov sociálnej skupiny. Informácie (voľby) sa získavajú na základe písomných výpovedí žiakov na predložené otázky, ktoré pripravujeme v závislostí od veku skúmaných osôb a zamerania prieskumu. Otázky majú sledovať pozitívne aj negatívne voľby, to znamená majú byť formulované kladne, aj záporne. Napr. Komu z triedy by si zveril svoje tajomstvo? (kladná otázka), Koho z triedy by si nevzal na opustený ostrov? (záporná otázka).“ (A. Mrúzová, 2003, str. 78). Podstata sociometrie teda spočíva vo voľbe členov skupiny, umožňuje sledovať jej súdržnosť, emocionálne vzťahy medzi jednotlivcami, aj ich postavenie v danej sociálnej skupine. Je to metóda, ktorá je jednoduchá z hľadiska získania dát a vypracovania výberových otázok, avšak zložitá na vyhodnocovanie. „Výsledkom sociometrie je sociogram, ktorý môže mať podobu tabuľky, alebo koncentrického kruhu. Podáva obraz o vzájomných vzťahoch v malej sociálnej skupine, napr. v školskej triede. Vyjadruje charakter vzťahov v skupine ako celku, jej súdržnosť, ale aj pozíciu jednotlivých členov, ktorá je definovaná konkrétnymi výbermi.“ (Ľ. Gáborová, 2006, str. 28). Sociogram teda môžeme chápať ako výslednicu sociometrie, ako grafické spracovanie jej výsledkov. Zatiaľ čo sociometria je určená pre žiakov, ktorí ju vypĺňajú, sociogram je určený pre učiteľa, alebo iného sociálno – pedagogického pracovníka, či psychológa, ktorý ho vytvára a vyhodnocuje.

Osobnosť učiteľa sa aktívne podieľa na formovaní a regulovaní sociálnych vzťahov medzi žiakmi. Niekedy učiteľ nevedome svojou komunikáciou, postojmi, či predsudkami ovplyvní to, že žiak stratí motiváciu vymaniť sa zo svojho negatívneho sociálneho statusu a preto nenapreduje. Učiteľ však dokáže vedome svoje očakávania, postoje, prístup i komunikáciu so žiakmi regulovať a meniť. Aby jeho snaha bola efektívna, je nutné, aby poznal sociálne interakcie v triede a vedel s nimi primerane, zmysluplne a odborne pracovať.

2.3 Sociálne poznávanie žiaka v pedagogickej interakcii

Pri definovaní pojmu sociálne poznanie, vychádza A. Tokárová (2003, s. 407) z poznatkov psychológie, ktorá týmto pojmom označuje proces poznávania osôb, malých, či veľkých sociálnych skupín, ako aj vysvetľovanie príčin ich správania.

„Sociálne poznanie prebieha vždy v sociálnom prostredí. Zahŕňa celý rad psychologických aj sociálnych zručností potrebných pre zisťovanie informácií o druhých, ich objektívne vyhodnocovanie a vysvetľovanie príčin daného správania jednotlivcov, alebo sociálnych skupín. Súčasťou sociálneho poznávania sú aj chyby, ktoré vznikajú pri utváraní reálneho obrazu o iných.“ (A. Tokárová, 2003, s. 407).

A. Tokárová (2003, s. 408), Š. Vendel (2005, s. 184), M. T. Auger a Ch. Boucharlat (2005, s. 37), Ľ. Gáborová a Z. Gáborová (2006, s. 145) v rámci pedagogickej interakcie učiteľa so žiakmi, uvádzajú tieto najčastejšie chyby sociálneho poznávania:

1. **haló-efekt** – ide o problém v percepcii učiteľa, ktorý sa prejavuje tým, že žiaka posudzuje na základe toho, čo sa o ňom hovorí ešte skôr, než s ním získa vlastnú skúsenosť. Výsledkom je neobjektívny postoj k žiakovi, či už pozitívny, alebo negatívny.
2. **sociálne stereotypy** – ide o iracionálne predsudky a stereotypy učiteľa, ktoré výrazne ovplyvňujú jeho vnímanie žiakov (napr. stereotypy voči minoritným skupinám, stereotypné postoje voči určitým sociálnym skupinám).
3. **pygmalion – efekt –** ide o zvláštny druh sociálnej percepcie, pri ktorej učiteľ svojimi predstavami a očakávaniami o žiakoch do istej miery ovplyvní ich skutočné správanie. Je to presvedčenie učiteľa o schopnostiach, či správaní žiaka, ktoré sa skutočne vyplní.
4. **nemennosť očakávaní –** učiteľ síce diagnostikuje žiakove schopnosti, či správanie správne, ale nezmení svoje očakávania ani v prípade, že sa žiak zlepší. Základom tejto chyby je fakt, že zmena v správaní, či schopnostiach žiaka, nevyvolá zmenu v očakávaniach učiteľa, tie pretrvávajú a nútia tak žiaka ostávať na danej úrovni.

Sme presvedčení, že ak učiteľ bude poznať chyby, ktoré sú pri sociálnom poznávaní žiakov bežné, môže svoje hodnotenie vedome regulovať a tým predchádzať vzniku týchto chýb. Vyžaduje to však aplikáciu sociálnych zručnosti učiteľa, ktorými budeme rozumieť také sociálne postupy učiteľa, ktorými utvára, reguluje a predchádza vzniku negatívneho správania žiakov, podporuje pozitívne sociálne vzťahy v kolektíve, podnecuje priateľské sociálne interakcie a navodzuje pozitívnu klímu v triede.

Z hľadiska sociálno – psychologických zručností učiteľa má pre triedu veľký význam, ak učiteľ utvára priestor pre sociálne učenie. „Ide o učenie ovplyvňované následkami, ktoré po prejavoch správania prichádzajú. Tieto následky môžu byť kladné – mať formu odmeny, alebo môžu byť záporné – mať formu trestu. Preto sa sociálne učenie spája aj s názvom učenie odmenou a trestom.“ (Š. Vendel, 2005, s. 60). Sociálne učenie je úzko spojené s nápodobou, motiváciou a hodnotením. Správanie, ktoré je pozitívne má byť odmenené, naopak, správanie, ktoré je negatívne má byť potrestané, prípadne ignorované, aby vyhaslo. Š. Vendel (2005, s. 61-70) uvádza nasledujúce zásady sociálneho učenia:

1. posilnenie žiaduceho správania má byť okamžité – musí nasledovať čo najskôr po danom správaní, aby bol účinok odmeny čo najsilnejší. Posilnenie môže mať podobu známky, slovnej pochvaly, zelených bodov, prípadne iných dohodnutých odmien.
2. posilnenie musí byť zaslúžené – najskôr musí dôjsť ku žiaducemu správaniu, až potom k posilneniu prostredníctvom odmeny.
3. správanie, ktoré chceme odstrániť, musíme prestať posilňovať. Správanie, ktoré nemá za následok odmenu, nemá význam a preto časom prestane – vyhasne.
4. ak chceme znížiť frekvenciu určitého správania veľmi rýchlo, je vhodné využiť trest, napr. krik, obmedzenie želanej aktivity, zlá známka, poznámka a pod.
5. vhodnejším spôsobom ako odstraňovať negatívne správanie žiakov, je pochváliť žiakov, keď sa správajú vhodne, než čakať na negatívne správanie, aby sme ho mohli potrestať.

Sociálne učenie je nevyhnutnou súčasťou výchovno – vzdelávacieho procesu z hľadiska sociálnej konformity v triede, respektíve v škole. Konformita ako dodržiavanie nariadení, predpisov a správanie sa v súlade s nimi je v škole zastúpená jednak autoritou učiteľa a rešpektovaním jeho požiadaviek a jednak má podobu formálneho nariadenia v zmysle školského poriadku platného pre danú školu.

D. Fontana (2003, s. 288) zdôrazňuje, že vyučovacia hodina predstavuje vyhranený a ucelený systém konformity, zložený z nasledujúcich piatich činnosti:

1. **pozdrav** – vstupná fáza, základ sociálnej interakcie medzi učiteľom a žiakom, učiteľom a triedou.

2. **ustanovenie vzťahu** – učiteľ komunikuje s triedou ako s celkom, aj so žiakmi ako individualitami. Táto činnosť konformity je prevažne didaktického charakteru a je spojená s preverovaním vedomostí, s vysvetľovaním nového učiva, so samostatnou činnosťou žiakov, kooperáciou a pod.
3. **zvládanie úloh vyučovacej hodiny** – zahŕňa sociálno – didaktické úlohy zamerané na testovanie žiakov, skúšanie, preverovanie a hodnotenie ich sociálnych zručností v rámci skupinovej práce a pod.
4. **ukončenie vzťahu** – dochádza k nemu na konci vyučovacej hodiny, kedy učiteľ ešte raz získava pozornosť žiakov, aby im komunikoval svoj dojem z vykonanej práce, z aktivity i celkového zvládania didaktických a sociálnych úloh.
5. **rozlúčenie** – učiteľ vyjadrí žiakom pochvalu, povzbudenie a rozlúči sa s nimi.

Učiteľ nie je len sprievodca žiakov na ceste za poznaním, ale je aj vzorom správania, komunikácie, vzorom utvárania a formovania sociálnych vzťahov, vzorom plnenia povinností, zodpovednosti, vzorom, ktorý žiaci vnímajú, hodnotia a napodobňujú. Je preto dôležité, aby učiteľ vedome predvádzal žiakom také správanie, aké chce, aby si žiaci osvojili. Rozvíjaniu kladných vzájomných vzťahov a spolupráci napomáha pozitívna pedagogická komunikácia a utvorenie pozitívnej klímy v triede.

3. PEDAGOGICKÁ KOMUNIKÁCIA A KLÍMA TRIEDY

3.1 Komunikačná stránka pedagogickej interakcie

Komunikácia je základnou podmienkou existencie každého sociálneho útvaru, systému. Ak hovoríme o komunikácií ako o symbolickom výraze sociálnej interakcie, je nutné uviesť jej základný význam, ktorý spočíva vo vzájomnej výmene informácií, správ, významov.. medzi jednotlivcami, alebo sociálnymi skupinami.

Ľ. Gáborová, Z. Gáborová (2006, s. 77-78) definuje sociálnu komunikáciu ako proces verbálneho i neverbálneho odovzdávania správ, informácií, myšlienok, predstáv, postojov, pocitov, názorov, životných skúseností a pod.

Základnými zložkami sociálnej komunikácie sú:

1. **komunikátor** – zdroj, od ktorého sa informácia šíri, ten kto komunikuje,
2. **komuniké** – obsah informácie,
3. **komunikačný kanál** – spôsob prenosu informácie, napr. sociálna interakcia, televízia, rozhlas a pod.
4. **komunikant** – príjemca informácie, ten komu je informácia určená.

Špecifickým druhom sociálnej komunikácie je komunikácia, ktorá sleduje pedagogické ciele, pomáha vychovávať a vzdelávať. Ide o pedagogickú komunikáciu učiteľa so žiakmi.

J. Mareš, J. Křivohlavý (1989, s. 30) charakterizujú pedagogickú komunikáciu ako vzájomnú výmenu informácií medzi účastníkmi výchovno – vzdelávacieho procesu, ktorá slúži výchovno – vzdelávacím cieľom. Informácie sa v nej sprostredkúvajú verbálne i nonverbálne.

D. Fontana (2003, s. 93-95) poukazuje na fakt, že pedagogická komunikácia má podporovať príjemnú klímu v triede, optimalizovať vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, umožňovať efektívne riadiť sociálno – psychologické procesy v kolektíve, utvárať podmienky pre rozvoj motivácie žiakov, formovať osobnosť žiakov s dôrazom na ich sebaúctu a pomáhať učiteľovi čo najlepšie využívať osobnostné charakteristiky pre efektívnosť výchovno – vzdelávacieho procesu.

Didaktická realizácia výchovno – vzdelávacích cieľov sa nezaobíde bez pedagogickej komunikácie medzi učiteľom a žiakmi, ale nemožno ju obmedzovať iba na plnenie didaktických cieľov danej vyučovacej hodiny. J. Mareš, J. Křivohlavý (1989, s. 36) poukazujú na to, že obsahom pedagogickej komunikácie nie je len plnenie didaktických cieľov, ale aj odovzdávanie sociálnych skúseností, sprostredkovanie sociálnych vzťahov, či odovzdanie emocionálnych obsahov. Ch. Kyriacou (2008, s. 52) zdôrazňuje, že využívanie pedagogickej komunikácie do veľkej miery determinujú didaktické metódy a pravidlá. J. Mareš, J. Křivohlavý (1989, s. 38) uvádzajú nasledujúce pravidlá pedagogickej komunikácie, ktoré platia pre frontálne vyučovanie v triede. Rozdeľujú ich do dvoch skupín – pravidlá/práva učiteľa a pravidlá/práva žiakov.

Pravidlá pedagogickej komunikácie pre učiteľa:

1. učiteľ má v triede právo kedykoľvek si vziať slovo, prerušiť žiaka a komunikovať sebou zvolenú informáciu
2. učiteľ má právo hovoriť s kým chce (s jednotlivcom, skupinou, či celou triedou)
3. učiteľ má právo hovoriť o čom chce, má právo voľby témy komunikácie
4. učiteľ má právo v rámci vyučovania hovoriť ako dlho chce (nemusí rešpektovať zvonenie)
5. učiteľ má právo hovoriť z pozície, ktorú vyžaduje pedagogická situácia (napr. z pozície karhajúcej osoby, z pozície kamaráta, z pozície rodiča, z pozície pomocníka a pod.)

Pravidlá pedagogickej komunikácie pre žiakov:

1. žiak má na vyučovacej hodine právo hovoriť iba vtedy, keď mu to dovolí učiteľ (keď mu dá slovo, opýta sa niečo a pod.)
2. žiak má právo hovoriť len s tým, kto mu bol určený (s učiteľom, s iným spolužiakom a pod.)
3. žiak má právo hovoriť len k téme, ktorá mu bola určená
4. žiak má právo hovoriť iba tak dlho, ako mu to učiteľ nariadil
5. žiak má právo hovoriť iba z miesta, ktoré mu k tomu bolo pridelené (napr. zo školskej lavice, spred tabule a pod.)

J. Skalková (2007, s. 78) však odkrýva aj opačnú stránku významu týchto pravidiel. Poukazuje totiž na fakt, že pri takejto prísnej komunikačnej disciplíne jednostranne riadenej učiteľom, je obtiažne viesť žiakov ku aktivite a spolupracujúcej slobodnej komunikácií. „Vymieňať si názory, navzájom sa počúvať a spontánne dopĺňať informácie, zdôvodňovať stanoviská, viesť konštruktívny rozhovor, kooperovať, to sú formy aktivity, ktoré by mali byť samozrejmou súčasťou vyučovacej hodiny. Stále však platí, že väčšiu časť vyučovacej hodiny pokrýva verbálna aktivita učiteľa a menšiu časť tvorí aktivita žiakov. Preto je nutné prehodnotiť didaktické metódy a formy práce so žiakmi tak, aby boli v popredí aktivizujúce metódy a aktívna činnosť žiakov.“ (J. Skalková, 2007, s. 80).

Je potrebné mať na pamäti, že okrem verbálneho prejavu sprevádzajú pedagogickú komunikáciu aj neverbálne prvky. To znamená, že pedagogická komunikácia má okrem obsahovej aj formálnu stránku. Nonverbálna stránka pedagogickej komunikácie predstavuje mimoslovnú komunikáciu. Ch. Kyriacou (2008, s. 83) uvádza tieto základné mimoslovné spôsoby komunikovania: komunikácia pohľadom (reč očí), mimika (výraz tváre), kinezika (pohyby), konfigurácia (celkový postoj tela), gestika (gestá), haptika (dotyk), proxemika (približovanie, oddiaľovanie), celková úprava zovňajšku.

J. Mareš a J. Křivohlavý (1989, s. 113-115) poukazujú na to, že zatiaľ čo vo verbálnej komunikácií dominujú vecné informácie a logické vzťahy, nonverbálna komunikácia slúži na odovzdávanie informácií o citoch, je považovaná za reč emócií. Bez slov často vznikajú prvé dojmy o ľuďoch práve na základe posúdenia ich zovňajšku, tónu hlasu, pohľadu, spôsobu, akým človek stojí, ako gestikuluje a pod.

Nonverbálne prejavy slúžia učiteľovi k doplneniu informácií, ktoré žiak prezentuje verbálne. Ak sú nonverbálne a verbálne prejavy v zhode, dá sa predpokladať, že výpoveď žiaka je úprimná. Naopak, ak verbálny prejav protirečí nonverbálnym prejavom, je potrebné lepšie poznávať osobnosť žiaka. „Pedagogická komunikácia je účinný nástroj poznávania žiakov v rámci pedagogickej interakcie. Slúži učiteľovi ako didaktický prostriedok odovzdávania informácií, ale aj ako sociálny nástroj poznávania žiakov.“ (Ch. Kyriacou, 2008, s. 90).

Na záver dodávame, že pedagogická komunikácia sa podieľa na utváraní sociálnej klímy v triede, ktorá by mala byť pozitívna, podnetná a z hľadiska pedagogickej komunikácie, obojstranná a úctivá.

3.2 Utváranie pozitívnej klímy v triede

Klíma triedy, ktorú učiteľ navodí, môže mať zásadný vplyv na motiváciu žiakov a ich postoje k učeniu.

Ch. Kyriacou (2008, s. 79) sa spolu s E. Petlákom (2006, s. 29) zhodujú v názore, že optimálnu klímu triedy možno charakterizovať ako cieľavedomú, orientovanú na úlohy, otvorené vrelé prostredie podporujúce žiakov v ich snažení, v ktorom vládne poriadok. Pre také prostredie je charakteristické, že žiaci uznávajú autoritu učiteľa a jeho právo organizovať a riadiť učebnú činnosť. Zároveň v takom prostredí prevláda u učiteľa aj u žiakov očakávanie, že žiaci pozitívne pristupujú k zadanej práci a že dosiahnu dobré výsledky.

Pedagogický slovník charakterizuje klímu triedy ako dlhodobé sociálno – emocionálne naladenie, zovšeobecnené postoje a vzťahy, emocionálne odpovede žiakov na udalosti v triede vrátane pedagogického pôsobenia učiteľa. (J. Prucha, E. Walterová, J. Mareš, 1998, s. 98).

Utváranie pozitívnej klímy v triede podľa E. Petláka (2006, s. 30-32) a M. T. Augera a Ch. Boucharlata (2005, s. 29) zahŕňa aktívnu, cieľavedomú a sústavnú činnosť v dvoch hľadiskách výchovno – vzdelávacieho procesu:

1. **pedagogicko – didaktické hľadisko** – spokojnosť žiakov s výučbou a jej priebehom, objektívnosť hodnotenia, inovovanie vyučovania, neformálny prístup učiteľa ku žiakom, priestor aj pre výchovu nielen pre vzdelávanie žiakov.
2. **organizačné hľadisko** – dobrá organizácia činností, vedenie triedy, riadenie úloh žiakov a korigovanie ich správania, organizovanie rôznych exkurzií a poznávacích výletov, spolupráca školy s rodinou, s inými školami i s pedagogicko-psychologickými poradňami.

Na záver ešte uvedieme faktory, ktoré podľa E. Petláka (2006, s. 33) ovplyvňujú utváranie pozitívnej klímy v triede:

1. **komunikačné postupy** – učiteľ by mal komunikovať so všetkými žiakmi, nie preferovať žiakov v tzv. zornom poli aktivity, prípadne tých, ktorí sa vždy hlásia o slovo, ale mal by sa zaujímať o názor, či aktuálne uvažovanie každého žiaka a nevyvolávať vždy tých istých žiakov.
2. **vyučovacie postupy** – učiteľ by mal vyučovanie inovovať a striedať organizačné formy práce.
3. **počet žiakov v triede** – menší počet žiakov dovoľuje učiteľovi častejšie využívať individuálny prístup, čo napomáha nielen pochopeniu učiva, ale aj skvalitňovaniu vzťahu medzi učiteľom a žiakom.
4. **lokalizácia žiakov v triede** – v priebehu školského roka by mal učiteľ žiakov presádzať, aby sa prirodzeným spôsobom menila zóna aktivity. Presun žiaka na iné miesto v triede, môže významne ovplyvniť výsledky učebnej činnosti žiakov, aj ich správanie.

5. **akceptácia** – učiteľ by mal každého žiaka vnímať ako jedinečného a mal by sa k nemu správať s primeranou úctou a bez predsudkov.

Pozitívna klíma triedy je teda charakteristická tým, že žiaci majú v triede pocit vlastnej sebarealizácie, cítia, že učiteľovi záleží na ich rozvoji, majú možnosť prežívať úspech a radosť zo svojej činnosti, učiteľ pristupuje k hodnoteniu žiakov spravodlivo a bez predsudkov a žiak je vopred oboznámený s požiadavkami, ktoré má splniť. Na druhej strane učiteľ vstupuje do triedy, v ktorej vládne pozitívna klíma rád a teší sa na vyučovanie svojich žiakov.

Škola má byť nielen miestom, kde žiaci získavajú nové vedomosti, ale má byť aj miestom, kde sa žiaci cítia bezpečne a šťastne. A to platí aj o učiteľoch, ktorí v triede spolu so žiakmi trávia väčšinu svojho času. Preto má byť v záujme obidvoch činiteľov výchovno – vzdelávacieho procesu, aby využili potrebné prostriedky k vytvoreniu pozitívnej klímy v triede.

4. ZÁVER

Cieľom nášho príspevku bolo sprostredkovať niektoré sociálne, pedagogické i psychologické poznatky týkajúce sa vzťahu učiteľa a žiaka. Snažili sme sa poukázať na význam pedagogickej interakcie a iných sociálno – psychologických prvkov, ktoré vo výchovno – vzdelávacom procese majú svoje neodmysliteľné miesto.

Naznačili sme dôležitosť poznania sociálnych vzťahov a interakcií v triede, ako aj metódu ich zisťovania, ktorú môže učiteľ prakticky kedykoľvek v priebehu školského roka využiť a na základe zistených výsledkov stanoviť nové postupy regulujúce sociálne postavenie žiakov v triede, aj ich správanie a vzájomné vzťahy.

Vzhľadom k tomu, že v praxi je bežné, že sa učitelia dopúšťajú chýb pri poznávaní žiakov, sme sa rozhodli popísať klasifikáciu najčastejších chýb spolu s návrhmi ich prevencie.

Nevynechali sme ani problematiku sociálnej štruktúry v triede vyjadrenej sociálnymi vzťahmi medzi žiakmi, ich sociálnymi statusmi a rolami s nimi spojenými.

V súvislosti so súčasnou potrebou humanizácie školy sme poslednú kapitolu venovali praktickým návrhom ako utvárať pozitívnu klímu v triede a akým spôsobom efektívne využívať pedagogickú komunikáciu ako jeden z predpokladov utvárania pozitívneho vzťahu učiteľa so žiakmi.

5. LITERATÚRA

AUGER, M. T., Boucharlat, Ch. 2005. *Učiteľ a problémový žiak. Stratégie riešenia problémov so správaním a učením*. Praha: Portál, 2005. 121 s. ISBN 80-7178-907-0.

FONTANA, D. 2003. *Psychológia v školskej praxi.* Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.

GÁBOROVÁ, Ľ., GÁBOROVÁ, Z. 2006. *Človek v sociálnom kontexte*. Prešov: DTI. s. r. o. 2006. 173 s. ISBN 80-969053-8-4.

KYRIACOU, Ch. 2008. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2008. 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. 1989. *Sociálna a pedagogická komunikácia v škole*. Praha: SPN, 1989. 161 s. ISBN 80-04-21854-7.

MRÚZOVÁ, A. a kol. 2003. *Pomocná ruka*. Prešov: MPC, 2003. 170 s. ISBN 80-8045-314-4.

PETLÁK, E. 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS, 2006. 119 s. ISBN 80-89018-97-1.

PETTY, G. 1996. *Moderné vyučovanie. Praktická príručka*. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7.

PRUCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. 784 s. ISBN 80-2190-84-6.

SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN 80-2471-82-1-7.

TOKÁROVÁ, A. 2003. *Sociálna práca.* Prešov: Acent Print, 2003. 572 s. ISBN 80-968367-5-7.

VENDEL, Š. 2005. *Pedagogická psychológia.* Prešov: FF PU, 2005. 359 s. ISBN 80-8068-334-4.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Júlia Potašová

Pracovisko: Prešovská univerzita v Prešove, FHPV, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie. Katedra pedagogiky
Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika

Email: sandritta7@centrum.sk

RODOVÉ STEREOTYPY V PRESVEDČENIACH A V PRÁCI UČITELIEK MATERSKÝCH ŠKOL

GENDER STEREOTYPES IN THE BELIEFS AND WORK OF KINDERGARDEN TEACHERS

Natália Sedlák Vendelová, Vladimíra Gajdošová

Abstrakt

Príspevok predstavuje výsledky kvalitatívneho výskumu „Rodová socializácia a rodové stereotypy v prostredí materských škôl“, v ktorom sme realizovali dvanásť pološtruktúrovaných rozhovorov s učiteľkami materských škôl s cieľom odhaliť ich rodové presvedčenia a prax. Zaujímalo nás, či učiteľky reflektujú rodový aspekt svojej výchovnej práce a rovnako či sú vo svojej práci rodovo stereotypné a kedy. Vo výsledkoch ukazujeme, že učiteľky si nie sú vedomé vlastnej stereotypnosti, aj keď sa ich stereotypné zmýšľanie ukazovalo na odpovediach ako aj v reakciách a komunikácii s deťmi.

Kľúčové slová: *rodové stereotypy, materská škola, učiteľky, rozhovor, dievčatá, chlapci*

Abstract

The paper presents the results of the qualitative study „Gender socialisation and gender stereotypes in kindergarden environment“. We realised 12 semistructured interviews with female kindergarden teachers in which we focused on gender beliefs and gender practice. Our main research questions were: Do teachers reflect the gender aspect of preschool teaching in their work? Do they apply gender stereotypes in their work with children and how? In the results we have verified that teachers were not concious about being stereotyped, though their stereotyped thinking was showing up in the responses and as well as in teacher´s reactions and communication with children.

Key words: *gender stereotypes, kindergarden, women teachers, interview, girls, boys*

VVGS 38/10-11: Rodová socializácia a stereotypy v prostredí materských škôl.

1. ÚVOD

Pre slovenský vzdelávací systém je charakteristická rodová diferenciácia, ktorá sa prejavuje vo viacerých rovinách (Cviková, Filadelfiová, 2008). Rodová zaťaženosť školstva sa neprejavuje len výraznou feminizáciou, ale aj obsahom jeho formálnych a neformálnych kurikulí (Kaščák, Filagová 2007, Smetáčková 2006). Materské školy (MŠ) majú ako primárne výchovno-vzdelávacie inštitúcie významný vplyv na socializáciu dieťaťa (Kaščák, Filagová 2007). V kontexte rodovej výchovy vnímame materské školy ako jeden z činiteľov rodovej socializácie a rodovej identity dieťaťa (ak MŠ navštevuje). Rodová socializácia vedie deti formálnym aj neformálnym kurikulom k osvojovaniu skôr tradičných rodových predstáv a rôl. U dievčat je skôr podporovaná pasivita, orientácia na vzťahy, krása a nižšia ašpirácia.

U chlapcov sa podporuje aktivita, racionalita, sú vedení k orientácii na neživý svet a vyššiemu sebavedomiu (Smetáčková, 2006). Sprostredkovateľkami rodových posolstiev sú v MŠ hlavne učiteľky ale aj rovesníci.

Materské školy sú typické takmer výlučným zastúpením žien – učiteliek. Tento stav je z rodovo kritického hľadiska vysvetľovaný „prirodzenosťou" starostlivosti žien o deti. Výchova a vzdelávanie (malých) detí je považovaná za vhodnú prácu pre ženy a všetky ženy sa nekriticky považujú za „preddisponované" na daný typ práce (ako potenciálne matky), na rozdiel od mužov, ktorí sú v materskom školstve skôr zvláštnosťou. Spájanie prirodzených dispozícií žien k učiteľskému povolaniu sa však spája s nízkou kvalifikáciou, statusom i ocenením práce. (Forrester 2005)

2. VÝSKUM

Výskum, ktorého výsledky predstavujeme, sa realizoval v rámci projektu „Rodová socializácia a rodové stereotypy v prostredí materských škôl". V našej časti výskumu sme zozbierali dvanásť pološtruktúrovaných rozhovorov s učiteľkami materských škôl s cieľom odhaliť ich rodové presvedčenia a získať reflexiu ich práce s dievčatami a chlapcami v škôlkach. Okrem rozhovorov sme viedli pozorovanie (Sedlák Vendelová, Gajdošová, Mesarčová 2011) a rozhovory s deťmi MŠ.

Pre rozhovory bol výber účastníčok príležitostný a závisel aj od dostupnosti a ochoty respondentiek. Rozhovorov sa zúčastnilo 11 učiteliek, 6 z tradičnej a 5 z alternatívnej MŠ, vo veku od 26 do 60 rokov a s priemerne 20 ročnou pedagogickou praxou. Scenár rozhovorov obsahoval otvorené otázky smerujúce k skúsenosti s rodovo diferencovaným správaním dievčat a chlapcov, resp. učiteliek. Prepisy rozhovorov boli tematicky analyzované. Pri zostavení scenára a následnej analýze interview sme sa opierali o práce autoriek Cviková, Juráňová (2004), Filagová, Kaščák (2007), Janošová (2008).

Realizáciou rozhovorov s učiteľkami MŠ sme chceli (pilotne) zmapovať ich po/vedomie rodových stereotypov pri práci deťmi. Ako sme uviedli vyššie, prostredie a interakcia prebiehajúca v materských školách významne prispievajú k rodovej socializácii detí, k osvojovaniu si rodovej identity i rodových rolí, teda predstáv spoločnosti, ako sa majú ako dievčatá a chlapci vhodne správať. Učiteľky ako sprostredkovateľky hodnôt a noriem spoločnosti (hlavne tradičných – väčšinových) a nositeľky vlastných presvedčení sa na tomto procese väčšinou automaticky podieľajú. Mieru ich podielu rovnako ako aj ich seba/reflexiu sme zisťovali rozhovormi.

3. ONA JE MILÁ, ON JE SILNÝ

Jednou z otázok, ktorú sme si kládli bolo, ako učiteľky reflektujú vlastnosti a správanie dievčat a chlapcov a či vôbec vnímajú rozdiely medzi nimi? Z výpovedí učiteliek sa ukázalo, že si rozdiely všímajú a ich charakteristiky dievčat a chlapcov sú zhodné s tradičným rodovým rozdelením (Viď Tabuľka č. 1.).

Tab. 1 Charakteristiky dievčat a chlapcov učiteľkami MŠ

Dievčatá	**Chlapci**
jemnejšie, pomalšie, kľudnejšie, prítulnejšie, milučké, dávajú na seba viac pozor, rady sa učia, počúvajú, vyhľadávajú prítomnosť učiteľky	hlučnejší, rýchlejší, živší, drsnejší, hyperaktívnejší, drzejší, priebojnejší, vrieskajú, skáču, častejšie sa poudierajú, neradi sa túlia, keď plačú chcú byť sami

Z mnohých výpovedí učiteliek bolo jasné, že si učiteľky tieto charakteristiky/vlastnosti u dievčat a chlapcov nielen všímajú, ale ich aj samy v deťoch vyvolávajú, či dokonca tieto rodové stereotypy upevňujú (viď nižšie v texte). Na základe našich rozhovorov však môžeme konštatovať, že to robia nevedome.

„Majú aj iný temperament a tak, takže väčšinou sú chlapci takí, hyperaktívnejší aj hlučnejší.“ G/T/T/2
„Chlapci sú hlučnejší...automaticky to je v nich hej? To je mužské plemeno to musia sa vyvrieskať, vyskákať to áno. Dievčatá tie sú také jemnučké, také majú byť...chlapci to je tak to je tá ich rasa, hej? Chlap je chlap.“ K/A/M/3
„Určite áno, odlišujú sa ..chlapci, v takej oblasti, že veľmi radi sa klbčia, majú v sebe niečo také bojovné, chcú bojovať. Zväčša všetci chlapci, to v sebe majú...také niečo, neviem čo to v nich funguje, že sa radi bijú, zápasia, radi by strielali, ono je to taká veľká otázka, že čo to je..čo to spôsobuje.“ C/A/W/4

Podobne Chick, Helilman-Houser a Hunterl (2002) uvádzajú, že učiteľky v ich výskume popisovali dievčatá ako tichšie a ak niektoré z dievčat bolo aktívnejšie učiteľky to prekvapilo. U chlapcov sa považovala aktívnosť za niečo „prirodzené“.
Ako možno vidieť na príkladoch, interpretácie učiteliek týkajúce sa vysvetlení rozdielnych prejavov dievčat a chlapcov, sa opierajú o osobnosť detí (temperament) alebo sú zdôvodňované esencialisticky (ich prirodzenosťou – akoby to bolo tak dané), pričom je častá (nie veľmi presná) generelizácia na všetkých chlapcov/dievčatá.

V rozhovoroch boli učiteľky otázkami vyzývané aj k reflexii rozdielov v hre a v činnosti dievčat a chlapcov, čo potvrdzovali. Dievčatá a chlapci uprednostňujú inú formu, tempo a obsahovú náplň hry, čo sme podrobnejšie popísali inde (Sedlák Vendelová, Gajdošová, Mesarčová 2011).

„No, že aj v tom je rozdiel, že tie dievčatá to robia jemnejšie, pomalšie..“ B/A/W/3
„No tak odlišujú sa, lebo chlapci majú úplne iné záujmy naozaj...nehrávajú sa s bábikami viete...typické pre dievčatká je kuchynka, bábika, alebo aj stavebnice..také skôr dievčenské hry, hej? Obliekajú si bábiky, kupujú ich a tak a chlapci zase... neviem, ja si myslím, že chlapci majú skôr tie technické...s autíčkami sa hrajú, stavajú si z kociek.“ F/T/R/2

3.1 Dievčenská identifikácia alebo závislosť na učiteľke

Niektoré učiteľky uvádzali v rozhovoroch svoju skúsenosť s dievčatami, ktoré častejšie vyhľadávali spoločnosť učiteľky. Dievčatá sa chceli s učiteľkou často hrať a niektoré dievčatá sa dokonca vo výnimočných situáciách možnosti hry úplne vzdávali a sústreďovali sa len na učiteľku. Táto „závislosť" sa podľa učiteliek prejavuje aj v hre, ak sa učiteľka zapojí do rodovo stereotypnej hry chlapcov, napríklad do futbalu, nastane zmena hráčov a do hry sa zapoja aj dievčatá, čo by v inom prípade nenastalo. Naopak u chlapcov učiteľky podobnú závislosť na sebe nepopisovali. Komunikácia chlapcov s učiteľkou je často rýchla, krátka a zameraná len na organizačné činnosti. Chlapci často odmietajú spoločnosť učiteľky aj keď im je ublížené, resp. keď sú smutní. Výpovede učiteliek tak poukazujú na silnejšiu identifikáciu dievčat s učiteľkou, ako aj na častejšie vyhľadávanie emocionálneho uspokojenia.

„Chlapci to nezvyknú až tak...oni keď niečo potrebujú si opýtajú pribehnú hej? Ale potom už ako keby zmiznú zase". B/A/W/7
„Dievčatá niektoré, ešte stále sa chcú mojkať...pomojkaj ma a potúľ ma, že stále chcú byť pri mne, že napr, niektoré sú také, že až tak chcú byť pri mne, že oni sa ani nepôjdu hrať, hej a stále teta B ty poď sem..a ja stále im hovorím, ale ja mám tu svoju robotu hej? A potom vlastne si uvedomujem, že to nie je až dobré lebo ony...potom ako keby ani sa nehrajú a stále čakajú, že čo ja čo ja. Tak niekedy si naschvál vymyslím takú činnosť, že dôležitú, hej, že proste ja musím toto teraz robiť." B/A/W/7

Tieto výsledky potvrdzuje aj práca Harris a Barnes (2009), ktorý sa vo svojom výskume zaoberali otázkou, či má pohlavie učiteľa vplyv na detské vnímanie rodu. Podľa tohto výskumu pohlavie učiteľa/-ľky je faktorom pre budovanie vzťahov u detí. Chlapci označili za rozhodujúceho v budovaní vzťahov učiteľa muža, dievčatá sa orientujú na vytváranie vzťahov s učiteľkami. Podobne Kaščák a Filagová (2007) uvádzajú, že dievčatá vyhľadávajú spoločnosť učiteľky a veľa vecí s ňou konzultujú, snažia sa s ňou deliť o úspechy a neúspechy. Tiež Blank-Mathieu (1999) hovorí, že dievčatá sa viac obracajú na učiteľky ako chlapci a chlapci dostávajú podrobnejšie informácie, ak sa na niečo pýtajú.

4. RODOVÉ STEREOTYPNOSTI UČITELIEK

Hlavným cieľom výskumu bolo zachytiť rodovo stereotypné príklady správania sa učiteliek v MŠ. Identifikovali sme sebareflexiu pôsobenia učiteliek k rodovo žiaducemu správaniu dievčat a chlapcov, skryté i otvorené rodovo stereotypné presvedčenia učiteliek, ako aj rôzne zdôvodňované rozdeľovanie dievčat a chlapcov do skupín.

Okruhy rodovo stereotypných posolstiev, ktoré učiteľky zdôrazňujú dievčatám a chlapcom:

Dievčatám učiteľky zdôrazňujú:

- aby sa správali pekne,
- hovoria im, že sú slabšie,
- povzbudzujú ich k hre s bábikami,

„Zásady slušného správania, trvajú aj naďalej, že teda, chlapec má byť, ten ktorý je džentlmen, určite má byť ten, ktorý je silnejší a pomáha dievčaťu ak niečo nezvládne." G/T/T/2

Chlapcom učiteľky zdôrazňujú:

- aby boli džentlmeni,
- aby ochraňovali dievčatá,
- žiadajú od nich pomoc, lebo chlapci sú silnejší,
- viac ich motivujú pri upratovaní,
- tolerujú ich bitky, ako argument zdôrazňujú učiteľky prirodzenosť;

„Chlapci, by mali ochraňovať dievčatá, hlavne keď ideme niekde, kde sme pomiešané deti, ale my sa snažíme udržať celú triedu pokope.“E/T/T/3

Kaščák a Filagová (2007) odlišujú reakcie učiteliek na správanie chlapcov a dievčat v konfliktných situáciách. Pri konfliktoch boli chlapci potrestaní odlúčením od kolektívu, dievčatá boli pokarhané. Dievčatá po prehovorení do duše skláňali hlavu, zatiaľ čo chlapci túto situáciu využívali na zábavu. Učiteľky hovorili, že chlapci vedia riešiť spory len agresívne a fyzicky, v pozorovaní bolo vidno, že to dokážu aj verbálne. (*„Pri dievčatách, ktoré sa bili, učiteľka odporučila, aby to riešili nabudúce verbálne, pretože sú baby a majú používať ústa.“* (str. 143). Ak sa dievčatá bili väčšina učiteliek povedala klasickú vetu ako „dievčatá sa nebijú“, konflikty tu dievčatá často riešili pišťaním. To, čo bolo zhodne vyhodnotené aj v našom výskume aj u Kaščáka a Filagovej (2007) je, že dievčatá často konzultujú konflikty a ich riešenie s učiteľkami.

Ďalší príklad poukazuje na vedomú reflexiu učiteľky k rodovo netypickým prejavom chlapcov, pričom nepriamo vyjadruje silný stereotyp spojenia citlivosti a homosexuálnej orientácie mužov (chlapec sa nespráva ako typický muž). Ak má učiteľka predsudok k citlivosti a hry s bábikami u chlapcov, je pravdepodobné, že sa ten prejaví aj v jej reakciách na chlapcov.

„No a hovorím, zase sú aj takí chlapci, ktorý majú viac toho citu tak, že ich aj tá bábika hej. To sú ešte deti tak....dúfam, že sú dobre orientovaní hahaha.“ K/A/M/2

Je cieľom učiteliek materských škôl deti cielene rodovo vychovávať? Stretli sme sa aj s príkladom, keď učiteľka zdôrazňovala/podporovala rodovú identitu dieťaťa a vysvetľovala to ako potrebné pri výchove.

„... niekedy to robím, preto robím to hlavne aj preto aby deti vedeli, spoznávali, že ja som chlapec...hej a u tých mladších, že ja som dievča.“ F/T/R/3

Učiteľky v príkladoch vyjadrili snahu o rozvoj (správnej) rodovej identity – na tomto, rovnako ako na predošlých výrokoch sa ukazuje dôležitosť (podľa dospelých) vštepovania rodových obsahov dievčatám a chlapcom v ranom veku. Bolo by zaujímavé vedieť, či je táto úloha predškolských zariadení formálne stanovená aj vo výchovno-vzdelávacích osnovách materskej školy. Je otázkou, či podobné výchovné výroky učiteľky hovoria, pretože sa s nimi stotožňujú alebo sú to skôr frázy reprodukované ako automatizmy. V každom prípade však pôsobia socializačne smerom k osvojeniu si tradičných rodových rolí žien a mužov tým, že vyjadrujú jednoznačné informácie k ne/žiadúcemu správaniu dievčat alebo chlapcov.

Na druhej strane je dôležité podotknúť, že učiteľky uviedli aj viacero príkladov individuálneho prístupu k dieťaťu, ktoré vybočuje z rodových rolí. Rovnako podľa väčšiny učiteliek významné rozdiely medzi chlapcami a dievčatami nie sú, resp. učiteľky ich nereflektujú. To môže spôsobovať nízky vek detí. Z nášho pohľadu tu vzniká problém s nedostatočnou informovanosťou učiteliek o danej téme rodových rozdielov a rodovej socializácii, čo sa prejavilo nedostatočnou/zidealizovanou reflexiou témy v rozhovoroch.

Absencia rodovej citlivosti/korektnosti sa nepriamo ukázala aj vo vyjadrovaní učiteliek. Ak vezmeme do úvahy jazyk učiteliek, z rozhovorov vyplýva neprítomnosť vedomej práce s jazykom. Pri pomenúvaní seba používali generické maskulinum, čo je síce veľmi typické

pre označovanie niekoho v profesii, ale zároveň v povolaní učiteliek MŠ sa stáva neadekvátnym, keďže ide o výlučne ženský personál.

„Nie nie...My ako učitelia?“ B/A/W/3
„Zasa tu pristupujú do hry vzťahy ja neviem dieťa dieťa, učiteľ dieťa, dieťa rodič a jednoducho tak sa to nejak kombinuje.“ H/T/T/5

Používanie rodovo ne/citlivého jazyka vo vzťahu k deťom bolo veľmi ťažko postrehnúť, keďže išlo o výpovede učiteliek a aj z dôvodu používania oslovenia deti (stredný rod) v materskej škole.

4.1 Delenie dievčat a chlapcov

Za nepriamu rodovú diferenciáciu učiteľkami možno považovať aj rozdeľovanie detí na základe pohlavia do skupín. Väčšina učiteliek praktizuje toto delenie pri cvičení, čo potvrdilo aj stretnutie s jednou z učiteliek v triede počas vyučovania. Pri rozhovore boli deti rozostupené do radov podľa pohlavia. V následne uskutočnenom rozhovore, bolo toto delenie detí učiteľkou popierané. Aj keď v práci nebolo použité pozorovanie ako metóda, táto situácia ukazuje, ako si učiteľky nie sú vedomé svojho rodovo stereotypného správania. Vo výpovediach učiteliek odzneli aj vysvetlenia, že deti do skupín delia podľa pohlavia kvôli aktivitám, ktoré v priebehu dňa majú naplánované. Väčšinou učiteľky – hlavne v tradičných školách – vychádzajú z presne stanovených plánov, ktorých sa držia. Súčasťou plánov sú aj rôzne aktivity zo zbierok, či z didaktických príručok, ktoré tieto delenia vyžadujú.

Tento problém nastáva tiež podľa výpovede učiteliek, ak učiteľky deti rozsadia, napr. pri sedení v kruhu striedavo chlapec, dievča. Vysvetľujú to potrebou pokoja počas práce a ten nastane iba ak je dievča tzv. izolantom.

„Keď im povieme, že chyťte sa chlapec dievča, tak ideme väčšinou do mesta, lebo jasné, že keď budú chlapec chlapec, starší spolu, tak oni už vystrájajú.“ E/T/T/3
„Keď, chceme sa napr. učíme pesničku, aj im hrám na nástroji. Tak, že im hrám a keď chcem, aby veľmi nevyrušovali tak, viete lebo keď je hluk tak ja ani nepočujem čo oni spievajú ani čo ja spievam, tak by som mala si urobiť takú disciplínu. Tak zvyknem ich chlapec dievča dať hej? No alebo aj keď cvičíme niekedy.“ I/T/R/3

Rozdeľovanie detí podľa pohlavia resp., do zmiešaných skupín/dvojíc je bežné pri spoločných aktivitách triedy v MŠ, pri vychádzkach i hre. Sú najčastejšie zdôvodňované zabezpečením disciplíny. Predpokladom je rodovo stereotypné očakávanie disciplinovanejšieho správania a väčšej zodpovednosti dievčat, na ktoré sa učiteľky opierajú. U dievčat sa tým opätovne podporuje budovanie seba/disciplíny, orientácie na druhých a starostlivosti o druhých.

Iným dôvodom je úmyselné rozdeľovanie skupiniek dievčat a chlapcov v kamarátskych vzťahoch, v ktorých sa deti správajú živšie, hlučnejšie. Rozdelenie prináša dočasné utlmenie ich aktivity, keďže sa k sebe priradia deti, ktoré k sebe nemajú taký intenzívny vzťah. V tomto prípade dochádza predovšetkým k výchovno-socializačným praktikám, ktoré potláčajú individuálne vzťahové voľby dieťaťa (rovnako chlapca ako aj dievčaťa) a nútia ich k dočasnej poslušnosti.

„Áno, podľa toho aké máme deti, my máme veľmi hyperaktívne deti, tak aj kvôli tomu, lebo dievčatá keď sú všetky spolu tak sú obzvlášť, nevedia čo so sebou..tak ich tak delíme, že ten je kľudnejší, tá, môže byť s ním, vedia sa pohrať, tak že podľa ich správania ich delíme tak, aby neboli veľmi hluční a hyperaktívni v jednej skupine.“ I/T/T/1

4.2 Záchodíky – miesto stretu rodu a pohlavia

Oddelené hygienické zariadenia, dnes nie sú ničím výnimočné a výnimočné by boli asi tým, ak by boli spoločné. Aj keď delenie dievčenských a chlapčenských toaliet v predškolskom veku nie sú také nevyhnutné (uvažujúc nad potrebou intimity a vedomia si telesných rozdielov u detí), predstavujú symbolické vyjadrenie dôležitosti oddelenia pohlaví aj v MŠ. V rozhovoroch sme identifikovali jednak spoločné alebo oddelené záchodíky, ale aj delenie detí do skupín a stanovovanie poradia prístupu k toaletám na základe pohlavia.

„(..) majú väčšinou oddelené záchodiky chlapci a majú svoje záchodiky dievčatká, keď myslíte, tak tam sa odlišujú chlapci a dievčatá. Nemôžu ísť čurať, tam kde čurajú chlapci oni už vedia, že toto je pre nás, toto je pre dievčatá, hej?“ F/T/R/4

Existencia dievčenských a chlapčenských záchodíkov v škôlke kopíruje verejné inštitúcie vrátane školstva. Inou situáciou je príklad zo škôlky, v ktorej majú iba spoločné toalety, do ktorých deti posielajú (organizovane) postupne: prvé idú dievčatá a až potom chlapci. Necháme na čitateľke/ovi posúdiť, aké môžu byť dôvody uprednostňovania jedného pohlavia pred druhým.

„Akurát to by som chcela povedať, že snáď ich delíme, keď sme išli na toalety, tak sme urobili chlapci, najprv dievčatá, zvlášť v tomto veku sa snažíme predsa, keď je dieťa, keď dieťa viac objavuje svoje telo 5,6 ročné deti, to je presne taká, ten začiatok tej malej puberty a viac sa zaujímajú o vlastné telo.“ G/T/T/3

Argumentácia učiteľky sa opiera o problém uvedomovania si telesných rozdielov u detí. Začiatok uvedomovania si vlastného tela a telesných rozdielov medzi ženami a mužmi je v predškolskom veku. Pre dieťa – bez vplyvu predsudkov dospelých – tým však nemusí vzniknúť potreba skrývania sa, pocit hanby, nedostatočnosti a pod. Preto malé telesné odlišnosti dievčat a chlapcov nemusia automaticky znamenať nemožnosť spoločného stretávania sa na toaletách. Potreba vylučovanie ostáva na prirodzenej úrovni (bez spoločenských nánosov). Podobne je to v domácom prostredí, kde sa väčšinou stretávajú rodičia a súrodenci dvoch pohlaví a delia sa o jednu toaletu. Za takýmto rozdelením sa totiž neskrýva biologická nutnosť, ale skôr „spoločensky vytvárané významy, ktoré sa otláčajú do fyzickej podoby priestoru“ (Jarkovská, Smetáčková 2006, s. 16). Potreba deliť toalety na ženské a mužské vo verejných priestoroch je spoločensky i rodovo utváraná, príkladom je ďalšie rodové diferencovanie farbami a výbavou toaliet pre ženy a mužov.

Alternatívne materské školy majú spoločné záchodíky a učiteľky zdôrazňujú, že sa deti pred sebou nehanbia. Teda na záchodíky chodia deti spoločne, nezávisle od pohlavia, podľa potreby. Ich skúsenosť dokazuje rodovo nediferencovanú prax s deťmi – deti telesnosť nevnímajú tak ako dospelí a sme to my dospelí (učiteľky), ktorí vytvárame významy/rituály (aj rodovo konotované) okolo potreby vylučovania.

„.. my to tu tak neriešime...alebo ako to vzniklo..ale nemajú problém aj tie najstaršie dievčatá proste ísť kľudne na záchod aj keď chlapec je v tej kúpeľni, hej? A my tam nemáme oddelené, že záchodíky, nejakú stienku, alebo niečo..“ B/A/W/3

5. ZÁVER

Na záver môžeme konštatovať, že učiteľky materských škôl vedome nepracujú s rodovými stereotypmi, na základe výpovedí sa s nimi skôr stotožňujú (prijímanie tradičných rolí žien a mužov). Súhlasné presvedčenie sa následne môže prejavovať v ich reakciách, hre a celkovo vo výchovnom pôsobení na deti a tým podporovať tradičnú/rodovú socializáciu dievčat a chlapcov v MŠ. Na niekoľkých príkladoch sme ukázali, že učiteľky komunikujú

rodovo stereotypné posolstvá priamo – verbálnymi usmerneniami k správaniu detí, alebo nepriamo – delením dievčat a chlapcov do skupín. Práve v nevedomosti si rodových socializačných aspektov na celkový vývin dieťaťa vzniká riziko reprodukovanej rodovo stereotypnej výchovy dievčat a chlapcov učiteľkami.

V rozhovoroch sa nám ukázalo ako významné

- učiteľky MŠ vnímali rozdiely medzi dievčatami a chlapcami a vyjadrovali vo väčšine opisy rodovo stereotypného správania a vlastností u dievčat a chlapcov;
- skúsenosť učiteliek ukazuje na tendenciu odlišnej hry, správania a preferovaných činností u dievčat a chlapcov, ktorá je v súlade s ich rodovými rolami;
- učiteľky nereflektujú socializačný vplyv rodových stereotypov na osobnosť a správanie dieťaťa, rozdiely v prejavoch dievčat a chlapcov majú tendenciu vysvetľovať na základe „prirodzených“ rozdielov medzi pohlaviami;
- na vývin rodových stereotypov vplývajú a v deťoch stereotypy potvrdzujú a upevňujú aj učiteľky MŠ;
- delením detí na skupiny dievčat a chlapcov alebo na zmiešané dvojice učiteľky zdôrazňujú rodové rozdiely medzi dievčatami a chlapci a deti dostávajú jasné posolstvá o významnosti a obsahoch kategórie pohlavia v spoločnosti.

V zhode s Chick, Helilman-Houser a Hunterl (2002) navrhujeme opatrenia, ktoré by dopomohli k odstráneniu rodovej stereotypie v materských školách a k uplatňovaniu rodovo citlivej výchovy. Je potrebné:

- ✓ Monitorovať a rodovo scitlivovať jazyk detí aj vychovávateliek.
- ✓ Vyberať knižky rodovo neutrálnymi alebo nestereotypnými. Učiteľky si často vyberajú knižky na základe svojho vkusu bez ohľadu na vplyv na deti.
- ✓ Poskytnúť široký výber hračiek a vyhýbať sa farbám, ako napr. ružová, typickým pre jedno alebo druhé pohlavie.
- ✓ Zachovať rovnováhu medzi chlapcami a dievčatami v skupine.
- ✓ Zamyslieť sa nad vplyvom čisto ženského personálu na deti, mužský model by mal dobrý vplyv na ich rozvoj. (s. 153)

6. LITERATÚRA

BLANK – MATHIEU, M. 2001. *Sozialisation, Sellbskonzept und Entwicklung Geschlechtsidentität bei Jungen in Vorschulalter*: dizertačná práca. Tübingen: Eberhard – Karls – Universität Tübingen. 2001, s. 402. Dostupné na: http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/dbt/volltexte/2002/470/.

CVIKOVÁ, J., FILADELFIOVÁ, J. 2008. *Rodový pohľad na školstvo*. Bratislava: Aspekt, 2008. p. 114.

CVIKOVÁ, J., JURÁŇOVÁ, J. 2004. *Ružový a modrý svet.* Bratislava: Aspekt, 2004.

FORRESTER, G. 2005. All in a day´s work: primary teachers ‘performing’ and ‘caring’. G*ender and Education.* 2005, Vol. 17 (3), p. 271–287.

HARRIS, K., BARNES, S. 2009. Male teacher, female teacher:exploring children´s prespective of teachers´ roles in kindergartenns. In: *Early Child Developmnet and Care.* 2009, vol. 179, no. 2, p. 167-181.

CHICK, K. A., HELILMAN-HOUSER, R. A., HUNTERL, M. W. 2002. The impact of Chilld Care on Gender Role Development an Gender Stereotypes. In *Early Childhood Eucation Journal.* 2002, vol. 29, no. 3, p. 149-154.

JANOŠOVÁ, P. 2008. *Dívčí a chlapecká identita*. Havlíčkův Brod: Grada, 2008. p 285.

JARKOVSKÁ, L., SMETÁČKOVÁ I. 2006. Škola jako genderový prostor. In: Smetáčková, I. *Gender ve škole* Praha: Otevřená společnost, o. p. s, 2006. 67 s. p. 14-20.

KAŠČÁK, O., FILAGOVÁ, M. 2007. *Javisko a zákulisie školy*. Trnava: Vydavateľstvo Trnavskej Univerzity, 2007, 156 s.

SEDLÁK VENDELOVÁ, N., GAJDOŠOVÁ, V., MESARČOVÁ, L. 2011. Rodové stereotypy do/zo škôlky. In: ŠUCHA, M., CHARVÁT, M., ŘEHAN, V. (Eds.), *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku VIII.* Vybrané aspekty teorie a praxe (v tlači). Olomouc: VUP, 2011.

SMETÁČKOVÁ, I. 2006. *Gender ve škole*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s, 2006.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Natália Sedlák Vendelová, PhD., Vladimíra Gajdošová, Bc.

Pracovisko: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, FF, Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Trieda SNP 1, 04011, Košice

Email: natsven@gmail.com

NÁSILIE V PROFESII UČITEĽA

VIOLENCE IN THE TEACHING PROFESSION

Zuzana Strýčková

Abstrakt

Najdôležitejším formujúcim činiteľom pre úspech výchovno-vzdelávacej činnosti školy je osobnosť učiteľa, nakoľko sa prostredníctvom jeho osoby uskutočňujú takmer všetky výchovno-vzdelávacie i mimoškolské činnosti školského prostredia. Zároveň predstavuje nenahraditeľnú súčasť v zmysle pozitívneho vplývania a formovania osobnosti žiaka. Avšak v dnešnej spoločnosti profesia učiteľa upadá. Učitelia sú vo verejnosti podceňovaní a v nemalej miere sa stretávajú s negatívnymi prejavmi na svoju osobu zo strany kolegov, rodičov, vedenia a žiakov. Príspevok ponúka stručný pohľad na osobnosť a profesiu učiteľa a zároveň pojednáva o zvyšujúcom sa násilí v školskom prostredí, ktoré sa v nemalej miere dotýka profesie učiteľa a predstavuje negatívny trend, ktorý v školskom prostredí neustále narastá.

Kľúčové slová: *učiteľ, osobnosť učiteľa, vzťah učiteľa k žiakom, násilie, mobing, bossing, násilie zo strany žiakov*

Abstract

When we are talking about factors for the succes of educational activities of schools, we have to realise that the most important element is the teacher's personality, because through his personality are realised extracurricular and educational activities of the school enviroment. Also at the same time it represents an indispensable role in sense of the positive's effect on the formation of a student's personality. However, in today's society profession of teaching is declining. Teachers are underestimating by the public and also they usually meet with negatives effects on their person from the side colleagues, parents, students and management. Contribution offers a brief look at the personality and teaching profession and also discusses about the increasing violence in the school environment wich to a considerable extent, affects teaching profession and represents negative trend in the school environment wich constantly increasing.

Key words: *teacher, teacher personality, teacher to students relationship, violence, mobbing, bossing, violence by the students*

1. ÚVOD

Dnešná doba je pre spoločnosť veľmi náročná. Žijeme uponáhľaným životom, zvládame rôzne náročné životné situácie a problematika násilia a agresivity v spoločnosti sa stáva čoraz častejšie diskutovanou témou. Zarážajúce však je, že problematika násilia sa čoraz viac dotýka i školského prostredia. Morálne hodnoty vybudované našimi rodičmi a prarodičmi sa vplyvom spoločnosti a médií menia. Menia sa názory, postoje a správanie

ľudí, ktorí pod vplyvom napätia, stresu a beznádeje častokrát vykazujú známky násilného správania sa. Nie je výnimkou, ak sa v súčasnosti stretávame s tým, že profesia učiteľov v spoločnosti upadá. Dnes učitelia v školách musia prekonávať množstvo prekážok, a častokrát i chrániť svoju osobu, nakoľko benevolentné správanie dnešných žiakov nemá hranice. Učitelia sa v čoraz väčšej miere dostávajú do role obete vo vzťahu so žiakmi a s ich rodičmi, prípadne sa stávajú obeťou mobbingu a bossingu vo vzťahu k svojím kolegom.

2. OSOBNOSŤ UČITEĽA A JEHO POSTAVENIE V DNEŠNEJ SPOLOČNOSTI

2.1 Učiteľ a učiteľská profesia

Pojem učiteľ – pedagóg je v našej spoločnosti skloňovaný v mnohých oblastiach. Z mnohých psychologických úvah produkovaných pedagogickými teoretikmi sa javí v súčasnosti populácia učiteľov v dosť pochmúrnom svetle, nakoľko niektorí odborníci tvrdia, že psychické charakteristiky časti učiteľov sú takého druhu, že môžu priamo „ohrozovať mládež“ (Průcha, J., 2002, s. 75). Avšak všeobecne tento pochmúrny obraz o učiteľskej profesii nie je pravdivý, pretože tieto fakty vyplývajú viac-menej z rôznych negatívne zameraných psychologických a pedagogických výskumov. Už z histórie možno pozorovať, že učitelia majú v živote človeka svoje nezastupiteľné miesto. Odovzdávajú novým generáciám základné kultúrne a morálne hodnoty, rozvíjajú ich myslenie, tvorivosť a talent, zabezpečujú harmonický rozvoj ich osobnosti. Ako tvrdí J. Manniová (2008, s. 39), „učiteľ je významným členom spoločnosti, ktorému sa na základe stanoveného vzdelania a príslušných zákonov, zveruje úloha ovplyvňovať a formovať idey, postoje a vzory správania sa.“ Pre deti a mládež je učiteľ určitým identifikačným vzorom, ktorý im sprostredkúva poznatky a vedie ich k záujmu si tieto poznatky osvojovať. Do značnej miery závisí od profesionálnej pripravenosti a špeciálnej kvalifikovanosti učiteľa riadenie učebnej činnosti žiakov. Dobrá orientácia v kultúre a všeobecné vzdelanie učiteľa vplývajú na jeho rozhľad a úroveň všeobecných poznatkov. Podľa V. Špendlu (1974) je základným prvkom učiteľovej práce socializácia dorastajúcej generácie, ich príprava na život, čím ich vyzbrojuje systémom základných vedomostí, pracovných postupov, návykov, postojov, zručností a formuje osobnosť žiakov. Možno pozorovať, že učiteľ v súčasnosti nielen vyučuje, ale je i akýmsi facilitátorom, sprievodcom, či manažérom rozvoja každého žiaka. V. Tamášová (2008) uvádza, že učiteľ je často i v roli priateľa, pomocníka, poradcu, ktorý pomáha žiakom prekonávať ťažkosti spojené s osvojovaním si vedomostí, zručností a optimálnej adaptácií školskému prostrediu. Podľa školskej legislatívy sa učitelia zaraďujú medzi pedagogických pracovníkov, kde patria i mnohí zamestnanci, ktorí priamo nevedú vyučovací proces, ale sú spoluzodpovední za výchovu a vzdelávanie žiakov, študentov, dospelých, napr. riaditelia škôl a zástupcovia predškolských zariadení, školskí inšpektori, vychovávatelia, zahraniční lektori, majstri odbornej výchovy a podobne (Zákon č. 317/2009, § 12). „Učiteľská profesia so širokým spektrom požadovaných rolí v rozvoji myslenia o učiteľovi, sa často charakterizuje ako komplex profesijných ideí, postojov, očakávaní, prianí ale i predsudkov a stereotypov, vzorov a úloh, ktoré sa formulujú v pracovnom výkone prostredníctvom profesionálneho konania a správania.“ (Manniová, J., 2008, s. 42) Zahŕňa v sebe súbor činností, ktoré pôsobia na správanie a návyky jednotlivca a vytvárajú základ pre realizáciu edukačných procesov, vnímanie a správanie učiteľa. Každý učiteľ je určitá osobnosť, preto v učiteľskej profesii podstatnú úlohu zahŕňajú jeho osobnostné charakteristiky, hodnotová orientácia, charakterové a vôľové vlastnosti, ale i požiadavky na vlastný súkromný život a dobré komunikačné schopnosti. Veľký dôraz v rámci učiteľskej profesie sa kladie na profesionalizáciu tejto

profesie a ďalšieho vzdelávania učiteľov, nakoľko sa učiteľstvo chápe ako zložitý premenlivý proces, ktorý je často dynamický. Od učiteľov sa vyžaduje, aby vychovávali a vzdelávali deti a mládež v súlade so spoločenskými zmenami a neprestajne sa vzdelávali v rámci svojej profesie. Ako uvádza J. Manniová (2008, s. 42), „učiteľská profesia je podmienená osvojením si modelu profesionálneho správania, ktoré s profesionálnym pôsobením determinuje nielen procesy organizovanej výchovy a vzdelávania, ale i individuálny rozvoj ľudskej bytosti, prácu a kultúru školy a v konečnom dôsledku vplýva na vzdelanostnú úroveň spoločnosti.“ Avšak učitelia sa častokrát vo svojej profesii stretávajú s konfliktami v rámci chápania ich role v učiteľskej profesii, kde sú na učiteľoch kladené protikladné požiadavky. Na jednej strane sa od nich vyžaduje, aby bol priateľom žiakov, získaval si ich dôveru, pozitívne ovplyvňoval ich vzťah k škole a na druhej strane, aby zaisťoval kázeň žiakov a to i v podmienkach nútiacich k jej ráznemu a tvrdému prístupu, ako v niektorých situáciách pri vyučovaní (Průcha, J., 2002). Na učiteľov sa apeluje, aby boli pri hodnotení výkonu žiakov objektívni. Učiteľ však nemá k dispozícii presné kritéria pre toto hodnotenie, čo zvyšuje učiteľovu pracovnú neistotu. Veľký nedostatok v učiteľskej profesii vidíme v tom, že učitelia majú nedostatok psychologického vzdelania, ktoré si ich povolanie vyžaduje, nakoľko sú na svoju profesiu pripravení len metodikou vyučovania jednotlivých predmetov. Od učiteľov sa však vyžadujú i spôsobilosti, ktoré sa mnohí neučili, napr. zvládanie emócií žiakov, riešenie konfliktov medzi žiakmi či medzi členmi učiteľského zboru, riešenie verbálneho násilia žiakov voči nim, riešenie šikanovania medzi žiakmi a podobne. I v súčasnosti sa v učiteľských kolektívoch nájdu učitelia, ktorým sú pripisované negatívne charakteristiky, napr. pedagogická lenivosť, nízka tvorivosť, profesionálna nesamostatnosť, nízka motivácia. Niektorí učitelia neustále uplatňujú stereotypné formy a metódy vyučovania, používajú frontálny spôsob vyučovania a v učiteľských zboroch ešte stále panujú nezdravé, nepriateľské a nesprávne vzťahy medzi kolegami (Průcha, J., 2002).

2.2 Osobnosť učiteľa

Najdôležitejším formujúcim činiteľom pre úspech výchovno-vzdelávacej činnosti školy je osobnosť učiteľa, nakoľko sa prostredníctvom jeho osoby uskutočňujú takmer všetky výchovno-vzdelávacie i mimoškolské činnosti školského prostredia. Utvára sa v určitom dlhotrvajúcom procese, pre ktorý je charakteristická vzájomná interakcia učiteľa ako nositeľa profesie a učiteľskej profesie ako takej. Ako tvrdí V. Špendla (1974), učiteľova osobnosť nie je geneticky daná od prírody, ale jej konečná podoba vo veľkej miere závisí od úrovne a spôsobu profesionálnej prípravy učiteľa, od jeho vlôh a dispozícií a od jeho predpokladu na výkon tohto povolania. Je vytváraná ako jedinečná individualita, ktorá závisí od psychických predpokladov v súlade s emocionálnou, vôľovou a intelektuálnou zložkou, kde prípravné vzdelanie vo veľkej miere neovplyvňuje psychické dispozície učiteľa.

J. Manniová (2008) uvádza tri podstatné oblasti v ktorých sa formuje učiteľova osobnosť: *gnozeologická profilácia* – široký a hlboký vzdelanostný základ, široké všestranné poznanie; *axiologická profilácia* – hodnotová orientácia učiteľa; *praxeologická profilácia* – praktické zručnosti učiteľa. Kvalita osobnosti učiteľa tak závisí od rovnomerného rozloženia dispozícií v týchto troch profilovaných oblastiach. Na základe týchto teórií možno tvrdiť, že učiteľova osobnosť je základným činiteľom v procese výchovy a vzdelávania, ktorého neoddeliteľnou súčasťou má byť i láska, spoľahlivosť, otvorenosť, schopnosť dávať i prijímať, stálosť a trpezlivosť. Svoju profesiu má viesť v zmysle humanizácie, rozvíjať ľudský rozmer a i tie najväčšie prekážky by mal byť učiteľ schopný zvládať v rámci svojich možností bez následkov na svoju profesiu, na vzdelanostnú úroveň žiakov a dopadu na ich formovanie.

2.3 Vzťah učiteľ – žiak

Podľa mnohých odborníkov – psychológov je ľudský vzťah základnou podmienkou priaznivého vývoja spoločnosti. V školskom prostredí možno pozorovať rozmanité ľudské vzťahy, napr. vzťah učiteľ – učiteľ, učiteľ – žiak, žiak – žiak, učiteľ – riaditeľ, ktoré vyplývajú z vedomostí, kvalít a zručností sociálnej či interpersonálnej interakcie. „V škole je sociálna interakcia trvalou súčasťou procesov výchovy a vzdelávania, často označovaná ako pedagogická interakcia v širšom sociálno-psychologickom kontexte, ako substanciálna sociálna interakcia a pod." (Manniová, J., 2008, s. 122) Je to určitý prostriedok, prostredníctvom ktorého sa dosahujú ciele edukácie a pomáha k rozvoju a formovaní osobnostných vlastností žiaka. Vzťah učiteľ – žiak rozhoduje o efektivite dosahovaných cieľov, patrí medzi popredné vzťahy v školskom prostredí a ovplyvňujú ho sociálne vlastnosti učiteľa. Učiteľ predstavuje pre žiakov vzor prosociálneho správania, vzor úcty voči druhým ľuďom, vzor vytvárania si vzťahov k druhým ľuďom, správania sa v spoločnosti a zároveň i usmerňujúcim činiteľom vzťahov, ktoré medzi žiakmi vznikajú na základe súťaženia či rivality. Profesionálne riadi nielen svoju činnosť ale i prácu žiakov a vzťahy medzi žiakmi, rodičmi, učiteľmi, výchovnými pracovníkmi a verejnosťou. Pre efektívny vzťah medzi učiteľom a žiakmi je potrebný silný vodca, ktorý vie vyjadrovať svoje požiadavky, predstavy, vedie optimálny štýl svojej práce a je to osobnosť s ľudským vzťahom, porozumením pre problémy jednotlivých žiakov i celej triedy. Učiteľ s týmito vlastnosťami tak lepšie dokáže zvládať jednotlivé ťažkosti vo výchovno-vzdelávacom procese, ťažkosti s prípadným asociálnym správaním žiakov voči iným žiakom či učiteľom a dokáže lepšie zabezpečiť efektivitu a optimálny chod vyučovania. Žiaci uprednostňujú spôsob výchovy a vzdelávania založený na sociálno-afektívnych predpokladoch. Najmä mladiství uprednostňujú učiteľov, ktorí sú k nim priateľskí, a zároveň si pritom zachovávajú svoju prirodzenú autoritu, motivujú ich k práci, stimulujú, optimálne komunikujú, oceňujú ich snahu, pomáhajú v prípade problémov, sú k nim spravodliví a častokrát i takých, v ktorých žiaci vidia nahrádzajúci či chýbajúci model. Podstatné pre pozitívny vzťah učiteľa a žiaka sú altruistické vlastnosti ako láska k deťom, pedagogický optimizmus, pedagogický takt, entuziazmus, viera v schopnosti a úspech žiakov a podobne. Ako tvrdí V. Špendla (1974, s. 31), „optimistický citový vzťah učiteľa na vyučovacej hodine sa prenáša aj na žiakov a utvára v triede celkové radostné ovzdušie, ktoré sa stáva potom významným činiteľom zvýšenia celkového stavu výkonnosti učiteľa aj žiakov vo vyučovacom a výchovnom procese." Vzájomná dôvera je vo vzťahu učiteľ – žiak najpodstatnejšia, ovplyvňuje účinnosť výchovy a predstavuje najspoľahlivejší spôsob, ako rozvíjať u žiaka nenásilné správanie a pozitívne črty. Avšak vzťah učiteľ – žiak by nemal dôjsť do dvoch okrajových polôh. Na jednej strane by učiteľ nemal vstupovať so žiakmi do príliš blízkeho vzťahu, nakoľko môže dôjsť k prílišnej benevolencii zo strany žiaka a na druhej strane by si k nim nemal vybudovať príliš veľký odstup, nakoľko to môže vyvolať u žiaka strach. Vzťah učiteľ – žiak je i často narušený konfliktami, ktoré vznikajú pre rozličnosť názorov, ktoré môžu mať učitelia na tie isté veci, javy, vzdelávanie a podobne. Konflikt vyvoláva rôzne výrazné emocionálne napätie, pri ktorom učiteľ prejavuje ako kladné tak i záporné črty, ktorými sa častokrát narušuje vzťah so žiakmi. Žiaci vnímajú dobrého učiteľa ako človeka, ktorého správanie je vo všetkých situáciách rovnako kladné. Neuvedomujú si, že učiteľ je ako každý iný človek, ktorý tiež občas môže mať problémy, nezvláda určité konflikty a „vybuchne". Vtedy žiaci začínajú pochybovať o pravdivosti svojich názorov na osobnosť daného učiteľa, kategorizujú ho za učiteľa „akéhokoľvek iného" a dochádza k zmenám vo vzťahu k učiteľovi. Učiteľ v rámci svojej profesie musí zvládať množstvo záťaže, kde pre jej vykonávanie má prvoradú dôležitosť psychická dispozícia označovaná pojmom odolnosť. Je potrebná najmä pri ženách – učiteľkách v základných a špeciálnych školách, nakoľko štatistiky hovoria, že zdravotne najohrozenejším typom

v učiteľskej profesii sú práve ony (Průcha, J., 2002). Možno konštatovať, že vzťah učiteľa k žiakom nikdy nie je neutrálny, bezproblémový a dokonalý. Narúša ho častokrát i problémové správanie žiakov. Učiteľ pri svojej profesii má určité predstavy a priania, ako by mal vyzerať jeho vzťah k žiakom. O žiakoch ako o sociálnej skupine má vytvorenú určitú predstavu, ktorá je v mnohých prípadoch precenená. Neuvedomuje si, že takmer v každej triede jestvuje problémový žiak alebo skupina problémových žiakov, ktorí narúšajú optimálny chod výchovy a vzdelávania. Vtedy sa stáva i skúseným učiteľom, že daného žiaka alebo žiakov začnú „nálepkovať", považujú ich za rušivý element triedy, čo môže mať priamy vplyv nielen na správanie žiakov ale aj na ich výkon.

3. UČITEĽ TERČOM NÁSILIA

3.1 Násilie – realita i v školskom prostredí

V posledných rokoch v našej spoločnosti možno sledovať zvýšené násilie v školách. Škola sa vo všeobecnosti považuje za miesto ochrany, preto samotná predstava násilia v školskom prostredí budí všeobecný odpor a preto je potrebné zdôrazniť, že priamy kauzálny vzťah medzi násilím a školou neexistuje, no škola je jednoducho miestom, kde sa deti schádzajú a kde sa odvíjajú ich vzťahy a hierarchie (Kaneová, J., 2008). Deti a mládež sú vo väčšej miere netolerantné k iným, presadzujú len seba, svoju osobu a svoje záujmy, nevedia riešiť konflikty konštruktívne bez kriku a hádok, nedokážu ustúpiť, hľadať kompromisy a prestávajú si vážiť dospelých ľudí. Všetko to môže viesť k šikanovaniu, k násiliu a k agresii voči spolužiakom, učiteľom a ostatným v škole. Či už je to násilie páchané žiakom voči žiakovi alebo učiteľa voči žiakovi, avšak v súčasnosti možno pozorovať zvýšené násilie žiaka voči učiteľovi. Žiaci sú najmä vystavení hroziacemu šikanovaniu, učitelia sa stávajú obeťami mobbingu a bossingu ako formy šikanovania na pracovisku. Avšak vnímajú i agresiu voči nim zo strany žiakov, ktorá sa neustále zvyšuje. „Násilie na školách pokladáme jednoznačne za sociálnopatologický jav, ktorý je neobyčajne komplexný a multikauzálny. Súvisí s procesom individualizácie mládeže, štrukturálnymi zmenami v rodine, oslabovaním sociálnej kontroly a prvkami anómie v spoločnosti." (Ondrejkovič, P., 2000, s. 109) Škola predstavuje širší kolektív ľudí rôzneho veku, v ktorom sa morálne formuje osobnosť každého žiaka, je významným koordinátorom výchovno-vzdelávacej práce, žiaci tu získavajú sociálnu skúsenosť, rebríček morálnych hodnôt a návyky sociálneho správania. Kým v minulosti mali žiaci pred školou ako inštitúciou vzdelávania a učiteľmi rešpekt a úctu, dnes sa čoraz častejšie obávajú vyučujúci zo surovosti a trúfalosti niektorých žiakov. Ako tvrdí P. Ondrejkovič (2000, s. 98), „bezprostrednému násiliu často predchádza surovosť, netolerantnosť, neúcta k druhým, či už spolužiakom alebo vyučujúcim." Takéto správanie však nie je obmedzené len na školu, ale i mimo nej, v jej okolí. Existuje istá príčinná súvislosť medzi násilnou kriminalitou detí a mladistvých a nepriaznivým školským prostredím. U mladistvých sa častokrát prejavujú negatívne postoje ku škole, ktoré vedú až k ich úplnému odcudzeniu sa školskému prostrediu. Ako uvádza Z. Martínek (2009, s. 98), „negatívne zážitky, ktoré sprevádzajú neúspech žiaka v škole, sa premietajú i do sociálneho vzťahu medzi ním a učiteľom, neskôr aj medzi žiakmi navzájom." Tieto negatívne postoje tak následne môžu viesť k delikvencii. Je zrejmé, že negatívny vzťah ku škole a odcudzenie zohrávajú významnú úlohu pri vzniku kriminálnej činnosti, aj keď nemožno tvrdiť, že každý žiak a študent, ktorý má negatívny vzťah ku škole sa stáva páchateľom trestnej činnosti. Avšak globálne príčiny vzniku násilia v školách vidia odborníci v strate niekdajších istôt, rizikovosti a individualizácie, z ktorých vyplýva neistota i nezakorenenosť, a zároveň predstavujú hlavné faktory pri dezintegrácii a raste násilia ako komplexnom fenoméne. Učitelia by mali dať už od

začiatku jasne najavo svoj postoj k násiliu, že netolerujú ako násilie medzi žiakmi a učiteľmi, tak i medzi žiakmi navzájom. Mali by dosiahnuť svojim pedagogickým pôsobením, aby sa u žiakov v budúcnosti neprejavovali násilné sklony voči svojim blízkym a aby dokázali prípadné konflikty riešiť konštruktívne a pozitívne. Otázky bezpečnosti v školskom prostredí zamestnávajú nielen vyučujúcich a vedenie škôl, ale i školské orgány, orgány činné v trestnom konaní (políciu, súdy, prokuratúru) a v neposlednom rade i rodičov (Ondrejkovič, P., 2000). Je nevyhnutné v tomto smere rozvíjať sociálnu a liečebnú pedagogiku a sociálnu prácu, psychológiu a v príprave učiteľov na výkon povolania musí predchádzať rozvoj vedy, výskumu a medzinárodnej spolupráce i v tejto oblasti.

3.2 Mobbing a bossing v školskom prostredí

Keďže násilie v škole je veľmi komplexný fenomén, stretávame sa v literatúre s viacerými spôsobmi jeho označovania. Pojem mobbing a bossing sa používajú najmä v anglicky hovoriacich krajinách, ale postupom času sa tieto pojmy udomácňujú i v našej spoločnosti. Pojem mobbing sa začal používať najskôr v pracovnej sfére, avšak zahŕňa v sebe všetky formy poškodenia, ktoré sú známe i zo školského prostredia, napr. *ohováranie, intrigy, psychický teror, doberanie, šikanovanie.* Môže sa dotýkať tak učiteľského zboru, ako aj žiackeho kolektívu. Mnohým konfliktom, napätiam a treniciam sa v pracovnom živote nedá vyhnúť. Avšak väčšinou nemajú s cieľavedomým psychickým terorom nič spoločné, ani pri nich nejde o systematické prenasledovanie konkrétnej obete. Kritické a nebezpečné začnú byť medziľudské vzťahy až vo chvíli, keď sa systematicky, cielene, často a protiprávne zasahuje do pracovného a osobného života druhého človeka. (Antoničová, I., Drotárová, E. 2007) Všeobecne pod názvom označujeme psychické utláčanie v zamestnaní, zahŕňajúce negatívne komunikatívne správanie voči osobám (jednej alebo viacerým), ktoré pôsobí dlhšiu dobu a ovplyvňuje vzťah medzi jeho pôvodcom a obeťou. Prejavuje sa sústavným a systematickým ohováraním jedinca, intrigovaním, podozrievaním, či osočovaním. Tento pojem sa nepoužíva v prípade, ak ide o súperenie dvoch alebo viacerých rovnocenných spolužiakov alebo kolegov v učiteľskom zbore, ale v prípade kde je typická nerovnováha síl a obeť je bezmocná voči násiliu. Možno o ňom hovoriť až vtedy, keď na obeť útočí útočník aspoň raz za týždeň aspoň pol roka. Častokrát je mobbing nenápadný, jeho prejavy nie sú viditeľné, ale skryté a prebieha za chrbtom obete. Obeť len na základe svojho inštinktu zistí, že sa niečo deje, že sa v jeho okolí niečo zmenilo, že sa stáva on sám terčom posmechu. Pri dlhodobejšom trvaní mobbingu býva dôsledkom najčastejšie odchod z pracoviska, či zo školy, objavujú sa psychické či psychosomatické následky a obeť stráca dôveru v iných, odmieta komunikovať, je utiahnutá a vyhýba sa spoločenským kontaktom a priateľstvám. Mobbing môže byť i príčinou chronických dlhodobých ťažkostí, fyzických či mentálnych a to nielen pre samostatnú obeť, ale i pre jej rodinu a blízkych. Z. Martínek (2009) hovorí o mobbingu vyskytujúcom sa medzi učiteľmi, kde dochádza v dvoch fázach života pedagogického zboru. Prvý prípad môže nastať, keď do zabehnutého učiteľského zboru príde nový učiteľ, ktorý je „nabitý“ množstvom vyučovacích metód a postupov, ktoré chce vo svojej výučbe realizovať, čím začína byť hrozbou pre pevné jadro učiteľov. Tí ho začnú nadbytočne sledovať, kontrolovať, počúvať za dverami, ohovárať, osočovať pred vedením, kritizovať nielen za jeho iný prístup k žiakom, ale i za to, že je od nich mladší. Druhý prípad môže nastať vtedy, keď je pedagogický zbor omladzovaný a zostáva v ňom len niekoľko starších učiteľov, ktorí praktizujú svoje zaužívané postupy, metódy a predovšetkým to, čo im funguje. Mladší kolegovia ich tak berú ľahostajne, nazývajú ich rôznymi „starými štruktúrami“, zosmiešňujú, ohovárajú aj pred žiakmi a starší učiteľ je v tejto situácii bezbranný a veľakrát odchádza zo školy s pocitom úplného zlyhania. Štatistiky tvrdia, že táto problematika sa v prevažnej miere dotýka ženských zoskupení učiteľského zboru. Mobbing je však nebezpečný i z pohľadu žiaka. Ako tvrdí P. Ondrejkovič

(2000, s. 100), „žiak alebo žiačka, prípadne skupina žiakov v škole sú vystavení násiliu, t. j. mobbingu vtedy, ak sa toto konanie opakuje a ak sú žiak, žiačka alebo skupina žiakov dlhší čas vystavená negatívnemu správaniu jedného alebo viacerých žiakov.“ Môže negatívne vplývať na rozvoj osobnosti žiaka, čo sa prejavuje najmä období adolescencie.

T. Rohn a T. Kariková (2007) navrhujú na základe zistení z výskumov zameraných na danú problematiku jednotlivé všeobecné preventívne opatrenia:

- *otvoriť problém mobbingu na školách, podporovať informovanosť učiteľov;*
- *obmedziť možnosť vzniku motivačných faktorov spúšťajúcich mobbing na škole prostredníctvom podporenia pracovnej istoty a uznania zamestnancov;*
- *podporovať vhodný štýl vedenia a kultúru školy, neumožňujúcu vznik mobbingu na školách;*
- *rozvíjať sociálnu, emocionálnu a informačnú podporu na škole;*
- *rozvíjať empatiu, sociálnu a emocionálnu inteligenciu zamestnancov;*
- *vytvoriť a uplatňovať jednotlivé efektívne metódy a postupy, ktoré popisujú, aké činnosti realizuje škola s cieľom prevencie násilia a obťažovania;*
- *vytvoriť nástroje na monitorovanie mobbingu na školách zo strany zriaďovateľov.*

Pojem bossing vznikol modifikáciou mobbingu a jeho klasickú formu v školskom prostredí predstavuje negatívny vzťah riaditeľa k učiteľom, teda šikanovanie podriadeného nadriadeným. Riaditeľ si napríklad vymýšľa pre učiteľov úlohy, ktoré sú nesplniteľné, zahrňuje ich množstvom príkazov a nariadení. Môžu sa tu vyskytovať i vulgárne nadávky, zosmiešňovanie učiteľa, kritizovanie a neustále vyjadrovanie sa o neschopnosti učiteľa riaditeľom (Martínek, Z., 2009). Pre učiteľa je ťažké brániť sa v takýchto prípadoch, nakoľko je na to sám, pretože ostatní učitelia sa boja postaviť proti nadriadenému. Možno konštatovať, že proti bossingu neexistuje účinné riešenie, preto vo väčšine prípadoch učiteľ podá výpoveď a riaditeľ nenesie následky svojho správania. Príčinou bossingu na našich školách je častokrát nízke sebavedomie riaditeľov, ktorí majú pocit, že ich učitelia nerešpektujú a chcú dokázať pravý opak svojím bezohľadným správaním.

3.3 Učiteľ – obeť násilia zo strany žiakov

V poslednom období je v školskom prostredí možné pozorovať *zvýšenú agresiu* a *nevhodné správanie žiaka k učiteľovi*. Niekomu sa to môže zdať nepravdepodobné, treba si však uvedomiť, že učiteľ je v triede veľmi „ľahkou obeťou“. V čoraz väčšej miere sa vlna násilia zo strany žiakov voči učiteľom dvíha a ich veková hranica sa stále znižuje. Žiaci sú viac agresívnejší, nervóznejší, viac si voči učiteľom dovoľujú, odvrávajú, tykajú im, vykrikujú počas vyučovania, robia im rôzne „pasce“, ničia im ich veci a nie zriedka učiteľom nadávajú. Zo strany žiakov je to najmä psychické týranie učiteľov. Často sa učitelia stretávajú s tým, že žiaci ich nerešpektujú, ignorujú ich výzvy, používajú voči nim hanlivé a slovné útoky, arogantné poznámky a dokonca aj slovné vyhrážky. Ako tvrdí Z. Martínek (2009), v tomto smere sú často zo strany žiakov napádané dvojaké typy učiteľov. Väčšinou sú to ženy učiteľky, ktoré na akýkoľvek podnet reagujú výbušne, nechajú sa rýchlo vyprovokovať a na žiakov či triedu kričia, čím dávajú najavo, že na ich provokácie reagujú a tie majú potom tendenciu sa zvyšovať. Na druhej strane sú to učitelia trpiaci určitým hendikepom, napríklad slabozrakí, trpiaci poruchami sluchu, telesne sa odlišujúci. V tomto smere môže žiakom nahrávať i celý pedagogický zbor, ktorý o danom „slabom“ učiteľovi hovorí pred žiakmi. M. Bieliková et al. (2007) z Ústavu informácii a prognóz školstva v roku 2006 uskutočnila v nadväznosti na kampaň Rady Európy *All diferent – all equal* a na základe požiadavky Ministerstva školstva Slovenskej republiky výskum násilia a prejavov intolerancie žiakov na

základných a stredných školách v Slovenskej republike. Otázky pre respondentov sa týkali i násilia žiakov voči učiteľom, kde až 69,7 % žiakov druhého stupňa základných škôl a stredných škôl priznáva, že videli ako žiaci aplikujú vo svojom správaní k učiteľom prejavy ako irónia, výsmech, hanlivé a vulgárne nadávky, pričom v nižšom počte boli respondenti svedkami situácií, v ktorých sa žiaci učiteľom vyhrážali, ničili ich osobné veci, fyzicky ich napádali, vymáhali od nich veci alebo ich dokonca sexuálne obťažovali. V pozadí celého tohto problému stojí najmä rodina, rodinná výchova a sociálne prostredie, v ktorom dieťa žije. V poslednom období však slabšie sociálne prostredie žiaka nehrá dôležitú úlohu pri vzniku agresívneho správania, nakoľko i deti z bohatších a dobrých sociálnych podmienok vykazujú znaky násilného správania. Rodina vo väčšine prípadov zanedbá pozornosť venovanú dieťaťu, nevenujú sa mu v dostatočnej miere, nakoľko jednoducho „nemajú čas“, čo sa prejaví na formovaní osobnosti dieťaťa. Časom sa z takéhoto dieťaťa môže vyvinúť arogantný, sebecký a násilnícky jedinec, ktorý nerešpektuje slabších, chudobnejších a najmä nerešpektuje dospelých. Preto sa častokrát dostávajú do konfliktu s učiteľmi a vykazujú voči nim násilné prejavy. Okolnosti, ktoré ich vedú k správaniu týchto násilných činov sú rôzneho charakteru. Môžu sa týkať napríklad vlastných osobných problémov, nenávisti voči konkrétnemu učiteľovi či snahy ukázať sa ako správny „frajer“ a rebelant pred spolužiakmi (Drobný, P., 2004). V súčasnosti je i veľkým problémom nielen komunikácia a spolupráca rodičov problémových žiakov so školou a učiteľmi, ale aj komunikácia učiteľov navzájom i s nadriadeným, čo sa odráža aj na tom, že žiaci sú k učiteľom viac agresívnejší a ľahostajnejší. Samotní žiaci častokrát uvádzajú, že sú k učiteľom neslušní a že kvalita vzťahov medzi nimi a dospelými nie je dobrá (Diaz, M. K., 2007). Štatistiky ukazujú, že i fyzické útoky na učiteľov zo strany žiakov, nie sú v súčasnosti až také výnimočné, sú výstrahou pre spoločnosť a treba voči nim podniknúť rázne opatrenia. Na základe týchto skutočností sa domnievame, že násilie zo škôl sa nepodarí v krátkom čase odstrániť, avšak je potrebné eliminovať jeho prejavy prostredníctvom rozmanitých preventívnych programov v spolupráci so všetkými občanmi, orgánmi a inštitúciami, ktoré sa spolupodieľajú na výchove dnešnej i budúcej generácie.

4. LITERATÚRA

ANTONIČOVÁ, I., DROTÁROVÁ, E. 2007. *Niektoré prieskumné zistenia mobbingu na pracoviskách.* In: *Psychologická revue*. roč. 2, 2007, s. 56-77. ISBN 978-80-8068-912-4.

BEŇO, P. 2003. *Můj šéf, můj nepřítel.* Praha: ERA, 2003. 182 s. ISBN 80-86517-34-9.

BIELIKOVÁ, M. et. al. 2007. *Násilie a prejavy intolerancie na základných a stredných školách.* In: *Ústav informácií a prognóz školstva*. (cit. 2010-01-16). Dostupné na internete: http://www.prevenciasikanovania.sk/?mod=odbornici--prieskumy-sk--nasilie-a-prejavy-intolerancie-na-skolach&PHPSESSID=b230461a0e47686a2649ee570efa3ba0

BOHONYOVÁ, M. 2007. *Násilie v školách*. In: *Rodina a škola*, roč. 55, 2007, č. 3, s. 7.

BULLYING.ORG. 2003. *What is bullying? Why do people bully?* (cit. 2010-01-27). Dostupné na internete: http://www.bullying.org/public/main.cfm?content=1059

ČEČETKA, J. 2007. *Predvídanie negatívnych momentov v profesii budúcimi učiteľmi*. In: *Pedagogická revue*, roč. 59, č. 1, 2007, s. 68 – 74. ISSN 1335-1982.

DIAZ, M. K. 2007. *Klíma a násilí v českých školách: neslušné chování žáků vůči učitelům. In: Pedagogická orientace, roč. 17, č.2, s. 47 – 52.* ISSN *1211-4669.* ISSN *0231-6269.*

DOSTÁL, A. M. 1967. Pedagogické problémy současné doby. 1. vyd. Praha : SPN, 1967. 148 s. ISBN 14-013-67.

DROBNÝ, P. 2004. *Násilie na učiteľov základných škôl*. (Diplomová práca). Bratislava : Pedagogická fakulta UK v Bratislave.

EYEROVÁ, L., EYER, R. 2000. *Jak naučit děti hodnotám.* Praha : Portál, 2000. 156 s. ISBN 80-7178-360-9.

FISCHER, A. 2009. *Násilí na střední škole – čerstvá osobní zkušenost*. In: *Česká škola*. (cit. 2010-02-11).
Dostupné na internete: http://www.ceskaskola.cz/2009_03_24_archive.html

GLUCHMANOVÁ, M. 2007. *Agresivita a násilie školskej mládeže na Slovensku v kontexte učiteľskej etiky.* In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 16, č. 4, s. 1 – 7. ISSN 1335-0404.

HORVÁTH, H. 2001. *Mobbing – šikanovanie na pracovisku*. In: *Rodina a škola*, roč. 49, č. 8/9, s. 12.

KAFKA, J. 2001. *Násilie – paradoxný fenomén 20. storočia a ako ďalej?* In: *Psychiatria,* roč. 8, č. 4, s. 151 – 155. ISSN 1338-0842.

KARIKOVÁ, S., ŠIMEGOVÁ, M. 2005. *Rodinné prostredie iniciátorov šikanovania*. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 14, č. 2, s. 19 – 22. ISSN 1335-0404.

Každý desiaty učiteľ sa stal terčom násilia. 2008. In: *aktuality.sk.* (cit. 2010-02-12). Dostupné na internete: http://www.aktuality.sk/clanok/116730/kazdy-desiaty-ucitel-sa-stal-tercom-nasilia/

KEMÉNYOVÁ, A. 2007. *K príčinám vzniku delikvencie detí a mladistvých.* (Diplomová práca). Bratislava : Filozofická fakulta UK v Bratislave.

KOMOROVSKÁ, V. 2005. *Násilie na školách*. In: *Rodina a škola*, roč. 53, č. 3, s. 14 – 15. ISSN 0231-6269.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2004. *Pedagogika voľného času*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2004. 308 s. ISBN 80-223-1930-9.

KYRIACOU, CH. 2004. *Klíčové dovedenosti učitele. (Cesty k lepšímu vyučování*). Praha : Portál, 2004. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.

LABÁTH, V. et. al. 2001. *Riziková mládež.* Praha: SLON, 2001. 157 s. ISBN 80-85850-66-4.

MANNIOVÁ, J. 2004. *Kapitoly z pedagogiky I.* Bratislava: Luspress, 2004 168 s. ISBN 80-968956-2-1.

MANNIOVÁ, J. 2008. *Učiteľ v procese výchovy a vzťahov*. Ivanka pri Dunaji: AXIMA, 2008. 198 s. ISBN 978-80-969178-5-3.

MARTÍNEK, Z. 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže.* 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.

MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. 2002. *Krizové situace v rodině očima dítěte.* Praha: Grada, 2002. 127 s. ISBN 80-2470-332-7.

MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. 1998. *Mládež a dlikvence.* Praha: Portál, 1998. 333 s. ISBN 80-7178-226-2.

MATULA, Š. 1997. *Výchovná a psychologická prevencia sociálnej patológie.* In: HUPKOVÁ, I. *Kriminalita mládeže a preventívno-výchovné pôsobenie*. Bratislava: Národné osvetove centrum. s. 29 – 54. ISBN 80-7121-128-1.

MELGOSSA, J. 1997. *Žiť naplno.* Madrid : Editorial Safeliz, 1997. 191 s. ISBN 80-88960-61-4.

ONDREJKOVIČ, P. 1997. *Negatívne stránky individualizácie mládeže*. Bratislava: PdF UK, 1997. 101 s. ISBN 80-88868-17-3.

ONDREJKOVIČ, P. et. al. 2000. *Sociálna patológia.* Bratislava: Vydavateľstvo SAV, 2000. 270 s. ISBN 80-224-0616-3.

PRŮCHA, J. 2002. *Učitel*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník.* 2. vyd. Praha: Portál, 1998. 336 s. ISBN 80-7178-252-1

REPA, M., TELIŠČÁKOVÁ, D. 2009. *Škola ako rizikové pracovisko?* In *Žurnál.* (cit. 2010-02-12).
Dostupné na internete:
http://www.izurnal.sk/index.php?option=com_content&task=view&id=3056&Itemid=89

ROHN, T., KARIKOVÁ, S. 2007. *Mobbing – šikanovanie zamestnancov na školách.* In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 16, č. 4, s. 1 – 5. ISSN 1335-0404.

ŘÍČAN, P. 1998. *Agresivita a šikanovanie medzi deťmi*. Bratislava : EDUCATIO, 1998. 85 s. ISBN 80-967532-2-3.

SCHUBERT, L. 1967. *Problémy s kriminalitou mládeže*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV, 1967. 160 s. ISBN 80-86008-74-6.

TAMÁŠOVÁ, V. 2006. *Teória a prax rodinnej edukácie.* Bratislava: SAPIENTIA, 2006. 210 s. ISBN 80-89229-01-8.

TAMÁŠOVÁ, V. 2008. *Rodina a škola ako kriminogénny faktor.* Bratislava: LINGOS, 2008. 66 s. ISBN 978-80-89328-00-0.

VACEK, P. 2008. *Rozvoj morálního vědomí žáku*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-807367-386-4.
ZÁKON č. 317/2009 Z. z. 1. novembra 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Zuzana Strýčková

Pracovisko: Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky
Račianska 59, 813 34 Bratislava

Email: dstryckova@fedu.uniba.sk

INTERPERSONÁLNE KOMPETENCIE UČITEĽA VO VZŤAHU K RODIČOM DIEŤAŤA SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI

TEACHER INTERPERSONAL COMPETENCE IN RELATION TO PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Silvia Šuverová

Abstrakt

V súčasnosti sa zvyšuje počet detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktoré sa vzdelávajú v integrovaných podmienkach na bežných školách. Autorka sa preto v príspevku zameriava na problematiku spolupráce školy a rodiny s dieťaťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, pričom sa konkrétnejšie zameriava na interpersonálne kompetencie učiteľa, nakoľko sa domnieva, že k úspešnému rozvíjaniu partnerského vzťahu medzi rodinou a školou, sa môže dospieť jedine na základe efektívnej komunikácie. To si však vyžaduje špeciálne zručnosti učiteľa na jednej strane – napr. zručnosť aktívne počúvať, takt, empatiu, nadšenie a i., ale zároveň si to vyžaduje i špeciálne zručnosti rodiča na strane druhej.

Kľúčové slová: *interpersonálne kompetencie, učiteľ, rodič, dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, spolupráca rodiny a školy*

Abstract

Nowadays is increasing number of children with special educational needs, which are educated in integrated schools. So this paper deals with the problems of cooperation between school and families with a children with special educational needs, with particular focus on teacher's interpersonal competence. Because we consider that, the successful development of Family-School Partnership is based at effective communication. This requires special skills on teacher’s side – eg. active listening skills, tact, empathy and even enthusiasm, but thats also requires special skills on parent’s side.

Key words: *interpersonal competence, teacher, parent, children with special needs, Family-School Partnership*

1. ÚVOD

Narodenie dieťaťa je pravdepodobne jedným z najkrajších okamihov v živote ženy, avšak narodenie postihnutého dieťaťa môže zanechať v duši matky, najmä zo začiatku, hlboké rany. Rodina s postihnutým dieťaťom má, ako uvádza M. Vágnerová (2004), inú sociálnu identitu, je niečím výnimočná a táto výnimočnosť, resp. odlišnosť sa stáva súčasťou sebapoňatia všetkých jej členov. Existencia postihnutého dieťaťa teda určitým spôsobom zmení celý životný štýl rodiny, pretože sa musí prispôsobiť novovzniknutej situácie, v dôsledku čoho sa mení ich správanie, a to nielen v rámci rodiny, ale i vo vzťahu k širšej

spoločnosti. V niektorých prípadoch sa dokonca, v dôsledku svojej nepriaznivej situácie, či nepríjemným postojom bezprostredného okolia k ľudom s postihnutím, uzatvárajú do seba a odmietajú s okolím komunikovať (Vančura, 2007).

2. SPOLUPRÁCA RODINY A ŠKOLY

Pokiaľ hovoríme o komunikácii rodín so svojím bezprostredným okolím, tak nemôžeme nespomenúť problematiku komunikácie rodiny a školy, ktorá sa stala ústrednou témou prezentovaného príspevku. Ide o mimoriadne dôležitú tému a to aj napriek tomu, že sa na prvý pohľad môže, najmä laikom, javiť ako banálna a nepotrebná. Opak je však pravdou, pretože rodina a škola sú dve najvplyvnejšie sociálne inštitúcie v živote dieťaťa a na ich vzájomnom partnerstve závisí aj vzťah dieťaťa k škole a k učiteľovi.

Komunikácia medzi školou a rodičmi je vo všeobecnosti mimoriadne dôležitá, čo potvrdzujú domáce i zahraničné výskumy, v niektorých prípadoch však býva zložitá, preto by sa nemala spájať s úzkosťou, alebo strachom na jednej či druhej strane. Akýmsi prostredníkom medzi týmito dvomi inštitúciami je učiteľ, ktorý v problémových oblastiach zastáva funkciu mediátora. Okrem spomenutého však zastáva i funkciu sprievodcu pri sekundárnej socializácii dieťaťa, ale i funkciu poradcu a konzultanta riešení rôznych výchovných problémov. Pre kladný vzťah medzi rodičmi a učiteľmi je preto veľmi dôležité, aby učitelia rodičov presvedčili, že to čo robia, robia pre ich deti.

Vo všeobecnosti je prijímaný fakt, že učitelia by mali na začiatku školského roka rodičom dieťaťa oboznámiť: „kto som, kam idem a na čo sa chcem pri mojej ceste zamerať," inými slovami oboznámiť ich s filozofickou koncepciou školy a tiež s tým, s čím by mohli pomôcť samotní rodičia. Na druhej strane by mali rodičia učiteľom poskytnúť kľúčové informácie o svojom dieťati, na základe ktorých môže učiteľ nastaviť hlavné body svojej výchovno-vzdelávacej práce. Rodičia i učitelia by mali jasne a otvorene vyjadrovať svoje pocity, obavy či návrhy. Najintenzívnejšie kontakty rodiny a školy spravidla prebiehajú na začiatku školskej dochádzky dieťaťa, kedy sa mení celý doterajší život rodiny a dieťa i rodičia na seba preberajú nové povinnosti, vyplývajúce z ich pozmenenej role (dieťa – rola školáka, spolužiaka; rodič – rola rodičia školáka). Už pri prvom kontakte rodiny a školy, ktorý prebieha pri zápise do prvej triedy, sa u učiteľov i rodičov vytvárajú určité predstavy o ich budúcej spolupráci. Ako uvádza Matýsková (2003), každá škola i učiteľ má istú predstavu o tom, čo od rodičov očakáva, kde začínajú a končia kompetencie jednej i druhej strany. Tieto vzájomné očakávania bývajú často rozdielne a v niektorých prípadoch i protichodné. Napr. učitelia od rodičov prirodzene očakávajú, že sa budú aktívne zaujímať o „školu a školské záležitosti svojho dieťaťa", pričom pre rodičov majú „školské záležitosti" zostať za bránami školy a sú výhradne v kompetencii školy a učiteľa.

Tabuľka č. 1: *Vzájomné očakávania rodičov a učiteľov*

Očakávania rodičov	**Očakávania učiteľov**
- chcú poradiť, čo majú robiť, keď s dieťaťom nie je niečo v poriadku, - chcú, aby učiteľ mal rád deti, - učiteľ má dieťa naučiť všetko bez domácich úloh, bez problémov, - učiteľ má vyriešiť problémy zo školy v škole, - správy o dieťati podávať súkromne a taktne, - učiteľ má byť spravodlivý ku	- učiteľ očakáva ochotu riešiť spoločné problémy, - vytváranie pozitívneho rodinného prostredia, - starajú sa o prácu svojich detí a kontrolujú ich, - zaisťujú, aby deti nosili do školy pomôcky, - zaujímajú sa o voľný čas detí, - majú záujem o stretávanie sa s

všetkým, - nech škola neobťažuje a nezaťažuje rodičov, - učiteľ má naučiť žiakov v škole, túto rolu nemá zastávať rodič doma	učiteľmi, - plnia požiadavky učiteľov

(Zdroj: Kurincová, V., 2001, str. 180, citovaná podľa Gabľasovej, 2006)

Ako vidíme očakávania rodičov a učiteľov od protiľahlej strany sú rozdielne. Avšak rozvíjanie adekvátnych vzťahov medzi rodinou a školou je mimoriadne dôležité a to nielen pre dieťa, ale i rodiča, učiteľa a školu ako celok. Bohužiaľ pomerne často sme svedkami toho, že rozvíjanie vzájomnej spolupráce nie je ani zďaleka jednoduché a rodičia i učitelia musia prekonať množstvo bariér, ktoré vyplývajú najmä z:

- nevnímania odlišných funkcií rodiny a školy
- nedostatku spôsobilostí kooperovať, buď zo strany rodiča, učiteľa alebo oboch (Grajciarová (2003)
- vzájomnej nedôvery,
- malého rešpektu, či nevhodnej komunikácie (Rabušicová a Pol, 1996)
- rozdielnych očakávaní rodičov a učiteľov od ich vzájomnej spolupráce
- nedostatočnej pripravenosti na kooperáciu
- nedostatočnej rodinnej výchovy, alebo rodičovských zručností
- nedostatku času
- pracovnej zaneprázdnenosti
- (v niektorých prípadoch) jazykovej bariéry
- negatívnej, alebo neutrálnej komunikácie zo strany školy
- neprívetivej klímy školy a negatívnych postojov k návštevníkom školy zo strany učiteľov (Collins, Cooper, a Whitmore, 1995).

3. KOMPETENCIE UČITEĽA A SPOLURÁCA RODINY A ŠKOLY

Ako vidíme varieta možných problémov je pomerne rozmanitá a na to, aby bol učiteľ (ale i rodič) skutočne dobrým iniciátorom spolupráce a nositeľom jej filozofie, musí byť na to dostatočne spôsobilý, resp. kompetentný. V tejto súvislosti je potrebné v teórii aj praxi pedagogických vied posilniť a zabezpečiť rozvoj takých kompetencií učiteľa, aby mohol efektívne vyučovať a vychovávať, ale i zdokonaľovať svoju pedagogickú činnosť (V. Švec, 1999, s. 23). Vo všeobecnosti sa pojem kompetencia bežne používa, každý z nás sa cíti, resp. necíti na niečo kompetentný. V skutočnosti je však pojem nepresne definovaný a veľmi často sa používa s určitou nejednoznačnosťou významu. Pojem kompetencia pochádza z latinského slova competencia a znamená právomoc, okruh pôsobnosti, rozsah právomoci, príslušnosť po odbornej alebo vecnej stránke. I. Turek (2003) uvádza, že kompetencia je správanie (činnosť alebo komplex činností), ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti. Kľúčové kompetencie sú najdôležitejšie kompetencie z množiny kompetencií. Sú vhodné na riešenie celého radu väčšinou nepredvídateľných problémov, ktoré umožnia jedincovi úspešne sa vyrovnať s rýchlymi zmenami v práci, osobnom i spoločenskom živote. Európska komisia definuje kompetencie ako prenosný a multifunkčný súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebuje každý jedinec pre svoje osobné naplnenie a rozvoj, pre zapojenie sa do spoločnosti a úspešnú zamestnateľnosť.

Prikláňame sa k názoru J. Průchu (1997) a A. Vališovej (2007) a i., že kompetencia je správanie (činnosť, alebo komplex činností), ktoré charakterizuje vnikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti, ktorá sa vyskytuje oveľa častejšie a dôslednejšie pri dosahovaní výkonov

v takmer všetkých oblastiach ľudskej práce, čiže i v rámci učiteľskej profesie. Pre túto oblasť môžeme nájsť presné vymedzenie v pedagogickom slovníku, ktorý kompetencie učiteľa definuje ako: „súbor profesijných vedomostí a dispozícií, ktorými má byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 103-104). Autori ďalej uvádzajú, že tieto kompetencie sa dajú nadobudnúť jednak učením a jednak sú čiastočne dané genetickými potencionalitami, tzv. „nadaním pre povolanie učiteľa.“ Aj napriek tomu, že kompetencie učiteľa nie sú novým pojmom, v poslednom období sa tejto problematike venuje zvýšená pozornosť. Jednou z najznámejších klasifikácií kompetencií učiteľa je klasifikácia podľa Z. Helusa (1995, s. 105), ktorý uvádza nasledovné kompetencie:

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

Pre úspešnú spoluprácu medzi rodinou a školou sa ako dôležité javí byť najmä komunikatívna kompetencia a poradensko-konzultatívna. Tieto dve kompetencie sa vyskytujú i v klasifikácii kompetencií učiteľa, ktorej autorkou je Vladimíra Spilková (1999), ktorá okrem nich vymedzuje i kompetenciu intervenčnú a diagnostickú, ktorá je podľa nášho názoru pri spolupráci rodiny a školy rovnako mimoriadne dôležitá.

Ako je teda zrejmé, učiteľov treba vyzbrojiť kompetenciami pre komunikáciu s rodičmi tak, aby sa účinne zaujímali o to, čím môžu školu obohatiť, na radosť svoju vlastnú a pre úžitok svojho dieťaťa a celej jeho triedy (Helus, Z., 1999, s. 22). Výsledky mnohých výskumov však často poukazujú na skutočnosť, že budúci učitelia nie sú na komunikáciu a spoluprácu s rodičmi dostatočne pripravení. Napr. z našich rozhovorov so študentmi špeciálnej pedagogiky na tému ich subjektívneho vnímania pripravenosti do praxe, je evidentné, že sa najlepšie cítia byť pripravovaní v oblasti motivácie žiakov (46,84%) a sprostredkovania nového učiva (30,38%), v ostatných oblastiach, ako napr. vedenie pedagogickej dokumentácie (3,8%), udržanie si disciplíny (6,33%), alebo nami sledovaná spolupráca s rodičmi (12,66%) sa viera v ich pripravenosť výrazne znižuje a to aj napriek tomu, že sú si vedomí dôležitosti efektívnej spolupráce medzi rodinou a školou, nakoľko až 86,36% respondentov označilo efektívnu komunikáciu medzi rodinou a školou za veľmi dôležitú a zvyšných 13,64% respondentov za potrebnú súčasť edukačného procesu. Ako hlavné pozitíva komunikácie medzi rodinou a školou respondenti uvádzajú napr.:

- jednotnosť postupu všetkých členov edukačného tímu (učiteľ, rodič);
- pomoc v prípade šikanovania, záškoláctva a iných problémov
- efektívnejší výchovno-vzdelávací proces
- informovanosť (u učiteľa o pomeroch v rodine; u rodiča o študijných výsledkoch svojho dieťaťa, ako aj o celkovej výchovno-vzdelávacej činnosti v škole)
- transparentnosť
- pocit istoty a dôvera vo výchovno-vzdelávací proces v škole (Šuverová, 2010).

Ako vidíme spolupráca medzi rodinou a školou je chápaná ako dôležitá súčasť učiteľskej profesie a ako uvádzajú M. Pol a M. Rabušicová (1996), S. Štech (1998), V. Kurincová (2001), V. Tamášová (2006) a E. Frýdková (2010) iniciatívu k spolupráci by mala jednoznačne vyvíjať predovšetkým škola a jej učitelia, ktorí by sa mali opakovane a výrazne usilovať o vyvolanie záujmu rodičov aktívne participovať a spolupracovať so

školou. Preto sa nielen v pedagogike dominantnými stávajú interpersonálne kompetencie, ktorých význam spočíva v uvedomovaní si seba samých v zmysluplnej činnosti, ale aj v uvedomovaní si vzájomnej interakcie (či už so žiakom, študentom, kolegom, riaditeľom, inšpektorom, rodičom, vychovávateľom, lekárom, psychológom), či už ide o oblasť sociálnej percepcie, komunikácie, kooperácie alebo riešenia konfliktov (S. Šuverová – J. Manniová, 2008).

4. INTERPERSONÁLNE KOMPETENCIE UČITEĽA

Podstata personálnej kompetencie býva teoreticky rozvíjaná v súvislosti so sociálnou, psychologickou, interpersonálnou, interaktívnou alebo komunikačnou kompetenciou. A. Vališová (1994, s. 49, citovaná podľa Šuverovej – Manniovej, 2008)) definuje sociálnu kompetenciu ako výsledok sociálnej zrelosti v priebehu ontogenézy vývoja, kde nielen dieťa, ale i dospelý sa môže neustále rozvíjať v kvalite sociálnych spôsobilostí cieľavedomým sociálnym učením, cvičením a opakovaním. Sociálna kompetencia všeobecne predstavuje komplex sociálnych vedomostí, zručností, schopností a návykov, ktoré sú predpokladom pre uplatňovanie rôznych variant správania, ktoré podmieňujú poznanie kontextu, v ktorom prebieha edukačný proces. Týmto kontextom je definovaná široká škála vedomostí, ktoré siahajú od vedomosti z triedy ako sociálnej skupiny, až po širšiu komunitu. Vo vzťahu k osobnosti učiteľa je sociálna kompetencia chápaná ako schopnosť vhodného správania a umenia vnímať, vhodne reagovať a usmerňovať procesy edukácie s uplatnením jeho osobnej zodpovednosti, profesionálnej kultúry a etiky (J. Manniová, 2005, s. 81).

Sociálna alebo interpersonálna percepcia znamená poznávanie človeka človekom, vnímanie druhého. Ak hovoríme o kompetencii v oblasti sociálnej percepcie, ako o jednej z interpersonálnych kompetencií osobnosti, máme na mysli okrem vedomostí súhrn tých vzťahov a postojov, ktoré umožňujú vnímanie a poznávanie človeka človekom, pričom tu výrazne vystupujú dve roviny percepcie: a) čo a ako o sebe vypovedám ja sám; b) ako vnímam druhých ľudí (Manniová, 2008).

Sociálne vnímanie je podľa H. H. Groothoffa (1973) veľmi tesne späté so sebaponímaním (sebapoznaním aj sebahodnotením), pretože vnímanie sveta závisí od toho, aké závery sme vyvodili z ponímania seba samého. Spôsob sociálneho vnímania je ovplyvňovaný kultúrnym a sociálnym prostredím (školské výchovno-vzdelávacie zariadenia, školské kluby, školské strediská záujmovej činnosti, DM, CVČ, rodina, školy a i.), ktoré je závislé na životnej skúsenosti a súčasnej miere informovanosti. Tvorí základňu pre formovanie a priebeh interpersonálnych (medziľudských) vzťahov. Tieto vzťahy sa odohrávajú v reálnom sociálnom systéme, ktorý vyjadruje ďalšie roviny interpersonálnych dyadických vzťahov: jednotlivec – jednotlivec, učiteľ – učiteľ; jednotlivec – skupina, učiteľ – pedagogický kolektív; jednotlivec – spoločnosť, učiteľ a prostredie (Šuverová, Manniová, 2008).

Oblasť komunikačných kompetencií sa považuje za jednu z najdôležitejších interpersonálnych kompetencií. Interpersonálnu komunikáciu sa možno naučiť, i keď pre ňu nemajú rovnaké predpoklady, pretože sa v nej koná a reaguje na základe danej situácie, predchádzajúcich skúseností, postojov, kultúrnych návykov a množstva iných činiteľov. Z toho vyplýva, že reakcia je určená nielen tým, čo bolo povedané, ale aj akým spôsobom to bolo povedané. Efektívna interpersonálna komunikácia predpokladá, že odovzdávané informácie sú neskreslené, platné. Podmienkou efektívnej interpersonálnej komunikácie je ochota príjemcu informácie prijímať a uvedomovať si, ale i prekonávať základné problémy i bariéry komunikácie (Šuverová – Manniová, 2008).

S. Střelec (2004) uvádza, že do súboru komunikatívnych zručností učiteľa patrí:

- zručnosť nadväzovať kontakt s rodičmi svojich žiakov,

- zručnosť vhodne informovať o výsledkoch svojich zistení jednotlivým rodičom alebo celej skupine rodičov,
- zručnosť riadiť diskusie s rodičmi žiakov,
- zručnosť odhadnúť interpretáciu svojho správania rodičom žiakov,
- zručnosť poskytovať požiadavky a inštrukcie k ich splnení tak, aby vytvorili podmienky pre ich prijatie rodičmi,
- zručnosť presvedčiť rodičov o tom, že učiteľovi záleží na priaznivom edukačnom vývoji každého žiaka.

Ďalším trendom výchovy a vzdelávania je rozvoj kooperatívnych kompetencií, ktoré akcentujú dôraz na socializáciu a stimuláciu rozvoja osobnosti, ktoré sa rozvíjajú prostredníctvom práce, ľudských činností a vzťahov v určitom sociálnom prostredí, v určitej skupine ľudí. Kooperatívne kompetencie spočívajú v pripravenosti a schopnosti učiteľa aktívne sa podieľať a zodpovedať na skupinových procesoch, tzn. poskytovať svoje vedomosti, byť ústretový k ostatným a rešpektovať predstavy a názory, dodržiavať dohodnuté pravidlá a nestrácať zo zreteľa spoločný cieľ, čím sa získava citlivosť vidieť svet tak, ako ho vidia iní. Kooperatívna kompetencia učiteľa teda ako, ako uvádza Kurincová (2001) v sebe zahrňuje špecifické teoretické vedomosti, praktické, resp. metodické zručnosti, ale i osobnostné predpoklady. Podľa citovanej autorky, by mal učiteľ po rozvinutí kooperatívnej kompetencie následne dokázať:

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

5. ZÁVER

Učiteľ bol, je a bude nositeľom výchovy a vzdelávania – edukácie. Celú jeho činnosť a prácu tzv. kľúčové kompetencie, ktoré sú potrebné na plnenie špeciálnych požiadaviek pri výkone jeho odborných pracovných funkcií, aktivít a sociálnych rolí. Súčasné trendy v pedagogickej teórii a vo vzdelávacích programoch sa snažia uplatňovať kompetenčný prístup k formulovaniu cieľových kategórií učiteľov. Správne sa akcentuje dôraz na rozvoj interpersonálnych kompetencií, pretože sú dôležitým aspektom individuálnej vnímavosti sociálnej rozmanitosti, ako aj prežívania i aktívnej interakcie s prostredím. Spolupráca školy s rodinou pomáha učiteľom vytvoriť si jasnejší obraz o potrebách dieťaťa, o špecifikách jeho postihnutia a tak isto pomáha učiteľom pochopiť jedinečnú kultúru a rituály tej ktorej rodiny a jej možnostiach. Naopak rodičia získajú od školy potrebné informácie o úspechoch, pokrokoch či v niektorých prípadoch neúspechoch svojho dieťaťa, získajú lepší obraz o výchovno-vzdelávacej činnosti, resp. o tom čo sa deje za bránami školy. Pri úspešnej a dobre nastavenej komunikácii medzi týmito dvomi inštitúciami, tak následne dochádza k prevencii nedorozumení a konfliktov, zlepšuje sa atmosféra spolupráce, vzájomná podpora

a následne i motivácia a rešpekt samotných žiakov. Myslíme si preto, že kvalitný učiteľ by mal disponovať so schopnosťami iniciovať a úspešne viesť rodičov k spolupráci, nakoľko schopnosť komunikovať s rodičmi a vytvoriť s nimi vzťah patrí v učiteľskom povolaní k najnáročnejším.

6. LITERATÚRA

COLLINS, A., COOPER, J. L., WHITMORE, E. 1995. *Enhancing local involvement in education through quality leadership. Total Quality Leadership for Learning Project*. (Cross Case Analysis, p. 3). [Report and Recommendations]. [Online.] [Cit. 24. 5. 2011.] http://www.stemnet.nf.ca/Community/TQLLP/models/cca.htm.

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

GABĽASOVÁ, S. 2006. Komunikácia školy a rodiny počas edukácie žiaka so ŠVPU. In: *Výchova, škola, spoločnosť – minulosť a súčasnosť*. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie. Bratislava : UK, 2006, s. 442 – 446. ISBN 9789-80-223-2295-9.

GRAJCIAROVÁ, N. 2003. Prečo je nevyhnutné zapojiť do prevencie aj rodičov. In: VERBOVSKÁ, J. et al. *Pomocná ruka*. 1. vyd. Prešov Metodicko – pedagogické centrum 2003. 130 s. ISBN 80 8045-314-4.

GROOTHOFF, H. H. 1973. *Pädagogik. Franfurkt am Main* : Fischer Taschenbuch.

HELUS, Z. 1995. Jak dál ve vzdělávaní učitelu. In: *Pedagogika,* 1995, roč. 45, č. 2. ISSN 3330-3815.

KURINCOVÁ, V. 2001. Kooperácia rodiny a školy. 1. vyd. In: PORUBSKÁ, G. – SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V: *Diferenciácia, integrácia a kooperácia v edukačnom prostredí*. Nitra: PF UKF, 2001, s. 169 – 242. ISBN 80-8050-415-6.

MANNIOVÁ, J. 2005. *Úvod do pedagogiky*. Bratislava : Luskpress. ISBN 80-96-69178-2-X.

MANNIOVÁ, J. 2008. *Učiteľ v procese výchovy a vzťahov.* Ivanka pri Dunaji : AXIMA. ISBN 978-80-969178-5-3.

MATÝSKOVÁ, D. 2003. Pohled rodičů na spolupráci se školou – srovnání programu Základní škola a Začít spolu. In: CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed.) 2003. *Klima současné české školy (Sborník príspevku z 11. konference CPdS).* Brno: Konvoj, spol. s. r. o. ISBN 80-7203-064-5.

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 1997.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

RABUŠICOVÁ. M., POL, M. 1996. Vztahy rodiny a školy dnes: Hledání cest k partnerství. In. *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č. 1, 2, s. 49-61 a 105-115.

SPILKOVÁ, V. 1999. Základní trendy ve vzdelávání učitelů primárních škol v zemích evropské unie. In: *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ.* Banská Bystrica: PF UMB, 1999. s. 33-44.

STŘELEC, S. 2004. Koncepce teorie a metodiky výchovy ve studiu učitelství na PdF MU v Brně. In: DARÁK, M. et al. *Aktuálne trendy v teórii výchovy*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied, 2004. od s. 27-34, 8 s. Sborník příspěvků z mezinárodního vědecko-teoretického semináře. ISBN 80-8068-255-0.

ŠTECH, S. 1998. Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In: *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd.* Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998 s. 43–59. ISBN 80-86039-72-2.

ŠUVEROVÁ, S., MANNIOVÁ, J. 2008. Prostriedky edukácie a kompetencie edukátora In *Prostriedky edukácie v škole 21. storočia.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2008, s. 244-251. ISBN 978-80-8083-565-1.

ŠUVEROVÁ, S. 2010. Reflexia pripravenosti súčasných študentov na pedagogickú realitu v oblasti spolupráce rodiny a školy. In: *Sociálnopedagogické štúdie 2010* (CD ROM), Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. ISBN 978-80-223-2961-3.

TAMÁŠOVÁ, V. 2006. *Teória a prax rodinnej edukácie.* Bratislava: Sapientia, 2006, ISBN 80-89229-01-8.

TUREK, I.. 2003. *Kľúčové kompetencie 1*. Bratislava: STU, 2003. ISBN 80-227-1881-5.

VÁGNEROVÁ, M. 2004. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-488-8.

VALIŠOVÁ, A. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a. s. 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VALIŠOVÁ, A. a KOL. 1994. *Rozvíjení sociální kompetence ve školním prostředí.* Praha: ISV, 1994. ISBN 80-8499658-53-1.

VANČURA, J. 2007. *Zkušenosti rodičů dětí s mentálním postižením.* Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & rincipal, 2007. ISBN 978-80-87029-14-5.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: PaedDr. Silvia Šuverová, PhD.

Pracovisko: Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky
Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika

Email: suverova@fedu.uniba.sk

HĽADANIE MOTIVÁCIE VO VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV

SEARCHING FOR MOTIVATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Michal Tatarko

Abstrakt

Predmetom nášho príspevku sú špecifické stratégie učenia sa, ktoré podporujú výučbu cudzieho jazyka a majú potenciál zvýšiť motiváciu študentov učiť sa daný cudzí jazyk. Príspevok polemizuje o súčasnej situácii v oblasti vzdelávania sa na stredných školách, v ktorých dominuje jednostranný spôsob výučby cudzích jazykov zameraný na dosiahnutie dobrých výsledkov v testovaní, no zabúda pri tom na jednu z najdôležitejších úloh učenia sa jazyka – schopnosť komunikovať. V príspevku kladieme dôraz na zmenu postoja vzťahu učiteľ – žiak – učivo, a to najmä v oblasti podpory a rozvoja autonómneho učenia, ktoré ako stratégia mení žiakov pohľad na účel znalosti cudzieho jazyka, čím dochádza k zmene jeho motivácie z vonkajšej na vnútornú.

Kľúčové slová: *motivácia, cudzí jazyk, motivačné stratégie, autonómne učenie*

Abstract

The subject of our paper is a variety of specific learning strategies that encourage the teaching of foreign language and have some potential to increase students´ motivation to learn the language. It comments on the current situation in education at secondary schools, which is dominated by one-sided way of teaching foreign languages, aimed at achieving good results in testing, but it forgets to support one of the most important tasks of language learning – the ability to communicate. In this paper we focus on the shift in the relation: teacher – pupil – curriculum, particularly in the promotion of autonomous learning, which, as a strategy, changes the view of a student on the purpose of gaining foreign language skills, thereby to change his/ her motivation from the extrinsic one to intrinsic.

Key words: *motivation, foreign language, motivational strategies, autonomous learning*

1. ÚVOD

Istotne si každý učiteľ alebo lektor cudzieho jazyka položil otázku, do akej miery je potrebná motivácia na jeho hodinách. Niektorí z nás sa môžu pýtať, či je vôbec potrebná nejaká motivácia učiť sa jazyk, keďže každý človek sa dokáže naučiť vlastný jazyk bez toho, aby bol vedome motivovaný. Dokonca deti vyrastajúce v bilingválnych rodinách sa poľahky naučia dva jazyky bez motivovania. Takéto otázky sa vynárajú najmä v dobe, kedy je pre nás znalosť cudzieho jazyka (CJ) dôležitá, no aj napriek tomu nevieme u študentov stredných škôl zabezpečiť takú úroveň CJ, aká je v súčasnosti potrebná. S klesajúcou úrovňou vzdelania sa stretávame dlhodobejšie a neplatí to len pre výučbu CJ. Jazyk ako taký je integrálnou súčasťou ľudského vývinu a je nevyhnutným prostriedkom komunikácie a participácie v prostredí, v ktorom človek žije. To však nemusí byť pravidlom pre CJ, hlavne pre tie, ktoré

sa učíme v škole. Existuje mnoho výhod, ktoré prináša znalosť CJ, no tieto výhody nie sú pre prežitie človeka nevyhnutné. Dôsledkom toho by sa motivácia mohla stať prostriedkom, ktorý hrá dôležitú úlohu pri osvojovaní si CJ v školskom prostredí. Existuje mnoho vecí, ktoré môžu takúto motiváciu ovplyvniť. Cieľov tohto príspevku je poukázať na to, že motivácia je v osvojovaní si CJ mimoriadne dôležitá a že je komplexnejšia ako len jednoduchá túžba učiť sa daný CJ.

2. ROZLIČNÉ NÁZORY NA MOTIVÁCIU

Najviac teórie a výskumu o motivácii sa podarilo zhromaždiť psychológom, ktorí pracovali s tromi hlavnými rámcovými oblasťami: behaviorismom, kongnitívnou psychológiou a humanistickou edukáciou.

Behavioristi veria, že ľudské správanie je determinované zosilňovaním, to zn. snažia sa vysvetliť motiváciu identifikovaním podnetov, ktoré vyvolávajú správanie a tiež hľadajú posilnenie, ktoré ju udržuje. Kognitívni psychológovia sa domnievajú, že myšlienkové procesy riadia správanie, a tak sa zameriavajú na to, ako ľudia spracúvajú informácie a ako interpretujú osobné chápanie konkrétnych situácií. Humanisti veria, že ľudia konajú pod vplyvom prostredia, ale sú viac zaujatí všeobecným osobným rozvojom, aktualizáciou potenciálu a odstránením prekážok osobného rastu (Good, Brophy, 1990, s. 251). Každá z týchto teórií v sebe nesie myšlienku, že motivácia má rôzne podoby, vyvolávajú ju rozličné podnety a jej jednotlivé druhy majú odlišné prejavy. Pre výučbu cudzích jazykov je každá motivácia dôležitá, nie však hociktorá z nich dokáže prispieť k systematickému zlepšovaniu sa úrovne cudzojazyčnej kompetencie. V prvom rade by mal byť žiak motivovaný, pretože bez motivácie žiadna výučba pravdepodobne neprebehne.

Mnohí vedci sa nevedia zhodnúť na tom, aká má byť presná definícia motivovaného žiaka, no všetci sa zhodnú na tom, že nie je možné podať jednoduchú definíciu motivácie, pretože vieme vymenovať mnohé charakteristiky motivovaného jednotlivca. Napríklad, Gardner (2006) popisuje motivovaného človeka ako takého, ktorý má nejaký cieľ, vykazuje určitú snahu, má očakávania, je vytrvalý, pozorný, má túžby, prejavuje sebavedomie a má svoje dôvody, resp. motívy. Ako vidíme, niektoré z týchto charakteristík sú vo svojej podstate kognitívne, niektoré sú afektívne a ďalšie sú behaviorálne. Williams a Burden ďalej uvádzajú, že pri kognitívnom chápaní motivácie sa dôraz kladie na spôsoby, akými jednotlivci chápu ich vlastné učenie, pričom sú motivovaní ich uvedomelými myšlienkami a pocitmi. (1997, s. 112). Na druhej strane stojí behavioristické nazeranie na motiváciu, ktoré sa zaoberá systémom odmeňovania. To považuje za najefektívnejší spôsob motivovania istého správania (Williams, Burden, 1997, s. 113). Znamená to teda, že behavioristi uvažujú nad motiváciou z pohľadu vonkajších faktorov, ktorými sú špecifické podmienky zvyšujúce nárast objavovania sa určitého druhu správania. Jednoducho povedané, ide o pozitívne a negatívne posilňovanie prostredníctvom odmien, ktorými môžu byť napríklad známky, body, kredity, peniaze, dary atď. Myslíme si, že takýto spôsob motivovania študentov je v našom školskom systéme najrozšírenejší. Rebecca Oxford vo svojej publikácii zameranej na stratégie vyučovania cudzieho jazyka uvádza, že vďaka podmienkam najviac rozšírených edukačných systémov, mnoho študentov (aj dospelých) je pasívnych a sú zvyknutí na jav v angličtine nazvaný „being spoon fed“, čo doslovne znamená byť kŕmený lyžičkou. To naznačuje, že učiaci sú radi, ak im niekto povie, čo robiť a budú pracovať len na tom, čo ich dovedie k získaniu dobrej známky, a to aj na úkor toho, že tým nezískajú potrebný rozvoj kompetencií na cudzojazyčnú komunikáciu (Oxford, 1989, s. 10). Tento jav sa vyskytuje ešte aj v súčasnosti v slovenskom systéme vzdelávania a je prekvapivé dozvedieť sa o jeho existencii

aj na pôde Spojených štátoch amerických.[1] Doterajšia prax mnohých učiteľov určite potvrdí, že existujú žiaci, a nie je ich málo, ktorí napíšu každú písomnú previerku veľmi dobre, no ich samostatnosť v cudzojazyčnom prejave nedosahuje uspokojivú kvalitu. Je preto na mieste venovať sa výskumu faktorov, ktoré by mohli tento jav zmeniť k lepšiemu. Relatívne veľký priestor sa otvára v problematike motivovania, ktoré nie je len vonkajšie, ale predovšetkým vychádza z vlastného chcenia žiaka. Existujú niektoré málo známe stratégie, ktoré by mohli napomôcť podpore rozvoja určitých druhov motivácie. Na to, aby sme sa mohli podrobnejšie venovať týmto stratégiám, považujeme za vhodné v krátkosti definovať koncept pojmu motivácia v procese nadobúdania cudzojazyčnej kompetencie.

3. MOTIVÁCIA A CUDZÍ JAZYK

Motivácia v učení sa CJ nie je jednoduchou záležitosťou. Nie je možné ju odmerať na nejakom prístroji. Nedá sa vyhodnotiť na základe toho, že žiaci odpovedajú na jednoduché otázky typu „prečo je pre Vás cudzí jazyk dôležitý?“ „Motiváciu, podobne ako koncept gravitácie, je ľahšie opísať na základe vonkajších pozorovateľných prejavov, než je definovať ju“(Convington, 1998, s. 1).

Komplexná charakteristika motivácie by síce mohla byť náročná a komplikovaná, ale u viacerých autorov sme sa stretli s niekoľkými podobnými bodmi, ktoré udávajú jej základné dimenzie. Napríklad Dornyei (2001, s. 7.) vysvetľuje, že ľudské správanie má dve základné sféry – smer a intenzitu, pričom motivácia vo svojej charakteristike zahŕňa aj jedno, aj druhé, pretože je zodpovedná za: a) výber konkrétnej akcie, b) námahu na ňu vynaloženú. Z toho je možné dedukovať, že motivácia vysvetľuje prečo sa ľudia rozhodnú niečo robiť, ako veľmi a ako dlho sú ochotní udržiavať danú aktivitu. Mnoho teórií o motivácii sa snaží nájsť odpoveď práve na tieto položené otázky. V podobnom duchu definuje motiváciu Nákonečný, ktorý tvrdí, že spomínané prečo má dva základné aspekty. Jeden sa spája so spôsobom správania, t. j. napríklad prečo sa človek správa v nejakej situácii priateľsky; druhý sa spája s otázkou cieľa tohto chovania, s jeho dôvodom (Nákonečný, 1996, s. 5). Skúmanie motivácie ľudského správania je hľadaním odpovede na otázku, prečo sa človek správa určitým spôsobom a čo je príčinou jeho správania. Harmer (2001, s. 74) dopĺňa, že motivácia je nevyhnutná k úspechu, „že musíme chcieť niečo robiť, aby sme v tom boli úspešní.“ Bez motivácie s určitosťou zlyháme v odvedení potrebnej práce. Na začiatku samotného učenia CJ sa učiteľ stretáva s rôznymi stupňami motivovaných/ nemotivovaných žiakov. Niektorú študenti majú jasný cieľ, sú častokrát poháňaní silnou vonkajšou motiváciou. Iní majú vnútorné chcenie, ktoré ich poháňa. Niektorí môžu mať len veľmi nepatrnú motiváciu hocijakého druhu. No začiatočná miera motivácie nemusí ostať na tom istom stupni. Ako tvrdí Rogers, „zabúdame na to, že začiatočná motivácia učiť sa môže byť slabá a môže úplne zaniknúť; alebo sa môže zvyšovať a byť nasmerovaná do rôznych sfér.“ (Rogers, 1996, s. 61). Súhrne si dovolíme tvrdiť, že motivácia je pre všetkých žiakov potrebná, no nie vždy je vo vyučovacom procese prítomná. V nasledujúcej časti sa preto budeme venovať niektorým stratégiám, ktoré by mohli napomôcť jej rozvoju.

4. STRATÉGIE ROZVOJA MOTIVÁCIE VO VÝUČBE CJ

Tradičný spôsob vyučovania CJ, ktorý je častokrát založený na gramaticko-prekladovej metóde, má svoje nedostatky. Problémom sa stáva to, že študenti nie sú schopní preniesť znalosť naučenú na hodine CJ do komunikatívneho používania v prostredí mimo triedy. Na druhej strane kognitívny prístup vo výučbe CJ je založený na znalosti abstraktných

[1] Rebecca Oxford pôsobí ako profesorka na univerzite v Alabame, USA.

pravidiel, ktoré žiakovi umožňujú cudziemu jazyku rozumieť a na základe nich vytvárať nové vety. (Larsen-Freeman, 2000, s. 53). Z toho vyplýva, že pochopenie CJ by malo byť procesom, v ktorom ľudia používajú ich vlastný pochod myslenia alebo tzv. kogníciu, aby objavili pravidlá jazyka, ktorý sa učia. Tú istú kogníciu, resp. schopnosť poznania, by žiaci a učitelia mohli rozvíjať pri osvojovaní si rôznych motivačných stratégií. Dôraz na ľudskú kogníciu viedol k založeniu kognitívneho prístupu (Celce, Murcia in Richards, 1996), kde boli žiaci viac aktívne zodpovední za ich vlastné učenie, boli zapájaní do formulovania hypotéz, len aby sami objavili pravidlá platné pre daný CJ. Dovolíme si tvrdiť, že takýto prístup vo vyučovaní do veľkej miery zvyšuje motiváciu učiť sa. Preto sme sa rozhodli skúmať oblasť, v ktorej sa prelínajú motivácia so špecifickým spôsobom výučby CJ. Kognitívny prístup v učení CJ na začiatku 70. rokov 20. storočia vnímal žiakov ako zodpovedných za ich vlastné učenie. (Larsen-Freeman, 2000, s. 159). Vo vzťahu k takejto percepcii edukácie, Joan Rubin zisťovala, čím dobrí žiaci prispievali k držaniu a uľahčeniu edukačného procesu. V jej zisteniach identifikovala niekoľko učebných stratégií, ktoré definovala ako „techniky alebo spôsoby, akými žiak dosahuje poznanie“ (Rubin, 1975, s. 43). Medzi nimi bola aj maximalizácia ich potenciálu prostredníctvom rozvoja autonómneho učenia, ktoré má veľký potenciál zvýšiť motiváciu študentov. Takto vznikla myšlienka trénovania učebných stratégií – teda stratégií, ktoré zlepšia efektivitu ich vlastného učenia. Larsen-Freeman tvrdí, že študovanie konkrétnych stratégií napomáha akademickému úspechu (Larsen-Freeman, 2000, s. 163). Počas našej praxe sme sa stretli s viacerými stratégiami učenia sa. Straková (2006) napríklad uvádza ich rozdelenie na priame a nepriame podľa toho, či priamo, alebo nepriamo zahŕňajú použitie CJ. Spomenieme napríklad pamäťové, kognitívne, afektívne alebo metakognitívne stratégie. Viaceré z nich sa môžu priamo podieľať na zvyšovaní miery motivácie učiť sa CJ. Stratégie v učení sa CJ sú dôležité, lebo predstavujú nástroje na podporu vlastného seba zapojenia do učenia, čo je nevyhnutné pre rozvoj jazykovej kompetencie. Ako tvrdí Oxford, učiteľ sa v procese učenia stáva médiom, ktoré vhodným spôsobom môže napomôcť rozvoju stratégií. V dnešnej dobe však učitelia očakávajú, že budú vnímaní ako autority s rolami rodiča, inštruktora, manažéra, riaditeľa, sudcu, lídra, kontrolóra alebo dokonca lekára, ktorý má vyliečiť ignorantstvo študentov (Oxford, 1989, s. 10). No tieto roly učiteľa potláčajú komunikáciu v triede, pretože prikazujú, aby celá komunikácia smerovala k učiteľovi alebo cez učiteľa (ibid). Dovolíme si tvrdiť, že niektoré vlastnosti žiaka, ako napríklad štýl učenia, osobnosť, je veľmi ťažké zmeniť. Naproti tomu stratégie učenia sa sú jednoduchšie na naučenie sa a na prípadnú modifikáciu. Toto je možné dosiahnuť, ak sa žiaci budú venovať spoznávaniu nových stratégií. Tie sú najviac efektívne, ak žiaci vedia, ako a kedy ich použiť, prípadne aplikovať ich na rôzne situácie.

Štúdovaním teórie stratégií učenia sa sme zistili, že metakognitívne stratégie majú veľký potenciál zvýšiť motiváciu študentov učiť sa CJ. Autonómne učenie vedúce žiaka k samostatnosti, patrí medzi základné metakognitívne stratégie, ktoré je možné u žiaka rozvíjať. Termín autonómia má veľmi široké použitie, je možné ho aplikovať v rôznych súvislostiach a oblastiach. V cambridgeskom slovníku je definovaný ako právo skupiny ľudí na samostatné riadenie a organizovanie vlastných aktivít. Vo vzťahu k spoločnosti sa jeho význam chápe ako schopnosť jedinca nezávisle existovať, riadiť vlastný rozhodovací proces a dostať sa k stanoveným cieľom. V teórii vyučovania cudzích jazykov sa tento termín objavuje na konci šesťdesiatych rokov (Straková, 2003, s. 5). Konkrétnejšie sa spája s pojmom autonómne učenie (odvodené od anglického názvu „self-directed learning“), počas ktorého jednotlivec, teda v našom prípade žiak, preberá iniciatívu a zodpovednosť za to, čo sa na vyučovaní odohráva. Takto žiak selektuje, rozhoduje a hodnotí svoje vlastné učebné aktivity, ktoré sa uskutočnia hocikedy, na hocijakom mieste, prostredníctvom hocijakých prostriedkov a v akomkoľvek veku (Gibbons, 2008). Aj Mareš (1998, s. 171) definuje učebný proces, v ktorom akcentuje význam toho, že žiak postupne preberá spoluzodpovednosť do

vlastných rúk, avšak on tento proces nenazýva autonómnym, ale autoregulačným. Uvádza definíciu autoregulačného učenia, ktorým je"...taková úroveň učení, kdy se člověk (žák, študent) stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení jak po stránce činností a motivační, tak metakognitivní. Snaží se přitom dosáhnout určitých cílů (znalostí, dovedností, známek, společenského uznání, profesního uplatnění), iniciuje a řídí své vlastní úsilí, používá specifických strategií učení." V zahraničnej literatúre sa častokrát stretneme s pojmami seba regulované alebo seba usmerňujúce učenie, ktoré sú slovným ekvivalentom autonómneho učenia. Richards (1996, s. 155) charakterizuje seba usmerňujúceho žiaka ako takého, ktorý je schopný robiť uvážené rozhodnutia v tom, ako a čo sa učiť. Schopnosť robiť takéto rozhodnutia si však vyžaduje znalosť a dispozíciu a pre väčšinu ľudí je najjednoduchšou cestou získania takejto schopnosti priama inštrukcia, prípadne tréning. (ibid, s. 155).

5. ZÁVER

Úlohu stratégií vo vyučovaní CJ je potrebné vnímať ako existujúci fenomén, ktorý je v našom vzdelávacom systéme málo využívaný. Oboznamovanie sa s jeho využitím na hodinách CJ, ale aj na hodinách iných predmetov, v sebe skrýva veľký potenciál a s veľkou pravdepodobnosťou ovplyvní každý vyučovací proces. Niektoré stratégie podporujú špecifické vyučovacie štýly CJ, vplývajú na mieru a druh motivácie študentov, čím vytvárajú priestor na ich systematické zlepšovanie sa v cudzojazyčnej kompetencii. Z nich málo preskúmané a využívané sú metakognitívne stratégie, ktoré vedú žiaka k samostatnosti. Máme za to, že takéto stratégie do určitej miery zvyšujú motiváciu učiť sa CJ.

6. LITERATÚRA

BURDEN, R., WILLIAMS, M. 1997. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. 240 s. ISBN 052149528.

CONVINGTON, M. 1998. *The Will to Learn: A Guide for Motivating Young People.* Cambridge: Cambridge University Press. 145 s. ISBN 9780521556798.

DORNYEI, Z. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 155 s. ISBN 0521790298.

GARDNER, R., C. 2006. *Motivation and Second Language Aquisition*. [online]. (cit. 14. 02. 2011) Dostupné na internete: http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAINTALK.pdf

GOOD, T., BROPHY, E. 1990. *Educational psychology*. London: Longman, 1990, 836 s. ISBN 0-8013-0351-6.

GIBBONS, M. 2008. *What is Self Directed Learning?* [online]. Personal Power Press International. [cit. 20. 04. 2010]. Dostupné na internete: http://www.selfdirectedlearning.com/

HARMER, J. 2001. *The Practice of English Language Teaching.* London: Longman, 2001, 350 s. ISBN 0-582-40385-5.

LARSEN-FREEMAN, D. 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. 189 s. ISBN 0194355748.

MAREŠ, J. 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 239.s ISBN 80-7178-246-7.
NAKONEČNÝ, M. 1996. *Motivace lidského chavání*. Praha: Akademie věd ČR. 315 s. ISBN 80-200-0592-7.

OXFORD, R. 1989. *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle and Heinle Publishers. 342 s. ISBN 0-8384-2862-2.

RICHARDS, J., C. 1996. *The Self-Directed Teacher: Managing the leraning proces*. Cambridge: Cambridge Language Education. 296 s. ISBN 0521497736.

ROGERS, A. 1996. *Teaching Adults*. Oxford: Open Univerity Press. 235 s.

RUBIN, J. 1975. *What the „good language learner" can teach us*. In: TESOL Quarterly, 1975, ISSN 1477-4526, roč. 9, č. zväzku 6, s. 41-51.

STRAKOVÁ, Z. 2006. *Introduction to Teaching English as a Foreign Language*. Prešov: PU. 250 s.

STRAKOVÁ, Z. 2003. *Vedieme žiaka k samostatnosti*. Prešov: MPC. 155 s. ISBN 80-8045-321-7.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Michal Tatarko

Pracovisko: Prešovská univerzita v Prešove, FHPV, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie. Katedra pedagogiky
Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika

Email: mihalko1983@gmail.com

SOCIÁLNY PEDAGÓG A JEHO PROFESIJNÉ KOMPETENCIE

SOCIAL EDUCATOR AND PROFESSIONAL COMPETENCIES

Miroslav Tvrdík

Abstrakt

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní v znení neskorších predpisov a Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v znení neskorších predpisov zaraďuje sociálneho pedagóga do systému výchovného poradenstva a prevencie ako odborného zamestnanca škôl, školských, špeciálnych výchovných a poradenských zariadení. Samotné zákony nám určujú pôsobenie sociálneho pedagóga, pričom jeho profesijné kompetencie vôbec nerozpracovávajú, preto sa v príspevku budeme zaoberať všeobecnou charakteristikou sociálneho pedagóga cez jeho funkcie a prehľadom jeho profesijných kompetencií.

Kľúčové slová: *sociálny pedagóg, profesionálne kompetencie, funkcie sociálneho pedagóga*

Abstract

Act no. 245/2008 Z. z. on education and training, as amended, and Act No. 317/2009 Z. z. the teaching staff and profesional staff, were in our condition for the first time mentioned social pedagogue. We determine mere laws of social teacher actions but forget his professional competence, so we consider it very important to address and identify social teacher actions training respectively offer a general overview of their professional competence.

Keywords: *socialpedagogue, professionalcompetence, functionsofsocialpedagogue*

1. ÚVOD

Podľa Zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v znení neskorších predpisov v §24 sociálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovo závislých alebo inak znevýhodneným deťom a žiakom, ich zákonným zástupcov a pedagogickým zamestnancov škôl a školských zariadení. Sociálny pedagóg plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, sociálnopedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálnopedagogického poradenstva, prevencie sociálnopatologických javov a reedukácie správania. Vykonáva expertíznu činnosť a osvetovú činnosť. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní v znení neskorších predpisov a Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v znení neskorších predpisov zaraďuje sociálneho pedagóga do systému výchovného poradenstva a prevencie ako odborného zamestnanca škôl, školských, špeciálnych výchovných a poradenských zariadení. Samotné zákony nám určujú pôsobenie sociálneho pedagóga, ale nenájdeme v nich zmienku o profesijných kompetenciách, ktoré sú bezmála

dôležitou zložkou profesie sociálneho pedagóga ako erudovaného pracovníka. Preto v príspevku ponúkame rôzne pohľady autorov na predmetnú problematiku.

2. POŽIADAVKY NA SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA

V rezorte školstva ako aj v iných odvetviach nachádza sociálny pedagóg uplatnenie na základe svojich odborných schopností, ktoré mu umožňujú pôsobiť na oblasť jeho záujmu. Aby sme lepšie pochopili jeho pracovnú náplň, musíme pochopiť aj všeobecné a špeciálne požiadavky, ktoré sú kladené na osobnosť sociálneho pedagóga a snažiť sa ich zakomponovať do profilu študijného programu. Práve tejto problematike sa venovala a jednotlivé požiadavky spracovala Z. Bakošová (2005). K všeobecným cieľovým požiadavkám zaraďuje odborné znalosti teoretických základov výchovy, odborné spôsobilosti a profesionálno-morálne postoje, ktoré sa zakladajú na všeľudských mravných hodnotách. Medzi špeciálne cieľové požiadavky autorka zaradila znalosti a schopnosti plánovať, organizovať, monitorovať, metodicky a koncepčne usmerňovať sociálno-pedagogickú prácu, diferencovať sociálne problémy a špecifikovať sociálno-pedagogické aspekty, schopnosť kooperovať s klientmi a spolupracovníkmi, schopnosť porozumieť životným cyklom v celoživotnom kontexte, ochota, k čomu iní autori priraďujú aj schopnosť zdokonaľovať vlastné pedagogické kompetencie, schopnosť využívať poznatky sociálno-pedagogickej teórie a iných vedných disciplín pedagogiky, schopnosť rozhodovať, prijímať a napĺňať rozhodnutia v súlade s individuálnymi a spoločenskými potrebami, schopnosť porozumieť vlastným právam i právam klientov, zručnosť práce s informačno-komunikačnými technológiami a schopnosť chrániť informáciu o klientoch, schopnosť cudzojazyčnej komunikácie a manažérske schopnosti.

B. Kraus (1999) hovorí o sociálnom pedagógovi ako o odborníkovi vybavenom teoreticky i prakticky a koncepčne pre výchovné pôsobenie všade tam, kde prispieva k formovaniu zdravého spôsobu života, predovšetkým, kde prostredie jednotlivca či skupín pôsobí deštruktívnym či nekreatívnym spôsobom v uspokojovaní potrieb, a to v zásade v dvoch rovinách:

a) Priama sociálno-výchovná činnosť v smere profylaxie alebo kompenzácie,
b) manažérska sociálno-pedagogická činnosť v inštitučných oblastiach, to znamená organizačnej, koncepčnej, metodickej, vzdelávacej (konštrukcia programov, projektov a pod.) (In Kamarášová, L., 2009).

2.1 Funkcie sociálneho pedagóga

Sociálny pedagóg pôsobí na svojho klienta a snaží sa ovplyvniť jeho vývoj tým správnym smerom, resp. akceptovateľným pre spoločnosť. C. Határ hovorí o diagnostickej funkcii, preventívnej funkcii, profylaktickej a modifikačnej, osobnosť stabilizujúcej, rozvíjajúcej (výchovnej) a aktivizujúcej funkcii, integračnej, (re)socializačnej a adaptačnej funkcii, kompenzačnej a facilitačnej, anticipačnej, poradenskej a výcvikovej funkcii.

- *Diagnostická funkcia* je veľmi dôležitá pre pochopenie stavu a stupňa rozvoja intaktného, postihnutého, narušeného a ohrozeného jednotlivca. Pri diagnostikovaní zisťujeme stav, príčiny a dôsledky sledovaného problému a podmienky, ktoré naň pôsobia;
- *preventívna funkcia* plní úlohu predchádzania daným problémom s cieľom vytvorenia priaznivých podmienok pre zdravý vývoj, socializáciu, edukáciu a kultiváciu osobnosti v kontexte spoločenských pravidiel nesúcich črty humanizmu, demokracie.

- *profylaktická a modifikačná funkcia* zabraňuje regresu osobnosti a podporuje priaznivý rozvoj psychických a fyzických funkcii;
- *osobnosť stabilizujúca, výchovná a aktivizujúca funkcia* má za úlohu zoptimalizovať osobnosť dospievajúceho, čo má potom za dôsledok ďalší pozitívny rast jednotlivca. Aby sociálny pedagóg docielil tento stav musí podrobne poznať všetky podmienky, ktoré pôsobia na klienta, a to vonkajšie aj vnútorné;
- *integračná, (re)socializačná a adaptačná funkcia* vychádza zo snahy sociálneho pedagóga pomôcť deťom a mládeži začleniť sa do širšieho spoločenského prostredia, pričom sa snaží o adaptáciu na jestvujúce alebo potenciálne sociokultúrne a ekonomické podmienky tak, aby tvorivo zasahovali do diania v spoločnosti. Táto funkcia v sebe zahŕňa aj prípravu klientov na vykonávanie sociálnych rolí;
- *kompenzačná a facilitačná funkcia* vyjadruje pomáhajúci charakter profesie sociálneho pedagóga, pretože spočíva v kompenzovaní chýbajúcich emocionálnych a sociálnych podnetov, a to v záujme dosiahnutia kultivácie osobnosti po stránke kognitívnej, psychomotorickej a afektívnej;
- *anticipačná funkcia* má podobné črty ako preventívna funkcia, pretože ide o predvídanie sociálnych zmien, problémov, potrieb detí a mládeže ako aj zmien v kultúrno-spoločenskom živote a životnom štýle detí a mládeže;
- *poradenská a výcviková funkcia* pomáha nadobúdať praktické zručnosti, schopnosti a skúsenosti pre život (Határ, C., 2010).

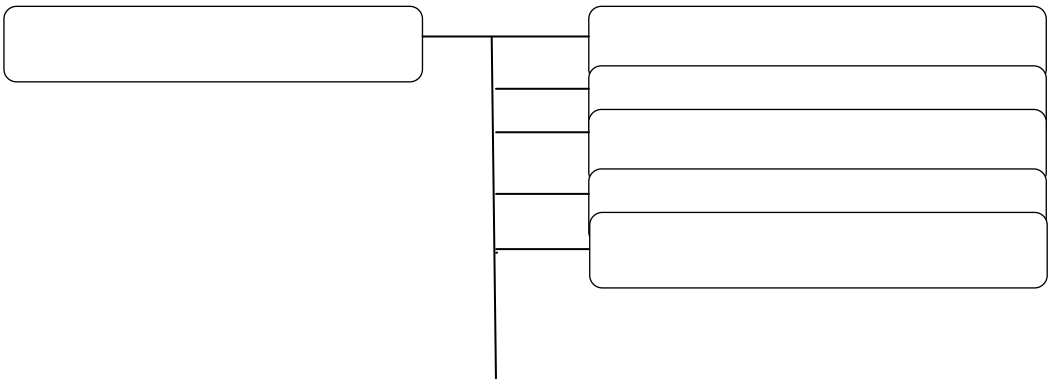
3. KOMPETENCIE SOCIÁLNHO PEDAGÓGA

Pod kompetenciou vo všeobecnosti chápeme právomoc, dosah právomoci, spôsobilosť vykonávať istú činnosť (Hupková, M., Petlák, E., 2004).
Predstaviteľ poľskej sociálnej pedagogiky W. Sroczyński v súvislosti s vymedzením kompetencií sociálneho pedagóga poukazuje na dôležitosť sociálnych kompetencií z aspektu sociálnej pedagogiky, pričom uvádza nasledovné alternatívy:

- sociálna pedagogika sa zaujíma o výchovu človeka a pomáha mu „žiť“ v danom spoločenstve,
- človek je tvoriacim elementom prostredia, pričom nedostatok alebo „porucha“ kompetencií môže narušiť vzťahy medzi prostredím a jedincom. Sociálne kompetencie ako osobitné vlastnosti človeka sa vyznačujú morálnym charakterom (Kamarášová, L., 2009).

Sociálnu kompetenciu W. Sroczyński poníma ako hodnotu, ideu, sociálne definovaný štandard, podľa ktorého má jedinec vystupovať v spoločnosti. Rovnako aj osobité fyzické predpoklady, zručnosti, spôsobilosti, schopnosti, vedomosti, postoje, skúsenosti, charakterové vlastnosti, ktoré sa prejavujú v správaní jednotlivca, a ktoré prostredníctvom sociálneho okolia umožňujú jednotlivcovi dobré fungovanie v rodinnom, pracovnom a osobnom živote (Kamarášová, L., 2009).

V oblasti nášho ďalšieho skúmania podrobíme analýze kompetenčný profil sociálneho pedagóga. Vo všeobecnosti možno povedať, že kompetencia je spôsobilosť vykonávať činnosť na odbornom základe, čiže ide o právomoc kvalifikovanej osoby pretvárať realitu okolo nej. S problematikou profesijných kompetencií sa v sociálnej pedagogike stretávame veľmi často, čo má za dôsledok aj to, že v našich podmienkach nie sú zjednotené názory na problematiku profesijných kompetencií. Z. Bakošová hovorí o špecifických kompetenciách, medzi ktoré patrí kompetencia edukácie, reedukácie, prevencie, poradenstva a manažérska kompetencia.



Obr. 1 Kompetencie sociálneho pedagóga (Bakošová, Z., 2005)

Edukačná kompetencia

Ide o kompetenciu, ktorá v sebe zahŕňa osobné spôsobilosti sociálne orientovaného pedagóga, a to schopnosť tvoriť a riešiť výskumné projekty, tvorenie pedagogickej terminológie, plánovanie, organizovanie a metodické usmerňovanie v zariadeniach, riešenie úloh vyplývajúcich zo sociálnej politiky štátu v oblasti školstva, práce, sociálnych vecí a rodiny, vnútra, spravodlivosti, zdravotníctva. V oblasti výchovy detí a mládeže je sociálny pedagóg vychovávateľom a podporovateľom v ich osobnostnom raste. Rozvíja, podporuje prosociálnosť, ľudskosť, asertívne správanie, efektívnu komunikáciu, altruizmus, spolucítenie, solidaritu, úctu, všímavosť a iné osobnostné vlastnosti a schopnosti pomáhajúceho charakteru. Nesmieme však zabudnúť aj na kompetenciu sebavýchovy a samovzdelávania (Bakošová, Z., 2005).

Kompetencia prevýchovy

Sociálny pedagóg v rámci tejto kompetencie môže využívať také spôsoby sociálnej opory ako poúčanie, povzbudzovanie, diverziu, ventiláciu, zásah do prostredia, nedirektívne či direktívne vedenie. Celý proces prevýchovy je náročný na čas, jeho výsledky sa nedosahujú hneď po následnom zásahu. Preto si vyžaduje také osobnostné predpoklady ako trpezlivosť, dôslednosť, pevná vôľa, dôvera (Bakošová, Z., 2005).

Kompetencia poradenstva

Sociálno-pedagogické poradenstvo vychádza z dvoch hľadísk:

a) zo širších psychologických kompetencií. Ich hlavným cieľom je umožniť klientom, aby si ujasnili životné ciele, aby dospeli k lepšiemu sebapoznaniu a aby zistili, v čom je ich problém a ako ho možno realisticky riešiť;
b) z pedagogických teórií, výchovných situácií a výchovných nedostatkov, ktoré sa v súvislosti s deťmi, mládežou a ich rodičmi vyskytujú. Hľadá takú formu sociálnej opory (poradenstvo), keď človek nepotrebuje terapiu, vie si pomôcť sám, ale potrebuje sa prostredníctvom odborného poradcu – sociálneho pedagóga zorientovať vo vlastnej situácii (Bakošová, Z., 2005).

Kompetencia prevencie

Členenie prevencie na primárnu, sekundárnu, terciárnu je známe podľa viacerých autorov. Sociálny pedagóg môže realizovať najmä prvý a druhý typ prevencie. Táto kompetencia v sebe obsahuje univerzálnu (primárnu) prevenciu, ktorej cieľom je vytvoriť v spoločnosti atmosféru prijatia a pochopenia problémov, voči ktorým zaujímajú odborníci predsudkové správanie, odmietanie, až negativizmus. Sekundárna prevencia je zameraná napr. na úzky okruh mladých ľudí s cieľom poskytnúť im pozitívne vzory správania. Ide

o pretváranie vzorov naučených a odpozorovaných najmä v rodinnom prostredí a v prostredí rovesníkov (Kamarášová, L., 2009).

Kompetencia manažmentu

Kompetencia manažmentu pomáha preniesť jednotlivé povinnosti na osoby odborne spôsobilé, aby sme sa vyhli prípadom, že v niektorých situáciách chýbal odborník, ktorý by koordinoval, manažoval a dohováral stretnutia rôznych špecialistov z viacerých odvetví. Pole pôsobnosti sociálneho pedagóga sa črtá aj v samospráve miest a obcí pri riešení narastajúcich sociálnych problémov – nezamestnanosti, sociálnej odkázanosti, sociálnej ohrozenosti detí, mládeže a dospelých (Bakošová, Z., 2005).

Pri pohľade na Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, sa nám naskytuje pohľad na profesijné kompetencie sociálneho pedagóga, ktorými sú v zmysle týchto zákonov kompetencia výkonu odborného sociálneho a edukačného poradenstva, výkon sociálno-pedagogickej diagnostiky, prevencie a intervencie. Ku kľúčovým kompetenciám sociálneho pedagóga zaraďujeme: *edukatívnu a reedukatívnu kompetenciu, poradenskú kompetenciu, sociálno-edukačne-diagnostickú a prognostickú kompetenciu, kompetenciu sociálno-výchovnej prevencie, intervencie a terapie, organizačno-manažérsku, evaluačnú, administratívnu a kooperačnú kompetenciu, komunikačnú kompetenciu, sociálnu a (re)socializačnú kompetenciu, integračno-kompenzačnú a facilitátorskú kompetenciu, sociálne a výchovne rehabilitačnú kompetenciu, kompetenciu sociálno-pedagogického výcviku a vedecko-výskumnú kompetenciu* (Határ, C., 2010).

4. ZÁVER

Sociálneho pedagóga vníma mnoho autorov v rôznych rovinách, ale pri koncipovaní kompetenčného profilu sa často ich názory zbiehajú. Definovanie všeobecne uznaného profesijného kompetenčného profilu sociálneho pedagóga pomôže v mnohých stránkach k zorientovaniu sa v danej problematike, čím sa táto skutočnosť premietne aj do praxe, kde sociálny pedagóg ako erudovaný profesionál bude zastávať plnohodnotne a so značným prínosom svoje postavenie v rámci systému výchovného poradenstva a prevencie, najmä ako odborný zamestnanec škôl, školských, špeciálnych výchovných a poradenských zariadení.

5. LITERATÚRA

BAKOŠOVÁ, Z. 2005. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc.* Bratislava: Stimul, 2005. 219 s. ISBN 80-89236-00-6.

HATÁR, C. 2010. *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie.* Nitra: PF UKF, 2010. 106 s. ISBN 978-80-8094-664-7.

HATÁR, C., SZÍJJÁRTÓOVÁ, K., HUPKOVÁ, M. 2007. *Základy sociálnej pedagogiky pre pomáhajúce profesie.* Nitra: PF UKF, 2007. 282 s. ISBN 978-80-8094-174-1.

HRONCOVÁ, J. (ed.). 2009. *Profesijné kompetencie sociálnych pedagógov a sociálnych pracovníkov v teórii a praxi SR a v iných krajinách EÚ: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie SOCIALIA 2009.* Banská Bystrica: PF UMB, 2009. 290 s. ISBN 978-80-8083-895-9.

HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa.* Bratislava: Iris, 2004. 138 s. ISBN 80-89018-77-7.

KAMARÁŠOVÁ, L. 2009. *Profesijné kompetencie sociálneho pedagóga v prevencii sociálno-patologických javov.* Banská Bystrica: PF UMB, 2009. 178 s. ISBN 978-80-8083-826-3.

PETLÁK, E. 2006. *Klíma školy a klíma triedy.* Bratislava: Iris, 2006. 119 s. ISBN80-89018-97-1.

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v znení neskorších predpisov.

Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách v znení neskorších predpisov.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní v znení neskorších predpisov.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko: Mgr. Miroslav Tvrdík

Pracovisko: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, Slovenská republika

Email: miroslav.tvrdik@ukf.sk

UČITEĽ A JEHO ŠTÝLY VO VYUČOVACOM PROCESE

TEACHER STYLES IN THE TEACHING PROCESS

Mária Virčíková

Abstrakt

V príspevku sú prezentované základné teoretické východiská problematiky interakčného a vyučovacieho štýlu učiteľa. Rozpracovaná je i teória interpersonálneho správania vypracovaná T. Learym, ktorá bola následne aplikovaná do pedagogickej diagnostiky.

Kľúčové slová: *vyučovací štýl, interakčný štýl, systém interpersonálnej diagnózy*

Abstract

The contribution deals with the basic theoretic resource of teacher interaction style and teaching style. It describes the interpersonal model of personality developed by T. Leary and its applying into the educational diagnostic.

Key words: *teaching style, teacher interaction style, interpersonal diagnosis of personality*

1. ÚVOD

Typológia učiteľa vychádza z rôznych hľadísk. Môže ísť o výchovné pôsobenie učiteľa, o jeho správanie, o jeho pedagogickú orientáciu, jeho temperament, jeho vlastnosti, ale môže ísť aj o prístup k žiakom, štýl práce učiteľa a pod. V predloženom príspevku interpretačne zvýrazňujeme typológiu učiteľa utvorenú na základe štýlu, ktorý využíva vo vyučovacom procese. Leitmotívom tejto kapitoly je teda popísanie typológie učiteľa na základe *vyučovacieho* a *interakčného štýlu*.

Vyučovací štýl je vo všeobecnosti chápaný ako postup učiteľa, ktorý uplatňuje vo výchovno-vzdelávacom procese a môže byť posudzovaný na základe toho, aké používa učiteľ vyučovacie metódy, ako vníma žiaka, aké má výchovno – vzdelávacie ciele a pod. K najzákladnejším typológiám patrí členenie do troch kategórií: exekutívny štýl, facilitačný štýl a liberálny štýl. Autormi tejto kategorizácie sú G. D. Fenstermacher a Jonas F. Soltis (2008). V prvom štýle je učiteľ vnímaný skôr ako manažér zložitých vyučovacích procesov, charakterizuje ho dôkladné prepracovanie učebný materiálov, overené učebné postupy a pod. Facilitačný štýl kladie dôraz na využitie skúseností žiaka, učiteľ – facilitátor pomáha žiakom rozvíjať ich osobnosť a tretí štýl je charakteristický učiteľovou osobnosťou, ktorá sa snaží učiť žiakov novému spôsobu myslenia, pomáha im stať sa morálnymi, erudovanými a hodnotnými bytosťami. Prínosná je i exemplifikácia uvedenej typológie na príkladoch konkrétnych troch učiteliek Evy, Kristíny a Lenky.

Vyššie uvedení autori stanovili i spoločný rámec pre komparáciu typológie, ktorú nazvali MŽUCI. Tento rámec sa skladá z piatich ústredných súčastí vyučovania: M – vyučovacie metódy, Ž – vlastnosti a potreby žiakov, U – znalosti učiva, C – ciele vyučovania,

I – interakcia medzi učiteľom a žiakom (*angl.* MAKER – M – methods, A – awareness, K – knowledge, E – ends, R – relationships). Z obsahového hľadiska je pre nás predmetná typológia učiteľa týkajúca sa práve posledného vyššie uvedeného komponentu vyučovacieho procesu – interakcia medzi učiteľom a žiakom, avšak využitie spoločného rámca nie je založené len na komparácii, či odlišovaní vyučovacích štýlov, ale v rámci sebareflexie môže byť veľmi dobrou pomôckou pre učiteľa (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 17-22).

V edukačnej praxi dochádza medzi učiteľom a žiakom k vzájomným reakciám prostredníctvom vyučovacích metód a túto interakciu učiteľa voči žiakom je možné charakterizovať ako *interakčný štýl učiteľa*. Každý učiteľ je charakteristický istým interakčným štýlom, ktorým disponuje, ktorý je determinovaný jeho vlastnosťami, schopnosťami, didaktickými postupmi, stratégiami a jeho dôležitosť spočíva najmä v tom, že ním vplýva na rozvoj kognitívnej a afektívnej stránky osobnosti žiaka.

Vzhľadom na rozmanitosť kritérií uplatňovaných pri vytváraní jednotlivých typológií vzniklo viacero typológií interakčných štýlov. Medzi najznámejšie môžeme zaradiť typológiu K. Z. Lewin, R. O Lippitt a R. K. White z roku 1939, ktorí členia interakčný štýl (podobne ako vyučovací štýl) na základe pozorovania spoločenských vzťahov na tri typy:

1. Demokratický – sociálne itegračný.
2. Autoritatívny – autokratický.
3. Liberálny, tzv. laissez faire.

M. Pilkiewicz (In: Zelina, 1997) vytvoril typológiu na základe dimenzií:

- náročnosť verzus nenáročnosť,
- kontrola verzus sloboda,
- odmeňovanie verzus trestanie

Terminologické vymedzenie, popísanie základných rozdielov, ako aj aplikácia učiteľovho štýlu vo vyučovacom procese môže byť na základe dostupnej interpretačnej literatúry prezentovaná nasledovným spôsobom:

Štýly učiteľa vo vyučovacom procese	**Vyučovací štýl**	**Interakčný štýl**
Základná charakteristika	- posudzuje sa na základe toho, aké používa učiteľ vyučovacie metódy, ako vníma žiaka, aké má výchovno – vzdelávacie ciele	- typická a relatívne trvalá charakteristika osobnosti, ktorá sa prejavuje v jeho konaní, správaní a komunikácii počas vyučovacej hodiny
Aplikácia na vyučovacej hodine	- uplatňuje sa pri *riešení pedagogických situácií*, pri *výbere vyučovacej metódy*, ktorá sa uplatňuje na vyučovacej hodine - prejavuje sa v *projektovaní vyučovania*, priamo na výučbe *v učiteľovom myslení*, ale aj v jeho vyučovacích postupoch	- uplatňuje sa v *spôsobe správania, konania* učiteľa, v *pedagogickej komunikácii* na vyučovacej hodine - prejavuje sa v štruktúre didaktických aktivít, vo forme a *obsahu* jeho *komunikácie* so žiakmi, v *spôsobe riadenia* a kontroly ich práce

Základné/relevantné rozdiely	- vychádza z *výberu vyučovacích metód* - *ovplyvňuje didaktické postupy*, ktoré si učiteľ volí vo vyučovacom procese - *postup učiteľa*, ktorý uplatňuje vo výchovno-vzdelávacom procese, a ktorý *určuje sám učiteľ* - vyučovací proces vedie a riadi *učiteľ,* sám stanoví vyučovacie metódy, ktoré použije vo výučbe - prejavuje sa najmä v učiteľovom *myslení*	- vychádza zo *vzájomných reakcií* v rámci interakcie učiteľ-žiak - je *determinovaný didaktickými postupmi* učiteľa - *charakteristika učiteľa,* ktorá vychádza zo *vzájomných vzťahov* medzi učiteľom a žiakmi - *interakcia* je vždy *dvojstranná*, správanie jednej strany ovplyvňuje správanie druhej strany - prejavuje sa predovšetkým v učiteľovom *správaní*

Tab. č. 1.: *Terminologické vymedzenie vyučovacieho a interakčného štýlu.*

Tvorivo-humanistická výchova (Zelina, 1996) vznikla ako reakcia na koncepciu tradičnej školy a je založená na niekoľkých axiómach. Hneď v prvej sú uvedené tri odporúčania:

1. Zmeniť *filozofiu výchovy* a školského systému.
2. Uskutočniť *kurikulárnu transformáciu*.
3. Zmeniť *prípravu učiteľov*, vychovávateľov.

Práve táto posledná téza by mala predstavovať nový pohľad na vzťah učiteľa a žiaka, na kvalitu jeho prístupu k žiakovi, ktorý by mal byť primárne orientovaný na rozvoj a sebarozvoj osobnosti žiaka.

Interakčný štýl patrí k zásadným a základným charakteristikám, ktoré determinujú učiteľovo správanie. Ovplyvňuje – okrem iného – výkon žiakov, klímu v triede, vzťah žiakov k učiteľovi a aj napriek závažnosti tejto pedagogickej charakteristiky sa u nás uskutočnilo len málo výskumov, ktoré by skúmali túto vlastnosť učiteľa. Preto považujeme za dôležité prispieť k teoretickému a predovšetkým i k praxeologickému prehĺbeniu poznania tejto problematiky.

2. SYSTÉM INTERPERSONÁLNEJ DIAGNÓZY TIMOTHYHO LEARYHO

Ako vznikla, resp. kde má pôvod táto charakteristika učiteľa, ktorá tak významne determinuje osobnosť žiaka, vzájomnú komunikáciu a mnoho ďalších súčastí vyučovacieho procesu?

Americký psychiater H. S. Sullivan – predstaviteľ interpersonálnej teórie – zaviedol pojem „interpersonálny vzťah“, ktorým ovplyvnil mnoho vedcov a výskumníkov v oblasti humanitných vied. Stal sa fundamentálnym pojmom v koncepcii viacerých teórií, o. i. i Timothyho Learyho.

Sociálne správanie jedinca v spoločnosti nie je úplne náhodné. Práve táto téza viedla k úsiliu odhaliť takú teóriu, ktorá by poskytovala základ pre predikciu interpersonálneho správania. T. Leary ponúka krátke, ale výstižné vymedzenie interpersonálneho správania: „správanie vzťahujúce sa zreteľne, vedome, mravne či obrazne k inej ľudskej bytosti (reálnej, kolektívnej či predstavovanej) je interpersonálne“ (Leary, 1956, str. 4).

Pri výskume interpersonálneho správania vychádzal T. Leary a jeho pracovná skupina najmä z prác H. S. Sullivana a E. E. Eriksona, neskôr z pozorovania a kategorizácie interpersonálnych prejavov psychiatrických pacientov. Svoju teóriu rozpracoval v 60. rokoch 20. storočia v diele *Interpersonal diagnosis of personality.*

V aktuálnej literatúre sa môžeme stretnúť s podrobnejšou definíciou interpersonálneho správania, podľa ktorej sa definuje ako: „súbor registrovateľných, verbálne i neverbálne vyjadrených, vedome i nevedome motivovaných prejavov človeka voči reálne existujúcemu, či ideálnemu subjektu. Vo svojej podstate je súbor týchto prejavov vždy výsledkom dynamického spolupôsobenia vonkajších situačných vplyvov a vnútorných, relatívne stálych, sociálne významných vlastností osobnosti“ (Mlčák, 1996, s. 152).

Vyššie uvedený klinický psychológ a psychoterapeut rozpracoval interesantnú typológiu osobnosti, ktorú považujeme za veľmi prínosnú i pre súčasnú pedagogickú prax. Túto typológiu vypracoval na základe presvedčenia, že pôsobenie človeka na iných ľudí ovplyvňuje predovšetkým jeho vlastná osobnosť.

Vychádzal z konzistentnosti ľudského správania, a tiež z toho, že správanie človeka v podobných situáciách sa prejavuje takmer totožne. Skúmal interakciu svojich klientov a na základe diagnostiky ich osobnostných vlastností vytvoril teoretický model zložený z dvoch osí, ktoré sú vymedzené krajnými bodmi.

Horizontálna dimenzia označená ako *proximita* (angl. *proximity*) spája dva krajné body: *kooperácia* (angl. *cooperation)* a *odpor* (angl. *opposition)*, vertikálna dimenzia *vplyvu* (angl. *influence*) spája krajné body *dominancie* a *submisivity* (Mareš, Gavora, 2004; Gavora, Mareš, Den Brok, 2003).

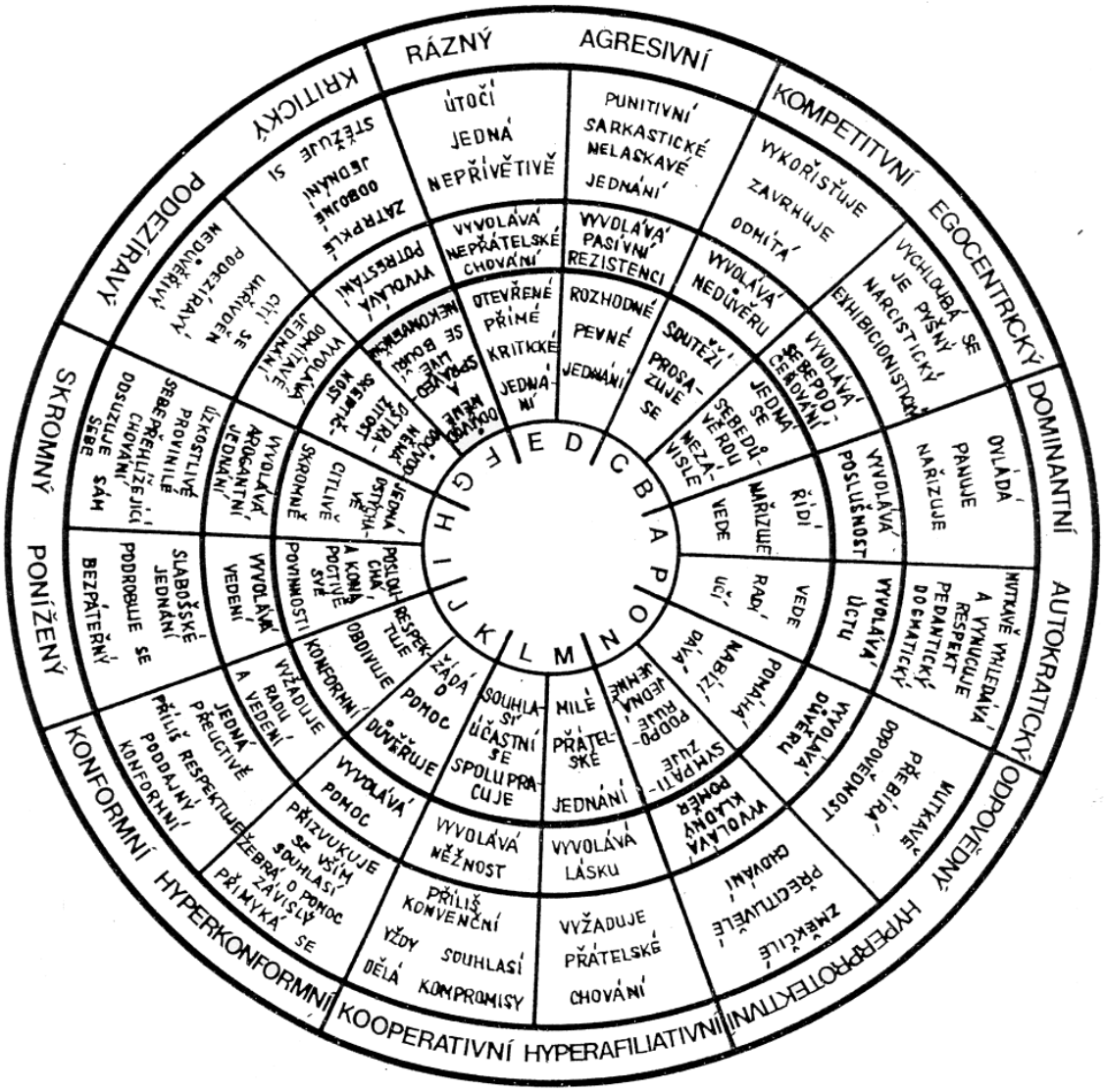
V inej literatúre sa môžeme stretnúť s pojmami označovanými tieto krajné body ako: *dominancia* a *submisivita, hostilita* a *afiliácia* (Mlčák, 1996). Obsah týchto dvoch osí je tvorený osobnostnými vlastnosťami, a vzhľadom na ich kruhové usporiadanie bol tento model nazvaný aj ako *interpersonálny kruh* alebo *interpersonálny cirkumplex.*

Na tento model sa dá nazerať z viacerých hľadísk, resp. z hľadiska viacerých princípov. Jedným z možných je princíp komplementarity, na základe ktorého sa nepriateľské dominantné správanie môže v interakcii prejaviť ako submisivné a nepriateľské, príp. dominantné a priateľské sa môže prejaviť v interakcii ako submisivné a priateľské.

Iný pohľad ponúka vo svojich prácach P. Watzlawick, ktorý vypracoval v tomto kontexte princíp symetrie. Dominantné a ústretové správanie sa môže prejaviť v interakcii ako dominantné a prísne, príp. submisívnosť a ústretovosť môžu vyvolať v rámci interakcie submisívne nespokojné správanie (In: Gavora, Mareš, Den Brok, 2003, 128).

Vyššie spomínaný interpersonálny kruh alebo interpersonálny cirkumplex, nazývaný tiež aj *kruhové kontinuum* je zložený zo 16 bipolárnych dimenzií, ktoré „odrážajú a zovšeobecňujú konkrétne interpersonálne prejavy osobnosti“ (Mlčák, 1996, s. 152 – 153).

Z hľadiska jasnejšej a zrozumiteľnejšej interpretácie uvádzame klasifikáciu interpersonálneho správania, ktorej autormi sú P. Ganický a J. Kožený:

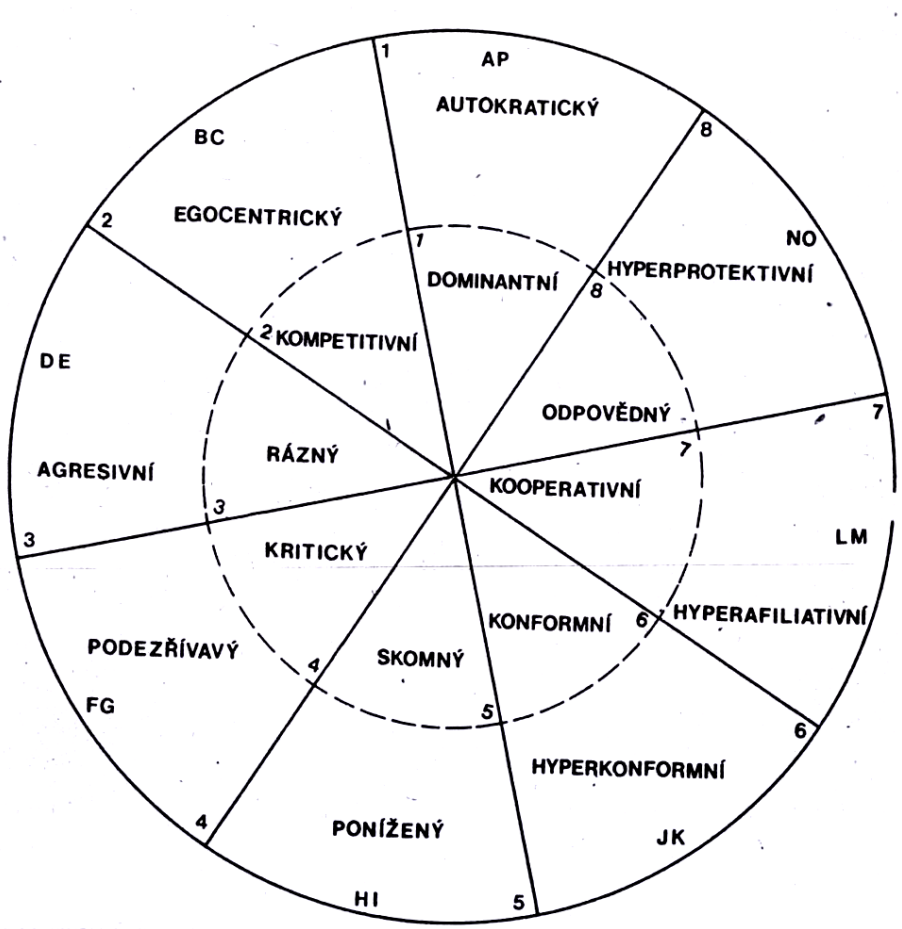


Obr. 1: *Klasifikácia interpersonálneho správania T. Learyho (In: Kožený, Ganický, 1976).*

Táto klasifikácia pozostáva z 5 úrovní:

- úroveň I (najbližšie k stredu) zahrnuje 16 interpersonálnych premenných, ktoré sú vyjadrené v 8 oktantoch (AP – moc a sila, BC – sebestačné sebapresadzovanie, DE – agresivita a hostilita, FG – nedôverčivá rezistencia, HI – submisivita, JK – závislosť, LM – náklonnosť a afiliácia, NO – protektívnosť)
- Úroveň II zahrnuje vedomé správanie jednotlivca, z ktorého možno usudzovať na percepciu vlastnej osoby a štruktúry interpersonálneho sveta.
- Úroveň III obsahuje symbolickú predstavu jednotlivca o sebe a svojom okolí – je obrazom psychického súkromia jednotlivca.
- Úroveň IV je definovaná interpersonálnymi prejavmi, ktorých vyjadreniu sa subjekt systematicky a nutkavo vyhýba na všetkých úrovniach osobnosti.
- Úroveň V na kraji kruhovej schémy odráža morálny systém jednotlivca („Ja ku ktorému smeruje ideálne Ja“)

Z hľadiska jednoduchšej interpretácie prepracoval neskôr T. Leary spolu s R. L. La Forgem a R. F. Suczekem vyššie uvedené kruhové kontinuum na model 8 základných typov sociálneho správania osobnosti:



Obr. 2: *Osem základných typov sociálneho správania osobnosti upravené podľa T. Learyho, R. L. La Forgea a R. F. Suczka (In: Kožený, Ganický, 1976).*

Intenzita účinnosti špecifických vlastností osobnosti charakteristických pre osem typov sociálneho správania, je vyjadrená priamočiarou (lineárnou) vzdialenosťou a narastá smerom od stredu kruhovej schémy k jej obvodu. Čím je výsledné ťažisko bližšie k stredu tým adaptivnejší je prejav správania. Susedné oktanty považujeme vzhľadom na pozitívnu štatistickú koreláciu interpersonálnych vlastností osobnosti za obsahovo príbuzné a opozitné chápeme vzhľadom na negatívnu štatistickú koreláciu interpersonálnych vlastností osobnosti, ako protikladné. Na diagnostické účely interpersonálneho správania vypracovali vyššie uvedení autori Dotazník interpersonálnej diagnózy ICL (Interpersonal Check List), ktorý bol pre českú i slovenskú odbornú verejnosť adaptovaný J. Koženým a P. Ganickým.

Model interpersonálneho správania T. Learyho je považovaný za teoreticky najprepracovanejší z hľadiska vymedzenia sociálneho – interpersonálneho správania osobnosti. Základnou funkciou systému interpersonálnej diagnózy je redukcia úzkosti a zachovanie optimálneho sebapoňatia subjektu (Mlčák, 1996, s 152), inač povedané interpersonálne správanie je podmienené redukciou strachu a zachovaním sebaúcty. Človek sa teda snaží komunikovať tak, aby mal sám zo seba dobrý pocit a zároveň aby sa vyhol nejakým obavám. Každá interakcia je charakteristická buď zvyšovaním úzkosti alebo posilnením self-esteem (sebaúcty). Kvôli tomu sa človek snaží vyhľadávať také vzorce správania, ktoré boli v interakcii s inými úspešné. Avšak, aj keď je jedinec v opačnej situácii, ktorá naopak zvyšuje jeho úzkosť, aj vtedy si osobnosť vytvára určité vzorce

interpersonálneho správania. Rozličné vzorce v rozličných situáciách sa tak stávajú relatívne stálymi charakteristikami, ktoré tvoria interakčný model osobnosti. V ňom môžeme ako správanie, tak i prežívanie chápať ako rezultát interakcie medzi osobnosťou a situáciou, pričom medzi nimi jestvuje vzájomná súvislosť. Nacvičené spôsoby komunikácie (angl. *patterns of communication)* závisia od osobnostných zvláštností tých ľudí, s ktorým jedinec vstupuje do interakcie, avšak už osvedčený spôsob komunikácie môžeme považovať za akýsi *algoritmus správania*, ktorý je pre daného človeka typický, a prostredníctvom ktorého vzniká interakčný štýl (Dvořáček, 1978, In: Lukas, 2005; Mareš, Gavora, 2004; Dytrtová, Krhutová, 2009).

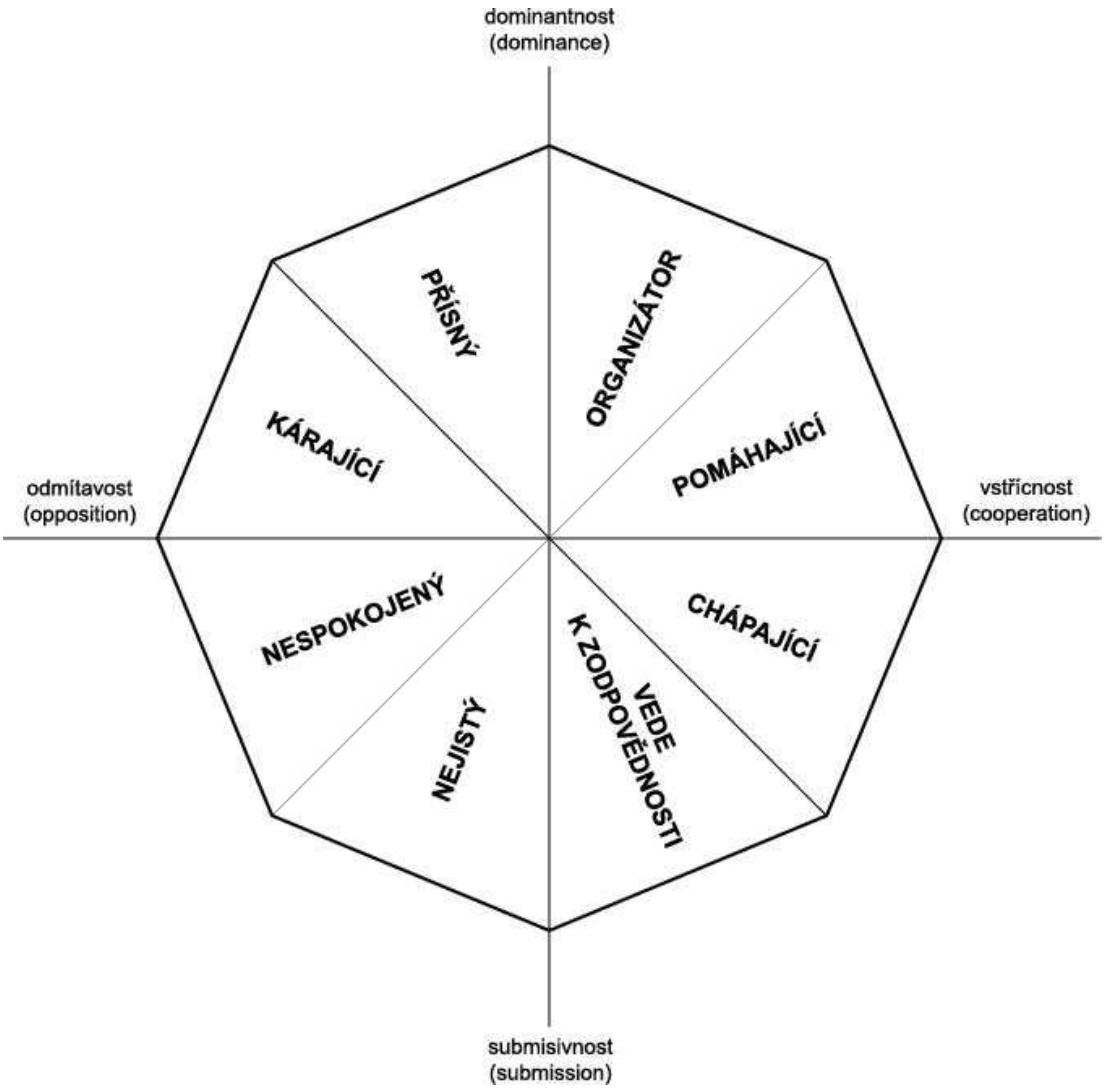
3. APLIKÁCIA MODELU INTERPERSONÁLNEHO SPRÁVANIA TIMOTHYHO LEARYHO DO PEDAGOGICKEJ DIAGNOSTIKY

Model interpersonálneho správania T. Learyho sa stal teoretickou základňou holandských pedagógov z univerzity v Utrechte (T. Wubbels, M. Brekelmansová, H. Créton, H. P. Hooymayers a ďalší). Vychádzali z tézy, že špecifiká osobnosti učiteľa na vyučovacej hodine a rovnako jeho správanie nie je možné skúmať oddelene. Uplatnili preto systémový prístup a vyučovaciu interakciu a komunikáciu vnímali ako ucelený systém, ktorý je zložený z viacerých činiteľov: učiteľ, žiak, celé trieda. Vychádzali tiež z tvrdenia, že tento systém je charakteristický vzájomným prepojením, a že: „zmena jedného nielen spôsobí zmenu v ostatných prvkoch, ale spätne pôsobí i na prvok, ktorý zmenu pôvodne odštartoval“ (Mareš, Gavora, 2004, s. 103). Interakcia medzi učiteľom a žiakmi sa teda nielen skladá z určitých typov správania, ale tieto typy správania i determinuje.

Vzhľadom k tomu, že interakciu na vyučovaní chápali ako systém, nemohli skúmať jednotlivé vyučovacie hodiny. Z tohto pohľadu totiž: „neexistuje pevný *začiatok* a pevný *koniec* interakcie, pretože vzájomné stretnutie učiteľa a žiakov prebiehajú neustále, ich vzťahy sa premieňajú a vyvíjajú v čase“ (Mareš, Gavora, 2004, s. 104). Z daného môžeme vyvodiť záver, že každý učiteľ inklinuje k určitému spôsobu interakcie; tento spôsob interakcie u učiteľa prevláda v rôznych interakčných epizódach a o interpersonálnom správaní učiteľa v rámci interakcie na vyučovacej hodine sa dá skrátene hovoriť ako o *interakčnom štýle učiteľa.* Vyššie uvedení holandskí výskumníci znázornili interpersonálne správanie učiteľa v interakcii a vytvorili *model interakčného správania sa učiteľa* znázornený podobne ako model T. Learyho na dvoch osiach.

Do českého a slovenského prostredia aplikovali tento prístup J. Mareš a P. Gavora. Kvôli výstižnejšej charakteristike učiteľovho správania nahradili horizontálnu os českými ekvivalentmi: odpor nahradili pojmom – odmietanie, kooperácia nahradili pojmom – náklonnosť. V inej štúdií dokonca uvažujú i o úprave vertikálnej osi, a teda dominanciu a submisivitu navrhujú nahradiť pojmami: dominancia – tolerancia.

V nadväznosti na vyššie spomínanú teóriu bola jej aplikáciou do pedagogickej diagnostiky vytvorená nasledovná osem sektorová/osem dimenzionálna typológia interakčného štýlu učiteľa:



Obr. č. 3: *Klasifikačný systém interpersonálneho správania modifikovaný na školské prostredie (In: Mareš, Gavora, 2003).*

Učiteľ môže byť hodnotený svojimi žiakmi, kolegami, či dokonca nadriadenými. Výsledky môžu byť pre neho vynikajúcim prostriedkom na sebapoznanie i poznanie triedy, pričom toto hodnotenie môže predstavovať pre učiteľa nenahraditeľný zdroj sebareflexie. Na druhej strane však súhlasíme s konštatáciou, že: „žiadny učiteľ sa nebude nachádzať len v jednom sektore, pretože reaguje na rozdielne situácie a rozdielnych žiakov“ (Lukas, 2005, s. 33). V danej súvislosti vyjadrujeme presvedčenie, že učitelia sú aj napriek tejto prínosnej typológie sui generis „nezaraditeľní“, pretože v istom kontexte môžu byť tieto dimenzie prezentované ako „situačné“.

Vyššie rozpracovaný model má vedecký charakter, nie normatívny, tzn. neukazuje, ako sa má učiteľ vo svojom povolaní správať, neukazuje, ktorý typ je lepší, ktorý je horší. „Učitelia sa môžu zachovať ktorýmkoľvek z ôsmich typov správania a môže to byť správanie akceptovateľné“ (Mareš, Gavora, 2004). Zároveň dodávame, že tento model vychádza z teoretického modelu, a teda realitu môže zjednodušovať. Mnohokrát môže ísť o spontánnu záležitosť. Človek sa predsa v bežnom živote, v bežnej interakcii medzi ľuďmi nespráva vždy a za každých okolností len podľa teoretických predpokladov.

4. LITERATÚRA

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. 2009. *Učitel. Příprava na profesi.* Praha: Grada a. s., 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

FERNSTERMACHER, G. D., SOLTIS, J. F. 2008. *Vyučovací styly učitelů.* Praha: PORTÁL, 2008. 124 s. ISBN 978-80-7367-471-7.

GAVORA, P., MAREŠ, J., DEN BROK, P. 2003. *Adaptácia Dotazníku interakčného štýlu učiteľa.* Pedagogická revue, roč. 55, č. 2, s. 156 – 145.

KOŽENÝ, J., GANICKÝ, P. 1976. *Přiručka pro administraci, interpretaci a vyhodnocování testu.* Psychodiagnostické a didaktické testy. Bratislava 1976.

LEARY, T. 1957. *Interpersonal diagnosis of personality.* New York, The Ronald Press.

MAREŠ, J., GAVORA, P. 2004. *Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkum*. In: Pedagogika, roč. 54, č. 2, 101-128.

MLČÁK, Z. 1996. *Preferované interpersonální chování učitele.* In: Pedagogika. Roč. XLVI, s. 152-155.

ZELINOVÁ, M., ZELINA, M. 1997. *Tvorivý učiteľ*. 1. vyd. Bratislava. Metodické centrum mesta Bratislavy, 78 s. ISBN 80-7164-192-8.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Mária Virčíková

Pracovisko: Prešovská univerzita v Prešove, FHPV, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie. Katedra pedagogiky
Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika

Email: mortisha99@azet.sk

THE OUTLOOK FOR THE EMPLOYMENT OF EDUCATIONAL STUDIES GRADUATES

Katarzyna Wójcik

Abstract

The educational labour market is becoming more and more filled and as a result young teachers find it more and more difficult to get the job in the school or kindergarten. For that reason a research exploring educational labour market has been carried out in Wyższa Szkoła Biznesu in Dąbrowa Górnicza. The paper presents some results of the survey.

Key words: *labour market, employment, rate, teacher, graduate, structure of employment, demography, teacher training, outlook, education*

1. OVERVIEW

The educational labour market is becoming more and more filled and as a result young teachers find it more and more difficult to get the job in the school, kindergarten or other institution providing education for people. As a result the number of teachers trying to retrain is growing rapidly. This situation has a great impact on the working conditions and organisation of academies and universities, training young people to become teachers. Lack of employment would influence the number of students willing to become teachers. For that reason a research exploring local educational labour market has been carried out in Wyższa Szkoła Biznesu in Dąbrowa Górnicza. The paper presents first results of the survey.

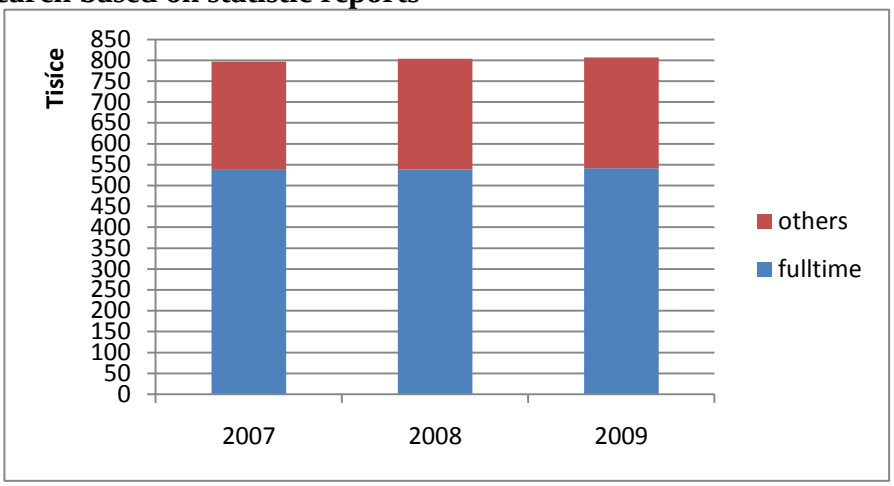
2. THE STRUCTURE OF EMPLOYMENT

The actual structure of employment influences the outlook for the future possibilities of employment. According to the author the most significant factors are the number of teachers and their age.

a. Number of teachers

Since 2007, a number of teachers employed in Poland is rising each year (statistical reports 2007, 2008, 2009). In 2007 there were 796523 of teachers, and 537199 (about 67%) were fulltime workers. In 2008 – the rates rose to 803921 teachers, and fulltime employed 538163 (about 67%), in 2009 there was next increase up to 806695 teachers, including 541563 (67%) of fulltime employed.

Chart 1 Structure of teachers' employment in years 2007-2009, Source: Author's research based on statistic reports



As it is visible in the chart there is a growing tendency, nevertheless students find it difficult to get fulltime work as teachers.

b. Age of the teachers

Age is fundamental if we want to predict future possibilities of employment. Many of the surveyed headmasters claim that there is the rotation among teachers only when some of them become ill or go retired.

In 2009 the average age among teachers is 40.9, previous year it was 40.6. We can claim the teachers population is getting older. The 38.4% of teachers are in the age of 38-48. The average age of the Arts teachers (40.65) is lower than the vocational teachers (43.99) (Zarębska, 2010; 56). According to this numerical data there are not enough young teachers, because most of the teachers work as long as it is possible. Moreover it turns out that there are teachers in their late seventies or early eighties. That age can be regarded negatively when we concern working with young learners or teenagers.

3. THE OUTLOOK FOR EMPLOYMENT

In order to foresee the possibilities of employment three aspects were analysed. First of all actual structure of employment, described above. Secondly the demographical perspectives, as they show us number of future students and consequently number of required teachers. Last but not least headmasters declarations concerning employing new teachers or reduction of the posts. The survey was carried out in the region of Zagłębie Dąbrowskie on fifty-seven headmasters.

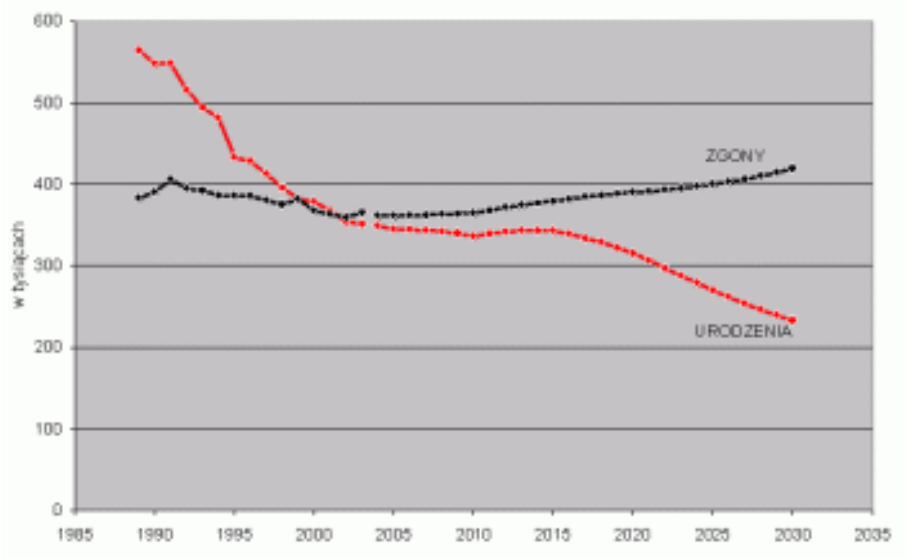
a. THE IMPACT OF EMPLOYMENT STRUCTURE

The growing number of teachers gives a great hope for students, to find employment, if the tendency maintains the same. What is more the ageing population of teachers has to be refreshed by young adepts of the teaching art. The biggest problem, also mentioned by headmasters is the lack and the age of vocational teachers. Consequently there is a niche on the labour market that can be filled by educating more vocational teachers, acquainted with new trends in technology as well as with pedagogical aspects of teaching.

b. DEMOGRAPHY

According to the report of GUS (Central Statistical Office) the number of births is falling, which reveals the lack of students.

Chart 2 Demographical perspectives. Source: Raport GUS, Prognoza ludności do 2030

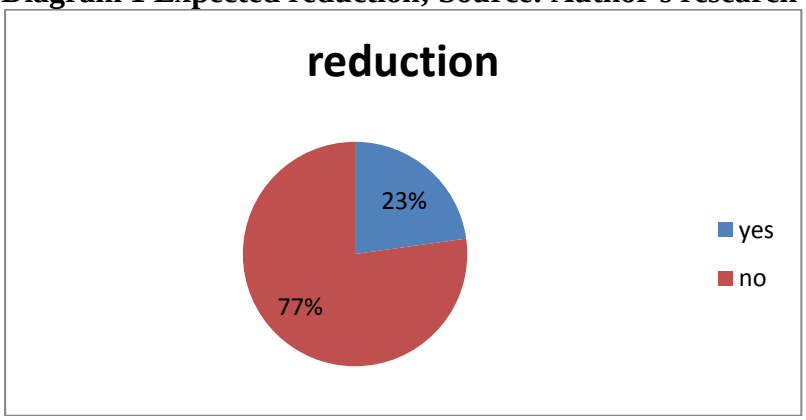


Owning to the chart, and statistical report, until 2035 the birth rate is going to be two times lower than it is now (the Yearbook of Poland). The number of students in 2001 was 7062700 (GUS prognoza ludności) in 2010 it is over 1,5 million lower (5.361.500). according to Central Statistical Office it is still falling as a result of falling birth number. That impacts educational labour market, lack of students means lack of the need for teachers. This tendency leads to farsighted employer's policy.

c. THE OUTLOOK FOR EMPLOYMENT ACCORDING TO THE SURVEYED HEADMASTERS

The survey was carried out in 57 seven schools and kindergartens in Zagłębie Dąbrowskie. Variety of institutions took part in the research, kindergartens, primary schools, secondary schools, vocational schools etc. The headmasters were asked eleven questions about possibility of employing new teachers or reducing posts.

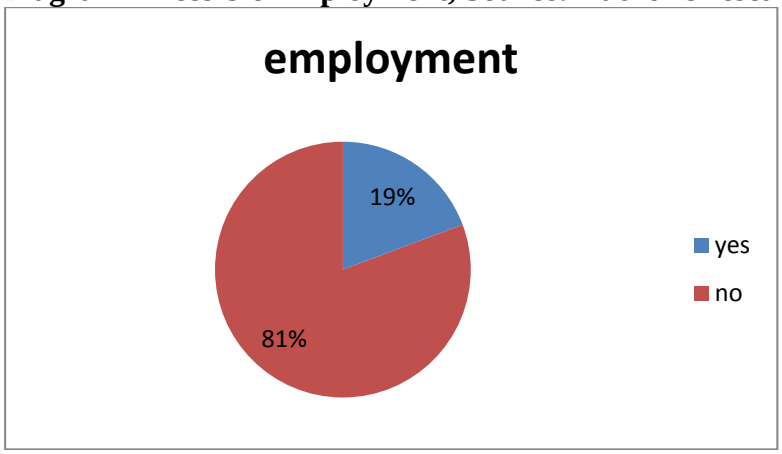
Diagram 1 Expected reduction; Source: Author's research



The great majority belive there are not any reductions of posts in three years time, but 23 % assumes there maybe some reductions. Most of the reductions are planned in the following year (61%) and the rest in the period of 2-3 years. The most often mentioned

specializations, that are to be reduced are mathematics, early childhood pedagogy, physical education. The reasons for the reduction are the fall of birth rate and the budget cuts. The government is looking for the savings, there for it is minimalising expenses on education. Moreover, due to diagram below only 19% of respondents plan to employ new teachers.

Diagram 2 Possible Employment, Source: Author's research



Furthermore in 53% of researched school there will be no rotation among teachers. None will loose their jobs, but also noone new wil be employed. A stagnation on the educational labour market is observed, and that leads to many problems including high rate of unmeployment and lack of fresh minds in education.

4. SUMMARY

The presented research results make the outlook pessimistic as well as the labour market seems to be filled to capacity. As the results of the research show the access to work at school is seriously limited. The work at school or other educational institution is almost lifelong position, that is rarely changed. What is more, due to the falling rate of births the situation is not going to improve but to become worse. That problem needs further scientific exploration, not only pedagogical but also economical and sociological. Only wide range exploration of the subject may assure the applicable solution.

5. LITERATURE

Demographic Yearbook of Poland, Komitet Redakcyjny Głównego Urzędu Statystycznego Warszawa 2010
http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_rs_rocznik_demograficzny_2010.pdf

Nauczyciele we wrześniu 2008 roku. Stan i struktura zatrudnienia. Opracowanie na podstawie danych SIO; Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 2009

Nauczyciele we wrześniu 2007 roku. Stan i struktura zatrudnienia. Opracowanie na podstawie danych SIO; Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 2008

Prognoza ludności na lata 2008 – 2035, Główny Urząd Statystyczny
http://www.stat.gov.pl/gus/5840_8708_PLK_HTML.htm

ZARĘBSKA, J. 2010. *Nauczyciele we wrześniu 2009 roku. Stan i struktura zatrudnienia,* Warszawa*:* Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Contact

First name and surname: dr Katarzyna Wójcik

Workplace: Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Pedagogy Department
Ul. Cieplaka 1c, 41-300 Dąbrowa Górnicza, Woj. Śląskie, Polska

Email: madej_k@wp.pl

DIDAKTIKA V TEÓRII A PRAXI

SMER INKLÚZIE V EDUKÁCII V NIEKTORÝCH EURÓPSKYCH KRAJINÁCH.

DIRECTION OF INCLUSION IN SOME EUROPEAN COUNTRIES.

Martina Babinová

Abstrakt

Stručná analýza súčasných trendov, legislatívy a bariér súvisiacich s problematikou inklúzie vrámci edukačného procesu vybraných Európskych krajín.
Identifikácia a klasifikácia pojmov.
Aplikácia v praxi – pozitíva a nedostatky.

Kľúčové slová: *inklúzia, postihnutie, Zákon proti Diskriminácii Postihnutých*

Abstract

A brief analysis of current trends, legislation and barriers connected with inclusion within the education process in these countries.
Concepts: identifying and classifying.
Application in practice – positives and negatives.
Key words: *inclusion, disability, The Disability Discrimination Act.*

1. ÚVOD

Vzhľadom na neustále zmeny v spoločnosti sa edukácia mládeže pravidelne stáva centrom pozornosti zúčastnených pedagogických odborníkov a tiež tvorcov právneho systému. Mladá generácia sa prirodzene stáva určitou investíciou každého sociálneho zriadenia vo svete. Podľa Davisa (2009) sú v mnohých krajinách postihnutí jedinci znevýhodnení náhľadom vládnych inštitúcií na ich ekonomickú návratnosť.

2. INKLÚZIA

2.1 V globálnom chápaní

S výrazným vzostupom medicínskych úspechov sa paralelne zvyšuje počet narodených detí s jednoduchými či komplexnými poruchami a aj tieto deti sa stávajú súčasťou spoločnosti. S rýchlym posunom vedeckého poznania v medicínskej sfére často nie je zosúladený pokrok a humanizácia v spoločnosti. Z historického hľadiska sa postoj spoločnosti k postihnutým jedincom neustále menil. Prvé signifikantné pokusy o inklúziu v minulom storočí boli realizované ako hlavné súčasti edukačných programov krajín tretieho sveta. Tieto boli orientované na poskytovanie pomoci početným skupinám (Armstrong, A. Ch, Armstrong, D. and Spandagou, I., 2010).

2.2 Inklúzia ako súčasť ľudských práv

V priebehu minulého storočia mnohé mimovládne a medzinárodné organizácie uskutočnili početné výskumy a analýzy, ktoré boli podnetom na vytvorenie základnej legislatívy v oblasti inklúzie.

Všeobecná deklarácia ľudských práv (Roosvelt, 1948) považuje právo na bezplatné základné vzdelanie za zakladné právo človeka. Pre postihnutých ľudí toto právo v mnohých krajinách bolo naplnené až koncom sedemdesiatych rokov. Ako Oswin (1971) ilustruje vo svojom rozsiahlom výskume, deti aj dospelí s postihnutiami boli najčastejšie umiestneňonaní v zdravotných inštitúciách pod dohľadom nekvalifikovaného personálu. Jedným z prelomových iniciatív bola v roku 1994 Svetová konferencia o špeciálnom školstve v Španielsku, ktorá vyústila k podpísaniu vyhlásenia: **Školstvo pre všetkých**. (UNESCO, 1994)

3. INKLÚZIA V EURÓPSKYCH KRAJINÁCH

3.1Veľká Británia

3.1.1 Definícia pojmu

Riešením otázky inklúzie ľudí s postihnutiami do spoločnosti sa vo Veľkej Británii venovala v priebehu posledných desaťročí značná pozornosť. Presná definícia inklúzie nie je v UK vymedzená, čím sa otvára priestor pre spektrum diskusií. Ainscow (1995) charakterizoval inklúziu v širšom a užšom zmysle:

- Užšie – orientuje sa na jedinečnú skupinu napr deti s určitým postihnutím
- Širšie – nešpecifikuje konkrétnu kategóriu ale ako celok

Clough a Corbeth (2000) chápu inkluzívnu edukáciu ako neustále sa formujúca iniciatíva, ktorá reflektuje situáciu v spoločnosti, snahy a aktuálne postupy .

3.1.2 The Disability Discrimination Act

Identifikácia potreby riešenia inklúzie postihnutých do spoločnosti viedla k vytvoreniu prvých rozsiahlych iniciatív. The Disability Discrimination Act (DDA, Zákon proti Diskriminácii Postihnutých, 1995) definuje pojem postihnutia ako:

'*…fyzické alebo mentálne poškodenie, ktoré má výrazne negatívny vplyv na dlhodobé vykonávanie bežných denných aktivít'*.

Medzi tieto zahŕňa mobilitu, manuálnu zručnosť, kontinenciu, schopnosť niesť a prenášať predmety, reč, zrak a sluch, pamäť a pozornosť, schopnosť učenia sa a porozumenia, rozpozpoznať nebezpečenstvo. Postihnutie nie je kratšie ako 12 mesiacov, môže sa opakovať alebo má progresívny charakter (HIV, rakovina a skleróza multiplex).
Zákon presne vymenúva oblasti diskriminácie voči postihnutým jedincom vo sfére zamestania, vzdelania, bývania, či transportu. Porušovanie tohto zákona je trestné a dohliadanie na jeho plnenie nie je už len vecou dobrovoľníckych organizácií. O preklenutie prekážok v zabezpečovaní dôstojných podmienok pre postihnutých pomáha system vládnych inštitúcií.

3.1.3 Every child matters

Dokument Every child matters (Každé dieťa je dôležité) prešiel rozsiahlou konzultáciou a bol zameraný na upravenie nedostatkov v predchádzajúcej právnej vyhláške The Children Act (2004). V časti Duty to Cooperate (povinnosť spolupracovať) preberá spoločnosť kolektívnu zodpovednosť za všetky deti a špeciálny dôraz sa kladie na poskytovanie rovnoprávneho vzdelávania a starostlivosti deťom s postihnutiami. Treba si všimnúť, že integrácia jedincov do spoločnosti už nie je všeobecným záujmom spoločnosti ale jedinec ako taký. Tomu sa poskytuje potrebná pomoc k dosiahnutiu jeho maximálneho potenciálu. Aj v rámci tohto dokumentu sú stále otvorené diskusie. Mitler (2000) výrazne podporuje takýto prístup ako poskytovanie základných ľudských práv a zánik segregácie. Zároveň je presvedčený, že učitelia nie sú na takéto zmeny pripravený a tento proces z rôznych príčin odmietajú.

3.1.4 Kráľovská inšpekcia

Inklúzia v edukačnom procese je sledovaná a hodnotená Kráľovskou Inšpekcoiu (Ofsted). Táto nechápe inklúziu ako izolovaný jav, ale sa venuje aj ohrozeným a chráneným skupinám ako sú:

- Dievčatá a chlapci
- Náboženské a národnostné menšiny, Írski nomádi, žiadatelia o azyl a ľudia s povolením na azyl;
- Žiaci, ktorých anglický jazyk je druhým jazykom
- Žiaci s postihnutiami
- Nadaní a talentovaní žiaci
- Deti pod dohľadom miestneho správneho úradu
- Deti: dlhodobo choré, mladí opatrovatelia, deti z rodín pod vplyvom stresu
- Mladistvé gravidné dievčatá a matky
- Každý žiak, ktorému hrozí vylúčenie zo školy.

(Ofsted, 2000)

Hoci je táto príručka cielená prioritne pre prácu školských inšpektorov, v neposlednej miere je aj pomôckou pre bežné školy.

3.1.5. Lamb enquiry, SEN green paper

V spolupráci s Kráľovskou Inšpekcoiu a vládnych organizácií odborníci v oblasti inklúzie vypracovali podrobnú správu o súčasnej situácii inklúzie, ktorá odporúča 51 zmien (Peacey, Lindsay, Brown, Russell, 2009). Štúdia portvrdila potrebu prehodnotenia terajšieho pohľadu na inklúziua špeciálne školstvo a následne odštartovala konzultáciu zmien v školskom systéme (Teather, 2010).

3.2 Dánsko

Definícia postihnutia v Dánsku nie je špecifikovaná, no rozumie sa ako fyzické, mentálne alebo intelektuálne poškodenie, ktoré vyžaduje formu kompenzácie. Individuálne prípady sú posudzované 3 – člennou komisiou. Vzhľadom na pomerne solidárny právny systém, diskriminácia postihnutých v Dánsku je veľmi zriedkavá (Thornton, P., Lunt, N., 1997).

Silné dobrovoľnícke hnutia sa aktívne angažujú v oblasti edukácie a inklúzie v celosvetovom meradle.

3.3 Slovensko

Ako Požár (1999) ilustruje, Slovensko sa aktívne pripojilo k iniciatívam zahraničných inštitúcií o inklúziu postihnutých do spoločnosti po roku 1989. Spoločenské zmeny nevyhnutne podmienili pohľad na jednotlivcov, ktorým nebola doposiaľ venovaná dostatočná pozornosť. Od vstupu Slovenska do Európskej Únie v roku 2004 Európska legislatíva priamo usmerňuje a formou národného zákonodarstva dohliada na poskytovanie edukácie všetkých detí na Slovensku.

4. DISKUSIA A ZÁVER

Historické, kultúrne, ekonomické a sociálne rozdiely v jednotlivých krajinách determinujú jedinečné riešenia inklúzie. Je preto pochopiteľné, že každý štát problematiku inklúzie rieši rozdielne. Vzájomná kolaborácia, vzdelávanie odborníkov a výmena informácií podmienečne ovplyvňujú pozitívne výsledky inkluzívnej edukácie. Nesmieme zabudnúť, že priebežné zmeny v spoločenských systémoch tiež ovplyvňujú sústavne sa rozvíjajúci proces inklúzie.

5. LITERATÚRA

AINSCOW, M. 1995. *'Education for all: making it happen'*. Keynote Address, International Special Education Congress: Birmingham, July 1995.

ARMSTRONG, A. C., ARMSTRONG, D. & SPANDAGOU, I. 2010 *Inclusive education: international policy & practice.* London: Sage, 2010. ISBN 978-1-84787-940-0.

CLOUGH, P., CORBETT, J. 2000. *Theories of Inclusive Education: A Students' Guide.* London: Paul Chapman, 2000. ISBN 0-7619-6940-3.

DAVIS, I. 2009 *Socialist Worker*, letters page 3, oktober 2009 str. 7

DEPARTMENT FOR EDUCATON AND SKILLS 2003, *Every child matters – The Consultation Process and Summary of Questions*. DfES Publications, 2003. http://www.dcsf.gov.uk/everychildmatters/

DISABILITY DISCRIMINATION ACT 1995. Parliament of the United Kingdom, 1995. Dostupné na http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1995/50/contents/enacted http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=430&langId=en

MITTLER, P. 2000. *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*, London: David Fulton, 2000. ISBN-10: 9781853466984.

OFSED 2000: *EVALUATING EDUCATIONAL INCLUSION: Guidance for inspectors and school*s. Ofsted, 2000. Reference no. HMI 235

OSWIN, M.:Revisiting 2000 *The Empty Hours, in Crossing Boundaries, Change and Continuity in the History of Learning Disability.* BILD Publications, 2000. ISBN 1 902519 21 .

PEACEY, N., LINDSAY, G., BROWN, P., RUSSELL, A. 2009 *Increasing Parents' Confidence in the Special Educational Needs System: Studies commissioned to inform the Lamb Inquiry*. 2000. DCSF-01143-2009.

POŽÁR, L. 1999. *Nové trendy v integrácii postihnutých*, Školský psychológ, 1999, 3/3, str. 42

ROOSVELT, E. 1948. *The Universal Declaration of Human Rights*. General Assembly: UN, 1948.

TEATHER, S., 2010 SEN *green paper*. Department of Education, 2010.

THORTON, P., LUNT, N. 1997. *Employment Policies for Disabled People in Eighteen Countries: A Review*. University of York, 1997. ISBN 1 871713 27 7.
Dostupné
https://www.eversheds.com/uk/home/articles/index1.page?ArticleID=templatedata%5CEversheds%5Carticles%5Cdata%5Cen%5CInternational_HR_ebrief%5CInternational_HR_hBriefing_Denmark_Apr11

WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS EDUCATION:ACCESS AND QUALITY, 1994 *THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION*. UNESCO. 2000. E D-94/WS/ 1 Dostupné na http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko: Mgr. Martina Babinová

Pracovisko: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická Fakulta, Katedra Pedagogiky
Tr. A. Hlinku 1, Nitra 949 74

Email: mbabinova@post.sk, mbabinova.304@lgfl.mail

VYHODNOTENIE SOCIOMETRICKO-RATINGOVÉHO DOTAZNÍKA SO ZAMERANÍM NA ŽIAKA SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI (ŠVVP)

SOCIOMETRIC EVALUATION-RATING QUESTIONNAIRE WITH A FOCUS ON PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Jana Balážová

Abstrakt

Príspevok prináša výsledky prieskumu, ktorý sme zrealizovali v 6. ročníku bežnej základnej školy v SR. Zamerali sme sa na zisťovanie obľúbenosti/sympatie medzi žiakmi so zameraním na žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP).

Kľúčové slová: *školská integrácia, žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, inkluzívna edukácia*

Abstract

The article brings the results of survey we performed at 6 year of regular primary schools in Slovakia. We focused on detection of popularity/sympathy among students with a focus on pupils with special educational needs.

Key words: *school integration, a pupil with special educational needs, inclusive education*

1. ÚVOD

Socializácia sa realizuje od samotného narodenia a podľa Keppnera (In Nakonečný, 2009) ide o doživotný proces prispôsobovania a zmien. Nakonečný (2009) ďalej píše, že socializácia sa ako proces sociálneho učenia odohráva v sociálnych situáciách a vyžaduje si osvojenie žiaducich spôsobov správania, konania. Človek si konkrétne osvojuje systém poznatkov, noriem, hodnôt, postojov a foriem správania, ktoré mu umožňujú začleniť sa do určitej spoločnosti, aktívne sa zúčastňovať spoločenského života. Avšak človek s akýmkoľvek druhom postihnutia môže mať v tejto oblasti isté problémy, resp. proces socializácie uňho často prebieha iným spôsobom než je to bežné u ľudí bez postihnutia (Požár, 2007).

V našom prieskume sme sa zamerali na sociometriu – *´sociálne meranie´* (Gavora, 1999) – diagnostiku a následnú analýzu sociability žiakov, konkrétne na zisťovanie obľúbenosti/sympatie medzi žiakmi so zameraním na žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP). Ako uvádza psychologický slovník (Hartl, 2010, s. 537) sociabilita je *„družnosť, schopnosť utvárať a udržiavať medziľudské vzťahy“*. Potvrdzuje to i pedagogický slovník (Průcha, 2009, s. 267), v ktorom sa ďalej píše, že *„Predpokladom sociability je schopnosť empatie (vcítenia) do prežívania i problémov druhého, schopnosť prispôsobovania sa a kompromisu.“*. Podľa Hrabala (1989) v diagnostike sociability ide o to, ako sociálne vzťahy a ich zvláštnosti spoluurčujú tvárnosť človeka i osobnosti. Za vhodné východisko sociability a úrovne morálneho rozvoja žiaka z praktických i teoretických

dôvodov považuje školu. Podľa neho škola ponúka mnohostranný východiskový diagnostický materiál, práve vďaka skutočnosti, že je zložitým systémom sociálnych vzťahov (žiak – žiak, žiak – učiteľ, žiaci – učitelia, učitelia – žiaci, atď.) ale aj systémom, ktorý prepája mimoškolské štruktúry vzťahov (rodina, kamaráti a priatelia mimo školy, atď). Ako nástoj diagnostikovania sociability žiakov Hrabal (1989) uvádza sociometricko-ratingový dotazník (SORAD). Vo všeobecnosti sociometricko-ratingovým dotazníkom získavame *„vzájomné údaje o interindividuálnych vzťahoch medzi žiakmi v triede alebo v inej výchovnej skupine a zároveň vzájomné osobnostné charakteristiky, ktoré súvisia s interdisciplinárnymi vzťahmi.“* (Hrabal, 1989, s. 99). Výsledky je možné analyzovať z hľadiska triedy, ich charakteristík a štruktúry, ale tiež z hľadiska pozície a role jednotlivých žiakov v skupine.

2. VYHODNOTENIE SOCIOMETRICKO – RATINGOVÉHO DOTAZNÍKA

2.1Cieľ prieskumu, prieskumná vzorka a priebeh testovania

Cieľom nášho prieskumu bolo zistiť pomocou sociometricko-ratingového dotazníka obľúbenosť/sympatiu medzi žiakmi 6. ročníka bežnej základnej školy SR so zameraním na žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ŠVVP.

V prieskume sme použili počítačovú verziu (výskumný nástroj) sociometricko-ratingového dotazníka. Poskytol nám ju VÚDPaP v Bratislave.

Testovania sa zúčastnilo 25 žiakov 6. ročníka bežnej základnej školy v SR, ktorú navštevuje žiak so ŠVVP. Žiaci individuálne pristupovali k počítaču s pripraveným sociometricko-ratingovým testom. Každý žiak postupne prideľoval svojim spolužiakom jedného z piatich tokenov – „smajlíkov“ v podobe 5 bodovej škály Likertovho typu (Kollárik, 2009): 1 – nesympatický, 2 – skôr nesympatický, 3 – ani sympatický, ani nesympatický, 4 – sympatický, 5 – veľmi sympatický, čím vyjadril hodnotu obľúbenosti/sympatie.

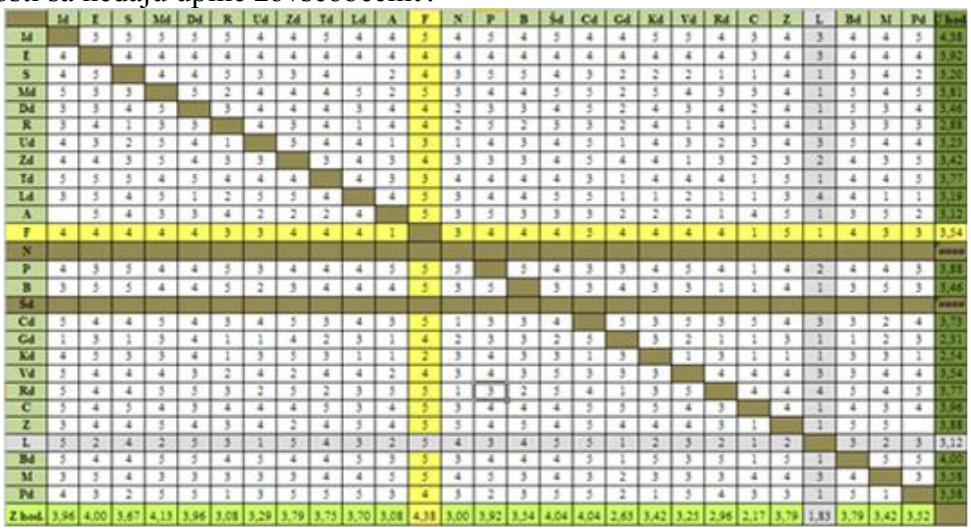
Obr. 1 Tokeny – „smajlíci“ v počítačovej verzii sociometricko-ratingového testovania

2.2 Niektoré výsledky prieskumu

Získané číselné údaje počítačový program spracoval do prehľadnej sociometrickej matice, v ktorej má každý žiak svoj stĺpec i riadok. V mieste prelínania sa riadku a stĺpca je pridelený/získaný údaj – číslo od 1 po 5 (hodnota obľúbenosti). Hlavná diagonála je v matici prázdna, pretože znamená výber sympatie sebe samému, čo sa väčšinou v sociometrii nepripúšťa. Na konci riadku je priemer hodnôt obľúbenosti, ktoré udelil žiak svojim spolužiakom a na konci stĺpca priemer hodnôt obľúbenosti, ktoré žiak získal od spolužiakov. My sa teraz pokúsime niektoré číselné údaje interpretovať.

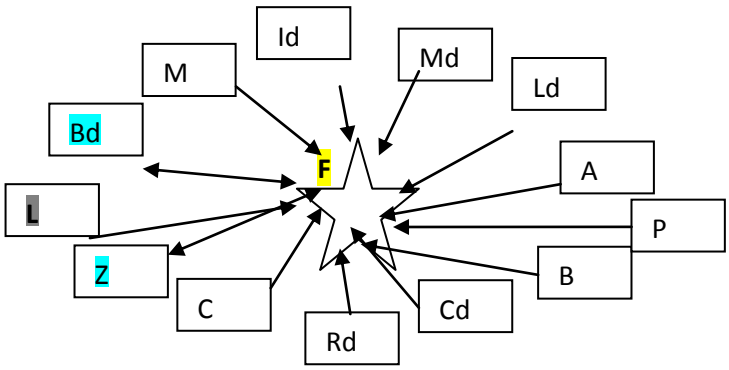
Z nasledujúcej matice možno vyčítať, že žiak N a žiačka Šd sa sociometrického testovania nezúčastnili – hodnoty obľúbenosti od svojich spolužiakov získali, ale svojim spolužiakom hodnoty obľúbenosti neudelili. Ďalej je potrebné pripomenúť, že údaje získané sociometricko-ratingovým testom sú ovplyvnené nielen neprítomnosťou dvoch žiakov triedy, ale i momentálnou situáciu v triede. Taktiež je dôležité pri interpretácií získaných údajov brať do úvahy skutočnosť, že udelenie hodnoty obľúbenosti 1 (nesympatický) svedčí aj o odvahe

hodnotiteľa – nie každý žiak túto odvahu má. Preto priemery získaných a udelených hodnôt obľúbenosti sa nedajú úplne zovšeobecniť.



Tab. 1 Sociometrická matica žiakov 6. ročníka bežnej základnej školy Slovenskej republiky, ktorú navštevuje žiak so ŠVVP.

„Hviezdou“ triedy podľa sociometrickej matice je žiak F (práve žiak so ŠVVP), ktorý získal od svojich spolužiakov priemer hodnôt obľúbenosti 4,38 a svojim spolužiakom udelil priemer hodnôt obľúbenosti 3,54. Najvyššiu hodnotu obľúbenosti (5 – veľmi sympatický) mu udelilo trinásť žiakov: Id, Md, Ld, A, P, B, Cd, Rd, C, Z, L, Bd, M. Žiak F – hviezda triedy však najvyššiu hodnotu obľúbenosti (5 – veľmi sympatický) udelil iba dvom: Cd a Z.



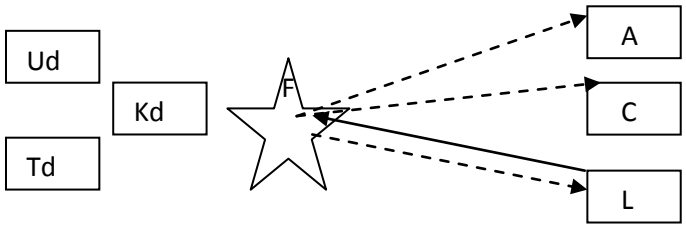
Graf 1 Najvyššia hodnota obľúbenosti (5 – veľmi sympatický) udelená žiakovi F (so ŠVVP) – hviezde triedy od spolužiakov a naopak.

	F	A	P	B	C	Z	L	M	Id	Md	Ld	Cd	Rd	Bd
F		**1**	**4**	**4**	**4**	**5**	**1**	**3**	**4**	**4**	**4**	**5**	**4**	**4**
A	**5**													
P	**5**													
B	**5**													
C	**5**													
Z	**5**													
L	**5**													
M	**5**													
Id	**5**													

Md	**5**													
Ld	**5**													
Cd	**5**													
Rd	**5**													
Bd	**5**													

Tab. 2 Najvyššia hodnota obľúbenosti (5 – veľmi sympatický) udelená žiakovi F (so ŠVVP) – hviezde triedy od spolužiakov a hodnoty obľúbenosti udelené im žiakom F (so ŠVVP) – hviezdou triedy.

Najnižšiu hodnotu obľúbenosti (1 – nesympatický) žiakovi F (so ŠVVP) – hviezde triedy neudelil nik. Hodnotu 2 – skôr nesympatický mu udelilo jedno dievča: Kd. Hodnotu 3 – ani sympatický, ani nesympatický mu udelili dve dievčatá: Ud a Td. Žiak F – hviezda triedy udelil najnižšiu hodnotu obľúbenosti (1- nesympatický) trom spolužiakom: A, C a L (udelil mu hodnotu obľúbenosti 5 – veľmi sympatický).

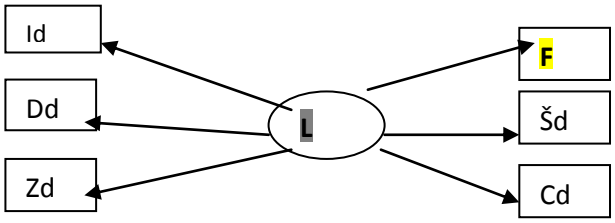


Graf 2 Udelené najnižšie hodnoty obľúbenosti (1 – nesympatický) žiakom F (so ŠVVP) – hviezdou triedy

	F	A	C	L	Kd	Td	Ud
F		1	1	1	4	4	3
A	5						
C	5						
L	5						
Kd	2						
Td	3						
Ud	3						

Tab. 3 Udelené hodnoty obľúbenosti hviezdou triedy a niektorých žiakov.

Outsiderom triedy podľa matice je žiak L, ktorý získal priemernú hodnotu obľúbenosti 1,82. Outsiderovi triedy – žiakovi L nik zo spolužiakov neudelil najvyššiu hodnotu obľúbenosti (5 – veľmi sympatický). Ale žiak L – outsider triedy najvyššiu hodnotu (5 – veľmi sympatický) udelil 5 spolužiačkam a 1 spolužiakovi (hviezde triedy – žiakovi F so ŠVVP): Id, Dd, Zd, F, Šd, Cd. Celkovo udelil svojim spolužiakom priemernú hodnotu obľúbenosti 3,12.



Graf 3 Najvyššie hodnoty obľúbenosti (5 – veľmi sympatický) udelené žiakom L – outsiderom triedy svojim spolužiakom.

	L	Id	Dd	Zd	F	Šd	Cd
L		5	5	5	5	5	5
Id	3						
Dd	1						
Zd	2						
F	1						
Šd	-						
Cd	3						

Tab. 4 Najvyššie hodnoty obľúbenosti (5 – veľmi sympatický) udelené žiakom L – outsiderom triedy svojim spolužiakom a ich hodnoty obľúbenosti udelené jemu (aj od žiaka F so ŠVVP – hviezdy triedy).

2.3 Závery

Ako uvádza Gregussová (2006), viaceré výsledky výskumov autorov Učeň, 2001; Cambra, 2002; Zborteková, 2006 skúmajúcich školskú integráciu žiakov s telesným a sluchovým postihnutím potvrdili, že samotná školská integrácia žiaka so ŠVVP neznamená automaticky aj jeho prijatie – sociálnu integráciu spolužiakmi a už vôbec nie akceptáciu – inklúziu. Keďže našim cieľom bolo zo získaných údajov určiť nielen hviezdu a outsidera triedy, ale najmä zistiť hodnotu obľúbenosti/sympatie medzi žiakmi v triede, ktorú navštevuje žiak so ŠVVP. Dovolíme si poukázať na skutočnosť, že síce so školskou integráciou žiaka so ŠVVP neprichádza automaticky jeho prijatie spolužiakmi, ale je možné ho dosiahnuť. Potvrdzuje to naše sociometrické testovanie žiakov 6. ročníka, kde žiak F – hviezda triedy je práve žiak so ŠVVP (s telesným postihnutím).

Pre objektívnejšie závery testovania sme použili ešte pološtrukturovaný rozhovor s učiteľkou (triednou učiteľkou na primárnom stupni a zároveň terajšou učiteľkou jedného vyučovacieho predmetu), s matkou žiaka so ŠVVP (i jeho osobnou asistentkou od prvého ročníka) a s jedným spolužiakom žiaka so ŠVVP, ktorý voči nemu prejavil hodnotu sympatie 4 – sympatický.

Žiak F svoje postihnutie vníma ako nedostatok, no vie si poradiť, bojovať, poprosiť o pomoc, ale i pomôcť iným. V školskom prostredí bol nesvoj iba prvé dva týždne, kedy si ho neznámi žiaci v triede i v celej škole „okukovali“. Neznámi žiaci neboli všetci, pretože kolektív detí bez ŠVVP navštevoval od predškolského veku a s väčšou časťou kolektívu detí z materskej školy sa stretáva i v základnej škole. Ako vyplýva zo sociometrického testovania, pre svojich spolužiakov je dokonca hviezdou triedy. Dovolíme si však poukázať na skutočnosť, že v jeho vzťahu ku spolužiakom sa odrazil matkin prístup k nemu a životu. Dokáže mať ľudí/veci rád, vážiť si ich, ale zároveň vie prejaviť primeraným spôsobom nespokojnosť, neprístupnosť, odmietnutie i hnev. Čo možno niektorí/-ré spolužiaci/-čky

nevedia, a preto nezískali takú vysokú hodnotu obľúbenosti/sympatie. Veľký vplyv na jeho postavenie v triede má prístup triednej učiteľky a oboch rodičov (nielen matky). Rodičia s ním od útleho detstva chodia do spoločnosti a snažia sa ho naučiť žiť samostatne (pomáhajú mu, no nechajú ho aj potrápiť sa – nájsť si svoj spôsob: ako splniť úlohu, uspokojiť potrebu a pod.). Matka síce pociťuje obavy z budúcnosti (najmä z puberty, kedy si bude všímať na sebe nedostatky), ale verí, že vďaka jeho nevzdávajúcej sa a priebojnej povahe, prístupu a akceptácií učiteľov i spolužiakov, kamarátov ťažké obdobie prekoná a naďalej bude prežívať subjektívny pocit spokojnosti so sebou, svojim životom a pod.

Outsiderom triedy je žiak L, ktorý od prvého ročníka mal problém zapadnúť do kolektívu. Dôvodom nie je ani telesné postihnutie, ani rómsky pôvod, ale sociálne slabé prostredie, z ktorého pochádza, a následne nevyzretá osobnosť a problémy s učením, hygienou. V triede sú mu sympatickejšie najmä dievčatá, z chlapcov prejavil najvyššiu obľúbenosť (5 – veľmi sympatický) iba žiakovi F – hviezde triedy. Pravdepodobne by si lepšie rozumel s mladšími žiakmi. Ale to v bežnej škole, kde sú žiaci delení do skupín podľa fyzického veku, nie je možné.

Podľa Feusera (2009) si inklúzia (akceptácia všetkých žiakov) vyžaduje systematickú zmenu a postupný odklon od klasickej výučby, delenia žiakov podľa veku, rasy, zdravotného stavu a pod. Na základe dlhoročnej praxe kladie dôraz na projektové vyučovanie, umožňujúce permanentné vtiahnutie žiaka do diania, poskytnutie priestoru všetkým (šikovným i slabším, s postihnutím i bez postihnutia atď.), umožnenie zapojenia sa a spolupráce prítomných. Možno práve v takomto prostredí by sa vedel uplatniť nielen žiak so ŠVVP, ale aj žiak bez ŠVVP, ktorého spolužiaci neprijímajú z iných dôvodov – tzv. outsider triedy a našiel by si viac kamarátov, obdivovateľov.

Integrácia žiakov so ŠVVP do bežnej základnej školy je zložitý proces vzájomného prispôsobovania sa a hľadania nových možností. Jej úspešnosť je ovplyvnená rôznymi faktory, ale ako vidíme, je možná. Práve vďaka uvedomeniu si, že integrácia/inklúzia nivelizuje a umožňuje/podporuje rôznosť (Feuser, 2009), budú akceptovaní nielen žiaci s diagnostikovanými ŠVVP, ale aj žiaci v pozícií outsidera z rôznych iným príčin.

3. LITERATÚRA

FEUSER, G. 2009. Integrácia/inklúzia nie je pedagogický luxus. Interview Tanja Aebli a Georg Feuser. In: *Zeitschrift für Fragen der geistige Behinderung*. 2009, č. 3, s. 20 – 21.

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

GREGUSSOVÁ, M. 2006. Postoje k sluchovo postihnutým žiakom v integrovaných triedach. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa.* 2006. č. 41. s. 330 -340.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2010. *Veľký psychologický slovník.* Praha: Portál, 2010. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti.* Praha: Academia. 2009. 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.

POŽÁR, L. 2007. *Základy psychológie ľudí s postihnutím.* Trnava: TYPI UNIVERZITATIS TYRNAVIENSIS. 2007, 184 s. ISBN 978-80-8082-147-0.

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

KOLLÁRIK, T. 2009. Sociometrie v edukačním výzkumu. s. 160 – 166. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodologie věd o výchově. Kvantitatívně-scientické a kvalitativne-humanitní přístupy v edukačním výzkumu.* české rozšírené vyd. Brno: Paido, 2009. 302 s. ISBN 978-80-7315-192-8.

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. Dostupné na internete: ›www.vudpap.sk‹.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Jana Balážová

Pracovisko: Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogických štúdií, Trnavská univerzita
Priemyselná 4, 918 43 Trnava, Slovenská republika

Email: johankabalazova@gmail.com

ŽIAKOVO POŇATIE ČÍTANIA A PÍSANIA

PUPIL´S IMAGES OF READING AND WRITING

Mária Belešová

Abstrakt

Príspevok je zameraný na žiakovo poňatie čítania a písania (čitateľskej gramotnosti). Obsahuje teoretické východiská prameniace z koncepcie vynárajúcej sa gramotnosti, konštruktivizmu a detských naivných teórií. Na rozdiel od doterajších prezentovaných výskumov gramotnosti realizovaných v rámci štúdií OECD PISA, ktorej cieľom je medzinárodné hodnotenie pripravenosti 15-ročnej mládeže na život a štúdií PIRLS, kde sa výskum orientuje na čitateľskú gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ, náš výskumný zámer bude spočívať v inom koncepte. Prostredníctvom metód kvalitatívneho výskumu sa pokúsime poodhaliť predstavy žiakov prvého ročníka primárneho vzdelávania o tom, čo je to čítanie a písanie, a ako chápu rôznorodé činnosti s textom.

Kľúčové slová: *čítanie, písanie, čitateľská gramotnosť, vynárajúca sa gramotnosť, detské naivné teórie, detská kresba*

Abstract

This paper is focused on the pupil's images of reading and writing, therefore literacy. Contains the theoretical basis stemming from the emerging concept of literacy, constructivism and children's naive theories. Unlike previous studies presented literacy conducted in the OECD PISA studies aimed at assessing the readiness of the international 15-year-olds for life and PIRLS studies, where research is focused on reading literacy of students 4th school year, our research aim will be to another concept. Through qualitative research methods to try to reveal the perceptions of students the first year of primary education on what is reading and writing, and how they understand diverse activities with the text.

Key words: *reading, writing, literacy, emergent literacy, children's naive theory, children's drawings*

1. ÚVOD

Na úvod by sme sa radi v skratke podelili o naše obavy, či na tejto konferencii budeme môcť prezentovať aj tento príspevok, ktorý sa bude zameriavať predovšetkým na oblasť čitateľskej gramotnosti. Samotná koncepcia gramotnosti je veľmi teoreticky i empiricky obsiahla. Preto si myslíme, že v tejto oblasti by sme na nič mimoriadne neprišli. Avšak, čo nás zaujalo a čím by sme sa chceli prezentovať, je úplne iný výskum gramotnosti, a to výskum zameraný na poňatie čitateľskej gramotnosti žiakom. Vopred by sme chceli upozorniť, že cieľom výskumu nebude porozumenie textu žiakom, ktoré už je aj v našej krajine preskúmané.

Ďalšou z obáv zverejnenia príspevku bolo tematické zaradenie konferencie a pričlenenie názvu príspevku do jednej zo sekcií. Napokon sme sa rozhodli pre sekciu s názvom „didaktika v teórii a praxi“, pretože si myslíme, že súčasťou tzv. „školskej

didaktiky“ je aj vyučovanie čítania a písania (čo a s akým účelom sa vyučuje, a ako sa to vyučuje). Pre nás bude zaujímavým poznatkom zistenie, či učitelia primárneho vzdelávania prihliadajú na znalosti detí o čítaní a písaní, ktoré nadobudli ešte predtým, ako sa učili čítať a písať, alebo sa nimi nezaoberajú a učia deti nanovo.

Zručnosť čítania a písania by mala zastupovať v živote každého dieťaťa základ pre jeho ďalšie vzdelanie, školské vzdelávanie i rozvoj celoživotného vzdelávania. Túto zručnosť môžeme nazvať aj základnou kompetenciou, bez ktorej nie je možné dosahovať ďalšie kompetencie. Tieto kompetencie v oblasti čítania a písania vymedzujeme ako súčasť čitateľskej gramotnosti. Pri uvedomení si významu pojmu čitateľská gramotnosť nie je až tak veľmi dôležitá rýchlosť, ani plynulosť čítania, ale kľúčové je porozumenie a používanie písaných textov, čím sa čitateľskú gramotnosť odlišuje od osvojovania si techniky čítania.

Čitateľskú gramotnosť si dieťa osvojuje už od narodenia, ešte pred začatím učenia sa čítania a písania v škole. Častokrát prichádzajú deti do základných škôl s rozličnou úrovňou nadobudnutých vedomostí a zručností. Znateľné rozdiely sa prejavujú aj v úrovni nadobudnutých vedomostí o čítaní a písaní. Niektoré dieťa čítať alebo písať už vie, iné nedokáže prečítať (napísať) vôbec nič.

Vidíme, že u dieťaťa sa ešte pred vstupom do školy konštruuje význam slov a tým si utvára prvotné základy čitateľskej gramotnosti nielen v spojitosti s textami, ale aj v spojitosti s jeho bežným životom mimo školy.

2. VYNÁRAJÚCA SA GRAMOTNOSŤ

Za posledných desať rokov koncept vynárajúcej sa gramotnosti postupne nahradil pojmy čakanie na zrelosť na čítanie alebo pripravenosť na čítanie. V tejto súvislosti definujeme **vynárajúcu sa gramotnosť (emergent literacy)** ako nový názor na chápanie a konštruovanie si gramotnosti deťmi. Je to proces postupný, ktorý prebieha v čase od narodenia – až kým dieťa zvládne proces čítania a písania. Možno tiež povedať, že k interpretácii vynárajúcej sa gramotnosti je aj záujem zahraničných výskumných pracovníkov v tejto terminologickej oblasti. Pojem vynárajúcej sa gramotnosti prvýkrát použila M. Clayová (J. Dostal – S. Hanley, 2010) v súvislosti s tým, ako deti predškolského veku zaobchádzajú s knihami pri čítaní a písaní, a aké činnosti s nimi vykonávajú, aj keď čítať ani písať zatiaľ nevedia. Základom gramotnosti sa deti prirodzene učia ešte pred vstupom do školy. Avšak tomuto učeniu predchádza objavovanie čítania a písania, a až neskôr si ho začne osvojovať. V procese tohto objavovania si dieťa vytvára vlastný postoj k čítaniu a písaniu, čím sa stáva aktívnym konštruktérom svojho učenia a myslenia a nezastáva rolu iba pasívneho prijímateľa informácií.

2.1 Dieťa ako konštruktér svojho poznania

Vynárajúca sa gramotnosť sa prejavuje ako jav, ktorý by sa v ranom detstve nemal prehliadnuť. Dieťa v tomto období získava prvé významné zručnosti v oblasti čítania a písania, ktoré sú neskôr dôležitým zdrojom chápania detského sveta. Ako východisko na rešpektovanie konceptu vynárajúcej sa gramotnosti považujeme konštruktivizmus, z ktorého teórií budeme vychádzať. **Konštruktivizmus** sa objavuje v psychologických a pedagogických vedách v 70-tych rokoch 20. st. ako prúd teórií zdôrazňujúci aktívnu úlohu učiaceho sa subjektu. Dieťa sa stáva vlastným konštruktérom svojho poznania. Dieťa už nezastáva iba pozíciu pasívneho prijímateľa informácií, ale zaujíma post aktívneho konštruktéra, projektanta svojho napredovania. Objavuje súvislosti spojené s čítaním a písaním, ktoré mu budú uľahčovať i ďalšie chápanie pojmov súvisiacich s čítaním a písaním.

2.2 Predstavy detí o čítaní a písaní

Pokiaľ ide o skúsenosti dieťaťa s čítaním a písaním, deti majú pre ne svoje vlastné vysvetlenie. A pretože sa tieto ich predstavy a vysvetlenia sa spravidla líšia od vedeckých názorov, nazývame ich naivnými predstavami. K jedným z týchto predstáv prináleží i predstava o čítaní a písaní.

Môžeme predpokladať, že úsilie v podporovaní vlastného porozumenia učiva žiakom bude brať do úvahy i ich naivný pohľad. Dieťa si vytvára vlastné teórie, vlastnú konštrukciu prijímaných znalostí a informácií. Na **detské predstavy o čitateľskej gramotnosti** sa možno dívať aj ako na zaujímavé paradoxy, na ktorých sa možno zabávať. Tieto predstavy reprezentujú dôležitý zdroj poznania vývinu dieťaťa. Môžeme sa stretnúť s niekoľkými termínmi, ktoré však mávajú dva základy – pojem ***teória*** a pojem ***koncepcia*** (J. Čáp – J. Mareš, 2001):

• naivné teórie dieťaťa (childern´s naive theories);
• implicitná teória dieťaťa (childern´s implicite theories);
• detské alternatívne koncepcie (childern´s alternative conceptions).

Detské naivné teórie netvoria akýsi zblúdilý spôsob poznania sveta. Naopak, pre deti sú zmysluplné – zodpovedajú ich skúsenostiam a špecifickému pohľadu na svet. Žiak, ktorý má svoje predstavy o pojmoch, veciach, javoch skôr, než ich škola začne spresňovať, má z odborného pohľadu svoje poňatie veľmi nezrelé, naivné, primitívne (A. Petrasová, 2003).
Podobne o detských naivných predstavách zmýšľajú aj P. Gavora – M. Krčmáriková (1998), ktorí tvrdia, že deti majú isté predstavy a vedomosti aj o čítaní a písaní, ktoré však neupútavajú ich pozornosť. Minimálne sú to tieto vedomosti:
1) Dieťa vie o existencii čítania a o jeho používaní na získavanie informácií.
2) Vie, že text sa skladá z elementov (ktoré však nemusí vedieť pomenovať).
3) Pozná postup pri čítaní. Vie, že sa číta zľava doprava a zhora dolu (v našej kultúre).

Keďže vychádzame z predpokladu, že koncept vynárajúcej sa gramotnosti vyplýva z konštruktivizmu a pridržiava sa aj teoretického východiska detských naivných teórií, priblížime i ďalšiu prácu amerických výskumných pracovníkov, ktorých metodologická orientácia sa už dlhodobejšie zaoberá výskumami vynárajúcej sa gramotnosti. K nim patria napríklad i štúdie J. C. Harsteho – V. A. Woodwarda – C. L. Burkeho (1984). Výskumy tohto druhu v oblasti vynárajúcej sa gramotnosti predpokladajú, že keď dieťa príde do školy, už niečo o jazyku a čitateľskej gramotnosti vie. Dokonca aj vo veku dvoch alebo troch rokov je dieťa považované za niekoho, kto má konkrétne predstavy o tom, čo je to písaný jazyk a má aj informácie o tom, ako prebiehajú procesy čítania a písania. Výučba potom môže vychádzať z toho, čo už dieťa vie a podporuje jeho ďalší rast v čítaní a písaní. Na základe štúdií detí, ktoré vedeli čítať a písať ešte pred vstupom do školy, sa identifikovali znaky prítomné v rodinách týchto raných čitateľov:

b) Schopnosť naučiť sa čítať a písať začína už v ranom veku dieťaťa.
c) Čítanie a písanie sa rozvíja paralelne a prepojene.
d) Gramotnosť sa vyvíja od reálnych životných situácií, v ktorých sa čítanie a písanie realizuje.
e) Deti sa učia gramotnosti prostredníctvom aktívneho zapojenia.
f) Schopnosť učiť sa čítať a písať je proces vývinový, kde deti prechádzajú fázami rôznych spôsobov v rôznom veku.

Z predošlých slov je zrejmé, že schopnosť naučiť sa čítať a písať nie je len záležitosťou vzdelávania v oblasti čitateľskej gramotnosti v škole. Všetko, čo sa deti učia v období predškolského veku, vrátane počúvania a hovorenia slov, prispieva k ich schopnosti naučiť sa čítať a písať, a naopak. Ak sa príjme predstava, že žiak okrem učenia sa v škole

sám využíva i svoje doposiaľ nadobudnuté zručnosti a vie ich aj využiť, má to pre neho rovnako dôležitý význam ako poznatky získané v škole. (T.V. Rasinski – D. E. DeFord, 1988).

2.3 Kresba ako alternatívna cesta k porozumeniu detských predstáv o čítaní a písaní

Forma a obsah kresby dovoľujú priestorovo znázorniť a odkryť vnútorné zážitky dieťaťa, čím sa plne využíva i komunikačný význam kresby a neverbálne sprístupnenie jeho vnútorného sveta. Hoci výskumná osoba cielene volí námet kresby, dieťa si neuvedomuje účel kresbového úkonu. Predmet kreslenia je vedľajší. Napriek tomu má každá kresba svoju jedinečnú opodstatnenosť. Za každým symbolom v kresbe stojí za hlbšiu analýzu poodhalenie významu skrytého nevypovedaného motívu. Pri interpretácii kresby nie sú až tak nevyhnutné grafologické či iné (psychologické, psychoterapeutické, pedagogické) poznatky, daná kresba vždy závisí od účelu skúmania jej individuálneho vyhodnotenia.

Metóda detskej kresby sa stala aj ako najpoužívanejšou metódou súvisiacou s výskumom poňatia čitateľskej gramotnosti. D. W. Rowe – J. C. Harste (1986, cit. podľa M. Kendrick – R. McKay, 2001) sú toho názoru, že detské kresby znázorňujúce čítanie a písanie prinášajú cenné informácie o tom, čo deti o čitateľskej gramotnosti už vedia, vrátane ich presvedčení o sebe a o požiadavkách na rozličné druhy čitateľskej gramotnosti. Konkrétne detské kresby poskytujú ďalší zaujímavý pohľad na to, aké majú deti predstavy o čítaní a písaní v ich živote.

2.4 Ciele výskumu

V tomto výskume vychádzame už zo spomenutého pojmu, a to čitateľská gramotnosť a jej poňatie žiakom. Predmetom výskumu bude žiak primárneho vzdelávania a jeho poňatie o čitateľskej gramotnosti. Avšak rozdiel medzi doterajšími výskumami a touto štúdiou bude spočívať v tom, že sa u žiakov nezameriame iba na úroveň čítania a písania, t. j. zisťovania, ako vie žiak čítať, písať, pracovať s textom (napr. ako je to i v štúdiách PIRLS alebo výskumoch ŠŠI), ale zameriame sa na to, ako dieťa chápe svoju začínajúcu gramotnosť a akú úlohu pripisuje gramotnosti vo svojom živote (v škole i mimo školy).

Primárnym cieľom bude:

- zistiť u žiaka primárneho vzdelávania implicitné („naivné“) poňatie čítania a písania (t. z. ako žiak chápe funkciu čítania a písania v životných – školských i mimoškolských situáciách, v čom vidí potenciality písaného média, ako hodnotí gramotnostné prostredie v ktorom žije, s akými formami textov má kontakt a pod.);
- preskúmať, ako žiaci ponímajú rôzne činnosti s textom (napr. čo je to porozumenie textu, hlavná myšlienka textu, prečo sú informácie radené v texte daným spôsobom a pod.).

2.5 Metodologické riešenie výskumu

Čo sa týka prezentácie aktuálnych poznatkov z výskumu, táto časť je zatiaľ v štádiu metodologickej prípravy. Jednou z možností, ako budeme získavať informácie o interpretácii čitateľskej gramotnosti dieťaťa, je výskum založený na koncepcii *kvalitatívnej metodológie*. Vzhľadom na výber participantov – žiakov prvého ročníka primárneho vzdelávania, bude požitá kombinácia nami zvolených dvoch kvalitatívnych výskumných metód, v zahraničí často spájaných s výskumami detských predstáv o čítaní a písaní. Predpokladáme, že títo žiaci ešte nedokážu dobre formulovať svoje myšlienky písomne, preto

prvou z použitých výskumných metód bude **detská kresba** (ako jedna z projektívnych techník). P. Gavora (2007) konštatuje, že deti kreslia spontánne a rady a často kresbou vyjadria to, čo nevedia povedať slovami. Žiaci budú kresliť obrázky o tom, kde, ako a s kým podľa nich prebieha čítanie a písanie. Nechali sme sa inšpirovať výskumnými prácami R. A. McKayovej a M. E. Kendrickovej (2001, 2003, 2004), ktoré vo svojom výskume používajú detské kresby o čítaní a písaní, aby získali cenné informácie o detských predstavách o čitateľskej gramotnosti. Po dokončení kresby použijeme jednu z ďalších kvalitatívnych metód, a to **pološtruktúrované interview s použitím** audio záznamu. Základ interview bude tvoriť sada otázok zameraných na dosiahnutie stanovených cieľov, pričom ďalšie otázky prispôsobím odvíjajúcemu sa interview. Doplňujúce otázky bude možné u každého participanta meniť a upravovať, vzhľadom na rozmanitosť detských odpovedí.

Príklady otázok použitých v interview:

- Akú úlohu zohráva čítanie/písanie v živote ľudí?
- Myslíš si, že všetci ľudia na celom svete čítajú/píšu rovnako?
- Kde všade na môžu nachádzať písmená?
- Môžu byť písmená umiestnené aj niekde inde ako v knihách?
- Existujú nejaké pravidlá pri tom, ako čítame/píšeme?
- Prečo vzniklo čítanie/písanie?
- Budeš čítanie/písanie používať aj v budúcnosti, keď vyrastieš?

Výsledkom skúmania obsahu každej z kresieb bude konštantná komparácia prvkov obsiahnutých v týchto kresbách, čím rozvinieme kategórie prítomné vo všetkých kresbách a identifikujeme prevládajúce témy kresieb. Taktiež uvedieme i citácie od každého dieťaťa, ktoré vyjadrilo svoju predstavu o tom, čo je na obrázku.

Výsledkom pološtruktúrovaného interview bude doslovný prepis audio záznamov. Zozbierané dáta budeme ďalej spracovávať a kvalitatívne vyhodnocovať prostredníctvom analýzy údajov, pričom využijeme jednotlivé segmenty textu, a následne budeme hľadať významové kategórie týchto segmentov. Tým sa pokúsime vytvoriť novú teóriu o skúmaných javoch.

2.6 Záver

Očakávame, že výsledky pripravovaného výskumu poskytnú cenné informácie do oblasti čitateľskej gramotnosti, do oblasti didaktiky čítania a detské predstavy o čítaní a písaní podnietia proces vyučovania v základných školách o nové možnosti využitia získaného poňatia detí o čitateľskej gramotnosti.

Sme otvorení pre všetky nové podnety a návrhy k vylepšeniu či už teoretickej stránky výskumu, alebo metodologickej prípravy. Veríme, že takto o rok sa opäť stretneme, nakoľko by sme už chceli prispieť i s konkrétnymi a spracovanými údajmi z terénu.

3. LITERATÚRA

ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele.* Praha : Portál. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

DOSTAL, J., HANLEY, S. 2010. Learning about Literacy. dostupné na: http://www.lincoln.dubuque.k12.ia.us/SchoolWide/Literacy/EmergentLiteracy.htm (cit. 25. 12. 2010)

GAVORA, P. 2007. Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu. Bratislava: UK. 230 s. ISBN 978-80-223-2317-8.

GAVORA, P., KRČMÁRIKOVÁ, M. 1998. Detské predstavy o gramotnosti. In: *Novinky v pedagogické a školní psychologii.* Zlín : Lingua. s. 53 – 59.

HARSTE, J. C., WOODWARD, V. A., BURKE, C. L. 1984. *Language stories and literacy lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books. p44. Dostupné na: http://www.lcsc.edu/RE303/what_is_emergent_literacy.htm (cit. 25. 12. 2010)

KENDRICK, M., MCKAY, R. 2003. Revisiting Children's Images of Literacy. In: *Language and Literacy,* 5(1), p1-17.

KENDRICK, M., MCKAY, R. 2004. Drawings as an alternative way of understanding young children´s constructions of literacy. In: *Journal of Early Childhood Literacy*, London, Thousand Oaks, CA and New Delhi. VOL 4 (1), p109-128.

MCKAY, R. A., KENDRICK, M. E. 2001. Children draw their images of reading and writing. In *Language Arts,* July 2001;78, 6; Research Library, p529.

PETRASOVÁ, A. 2003. *Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov.* Dostupné na: www.mcpo.sk/modules/wmpdownloads/visit.php?cid=32&lid=15 (cit. 17. 3. 2011)

RASINSKI, T. V., DEFORD, D. E. 1988. First Graders Conceptions of Literacy: A Matter of Schooling**.** In *Theory into practice*, roč. 27, č. 1, p53.

ROWE, D. W., HARSTE, J. C. 1986. Metalinguistic Awareness in writing and reading: The yuong child as curricular informant. In: D. Yaden – S. Templeton (Eds.), Metalinguistic awareness and beginning literacy: Conceptualizing what it means to read and write (pp. 235-256). Porthsmouth, NH: Heinemann.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko: Mgr. Mária Belešová

Pracovisko: Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta.
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Šoltésovej 4, 813 34 Bratislava, Slovenská republika

Email: dbelesova@fedu.uniba.sk

APLIKÁCIA STRATÉGIE INTE-L V TEMATICKOM CELKU MECHANIKA

APPLICATION OF INTE-L STRATEGY IN THEMATIC UNIT MECHANICS

Miroslav Beňo, Miroslava Ožvoldová

Abstrakt

Príspevok zameriava pozornosť na výsledky dosiahnuté pri aplikácii stratégie integrovaného e-learningu (INTe-L), založenej na masívnom využívaní informačných a komunikačných technológií a experimentu, v externej forme vysokoškolského štúdia. Pedagogický výskum so štatistickým vyhodnotením (Mann-Whitney a Wilcox testy) potvrdil, že v oblastiach *zameraných na porozumenie, špecifický a nešpecifický transfer, sa stratégia INTe-L ukázala ako vhodná, účinná a efektívna, čím bola potvrdená hlavná hypotéza výskumu:* „Vyučovaním predmetu Vybrané kapitoly z fyziky, tematický celok „Mechanika“ prostredníctvom technológie vzdelávania „Integrovaný e-learning“ v kombinácii s LCMS MOODLE dochádza u študentov k vyššiemu rozvoju v kognitívnej oblasti ako u študentov vyučovaných tradičným spôsobom.

Kľúčové slová: *integrovaný e-learning (INTe-L), reálny vzdialený experiment, LCMS*

Abstract

Contribution focuses attention on the results achieved in applying the strategy of integrated e-learning (INTe-L), based on massive use of information and communication technologies and experiment, in the external form of university education. Educational research with a statistical evaluation (Mann-Whitney and Wilcox tests) confirmed that in the areas aimed at understanding, the specific and nonspecific transfer, a strategy INTe-L proved to be appropriate, effective and efficient, which was proved by the main proposed hypothesis:“Teaching the subject “Selected chapters in Physics” and the thematic unit “Mechanics” via education technologies of “Integrated e-Learning (INTe-L)” in the combination with LCMS MOODLE challenges higher cognitive development of students than in traditional teaching”

Key words: *integrated e-learning (INTe-L), real remote experiment, simulation, LCMS*

1. ÚVOD

Prudký rozvoj informačných a komunikačných technológií (IKT) ovplyvňuje súčasnú spoločnosť vo všetkých jej sférach. V súčasnosti sa stretávame s tým, že školy sú vybavené už na značne vyššej technickej úrovni didaktickými pomôckami, avšak problém nastáva s ich efektívnym využívaním zo strany učiteľov, ktoré často stroskotá jednak na neochote učiteľov prispôsobovať sa rýchlym zmenám v spoločnosti, ale najmä na absencii kompetencie pracovať s novými technickými zariadeniami a novými didaktickými prostriedkami.

Pozrime sa na danú situáciu z druhej strany. Znižovaním počtu hodín a absentovaním názorných foriem v podobe experimentu dochádza k znižovaniu motivácie a záujmu o technické a prírodovedné predmety. Súčasný stav nie je výsledkom len samotného nezáujmu o toto náročné učivo, ale vyplýva hlavne z nepochopenia jednotlivých nadväzností učiva v kontexte s reálnym svetom. Na základe toho, študenti často vnímajú prírodné vedy, hlavne fyziku, ako veľmi náročné predmety zaoberajúce sa len abstraktnými zákonmi a modelmi, bez súvislosti s reálnymi prostriedkami bežného života a nepovažujú tieto predmety za potrebné z hľadiska svojej budúcej odbornej kariéry. S myšlienkou, ako tento stav zmierniť ukazuje integrovaný e-learning (INTe-L). Ukazuje možný smer v prezentácii učiva, kde rozhodujúcu úlohu zohráva zakomponovanie experimentu k vzdelávacím materiálom v súlade s najnovšími výskumami v tejto oblasti.

Článok prezentuje najnovší výskum v oblasti zapojenia INTe-L do vyučovacieho procesu v externej forme štúdia a dosiahnuté výsledky v kognitívnej oblasti. Výskum prebiehal na vzorke 240 študentov Dubnického technologického inštitútu, na detašovaných pracoviskách Levice a Lučenec. Hlavným cieľom výskumu bolo overenie vhodnosti využívania systému na riadenie výučbového obsahu (LCMS) MOODLE v spojení s technológiou INTe-L pre tematický celok „Mechanika“, vo vysokoškolskom vzdelávaní študentov externej formy štúdia prostredníctvom pedagogického výskumu. Splnením vytýčeného cieľa chce chceli poukázať na skrytý potenciál vzdelávania, ktoré umožňujú najnovšie IKT realizáciou reálnych vzdialených a virtuálnych laboratórií technických experimentov a výučbového prostredia LCMS MOODLE.

2. SÚČASNÝ STAV

Vedecký poznatok je budovaný požiadavkami na obsažnosť a bezvýhradnú platnosť pri pevne stanovených podmienkach. Dôležitou požiadavkou je konzistentnosť s doterajšími poznatkami. Veda sa snaží nahradiť nepostačujúce alebo nesprávne teórie lepšími, jednoduchšími, všeobecnejšími a s väčšou vysvetľujúcou schopnosťou. Klasickým kritériom úspešnosti vedy je experiment, ktorý potvrdzuje teóriu, a naopak, teória, ktorá dobre opisuje výsledky experimentu. Vedecký poznatok je „dobrý", keď ho prijme vedecká komunita (Teplanová, 1997).

Pri transformácii vedy do učebného predmetu je dôležité rešpektovať nasledovné kritériá:

- funkčnosť poznatkov,
- relatívna ucelenosť a úplnosť poznatkov,
- vedecká správnosť,
- primeranosť,

spolu s dodržaním didaktických zásad:

- systematickosť,
- primeranosť,
- vedeckosť,
- spojenie teórie s praxou,
- trvácnosť.

Z didaktického hľadiska je riešenie technickej, resp. fyzikálnej úlohy taká zložka procesu učenia, pri ktorej má študent po oboznámení sa s reálnou situáciou, využitím vlastných intelektuálnych schopností dospieť k cieľu (riešenie úlohy).

Ako uvádza Schauer a kol. (Schauer, 2008) fyzikálne úlohy možno z formálneho hľadiska rozdeliť na:

- *kvantitatívne (výpočtové),*
- *kvalitatívne (problémové),*

- *zmiešané,*
- *experimentálne.*

Kvantitatívne úlohy vyžadujú nájdenie príslušného vzťahu medzi fyzikálnymi veličinami a určenie číselného výsledku. Kvalitatívne úlohy sú úlohy slúžiace na pochopenie kvalitatívnych súvislostí rôznych fyzikálnych procesov a dejov. Zmiešané úlohy vznikajú skombinovaním oboch typov úloh. Experimentálne úlohy vyžadujú pri riešení realizovať experimentálne meranie.

O tom, že využívanie experimentu vo vyučovacom procese má pozitívny vplyv na študentov nemožno pochybovať. Už výskum Thortona (Thorton, 1999) poukázal na skutočnosť, že výsledky tradičného vzdelávania s podporou reálneho vzdialeného experimentu je na vysokých školách o polovicu úspešnejšie ako vyučovanie bez experimentu (30 % úspešných respondentov oproti 75%). Najväčší rozdiel sa ukázal v chápaní samotných fyzikálnych procesov, kde až 90 % študentov pochopilo nové učivo s názornou ukážkou pomocou reálneho vzdialeného experimentu oproti 15 % vzdelávaných tradičným spôsobom.

Podľa Thortona je dosiahnutá účinnosť a efektivita výučby spôsobená:

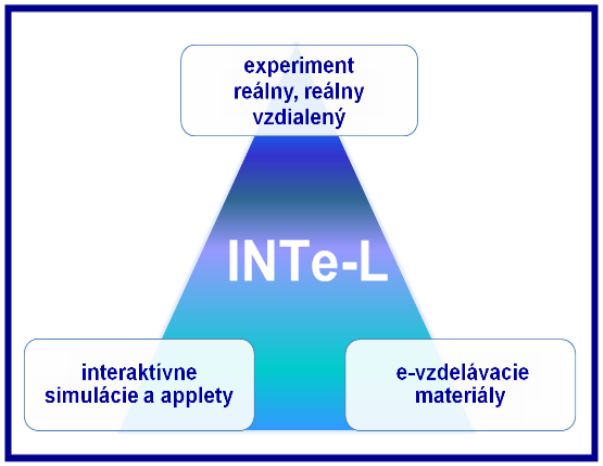
a) aktivitou študujúcich,
b) prácou s reálnymi prostriedkami okolitého sveta,
c) okamžitou spätnou väzbou,
d) vzájomnou spoluprácou a kooperáciou študentov,
e) znížením časového úseku pre výpočty a prehlbovaniu vedomostí študentov.

Experiment obyčajne plní jeden z dvoch cieľov (Koubek, 1992):

1) *Získať poznatok, ktorý nebol doteraz známy* – nazývame ho ako poznávací (heuristický) experiment.
2) *Overiť domnienku* (hypotézu) – predstavu o určitom jave alebo priebehu určitého deja, nazývame ako overovací experiment.

S možnosťou realizovať fyzikálny experiment prostredníctvom internetu sa otvára možnosť doplniť klasický e-learning o on-line experiment, čím vzniká vyššia kvalita vzdelávania, ktorú predstavuje stratégia nazývaná integrovaný e-learning.

3. INTEGROVANÝ E-LEARNING



Obr. 1: Schéma integrovaného e-learningu (Ožvoldová, 2010)

Ako už názov hovorí, integrovaný e-learning vychádza zo základov e-learningu. O definíciu pojmu e-learning sa pokúsili rôzny autori, najvýstižnejšie však toto slovo vyjadruje B. W. Ruttenbur. „*Skutočná sila e-learningu nie je v poskytovaní informácií kdekoľvek, kedykoľvek, odkiaľkoľvek, a komukoľvek, ale v jeho možnostiach poskytovať správne informácie, správnym ľudom, v správnom čase a na správnom mieste*“.

Rozšírením e-learningu o experiment sa autori (Schauer a kol., 2009) pokúsili zaplniť medzeru e-learningu v poskytovaní elektronických študijných materiálov pre študentov, s ohľadom na aktívne poznávanie, založené na vedeckej správnosti.
Integrovaný e-learning tvoria tri základné komponenty tvoriace jeden celok (obr. 1) a to:

a) reálny, reálny vzdialený experiment uskutočňovaný prostredníctvom internetu,
b) virtuálny experiment – simulácie a modely,
c) elektronické vzdelávacie materiály (e-učebnice).

V súčasnej dobe explozívneho nárastu informácií nachádzajúcich sa na internete má INTe-L nezastupiteľné miesto. Nie je len efektívnou metódou pri získavaní poznatkov, ale ponúka študentovi možnosť naučiť sa orientovať v tomto svete informácií, čo v konečnom dôsledku znamená vedieť vyberať vhodné, vedecky správne informácie, vedieť ich triediť, spracovávať a hodnotiť. Ako uvádza B. Coplin (Coplin, 2006) „*Študenti majú tendenciu myslieť si, že titul je zárukou kariérneho úspechu, ale každý, kto sa pohybuje v pracovnom svete vie, že len zručnosti a ich charakter zabezpečujú úspech*“.

Na základe analýzy súčasného stavu vzdelávania, odporúčaní Európskej únie o zaraďovaní e-learningu do všetkých oblastí ľudských aktivít, ako aj z výsledkov výskumov iných autorov v súvislosti so zavádzaním experimentu do vyučovacieho procesu ako v podmienkach vysokoškolského (Ölvecký, 2009) tak základného vzdelávania (Gerhátová, 2010), nás viedli k tomu, aby sme teoreticky navrhli a v pedagogickej praxi overili vhodnosť využívania LCMS MOODLE v spojení s technológiou INTe-L pre tematický celok „Mechanika“ vo vysokoškolskom vzdelávaní študentov externej formy štúdia prostredníctvom pedagogického výskumu.

4. NÁVRH A REALIZÁCIA PEDAGOGICKÉHO EXPERIMENTU

Predmetom výskumu bolo zistenie vplyvu integrovaného e-learningu v externej forme štúdia na rozvoj vedomostí v kognitívnej oblasti na vybranej vzorke študentov dosiahnuté vo výstupnom didaktickom teste oproti študentom vzdelávaných tradičným spôsobom a overenie postojov študentov k hodnoteniu navrhnutej metodiky pomocou dotazníka.

Na základe dostupných možností a nemožnosti použiť náhodný výber sme zvolili zámerný výber s dôrazom na zabezpečenie jednoty premennej. Výber školy bol obmedzený z dôvodu výberu školy s externou formou štúdia s rovnakým charakterom vyučovacieho predmetu. Z dostupného výberu sme zvolili študentov 1. ročníka Bc. štúdia Dubnického technologického inštitútu, odboru Učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy, v predmete Vybrané kapitoly z fyziky.

Na základe výskumov uvedených v predošlej časti sme realizovali výučbu v dvoch skupinách: experimentálnej a kontrolnej skupine (KS a ES), pričom v ES sme upriamili pozornosť na reálny a virtuálny experiment a prostredníctvom nich na postupné nadobúdanie vedomostí od základných poznatkov a pojmov, cez sledovanie javov a zákonitostí skúmaných procesov, s využitím prostredia LCMS MOODLE, v ktorom boli reálne a virtuálne experimenty priamo implementované do jednotlivých celkov. Po prebratí častí, ktoré obsahovo zodpovedali jednotlivým požiadavkám na zvládnutie predpísaného obsahu, mali študenti ES v MOODLI k dispozícii testy na preopakovanie.

Dôležitosť nevylučovať ani jednu komponentu pri implementovaní INTe-L do LCMS MOODLE ukazuje výskum autorov projektu Socrates (Socrates Minerva, 2006), kde až 56 % účastníkov výskumu sa vyjadrilo za nemožnosť pokračovať vo vykonávaní určitých operácií bez ich porozumenia. Zo správy je tiež zrejmé, že až 58,7 % skúmaných študentov potrebuje okamžitú spätnú väzbu od učiteľa a spätnú väzbu na konci každého celku, 29% potrebuje spätnú väzbu 2 alebo 3 krát za semester a iba 12,3 % študentov sú spokojní s hodnotením len na konci semestra.

Výučba v KS prebiehala tradičným spôsobom. Pri tejto skupine boli využité metódy: monologické (vysvetľovanie, rozprávanie), metódy práce s učebnicou a názorno-demonštračné metódy (Použitá literatúra vychádza z učebných osnov daného predmetu.).

Pred samotným realizovaním jednoduchého pedagogického experimentu bolo potrebné zistiť vstupnú vedomostnú úroveň študentov z vybranej časti tematického celku Mechanika a následne podľa úspešnosti začleniť študentov do KS alebo ES. Zo získaných výsledkov vo vstupnom didaktickom teste môžeme skonštatovať, že študenti KS dosiahli priemernú úspešnosť 37,42 % a študenti ES dosiahli 35,59 %. Rozdiel vo vedomostnej úrovni medzi študentmi jednotlivých skupín predstavoval 1,83 %. Zo získaných hodnôt (ako i neskoršej verifikácie štatistickou metódou, pri ktorej sme nezistili štatisticky významný rozdiel) môžeme potvrdiť rovnakú vstupnú úroveň vedomostí študentov v oboch skupinách.

Po prebratí celého tematického celku v KS a ES sme zisťovali výstupným didaktickým testom úroveň vedomostí študentov v kognitívnej oblasti. Štatistické spracovanie výsledkov výstupného didaktického testu sme verifikovali prostredníctvom Mann-Whitneovho testu (Tirpáková, 2008).

5. VÝSLEDKY VÝSKUMU

Hypotézu sme považovali za platnú ak sa potvrdí ***nadpolovičná väčšina čiastkových hypotéz***. Čiastkové hypotézy vychádzali z taxonómie výučbových cieľov pre vzdelávaciu oblasť, navrhnutou B. Niemierkom. Taxonómia obsahuje štyri hierarchicky usporiadané kategórie vyučovacích cieľov: zapamätanie poznatkov, porozumenie poznatkov, používanie vedomostí v typových situáciách (špecifický transfer), používanie vedomostí v problémových situáciách (nešpecifický transfer). K dosiahnutiu určitého cieľa je nutné dosiahnuť predchádzajúce, nižšie kategórie cieľov.

Čiastkovú hypotézu sme považovali za platnú, ak bude štatisticky významný rozdiel medzi KS a ES.

5.1 Oblasť zapamätania

Hypotézou H1 sme overovali účinnosť INTe-L v oblasti ***zapamätania.*** Predpokladali sme, že *študenti vzdelávaní prostredníctvom technológie vzdelávania INTe-L dosiahnu vyššie skóre v úlohách výstupného didaktického testu zameraných na zapamätanie z tematického celku „Mechanika“, ako študenti vzdelávaní tradičným spôsobom.*

Keďže hodnota pravdepodobnosti p bola vyššia ako 0,05 (Z = 1,8818 a p = 0,057824), ***hypotéza H1 sa nám nepotvrdila,*** to znamená že medzi skupinami KS a ES nie je štatisticky významný rozdiel. Rozdiel vo vedomostnej úrovni medzi študentmi jednotlivých skupín predstavoval 5,03 %. Percentuálna úspešnosť pri ES predstavovala 83,95 % a pri KS 78,92 %. Domnievame sa, že z komponentov INTe-L na úrovni zapamätania pôsobia iba elektronické materiály, ktoré sú v prostredí MOODLE alebo elektronickej učebnici a ostatné komponenty v podobe experimentov (simulácie, alebo reálne vzdialeného experimentu) nemajú na túto úroveň žiadny podstatný vplyv. Súhlasíme s názormi Ornsteina a Hunkinsa (Ornstein, 2004), že pri dosahovaní koncového stavu výsledku v kognitívnej oblasti je najdôležitejšie zapojiť nielen vhodné vyučovacie pomôcky, ale aj samotného vyučujúceho. Na základe vyhodnotenia položky 13 dotazníka môžeme vyvodiť záver, že úspešnosť študentov ES bola ovplyvnená aj tým, že študenti vzdelávaní pomocou INTe-L technológie v dostatočnej miere nevyužili možnosti spätnej väzby LCMS systému MOODLE v podobe testov. Z výsledkov položky dotazníka vyplýva že až 60 % študentov vôbec nepoužilo (22%) alebo použilo menej ako polovicu testov (38%) na zopakovanie učiva pomocou testov.

V konečnom dôsledku môže byť výsledok zapríčinený i tým, že otázky na zapamätanie majú prevažne charakter osvojovania učiva a nezávisí na tom, či študent k nadobúdaniu vedomostí používa elektronickú formu alebo klasickú formu učebnice.

Výhody pri vytvorených elektronických materiáloch považujeme hlavne v prehľadnosti, hierarchickom usporiadaní prvkov učiva. Naopak, medzi ich hlavné nevýhody považujeme pôsobenie elektromagnetického žiarenia IKT prostriedkov na osobu a tým pádom len obmedzenú možnosť využívania elektronických materiálov počas dňa.

5.2 Oblasť porozumenia

Hypotézou H2 sme overovali účinnosť INTe-L v oblasti ***porozumenia***. Predpokladali sme, *že študenti vzdelávaní prostredníctvom technológie vzdelávania INTe-L dosiahnu vyššie skóre v úlohách výstupného didaktického testu zameraných na porozumenie z tematického celku „Mechanika“, ako študenti vzdelávaní tradičným spôsobom*.

Keďže hodnota pravdepodobnosti p bola nižšia ako 0,05 (Z = 2,04375 a p = 0,038932), hypotéza ***H2 sa nám potvrdila***, to znamená že medzi skupinami KS a ES je ***štatisticky významný rozdiel***. Rozdiel vo vedomostnej úrovni medzi študentmi jednotlivých skupín predstavoval 7,13 %. Percentuálna úspešnosť pri ES predstavovala 75,26 % a pri KS 68,13 %.

Môžeme konštatovať, že použitie kombinácie experimentov s elektronickým študijným materiálov sa ukazuje, podľa dosiahnutých výsledkov vo výstupnom didaktickom teste, ako vhodný spôsob vzdelávania a prispieva k rozvoju vedomostí vyššieho stupňa. Domnievame sa, že úspešnosť ES oproti KS je ovplyvnená samotnými učebnými pomôckami vo forme či reálne vzdialených alebo virtuálnych experimentov, ktoré prostredníctvom svojej názornosti vytvárajú vyšší stupeň vedomostí s ohľadom na porozumenie. Umožňujú vytváranie súvislostí v učebnom obsahu. Veľkou výhodou simulácií je ich rozšírenosť, voľná dostupnosť, názornosť, obľúbenosť medzi študentmi a vedecká správnosť. Názornosť a zrozumiteľnosť experimentu dokazujú odpovede študentov v dotazníku v položkách 16 a 17, kde všetci študenti porozumeli danej problematike na základe experimentu. Z dostupných výskumov sa k danej problematike priblížil Ronen a Eliahu (Ronen, 2000), ktorí uvádzajú, že začlenenie vedecky správnych simulácií do výučby zvyšuje poznatky študentov, dáva im možnosť rýchlej spätnej väzby, možnosť uvedomenia si nesprávnych súvislostí a vzťahov s ich rýchlym korigovaním.

Nadobúdanie nových myšlienkových vzťahov bez počiatočných základov je veľmi ťažké. Ako už zdôrazňoval psychológ D. Ausubel (Ausubel, 1967, s. 31), rozdiely medzi študujúcimi súvisia s predchádzajúcimi vedomosťami, pri učení sa nových pojmov. Základom porozumenia učebnej látky je vytvorenie spojenia medzi už existujúcimi vedomosťami a novými vedomosťami, pri vytváraní vyššieho stupňa vedomostí. Rešpektovaním týchto poznatkov, nadobúdanie vedomostí cez INTe-L pomocou LCMS MOODLE postupuje od základnej terminológie, jednoduchých pojmov a poučiek až k zložitejšiemu učivu, upevňujúc tieto vedomosti a poznatky pomocou experimentov (virtuálnych, reálnych vzdialených) reálneho sveta. Vytváranie vzťahov v javoch a procesoch neprebieha v INTe-L prostredníctvom sprostredkovania učiva, ale prostredníctvom zapájania študujúceho do poznávacieho procesu.

5.3 Oblasť špecifického transferu

Hypotézou H3 sme overovali účinnosť INTe-L v oblasti ***špecifického transferu***. Predpokladali sme, *že študenti vzdelávaní prostredníctvom technológie vzdelávania INTe-L*

dosiahnu vyššie skóre v úlohách výstupného didaktického testu zameraných na špecifický transfer z tematického celku „Mechanika“, ako študenti vzdelávaní tradičným spôsobom.
Keďže hodnota pravdepodobnosti *p* bola nižšia ako 0,05 (*Z* = 2,85448 a *p* = 0,00387), hypotéza ***H3 sa nám potvrdila***, to znamená že medzi skupinami KS a ES ***je štatisticky významný rozdiel v úlohách zameraných na špecifický transfer***. Rozdiel vo vedomostnej úrovni medzi študentmi jednotlivých skupín predstavoval 10,94 %. Percentuálna úspešnosť pri ES predstavovala 71,11 % a pri KS 60,17 %.

Výsledky výskumu potvrdili, že použitie INTe-L technológie výrazne prispieva k sprostredkovaniu reálneho deja pomocou simulácií a reálnych vzdialených experimentov. Rozdiel medzi ES a KS môžeme vysvetliť neaktivitou a neiniciatívnosťou študentov externého štúdia, ktorí v rámci svojej výučby nevenujú dostatočnú pozornosť vzdelávaniu sa sprostredkovaným skutočným dejom reálneho okolia v podobe simulácií a reálnych vzdialených experimentov. Veľkú úlohu tu zohráva aj počiatočná neochota študentov venovať čas príprave pomocou experimentov. Ako však ukazujú výsledky dotazníka (položka 12), experimenty môžu mať presne opačný efekt a naopak svojim charakterom môžu napomôcť zvýšiť motiváciu u študentov. Z výsledkov položky dotazníka vyplýva že 85 % študentov si myslí, že použitím interaktívnych simulácií sa zvyšuje ich záujem o predmet, 10 % sa nevedelo vyjadriť a len 5 % si myslí, že experimenty nehrajú žiadnu úlohu vo zvyšovaní záujmu o predmet. Tu musíme podotknúť, že záujem o predmet je ovplyvnený viacerými faktormi, nielen kvalitou učebných pomôcok.

Predpokladáme, že na úspešnosť v celkovom hodnotení ES v porovnaní s KS v dištančnom vzdelávaní hrá podstatnú úlohu využívanie kombinácie reálneho a virtuálneho experimentu. Doteraz realizované výskumy, kde sa zisťovala efektivita výučby fyzikálnych vlastností (v kognitívnej oblasti) pomocou reálneho experimentu v komparácii s virtuálnym, ako napr. výskum autorov kansaskej univerzity (Chini a kol., 2010) síce ukazujú výraznejšie lepšie výsledky pri používaní virtuálneho experimentu, ak však uvážime časové obmedzenia, ktoré študenti strávia pri oboch experimentoch, výraznejšie rozdiely v chápaní učiva sa strácajú a nemožno jednoznačne určiť, ktorá z týchto metód je účinnejšia alebo efektívnejšia. Ako vyplýva z výskumu Başera a Durmuşa (Başer, 2010), nemožno z vyučovacieho procesu opomenúť reálny experiment z dôvodu rozdielneho nadobúdania vyšších vedomostí medzi pohlaviami. Z výsledkov ich výskumu vyplýva vyššia úspešnosť ženského pohlavia pri použití virtuálneho laboratória, naopak, mužské pohlavie si lepšie viedlo v prostredí reálneho laboratória, kde bolo dôležité preukázať aj určitú dávku praktických zručností.

5.4 Oblasť nešpecifického transferu

Hypotézou H4 sme overovali účinnosť INTe-L v oblasti ***nešpecifického transferu***. Predpokladali sme, *že študenti vzdelávaní prostredníctvom technológie vzdelávania INTe-L dosiahnu vyššie skóre v úlohách výstupného didaktického testu zameraných na nešpecifický transfer z tematického celku „Mechanika“, ako študenti vzdelávaní tradičným spôsobom*. Keďže hodnota pravdepodobnosti *p* bola nižšia ako 0,05 (*Z* = 2,85448 a *p* = 0,00387), hypotéza ***H4 sa nám potvrdila***, to znamená že medzi skupinami KS a ES ***je štatisticky významný rozdiel pri oblasti zameranej na nešpecifický transfer***. Rozdiel vo vedomostnej úrovni medzi študentmi jednotlivých skupín predstavoval 19,11 %. Percentuálna úspešnosť pri ES predstavovala **70,56** %a pri KS **51,45 %.**

Na základe analýzy výskumu môžeme konštatovať, že použitie INTe-L komponentov vo výučbe má najväčší dopad na správnosť riešenia úloh nešpecifického transferu, ktorý je najvyššou úrovňou poznávania. V tejto oblasti sa preukázala aplikácia vedomostí do nových situácií a riešení problémových úloh. Domnievame sa, že takýto veľký percentuálny rozdiel je zapríčinený viacerými činiteľmi. Rovnako ako v prípade špecifického transferu je to

neaktivita a neiniciatívnosť niektorých študentov v externej forme štúdia. Ďalším činiteľom je slabé zapájanie kritického myslenia do pochopenia súvislostí v učive a reálneho života v KS. Výhodou študentov ES bola skutočnosť kritického využívania myslenia hneď od úvodnej práce s experimentmi. Používanie reálnych vzdialených laboratórií súvisí s aplikovaním reálnych skutočností s reálnymi podmienkami do vyučovacieho procesu. Skutočnosťou reálnych podmienok je vznik nesúladu, extrémov, výchyliek, ktoré nútia študujúceho zamýšľať sa nad podstatou javu. Zapájaním kritického myslenia rozvíja všetky zložky aktívneho učenia.

Dosiahnuté výsledky sú porovnateľné s výskumami Olympiou a Zacharia (Olympiou, 2010), ktorí uvádzajú nárast rozdielu takmer o 20 % v skupine používajúcou kombinovaný spôsob výučby (virtuálny aj reálny experiment) so skupinou, ktorá bola vzdelávaná pomocou jednej vyučovacej pomôcky (virtuálny alebo reálny experiment).

Z dôvodu toho, že pri výučbe technológiou INTe-L sme pri aplikácií vedomostí postupovali od reálneho experimentu k virtuálnemu, pri zapájaní kritického myslenia študentov, môžeme súhlasiť s výsledkami výskumu Smitha a Puntanbecharovej (Smith, 2011) na vzorke 60 študentov, kde lepšie výsledky preukázala skupina vzdelávaná postupným začlenením reálneho experimentu do výučby a následne virtuálneho ako opačne.

6. ZÁVER

Výsledky uskutočnené počas pedagogického experimentu potvrdili, že INTe-L technológia vzdelávania, prispieva výrazným spôsobom k nadobúdaniu vedomostí vyššieho stupňa a ktorá, prostredníctvom reálnych vzdialených experimentov okrem samotných informatických zručností, rozvíja kritické myslenie študujúcich. Hoci v oblasti zapamätania sa náš predpoklad nepotvrdil, na základe výsledkov výskumu v oblasti porozumenia vedomostí a schopností aplikovať vedomosti v štandardných a nových situáciách môžme konštatovať, že vzdelávanie pomocou INTe-L technológie je v prostredí externej formy štúdia účinnejšie a efektívnejšie ako vzdelávanie tradičným spôsobom. Použitie INTe-L komponentov výrazne aktivizujú študujúceho, zvyšujú súvislosti zapamätanými vedomosťami a študenti lepšie chápu význam reálnych javov a procesov. V konečnom dôsledku študenti lepšie rozumejú nielen základnému fyzikálnemu a technickému učivu, ale aj prostriedkom bežného života.

Za najväčšie pozitívum pedagogického výskumu však považujeme odpovede študentov na položky dotazníka, z ktorých výsledkov vyplýva zvýšený záujem o daný predmet použitím vhodných virtuálnych a reálnych vzdialených experimentov. Tento výsledok predstavuje možný smer motivácie študentov v súčasnej dobe klesajúceho záujmu o technické a prírodovedné predmety.

7. LITERATÚRA

AUSUBEL, D, P. 1967. *Learning Theory and Classroom Practice, Ontario Institute for Studies in Education Bulletin*, Vol. 1, p. 31.

BAŞER, M., DURMUŞ, S. 2010. *The effectiveness of Computer Supported Versus Real Laboratory Inquiry Learning Environments on the Understanding of Direct Current Electricity among Pre-Service Elementary School Teachers* [on-line], [cit. 24. 4. 2011]. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Education, 2010, p. 47-61. Dostupné na internete: <http://www.ejmste.com/v6n1/EURASIA_v6n1_Baser.pdf>

COPLIN, B. 2006. „*For new graduates, 'soft skills' are the secret weapon in job hunt*“ [on-line], [cit. 13. 4. 2011]. USA Today, April 2006. Dostupné na internete: <http://www.usatoday.com/news/opinion/editorials/2004-06-09-coplin_x.htm>

GERHÁTOVÁ, Ž. 2009. *Projektové vyučovanie témy Atóm prostredníctvom integrovaného e-learningu*. In: Tvorivý učiteľ fyziky II., Slovenská fyzikálna spoločnosť, Bratislava, 2009. s. 39-43. ISBN 978-80-969124-8-3.

CHINI, J. J., CARMICHAEL, A., REBELLO, N. S., GIRE, E., PUNTAMBEKAR, S. 2010. *Comparing Students‘ Performance with Physical and Virtual Manipulatives in a Simple Machines Curriculum* [on-line], [cit. 19. 3. 2011]. Kansas State University, USA. Dostupné na internete: < http://web.phys.ksu.edu/papers/2010/chini-aera.pdf>

KLOOSTER, D. 2002. *What is Critical Thinking? Thinking Classroom*. A Journal of Reading, Writing and Critical Reflectin,

SOCRATES MINERVA. 2006. *Spoločná správa o využívaní virtuálnej reality a vzdialených experimentov vo vzdelávaní* [online], [cit. 11. 05. 2011]. Dostupné na internete: <http://iesc.unitbv.ro/identity/docs/Expected_outputs/Consolidated_Report_SK.pdf>

KOUBEK, V. *Empirické a teoretické poznávanie* [on-line], [cit. 25. 4. 2011]. Katedra teoretickej fyziky a didaktiky fyziky, Univerzita Komenského, Bratislava. Dostupné na internete: <http://www.ddp.fmph.uniba.sk/~koubek/DF_html/4-4.htm>

ORNSTEIN, A. C., HUNKINS, F. 2004. *Curriculum foundations: Principles and theory (4th ed),* Allyn and Bacon, Boston, USA.

OŽVOLDOVÁ, M., GERHÁTOVÁ, Ž. 2010. *Projektové vyučovanie s podporou integrovaného e-learningu*. Trnavská univerzita, Trnava 2010, pp. 146 + CD so zadaniami projektov 66 pp, vyd. VEDA Bratislava, TYPI Universitatis Tyrnaviensis 2010, ISBN 978-80-8082-386-3.

OLYMPIOU, G., ZACHARIA, Z. C. 2010. *Implementing a blended combination of physical and virtual laboratory manipulatives to enhance students' learning through experimentation in the domain of Light and Color* [on-line], [cit. 05. 04. 2011]. Learning in Science Group, Educational Sciences, University of Cyprus. Dostupné na internete: <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:CwJvHv6teR0J:www.journaleic.com/article/download/8073/5770+http://www.journaleic.com/article/download/8073/5770&hl=sk&pid=bl&srcid=ADGEEShFNuwcLegEDaYKQ5TqJ_Ezabn9tk5MhHsQIv3gquG06eKgq4Tqwl_DG6ANU0SJIBDZBpzB4uNOSBYmfrmFUzKreEeTRQ4wTZi3ICLxmIATWfvsvnV3KBaMsuHaUobeKHTqt9Pj&sig=AHIEtbTCrpCtcnJdP0HTRE80uJVPv-ouLw&pli=1>

ÖLVECKÝ, M. 2009. *Internet ako prostriedok prehlbovania a upevňovania vedomostí* In: Vzájomná informovanosť – cesta k efektívnej vedecko-pedagogickej činnosti: zborník príspevkov z doktorandskej konferencie konanej v Nitre 23. 06. 2009. Nitra: UKF, 2009. S. 40. ISBN 978-80-8094-519-0

RONEN, M., ELIAHU, M. 2000. *Simulation – a bridge between theory and reality: the case of electric circuits* [online] [cit. 24. 4. 2011]. Journal of Computer Assisted Learning, 16, 2000, p. 14-26. Dostupné na internete: <http://www.u.arizona.edu/~flondono/ronen.pdf>

SCHAUER, F., LUSTIG, F., DVOŘÁK, J., OŽVOLDOVÁ, M. 2008. *Easy to Build Remote Laboratory with Data Transfer using ISES – Internet School Experimental System* [on-line], [cit. 18. 4. 2011]. Eur. J. Phys. 29, 753-765. Dostupné na internete: <http://www.ises.info/ises_data/publications/paperVE230208-1.pdf>

SCHAUER, F., OŽVOLDOVÁ, M., LUSTIG, F. 2009. *Integrated e-Learning – New Strategy of Cognition of Real Word in Teaching Physics*. In: INNOVATIONS 2009, World Innovations in Engineering Education and Research iNEER Special Volume 2009, chapter 11, pages 119-135, ISBN 978-0-9741252-9-9, vydavateľ: Arlington, VA, 22205, USA, edited by: Wing Aung, Kwan-Sun Kim, Josef Mecsi, Jerzy Moscinsky, Ian Rouse.

SMITH, G. W., PUNTAMBEKAR, S. 2011. *Examining the Comination of Physical and Virtual Experiments in an Inquiry Science Classroom* [on-line] [cit. 13. 04. 2011], University of Wisconsin – Madison, Dostupné na internete: <http://www.cblis2010.waw.pl/files/SmithCBLIS2010.pdf>

TEPLANOVÁ, K., BIZNÁROVÁ, V. 1997. *Prečo vedecko-technologická gramotnosť*. In: Zborník z konferencie DIDFYZ '96: „Prírodovedné vzdelanie pre 21. storočie", Nitra: UKF, s. 193-200

TIRPÁKOVÁ, A., MARKECHOVÁ, D. 2008. *Štatistika v praxi s popisom postupu práce v programe Excel*. Nitra: UKF, s. 390, ISBN 978-80-8094-283-0.

THORTON, R. K. 1999. *Using results of research in science education to improve science learning*, International conference on Science Education, Nicosia, Januar 1999.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Ing. Miroslav Beňo

Pracovisko: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra techniky a informačných technológií
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, Slovenská republika

Email: miroslav.beno@gmail.com

Meno a Priezvisko: doc. RNDr. Miroslava Ožvoldová, CSc.

Pracovisko: Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, Katedra fyziky
Priemyselná 4, 918 43 Trnava, Slovenská republika

Email: mozvoldo@truni.sk

INTEGRÁCIA VIACJAZYČNOSTI V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

INTEGRATING OF MULTILINGUALISM IN ELEMENTARY EDUCATION

Katarína Cádrová

Abstrakt

Úlohou učiteľa jazyka, či už materinského alebo cudzieho, je venovať pozornosť tomu, aby sa žiaci individuálne orientovali v živote prostredníctvom jazyka a jeho samotnej komunikácie. V príspevku sa zameriavame na charakteristiku najdôležitejších informácií a východísk výučby cudzích jazykov akými sú anglický, nemecký, francúzsky, ruský, španielsky a taliansky jazyk primárneho vzdelávania na základných školách v Slovenskej republike. Bližšie analyzujeme význam a podstatu didaktickej integrácie viacjazyčnosti do vyučovania cudzích jazykov.

Kľúčové slová: *jazyk, kompetencia, viacjazyčnosť*

Abstract

The task of teaching language, whether native or foreign, is to pay attention to students individually oriented in their lives through language and communication itself. We focus on the most important characteristics of information and assumptions of teaching foreign languages such as English, German, French, Russian, Spanish and Italian language in primary education of elementary schools in the Slovak Republic. Further, we analyze the importance and integration of didactic nature of multilingualism in language teaching.

Key words: *language, competency, multilingualism*

1. ÚVOD

„Učiteľ kráčajúci v tieni chrámovej klenby so svojimi žiakmi nedáva im zo svojej múdrosti, ale skôr zo svojej viery a lásky. Ak je však skutočne múdry, nevolá vás do domu svojej múdrosti, ale radšej vás vedie k prahu vlastnej mysle.“
(Džibrán, 1993, s. 61)

21. storočie prináša so sebou mnoho zmien, vo všetkých sférach sa uplatňuje proces globalizácie a integrácie. Ani „škola“ a jej systém nie je výnimkou. Výučba jazykov dosahuje veľký úspech prostredníctvom zavádzania nových vyučovacích metód a programov na školách s podporou informačných technológií, komunikačných prostriedkov a didaktických prvkov. Môžeme sledovať prudký nárast záujmu študentov o výučbu jazykov na jednotlivých školách. Veľmi dôležitým faktorom sa stáva aj otázka motivácie v kontexte cudzojazyčného vyučovania s cieľom zvýšiť efektivitu vyučovacieho procesu, a tým zabezpečiť jeho skvalitnenie. Zároveň prináša aj rýchly technologický rozvoj, v ktorom sa postupne zrýchľuje komunikácia medzi jednotlivými štátmi celého sveta. Vzdialenosť, rôznorodosť či odlišnosť kultúr už dnes nepredstavujú zásadne prekážky pri dorozumení. Ľudia sa potrebujú postupne adaptovať k novým technologickým pokrokom a osvojiť si každodenné množstvo prichádzajúcich informácií, aby si aj oni našli svoje miesto a význam v tomto svete. V tomto

kontexte jednotlivci potrebujú viac než len profesionálne kompetencie na to, aby zvládli svoje stanovené ciele a mohli čeliť výzvam modernej doby.

2. INTEGRÁCIA VIACJAZYČNOSTI V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

2.1 Komunikačná jazyková kompetencia

Vo všeobecnosti sa pojem kompetencia charakterizuje (Franko, 2006, s. 6) **„viac než len vedomosti a zručnosti. Obsahuje schopnosť plniť komplexné požiadavky čerpaním z psychologických zdrojov a ich mobilizáciou (vrátane zručností a postojov) v konkrétnom kontexte. Napríklad schopnosť účinne komunikovať je kompetenciou, ktorá sa môže vzťahovať na jazykové vedomosti jednotlivca, praktické zručnosti informačných technológií a na prístupy, s ktorými komunikuje.“**

Existuje široká škála definícií pojmu kompetencia. My sa zameriavame na vymedzenie komunikačnej jazykovej kompetencie. Komunikácia a rozvoj kompetencií v cudzom jazyku sa považujú za veľmi dôležité a prikladá sa im veľký význam z hľadiska mobility občanov v rámci Európskej únie, ktoré im umožňujú pracovať a študovať v ktoromkoľvek z jej členských štátov. Z hľadiska migrácie občanov Európskej únie je potrebné, aby okrem svojho materinského jazyka vedeli aspoň jeden cudzí jazyk. Čo sa týka jazykov, v Európskej únii je 23 úradných, 60 ďalších používaných jazykov a približne 175 jazykov, ktorými hovoria migranti. Napriek tejto jazykovej rôznorodosti sa dohovorí jedným cudzím jazykom približne iba polovica občanov Európskej únie. Preto sa stáva vyučovanie cudzích jazykov postupne celoživotným procesom.

Smerovanie jazykového vzdelávania na kompetencie dáva základ pre nadpredmetové a medzipredmetové vzťahy, ktoré napomáhajú žiakom porozumieť súvislostiam okolitého sveta, v ktorom žijú. Nová koncepcia základnej pedagogickej dokumentácie jazykového vzdelávania vychádza zo základného dokumentu *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (*ďalej len „SERR“) z anglického originálu Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (Cambridge, 2001), ktorý bol vytvorený na pôde Rady Európy. Tento dokument vytvára sumár pre tvorbu vzdelávacej politiky v oblasti jazykov, pričom sa zameriava na rozvoj komunikačných a kognitívnych kompetencií žiaka, ako aj stanovuje všeobecnú úroveň dosiahnutia vymedzených kompetencií, ktoré môže žiak dosiahnuť pri presne stanovených podmienkach.

Dokument SERR vymedzuje jednotlivé kompetencie ako (Franko, 2006, s. 12-13) „**súhrn vedomostí, zručností a vlastností, ktoré umožňujú osobe konať**“, pričom:

- **Všeobecné kompetencie** sú tie, ktoré nie sú charakteristické pre jazyk, ale ktoré sú nevyhnutné pre rôzne činnosti, vrátane jazykových činností.
- **Komunikačné jazykové kompetencie** sú tie, ktoré umožňujú osobe konať s použitím konkrétnych jazykových prostriedkov.
- **Kontext** označuje konfiguráciu udalostí a situačných faktorov (fyzických aj iných), do ktorých sú situované komunikačné akty.
- **Jazykové činnosti** predstavujú uplatňovanie vlastnej komunikačnej jazykovej kompetencie pri plnení úlohy v konkrétnej oblasti spracovania.
- **Stratégia** je organizovaný, zámerný a riadený postup úkonov, ktorý si jednotlivec vyberie na splnenie ním zvolenej úlohy alebo úlohy, ktorú má nariadenú.
- **Úloha** je definovaná ako zámerné konanie, ktoré jednotlivec pokladá za potrebné na dosiahnutie daného výsledku v kontexte riešeného problému.

Podľa SERR pri používaní a učení sa jazyka rozvíja sa celý rad kompetencií. Žiak používa všeobecné kompetencie, ale aj komunikačné jazykové kompetencie, ktoré spolupôsobia v diverzifikovaných kontextoch a v rozličných podmienkach.

Základným princípom jazykového vzdelávania na báze kompetencií je zabezpečiť, aby žiak:

- **dokázal riešiť každodenné životné situácie v cudzej krajine a v ich riešení pomáhal cudzincom, ktorí sú v jeho vlastnej krajine,**
- **dokázal vymieňať si informácie a nápady s mladými ľuďmi a dospelými, ktorí hovoria iným jazykom a sprostredkúvajú mu svoje myšlienky a pocity, viac a lepšie chápal spôsob života a myslenia iných národov a ich kultúrne dedičstvo.** (Gadušová, 2009)

2.2 Integrácia viacjazyčnosti v primárnom vzdelávaní v Slovenskej republike

Vo všeobecnosti sa hovorí, že každý žiak by mal byť vedený k mnohostrannej a efektívnej komunikácii, pretože znalosť materinského jazyka ako aj ďalšieho cudzieho jazyka a samotná jazyková kultúra patria k vyspelosti absolventa vzdelania základnej školy v Slovenskej republike. Vyučovanie a výchova jazykov poskytuje žiakom vedomosti, ktoré im umožnia ľahšie vnímať rôznorodosť jazykov, porozumieť im, správne sa vyjadrovať a uplatňovať svoje poznatky v praxi.

Fenoménom dnešnej doby je proces integrácie cudzích jazykov do jazykovej výučby na základných a stredných školách v Slovenskej republike. Stále viac sa zdôrazňuje dôležitosť jazykov, ich znalosť a výborná komunikácia pre budúce štúdium a povolanie. Avšak viacjazyčnosť je aj podstatou osobnosti, pretože jazyky sa stávajú kultúrnou identitou každého človeka. Tento proces prináša so sebou neustále sa meniace podmienky v našom školskom systéme a často sa stretávame s rôznymi prekážkami a problémami v oblasti výučby jazykov.

Školské systémy v rámci Európskej únie sa snažia o integráciu vyučovania cudzích jazykov do učebných osnov tak, aby boli žiaci vybavení takými schopnosťami, ktoré im umožnia komunikovať aj za hranicami ich vlastnej krajiny. Školský systém v Slovenskej republike prechádza v súčasnosti obdobím rozsiahlych zmien. Nový školský zákon s platnosťou od školského roka 2008/2009 nanovo definuje školskú sústavu na Slovensku a zasadzuje vzdelávací systém do európskeho rámca.

Vo vzdelávacom systéme Slovenskej republiky je zakotvené aj povinné vyučovanie cudzích jazykov na školách. S výučbou prvého cudzieho jazyka sa povinne začína v 5. ročníku na 2. stupni základnej školy. V súčasnosti je úplne bežné, že deti v mladšom školskom veku si osvojujú cudzí jazyk. Avšak niektoré školy s rozšíreným vyučovaním cudzích jazykov začínajú s prvým cudzím jazykom už v 3. ročníku 1. stupňa základnej školy. Niektoré školy vyučujú cudzí jazyk už v 1. ročníku. Táto výučba býva väčšinou nepovinná a dobrovoľná pre dieťa realizovaná formou hier. Druhý cudzí jazyk sa na základných školách začína vyučovať v 7. ročníku, v prípade rozšíreného jazykového vzdelávania už v 5. ročníku. Medzi cudzie jazyky vyučované na základnej škole patria: anglický jazyk, nemecký jazyk, francúzsky jazyk, ruský jazyk, španielsky jazyk a taliansky jazyk. Hlavným cieľom vyučovania cudzích jazykov je podporiť rozvoj žiaka vo vzťahu k rôznym jazykom a ich kultúr, čím sa zároveň pomáha k rozšíreniu viacjazyčnosti a jej významovej podstaty.

Poukázaním integrácie vyučovania materinského a cudzieho jazyka v učebných osnovách 1. stupňa základnej školy je nutné rešpektovať štyri didaktické zásady vyučovania materinského jazyka (Svobodová, 2000, s. 133):

- **zásada komplexnosti – v prípade vzťahu materinského a cudzieho jazyka ide o medzipredmetovú integráciu,**
- **zásada komunikačného prístupu – komunikačný proces ako východisko, prostriedok a cieľ jazykového vyučovania tak v materinskom ako aj v cudzom jazyku,**
- **zásada orientácie na žiaka – rešpektovanie žiakových komunikačných možností, ale aj potrieb,**
- **zásada aktuálnosti lingvistických poznatkov – jej uplatňovanie je potrebné pri didaktickej transformácii domáceho aj inojazykového systému.**

Kompetencia využívania materinského jazyka predstavuje motivačný aspekt v oblasti učenia sa cudzieho jazyka, čím viac sa rozvíja materinský jazyk žiaka, tým viac sa rozvíja aj jeho znalosť cudzieho jazyka.

Charakteristickou črtou súčasnej jazykovej situácie na Slovensku je aj prílev cudzincov, ktorí prichádzajú na naše územie z pracovných dôvodov dlhodobého charakteru. V školách sa môžeme stretnúť aj so žiakmi, ktorých slovenčina nie je ich materinským jazykom. Ide o súčasný sociologicko-pedagogicko-komunikačný problém, s ktorým sa stretávajú najmä učitelia, pretože nie sú ešte dostatočne pripravení na to, ako vyučovať vo viacjazyčnej triede.

V posledných rokoch sa dostáva do popredia otázka koncepcie viacjazyčnosti v kontexte učenia sa jazykov. Pojem „viacjazyčnosť“ možno chápať v dvoch rovinách: ide o pomenovanie schopnosti fyzickej osoby používať viacero cudzích jazykov, rovnako však tento termín označuje koexistenciu navzájom rozdielnych jazykov na jednom geografickom území.[2] Zatiaľ čo v tomto smere je kľúčovou podpora zo strany národných členských štátov, **„viacjazyčnosť bola vytvorená 1. januára 2007 ako samostatné portfólio s cieľom odzrkadliť jej politický rozmer v Európskej únii vzhľadom na jej význam pre oblasť prvotného vzdelávania, celoživotného vzdelávania, konkurencieschopnosti, zamestnanosti, spravodlivosti, slobody a bezpečnosti.“**[3]

Viacjazyčnosť predstavuje znalosť viacerých jazykov s tým, že jednotlivec má takú znalosť jazyka, ktorá je rozšírená aj o porozumenie plurality kultúr. Pri komunikácii využíva všetky poznatky a skúsenosti s jazykom tak, aby konverzácia bola čo najefektívnejšia. Spoločný európsky referenčný rámec poukazuje na to, že cieľom jazykového vzdelávania by nemalo byť zvládnutie jedného či dvoch jazykov izolovane, ale rozvíjanie jazykového repertoáru, v ktorom majú svoje zastúpenie všetky jazykové schopnosti. Viacjazyčnosť je nutné chápať z hľadiska obsahu plurality kultúr. Podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, učenie sa, vyučovanie, hodnotenie (SERR, 2006, s. 9) **„jazyk nie je len dôležitým aspektom kultúry, je aj prostriedkom prístupu k jednotlivým prejavom danej kultúry.“**

Politika viacjazyčnosti Európskej komisie má tri hlavné ciele:

- podpora fungujúcej viacjazyčnej ekonomiky;
- umožnenie prístupu občanov k legislatíve, procedúram a informáciám o EÚ v ich vlastnom jazyku;
- motivácia ľudí k vlastnému jazykovému vzdelávaniu a podpora lingvistickej rôznorodosti spoločnosti.

---

[2] *EurospkaUnia.sk [online]*. Viacjazyčnosť – cudzie jazyky v EÚ. *Aktualizované 18/01 2008. [cit. 2010-06-22]. Dostupné na internete: http://www.euractiv.sk/vzdelavanie0/zoznam_liniek/viacjazycnost---cudzie-jazyky-v-eu.*

[3] *Europa.eu [online*]. Politická agenda pre viacjazyčnosť. *23/02 2007 [cit. 2010-06-22]. Dostupné na internete: http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?aged=1&format=HTML&guiLanguage=en&language=SK&reference=MEMO/07/80.*

SERR slúži zámeru Rady Európy ako sa uvádza v Odporúčaniach (82) 18 a (98) 6 Výboru ministrov Rady Európy v Odporúčaní (82) 18 (SERR, 2006, s. 7): **„Iba lepším poznaním európskych moderných jazykov bude možné sprostredkovať komunikáciu a interakciu medzi Európanmi s rozličnými materinskými jazykmi tak, aby sa zvýšila mobilita v rámci Európy, vzájomné porozumenie a spolupráca a prekonali sa predsudky a diskriminácia.“ Pre súčasnosť, ale aj blízku budúcnosť Výbor ministrov poukazuje na „politickú dôležitosť rozvoja konkrétnych oblastí pôsobenia, akými sú stratégie diverzifikovaného a intenzívneho učenia sa jazykov tak, aby sa rozširovala viacjazyčnosť v paneurópskom kontexte.“**

3. LITERATÚRA

BAJTOŠ, J. 2004. *Miesto kľúčových kompetencií v celoživotnom vzdelávaní 21. storočia*. In Acta Humanica 1/2004. Kompetencie učiteľov v informačnej spoločnosti. Žilina 2004. ISSN 1336.

DŽIBRÁN, Ch. 1993. *Prorok*. Bratislava: Gardenia, 1993.

FRANKO, Š. 2006. *Definícia a voľba kľúčových kompetencií*. Bratislava: ŠPU, 2006. ISBN 80-89225-00-4.

GADUŠOVÁ, Z. a kol. *Pedagogická dokumentácia z anglického jazyka úroveň A1* [online]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/sk/filemanager/view/682.
Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky, učenie sa, vyučovanie, hodnotenie (Franko, Š: slovenský preklad). Bratislava : ŠPU, 2006. ISBN 80-85756-93-5.

SVOBODOVÁ, J. 2000. *Jazyková špecifiká školské komunikace a výuka mateřštiny*. In *Spisy Ostravské univerzity*. Ostrava : Pedagogická fakulta Oravské univerzity, 2000.
EurospkaUnia.sk [online]. *Viacjazyčnosť – cudzie jazyky v EÚ*. Aktualizované 18/01 2008. [cit. 2010-06-22]. Dostupné na internete:
http://www.euractiv.sk/vzdelavanie0/zoznam_liniek/viacjazycnost---cudzie-jazyky-v-eu.

Europa.eu [online]. *Politická agenda pre viacjazyčnosť*. 23/02 2007 [cit. 2010-06-22]. Dostupné na internete:
http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?aged=1&format=HTML&guiLanguage=en&language=SK&reference=MEMO/07/80.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Ing. Mgr. Katarína Cádrová

Pracovisko: Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, Bratislava 813 34, Slovenská republika

Email: katarinacadrova@gmail.com

ROZPRÁVKY DANIELA PASTIRČÁKA A MOŽNOSTI ICH RECEPCIE V DIDAKTICKEJ KOMUNIKÁCII

THE FAIRY-TALE OF DANIEL PASTIRČÁK AND POSSIBILITIES OF THEIR RECEPTION IN TEACHING COMMUNICATION

Nadežda Čeklovská

Abstrakt

V príspevku uvažujeme o východiskách pre náš výskum výtvarného a vizuálneho v umeleckom literárnom texte. Pri reflexii problematiky vizuálneho a výtvarného v slovesnom texte vychádzame z teórie Stanislava Rakúsa o látke, téme a probléme. Za priesečník vizuálneho a výtvarného v literárnom texte budeme považovať rovinu témy. Osobitný prípad nachádzame pri jave synestézie (počuť farby – fotizmus, vidieť tóny farebne – fonizmus), ktorý je ďalším prejavom pôsobenia výtvarného a vizuálneho v slovesnom „svete“. Zároveň uvažujeme o možnostiach recepcie rozprávok v prostredí školy a ponúkame návrhy na prácu s literárnym textom.

Kľúčové slová: *vizuálne, výtvarné, literárny text, synestézia, rozprávky*

Abstract

In this paper we consider about the basis for our research of „plastic” and „visual” in literary text. Reflection of the problems of „plastic” and „visual” in a literary text is based on theory of Stanislav Rakús about substance, topic and problem. We consider theme's plane for the intersection of „plastic” and „visual” in the literary text.
The phenomenon of Synesthesia („hear colors”, „see color tones”) is a special case of our papers. The phenomenon of Synesthesia is another manifestation of action „plastic” and „visual” in a literary "world". We also consider about reception's possibilities of fairy-tales in school enviroment and we add a proposal to work with the literary text.

Key words: *„plastic“, „visual“, literary text, synesthesia, fairy-tales*

1. ÚVOD

Tvorivá práca je pre učiteľa (nielen) na základnej škole dôležitá z viacerých dôvodov. Rozvíja v žiakoch schopnosť premýšľať invenčným spôsobom, zvyšuje ich motiváciu, uspokojuje hlbokú ľudskú potrebu niečo vytvárať a v neposlednom rade byť aj ocenený. Napĺňa potrebu sebarealizácie i potrebu uznania, na ktorý kladie dôraz i Maslowova hierarchia ľudských potrieb a prostredníctvom sebavyjadrenia poskytuje príležitosť k skúmaniu vlastných pocitov.

2. MOŽNOSTI RECEPCIE ROZPRÁVOK V DIDAKTICKEJ KOMUNIKÁCII

2.1 Daniel Pastirčák: Obraz a maliarova duša

Spontaneita života tematizovaná v umení (Petríková, 2010, s. 98) a inšpirácia v zmysle nezaujatého hľadania podnetov, námetov a motívov predstavuje proces, ktorý je charakterizovaný spontánnosťou, experimentovaním, nespútanou predstavivosťou, intuíciou, či improvizáciou a v prípade umeleckej tvorby býva toto štádium spájané s hľadaním osobitého výrazu a snahou vyvolať hlboké pocity duchovnosti, harmónie a vcítenia sa do danej témy. Byť tvorivým je zábavné a škola už dávno neznamená len učenie sa faktov (Petty, 1996, s. 236). Na vybranom texte Daniela Pastirčáka *Obraz a maliarova duša* budeme uvažovať nad možnosťami jej recepcie v prostredí školy, pričom sa sústredíme na vizuálne a výtvarne aspekty, ktoré sú v tejto rozprávke vo veľkej miere zastúpené. Ak pod umením rozumieme samotný proces i výsledok tvorby a súčasťou výtvarného umenia je práve vytváranie vizuálnych foriem, môžeme uvažovať nad tým, že tvorivý proces vo svojej podstate pomáha ľuďom zbavovať sa nielen ich deštruktívnych sklonov, ale hrá významnú rolu i v prekonávaní psychických problémov. Výtvarná výchova sa i napriek rôznym zmenám názorov na jej význam a funkciu stala integrálnou súčasťou školských osnov. Od tridsiatych rokov tohto storočia sa moderní pedagógovia nechali inšpirovať názormi na význam hry a tvorivosti pre vývoj jedinca a podporovali voľné umelecké vyjadrovania. Teoretik umenia Herbert Read chápe vo svojom diele Výchova umením výtvarnú tvorbu ako činnosť napomáhajúcu intelektuálnemu, citovému a duchovnému rastu (Campbellová, 1998, s. 13). Na obdobných myšlienkach je založená i prax a teória arteterapie. I keď, ako píše Jean Campbellová, je arteterapia pomerne mladým odborom, samotná arteterapeutická hodnota umenia je uznávaná už istý čas. Význam symbolov pre človeka odhalil i C. G. Jung, keď mu jeho pacienti kreslili a maľovali, pričom sa učili porozumieť významu svojich prác, čo bolo aj prvým krokom k ceste sebauzdravovania.

Walter Benjamin svojho času povedal: Obraz je vizuálna zlomyseľnosť času v dejinách. Zjavuje sa a zviditeľňuje, zároveň sa rozkladá a rozptyľuje na všetky svetové strany. Súčasne sa rekonštruuje, kryštalizuje v dielach a účinkoch poznania (Hubermann, 2006, s. 131). Pred obrazom podlieha prítomnosť ustavične novým rekonfiguráciam. Pred obrazom sa aj minulosť neprestajne rekonfiguruje a tento obraz má často oveľa viac pamäti a budúcnosti než bytie, ktoré sa naň pozerá (Hubermann, 2006, s. 10).

Samotný obraz (vo sfére výtvarného umenia), ako konkrétny hmatateľný vizuálny a mentálny prejav tohto druhu umenia (vznikajúci z určitého popudu), môže byť v konečnom dôsledku i abstraktným fenoménom tvoriacim sa až v mysli diváka. Obraz nebýva len imitáciou vecí, ale je „zviditeľneným intervalom, zlomovou líniou medzi vecami. (...) Obraz môže byť zároveň materiálny a psychický, vonkajší a vnútorný, priestorový a jazykový, morfologický a beztvárny, plastický a nespojitý (Hubermann, 2006, s. 125). V súvislosti s kognitívnou hodnotou obrazov uvažujeme nad funkciou ich vizuálnej reprezentácie v rámci celej palety diskurzov a Ricoeurova téza odkrývania sveta nás vedie k otázkam, do akej miery sémantická autonómia textu spôsobuje, že vzťah medzi udalosťou maľovania a významom obrazu sa stáva komplexnejším“ (Ricoeur, 1997, s. 47).

2.2 K vizuálnemu a výtvarnému v slovesnom texte

Uvažovanie o problematike vizuálneho a výtvarného v slovesnom texte (Gbúr, 1999, s. 60) otvárame najskôr aplikovaním teórie S. Rakúsa – látka (mimoliterárny podklad, zásobáreň témy, životná, arteficiálna, umelecká a literárna skutočnosť), téma (literárne transformovaný rozsah životných javov, ktoré si autor vybral z látky), problém (konfliktné a významové zameranie témy, disproporčné zameranie témy). Stupeň selekcie a súvzťažnosti medzi látkou, témou a problémom určuje i povaha žánru, a tak kým román absorbuje zásluhou svojej rozľahlej tematickej a naračnej plochy širokú látku, novelistický žáner rieši nedostatok tejto plochy orientáciou na problém (Rakús, 2004, s. 13).

Vizuálne v kontexte nášho skúmania nevnímame ako priamy zrakový odraz predmetného sveta, ale ako zrakový obraz subjektívneho odrazu tohto sveta (Gbúr, 1999, s. 60) a „keďže zrakové obrazy predstavujú v určitom zmysle prvotný odraz skutočnosti, spájame ich – pracovne – s prvým členom tvorivého oblúku s látkou. Za priesečník vizuálneho a výtvarného v literárnom texte považujeme rovinu témy, kde dochádza k selekcii problémotvornej látky, k jej komponovaniu“ (Gbúr, 1999? S. 60). Ak otázka týkajúca sa faktu, „či súčasťou autorovho postoja a zobrazovacieho systému budú aj výtvarné komponenty“(Gbúr, 1999, s. 60) spočíva v tom, či autor bude v rámci kompozičných postupov využívať „také princípy, ktoré sú súčasťou systému kompozičnej skladby výtvarného umenia“(Gbúr, 1999, s. 60), poukazujeme na fakt týkajúci sa prostriedkov výstavby kompozície diela vo výtvarnom umení.

Ako príklad môžeme uviesť základné druhy výtvarného umenia (architektúra, sochárstvo, maliarstvo...), ktoré disponujú širokým repertoárom žánrovej rozmanitosti, pričom niektoré (napr. kresba) môžeme ponímať ako samostatné alebo pomocné médiá. Poznanie, že sochárstvo, maliarstvo, grafika ako voľné druhy umenia „budujú svoj tzv. druhý, nadstavbový plán intenzitnejšie ako ich druhový partner – užité umenie, ktoré má bifunkcionálny charakter, to značí, že okrem estetickej funkcie plní aj praktické funkcie priemyslového výtvarníctva“ (Gbúr, 1999, s. 60), nás vedie k úvahám nielen o špecifickom žánrovom tvárnení (zátišie, veduta, portrét, krajina, ...) a reflektovaní kompozícií (symetria, asymetria, rytmus, proporcionalita, perspektíva, ...), ale stavia nás aj pred problém skúmania vyjadrovacích a výrazových prostriedkov príznačných pre výtvarné umenie (škvrna, bod, línia, plocha, tvar, svetlo verzus tieň, farba, priestor, ...) a prostriedkov výstavby kompozície (symetria verzus asymetria, rovnováha verzus nerovnováha, pohyb, protiklady, súzvuky, ...). Nazdávame sa, že dané princípy by sa okrem pôsobenia vo výtvarných dielach dali aplikovať aj na diela slovesné a ukázať, akým spôsobom a do akej miery sa podieľajú na jeho komponovaní.

Osobitný prípad nachádzame pri jave synestézie, pri tzv. farebnom sluchu (Vasilij Kandinskij vo svojom diele „O duchovnom v umení“ opísal synestetické spolupôsobenie farby a formy (napr. špicatá žltá farba pôsobí v trojuholníku ešte špicatejšie a hĺbka modrej farby sa v kruhu ešte viac prehĺbi, alebo ne/synestetik Arthur Rimbaud, ktorý vo svojej básni Samohlásky spája zvuk každej samohlásky s farbou). Nazdávame sa, že skúmanie javu, spočívajúceho v tom, že akýkoľvek podnet pôsobiaci na zodpovedajúci zmyslový orgán vyvoláva mimo vôle subjektu spolu s pocitom špecifickým pre daný zmyslový orgán aj pocit alebo predstavu charakteristickú pre iný zmyslový orgán (počuť farby – fotizmus, vidieť tóny farebne – fonizmus), môže predstavovať ďalší adekvátny „priestor“ pôsobenia výtvarného a vizuálneho v slovesnom „svete“.

Výtvarné v slovesnom texte sa nám teda javí ako dotváranie textu uplatnením špecifických princípov výtvarnej reči (Gbúr, 1999, s. 60).

V súvislosti s M. Bachtinom, ktorý poňal dušu ako ducha odrazeného v milujúcom vedomí druhého (Bachtin, 1988, s. 113), môžeme objavovať (pre)smerovanie ľudského prvku

na neohraničenú cestu hľadania (a teda nachádzania) „božského“. V úvode textu Daniela Pastirčáka Obraz a maliarova duša reflektujeme zásah Vyššieho princípu – Boha, ktorým sa historicky podmienená ľudská bytosť prenáša do duchovného sveta – teda sveta bohatšieho, ako je svet jej dejinného okamihu (Petríková, 2009, s. 272).

Ebenová truhlička ako symbol duše – „toho individuálneho a hodnotového celku v čase plynúceho vnútorného života, ktorý prežívame v druhom, ktorý opisujeme a zobrazujeme v umení slovom, farbami, tónom, duše, ktorá leží v jednej hodnotovej sfére s vonkajším telom druhého a je od neho neoddeliteľná vo chvíli smrti a nesmrteľnosti“ (Pastrirčák, 1993, s. 14) sa neskôr pre hlavného protagonistu prózy – maliara, stáva vstupenkou do sveta návratov (obrazov tak lahodných a bezpečných), až metamorfóza zla, bolesti, strasti prechádza uňho v spomienkach do konštantného stavu bytia.„ ... duša, ktorú ti dávam, bude vzrušená, zraniteľná a krehká. Po všetky roky budeš viesť zápas o vládu vzletnej duše nad plátnom a farbami.

A tak sa narodil. Čoskoro všetci poznali, že je to pozoruhodné dieťa.“ (Pastirčák, 1993, s. 15)

„Vzbudzovať lásku k tomu, čo umelecké dielo ukazuje, môže byť pragmatická funkcia krásy, vzbudzovať úžas zase funkcia vznešeného“ (Danto, 2008, s. 18) a obrazy tvoriace prechod k transcendentnému a transhistorickému svetu sa stávajú súčasťou bytia hlavného protagonistu prózy – maliara, ktorý vnútorným zrením prichádza na to, že i keď pracuje vášnivo a neúnavne, jeho obrazy sú „prázdne a bez života“ (Pastirčák, 1993, s. 16). Obrat nastáva vo chvíli, keď k nemu dolieha tajomný, povedomý hlas:
„Všetko k nemu hovorilo zrozumiteľnou a jasnou rečou. Kamenný most, kvety, tráva, vlhký riečny piesok. A ten hlas bol taký známy... taký známy...“(Pastirčák, 1993, s. 17)

Tvorba hlavnej postavy prózy – maliara sa súc poznaním presúva do sféry, v ktorej už, dovolíme si tvrdiť, sa kondenzujú všetky vrstvy nezámernej pamäti ľudstva a stotožňujeme sa s tvrdením Waltera Benjamina, že obraz už nie je v dejinách len bodom na pomyselnej priamke, ale zrážka časov v ňom uvoľňuje všetky podoby času ako takého – od reminiscentnej skúsenosti až po salvy túžby, od počiatočného stavu až po úpadok vecí.
Tak je obraz už zviditeľneným intervalom, zlomovou líniou, nemá raz a navždy prisvojiteľné miesto a môže byť zároveň materiálny a psychický, vonkajší a vnútorný, priestorový a jazykový, morfologický a beztvárny, plastický a nespojitý (Hubermann, 2006, s. 125).

„Zotrel z plátna nedokončenú maľbu a začal všetko odznova. Tentoraz použil len farby zo svojej truhlice. Maľoval to, čo rozprávali vŕby, čo hovoril anjel. Cítil, že cez dlane mu na plátno prúdi život. Zmocnil sa ho pocit, že to už nemaľuje on, a až teraz si spomenul na tvár Toho, ktorý mu truhlicu daroval. V úžase pozoroval, čo vzniká pod jeho štetcom. To neboli farby, ale gejzíry života, tryskajúce z prameňov absolútna. Farby tančili vo víroch ako pri stvorení sveta, vyplavovali na povrch najstaršie túžby a odhaľovali stratenú súvislosť človeka s nekonečnom.“ (Pastirčák, 1993, s. 17)

Takto vytváraný obraz problematizuje už v tvarovo – kompozičnom rámci okruh vizuálneho, pretože selekcia vizuálne vnímanej skutočnosti je zvyčajne vyjadrením hodnotového vzťahu k nej.

3. NÁVRH MODELOVEJ HODINY LITERATÚRY

Téma: Daniel Pastirčák – Obraz a maliarova duša
Cieľ:

- vzdelávací: pochopiť text Daniela Pastirčáka Obraz a maliarova duša
- výchovný: uvoľnenie tvorivosti žiakov

Motivácia:

Spoločné čítanie textu s dôrazom na čítanie s porozumením.
Otázky k textu:
- Aký dojem vo vás zanechal prečítaný text?
- Pokúste sa vymyslieť iný názov, ak by ste ho inak pomenovali.
- Kto je hlavnou postavou príbehu?
- Koho, alebo čo hlavná postava tejto rozprávky hľadá? A podarí sa jej to nájsť?

Odpovede na dané otázky zapisuje každý žiak do svojho zošita a následne ich prezentuje pred triedou.

Úlohy k textu:

1. Každý žiak má možnosť vylosovať si lístok s pomenovaním symbolu z textu, ktorý žiaci čítali (cesta, svetlo, ebenová truhlička, farby, plátno, maľovanie, Boh, rieka, tajomstvo, hranice, hľadanie). Na každom lístku je napísaný jeden symbol. Úlohou každého zo žiakov je interpretovať symbol, ktorý si vybral. Následne žiaci hľadajú jeho ďalšie konotácie.

2. Zvolené symboly použijú pri tvorbe jedného verša básne, následne verše prepájajú a tvoria spoločnú báseň (použiť možno aj metódu Cinquain, tvorbu päťveršia) (Petríková, 2004, s. 291).

3. Nakreslite s/Svetlo: každý žiak na papier farbičkami nakreslí svoju predstavu svetla. Môžeme sa pýtať: Akú má farbu? Ako chutí? Je vysoké, alebo nízke? Koľko môže vážiť? Kde býva?
Následne k svojej kresbe dopíšu pomenovanie toho, čo alebo kto sa im pri tomto slove vynára v predstavách.

4. Metóda asociácie a synestézia: žiaci počúvajú na cd-prehrávači vybrané skladby W. A. Mozarta. Počas prvých minút počúvania myslia na toho, koho pomenovanie napísali k obrázku svetla. Následne mu napíšu krátky list alebo ho nakreslia.

4. ZÁVER

Nazdávame sa, že by bolo zaujímavé skúmať i pôsobenie a funkciu kompozičných princípov (napr. kontrastný princíp, symetrický, klimaxový, diadický, variačný, farebný, ...), a to vo vzťahu vizuálneho a výtvarného v prozaickom texte (napríklad do akej miery sa vizuálna podoba umeleckého textu zúčastňuje na jeho stavbe a recepcii a pod.). Tento fakt nás privádza k ďalším úvahám, a to k nachádzaniu nielen literárnych prostriedkov vo výtvarnom umení, ale aj opačne, teda, k objavovaniu výtvarných prostriedkov v umeleckých literárnych textoch.

5. LITERATÚRA

CAMPBELLOVÁ, J. 1998. *Techniky arteterapie.* Praha: Portál, 1998. 199 s. ISBN 80-7178-204-1.

HUBERMANN – DIDI, G. 2006. *Pred časom*. Bratislava: Kalligram, 2006. 494 s. ISBN 80-7149-803-3.

RICOEUR, P. 1997. *Teória interpretácie: Diskurz a prebytok významu.* Bratislava: Archa, 1997. 135 s. ISBN 80-7115-101-7.

GBÚR, J. 1999. *Vizuálne a výtvarné v slovesnom texte.* In: *Estetika v horizontoch interdisciplinárnosti.* Prešov: Filozofická fakulta v Prešove, Katedra estetiky a vied o umení, 1999. 180 s. ISBN 80-88885-66-3.

RAKÚS, S. 2004. *Poetika prozaického textu (látka, téma, problém, tvar).* Prešov: Náuka, 2004. 119 s. ISBN 80-89038-26-3.

DANTO, A. C. 2008. *Zneužitie krásy (alebo Estetika a pojem umenia).* Bratislava: Kalligram, 2008. 208 s. ISBN 978-80-8101-025-5.

PASTIRČÁK, D. 1993. *Damianova rieka.* Prešov: POLYGRAF, 1993. 118 s. ISBN 80-967022-0-3.

PETRÍKOVÁ, M. 2004/2005. *K duchovným rozmerom próz Jozefa Cígera Hronského a Daniela Pastirčáka.* In Slovenský jazyk a literatúra v škole. 2004/2005, roč. 51, č. 9 – 10, s. 290 – 294. ISSN 1335-2040.

PETRÍKOVÁ, M. 2009. *K čitateľskej realizácii umeleckého textu (Ľubomír Feldek – Modrá kniha rozprávok).* In: *Zborník materiálov z medzinárodného seminára Jací jsme čtenáři?,* ktorý sa konal 8. a 9. septembra 2009 v Ústí nad Labem. Ústí nad Labem: Katedra bohemistiky a slavistiky Pedagogickej fakulty UJEP v Ústí nad Labem, 2010, s. 98 – 103.

PETRÍKOVÁ. M. 2009. *O spontaneite života v umení.* In: Slovo *a obraz v komunikaci s dětmi.* (Zborník materiálov z 12. okrúhleho stola KCD a Kabinetu literatury pro mládež, jazykové a literární komunikace na Pedagogické fakultě v Ostravě, konanej v dňoch 5. – 6. 11. 2009). Ed. R. Šink. Ostrava: Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou, Pedagogická fakulta Ostravskej university v Ostrave, 2009, s. 270 – 276. ISBN 978-80-7368-765-6.

PETTY, G. 1996. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Nadežda Čeklovská

Pracovisko: Katedra knižničných a informačných štúdií
Filozofická fakulta PU v Prešove
Inštitút slovakistiky, všeobecnej jazykovedy a masmediálnych štúdií
Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika

Email: nceklovska@gmail.com

METÓDA A DIDAKTIKA BLENDED LEARNING A E-LEARNING VO VYUČOVANÍ TECHNICKÝCH PREDMETOV V AKADEMICKOM PROSTREDÍ NA SLOVENSKU. PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA.

METHOD AND DIDACTICS OF BLENDED LEARNING AND E-LEARNING IN THE TEACHING OF TECHNICAL SUBJECTS IN THE ACADEMIC ENVIRONMENT IN SLOVAKIA. CASE STUDY.

Karol Decsi, Katarína Lovrantová

Abstrakt

Nasledujúci článok sa zameriava na evaluáciu a porovnanie didaktiky technických predmetov vyučovaných tzv. metódou *blended learning* a *e-learning* v akademickom prostredí na Slovensku. Na základe evaluačných dotazníkov vyplnených študentmi, článok analyzuje výhody a nevýhody jednotlivých didaktických fáz (motivačnú, expozičnú, fixačnú, diagnostickú) metód *blended learning* ako aj *e-learning*. Článok takisto poukazuje na technickú nepripravenosť ako aj pasivitu v *e-learningovom* procese výučby skúmanej vzorky študentov.

Kľúčové slová: *e-learning, blended learning, learning management system, manažment kurzov, face-to-face vyučovanie*

Abstract

The following article focuses on the evaluation and comparison of the didactics of technical subjects taught by *blended learning method* and *e-learning method* in the academic setting in Slovakia. Based on the evaluation questionnaires completed by students, article analyzes the advantages and disadvantages of the various didactic phases of teaching (motivation, exposure, fixation, diagnostic) of both teaching methods. Article also refers to technical unpreparedness and passiveness of the sampled students in e-*learning*.

Key words: *e-learning, blended learning, learning management system, management courses, face-to-face teaching*

1. ÚVOD

Nové formy vo vyučovacom procese formou online vzdelávania sú na väčšine vysokých škôl nemalou výnimkou; podobne trend rozširovania využívania online vzdelávania je prítomný i na Slovensku. Ide totiž o novú formu vedomostnej spoločnosti, v ktorej sa generujú tak teoretické ako aj experimentálne vedomosti nadobudnuté na vyučovaní prostredíctvom online vyučovania poskytnutým systémom *e-learning*. Tieto formy prispievajú a otvárajú nové oblasti priameho použitia vedomostí a tak sa čoraz väčšmi stávajú obľúbenou formou nielen pre študentov, učiteľov ale aj odbornú verejnosť. S implementáciou týchto nových foriem sa mohli stretnúť i študenti prvého ročníka bakalárskeho programu

aplikovaná ekonómia na Fakulte sociálnych a ekonomických vied, Univerzity Komenského v Bratislave na predmetoch *Techniky akademického písania* a *Informatika.* Predmet *Techniky akademického písania* bol vyučovaný prostredníctvom metódy *blended learning* a *Informatika* formou metódy *e-learningu.* V nasledujúcom článku si preto priblížime tieto dva termíny a povieme si, akým úskaliam musia čeliť tieto dve metódy v rámci slovenského akademického prostredia.

2. E-LEARNINGOVÉ PROSTREDIE

Pojem *e-learning* (*electronic learning* alebo *elektronické vzdelávanie)* alebo aj *learning management system* je pojem prebratý z angličtiny a predstavuje učebný process, ktorý je realizovaný v takzvaných multimediálnych scenároch. V nich sú integrované multimediálne a (tele)komunikačné technológie, pomocou ktorých je možná nielen komunikácia vo virtuálnej platforme, ale aj nahrávanie rôznych súborov a materiálov, či vykonávanie rôznych testov, online konferencií, atď. Ide totiž o typ (online) softvéru, ktorý je založený na webovej aplikácii. V rámci tohto učebno-vzdelávacieho prostredia je tak svojím používateľom poskytnutá maximálna miestna, časová, personálna a inštrumentálna sloboda. Rieša sa totiž rôzne konkrétne situácie, v ktorých sú vložené procesy výučby, učenia sa a vzdelávania do online prostredia. Sú to rôzne zdroje vo forme zadaní ako napríklad učebné materiály a úlohy, alebo ide o aktivity ako napríklad slovníky, testy, prieskumy, prednášky, atď., ktoré sú stvárnené v multi-mediálnej podobe. Tieto zdroje, či aktivity sú potom tak didaktcky i metodicky úpravené pomocou informačnej technológie, aby vytvárali patričný dizajn, v ktorom je možné riešiť dané zadania. Správny dizajn tak prispieva k zvyšovaniu výkonnosti použitých technických prostriedkov avšak by mal byť podporený i personálnymi službami ako je napríklad tútorstvo skúsenejšími kolegami.

Okrem toho predstavujú *e-learningové* portály aj formu vedeckého a vedomostného manažmentu, pretože obsahujú strategické a operatívne činnosti. V rámci *e-learningu* sú potom kombinované a integrované rôzne funkcie pre štruktúrovaný a kontextualizovaný styk s explicitnými a implicitnými vedomosťami. Typickým znakmi sú hlavne úkony ako napríklad rôzne iné vedecké zdroje, ktoré sú prepojené pomocou tzv. links alebo môže ísť aj o vedecké databázy, v ktorých sú uložené vedomosti. E-learning je v tomto prípade potom iba sprostredkovateľom týchto vedomostí.

Využitie e-learningu pre účely samostatného vzdelávania je tak všestranné, že mnohé inštitúcie ho preto využívajú i v rámci svojich interných sedení. Okrem toho *Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj* (OECD, 2001) úvádza vo svojej brožúrke *„e-Learning, the partnership challenge"* dva dôvôdy využitia e-learningu. *Prvým* dôvodom je využitie e-learningu pri vzdelávacích záležitostiach, ktoré sa nedajú zvládnuť bez použitia technológie (t. j. dematerilizácia učenia sa z hľadiska časového a miestneho –podľa motta „anytime" a „anywhere", interaktívny prístup každého ku zdrojom, kto sa chce vzdelávať i formou diaľkovej výučby, atď.). *Druhým* dôvodom sú vzťahy v oblasti vzdelávania, ktoré môžu byť vylepšené na základe použitia informačnej technológie (t. j. možnosť vybrať si spôsob vlastného pracovného štýlu, a štýlu učenia sa, ako aj možnosť vlastnej kontroly a monitorovania svojho vlastného procesu učenia sa, atď.). Z tohto hľadiska je e-learning novou víziou pre vzdelávaciu politiku, ktorá sa snaží prejsť zo starobylého spôsobu sprostredkovania vedomostí k novému – modernému – spôsobu interaktívneho učenia a vzdelávania sa. V ďalšom výklade si preto povieme niečo o manažmente kurzov pomocou dvoch metód, ktoré prispievajú práve k tejto inovačnej vízii.

3. FORMA MANAŽMENTU KURZOV POMOCOU METÓDY E-LEARNINGU A METÓDY BLENDED LEARNING

Ako sme si v predchádzajúcom výklade povedali, e-learning predstavuje formu transparentného spravovania učebných materiálov. Dokonca je prostredníctvom e-learningu možné už nahradiť aj proces klasického vyučovania v triede (tzv. *face-to-face* vyučovanie), na ktorý sme boli do teraz zvyknutí. Takúto formu (online alebo offline) vyučovania nazývame potom *virtuálne vzdelávanie*. Na rozdiel od klasického face-to-face vzdelávania, je táto forma vyučovania a učenia sa podporovaná iba e-learningom. V rámci tejto virtuálnej formy vyučovania vyučujúci poskytuje svojím študentom všetky dokumenty, spätné väzby, vedomosti, atď. v elektronickom formáte, ktorý je prispôsobený na *e-learningové* potreby. Dokonca vie učiteľ prostredníctvom e-learningu zadeliť študentov do rôznych pracovných skupín (tzv. working groups), zapisovať im známky, nastaviť čas odovzdávania prác a iných materiálov, spustiť online konferenciu, atď.

Jednou z ďalších možností, resp. foriem vyučovania je tzv. *kombinovaná (integrovaná)* forma vyučovania a učenia sa, v ktorej sa kombinuje (integruje) klasická forma vyučovania (face-to-face) a forma online vzdelávnia, v ktorej vyučujúci dáva spätné väzby svojím študentom tak v triede ako i v e-learningovom portáli. Takúto formu vyučovania potom nazývame ako *„blended learning"*. *Blended Learning* je potom po metododickej, mediálno-didaktickej a mediálno-pedagogickej stránke nielen sprostredkovateľom informácií ale aj vedomostí a hovoríme o tzv. integrovanej forme spracovania a sprostredkovania vedomostí.

4. VÝHODY E-LEARNINGU A BLENDED-LEARNING PRE DIDAKTIKU

Používanie nových médií sa postupne stáva súčasným trendom v rámci vyučovania na vysokých školách aj na Slovensku. Prečo je tomu tak? Hlavným dôvodom využívania elektronického vyučovania je ich nekonvenčné používanie 24 hodín, 7 dní v týždni nepretržite počas celého roka. Zlepšená kvalita individuálnej konzultácie online učebných materiálov, jednoduchosť používania funkcií, rýchly prístup k novým informáciám v rámci praktických cvičení a flexibilná organizácia vo vlastných vypracovaných materiáloch patria tiež k ďalším výhodám elektronického vzdelávania. Okrem toho majú študenti možnosť neviazaného prístupu na materiály, ktoré im poskytol vyučujúci, bez toho, aby boli viazaní na nejaké miesto. Táto eventualita im poskytuje hlavne určiť si vlastné tempo pri učení. Z taxonimického hľadiska možno podľa Baugmantera (2006, s. 53) vytvoriť 8 didaktických funkcií, ktoré umožňujú rozmanitosť použitia e-learningu ako vhodného prostriedku pre vyučovacie účely. Medzi tieto funkcie patrí *integračná* (e-learning sa integruje do vyučovacieho procesu), *orientačná* (e-learning poskytuje lepšiu orientáciu v rámci preberanej látky predmetu), *informačná* (e-learning sprostredkováva nové informácie), inovačná (e-learning je novou formou vzdelávania sa), *heuristická* (e-learning umožňuje riešenie komplexných problémov), *teoretická* (e-learning rieši reálne prípady) a funkciu, ktorá vedie k znižovaniu nákladov (e-learning je z hľadiska využitia komunikačnej a informačnej technológie lacnejší ako obvyklé obstarávanie materiálov). V ďalšom popise si preto priblížime alternatívy e-learningu pre študentov a ich učiteľov, a povieme si, prečo je tomu tak.

- **Existencia učebných online materiálov** poskytuje pre ich konečných užívateľov šetrenie času na obstaranie si potrebnej literatúry, nakoľko je táto zavesená online.

- **Prehľadná architektúra, organizácia materiálov a štruktúry predmetu** poskytuje modernú interaktívnu formu výučby. Programy a funkcie e-learningu sú tak zostavené, aby každý užívateľ vedel čo najrýchlejšie s nimi pracovať a sú prispôsobené tak aby vyhovovali pre potrebny flexibilného vzdelávania. Okrem toho je zaručená jednoduchá administrácia materiálov a obsahov bez špeciálnej znalosti programátorských funkcií. Ďalej je v rámci architektúry predmetu možné vytvárať tzv. vedomostné siete, ktoré spájajú externé vedomosti pomocou tzv. liniek, medzi ktorými si študenti môžu vyberať jednotlivé témy, a to im pomáha rýchlejšie spoznať sieťovú štruktúru.

- **Neobmedzený prístup** znamená možnosť prístupu zo všetkých svetadielov, tam kde je dostupný počítač a internet. Nie je pre študentov nekonvenčné vzdelávanie sa na dovolenke pri mori či na lyžovačke v Tatrách?

- **Miesto pre virtuálnu výučbu** prispieva k redukcii až eliminácii klasického face-to-face vyučovania v triede. Takáto dynamická forma vyučovania umožňuje súhrn potrebných elementov učenia sa do tzv. virtuálnej triedy.

- **Časová flexibilita a individuálne tempo** v procese učenia sa je umožnená hlavne pre online prístup k materiálom. Okrem toho táto vlastnosť podporuje rast individuality a prechod z nestabilnej formy klasického vyučovania k stabilite učenia sa. Študenti nemajú možnosť vyhovoriť sa, že na vyučovaní chýbali.

- **Úspora nákladov** (napr. na papier, na manažment údajov, atď.) a zvýšenie efektivity učenia sa je docielená na základe online prístupu k rozmanitým materiálom poskytnutých vyučujúcim.

- **Posilnenie vlastnej zodpovednosti** za poskytnuté multimediálne obsahy je možno docieliť využitím rôznych foriem učenia sa. Možno totiž využiť formu spracovania výsledkov práce pomocou písomného, zvukového, obrázkového, a obrazového video formátu. Vďaka týmto médiám sa stáva proces vzdelávania zážitvnejším a predchádza sa monotónnosti vo vyučovacom procese.

- **Pracovaním s rôznymi formami elektronických médií** sa zvyšuje schopnosť interaktívnej komunikácie používateľa s týmito médiami. Využívaním napríklad mailovej komunikácie sa znižujú logistické cesty ako aj transkakčné náklady. Komunikácia je lacnejšia a rýchlejšia.

- **Priama *online* komunikácia a priama spätná väzba** od vyučujúceho resp. cez (automatické) nastavenia v e-learnigovom prostredí tak umožňuje lepšiu kontrolu výsledkov práce študentov.

- **Štatistické vyhodnotenie a evaluácia kurzu** online poskytuje spätnú väzbu nielen pre študentov o ich výsledkoch vykonanej práce, ale aj pre učiteľa, ktorý vie následne zlepšiť poskytnuté online obsahy pre svoje budúce vyučovanie.

Okrem toho sa otvárajú nové možnosti využívania e-learningu nielen vo vysokoškolskom prostredí, ale aj pre odbornú prax. E-learning je totiž tak dobre vyvinutá forma vzdelávania sa, že podporuje a zvyšuje možnosti osvojenia si odborných znalostí, ako aj sociálnych kompetencií a schopnoť systematickej a kritickej analýzy rôznych procesov

(napr. komunikačných) zahrnujúc schopnosti k samostatnej a tímovej práci ako aj cieľavedomému a dlhodobému spracovaniu problémov týkajúcich sa daného predmetu výučby. E-learning tak prispieva k sprostredkovaniu exemplárneho priblíženiu sa k aktuálnym spoločenských perspektívam využívaných vo vede aj v praxi. Integratívna forma vzdelávania sa totiž prispieva k vytvoreniu a osvojeniu si potrebných kompetencií, ktoré sú v dnešnej dobe vyžadované na presadenie sa na vysoko konkurenčnom trhu práce.

5. METODOLÓGIA

Študenti prvého ročníka bakalárskeho programu (dennej aj externej formy štúdia) aplikovaná ekonómia na Fakulte sociálnych a ekonomických vied, Univerzity Komenského v Bratislave anonymne vyplnili na povinných predmetoch *Techniky akademického písania* a *Informatika* evaluačné hárky, ktoré im boli distribuované na konci semestra. Evaluačný hárok pozostával z 30 otázok zameraných na kvalitu a náročnosť predmetu ako takého, spokojnosť študentov s vyučujúcim ako aj na blok otázok zameraných na efektívnosť, náročnosť a celkovú spokojnosť s e-learningovou metódou výučby.[1] V príspevku sa zameriavame práve na blok otázok ohľadne e-learningovej metódy výučby. Študenti odpovedali na jednotlivé otázky v škále 1-6 s tým, že 1 reprezentovala nesúhlas s tvrdením a 6 reprezentovala úplný súhlas s tvrdením.

Na základe vyhodnotení evaluačných hárkov distribuovaných na obidvoch skúmaných predmetoch porovnáme efektívnosť a skutočnosť či je pre študentov postačujúca iba e-learningová forma výučby pre technické predmety. Zároveň porovnávame výsledky evaluačných hárkov medzi predmetom Informatiky, ktorá celá prebiehala cez e-learning s výsledkami predmetu T*echniky akademického písania,* kde výučba prebiehala cez blended-learning, t. j. kombináciou klasickej výučby (face-to-face) s cieľom ohodnotiť, ktorá forma výučby je podľa študentov viac vyhovujúca. Výsledky dotazníkov na obidvoch predmetoch môžeme porovnávať vo všetkých smeroch v závislosti od formy výučby (blended learning metóda verzus e-learning), keďže obidva predmety absolvovali tí istí študenti.

6. ZISTENIA

Informatika

Všetci študenti (68) Informatiky sa stretli s e-learningovou metódou výučby po prvý raz. Zo 68 vyplnených dotazníkov boli odpovede na otázku „E-learningová ponuka materiálov online bola pre mňa k úspešnému zvládnutiu predmetu postačujúca“ distribuované relatívne normálne s tým, že ani jeden študent nesúhlasil s tvrdením, že by e-learningová výučba bola nepostačujúca. Treba však brať takisto do úvahy, že až 23 percent respondentov z radu študentov“ odpovedalo, že mierne súhlasia s tým, že e-learningová ponuka materiálov online nebola postačujúca na úspešné zvládnutie predmetu. Keďže materiály použité pri výučbe Informatiky boli vybraté na základe konzultácie s Americkým profesorom na Univerzite v Arkansase, Little Rock, Informačných technológií Jamesom Parrishom s tým, že sú už niekoľko rokov používané na online výučbu Informatiky na Univerzite v Arkansase v meste Little Rock, môžeme vylúčiť, že by samotné materiály naozaj boli nepostačujúce na úspešné zvládnutie predmetu Informatiky. Podľa takmer polovice študentov Informatiky (46 percent), e-learningová ponuka materiálov bola postačujúca iba do istej miery. Na danú otázku neboli štatisticky významné rozdiely medzi študentmi dennej a externej formy štúdia.

[1] E-learning prebiehal na obidvoch skúmaných predmetoch cez Moodle, voľne dostupný e-learningový CMS (Computer management system) vyvinutý v Austrálii začiatkom 2000.

Priemerný čas strávený dennými študentmi na týždennú prípravu k predmetu (t. j. naštudovanie si materiálov na danú prednášku, ktoré boli nahraté na Moodle v PDF-formáte ako aj vypracovanie jednotlivých týždenných cvičení a projektov bol 4,5 hod za týždeň. Keď však vezmeme do úvahy, že predmet Informatika je 6-kreditová povinná hodina a ak by výučba prebiehala klasickou face-to –face metódou len samotná prednáška trvá v priemere 3 hodiny týždenne, priemer ktorý vyšiel z odpovedí študentov – 4,5 hodiny týždenne – nie je postačujúci k naštudovaniu samotných prednášok a k vypracovaniu cvičení. Externí študenti prekvapivo strávili na týždennú prípravu predmetu v priemere 4 hodiny, čo keď porovnáme s klasickou formou externej formy výučby, kde majú študenti dve 4-hodinové prednášky za semester výraznejšie viacej stráveného času, čo môžeme vnímať ako pozitívum.

Otázka „E-learningová prostredie (napr. funkcie na nahrávanie dokumentov) boli pre mňa postačujúce“, v skutočnosti zachytávala technickú zdatnosť študentov operovať s e-learningovým softvérom Moodle. Až 45 percent študentov Informatiky odpovedalo, že do určitej miery e-learningové prostredie nebolo pre nich postačujúce.

Na otázku „vyrovná sa e-learningová hodina normálnej (face-to face) hodine až 61 percent denných študentov odpovedalo, že e-learningový hodina sa nevyrovná normálnej hodine. Za povšimnutie však stojí skutočnosť, že až podľa 73 percent študentov externej formy štúdia sa e-learningová hodina sa vyrovná normálnej hodine.

Jednou z nevýhod e-learningovej metódy je aj priestor, ktorý sa študentom otvára na podvádzanie a kopírovanie jednotlivých úloh, ktoré majú byť následne odovzdané, v našom prípade na Moodle. Aj keď v sylaboch predmetu ako aj na prvej úvodnej hodine bolo študentom viacnásobne prízvukované, že plagiarizovanie jednotlivých úloh vyústi k automatickému „FX“ z predmetu, počas semestra až 17 percent študentov bolo prichytených pri kopírovaní cvičení od svojich spolužiakov a ich následnom odovzdaní na Moodle pod svojím menom.

Techniky akademického písania

Všetci študenti predmetu Techniky akademického písania sa stretli s formou výučby e-learningu po prvýkrát. V priemere bola e-learningová ponuka pre študentov postačujúca (priemer sa pohyboval v hodnote 4,26). Na základe priemernej hodnoty sme zistili, že iba pre 17 percent respondentov (u ktorých s priemerná hodnota pohybovala menej ako 4) považovali e-learningovú ponuku za menej postačujúcu formu. Podobné priemerné hodnoty dosahovala aj otázky, ktorá sa týkala materiálov na absolvovanie predmetu, ktoré boli študentom poskytnuté na e-learningovej platforme MOODLE (v priemere 4,26). 70 percent respondentov sa približovalo k priemernej hodnote spokojnosti s poskytnutými materiálmi na MOODLE na pozitívne absolvovanie predmetu. Priemerná hodnota miery spokojnosti e-learningového prostredia (resp. Architektúry systému) sa pohybovala pri hodnote 4,34. Na základe tejto hodnoty sme určili, že iba 21,7 percent respondentov nebolo spokojných s e-learningovou architektúrou a funkciami, ktoré im MOODLE poskytoval (pretože sa u nich pohyboval priemer 4 až menej). 70 percent respondentov si okrem toho myslí, že sa e-learningová ponuka vyrovná normálnej hodine, napriek tomu, že priemer miery spokojnosti bol 3,56. A takisto 70 percent respondentov si myslí, že e-learning je efektívna forma vyučovania, napriek tomu, že u 34 percent opýtaných sa naskytla situácia, kedy neboli schopní vykonať zadané úlohy (napr. quiz) pre technické nezrovnalosti e-learningovej platformy.

7. ZHRNUTIE A ZÁVER

Z výsledkov anonymných evaluačných hárkov ako aj z celkového vyhodnotenia predmetu Informatika môžeme vyvodiť záver, že čisto e-learningová metóda nie je v súčasnosti študentom denného štúdia postačujúca a sami študenti tvrdia, že sa e-learningová

hodina nevyrovná normálnej (face-to-face) hodine. Jedným z dôvodov, ktoré prispeli k tomuto záveru je fakt, že študenti podľa ich odpovedí trávili prípravou na predmet menej času ako bolo odporúčané (4,5 hodín u oboch predmetov namiesto 8-10 hodín [1]). V skutočnosti, priemer keď bol študent prihlásený na modle a pozeral si či už materiály na jednotlivé prednášky, prípadne pozeral zadania na jednotlivé cvičenia/projekty je podľa štatistiky, ktorá je prístupná pedagógom na Moodli, iba 3,75 hod. Na druhej strane, čisto e-learningová forma výučby má v súčasnosti potenciál širšieho využitia pre externých študentov, ktorí v prípade e-learningovej formy výučby trávia prípravou na predmet viac času čoho výsledkom je viac systematická ako pri tradičnej formy výučby, keď externí študenti majú dve 4-hodinové prednášky za semester.

Výsledky evaluačných hárkov takisto poukazujú na priestor pre častejšie používanie blended-learning metódy vo výučbe technických predmetov, keď iba 17 percent študentov vyučovaných blended-learning metódou považovali e-learningovú ponuku za menej postačujúcu formu výučby (oproti až 61 percentom študentov vyučovaných iba e-learningovou metódou).

8. LITERATÚRA

BAUMGARTNER, P. 2006. *Unterrichtsmethoden als Handlungsmuster – Vorarbeiten zu einer didaktischen Taxonomie für E-Learning*. In: DeLFI 2006: 4. e-Learning Fachtagung Informatik – Proceedings. M. Mühlhäuser, G. Rößling und R. Steinmetz, Gesellschaft für Informatik. P-87: 51-62.

OECD. 2001. eLearning, The Partnership challenge. OECD, Paris.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mag. phil. Karol Decsi, Katarína Lovrantová, MSc.

Pracovisko: Fakulta sociálnych a ekonomických vied
Ústav verejnej politiky a ekonómie
Mlynské luhy 4, Bratislava 82105, Slovenská republika

Email: klovrantova@gmail.com

[1] Napríklad na odbornú prípravu predmetu informatika odporúča priekopník e-learningovej výučby informačných technológií Dr. James Parish z Univerzity v Arkansase 8-10 hodín potrebnej prípravy na hodinu. Táto informácia vychádza z osobného rozhovoru 1.6.2011.

PREFERENCIA PITIEV UNIVERZITNÝMI ŠTUDENTMI: VIRTUÁLNA PITVA VERZUS REÁLNA PITVA

PREFERENCE AUTOPSIES BY UNIVERSITY STUDENTS: VIRTUAL AUTOPSY VERSUS REAL AUTOPSY

Jana Fančovičová, Andrea Lešková

Abstrakt

Učebný predmet biológia v sekundárnom vzdelávaní umožňuje poznanie anatómie a fyziológie živočíchov. K správnemu pochopeniu významne prispievajú pitvy, ktorých realizácia patrí častokrát medzi kontroverzné témy. Pitvy si v mnohých krajinách zachovávajú pôvodný status a zostávajú tradičnou súčasťou vyučovania biológie. V iných krajinách sa začali na účely vyučovania anatómie využívať rôzne softvéry, ktoré viac alebo menej nahrádzajú reálne pitvy.

Zisťovali sme aké sú skúsenosti univerzitných študentov, budúcich učiteľov, nielen s reálnymi pitvami, ale aj virtuálnymi. Okrem skúseností nás zaujímali aj názory a preferencia jednej z uvedených možností. Študenti nemajú dostatok skúseností s alternatívnymi možnosťami vyučovania anatómie, napriek tomu sa väčšina z nich vyjadrila proti využívaniu virtuálnych pitiev.

Kľúčové slová: *virtuálna pitva, reálna pitva, študent*

Abstract

Teaching subject of biology in secondary education enables to get knowledge of anatomy and physiology of animals. Dissections, which are sometimes considered to be controversial by public, are important to understand the real meaning of the subject. In many countries dissections still have originally high status and remain traditional part of biology teaching. In other countries various softwares are used for teaching anatomy which more or less substitute real dissections.

The experience of university students, pre-service teachers with both real and virtual dissections has been surveyed. Except of their experience we were interested even in their opinion and preference. Although students do not have enough experience with alternative ways of anatomy teaching, majority of them were against using virtual dissections.

Key words: *virtual dissection, real dissection, student*

1. ÚVOD

Ľudia už od dávnych dôb túžili poznať svoje telo z vnútra, chápať princíp jeho fungovania, a predovšetkým poznať príčiny bolestí a chorôb. Odlišnosť od živočíchov si začali uvedomovať už v prvotnopospolnej spoločnosti. Prvými zmienkami boli informácie o krvnom obehu v čínskom spise už 3000 rokov p. n. l. V indických textoch už 2000 p. n. l boli opísané postupy a návody liečenia a vyháňania diabla.

Pitvať či nepitvať? Využívať virtuálne pitvy či reálne pitvy?

Niektorí výskumníci tvrdia, že virtuálne pitvy sú účinnejšie ako skutočné (Predavec, 2001), iní preferujú kombináciu virtuálnych a skutočných (Akpan a Andre, 1999) a ďalší sú zásadne proti virtuálnym pitvám (Offnerová, 1993). Podľa Predaveca (2001) sú virtuálne pitvy časovo úspornejšie a študenti nie sú zaťažovaní nežiaducimi vplyvmi pachu a krvi pitvaných živočíchov. Ako ďalšie výhody uvádza možnosť detailného prehliadnutia vnútorných orgánov a najmä prehliadanie orgánov v intaktnej podobe (nedochádza k poškodeniu orgánov neskúsenosťou študentov). Študenti majú lepšie podmienky pri učení – lepšia a rýchlejšia determinácia orgánov, prispôsobenie sa vlastnému tempu práce a možnosť pracovať aj doma. Medzi ďalšie výhody autori zaraďujú atraktívnosť, motiváciu, kreatívnosť a bezpečné prostredie. Odporcovia reálnych pitiev tiež tvrdia, že pitvy môžu posilniť negatívne postoje ľudí k utrpeniu živočíchov a vypestovať u nich nerešpektovanie života.

Pitvy si v mnohých krajinách zachovávajú pôvodný status a ostávajú tradičnou súčasťou vyučovania biológie. Najväčším odporcom virtuálnych pitiev je Offnerová (1993), podľa ktorej je virtuálna pitva kvalitatívne odlišná od skutočnej a akékoľvek modely, nahrávky a iné dvojrozmerné znázornenia neposkytujú rovnaký spôsob prijímania informácií ako skutočná pitva. Tvrdí, že použitím alternatív reálnej pitvy žiaci nikdy neprichádzajú do kontaktu s reálnymi orgánmi živočíchov a považuje ich dokonca za ignoráciu skutočného vyučovania biológie. Ako uvádza, pri reálnej pitve je možné zapojiť oveľa viacej zmyslov (čuch, hmat, zrak) ako virtuálnej (zrak).

Podľa Akpana a Andreho (1999) najoptimálnejším riešením je kombinácia virtuálnych a reálnych pitiev. Výskumom potvrdili, že najvyššiu úroveň o anatómii a morfológii dosiahli žiaci v skupine, v ktorej virtuálna pitva predchádzala skutočnej.

Štúdie zamerané na efektivitu pitiev vo vyučovacom procese môžeme rozdeliť do troch skupín:

1. Štúdie potvrdzujúce efektivitu reálnych pitiev.

Zo všetkých analyzovaných štúdií týkajúcich sa pitiev, len jedna z nich potvrdila pozitívnejší vplyv skutočnej pitvy v porovnaní s virtuálnou. Offnerová (1999) tvrdí, že študenti nenadobudnú rovnaké vedomosti z anatómie a dostatočne nepochopia štruktúru a funkciu vnútorných orgánov živočíchov prostredníctvom virtuálnych pitiev.

2. Štúdie potvrdzujúce účinnosť alternatívnych spôsobov pitiev.

Maloney (2002) uvádza, že virtuálne pitvy sú vhodnou alternatívou reálnych pitiev a rovnako efektívne môžu vplývať na vedomosti a predstavy žiakov. Prostredníctvom technológií je možné naučiť rovnako anatómiu ako reálnymi pitvami a to dokonca bez zabíjania. Predavec (2001) potvrdil vyššie priemerné skóre z testu u študentov používajúcich virtuálne simulácie.

3. Štúdie potvrdzujúce rovnaké alebo porovnateľné výsledky medzi reálnymi a alternatívnymi spôsobmi pitiev.

Bauer a kol. (1992), Dewhurst a kol. (1993), Leonard (1992) potvrdili porovnateľné výsledky medzi skupinou, ktorá reálne pitvala a skupinou, ktorá sa učila pomocou tzv. video-diskov či počítačových simulácií.

Ako je to na Slovensku?

Na základných a stredných školách sa žiaci a študenti oboznamujú s anatómiou živočíchov a človeka v jednotlivých ročníkoch podľa Štátneho vzdelávacieho programu. Avšak v posledných rokoch sa začínajú vynárať argumenty proti realizácii reálnych pitiev vo vyučovaní biológie, pričom na Slovensku je v platnosti Zákon č. 543/2002 Z. z. z 25. júna 2002 o ochrane prírody a krajiny a podľa § 4, sa „zakazuje odchytávať a usmrcovať živočíchy na miestach ich prirodzeného výskytu“. Tento zákaz však neplatí, ak sa odchytávanie alebo usmrcovanie uskutočňuje v súvislosti s vykonávaním vedeckovýskumnej činnosti alebo ak hrozí bezprostredné ohrozenie života alebo zdravia človeka alebo poškodenie jeho majetku,

alebo ak to ustanovujú osobitné predpisy. Pitvy sú často považované za porušovanie slobody zvierat. Príčin vylúčenia pitiev z praktických cvičení na jednotlivých stupňoch škôl je zrejme viac. Určite k nim patria pocity žiakov či učiteľov, neochota zo strany učiteľa, materiálne podmienky, časová náročnosť, samotná príprava učiteľa. Okrem ochrany zvierat boli zistené negatívne postoje nielen u žiakov, a to predovšetkým u dievčat, ale aj učiteľov, k používaniu živočíchov na vyučovaní. V súčasnosti sa čoraz viac dostávajú do popredia počítačom simulované pitvy, uskutočňujú sa pitvy prostredníctvom videokonferencií, ktorými možno čiastočne nahradiť reálne pitvy.

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť, aké skúsenosti a názory majú študenti univerzít na uskutočňovanie pitiev a akú možnosť preferujú z hľadiska vyučovania anatómie – uskutočňovať reálne či virtuálne pitvy?

2. METODIKA

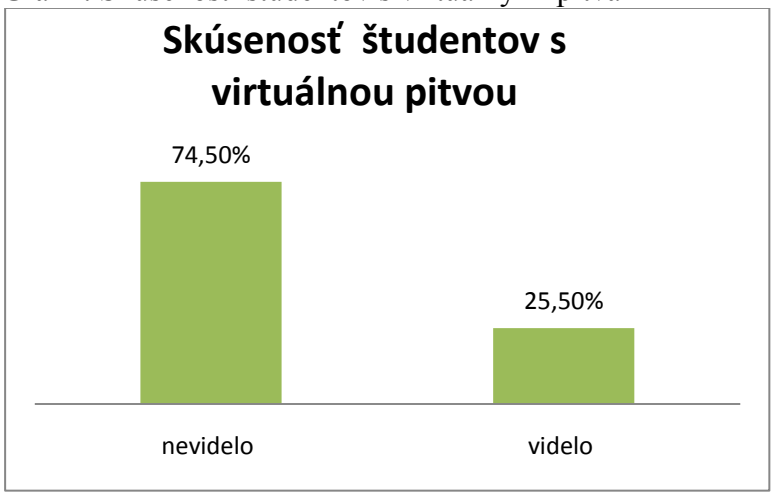
Výskumu sa zúčastnilo 400 študentov dvoch univerzít Slovenska: Trnavskej Univerzity v Trnave a Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Zúčastnení respondenti boli študenti študujúci v odboroch: predškolská elementárna pedagogika, všeobecná ekológia, jednoodborová biológia, učiteľský smer biológia v kombinácii s iným aprobačným predmetom. Oslovení respondenti pochádzali z rôznych miest Slovenska, pričom jednotlivé kraje boli rovnomerne zastúpené. Vek respondentov študujúcich v rôznych ročníkoch bakalárskeho a magisterského stupňa štúdia sa pohyboval v rozmedzí od 18-26 rokov (priemerný vek bol 20,8 rokov).

Dotazník, ktorý sme administrovali študentom obsahoval nielen demografické údaje ako vek, pohlavie, bydlisko, ale predovšetkým otázky zamerané na problematiku virtuálnych pitiev a ich porovnanie s reálnymi pitvami. Použili sme otvorené otázky, ktoré sme v ďalšom kroku kategorizovali a vyhodnotili. Dotazník bol administrovaný všetkým študentom počas jedného 60 minútového stretnutia, na ktorom boli oboznámení s cieľom výskumu a inštruovaní ako vyplniť jednotlivé položky dotazníka. Dotazník obsahoval otázky typu: „Aký máš názor na virtuálne pitvy? Je možné nimi nahradiť skutočné pitvy?“, „Videl(a) si už virtuálnu pitvu?“, „Pitval(a) si už niekedy?“, „Akého živočícha ste pitvali?“, „Aké si mal(a) pocity z pitvy?“.

3. VÝSLEDKY

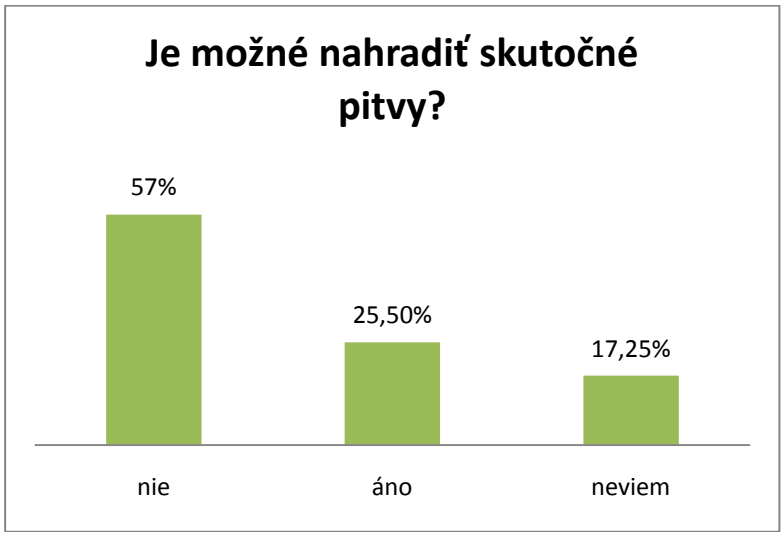
Analýzou odpovedí sme zistili, že väčšina dotazovaných (graf 1) ešte nevidelo žiadnu virtuálnu pitvu („Videl(a) si už virtuálnu pitvu?“), keďže iba štvrtina študentov uviedla, že videla virtuálnu pitvu.

Graf 1. Skúsenosti študentov s virtuálnymi pitvami



Podľa väčšiny študentov (graf 2) nie je možné skutočné pitvy nahradiť virtuálnymi. Švrtina študentov sa vyjadrila pozitívne v prospech virtuálnych pitiev a 17% dotazovaných sa nevedelo vyjadriť k uvedenej otázke („Je možné nimi nahradiť skutočné pitvy?“). Pravdepodobne si nahradenie reálnych pitiev vedia predstaviť študenti, ktorí mali skúsenosť nielen s virtuálnou, ale aj reálnou pitvou.

Graf 2. Názory na využívanie virtuálnych pitiev



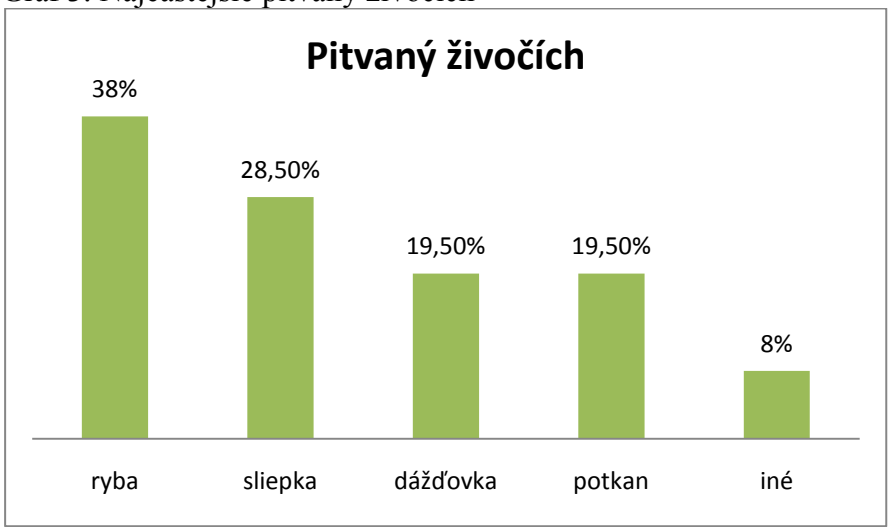
Medzi najčastejšie zdôvodnenia odpovedí na otázku či je možné nahradiť reálne pitvy virtuálnymi patrili odpovede typu: reálne pitvy sú pre študentov cennejšie, získavajú prostredníctvom nich praktické zručnosti a viacej skúseností, dokážu si lepšie zapamätať anatómiu daného živočícha, viac sa naučia z reálnej pitvy, nadobudnú lepšiu predstavu nielen z anatómie ale aj morfológie. V neposlednom rade sú pri reálnej pitve zapojené všetky zmysly, na rozdiel od virtuálnej. Pre študentov bol dôležitý aj samotný kontakt so živočíchom a samotná pitva predstavovala pre študentov neopakovateľný zážitok.

Respondenti, ktorí už videli virtuálnu pitvu sa vyjadrili, že majú lepšiu predstavu o anatómii, vyvolalo to v nich túžbu vidieť skutočnú. Mnohí, ktorí už videli aj skutočnú aj virtuálnu a vedeli tak porovnať sa vyjadrili, že virtuálne pitvy nemôžu nahradiť reálne, ale pri virtuálnych to „nesmrdí“ a podľa nich by sa virtuálna pitva mala zrealizovať pred

uskutočnením reálnej pitvy. Zaujímavým zistením bolo, že študenti, ktorí ešte nevideli virtuálnu pitvu sa vyjadrili, že virtuálna pitvy nikdy nemôže nahradiť reálnu pitvu.

Oslovení študenti sa počas štúdia či už na strednej alebo vysokej škole stretli so skutočnou pitvou (62%). Najčastejšie pitvali rybu, sliepku, dážďovku a potkana (graf 3). Menej respondentov pitvalo hmyz, myš, ošípanú či oko (menej ako 8%). Pri všetkých živočíchoch študenti uviedli, že boli s pitvou spokojní.

Graf 3. Najčastejšie pitvaný živočích



Ako mnohí uviedli, reálna pitva je podľa nich hodnotnejšia, je skutočná, môžu sa pitvaného objektu dotknúť, manipulovať s ním a zapájajú viaceré zmysly, nielen zrak ako pri virtuálnej. Približne 1% študentov uviedlo, že by sa nechcelo zúčastniť reálnej pitvy. Vyslovene pozitívny pocit pri skutočnej pitve uviedlo 42% respondentov a vyslovene negatívny 17% respondentov.

4. ZÁVER

Univerzitní študenti z Košíc a Trnavy potvrdili nedostatok skúseností s alternatívnymi možnosťami vyučovania anatómie. Zistili sme, že študenti sú naklonení reálnym pitvám, čo však môže súvisieť nedostatočnými skúsenosťami s virtuálnymi pitvami. Väčšina respondentov ešte nevidela žiadnu z virtuálnych pitiev a rovnako uviedli, že reálne pitvy nie je možné ničím nahradiť. Študenti, ktorí mali skúsenosti aj s virtuálnou pitvou boli toho názoru, že týmto spôsobom je možné detailnejšie si prezrieť jednotlivé orgány avšak hodnotnejšia je podľa nich reálna pitva.

Mnohé práce poukazujú na rozpory v názoroch na to, či pitvy nahradiť virtuálnymi simuláciami alebo ich ponechať, prípadne skombinovať. Virtuálne pitvy môžu byť určitou alternatívou reálnych pitiev a nepochybne prinášajú mnohé výhody, najmä z časového hľadiska a možnosti ich bezproblémového praktizovania priamo na vyučovaní. Taktiež ich kombinácia s následnou reálnou pitvou má tiež svoje výhody.

Ďalší výskum by sa mal preto zamerať na využitie virtuálnych a reálnych pitiev vo vyučovaní a po absolvovaní oboch možností zistiť preferenciu jednej z uvedených možností.

Predložený výskum bol podporený projektom VEGA č. 1/0124/11.

5. LITERATÚRA

AKPAN, J. P., ANDRE, T. 1999. The effect of a prior dissection simulation on middle schol students' dissection performance and understanding of the anatomy and morphology of the frog. Journal of Science Teaching and Technology, 8, 107 – 121.

BAUER, M. S., N. Glickman, L. Glickman, J. P. Toombs, Bill, P. 1992. Evaluation of the effectiveness of a cadaver laboratory during a fourth-year veterinary surgery rotation. Journal of Veterinary Medical Education 19(2): 77–84.

DEWHURST, D. G., MEEHAN, A. S. 1993. Evaluation of the use of computer simulations of experiments in teaching undergraduate students. British Journal of Pharmacology, 108,: 238.

LEONARD, W. H. 1992. A comparison of student performance following instruction by interactive videodisc versus conventional laboratory. Journal of Research in Science Teaching, 29, 1992, s. 93 – 102.

MALONEY, R. S. 2002. Virtual fetal pig dissection as an agent of knowledge acquisition and attitudinal change in female high school biology students. Unpublished PhD thesis, University of New Orleans, 160s.

PREDAVEC, M. 2001. Evaluation of E-Rat, a computer based rat dissection, in terms of students learning outcomes. Journal of Biological Education, 35, 75 – 80.

OFFNER, S. 1993. The importance of dissection in biology teaching. The American Biology Teacher, 55, 147 – 149.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko: PaedDr. Jana Fančovičová, PhD.

Pracovisko: Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, Katedra biológie Priemyselná 4, 918 43 Trnava

Email: fankaj@gmail.com

Meno a priezvisko: PaedDr. Andrea Lešková, PhD.

Pracovisko: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Prírodovedecká fakulta, Ústav biologických a ekologických vied, Mánesova 23, 040 01 Košice

Email: andrea.leskova@upjs.sk

JAK JE CHÁPÁNA MOTIVACE

HOW MOTIVATION IS UNDERSTOOD

Andrea Feldmannová

Abstrakt

Motivace je chápána z různých pohledů. V práci je popsán vztah žáků a učitelů k motivaci. V práci tvoří motivace jednu z nejdůležitějších složek výchovně-vzdělávací činnosti. Je tady však poukázáno nejen na jiné důležitosti ve vyučování, ale také v utváření osobnosti žáka. Jakým způsobem se žák srovná se svou novou školní roli. Aplikovat teoretickou část De Charmse do výuky. Dále pak, jaké vlastnosti a motivační elementy jsou potřeba k tomu, aby se žák chtěl ve školní instituci učit. Můžeme se také dočíst, jak se motivace v minulosti měřila.

Klíčové slova: *motivace, teorie motivace DeCharms, učitelé, žáci*

Abstract

Motivation can be understood from different perspectives. The paper describes the relationship of students and teachers to motivate. This my work describes teacher´s and pupil´s relationship to the motivation. In this work, motivation is one of the most important parts of education activities. But the work also refers to the other importances in lessons and formation of students personality. How does the student face up his role in the new school? Apply the theoretical approach of DeCharmse to the education. Furthermore, what qualities and motivational elements are necessary to pique student´s interest in learning at school institutions. We can also learn how was the motivation measured in the past.

Key words: *motivation, theory Motivation DeCharms, teachers, pupils*

1. ÚVOD

Současné pojetí výchovy je výsledek hledání optimálního výchovně-vzdělávacího modelu, která by v sobě měla zahrnuty profesionální tradice s výchovnými potřebami moderní společnosti v tomto století. Naše pedagogika vychází z humanistických pedagogických tradic a tím se usiluje naplnit v praxi ideály, který se utříbily v evropské pedagogice od počátku novověku. Pak se tato pedagogika snaží rozvíjet ideu Komenského „všechny ve všem všestranně“. Toto tvrzení bylo dominantou J. A. Komenského. Nemůžeme z toho však vyňat problém motivace pedagoga i žáka, který tvoří jednu z nejdůležitějších složek pedagogického procesu. V dnešní pedagogice má být učení samo o sobě odměnou pro žáka, mělo by být smysluplné pro toho, kdo se učí. (Jůva, 2001, str. 47)

Pojem motivace znamená „motio“ – pohyb, hýbat se, pohybovat se, ale i duševní vznět, něco k čemu toužíme, ale i něco k čemu máme odpor. Vlastní pojem motivace je velmi široký. Obsahuje snažení chtíč, touhu, tendenci, cíl atd. Motivace není možné přímo měřit a pozorovat. Linhart a kol. chápe motivaci jako specifický druh psychické regulace činnosti. Motivaci vysvětlujeme jednu z nejvyšších forem psychické determinace činnosti. Její psychická aktivita se objevuje již u savců. V motivaci podle Boroše jde většinou o komplex motivů, ve kterém jsou motivy vzájemně propojené a ovlivňují se. Rozdíl v pojmu mezi motivem a motivací je vztažen k předmětným a dynamickým aspektem chování člověka. (Boroš, 1995, str. 18)

2. PEDAGOG A ŽÁK

2.1 Pedagog

Profese učitele poutala zájem pedagogů a jiných odborníků už od starověku, tedy o takové doby, kdy se stávalo učitelství samostatným povoláním. Můžeme říci, že ve starém Řecku a Římu existovali specializovaní učitelé pro rétoriku, gramatiku, geometrii, astronomii a jiné předměty či obory. Důkazy o tom jsou z 1. stol. n. l. od rétorika a pedagoga M. F. Quintiliana. Nesmíme opomenout, že velkou zásluhu na učitelské profesi má i J. A. Komenský. (Průcha, 2000, str. 136)

Učitel je iniciátorem výchovně-vzdělávacího procesu. Výchova a vzdělávaní se uskutečňují za pomocí rozličných výchovných prostředků. Buď jako hromadné nebo individuální vyučování. Účinnost pedagogického procesu závisí na kvalitách osobnosti pedagoga i jeho činnosti. Učitel musí mít předpoklady aktivizovat vychovávaného jedince nebo skupiny. Proto je pedagogova osobnost jedním ze základních problému pedagogické teorie. Na jejichž kvalitách stojí výsledek celého výchovně-vzdělávacího procesu. Učitel nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost. Je iniciátorem i organizátorem a současně hodností dosahované výsledky. (Jůva, 2001, str. 55)

Jaký jsem učitel? Tuto otázku by si měli položit učitelé, pak by měli snahu o sebezdokonalování a seberegulaci, které vedou k tomu, že se pedagog vzdává bezkonfliktního pozitivního sebehodnocení, ale na druhé straně i případného beznadějného, zraňujícího náhledu na sebe. (Hrabal, Pavelková, 2010. str. 15)

Učitel tedy musí vykonávat mnoho věcí najednou. Koncipuje obsah výchovně-vzdělávací činnosti ve shodě s výchozími pedagogickými dokumenty, dále provádí vstupní, průběžnou, ale i výchozí diagnózu úrovně žáků. Musí rozhodovat o nasazení správných prostředků, forem a metod výchovně-vzdělávacího procesu, vyhodnocuje dosažené výsledky ve shodě s věkovými a individuálními zvláštnostmi výchovných jedinců. Dále se musejí brát na zřetel podmínky za kterých se výchova koná. Pedagogický pracovník nese tedy zodpovědnost za plný rozvoj svěřených jedinců, za přípravu pro základní sociální role, v jednotlivcích utváří jejich stránky osobnosti, podílí se na rozvoji hlavních výchovních složek, na společném cíli celé naší společnosti a tím pomáhá rozvíjet a vzdělávat novou generaci. (Jůva, 2001)

Učitel má být především osobností schopnou vychovávat jiné osobnosti, pomocníkem v sebeřízení učení, vytvářejícím demokratické prostředí důvěry prosté jakéhokoliv pocitu ohrožení, v němž může probíhat sebeaktualizace osobnosti.

2.2 Žák

Cílem výchovně-vzdělávacího procesu je plný a mnohostranný rozvoj osobnosti, přiblížení jedince ve stávající kultuře a utváření jeho aktivního a tvůrčího vztahu k dané realitě. Často se setkáváme s otázkou, které předpoklady jsou žádoucí pro úspěšné vzdělávaní a výchovu, také jakými způsoby je máme zjišťovat. Dále pak, co vše je třeba k výchovně vzdělávacímu procesu jedince a také jaké je vůbec postavení i úloha vychovávaného jedince v pedagogickém procesu. (Jůva, 2001, str. 59)

Předpoklady jedince pro úspěšnou výchovu jsou fyzické ale i psychické. Atmosféra prostředí ovlivňuje v každém věku průběh i výsledky výchovně-vzdělávací činnosti. Pokud necítí jedinec kladný přístup okolí ke svému studijním úsilí, pak se mu nedostává v životním a pracovním prostředí oprávněného uznání za dosáhnuté výsledky. Takový člověk pak ztrácí odvahu a chuť k další práci. Proto je důležitá i atmosféra vyučování. (Jůva, 2001, str. 61)

Dítě ve škole tráví většinu svého života. Nachází se v prostředí, kde nemá takový pocit jistoty a bezpečí jako doma. Dítě je nuceno se osamostatnit, přijímá určitou míru zodpovědnosti za své jednání a zároveň za něj nese i následky. Nová skutečnost pro dítě je učitel – nová autorita. Správná vazba na učitele vzbuzuje v dítěti pocit jistoty a bezpečí, který v novém a neznámém prostředí tolik potřebuje. Učitel má na počátku školní docházky dítěte větší význam než kdykoliv později. Aby učitel u dětí uspěl, je potřeba, aby vyhovoval potřebám dětí a vzbuzoval v nich pocit jistoty. Většina malých školáků svou paní učitelku či učitele zbožňuje. Role školáka není výběrová, dítě ji získá automaticky, bez ohledu na vlastní přání. (Vágnerová, 2000). Tato role institucionálně podřízena. Tyto veškeré skutečnosti mohou ovlivnit žákův vztah ke škole.

Na školách se zaznamenaly velké počty neomluvených hodin. Děti jsou ve většině případů velmi nedisciplinované. Nebo se snížila známka z chování. Dnešní dítě je přehlcené informacemi, které na něj klade školní svět. Proto je velmi důležité, jakým způsobem učitel bude dítě k učení motivovat, aby byly děti vůbec k učení dostatečně motivování. Tím se udrží jejich pozornost a zájem o učivo. Všechny tyto faktory budou mít za následek lepší výkonnost a zájem o školu. Aktivizace žáků znamená, usměrňování aktivity žáků a studentů ve výchovně-vzdělávací práci v intencích cílů školy, společnosti člověka. Princip aktivizace a motivace žáků, studentů, neplatí jenom ve škole, ale univerzálně v životě. Učitel naopak může být ve své práci i aktivizovaný tím, že se u něho hodnotí významné věci. Přemýšlí nad práci, tvořivostí a nezabývá se pouze o formální stránku učení. Potom je důležité, aby aktivita vyučování nebyla pouze situace, ve které jsou žáci jenom pasivními posluchači nebo diváky, ale ve které také účinkují. V období vstupu do základní školy se myšlení dítěte objevují podstatné vývojové změny, které jim umožňují zvládat učení, ale zároveň na druhé straně škola rozvíjí jejich rozumové schopnosti. Podle J. Piageta je způsob myšlení tohoto věku tzv. **fází konkrétních logických operací**. Děti na této úrovni vycházejí z vlastních zkušeností,

z vlastní činnosti, pracují s určitými představami a skutečnostmi, které mají konkrétní obsah. Velkým vývojový krok však je, že děti začínají uvažovat logicky a respektují přitom danou skutečnost. (Vágnerová, 2000)

Důležité je chápat motivaci ve dvou smyslech. Jedná se tedy o zdroj zvýšení efektivity učení (motivace je tedy využívána k uskutečnění učebních cílů), jednak jako cíl výchovně vzdělávacího působení učitele. Dále pak, při působení učitele se jedná a jde o rozvoj potřeb, zájmu, vůle a dalších motivačních a autoregulačních zdatností. Jejich rozvoj u jednotlivých žáků je velmi podstatný a cílem školy. Na motivaci můžeme pohlížet z krátkodobého nebo dlouhodobého pohledu. Je nutné podotknout, že u učitelů převládá přístup z krátkodobého hlediska. Pak jejich práce s motivací spočívá většinou jenom v tom, že na začátku hodiny nebo nějakého učebního celku snaží vzbudit zájem žáků o probírané učivo, o výklad látky, popřípadě o určitou učební činnost. Pak si myslí o této vstupní motivaci, že působí na žáky automaticky po čase průběhu vlastního učení. Jak vyplývá z analýz hodnocení hodin a výpovědí žáků, velmi často neplatí. (Hrabal, Pavelková, 2010. str. 148)

Studium a význam motivace při sledování vývoje lidské osobnosti, a také při zefektivňování různých lidských činností narůstá souměrně, jak se využije úloha subjektivního faktoru při vývoji společnosti. Společenské hodnocení každého člověka ve společnosti se orientuje na to, co dokáže, a faktor toho, co je člověku vlastní jde již do pozadí.

Podstatnou částí jednoty člověka, tedy fyzické i psychické podmínky k výkonu činností můžeme pokládat za motivační podmínky světonázorové postoje, motivy a zaměření. (Hrabal, Pavelková, 2010. str. 148)

2.3 Koncepce podle DeCharmse

Autor rozděluje základní pojmy na ***Pawn*** což je nejnižší šachová figurka, má za následek pojmenování osob, kterými je postrkována. V praxi je to osoba, kterou využívají jiní pro svoje účely. Protikladem k této kategorii, je tzv. ***Orign.*** Vztahuje se na osobu, která si sama stanovuje a také dosahuje stanovených cílů. Je tedy sama tvůrcem svého jednání.

Motivaci je nejvíce relevantní dimenze Origin-Pawn. Pawn je motivovaný z vnějšího prostředí, Origin je motivovaný vnitřně. Tato teorie je aplikovaná na školní problematiku. Ve škole se většinou uplatňuje motivace Pawn, ale my bychom se měli snažit, aby děti byly Origin. Jenže ve školách jsou většinou děti podřízeny různým nátlakovým situacím, proto se o Origin motivaci nedá vůbec hovořit. Dítě by mělo být spíše aktivní než pasivní, mělo by se o něco snažit, než se jenom pasivně podřizovat podnětům zvenčí. Jednání musí být v dítěti samotném. Motivační program vychází z S-O-R teorie. S tím, že „O“ znamená zprostředkovanou vnitřní zkušenost a její interpretaci.

„S“	**„O“**	**„R“**
Antecedenční (výchozí) události ve vnějším prostředí	Osobní zkušenost a její interpretace	Výsledné jednání

Na vyvolání určitého motivovaného jednání je potřeba u jednice vyprodukovat vzbuzení (popud), zainteresovanou aktivitu a smysl toho co dělá. V praxi to bude znamenat to, že se budeme snažit navodit takové podmínky, které budou stimulovat zainteresovanou aktivitu jednání a zodpovědný výběr jeho chování tak, aby sám žák měl pocit, že to všechno pochází z něho samotného.

Origin kategorie: 1. vnitřní kontrola, 2. určování cíle, 3. instrumentální aktivita, 4. percepce reality, 5. osobní odpovědnost, 6. sebedůvěra.

Proto je velmi důležité, jakým způsobem navodíme zájem dítěte o učení. Již v minulosti analýzy slavných lidí dokázaly, že jejich hlavním společným znakem byla velká pracovitost, vytrvalost, snaha a touha něčeho dosáhnout. Z těchto důvodů je motivace jedna z klíčových otázek výchovy.

Na děti jsou dnes kladeny čím dál tím větší požadavky, jsou neukázněné a také se zaznamenaly velké počty neomluvených hodin na školách. Správná motivace udrží pozornost a zvýší zájem o učivo. Tím komplexně posílí kladný vztah k učení a eliminuje neukázněnost ve školách. Je velmi důležité, aby aktivita vyučování nebyla pouze situace, ve které jsou žáci jenom pasivními posluchači nebo diváky, ale ve které také účinkují. Právě vtáhnutí žáka do děje je údělem správné aktivizace.

Z gaussovy křivky normálního rozložení třídy vyplývá, že aktivity a motivace žáků zaznamenávají ve třídě jenom část žáků, kteří jsou aktivní i bez použití jakékoliv metody motivace a prostředků k jejich zaktivování. Většina žáků se však chová situačně, stačí jim jenom správa – upozornění, aby dávaly pozor. V takovém případě projevují zájem jenom v případě, že jich učitel k aktivitě nějakým způsobem přivede. Ať už je to způsob naprostého přikazování či zajímavým uvedením látky – tedy správnou motivací. Další skupinou ve třídě taková, která i přes snahu učitele a veškerou motivaci jen těžko projevuje v hodině aktivitu a je aktivní. Ovšem i u takových žáků může správná vedená motivace zvýšit jejich výkonnost k učení a hlavně zaujetí pro danou probíranou látku. (Zelina, 1996, str. 11)

2.4 Motivace z psychologického pohledu

Madsen pojímá ve své analýze motivačních teorií čtyři druhy typy přístupů k motivaci, které jsou založené na předešlých principech (Balcar, 1983):

Homeostatický princip, spočívá v homeostatickém principu

Pobídkový typ spočívá jednak v hédonickém principu tj. prvotní nabídka a jednak principu učení, na jehož základě jsou osvojovány tzv. druhotné pobídky. Proto se tedy zprvu neutrální podnět stává motivujícím podnětem, protože je asociován s dostatečnou libostí.

Poznávací typ spočívá v kognitivistickém přístupu.

Humanistický typ spočívá v předpokladu, že specificky lidská motivace je motivace vyplývající ze snahy přesáhnout současný stav vlastní existence. Tím si člověk začne realizovat vlastní vývojové možnosti.

Většinou se v publikacích zprvu odděluje procesuální stránka a obsahová stránka. Výsledné pojetí motivace pak vychází z jejich jednoty. Tedy nakonec jsou obě složky propojeny. Jednota aktuálního a potenciálního, procesuálního a rezultativního momentu motivace se projevuje v tom, že smyslem života člověka není prosté uspokojení některých potřeb, dosažení některých výkonů, smysl je i v samotné činnosti, samotné existenci člověka, v jeho lidské kvalitě. Proto má smysl se dívat na motivaci i z hlediska formy lidské činnosti, která je podmíněná zvnějšku společensko-historickým prostředím. Může se stát, že v některých případech je konkrétní situace činnost vystupující spíše jako konkrétní prostředek k uskutečnění aktuálního motivu, v širším pojetí naopak, motivační systém představuje konkrétní a v závislosti na pohnutkách variabilní prostředek organizace lidské životní činností.

„V širším slova smyslu chápeme motivaci jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka. Zkoumání motivace lidského chování je hledání odpovědi na otázku, proč se člověk chová určitým způsobem, co je příčinnou jeho chování. K tomu, abychom mohli pochopit příčiny chování určitého jedince, je však třeba znát obecné motivační zákonitosti.“ (Hrabal, Mann, Pavelková, 1984, str. 16-17)

Vnější a vnitřní zdroje motivace lidského chování:

„Motivace chování člověka může vycházet jak převážně z vnitřní pohnutky, ***potřeby člověka,*** *tak převážně z vnějšího popudu, tzv.* ***incentivy****.“* (Hrabal, Mann, Pavelková, 1984, str. 17)

O vnitřní motivaci mluvíme, když se žák učí proto, že ho zaujalo téma nebo činnost. Žák tedy aktivně pracuje bez slibu odměny nebo naopak pod hrozbou trestu. Učitel vnitřní motivaci žáků vzbudí tím, že hodinu zahájí zvláštní, překvapivou situací a tím uvede děti do problému tak, aniž by si to uvědomovaly. U žáka se aktivizují poznávací procesy, navodí pocit rozporu mezi dosavadním pojetím a tím, co žák vidí a dozvídá se. Vnitřní motivace se však může projevit jen tehdy, když má žák prostor pro výběr řízení toho, co, kdy, a kde bude dělat. Pakliže nastane opačný případ, jedená se o motivaci zvenčí. Zpravidla školní systém má tendenci vše řídit zvenku. Sebeřízení zahrnuje cíle, metody, žádoucí cílové vědomosti, dovednosti a postoje také fyzické a sociální prostředí. Individualizace učení v různých systémech umožňuje rovněž přizpůsobení potřebné doby.

Je důležité, abychom si byli vědomi toho, co přesně chceme u dítěte dosáhnout. Podle toho pak volit vhodnou motivaci. Mělo by se dbát na věk dětí, jejich zájem o učební látku, popřípadě celkové složení třídy. Mluvit o motivaci, jako o takové ve vyučování není příliš na místě. Ve vyučování se jedná pouze o motivační část hodiny – upoutání pozornosti na probíranou látku dětí a jejich zaktivování. Jaké však použije učitel motivující momenty, to už záleží pouze na každém z nich. Tvořivě humanitní učitel si vybere takový způsob motivace, který bude pro děti zajímavý, lákavý a nebude se bát využít humor.

Motivace ve škole pramení z několika pramenů:

- proces poznávání a získávání nových poznatků – poznávací potřeby.
- Sociální vztahy – sociální potřeby

- Úrovně náročnosti úloh, které jsou na dítě kladené – výkonové potřeby. (Zelina, 1994 str. 48)

Motivace z pohledu učitele, jak přistupovat k motivování:

- Projektovat vyučování z hlediska jeho obsahu, aby se aktualizovali, vyvolávali poznávací potřeby a zájem žáků.
- Ovlivňovat klíma v třídě, skupině, aby se prosazovalo více demokratických stylů výchovy.
- Dále je důležité vhodně volit způsoby odměňování, povzbuzení žáků, aby se využívala síla odměn i síla individuálního vztahového rámce

Je důležité vědět, že negativní motivace je založená na frustraci potřeb, vyvolávání ohrožení, strachu, nudy, nespokojenosti. (Zelina, 1994 str. 49)

Právě proto, aby bylo vyučování efektivní, je potřeba děti něčím nadchnout, přiblížit jim učivo zábavnou formou, povzbudit je, správně děti motivovat. Dítě bez zájmu o učení se jen těžko chce něčemu naučit. Motivující může být i samotné učivo. V takovém případě stačí učiteli pouhý výklad a diskuse na dané téma. Jindy je potřeba děti na začátku hodiny náležitě motivovat, aby se aktivně zapojily do vyučování. Slavin dokonce říká, že učitel ani „nemůže motivovat“ žáka, může jen vytvořit ve třídě prostředí, které motivaci povzbuzuje. Ovšem podíváme se na to z druhé straně, motivace ke školnímu učení není něčím, coby si žák do školy přinášel v hotové formě.

Z těchto důvodu je na humanistickém učiteli povzbuzovat žáky, respektovat jejich názor, utvářet hodnoty, rozvíjet tvořivost dětí i kooperační přístup. Lze říci, že správnou a zábavnou motivací se učení stává kvalitnější a pro děti poutavější. (Obst, 2009)

3. LITERATURA

BOROŠ, J. 1995. *Motovácia a emocionalita člověka*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1995. 183 s. ISBN 80-85193-42-6.

ČÁP, J., MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

GAVORA, P. 1996. *Výskumné metódy v pedagogike*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 1996. 130 s. ISBN 80-223-1005-0.

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

JŮVA, V. 2001. *Základy pedagogiky* Brno: Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.

MADSEN, K. B. 1979. *Moderní teorie motivace*. Praha: Academia, 1979. 472 s. ISBN 509-21-857.

MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. 2008. *Kurikulum v současné škole.* Brno: Paido, 2008. 127 s. ISBN 978- 80-7315-175-1.

PARDEL, T. MARŠÁLKOVÁ, L. HRACHOVSKÁ, A. 1992. *Dotazník motivace výkonu* Bratislava: Psychodiagnostika, 1992. 43 s.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1998 *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 1998. 324 s. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, J. 2000. *Přehled pedagogiky.* Praha: Portál, 2000. 272 s. ISBN80-7178-399-4.

SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. 324 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2008. 598 s. ISBN 978-80-8078-198-9.

ZELINA, M. 1996. *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní.* Prešov: Metodické centrum Prešov, 1996. 40 s. ISBN 80-8045-042-0.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko:	Mgr. Andrea Feldmannová
Pracovisko:	Pedagogická fakulta UK v Bratislavě, Ústav humanitních studií, Moskovská 3, 813 34 Bratislava
Email:	dfeldmannova@fedu.uniba.sk, andrejka.f@centrum.cz

MATURITNÁ SKÚŠKA NA STREDNÝCH PEDAGOGICKÝCH ŠKOLÁCH „VČERA A DNES“

„MATURITA“ EXAM AT TEACHER-TRAINING SECONDARY SCHOOLS YESTERDAY AND TODAY

Daniela Fischer

Abstrakt

Príspevok v krátkosti vysvetľuje a opisuje maturitnú skúšku. Bližšie rozoberá jej priebeh a realizáciu na stredných pedagogických školách podľa aktuálnej vyhlášky o stredných školách. Analyzuje a porovnáva maturitu na uvedenom type škôl od roku 1991 do roku 2011. Cieľom práce je poukázať na zmeny, ktoré zasiahli maturitnú skúšku v dôsledku vývoja a pokroku doby.

Kľúčové slová: *maturitná skúška, stredná pedagogická šk*ola, *Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, model maturitnej skúšky.*

Abstract

The article briefly explains and describes a Maturita exam. It analyzes its course and organization at teacher-training secondary schools with regard to the latest Regulation on secondary schools. The article analyzes and compares a Maturita exam at this type of school between 1991 and 2011. The aim of the article is to point to the changes that a Maturita exam underwent due to the development and progress in the time period concerned.

Key words: *Maturita exam, teacher-training secondary school, National Institute for Certified Educational Measurements, a model of a maturita exam.*

1. ÚVOD

„Maturita je ako plot, ak ho nepreskočíš, prehodia ťa.“ „Maturita – formalita.“

Aj s takýmito výrokmi sa stretávame v bežnej realite. Pre väčšinu maturantov je to jedna z najťažších a najnáročnejších skúšok počas stredoškolského života sprevádzaná obrovským stresom.

Maturita stredoškolákov je aktuálnou témou takmer vo všetkých médiách, v mesiacoch marec a máj až jún, kedy sa „skúška dospelosti“ realizuje. V posledných rokoch zasiahlo maturitnú skúšku niekoľko zmien. Aj z tohto dôvodu sme sa rozhodli pre spracovanie tejto problematiky so zameraním sa na maturitnú skúšku na stredných pedagogických školách, nakoľko sme sami absolventmi daného typu školy a tejto problematike sa budeme venovať aj v dizertačnej práci.

Cieľom príspevku je na základe obsahovej analýzy poukázať na zmeny v tejto záverečnej skúške. Našou snahou je porovnať maturitnú skúšku podľa vyhlášok a zákonov platných od roku 1991, po aktuálne platné vyhlášky, čiže porovnať tzv. „starú maturitu“ s „novou maturitou“.

2. MATURITNÁ SKÚŠKA

Samotný pojem maturitná skúška vyvoláva u jednotlivých ľudí rôzne predstavy a asociácie. Pre maturantov je to slovo plné hrôzy, strachu a očakávania. Tí, ktorí majú „maturitu“ už dávno za sebou, ju považujú za formalitu. Maturitnou skúškou sa preverujú vedomosti žiakov získané počas štúdia na strednej škole. Úspešné zvládnutie tejto záverečnej skúšky je zároveň vstupnou bránou pre prijatie na vysokú školu.

Podľa Pedagogickej encyklopédie Slovenska (Pavlík, 1984) je maturitná skúška odvodená z lat. slova *maturitas*, čo v preklade znamená zrelosť, dospelosť. Pojem maturity zvyčajne nahrádzame aj synonymami – skúšky zrelosti či dospelosti. Touto záverečnou skúškou žiak ukončuje štúdium na škole poskytujúcej úplne stredné vzdelanie. J. Průcha (1995) a Z. Obdržálek a kol. (2004) uvádzajú, že žiaci môžu k maturite pristúpiť po úspešnom absolvovaní posledného ročníka štúdia. Zvládnutím tejto prestížnej skúšky, ako ju nazýva J. Průcha (1995), sú žiaci oprávnení pokračovať na vyššom stupni vzdelávania – na vysokej škole a rovnako sú pripravení aj na povolanie vo svojom odbore. Dokladom vykonania maturitnej skúšky je maturitné vysvedčenie. Ako popisuje spomínaná encyklopédia (Pavlík, 1984) na území nášho štátu sa maturitné skúšky vykonávajú už viac ako 150 rokov, zásluhou Leva Thuna, ktorý ich v roku 1851 zaviedol do organizačného poriadku gymnázií. Maturita na gymnáziu bola dokonca počas prvej Československej republiky podmienkou imatrikulácie na vysokú školu, čo však neplatilo pre žiakov na stredných odborných školách. Neskôr sa táto „diskriminácia“ odstránila a šancu na ďalšie vzdelávanie dostali všetci. Obsah, formu a organizáciu maturít určovali (a dodnes určujú) rôzne úpravy a smernice v jednotlivých rokoch.

J. Průcha (1995) a Z. Obdržálek a kol. (2004) ďalej popisujú, že úspešnosť kognitívnej úrovne jednotlivých žiakov a ich praktické zručnosti posudzuje skúšobná komisia s externým predsedom a internými členmi komisie. Maturitné témy z jednotlivých predmetov určuje v Slovenskej republike učiteľ daného predmetu a schvaľuje riaditeľ školy. V Českej republike určuje témy priamo riaditeľ a v zahraničí sa stanovujú externe.

Koncepcia maturitnej skúšky sa neustále prispôsobuje požiadavkám doby a reaguje na nové trendy a vývoj vo svete. V Českej republike bola zmena maturitnej skúšky uzákonená už v roku 2004, podľa Vyhlásenia Ministerstva školstva, mládeže a telovýchovy sa až v tomto roku realizovalo Pokusné overovanie novej formy a organizácie maturitnej skúšky. Keďže našim cieľom v príspevku nie je spracovať aj maturitnú skúšku v Českej republike, tomuto pohľadu sa nebudeme bližšie venovať.

3. POROVNANIE MATURITNEJ SKÚŠKY

Na základe nižšie uvedených vyhlášok a zákonov, uvádzame skutočnosti líšiace sa v maturitách na stredných pedagogických školách v jednotlivých rokoch. Do úvahy sme brali len školy s vyučovacím jazykom slovenským a s cudzími jazykmi anglickým a nemeckým, a zároveň žiaka bez akýchkoľvek znevýhodnení, keďže tieto školy tvoria väčšinu na našom území.

a) Vyhláška MŠMaŠ SR č. 102/1991 Zb. o ukončovaní štúdia na stredných školách a o ukončovaní prípravy v odborných učilištiach a učilištiach v znení vyhlášky č. 97/1994 Z. z.
b) Vyhláška MŠ SR č. 510/2004 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách a o ukončovaní prípravy v odborných učilištiach, učilištiach a praktických školách v znení vyhlášky č. 390/2007 Z. z.
c) Vyhláška MŠ SR č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách.

d) Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.
e) Vyhláška MŠ SR č. 405/2009 Z. z., ktorou sa dopĺňa Vyhláška MŠ SR č. 319/2008 Z. z. o uznávaní náhrady maturitnej skúšky z cudzieho jazyka v znení vyhlášky č. 269/2009 Z. z.

Podľa J. Galbavého (2000) patrilo k najväčším zmenám, tzv. Novej koncepcie maturitnej skúšky v roku 2004:

- zavedenie cudzieho jazyka ako povinného maturitného predmetu,
- zavedenie externej maturity a rozšírenie písomnej formy maturitnej skúšky,
- zvýšenie počtu externých skúšajúcich v internej časti,
- zvýšenie časovej dotácie pri ústnych skúškach.

Novinkou bolo podľa Vyhlášky MŠ SR č. 510/2004 Z. z. rovnako aj zavedenie troch úrovní maturitnej skúšky – A – vyššia úroveň, B – základná úroveň a C – nižšia úroveň.

Školský zákon v roku 2008 následne podľa § 74 ods. 6 ustanovil iba dve úrovne z cudzieho jazyka B1 a B2 a v ostatných predmetoch sa jednotlivé úrovne zrušili. Veľký význam mal vznik novej inštitúcie – Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania (ďalej len NÚCEM), ktorého hlavnou náplňou je „uskutočňovanie monitorovania a hodnotenia kvality výchovy a vzdelávania na úrovni štátnych vzdelávacích programov“. (Kanovská, 2008, s. 26). Primárnymi úlohami NÚCEM sú podľa zriaďovacej listiny:

a) zabezpečovať maturitnú skúšku – jej externú časť a písomnú formu internej časti
b) zabezpečovať externé testovanie deviatakov na základných školách
c) zabezpečovať rôzne medzinárodné merania podľa programov, do ktorých sa zapája náš štát.

Podrobnejšie spracovanie jednotlivých zmien v maturitnej skúške na stredných pedagogických školách sme zaznamenali do nasledovnej prehľadnej tabuľky 1 a 2 pomocou metód porovnávania a analýzy.

Tabuľka 1
Porovnanie maturitnej skúšky v jednotlivých rokoch

Zmeny v oblastiach	**Maturita v rokoch 1991 – 2003**	**Maturita v rokoch 2004 – 2006**	**Maturita v rokoch 2007 – 2011**
Skladba predmetov na pedagogickej škole	a) Vyučovací jazyk a literatúra (ústna a písomná časť) b) 1 všeobecnovzdelávací predmet (ústna skúška) c) odborné predmety – pedagogika – psychológia (ústna skúška) d) 1 esteticko-výchovný predmet.	a) Slovenský jazyk a literatúra (písomná a ústna časť) b) cudzí jazyk (písomná a ústna časť) c) teoretická časť (ústna skúška) d) praktická časť – len z jedného esteticko-výchovného predmetu, ktorý si žiak zvolil za špecializáciu.	a) Slovenský jazyk a literatúra (písomná práca, test a ústna časť) b) cudzí jazyk (písomná a ústna časť) c) teoretická časť (ústna skúška) d) praktická časť – len z jedného esteticko-výchovného predmetu, ktorý si žiak zvolil za špecializáciu.
Maturita z cudzieho jazyka	Maturita z cudzieho jazyka nebola povinná.	Cudzí jazyk je povinný maturitný predmet. Žiak si mohol vybrať z troch úrovni – A, B, C.	Žiak si na maturitu z cudzieho jazyka vyberá úroveň B1 alebo B2.
Maturita z jednotlivých predmetov	Maturita z jednotlivých predmetov sa nedelila na úrovne. Všetci maturovali podľa jednej úrovne.	Žiak si z jednotlivých predmetov volil úroveň A, B alebo C.	Žiak vykonáva maturitu z jednotlivých predmetov na jednej úrovni.
Členenie maturity	Neexistovalo delenie na externú a internú časť maturity.	Zaviedla sa externá a interná časť maturít. Externá časť sa týkala cudzieho jazyka a matematiky.	Externá maturitná skúška sa realizovala už aj z predmetu slovenský jazyk a literatúra.
Písomná práca (sloh) zo slovenského jazyka a literatúry (interná časť)	4 témy na písomnú časť schvaľoval riaditeľ školy a vyhodnocoval učiteľ príslušného predmetu.	Témy na písomnú zložku internej časti zo SJL zadáva ministerstvo školstva a hodnotenie je interné.	Témy zadáva NÚCEM, hodnotenie prebieha interne.
Písomná práca z cudzieho jazyka (interná časť)	Nerealizovala sa.	Písomnú prácu internej časti (sloh) zadáva ministerstvo školstva. Hodnotí sa interne.	Písomnú prácu zadáva NÚCEM a práca sa hodnotí interne.

Test zo slovenského jazyka a literatúry (externá časť)	Nerealizoval sa.	Nerealizoval sa.	Písomný test zadáva aj vyhodnocuje NÚCEM.
Obdobie trvania maturitnej skúšky	Apríl až jún.	Marec až jún.	Marec až jún.

Zmeny v oblastiach	**Maturita v rokoch 1991 – 2003**	**Maturita v rokoch 2004 – 2006**	**Maturita v rokoch 2007 – 2011**
Test z cudzieho jazyka (externá časť)	Nerealizoval sa.	Písomný test externej časti zadáva Ministerstvo školstva SR a opravuje sa externe.	Písomný test zadáva aj vyhodnocuje NÚCEM.
Maturitná komisia	Skúšobná komisia: a) stáli členovia – predseda (externý učiteľ), podpredseda, triedny učiteľ, b) nestáli členovia – pre každý predmet – skúšajúci učitelia, prísediaci.	Maturity zabezpečujú tri maturitné komisie: 1. Ústredná komisia 2. Školská komisia 3. Predmetová komisia.	Maturity zabezpečujú tri maturitné komisie: 1. Ústredná komisia 2. Školská komisia 3. Predmetová komisia.
Obdobie trvania maturitnej skúšky	Apríl až jún.	Marec až jún.	Marec až jún.
Nahlásenie maturitných predmetov triednemu učiteľovi	Do konca februára príslušného roka.	Do konca septembra a v šk. roku 2004/2005 do 15. októbra.	Do konca septembra.
Počet vyskúšaných maturantov v jednom dni	Žiak mal v jednom dni ukončiť ústnu aj teoretickú časť maturít a komisia mohla vyskúšať najviac 9 žiakov.	Predmetová komisia mohla vyskúšať 24 maturantov.	Predmetová komisia môže vyskúšať najviac 24 žiakov.
Uznávanie náhrady maturitnej skúšky z cudzieho jazyka	Nerealizovalo sa to, keďže cudzí jazyk nebol povinný maturitný predmet.	Neuznávala sa.	Od roku 2008 do roku 2010 sa rozšíril zoznam inštitúcií, ktoré sú oprávnené vydávať jazykový certifikát.

Časové trvanie externých a interných častí	Písomná časť – 240 min. Ústna – príprava 15-30 min. odpoveď 10-30 min.	Písomná forma internej časti z cudzích jazykov – 45 min. Písomná skúška externej a internej časti dokopy nesmie presiahnuť 240 min. Ústna skúška – príprava – 15-30 min., odpoveď – 15-20 min. v závislosti od úrovne maturity.	Písomná forma internej časti z cudzích jazykov – 60 min. Písomná skúška externej a internej časti dokopy nesmie presiahnuť 240 min. Ústna skúška – príprava – 20-30 min. odpoveď – 20-30 min.
Mimoriadne termíny skúšky	September alebo február nasledujúci šk. rok	Máj, september príslušný šk. rok alebo február nasledujúci šk. rok.	Apríl – máj príslušný šk. rok, alebo september, február nasledujúci šk. rok.

Tabuľka 2

Porovnanie maturitnej skúšky v jednotlivých rokoch

Už pri prvom pohľade na tabuľky môžeme vidieť výrazné zmeny v maturitnej skúške od roku 1991 do roku 2006 a len jemnejšie odchýlky v rokoch 2006 až 2011. Nová koncepcia maturitnej skúšky, ktorú priniesla hore uvedená Vyhláška MŠ SR č. 510/2004 Z. z. nastolila inovácie vo viacerých oblastiach. Pre žiakov boli niektoré zmeny takmer nepatrné, iných sa výrazne obávali. Týkalo sa to hlavne zavedenia cudzieho jazyka ako povinného maturitného predmetu. Keďže sme na vlastnej koži v šk. roku 2004/2005 zažili maturitnú skúšku prvýkrát podľa Novej koncepcie, môžeme z vlastnej skúsenosti povedať, že na takúto zmenu neboli dostatočne pripravení nielen žiaci, ale ani učitelia a prispôsobené tomu neboli ani učebné osnovy. Tento inovatívny prvok však považujeme za prínosný, nakoľko patrí znalosť aspoň jedného cudzieho jazyka k jednej z kľúčových kompetencií človeka.

Pri porovnaní maturitnej skúšky od roku 2004 do roku 2011 si žiaci mohli z cudzieho jazyka najskôr vybrať z troch úrovní a potom už len z dvoch. Táto zmena postihla najmä žiakov, ktorí v cudzom jazyku neexcelovali. Títo slabší žiaci tak získali samozrejme horšie výsledky a gymnazisti túto zmenu ani nepocítili. O uvedených skutočnostiach informovali v Učiteľských novinách aj I. Pichaničová a K. Brestovská (2009), ktoré konštatujú, že úroveň B1 svojou náročnosťou zaskočila mnohých žiakov. Títo žiaci už pri pohľade na písomnú časť pravdepodobne nadobudli pocit, že nebudú môcť byť úspešní. Tretia zo zásad preverovania a hodnotenia podľa F. P. Schimunka (1994), t. j. umožniť žiakom byť úspešní, v tomto prípade nenašla svoje uplatnenie. Rozdelenie na tri úrovne sa nám zdalo spravodlivejšie. Rozdiel medzi úrovňami B1 a B2 spočíva hlavne v počte úloh (čo sa týka testu) za rovnaký čas, pričom je otázne, či musí byť šikovnejší žiak hneď aj rýchly.

Slabší žiaci boli znevýhodnení aj pri jednotlivých predmetoch, kde sa zaviedla len jedna úroveň pre všetkých žiakov stredných škôl, pričom sa ponechala práve náročnejšia z úrovní.

Zavedením externých maturít sa mala okrem iného odstrániť aj neobjektívnosť. Do istej miery sa to možno podarilo, ale či sa dá hovoriť o objektívnom hodnotení na základe jedného testu vyplňovaného pod obrovským stresom, by sme nepovažovali za signifikantné. Okrem toho, sa pri externých maturitách nedodržiava ďalšia zo zásad hodnotenia – hodnotiť a klasifikovať hneď po výkone, ktorú vyzdvihuje I. Turek (2008). Uvedomujeme si náročnosť naplnenia tejto zásady, ale na druhej strane sa nám zdajú 3 mesiace čakania na výsledky z testov, príliš dlhou dobou.

Založenie inštitúcie NÚCEM do istej miery odbremenilo učiteľov od vyhodnocovania testov z cudzích jazykov a v šk. roku 2008/2009 už aj zo slovenského jazyka.

Čo sa týka testov zo slovenského jazyka, súhlasíme s názorom A. Mentela: „... vytvoriť dobrý test vôbec nie je jednoduché“. (In: Pichaničová, Repovský, 2009, s. 3).

V rozšírení mimoriadnych termínov vidíme na jednej strane plusy a zároveň mínusy. Pozitíva sa týkajú žiakov, ktorí majú možnosť pristúpiť k maturite len o čosi neskôr ako ich ostatní spolužiaci. Do roku 2003 mali žiaci túto možnosť až v septembri v nasledujúcom školskom roku. Väčšiu záťaž však zažívajú práve učitelia na stredných odborných školách, ktorí musia popri externých maturitách a písomnej časti interných maturít v riadnom termíne, zvládnuť prijímacie skúšky, následne mimoriadne termíny maturitných skúšok a čoskoro ústne maturity. Popri tom sa na školách realizujú rôzne súťaže, projekty, do ktorých sa žiaci zapájajú a učitelia musia mať o týchto aktivitách prehľad.

Za veľké pozitívum považujeme uznávanie náhrady maturitnej skúšky z cudzieho jazyka a rozšírenie inštitúcií, ktoré sú oprávnené tieto certifikáty vydávať. Žiak, ktorý takýto certifikát získa, prežíva o jeden stres menej ako jeho spolužiaci.

Žiaci mali oproti roku 2004 už od roku 2007 viac času na písomnú formu internej časti. Písomná skúška externej a internej časti z cudzieho jazyka a slovenského jazyka a literatúry (a ostatných vyučovacích jazykov) sa však realizuje počas jedného dňa a pre

psychiku žiakov je to veľký nápor. Zásady psychohygieny sa v tomto prípade vôbec nedodržujú.

Pred uzákonením novej maturitnej skúšky žiaci v apríli napísali slohovú prácu zo slovenského jazyka počas max. 4 hodín a v júni zmaturovali počas dvoch dní z ústnej skúšky, teoretickej časti a praktickej časti. Vyhláška MŠ SR č. 318/2008 Z. z. už presne nevymedzuje, že žiak má v jednom dni ukončiť teoretickú časť odbornej zložky a ústnu maturitu. Súčasní maturanti tak maturujú viac dní ako maturanti pre tzv. novou maturitou.

4. TEORETICKÁ A PRAKTICKÁ ČASŤ MATURITNEJ SKÚŠKY NA STREDNÝCH PEDAGOGICKÝCH ŠKOLÁCH

Pri pohľade na tabuľku 1 sa skladba predmetov na stredných pedagogických školách v priebehu rokov takmer vôbec nezmenila. Na každej odbornej škole zohrávajú veľký význam práve „teoretické a praktické maturity“, ktoré si v tejto podkapitole podrobnejšie rozoberieme.

Podľa § 7 ods. 2 vyhlášky MŠ SR č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách, maturujú žiaci na strednej odbornej škole zo 4 predmetov – slovenský jazyk a literatúra, cudzí jazyk, teoretická a praktická časť odbornej zložky.

IV. časť uvedeného zákona nás bližšie informuje o všeobecných pokynoch týkajúcich sa teoretickej aj praktickej časti odbornej zložky.

Na teoretickej časti môže byť prítomný ktokoľvek, nakoľko ide o verejnú záležitosť. Predmetová komisia školy vychádzajúc z cieľových požiadaviek na vedomosti a zručnosti pre príslušný predmet, zostavuje 25 maturitných tém z teoretickej a rovnako praktickej časti. Maturitné témy sa nezverejňujú. Žiak si z celkového počtu ťahá jednu tému z teoretickej aj praktickej časti, na ktorú sa písomne pripraví. Pri ústnej odpovedi má skúšajúci prejaviť citlivý prístup, poskytnúť žiakovi dostatok času a viesť ho k správnej argumentácií. Pri celkovom hodnotení teoretickej časti vychádzajú skúšajúci z kritérií hodnotenia, t. j. ako žiak porozumel danej téme, či sa vyjadroval odborne, či bol samostatný, vedel uplatniť vyššie myšlienkové operácie a do úvahy sa berie celková správnosť a vecnosť odpovede.

Na Pedagogickej a sociálnej akadémii v Prešove (ďalej len PaSA PO) patrí k teoretickým odborným predmetom – pedagogika, psychológia a špeciálna pedagogika. V rámci teoretickej časti odbornej zložky Vyhláška MŠ SR č. 318/2008 Z. z., v IV. časti, presne vymedzuje cieľové požiadavky z teoretickej časti odbornej zložky a rovnako z praktickej časti pre odbor 76 – Učiteľstvo:

5. TEORETICKÁ ČASŤ ODBORNEJ ZLOŽKY

Žiak má ovládať základy pedagogických a psychologických disciplín, má mať prehľad v trendoch výchovy doma i v zahraničí, má poznať zákonitosti psychohygieny, zásady etiky, bezpečnosti a pod.

V rámci podmienok vymedzí predmetová komisia materiálne podmienky aj pomôcky podľa toho, akú tému si žiak vytiahol. Maturita sa vykonáva priamo v triede.

6. PRAKTICKÁ ČASŤ ODBORNEJ ZLOŽKY

Žiak vie uplatniť zásady profesijnej etiky, vie aplikovať metodiku činností, získané vedomosti a pod.

Podmienky realizácie sú rovnaké ako pri teoretickej časti s výnimkou priestoru, ktorým môže byť okrem triedy aj pracovisko praxe.

Žiak si môže podľa uvedenej vyhlášky vybrať z jednotlivých foriem realizácie praktickej časti odbornej zložky:

a) Praktická realizácia a predvedenie komplexnej úlohy

Žiak má aplikovať teoretické vedomosti a zručnosti získané praktickými zložkami výučby podľa konkrétneho odboru. Na PaSA v PO spracováva žiak tému, ktorú si vytiahne v rámci hudobnej, výtvarnej, telesnej alebo dramatickej výchovy podľa jeho výberu.

Kritériami hodnotenia sú: pochopenie úlohy, analýza úlohy, voľba postupu, voľba a použitie pomôcok, špeciálnych zariadení, prístrojov, materiálov, organizácia práce na pracovisku, dodržiavanie zásad bezpečnosti a ochrany zdravia, ochrana životného prostredia, výsledok práce.

b) Obhajoba vlastného projektu

Spočíva v tom, že žiak rieši individuálne alebo v tíme odbornú prácu alebo projekt počas štúdia, ktorý na maturitách potom obháji. Obsah práce zodpovedá odboru, ktorý žiak študuje.

Kritériá hodnotenia: odborná úroveň projektu, grafická úroveň projektu, vlastná obhajoba autora – úroveň prezentácie, používanie odbornej terminológie, využitie odbornej literatúry.

c) Realizácia a obhajoba experimentu

Táto forma sa týka skôr odborov na iných stredných odborných školách ako pedagogických. Rozsah textu by mal mať 20 strán a mal by obsahovať tabuľky, nákresy, grafy, obrazový a fotografický materiál.

d) Obhajoba úspešných súťažných prác

Ak sa žiak s odbornou prácou umiestnil na 1. až 3. mieste v krajskom kole alebo na 1. až 5. mieste v celoštátnom kole súťaže žiakov stredných škôl v Slovenskej republike registrovanej MŠ SR, na praktických maturitách prácu predvedie a obháji.

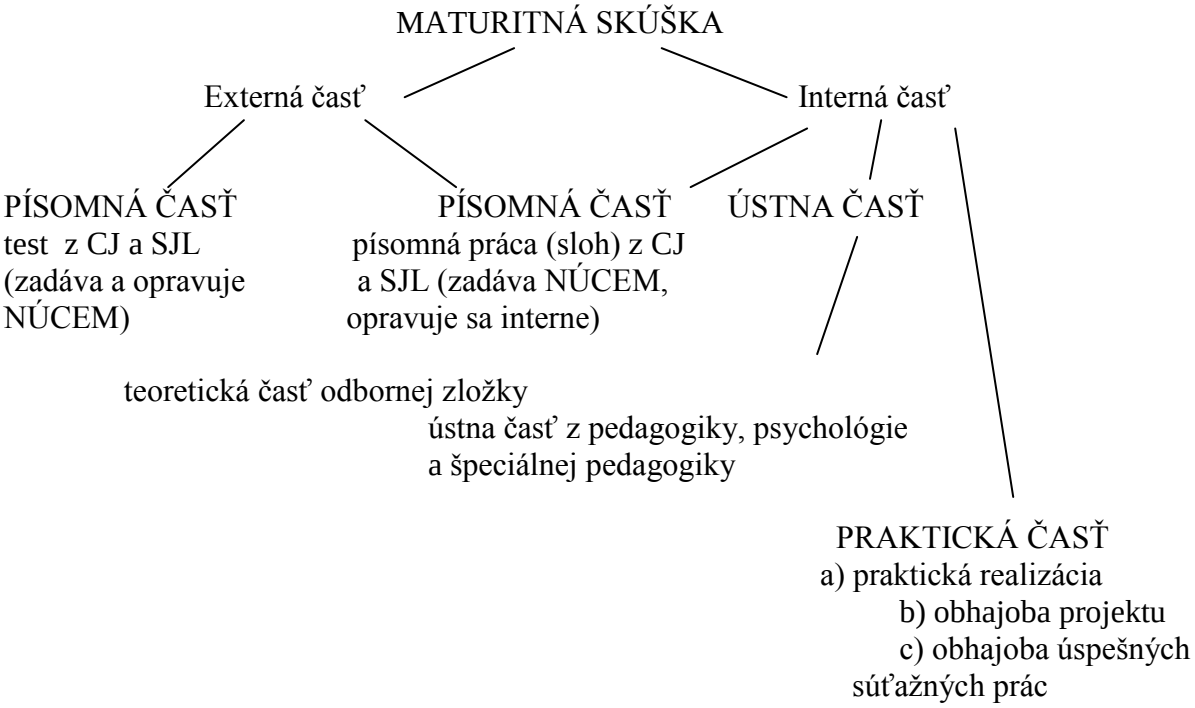
Kritériá hodnotenia: správna voľba postupu, využitie zariadení a materiálov, používanie odbornej terminológie, samostatnosť prejavu, schopnosť aplikácie, možnosť využitia v odbore.

e) Predvedenie umeleckého výkonu

Týka sa hudobného, hudobno-dramatického, výtvarného a tanečného odboru, kde ide o formu predvedenia v závislosti od odboru.

Na základe uvedených faktov a informácií sme vytvorili prehľadný model maturitnej skúšky s jej základnými zložkami ako ukazuje schéma 1.

Schéma 1
Model maturitnej skúšky na stredných pedagogických školách:



7. ZÁVER

Nová koncepcia maturitnej skúšky priniesla svoje pozitíva aj negatíva. V rámci teoretickej a praktickej časti maturitnej skúšky, ktoré zohrávajú na stredných pedagogických školách podstatnú rolu k výrazným zmenám nedošlo. Ostatné oblasti však zasiahli rôzne inovácie. Rozčlenenie maturity na externú a internú časť, zavedenie úrovní a pod. Zavedením povinnej maturitnej skúšky z cudzieho jazyka v šk. roku 2004/2005, reagovalo naše školstvo na štandardné požiadavky európskej kultúry a aj na potreby našej spoločnosti. Znalosť cudzieho jazyka by mala patriť ku kompetenciám každého človeka. Za veľké pozitívum považujeme uznávanie náhrady maturitnej skúšky z cudzieho jazyka. Realizovaním tzv. maturity po novom sa každoročne dopĺňajú a upravujú vyhlášky, týkajúce sa ukončovania stredoškolského vzdelávania. Každým rokom sa prichádza na určité nedostatky a chyby, ktoré sa v priebehu niekoľkých rokov môžu odstrániť. Dôležité je, aby boli žiaci primerane pripravovaní už od prvého ročníka základnej školy a aby sa zabezpečila plynulosť a postupnosť medzi jednotlivými stupňami vzdelávania.

8. LITERATÚRA

GALBAVÝ, J. 2000. Otvárame verejnú diskusiu na tému Nová koncepcia maturitnej skúšky (Rámcový návrh). In: *Učiteľské noviny,* ISSN 0139-5769, 2000, roč. 50, č. 37, s. 4-5.

KANOVSKÁ, R. 2008. Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. In: *Učiteľské noviny*. ISSN 0139-5769, 2008, roč. 57, č. 2, s. 26.

Národný ústav certifikovaných meraní. In *NÚCEM*. [online]. 2009 [cit. 2011-05-28] Dostupné na internete: http://www.nucem.sk/sk/.

OBDRŽÁLEK, Z. A KOL. 2004. *Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 2004. s. 181-182. ISBN 80-10-00022-1.

PAVLÍK, O. 1984. *Pedagogická encyklopédia Slovenska.* I. zväzok, Bratislava: Veda, 1984. s. 402-403.

PICHANIČOVÁ I., BRESTOVSKÁ, K. 2009. Vyhodnotenie externej časti maturitnej skúšky v školskom roku 2008/2009. In *Učiteľské noviny*. ISSN 0139-5769, 2009, roč. 57, s. 26-27.

PICHANIČOVÁ, I., REPOVSKÝ, M. 2009. Perspektívy maturitnej skúšky. In: *Učiteľské noviny*. ISSN 0139-5769, 2009, roč. 58, s. 3.

PRŮCHA, J. A KOL. 1995. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 1995. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

SCHIMUNEK, F. P. 1994. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. 54 s. ISBN 80-85282-91-7.

TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edicion, 2008. s. 337-368. ISBN 978-08-8078-198-9.

Vyhlášení MŠMT o pokusném ověřování nové formy a organizace ukončování středního vzdělávání maturitní zkouškou (č. j. 10 345/2009-23 ze dne 12. 6. 2009).

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách.

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 405/2009 Z. z, ktorou sa dopĺňa vyhláška MŠ SR č. 319/2008 Z. z. o uznávaní náhrady maturitnej skúšky z cudzieho jazyka v znení vyhlášky č. 269/2009 Z. z.

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 510/2004 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách a o ukončovaní prípravy v odborných učilištiach, učilištiach a praktických školách v znení neskorších predpisov.

Vyhláška Ministerstva školstva, mládeže a športu Slovenskej republiky č. 102/1991 Zb. o ukončovaní štúdia na stredných školách a o ukončovaní prípravy v odborných učilištiach a učilištiach v znení vyhlášky č. 97/1994 Z. z.

Zákon Národnej rady Slovenskej republiky č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Zriaďovacia listina NÚCEM, číslo CD-2008-15759/34399-1:09, Čl. 3. In *NÚCEM* [online]. 2009 [cit. 2011-05-23] Dostupné na internete: http://www.nucem.sk/documents//33/aktualne/zriadovacia_listina.pdf.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko: Mgr. Daniela Fischer

Pracovisko: Prešovská univerzita v Prešove, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie. Katedra pedagogiky
Ul. 17. novembra č. 1, 0816 Prešov, Slovenská republika

Email: Daniela.fischer99@gmail.com

PROJEKTOVÉ VYUČOVANIE S VYUŽITÍM INTEGROVANÉHO e-LEARNINGU – NOVÁ CESTA ZVYŠOVANIA ÚROVNE PRÍRODOVEDNEJ GRAMOTNOSTI ŽIAKOV

PROJECT EDUCATION VIA INTEGRATED e-LEARNING – A NEW WAY OF IMPROVING THE LEVEL OF SCIENCE LITERACY PUPILS

Žaneta Gerhátová, Miroslava Ožvoldová

Abstrakt

Článok prezentuje projektové vyučovanie s využitím integrovaného e-learningu, jeden zo spôsobov, ktorým možno zvýšiť úroveň prírodovednej gramotnosti žiakov a študentov. Integrovaný e-learning je nová stratégia vyučovania a učenia sa prírodovedných a technických predmetov. Pri jej uplatňovaní vo vyučovacom procese sa postupuje od pozorovania a následného experimentovania pomocou reálnych resp. reálnych vzdialených experimentov cez virtuálne experimenty (interaktívne simulácie a aplety) až k overovaniu experimentálne získaných poznatkov pomocou e-vzdelávacích materiálov. S využívaním všetkých troch zložiek integrovaného e-learningu dostáva projektové vyučovanie nový rozmer. Pôsobenie na žiaka je komplexné. Zväčšuje sa počet zdrojov informácií, ich rôznorodosť, forma ich spracovania, spôsoby prezentácie výsledkov a pod.

Kľúčové slová: *integrovaný e-learning, prírodovedná gramotnosť, projektové vyučovanie*

Abstract

The paper presents project teaching using integrated e-learning – one of the ways of how to increase the level of science literacy of pupils and students. Integrated e-learning is a new strategy of teaching and learning the science and technology. In its application into the education process, we proceed from observation and subsequent experiments using real resp. real remote experiments, through virtual experiments (simulations and interactive applets), up to experimental verification of knowledge gained via e-learning study materials. The utilisation of all three components of integrated e-learning gives a new dimension to project teaching. The impact on a pupil is complex. The number of information sources, their diversity, forms of processing and the ways of presenting the results is increasing.
Key words: *integrated e-learning, science literacy, project teaching*

1. PRÍRODOVEDNÁ GRAMOTNOSŤ A JEJ VÝZNAM

Na úvod si položme nasledujúce otázky: Čo v sebe zahŕňa pojem prírodovedná gramotnosť? Prečo je potrebné, aby žiaci a študenti dosiahli určitú úroveň prírodovednej gramotnosti? Je potrebné venovať zvýšenú pozornosť prírodovednému vzdelávaniu aj dnes?
Koubek (2002) uvádza: „S termínom „prírodovedná gramotnosť“ sme sa prvý raz stretli v práci A. Lacinu, ktorý v článku Cesta k přírodovědné gramotnosti (Čs. čas. pro fyziku A 35, 1985) publikoval preklad práce Arnolda B. Aronsa Scientific Literacy (1983). V zmysle Aronsovho článku prírodovednou gramotnosťou rozumieme prírodovedný vedomostný základ

všeobecne vzdelaného jedinca.“ Ďalej objasňuje, že prírodovedná gramotnosť jednotlivca sa prejavuje ako jeho schopnosť využívať prvky vlastného prírodovedného vzdelania pri hľadaní, chápaní a posudzovaní (príčinných) súvislostí v javoch, s ktorými sa bežne stretáva. Prirodzená integrácia vedy a technológie v praxi je vážnym signálom pre integráciu vedy a technológie v procese vzdelávania. Prírodovedná gramotnosť má svoje významné miesto v oblasti vedeckého pokroku a významne prispieva k vedecko-technickému pokroku, a teda musí byť súčasťou vzdelania človeka ďalšieho tisícročia.

Štátny vzdelávací program pre jednotlivé stupne škôl v Slovenskej republike v rámci novej školskej reformy, ktorá sa začala realizovať v septembri 2008, zavádza pojem „vzdelávacia oblasť“. Fyzika, chémia a biológia ako prírodovedné predmety sú spoločne zaradené do vzdelávacej oblasti „Človek a príroda“.

Cieľom vzdelávania prostredníctvom obsahu vo vzdelávacej oblasti „Človek a príroda“ v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 2 (nižšie sekundárne vzdelávanie) je porozumieť prírodným aspektom vplývajúcim na život človeka a vedieť vysvetliť prírodné javy vo svojom okolí, zaujímať sa o prírodu a dianie v nej, získavať informácie o prírode a jej zložkách nielen z rôznych zdrojov, ale aj prostredníctvom vlastných pozorovaní a experimentov v prírode a v laboratóriu, čím si rozvíjajú zručnosti pri práci s grafmi, tabuľkami, schémami, obrázkami, náčrtmi, mapami (ISCED 2, 2008). V charakteristike predmetu fyzika sa ďalej uvádza, že každý žiak dostane také základy, ktoré z neho spravia prírodovedne gramotného jedinca tak, aby vedel robiť prírodovedné úsudky a vedel použiť získané vedomosti na efektívne riešenie problémov (ŠVP – ISCED 2, 2008).

V Štátnom vzdelávacom programe pre gymnáziá ISCED 3A (vyššie sekundárne vzdelávanie) je celkovým cieľom vzdelávacej oblasti „Človek a príroda“ dať žiakom základy prírodovednej gramotnosti, ktorá im umožní robiť prírodovedne podložené úsudky a vedieť použiť získané operačné vedomosti na úspešné riešenie problémov (ŠVP – ISCED 3A, 2008).

Úroveň prírodovednej gramotnosti žiakov (spolu s úrovňou ďalších skúmaných oblastí) zisťujú medzinárodné štúdie ako napr. OECD PISA (15 roční žiaci) a TIMSS (13 a 14 roční žiaci). PISA definuje prírodovednú gramotnosť ako „schopnosť používať vedecké poznatky, identifikovať otázky a vyvodzovať dôkazmi podložené závery pre pochopenie a tvorbu rozhodnutí o svete prírody a zmenách, ktoré v ňom v dôsledku ľudskej aktivity nastali“ (PISA SK 2003, Národná správa, 2004).

Z definície jasne vyplýva, že základným cieľom prírodovedného vzdelávania je, aby absolventi vedeli využívať získané poznatky v praktickom živote napr. pri opisovaní a vysvetľovaní prírodných javov, pri riešení problémov a interpretovaní vedeckých záverov.

V roku 1999 projekt TIMSS dokonca definoval nasledujúcich 9 prírodovedných kompetencií:

1. porozumieť jednoduchej informácii;
2. porozumieť zložitejšej informácii;
3. použiť vedecké princípy pri kvantitatívnom riešení problémov;
4. použiť vedecké princípy pri vysvetľovaní;
5. robiť rutinné experimentálne operácie;
6. rozhodovať pri riešení problémov;
7. interpretovať dáta;
8. formulovať závery zo získaných dát;
9. navrhnúť výskum (TIMSS 1999, International Science Report, 2000).

2. ÚROVEŇ PRÍRODOVEDNEJ GRAMOTNOSTI ŽIAKOV NA SLOVENSKU

Prvý cyklus testovania štúdie TIMSS na Slovensku sa uskutočnil v roku 1995. V rokoch 1995, 1999 a 2003 sa testovania zúčastnili žiaci 8. ročníka základnej školy a 1. ročníka osemročných gymnázií. V roku 2007 boli do merania vedomostí a zručností štúdie TIMSS na Slovensku zapojení žiaci 4. ročníka základnej školy.

Hlbšia analýza výsledkov v jednotlivých rokoch ukázala, že naši žiaci nedokázali riešiť úlohy, ktoré boli zamerané na skúmanie sveta okolo nás a na praktické využitie získaných poznatkov. Úspešnosť slovenských žiakov vo fyzike zaznamenala v r. 1999 v porovnaní s rokom 1995 istý pokles. Dosiahnuté priemerné skóre slovenských žiakov z prírodovedných predmetov v roku 2003 pokleslo na hodnotu 517 bodov z hodnoty 532 bodov v roku 1995. Zistil sa teda štatisticky významný pokles výsledkov, hoci Slovenská republika dosiahla priemerné skóre z prírodovedných predmetov 517 bodov (16. miesto), ktoré bolo štatisticky významne vyššie ako medzinárodný priemer (474 bodov).

Od roku 2000 prebieha v krajinách OECD a partnerských krajinách v trojročných cykloch monitorovanie výsledkov vzdelávania a hodnotenia efektívnosti jednotlivých školských systémov s názvom OECD PISA. Naposledy sa takéto testovanie uskutočnilo na Slovensku v roku 2009. Testovanie prebieha na žiakoch vo veku 15 rokov. V rokoch 2000 a 2003 OECD PISA hodnotila prírodovednú gramotnosť testovaných žiakov len ako doplnkovú oblasť.

Prehľad výsledkov testovania OECD PISA v prírodovednej gramotnosti žiakov SR uvádzame v tabuľke 1 (PISA SK 2003, Národná správa, 2004; PISA SK 2006, Národná správa, 2007; Krošňáková et al. 2010), pričom výsledky z roku 2003 zodpovedajú rozpätiu, v ktorom by sa SR umiestnila, keby sa testovanie opakovalo, prípadne by nás reprezentoval iný stratifikovaný výber žiakov (PISA SK 2003, Národná správa, 2004).

Z uvedených výsledkov jasne vyplýva, že prírodovedné vzdelávanie by si na Slovensku zaslúžilo vyššiu pozornosť. Alarmujúca je nielen úroveň prírodovednej gramotnosti slovenských žiakov, ale aj ich záujem o štúdium týchto predmetov. Tento fakt sa každoročne prejavuje v nízkom počte prihlásených uchádzačov o štúdium prírodovedných predmetov, hlavne fyziky, hoci fyzika tvorí bázu pre techniku a ďalšie významné odbory. Školská reforma v novom štátnom vzdelávacom programe ešte znížila počet vyučovacích hodín prírodovedných predmetov. Navyše k ďalšiemu ich znižovaniu v niektorých prípadoch dochádza na úrovni školských vzdelávacích programov. Uvidíme, ako sa táto skutočnosť premietne v nasledujúcich testovaniach prírodovednej gramotnosti žiakov. Ďalšie testovanie OECD PISA sa uskutoční v r. 2012.

Nelichotivú úroveň prírodovednej gramotnosti slovenských maturantov vyjadrujú výsledky monitoringu vedomostí maturantov z predmetu fyzika, ktorý sa prvýkrát uskutočnil v roku 2003 a následne v roku 2004. Tabuľka 2 sumarizuje výsledky pilotného testovania na Slovensku „Monitoring 2003 a 2004“, týkajúceho sa preverovania vedomostí maturantov z fyziky (Ožvoldová, Gerhátová, 2010).

Tabuľka 1 Výsledky žiakov SR z prírodovedných predmetov v štúdii OECD PISA 2000 – 2009

Rok test.	**Počet škôl v SR**	**Počet žiakov v SR**	**Hlavná oblasť testovania**	**Priemerné skóre v bodoch**	**Poradie SR spomedzi krajín OECD**	**Poradie SR spomedzi všetkých krajín**	**Hodnotenie SR**
2000	Slovenská republika sa testovania nezúčastnila.						
2003	281	7346	matema-tická gramotnosť	500	15. až 21. miesto z 29 krajín	18. až 25. miesto zo 40 krajín	priemerný výkon sa štatisticky významne neodlišoval od OECD priemeru
2006	189	4731	prírodo-vedná gramotnosť	488	20. až 25. miesto z 30 krajín	26 až 34 z 57 krajín	signifikantne pod priemerom OECD
2009	189	4 555	čitateľská gramotnosť	490	23. až 29. miesto z 34 krajín	29. až 37. miesto zo 65 krajín	signifikantne pod priemerom OECD

Tabuľka 2 Celkové výsledky testu maturantov z fyziky – Monitoring 2003 a 2004

	Rok 2003		**Rok 2004**	
Známka z fyziky	**Počet študentov**	**Priemerná úspešnosť v teste [%]**	**Počet študentov**	**Priemerná úspešnosť v teste [%]**
1 (výborne)	255	51,0	658	61,7
2 (veľmi dobre)	436	34,3	783	49,1
3 (dobre)	574	25,3	1098	39,4
4 (dostatočne)	436	22,9	744	35,4
5 (nedostatočne)	43	23,1	82	36,3
neklasifikovaní	-	-	17	56,5
neuvedená	8	23,6	16	40,1
Celkovo	**1752**	**30,7**	**3398**	**45,1**

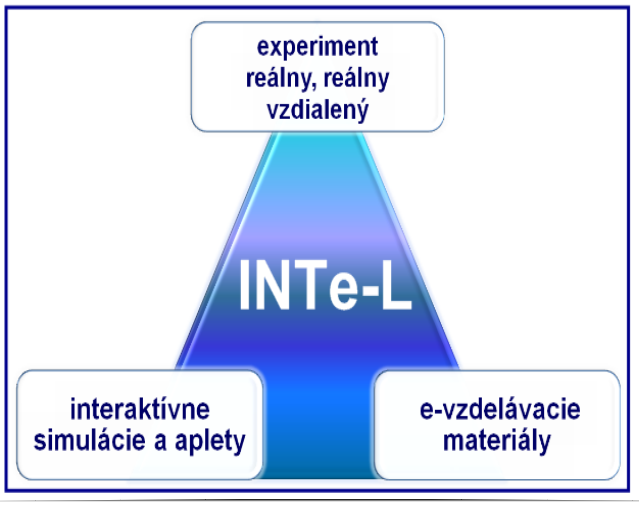
Monitoringu sa zúčastnilo 1752 študentov zo 135 stredných škôl a test obsahoval 53 úloh pokrývajúcich látku určenú osnovami. Výsledky neboli uspokojujúce, pretože len 30,7 % maturantov v teste uspelo. Z toho lepšie skóre dosiahli maturanti z gymnázií (53 %), kým úspešnosť maturantov zo stredných odborných škôl bola 31 % a z učňovských škôl len 23 %. Výsledky zároveň odrážajú aj rôznu úroveň vzdelávania na jednotlivých typoch škôl. Ak si uvedomíme, že 82 % maturantov (95 % gymnazistov, 66 % zo stredných odborných škôl

s maturitou) sa v roku 2003 zapísalo na univerzitné štúdium, nie je prekvapujúce, že potom sa v prvom roku vysokoškolského štúdia objavujú značné nezrovnalosti vo vstupných vedomostiach. Na technicky orientovaných univerzitách, kde fyzika tvorí všeobecný základ pre pochopenie odborných predmetov, následne nastáva problém pre vysokoškolských učiteľov, ako tieto nezrovnalosti preklenúť a vyrovnať úroveň vedomostí na požadujúcu.
Monitoringu 2004 sa zúčastnilo 3398 študentov z 297 stredných škôl a celková úspešnosť 45,1 % bola v porovnaní s rokom 2003 lepšia. Výsledky testovania v ostatných predmetoch ukázali, že pozornosť študentov stredných škôl je sústredená predovšetkým na jazyky, a to najmä na anglický jazyk, kde úspešnosť na úrovni A bola 61,9 %, a na úrovni B 51,9 %. Najhoršie dopadli študenti stredných škôl v matematike, kde v menej náročných testoch vypočítali zhruba štvrtinu príkladov. Testy úrovne A zvládlo 42,4 %, kým testy úrovne B zvládlo len 24,2 %. „Nebude to len ich chyba, ale aj celého vzdelávacieho systému," uviedol vtedajší minister školstva Martin Fronc. Podľa neho je na týchto školách často menej vyučovacích hodín matematiky (Ožvoldová, Gerhátová, 2010). Lepšie výsledky dosiahli síce gymnazisti, hoci aj tí zvládli náročnejšie testy z matematiky na úrovni A len menej ako na polovicu. Pri menej zložitých testoch úrovne B bola ich úspešnosť dokonca, len 39,5 %.
V posledných rokoch monitorovanie vedomostí z fyziky nie je v popredí záujmu vôbec.

3. PROJEKTOVÉ VYUČOVANIE S VYUŽITÍM INTEGROVANÉHO E-LEARNINGU – MOŽNOSŤ AKO ZVÝŠIŤ ÚROVEŇ PRÍRODOVEDNEJ GRAMOTNOSTI ŽIAKOV

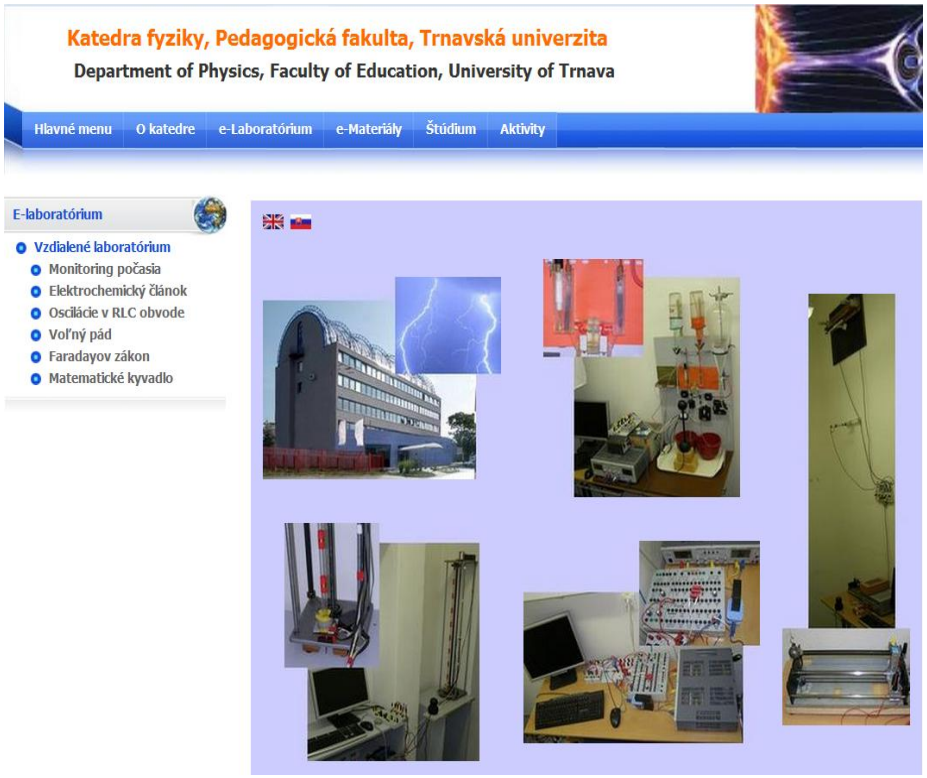
Úroveň prírodovednej gramotnosti našich žiakov a študentov určite už dlhodobo trápi mnohých vyučujúcich prírodovedných predmetov. Práve snaha o jej zvýšenie viedla F. Schauera, M. Ožvoldovú a F. Lustiga k vytvoreniu novej stratégie vzdelávania prírodovedných a technických predmetov, ktorú nazvali integrovaný e-learning (INTe-L) (obr. 1).

Hlavná myšlienka stratégie INTe-L je založená na tom, že žiaci a študenti by mali pri získavaní vedomostí a zručností v prírodovednom a technickom vzdelávaní postupovať ako vedci. Začať pozorovaním skúmaného javu, následne pokračovať experimentovaním pomocou reálnych resp. reálnych vzdialených experimentov (obr. 2) a virtuálnych experimentov (interaktívne simulácie a aplety) (obr. 3), a potom získané údaje spracovať a vyhodnotiť výsledky. Takýto postup v konečnom dôsledku vedie až ku konfrontácii s teóriou, ktorú žiakovi sprostredkúvajú e-vzdelávacie materiály (obr. 4), a tým žiak konfrontuje experiment a overenie teoretických fyzikálnych javov a zákonov.



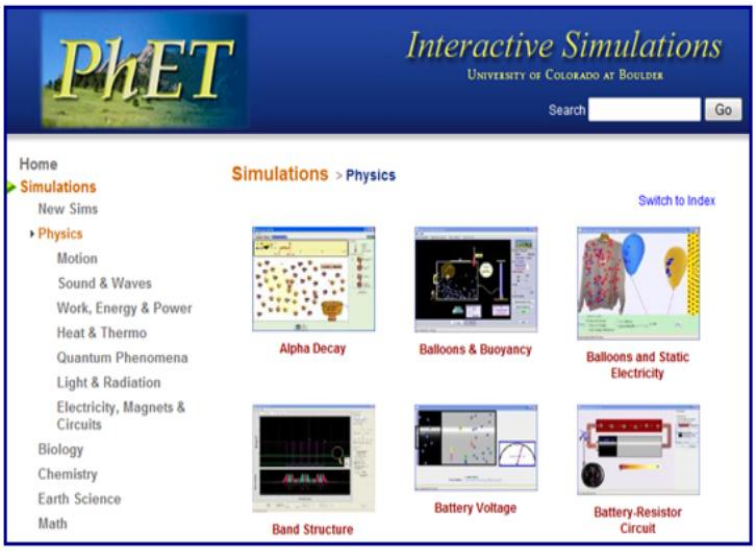
Obr. 1 Schéma stratégie INTe-L (Ožvoldová, Gerhátová, 2010)

Je dobre známa skutočnosť, že účinnejšie je, ak žiak k novým poznatkom prichádza vlastnou intelektuálnou činnosťou, ktorú učiteľ riadi, ale sám ju za žiaka nevykonáva. Žiakovi má experimentovanie priblížiť fyzikálnu realitu, dať mu možnosť pracovať s fyzikálnymi pomôckami, prístrojmi, najmodernejšími informačno-komunikačnými technológiami (IKT) a zvýšiť jeho vlastnú aktivitu v procese poznávania. Žiaka motivuje jeho vlastné experimentovanie k bádateľskej činnosti, a tak postupne vytvára stratégiu tvorivého riešenia problémov.



Obr. 2 Ukážka WWW stránky slovenského fyzikálneho e-laboratória na http://kf.truni.sk/remotelab využívaná v stratégii INTe-L

Metodiku stratégie INTe-L aplikujeme už niekoľko rokov vo všetkých ročníkoch bakalárskeho a magisterského štúdia na Katedre fyziky Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v odbore učiteľstvo všeobecnovzdelávacích predmetov fyzika v kombinácii, s cieľom overiť tento postup pri získavaní poznatkov. Podobne sa s úspechom využíva vo výučbe základného kurzu fyziky v bakalárskom štúdiu na Fakulte aplikovanej informatiky Univerzity Tomáše Bati v Zlíne.



Obr. 3 Ukážka WWW stránky interaktívnych simulácií „PhET Interactive Simulations University of Colorado at Boulder" http://phet.colorado.edu/en/simulations/category/physics

Obr. 4 Interaktívne e-učebnice fyziky na CD – ukážka
(Ožvoldová et al. 2004, 2006, 2007)

Ak chceme využívať INTe-L vo výučbe prírodovedných a technických predmetov v súlade so zásadami konštruktívneho prístupu, javí sa nám z našich praktických skúseností ako veľmi užitočné, zapojiť žiakov do tvorby projektov prostredníctvom projektového vyučovania. V rokoch 2007 – 2009 sme na vzorke 155 respondentov prvýkrát overovali účinnosť projektového vyučovania s využitím stratégie INTe-L v 9. roč. základných škôl v tematickom celku „Energia v prírode, technike a spoločnosti". Podrobne spracované výsledky nami realizovaného pedagogického výskumu sú súčasťou dizertačnej práce jednej

z autoriek (Gerhátová, 2009), rovnako sú uvedené v monografii (Ožvoldová, Gerhátová, 2010) a boli prezentované na konferenciách doma i v zahraničí. V súčasnosti overujeme účinnosť projektového vyučovania s využitím stratégie INTe-L na úrovni strednej a vysokej školy.

Je všeobecne známe, že kvalitné výsledky v rozvíjaní prírodovednej gramotnosti žiakov a študentov možno dosiahnuť vhodnou kombináciou produktívnych metód a organizačných foriem vyučovania a učenia sa. Dôraz sa pritom kladie na aktívnu a tvorivú experimentátorskú činnosť žiaka resp. študenta. Didaktická činnosť žiackeho pokusu vo vyučovaní fyziky, ale aj ostatných prírodovedných a technických predmetov, do veľkej miery závisí od učiteľovho vedenia a usmerňovania pri myšlienkovej činnosti žiakov v priebehu plánovania, realizácie a vyhodnotenia experimentu. Pričom jeho pôsobenie na žiakov musí byť nepriame, aby nebol porušený princíp aktivity a samostatnosti žiakov.

V tradičnom vyučovaní sa kladie hlavný dôraz na pojmy a poučky vysvetľované a predstavované žiakom pomocou výkladu učiteľa. Vyučovanie výlučne takýmto spôsobom sa javí ako nedostatočné, pretože žiakov prírodovedné a technické predmety nebavia, pokladajú ich za náročné a odtrhnuté od reálneho života. Prírodovedné a technické predmety obsahujú veľmi veľa abstrakcií, ktoré sú žiakmi často nesprávne pochopené a vznikajú tak miskoncepcie, na základe ktorých sa nesprávne ukladajú ďalšie informácie.

Projektové vyučovanie s využitím stratégie INTe-L prináša nové možnosti do vyučovacieho procesu. Cieľom integrovaného e-learningu je motivovať žiaka, skvalitniť a zatraktívniť vyučovanie prírodovedných a technických predmetov, a tým učiť žiakov iným spôsobom ako je zvyčajné, t. j. názornejšie, zaujímavejšie a podľa iných postupov.

Projektové vyučovanie s využitím stratégie INTe-L využíva iné postupy ako tradičné vyučovanie, pretože tu je pozornosť sústredená na aktivitu žiaka. Žiak neprijíma od učiteľa informácie v hotovej podobe. Práve naopak, sám informácie hľadá, spracováva a využíva, a takýmto spôsobom si nenásilne a prirodzene osvojuje nové poznatky, rozvíja zručnosti a uplatňuje svoje schopnosti. Úloha učiteľa je zameraná na organizovanie činnosti žiaka a na pomoc žiakovi pri jeho objavnej ceste za poznaním, kde sa postupuje od pokusov, cez modely – simulácie javov až k teórii.

Projektové vyučovanie s využitím stratégie INTe-L vo veľkej miere využíva najnovšie IKT. Každý učiteľ môže ich vhodným využívaním a zakomponovaním do vyučovania v spojení s tvorbou projektov, vzbudiť záujem žiakov o predmet, a tým dosiahnuť, aby sa žiaci na hodiny tešili, aby sa záujem o porozumenie súvislostí vzťahov techniky s reálnym svetom okolo nás stal integrálnou súčasťou ich každodenného života. Veď prírodné vedy zahŕňajú poznatky a metodológiu skúmania a vysvetľovania prírody a technika a technológie sú aplikáciou prírodných vied zameranou na zmeny prírodného prostredia za účelom uspokojovania potrieb človeka (Turek, 2008).

4. ZÁVER

Projektové vyučovanie s využitím stratégie INTe-L umožňuje:

- motivovať k porozumeniu javov prostredníctvom experimentovania,
- ukázať neformálne a žiakovi dostupné cesty k dosahovaniu prirodzenej aktivity vo vyučovaní,
- vytvárať situácie, keď experiment je zdrojom poznávania a prvým stupňom k poznaniu od živého nazerania k teoretickému mysleniu,
- overovať predikcie a vytvárať kritérium pravdivosti hypotéz,
- demonštrovať ilustrácie aplikácii fyzikálneho poznania k teoretickému mysleniu a od neho naspäť k praktickému využitiu získaných poznatkov,

- realizovať cesty myšlienkových operácií vo vyučovaní,
- integrovať prírodovedné poznatky,
- riešiť prírodovedné experimentálne problémy a pod.

Jednou zo základných charakteristík projektovej formy je využívanie medzipredmetových vzťahov, stieranie hraníc medzi jednotlivými predmetmi. Prácou na projektoch sa žiaci učia o technike, prírode, pričom si prehlbujú poznatky i z ďalších predmetov, rozvíjajú svoju tvorivosť, schopnosť riešiť problémy, učia sa spolupracovať, tolerovať a prijímať iné názory, plánovať si svoju prácu, komunikovať, pracovať s informáciami a následne ich prezentovať pred kolektívom. Všetky tieto činnosti spolu s využívaním IKT majú pre žiakov silný motivačný charakter. Takýmto spôsobom môže učiteľ vtiahnuť a zapojiť do vyučovania všetkých žiakov, aby sa aktívne zúčastňovali na procese, v ktorom poznatky vznikajú. Aby sa z nich stali mladí bádatelia a aby neboli len pasívnymi, unudenými a znechutenými poslucháčmi.

Na základe výsledkov nami realizovaného pedagogického výskumu (Gerhátová, 2009) možno konštatovať, že projektové vyučovanie s využitím INTe-Lu umožňuje žiakom bádať, experimentovať, preverovať, tvoriť, využívať vedomosti v praxi, rozvíjať schopnosti nastoliť otázky spojené s riešením problému, schopnosť riešiť problém, rozvíjať zručnosti v IKT, a tým aj zvyšovať úroveň prírodovednej gramotnosti žiakov a študentov.

5. LITERATÚRA

GERHÁTOVÁ, Ž. 2009. *Projektové vyučovanie s využitím integrovaného e-learningu.* Dizertačná práca. Nitra: PF UKF, 2009

KOUBEK, V. 2002. *Príspevok fyziky k všeobecnému vzdelaniu spoločnosti*, 2002. Dostupné na WWW:
<http://www.ddp.fmph.uniba.sk/~koubek/UT_html/G1/FVseobVzd/1VseobVzd.htm>

KROŠŇÁKOVÁ, P., KOVÁČOVÁ, J. HELDOVÁ, D. 2010. *Národná správa OECD PISA SK 2009,* Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania Bratislava, 2010. ISBN 978 – 80 – 970261 – 4 – 1.

OŽVOLDOVÁ, M. a kol. *e – fyzika (Fyzika I, Fyzika II)*, STU v Bratislave, 2004, dostupné na: <http://kf-lin.elf.stuba.sk/~ballo/STU_online/>

OŽVOLDOVÁ, M. – BUDINSKÝ, J. – ČERVEŇ, I. sen. – ČERVEŇ, I. 2006. jun.: *Doplnok k Úvodu do vysokoškolskej fyziky,* interaktívne CD, STU Bratislava, 2006, ISBN 80-227-2114-X.

OŽVOLDOVÁ, M. a kol. 2007. *Multimediálna vysokoškolská učebnica fyziky,* časť 1, Trnavská univerzita v Trnave, 2007, CD. ISBN 978-80-8082-127-2.

OŽVOLDOVÁ, M., GERHÁTOVÁ, Ž. 2010. *Projektové vyučovanie s využitím integrovaného e-learningu.* Bratislava: TYPI Universitatis Tyrnaviensis, 2010. ISBN 978-80-8082-386-3.

Štátny vzdelávací program pre gymnáziá v Slovenskej republike ISCED 3A, 2008

PISA SK 2003. *Národná správa.* Bratislava: ŠPÚ, 2004. s. 18. ISBN 80-85756-87-0.

Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 2, 2008

PISA SK 2006*, Národná správa*, Bratislava: ŠPÚ, 2007. ISBN 978-80-89225-35-8.

TIMSS 1999, *International Science Report*. I. vyd. Chestnut Hill: TIMSS International Study Center, Boston College, 2000. ISBN 1-889938-16-5.

TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Laura Edition, 2008. ISBN 978-808078-198-9.

Poďakovanie

Projekt budovania prvého slovenského e-laboratória vzdialených interaktívnych experimentov na Slovensku na Katedre fyziky Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave umožnil vytvorenie novej stratégie INTe-L a jej implementáciu do edukačného procesu. Do súčasnej podoby bolo e-laboratórium vybudované na základe úzkej všestrannej odbornej a technickej pomoci prof. Schauera a spolupracovníkov z Katedry fyziky PdF TU v Trnave, ako i na základe odbornej spolupráce s doc. F. Lustigom z MFF UK v Prahe, s vedením PdF TU a vďaka finančnej podpore grantových agentúr MŠ SR KEGA prostredníctvom grantu č. 3/7227/09 za ktoré riešitelia vyjadrujú vďaku.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: PaedDr. Žaneta Gerhátová, PhD.

Pracovisko: Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, Katedra fyziky, Priemyselná 4, Trnava, Slovenská republika

Email: zaneta.gerhatova@truni.sk

Meno a Priezvisko: doc. RNDr. Miroslava Ožvoldová, CSc.

Pracovisko: Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, Katedra fyziky, Priemyselná 4, Trnava, Slovenská republika

Email: mozvoldo@truni.sk

INFORMAČNO-KOMUNIKAČNÉ TECHNOLÓGIE VO VYUČOVACOM PROCESE

ICT IN EDUCATION

Ondrej Halás

Abstrakt:

Hlavným cieľom príspevku je poukázať na možnosti využitia IKT, ako kultúrno-spoločenského fenoménu, vo vyučovacom procese.

Kľúčové slová*: IKT, internet, vzdelávanie, kultúra*

Abstract:

The main purpose of this presentation is to show possibilities of using ICT – as cultural and social phenomenon – in education.

Key words*: ICT, internet, education, culture*

1. ÚVOD

Cieľom tohto príspevku je zdôrazniť potrebu a možnosti využívania informačno-komunikačných technológií a zariadení vo vyučovacom procese, ktoré zároveň môžu poslúžiť aj ako prostriedok na komunikáciu medzi ľuďmi rôznych kultúr. Tým môže obohatiť nielen vnútro jedinca, ale aj celý vyučovací proces.

V dnešnej, technicky vyspelej dobe už k životu človeka neodmysliteľne patria IKT zariadenia. Majú mu uľahčovať hlavne pracovné povinnosti. Patrí k nim najmä počítač, bez ktorého sa určite v 21. storočí už nezaobídeme. Prináša možnosti, ktoré si mnohí z učiteľov v minulosti nevedeli ani predstaviť. Faktom je, že od roka 1990 sa s IKT zariadeniami akoby pretrhlo vrece. Používame digitálne fotoaparáty, DVD-čka, USB, GPS navigácie, internet, Google, Youtube a iné výdobytky, ktoré nám majú slúžiť a pomáhať v živote i vyučovacom procese. Vieme ich ovládať, používame ich vo väčšej-menšej miere, preto je nevyhnutné zaviesť do vyučovacieho procesu to, čo mladá generácia považuje za samozrejmé.

2. INFORMAČNO-KOMUNIKAČNÉ TECHNOLÓGIE

Úlohou IKT je umožnenie učiteľom a žiakom riešiť náročné a obsahovo lákavé problémy vždy, keď je to primerané. Žiaden dokonalý softvér sám o sebe nezabezpečí, že sa žiak niečo naučí.

Poznatok musí vzniknúť v hlave žiaka vďaka motivácii a expozícii, hlavne v interakcii s inými žiakmi, s učiteľom, prípadne s počítačom či inými IKT.

Podporuje sa tým: priame bádanie, priame vyjadrovanie, priamy zážitok, rôznorodosť kultúr, rôznorodosť jazykov, rôznorodosť foriem /3/

K rizikám využívania IKT patrí:
- nevedomosť dospelých, znalosť detí
- množstvo času stráveného pri počítači – narastá obezita, poškodzuje sa držanie
- zlá životospráva – súvisí s nedostatkom pohybu
- neosobná komunikácia – vytráca sa potreba ľudského kontaktu
- zlé vyjadrovacie schopnosti žiakov – vyjadrujú sa stručne, majú malú slovnú zásobu, v písomných prejavoch prestávajú používať interpunkciu a diakritiku
- komunikácia prostredníctvom sociálnych sietí na internete – odhaľujú svoje súkromie
- možnosť zmeny identity – údaje kontaktovanej osoby môžu byť vymyslené

Výhodami využívania IKT sú:
- možnosť dorozumieť sa so vzdialenými známymi, príbuznými, priateľmi
- prístup k informáciám – ich získavanie, spracúvanie, využitie pre svoje potreby a účely
- možnosť spracovať fotografie, videá, zvukové nahrávky a pod.
- možnosť opakovane sa k nejakému problému vrátiť a riešiť ho z rôznych pohľadov
- vzdelávanie prostredníctvom e-learningu
- generačne vymenená pozícia – mladší učia starších a iné

Byť múdry a vzdelaný je veľmi dôležité. Byť gramotný v oblasti používania IKT technológií je taktiež nevyhnutnosťou. Škola je miestom, kde by mal žiak tieto kompetencie a zručnosti rozvíjať, práve vďaka pedagógom a kvalitnému výchovno-vzdelávaciemu procesu. Informácie, ktoré si žiaci a študenti osvojujú, sú základom, na ktorom budú v živote stavať. Žiaci základných a stredných škôl, študenti vysokých škôl, ako zástupcovia mladšej generácie to všetko využijú v praxi. Technický rozvoj jednoducho nepustí.

Dennodenne sa stretávame vo svojej pedagogickej praxi so zvýšenými nárokmi a požiadavkami, ktoré sú kladené na učiteľa. Týkajú sa hlavne používania IKT vo vyučovacom procese.

K týmto zariadeniam, ktoré v sebe zahŕňa IKT patrí hlavne internet, ktorý je pre žiakov neodmysliteľnou súčasťou a v rámci vyučovania sú to aj dataprojektor, interaktívna tabuľa, čo by učiteľ mohol na hodinách využiť.

Počítač slúži ako vysielač informácií, cez dataprojektor, žiakom. Tým žiaci môžu dané učivo lepšie pochopiť. Treba konštatovať, že výučba iba cez dataprojektor sa už stáva menej zaujímavou. Je dôležité zamyslieť sa nad ostatnými možnosťami, ktoré nám doba prináša, nad tým, ako sa vyučovací proces má nasmerovať k využívaniu IKT. Od výučby sa očakáva viac.

Učitelia môžu efektívne IKT využívať pri príprave na vyučovanie, predmetové súťaže a olympiády, mimoškolských a krúžkových aktivít, prezentácii aktivít žiakov, výmene skúseností s ostatnými učiteľmi, metodickými orgánmi, nadväzovaní nových kontaktov s inými školami a organizáciami

Výchovno-vzdelávací proces na školách by bolo určite vhodné upraviť podľa predpokladaného vedecko-technického vývoja. Výučbu s IKT zariadeniami je potrebné zapracovávať do učebných osnov. Treba si však uvedomiť, že majú byť, spolu s internetom, hlavne pomôckou učiteľa pri vzdelávaní a výchove detí a mládeže. Nemajú sa teda stať našimi „pánmi“ – možno aj na úkor kvality vzdelávania.

Učiteľ by preto mal skutočne zvážiť možnosti využitia IKT zariadení vo vyučovacom procese, hlavne však používanie internetu, dataprojektora, vizualizéra, DVD výučbových filmov a dokumentov, mp3 prehrávačov, elektronických čítačiek kníh či edukačných počítačových programov.

Učiteľ v súčasnosti pociťuje potrebu používať počítače, byť viac interaktívny, aby ho žiaci akceptovali. Je isté, že učiteľ musí vo svojej profesii napredovať, a ak chce zostať moderný, tak jednoducho musí začať používať tieto pomôcky a prostriedky, hlavne IKT, k tomu, aby zefektívnil celý vyučovací proces.

Úlohou učiteľa je vzdelávať i vzdelávať sa /7/, aby bol neustále „v obraze“, má byť žiakom a študentom „rovnocenným partnerom“ pri používaní týchto IKT zariadení. Nesmie byť tým nemoderným, nezaujímavým či tradičným učiteľom, ktorý nepozná základné možnosti, ktoré mu technika prináša.

Doba je rýchla, generácia mladých napreduje v poznaní a používaní počítačov a ostatných technologických vynálezov. V rámci možností súčasného stavu školstva sú asi pridrahé, no určite stojí za zváženie používať aspoň čosi z toho všetkého vo vyučovacom procese.

2.1 Powerpointové prezentácie

Učitelia bežne používajú počítače v kombinácii s dataprojektorom. Ten zväčša slúži k premietaniu powerpointových prezentácií na vyučovacích hodinách. Je to istý spôsob, akým sa dá vyučovať, no nie jediný. Práca s PPT má mať funkciu dokresľovaciu, doplňujúcu, aby si žiak v závere vyučovania vytvoril základnú predstavu o obsahu celého preberaného, prebraného učiva.

Prezentácia je vlastne rozdelená na stránky, z ktorej každá má obsahovať maximálne 25 slov, aby bola prehľadná a zrozumiteľná žiakom i študentom. Je zarážajúce, že sa v nej použije približne 300 slov. Treba si uvedomiť, že prezentácia nenahrádza učivo v učebniciach, ale má pomôcť žiakovi pochopiť učivo. Malo by byť na zvážení každého učiteľa, čo vlastne PPT prezentáciou učí a do akej miery ju použije na hodine.

Je dôležité prezentáciu jednoducho akceptovať, používať, no iba ako pomôcku na dotvorenie si obrazu o preberanom učive – no nie neustále, aby sa z toho nestal stereotyp. Žiaci by si tým mohli prestať vážiť hodnotu PPT prezentácie, práce a vlastne aj prípravy učiteľa na vyučovaciu hodinu. Je veľkým prínosom, ale, ako vidieť, môže mať aj negatívny vplyv na žiakov.

2.2 Vizualizér / Hlasovacie zariadenie

Za dôležité prostriedky, možnosti, zlepšenia vyučovacieho procesu treba vnímať vizualizér. Učiteľ pomocou neho môže predstaviť, zobraziť, žiakom predmety, ktoré má trebárs iba v originálnej podobe a nemôže si dovoliť, aby ich žiaci poškodili, prípadne ho použije k testovaniu žiackych vedomostí. Jednotlivé strany testu položí na zobrazovaciu plochu vizualizéra a žiaci môžu na zadané otázky a úlohy odpovedať.
Vizualizér sa prepája s počítačom, prípadne dataprojektorom. Zachytí a premietne: papierové predlohy – knihy, časopisy, rukopisy, cvičebnice a pod., obrázky či fotografie, 2D a 3D predmety

Okrem vizualizéra je tu ďalej možnosť použiť vo vyučovacom procese hlasovacie zariadenia. Slúžia k tomu, aby sme priebežne získavali informácie o úrovni pochopenia preberaného učiva žiakmi, či k zisteniu názorov na konkrétny problém, otázku. Z hodiny nestratíme veľa času (približne 1,5 minúty). Následne po zahlasovaní vidíme výsledky, zhodnotíme a po cca. 2 minútach sa dá pokračovať v ďalšej výučbe.

Ak sme vďaka hlasovaciemu zariadeniu zistili, že žiaci učivu neporozumeli, môžeme sa k tomu spätne vrátiť a zopakujeme ho do tej miery, aby ho žiaci pochopili. Slúži na preskúšanie ich vedomostí. Hlasovanie sa dá použiť na vyjadrenie vlastných názorov,

porozumeniu textov, diagnostiku vedomostí. Žiakov tak zapojíme viac do vyučovacieho procesu.

2.3 Telefón

Už bežnou súčasťou života žiaka sú mobilné telefóny s fotoaparátom a kamerou. Môžeme teda našu výučbu nasmerovať aj týmto smerom. Žiaci prácu s ním ovládajú perfektne, takže by sa ním mohla nahrávať a zdokumentovávať vyučovacia hodina a jej priebeh. Samozrejme má to plusy aj mínusy.

Ale v prvom rade by sa mohol tento záznam mohol použiť pre dobro žiaka v prípade, že na vyučovaní chýba. Prostredníctvom internetu by bol tento záznam bol sprostredkovaný aj jemu – spôsobom videokonferencie, Skype hovoru s použitím webkamery, videokamery či umiestnením tohto záznamu na Facebook, stránku školy, kde by žiak našiel informácie o tom, čo sa má naučiť a čo sa učili.

Pomocou telefónov, a samozrejme aj množstva iných zariadení, môžeme vzájomne komunikovať, no môžeme pomocou nich vykonávať aj veci, ktoré sme s bežným telefónom robiť nemohli – ako napríklad posielanie SMS správ, MMS správ, pripojenie sa k sieti Internet pomocou WIFI atď. To všetko je len kvapkou v mori, keďže vieme, ako rýchlo sa svet technológií vyvíja.

2.4 Interaktívna tabuľa

Okrem hlasovacích zariadení je tu možnosť využívania interaktívnej tabule, ktorá je už v mnohých základných školách neodmysliteľnou súčasťou vyučovacieho procesu. Interaktívna tabuľa umožňuje:

- zmenu v spôsobe práce učiteľa s novými motivačnými prvkami
- prispôsobenie sa aktuálnej situácii v triede
- zapojenie žiakov priamo do výučby
- získanie si rešpektu u žiakov vďaka efektívnemu a efektnému využitiu IKT

Pre študenta môže byť IT:

- silnou motiváciou, pretože sa viac aktívne zúčastní rôznych vyučovacích aktivít
- možnosťou sebarealizácie a tvorivosti
- možnosťou spolupráce s ostatnými,

Podstata práce s interaktívnou tabuľou spočíva v tom, že žiaka viac zapájame do aktivít, nahrádza bežnú tabuľu a cvičenia, ktoré pomocou interaktívnej tabule vykonáva sú zadávané v tvare doplň, podčiarkni, prečiarkni, zakrúžkuj, spoj, presuň, vyplň krížovku, osemsmerovku, sudoku atď.. Tým sa podporuje a rozvíja tvorivosť a fantázia žiaka.

2.5 Internet

Internet je v súčasnosti fenoménom číslo jeden – a to spoločenským, globalizačným, kultúrnym. V súčasnosti má prístup k internetu (v roku 2009) až 1,5 miliardy používateľov /2/.

Keďže školám veľakrát financie nedovoľujú kupovať drahú techniku do škôl, učitelia sú odkázaní na používanie internetu, ako moderného výchovno-vzdelávacieho prostriedku. Prípadne sa učitelia uchýlia k používaniu powerpointových prezentácií, aby aspoň takto

oživili a zmodernizovali vyučovanie. Učiteľ má vedieť o možnostiach jeho použitia na vlastných hodinách, prípadne o vhodných internetových stránkach k výučbe.

Každý, kto má k internetu prístup, môže robiť to isté, bez ohľadu na rasu, pôvod, kultúru, miesto, kde sa nachádza. Aktuálne sa asi najviac využíva internetová komunikácia – človekom na tej druhej strane môže byť hocikto – aj človek odlišnej kultúry, čím nás môže duchovne obohacovať, no aj okrádať.

Prostredníctvom sociálnych sietí možno komunikovať s množstvom ľudí, s ktorými môžeme byť konfrontovaní – s ich názormi, postojmi, kultúrnym nazeraním na svet a dianie okolo. Facebook je od roku 2009 snáď najnavštevovanejšou stránkou internetu, kde sa množstvo ľudí celého sveta môže dostať k údajom o Vás a Vašich aktivitách, je preto dôležité upozorniť, že v rámci vyučovacieho procesu, na tento fakt treba určite žiakov a študentov upozorňovať. Veľakrát sa totiž stane, že sa na tejto stránke objavujú aj príliš súkromné, intímne informácie, ktoré môžu skôr poškodiť ako pomôcť.

Ak hovoríme o kultúre, hovoríme o hodnotách, normách, o ľudskom vnímaní technológií, materiálov, prostriedkov. Sú to významové a hodnotové aspekty života spoločnosti. /9/, je spojená s globalizáciou. Tá je charakteristická tým, že geografická poloha prestáva hrať z určitého pohľadu významnú úlohu /3/.

V rámci internetu a vyučovacieho procesu je možnosť urobiť videokonferenciu či četovať, čo môže slúžiť ku komunikácii s ľuďmi rôznych národností, rás, etník, kultúr. To znamená možnosť vnútorného obohacovania sa v podobe informácii o zvykoch tradíciách danej skupiny ľudí. Výučba tým, že bude zameraná, ako projektové vyučovanie, na zistenie zvykov a tradícií v danej krajine, môže vďaka internetu prebehnúť konfrontácia informácií na oboch stranách.

Internet je celosvetová počítačová sieť, ktorá spája priamo pripojených užívateľov alebo lokálne siete. Internet predstavuje účinný nástroj, ktorý je zdrojom informácií, komunikácie medzi používateľmi, umožňuje prehliadanie elektronických katalógov, kopírovanie údajových a programových súborov, elektronický obchod, elektronické vzdelávanie.

Najčastejšie sa využíva internet k prezeraniu webových stránok a e-mailov. Samozrejme napriek nesporným výhodám a významu internetu sa často objavujú aj riziká pri jeho používaní (stránky s nevhodným obsahom pre deti, množstvo agresívnych počítačových hier, odcudzovanie sa rovesníkom, trávenie veľkého času četovaním, únava, zdravotné problémy atď.).

Za niekoľko rokov si získal internet v ekonomicky vyspelej časti sveta úplne nové poslanie a spolu s modernými digitálnymi technológiami ovplyvnil ľudí a zmenil ich pohľad na spôsob komunikácie, či prácu s informáciami. Knihy a údaje sa digitalizujú. V rámci vzdelávania je tu ešte otázka či budú mať v budúcnosti napríklad knižnice nejaký podiel na vzdelávaní.

Bolo by vhodné, aby knižnice prehodnotili spôsob získavania a poskytovania literatúry, kníh, časopisov, keďže je éra internetu a digitalizácie literárnych diel. Nemyslíme na rušenie knižničného fondu, ale o jeho priblíženie čitateľom, prostredníctvom internetu ľuďom, ktorí ho používajú. S rozvojom digitalizácie však bude význam papierového knižného fondu postupne klesať. Veľa knižníc, najmä univerzitných, však už pracuje s digitálnou podobou kníh, čo je pre žiakov a študentov lepšie a prístupnejšie.

Konkurenciou sa knižniciam stávajú internetové vyhľadávače. Tie vo svojich katalógoch disponujú obrovským množstvom informácií, ktorými dokážu návštevníka často dostatočne uspokojiť. Nie je preto žiadnym prekvapením, že práve firmy prevádzkujúce vyhľadávače spustili projekty k digitalizácii svetového literárneho dedičstva. Rátajú s digitalizáciou desiatok miliónov zväzkov najväčších svetových knižníc a jediný problém, s ktorým sa v súvislosti s týmito projektmi zapodievajú, sú autorské práva.

Napriek prekážkam vydavateľov, samotná internetová komunita si už elektronické knihy dávno osvojila. K čítaniu takýchto digitálnych kníh môžu byť PDA zariadenia a e-čítačky kníh.

2.6 E-čítačky kníh/ PDA zariadenia

PDA zariadenie (Osobný digitálny asistent) je mobilné zariadenie, ktoré slúži na komunikáciu, no zahŕňa v sebe prístup k internetu. Novšie PDA zvyčajne majú farebné obrazovky a zvukové funkcie, ktoré umožnia, aby boli použité ako mobilné telefóny, webové prehliadače, prenosné prehrávače či čítačky e-kníh.

Dôležité je však to, že tieto zariadenia môžeme použiť vo vyučovacom procese na všetkých stupňoch škôl. Študenti nimi môžu vykonávať kontrolu pravopisu, upravovať a meniť si svoje e-poznámky, ukladať učebnice a knihy v elektronickej digitálnej podobe, ktoré si môžu hocikedy pozrieť a prečítať.

Do budúcnosti je reálne predstaviteľné, že budeme pomocou nich nielen komunikovať, ale aj čítať knihy, časopisy, noviny, ktoré si ľahko uložíme do pamäte telefónu, bez toho, aby sme zapratávali naše knižnice knihami. K takémuto trendu má "našliapnuté" aj používanie zariadení iPod, PALM, KINDLE a KINDLE 2, ktoré fungujú ako osobná knižnica s množstvom kníh /2/.

Je nutné zamyslieť sa nad používaním týchto technológií a zariadení, ktoré zlepšujú výučbu I možnosti kultúrneho a duchovného rastu žiakov, vo vyučovacom procese. Je treba uviesť, že niektoré e-knihy sú iba v angličtine, nakoľko ešte nebol urobený ich preklad do slovenského jazyka, ale to je v súčasnosti iba otázkou času.

Výhody a nevýhody elektronických kníh:

- elektronické knihy majú množstvo funkcií, umožňujú si dávať do knihy napríklad poznámky, rôzne odkazy, záložky
- ľudia s horším zrakom si môžu zväčšovať text, takisto sa dá kniha počúvať pomocou zabudovaných reproduktorov alebo pripojených slúchadiel
- vďaka elektronickým knihám sa podporuje tvorba začínajúcich autorov – vydanie kníh v elektronickej podobe je lacnejšie
- nevýhodou elektronickej knihy, oproti bežnej, je ľahké poškodenie pri páde, prípadne nadmernou vlhkosťou /2, 3/

2.7 Blog / Videoblog

Blogovanie a Facebook, Twitter, Flog patria k ďalším možnostiam, ako sa dá spropagovať činnosť učiteľa, žiaka, či zapojiť žiaka do tvorivej činnosti. Prostredníctvom internetu môžeme výsledky prezentovať na internetových stránkach, portáloch, blogoch, flogoch – napríklad divadelné predstavenia žiakov, školské akcie, kultúrne podujatia.

Blog slúži na zaznamenávanie hlavne textu v kombinácii s fotografiami alebo videom (videoblog). Pojem sa pôvodne používal na označenie webového denníka /2/. Autor blogu v ňom píše o sebe, živote, tvorbe, aktivitách. Flog je prezentácia fotografií zachytených autorom.

Žiaci na blogu či flogu teda môžu uverejňovať svoju tvorbu. Používanie je chránené autorským zákonom, teda blogová stránka musí byť uvedená v zozname použitej literatúry. Žiak prostredníctvom blogu odprezentuje poéziu, prózu, spropaguje región, kultúru, čím môže ukázať celému svetu kultúrnu vyspelosť krajiny i neho samého.

Videoblog by mohol zasa slúžiť na oživenie vyučovacích hodín. Na video by učiteľ nahral a spracoval záznam recitovania básní, čítania prózy známych autorov, podelil by sa s informáciami na rôzne témy – kultúrne, vzdelávacie.

Vo videoblogu sa kombinuje zvuk, hudba, text, efekty, čím sa výučba stáva netradičnejšou a pre žiaka viac zaujímavejšou. Príprava takéhoto videa však určite zaberie omnoho viac času, ako bežná príprava na vyučovanie.

Tento spôsob výučby je vhodné realizovať prostredníctvom projektového vyučovania. Do tvorby by tak učiteľ zapojil aj žiakov.

3. ZÁVER

Pomocou techniky dokážeme realizovať oveľa kvalitnejšie hodiny, ktoré osožia našim žiakom. Je jasné, že väčšina žiakov počas svojho voľného času vysedáva pred počítačom. Počítač a IKT zariadenia a technológie sú vynikajúcou pomôckou. Vďaka nim vieme pripraviť referáty na vyučovacie hodiny, môžeme nájsť obrazový materiál k jednotlivým témam, vieme nájsť obsahy kníh, ktoré nás zaujímajú, ba dokonca ich vieme prečítať na internete.

IKT pomáha motivovať k učeniu sa. Motivovaní žiaci a študenti dokážu pracovať efektívnejšie a vedia využiť svoje vedomosti v praxi. Práve motivácia ovplyvňuje ich chuť k učeniu a ich výsledky. Využívaním prezentácií, prezeraním internetových stránok, využívaním obrazového materiálu, CD, DVD sa úroveň motivácie zvyšuje, ak sa používa s mierou a rozumom.

Možno teda skonštatovať, že práve všetky spomenuté zariadenia a technológie nám naozaj výrazne zasahujú do priebehu vyučovacieho procesu a dokážu ho zlepšiť. Je na zvážení každého z nás, či tieto výdobytky doby aj použijeme. Treba veriť, že nájdu v blízkej budúcnosti svoje uplatnenie tam, kde to je skutočne potrebné.

Žijeme v modernom svete, ktorého súčasťou sú tieto zariadenia, vďaka ktorým môžeme priblížiť študentom a žiakom množstvo informácií. Tieto prostriedky sa tak stávajú spojivom medzi ľuďmi i kultúrami, čím svet okolo nás môžeme lepšie poznať. Ich pomocou sa vieme stať kultúrnejšími a duchovne bohatšími.

4. LITERATÚRA

Digitálna gramotnosť učiteľa. Košice: UIPŠ v súčinnosti s elfa, s. r. o., 2009. 80 s. ISBN 978-80-8086-119-3.

Moderná didaktická technika v práci učiteľa. Košice: UIPŠ v súčinnosti s elfa, s. r. o., 2010. ISBN 978-80-8086-135-3.

Premena školy s využitím informačných a komunikačných technológií. Využitie IKT v danom predmete: spoločná časť. Košice: UIPŠ v súčinnosti s elfa, s. r. o., 2010. 163 s. ISBN 978-80-8086-143-8.

Využitie informačných a komunikačných technológií v predmete slovenský jazyk a literatúra pre základné školy. Košice: UIPŠ v súčinnosti s elfa, s. r. o., 2010. 203 s. ISBN 978-80-8086-159-9.

Využitie informačných a komunikačných technológií v predmete slovenský jazyk a literatúra pre stredné školy. Košice: UIPŠ v súčinnosti s elfa, s. r. o., 2010. 195 s. ISBN 978-80-8086-150-6.

PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika.* Bratislava: IRIS, 1997. 270 s. ISBN 80-88778-49-2.

PETLÁK E., KOMORA, J. 2003. *Vyučovanie v otázkach a odpovediach*. Bratislava: IRIS, 2003. 165 s. ISBN 80-89018-48-3.

O interpretácii umeleckého textu 17. Výrazové osobitosti teenagerskej kultúry. Nitra: VŠP, 1996. 343 s. ISBN 80-8050-082-7.

Kultúra a multikultúrna výchova. Culture and Multicultural Education. Bratislava: IRIS, 1999. 347 s. ISBN 80-88778-81-6.

Kontaktné údaje:

Meno a priezvisko: PhDr. Ondrej Halás

Pracovisko: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, FF, Katedra kulturológie
Hodžova 1, 949 74 Nitra

E-mail: ondrej.halas@ukf.sk

VYUČOVANIE POPULÁRNEJ HUDBY NA ZŠ A ZUŠ

TEACHING POPULAR MUSIC ON PRIMARY SCHOOLS AND BASIC SCHOOLS OF ART

Michal Halčin

Abstrakt

Príspevok mapuje rozsah a hĺbku vyučovania populárnej hudby na základných školách a základných umeleckých školách, ponúka autorov názor na dostatočné množstvo tohto vyučovania, ako aj návrhy na zlepšenie. Poskytuje pohľad na možnosti využitia populárnej hudby v nadobúdaní hudobných schopností, taktiež analyzuje postavenie učiteľa vo vzťahu k výučbe populárnej hudby a hľadá využitie moderných vyučovacích metód pri jej vyučovaní.

Kľúčové slová: *populárna hudba, učebné osnovy, vyučovací proces*

Abstract

Post charts the extent and dept of teaching popular music inprimary schools and basic school of art, the author offers an opinion on the adequacy of teaching as well as suggestions for improvement. Provides insight into the possibilities of popular music in the acquisition of musical abilities, and also analyzes thepositionof teacher in relation to the teaching of popular music and looking for the use of modern teaching methods in her teaching.

Key words: *pop-music, syllabus, education process*

1. ÚVOD

V priebehu ostatných desaťročí zaujala populárna hudba dominantné postavenie nielen v oblasti hudby, ale aj v celej kultúre. Najvýraznejšiu dominanciu môžeme pozorovať medzi mládežou. Žiaci pubertálneho a adolescentného veku pohotovo reflektujú najnovšie podnety v populárnej hudbe. To je aj dôvod, prečo je cieľovou skupinou produkcie populárnej hudby práve mládež. Otázkou ostáva, do akej miery na tieto trendy reaguje škola. Učebné osnovy nie sú natoľko flexibilné, aby odrážali rýchly vývoj hudby v súčasnej dobe. Navyše populárna hudba je v týchto osnovách zastúpená vo veľmi malej miere. Takisto je dôležitá rola učiteľa a jeho vzťah k najnovším trendom v hudbe. Často sa stáva, že nie je schopný reagovať na podnety od žiakov a tým aj zaujať jednoznačné stanovisko.

Populárna hudba je prirodzenou súčasťou hudobného života mladého človeka, preto môže byť nápomocná pri rozvíjaní hudobných schopností. Taktiež aj samotné vzdelávanie v oblasti populárnej hudby môže zvýšiť záujem o hudbu samotnú. Dopomôcť k tomu môžu aj nové metódy výučby. Cieľom nasledujúceho príspevku je zmapovať zastúpenie populárnej hudby v osnovách základných škôl a základných umeleckých škôl, analyzovať problematiku učiteľa vo vzťahu k populárnej hudbe, hľadať možnosti využitia vo vyučovacom procese a navrhnúť okruhy tém z oblasti populárnej hudby pre obohatenie učebných osnov.

2. POPULÁRNA HUDBA V UČEBNÝCH OSNOVÁCH

1.1 Základné školy

Oblasť hudobnej kultúry je na základných školách vyučovaná v predmetoch Hudobná výchova v 1. – 7. ročníku a Výchova umením v 8. a 9. ročníku. Oba predmety patria medzi povinné predmety. Koncepcia vyučovania hudby je definovaná v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 1 (Štátny vzdelávací program pre I. stupeň základných škôl) a ISCED 2 (pre II. stupeň základných škôl).

Štátny vzdelávací program ISCED 1 je orientovaný v prevažnej miere na tematiku ľudovej hudby a ľudovej slovesnosti. Populárna hudba v celom ISCED 1 nie je využívaná vo vyučovacom procese a nezmieňuje sa o nej v žiadnej súvislosti. V programe ISCED 2 v predmete Hudobná výchova je už v úvode uvedené, že medzi hlavné zámery nových vzdelávacích programov je rozvíjať kľúčové kompetencie tak, aby sa „vychovávali vnímaví, aktívni poslucháči, tolerantní k iným kultúram a názorom, bez nekritického podliehania módnym vlnám, reklame a subkultúre, ale aj bez predsudkov k nim“. Taktiež v obsahu vzdelávania sú medzi hlavnými tematickými okruhmi „Pestrá paleta populárnej hudby“ a „Hudba na pomedzí (prieniky rôznych druhov a žánrov hudby: populárna hudba, vážna hudba, džez, etno, world...)“. Počas troch rokov výučby predmetu Hudobná výchova (5., 6. a 7. ročník) je uvedeným témam spolu priradených 16 hodín. Tematický okruh „Pestrá paleta populárnej hudby“ je vyučovaná v odporúčanej miere 10 hodín. Obsahuje témy ako „Vývoj populárnej hudby: džez (od New Orleansu po bratislavské džezové dni), hudba mladých od Beatles po súčasne hudobné skupiny, SuperStar a iné televízne a rozhlasové relácie, stoličkový rock and roll, spev súčasných hitov“.

V programe ISCED 2 v predmete Výchova umením je populárna hudba okrajovo zahrnutá vo viacerých tematických celkoch. Tematický celok „Hudba a obraz – jazyk umenia“ ponúka pomerne širokú paletu využitia hudby s prepojením na výtvarné umenie, medzi nimi aj mnohé žánre populárnej hudby. Spomína sa napríklad výtvarné vyjadrenie jazzu, punku, rapu a rocku. Širšie uplatnenie nachádzame aj v hudbe a multimediálnej tvorbe, kde sa pracuje priamo s podnetmi z prostredia populárnej hudby. V rámci tematického celku „Tradícia a identita“ a tematického okruhu „Prostredie a situácia“ sa črtá ďalšie využitie populárnej hudby v podobe väzby hudby na prostredie. Počíta sa tu s tradičnou hudbou v modernom poňatí, ale aj s „garážovou“ hudbou. Najväčšie uplatnenie sa však ponúka v tematickom celku „Populárna kultúra“. V tematických okruhoch „umenie a gýč“ a „vzory a vlastná tvár“ sa ponúka možnosť usmernenia žiakov vo výbere hudby a ich hudobných preferenciách. Nikde však v tomto prípade nie je zmienená časová dotácia hodín pre jednotlivé tematické celky. Navyše, v metodických pokynoch pre prácu s obsahom sa uvádza, že „obsah tematických okruhov aj edukačných tém môže učiteľ zaraďovať do vyučovania podľa vlastného uváženia“. Nie je teda isté, do akej miery sa bude o populárnej hudbe v 8. a 9. ročníku vyučovať.[1]

1.2 Základné umelecké školy

Výučba na Základných umeleckých školách je definovaná v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 1B a ISCED 2B. Dostupné materiály však majú zatiaľ len odporúčací charakter pri tvorbe konkrétnych osnov. Medzi hlavné ciele programu ISCED 1B patrí „budovať v dieťati hodnotový systém a obranyschopnosť voči tlaku reklamy, gýču,

[1] Dostupné na www.statpedu.sk.

preferencii materiálnych hodnôt a pod.“, na čo nadväzujú ciele programu ISCED 2B, kde jedným z cieľov je „pokračovať v budovaní hodnotového systému žiaka a obranyschopnosti voči tlaku reklamy, gýču, preferencii materiálnych hodnôt a pod.“. Tento cieľ možno aplikovať na výučbu populárnej hudby. Absentuje tu však zmienka o metódach či zásadách, podľa ktorých by sa mali uvedené ciele dosahovať.[2]

V časovo-tematických plánoch pre Hudobnú náuku vyučovanú na základných umeleckých školách sa o populárnej hudbe zmieňuje len sporadicky. V 4. ročníku je jedna hodina venovaná žánrom blues, gospel, spirituál a ragtime. V 5. ročníku nie je pre oblasť populárnej hudby vyhradená žiadna hodina. Šiesty ročník je pre oblasť populárnej hudby najbohatší. Jedna hodina je venovaná jazzu, ďalšia hodina je na tému „súčasná populárna hudba“. Okrem toho je jedna hodina venovaná slovenskej populárnej hudbe. V každom z uvedených ročníkov sa však poskytuje pomerne široký priestor (cca 5 – 6 hodín) voľných hodín pre učiteľa a jeho vlastnú modifikáciu učebných plánov.[3]

Iný pohľad na výchovu a vyučovanie populárnej hudby ponúka výučba hry na nástroji. Ide hlavne o moderné hudobné nástroje ako elektrická gitara a keyboard. Učebné osnovy tu ponúkajú pomerne široké možnosti využitia nie len po stránke vedomostnej, ale aj po stránke aplikácie štýlov populárnej hudby v nadobúdaní zručnosti v hre na nástroj. V tejto oblasti sú vytvorené dobré podmienky pre vyučovanie v oblasti notového materiálu (Spáčil, Dřevikovský, Patejdl), problémom ostáva dostatočná kvalifikovanosť a erudovanosť učiteľa vo vyučovacom procese. Často sa totiž stáva, že pedagóg využíva a aplikuje pri výučbe nástroja poznatky z oblasti klasickej hudby, čo máva častokrát negatívne následky nielen vo výstupoch, ale aj osobných postojoch edukantov.[4]

2. POPULÁRNA HUDBA A UČITEĽ

Názory na vzťah populárnej hudby a hudobnej výchovy sú rôznorodé, no dnes je už zrejmý prevažujúci záujem mládeže o populárnu hudbu. Pri expanzii žánrov populárnej hudby ostáva škola jediným miestom, kde možno ovplyvniť vkus recipientov hudby v širšom meradle. Najdôležitejšiu úlohu tu zohráva práve vyučujúci. V súčasnej dobe pri absencii hudobných podnetov v rodine sa stáva vážna hudba a menšinové žánre populárnej hudby cudzími. Viac inklinujú k jednoduchým a menej hodnotným skladbám popu. Burlas (Teória hudobnej pedagogiky, 1997) výstižne opisuje realitu učiteľa vo vzťahu k populárnej hudbe. Učiteľ hudobnej výchovy podľa neho len zriedkakedy disponuje znalosťami o populárnej hudbe. Badateľné sú skôr prejavy dešpektu a nevôľa diskutovať o jednotlivých žánroch. Výnimku môžu tvoriť mladí učitelia. Vyplýva to nielen z odcudzenia voči populárnej hudbe, ale aj z neznalosti. Preto by sa takáto hudba mala vyučovať vo väčšej miere na pedagogických fakultách. Budúci pedagóg musí vedieť zaujať kritické stanovisko s prihliadnutím na žánrovú osobitosť. „Učiteľ nesmie pohŕdať populárnou hudbou“ (Burlas, Teória hudobnej pedagogiky, 1997, s. 69). Mal by mať aspoň základné znalosti z tejto oblasti a využiť ich v prospech zatraktívnenia hodín hudobnej výchovy. Nie je však možné udržať si prehľad v celej šírke hudby. Treba však reflektovať podstatné z nových trendov a zaujímať stanoviská k vznikajúcej hudbe. Táto požiadavka je umocnená trhovými mechanizmami hudobného priemyslu. Hudobné produkty zaplavujú médiá a ich vplyv sa ihneď prejavuje.[5]

[2] Dostupné na www.statpedu.sk.
[3] Interné časovo-tematické plány pre predmet Hudobná náuka používané na ZUŠ J. Rosinského v Nitre.
[4] Vlastné poznatky.
[5] BURLAS, L.: Teória hudobnej pedagogiky, FHaPV PO, Prešov, 1997.

3. KONCEPCIA VÝUČBY POPULÁRNEJ HUDBY

Podľa dokumentov uvedených v predošlých kapitolách je zrejmé, že tematike populárnej hudby je venovaný nedostatočný priestor. Navyše, preberané látky obsahujú len nepatrné náznaky ucelenej koncepcie. V programe ISCED 2 v predmete Hudobná výchova sa síce začína vznikom populárnej hudby v New Orleans a jazzom, no tematika ďalších hodín pokračuje érou Beatles, čo je skok o vyše 40 rokov. Napríklad aj v súvislosti s Beatles sa spomínajú hudobné skupiny súčasnosti (opäť skok o 40 rokov) bez genézy vývoja a logickej následnosti hudobných žánrov. Ďalší tematický okruh je problematika Superstar a súčasné hity. Žiakovi sa tak ponúka len útržkovitý a skreslený obraz vyše 100-ročnej histórie tohto kultúrneho fenoménu. Taktiež aj v predmete Výchova umením sa pracuje s populárnou hudbou len v súvislosti s inými umeniami. Väčšinou sa s jednotlivými žánrami pracuje ako s hotovými faktami bez pochopenia genézy ich vývoja a príčiny ich vzniku.

3.1 Návrh koncepcie

Aby mohol žiak nadobudnúť ucelenú predstavu vývoja a podoby populárnej hudby v súčasnosti, musí mať jej koncepcia štruktúru zhodnú s históriou populárnej hudby. Samozrejme výklad by mal byť prispôsobený vekovým osobitostiam žiakov. Deti začínajú zámerne počúvať hudbu vo veku okolo 12 rokov, v tomto období sa formuje aj hudobný vkus a preferencie. Ide teda väčšinou o žiakov 6. až 7. ročníka. V tomto období je teda vhodné začať vyučovanie populárnej hudby na výkladovom základe. To však neznamená, že prvky populárnej hudby nemožno využiť aj skôr. Možnosti tohto využitia popisujeme v nasledujúcich kapitolách.

Navrhujeme nasledovnú koncepciu tvorby osnov s prihliadnutím na genézu vývoja populárnej hudby (grafická ukážka vývoja populárnej hudby je uvedená v prílohe)[6]:

- New Orleans, vznik populárnej hudby, blues
- Jazz – od New Orleans po súčasnosť
- Swing a súdobá európska populárna hudba (Tango)
- Country
- Rozdelenie populárnej hudby – Rhytm and Blues versus Rock and Roll
- Éra Rock´n rollu – Beatles, Elvis Presley
- Funk – Earth, wind and fire, Cool & The Gang
- Disco
- Rock – podoby rockovej hudby od Rolling Stones po Bon Jovi
- Hard Rock, Progresívny rock – Black Sabbath, AC/DC, ELP, Yes, Genesis
- Punk, Grunge, Neopunk, EMO – Sex pistols, Nirvana, Offspring, Green day
- Heavy Metal – Iron Maiden, Metallica, Dream Theater
- Techno, Dance, Trance – Scooter, Tiesto
- Hip hop – 2pac, 50cent
- Pop – M. Jackson, Madonna, pop-idoly súčasnosti

Bez rešpektovania uvedeného vývoja nemôže byť žiak dostatočne a objektívne informovaný o svete populárnej hudby. Uvedené tézy je možné modifikovať podľa potrieb a možností, no je nutné zachovať základnú koncepciu tohto vývoja pre úplnú a objektívnu informovanosť žiakov. Časové dotácie či zaradenie do jednotlivých ročníkov zámerne

[6] HALČIN, M.: Nonartificiálna hudba a jej vplyv na žiakov ZŠ (Diplomová práca), FPV UKF, Nitra, 2010.

vynechávame z dôvodu flexibility možného využitia. V porovnaní s dnešným stavom je však nutné zvýšiť pozornosť na túto problematiku.

3.2 Nové metódy výučby populárnej hudby

Nové metódy výučby na školách naznačujú najnovšie trendy organizačných spôsobov vyučovania. Očakáva sa zvýšenie efektivity výučby, ako aj na väčší záujem zo strany žiakov. Nové metódy možno uplatniť aj na problematiku vyučovania populárnej hudby. Okrem tradičných výkladových metód poznáme viacero alternatívnych metód.

Participatívna metóda znamená spoluzúčastňovať sa na niečom, mať osobný podiel. Metóda sa využíva na vzájomnú komunikáciu a učenie sa zároveň. Patrí sem diskusia, situačná metóda, inscenačná metóda a brainstorming. V oblasti populárnej hudby sa dá využiť najmä diskusia, frontálne s celou triedou alebo v malých skupinkách, kde učiteľ robí pozorovateľa. Situačná metóda spočíva na riešení problémovej úlohy na základe vedomostí a zručností žiakov. Táto metóda je určená talentovanejším žiakom v oblasti hudby, ostatní žiaci sú v úlohe pozorovateľa. Inscenačná metóda spočíva v hraní rolí. Pomáha žiakom vyjadriť vlastné postoje a názory aj na problematiku populárnej hudby. Brainstorming predstavuje snahu zhromaždiť čo najviac informácii a nápadov v čo najkratšom čase. Je prínosom v začiatočných fázach preberania témy. Slúži na zistenie úrovne vedomostí žiakov pred tým, než sa daná látka začne preberať.

Kognitívna metóda predstavuje využívanie rozumového spracovania informácií, teda poznávania. Informácie sú sprostredkované výkladom inej osoby, učebným textom alebo iným médiom. V oblasti populárnej hudby sa táto metóda dá využiť formou sledovania populárneho koncertu na mediálnom nosiči, resp. besedou so známym predstaviteľom populárnej hudby. Zážitková metóda spočíva v emocionálnom prežívaní skutočnej situácie, čo vedie k spontánnemu učeniu sa. Využiť sa dá návštevou koncertného podujatia. Skúsenostná metóda znamená spájanie emocionálnej investície a vedomé kognitívne spracovanie diania. Táto metóda sa najviac približuje realite, čo má za následok zámerné učenie sa.[7]

3.3 Využitie populárnej hudby vo vyučovacom procese

V programe ISCED 1 sa nenachádza zmienka o populárnej hudbe, jej vyučovaním ani možnosťami jej využitia. Ide o žiakov I. stupňa základných škôl. Ako sme v predchádzajúcich kapitolách uviedli, žiaci v tomto veku ešte nie sú schopní reflektovať populárnu hudbu ako celok, preto je prirodzené, že sa o jej vyučovaní v tomto období nepočíta. Napriek tomu dieťa vníma podnety z okolia, obchodov, médií, kde je populárna hudba dominantnou zložkou. To znamená, že väčšinu aktuálnych známych skladieb pozná a je možné ich využiť vo vyučovacom procese. Ladislav Burlas odporúča nasledovné podnety, ktoré vyplývajú zo zámeru využiť populárnu hudbu v procese výučby:[8]

[7] HALČIN, M.: Podoby súčasnej populárnej hudby (Bakalárska práca), FPV UKF, Nitra, 2008.
[8] BURLAS: Teória hudobnej pedagogiky, FHaPV PO, Prešov, 1997.

Tabuľka1: podnety na využitie populárnej hudby

1. – 4. ročník	spev jednoduchých tanečných detských piesní
	spev klasického repertoáru populárnej hudby – spirituály, folk, evergreeny, rock, využitie znalostí cudzej reči, alebo spievanie na neutrálne slabiky
	sprevádzanie hudby hrou na tele, rytmické nástroje
	vymýšľanie vhodného sprievodu
	dramatizácia
2. stupeň ZŠ	spev detských tanečných piesní
	spev evergreenov, muzikálov
	spev piesní so zvukovou nahrávkou
	sprevádzanie piesní na rytmických a melodických nástrojoch
	vybrať vhodnú hudbu k určitej situácii
	spájanie hudby s pohybom
	počúvanie dejín populárnej hudby pomocou vhodných hudobných ukážok

4. ZÁVER

Napriek dominancii populárnej hudby v médiách a v prostredí je tento fenomén stále odsúvaný a posudzovaný ako vedľajší, častokrát menejcenný produkt ľudskej hudobnej činnosti a takýmto spôsobom sa s touto hudbou pracuje a jej tézy sa zapracovávajú do školských osnov. Je to zrejmé aj pri časovej dotácii pre tento tematický okruh aj pri spôsobe výučby. Často je problematický aj vzťah učiteľa k populárnej hudbe, keď len veľmi ťažko reaguje na najnovšie trendy, pričom žiaci ich už majú zmapované. Tak aj z dôvodu neschopnosti zaujať postoj voči týmto trendom sa učiteľ v očiach žiakov stáva nemoderným, spiatočníckym. Návrh novej koncepcie výučby má prvky náväznosti a umožňuje zjednodušenie a sprehľadnenie práce pedagóga. Ten však musí disponovať aspoň priemernými vedomosťami o jednotlivých uvedených tézach. Využitie populárnej hudby nachádzame aj na I. stupni základných škôl, kde popri ľudovej hudbe a slovesnosti môže aj populárna hudba prispieť k rozvoju hudobných schopností. Veríme, že sa v blízkej budúcnosti stane populárna hudba rovnocenným partnerom popri ľudovej a artificiálnej hudbe a bude plnohodnotne zapojená do vyučovacieho procesu.

5. LITERATÚRA

BURLAS, L. 1997. *Teória hudobnej pedagogiky*. Prešov: FHaPV PO. ISBN 80-88885-06-X.

FRANĚK, M. 2005. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-0965-2.

HALČIN, M. 2008. *Podoby súčasnej populárnej hudby*. [Bakalárska práca]. Nitra: FPV UKF

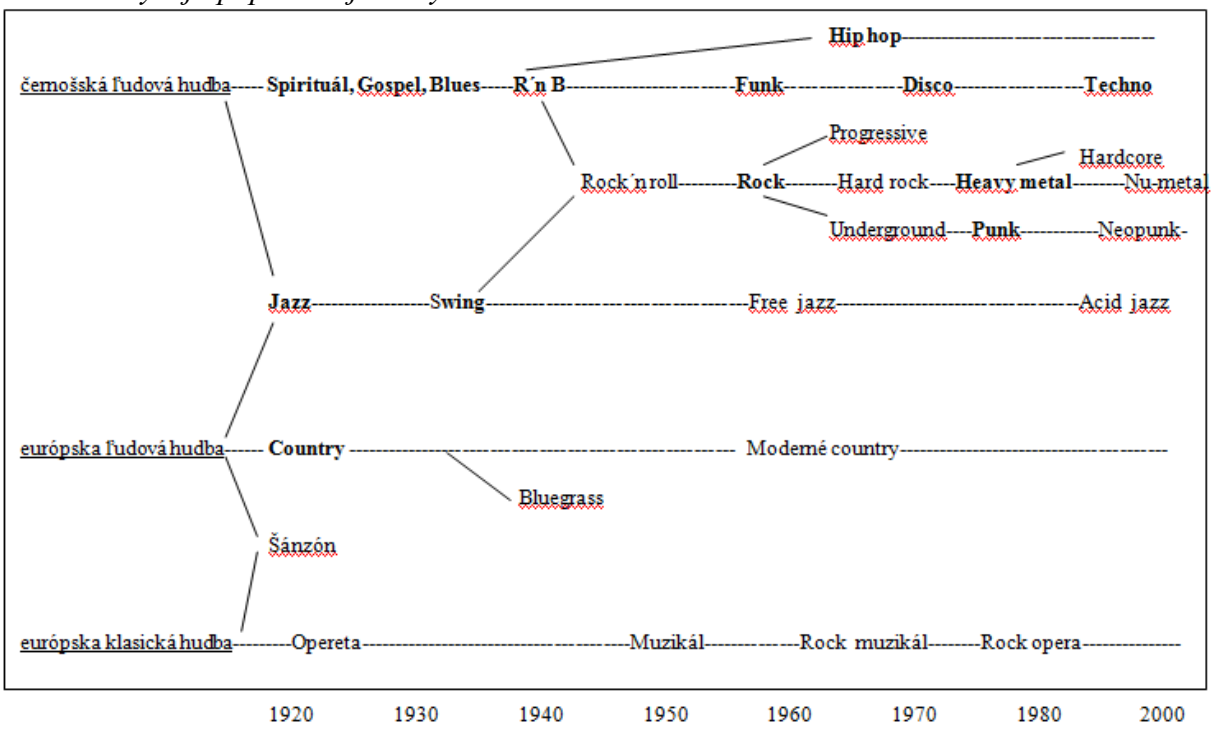
HALČIN, M. 2010. *Nonartificiálna hudba a jej vplyv na žiakov ZŠ* [Diplomová práca]. Nitra: FPV UKF

Časovo-tematické plány pre predmet Hudobná náuka používané na ZUŠ J. Rosinského v Nitre

www.statpedu.sk

Príloha

Štruktúra vývoja populárnej hudby



Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Michal Halčin

Pracovisko: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre,
Pedagogická fakulta, Katedra hudby
Trieda Andreja Hlinku 1, 949 01 Nitra, Slovenská republika

Email: m.halcin@gmail.com

ALTERNATÍVNE PRÍSTUPY VO VYUČOVANÍ TECHNIKY V PODMIENKACH SLOVENSKÝCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

ALTERNATIVE APPROACHES FOR TECHNICAL EDUCATION IN SLOVAK ELEMENTARY SCHOOLS

Ivica Handlovská, Viliam Garláty

Abstrakt

Vo vyučovacom predmete technika si žiaci základných škôl môžu rozvíjať nielen technické myslenie a vedomosti, ale aj manuálne zručnosti. Autori poukazujú na dôležitosť zaraďovania praktických činností na vyučovaní. Keďže na školách chýba vhodný technický materiál, potrebné pracovné náradie a odborné pracovné priestory, uvedomujeme si, že učitelia majú pri zabezpečovaní pomôcok náročnú úlohu. Zlé materiálno-technické zabezpečenie vyučovania techniky núti učiteľov hľadať alternatívne edukačné aktivity. Napriek tomu, že si učitelia techniky uvedomujú význam praktických činností pri formovaní osobnosti človeka, často nemajú inú možnosť ako orientovať vyučovanie techniky teoreticky.

Kľúčové slová: *technické vyučovanie, zručnosti, materiálno-technické zabezpečenie, organizačné formy, PC, interaktívna tabuľa, hra, výhody a nevýhody didaktickej techniky*

Abstract

Elementary school students that attend the technical education classes have the opportunity to develop not only their technical thinking and knowledge in this field, they can also learn to manually build projects. The authors of this article address the importance of children constructing the assignments themselves. It is difficult for teachers to obtain the essential supplies to make this type of class successful because all elementary schools are lacking in the needed tools and work spaces for this class, because of this the teachers have to seek alternative educational activities. They often dont have any other option but to teach methodically instead.

Key words: *technical education, skills, material and technical provision, field trip, discussion, work on a computer, interactive board, game, advantages and disadvantages of educational tools*

1. ÚVOD

Technika je vyučovací predmet, ktorý svojou obsahovou náplňou a charakterom poskytuje príležitosť rozvíjať kognitívnu aj psycho-motorickú stránku osobnosti žiaka. Vyučovať praktické témy bez dielní a pomôcok nie je ľahké, ale ani neobvyklé. V súčasnosti, kedy chýba materiálna podpora technického vyučovania na základných školách, ochotní učitelia hľadajú adekvátne alternatívy praktického vyučovania, aby dopĺňali a rozvíjali nie len poznatky ale aj zručnosti žiakov.

2. POTREBUJÚ ŽIACI TECHNICKÚ MANUÁLNU ČINNOSŤ?

Formovanie základných pracovných zručností a návykov žiakov počas celej školskej edukácie prebieha prostredníctvom technicky orientovaných predmetov. Zaraďovanie pracovných činností v edukačnom programe je zmysluplné už v predškolskej edukácii. Vďaka technickým činnostiam majú deti možnosť experimentovať s rôznymi materiálmi, manipulovať s rozličnými nástrojmi pri hrách a v aktivitách. Zároveň si rozvíjajú pozitívne vôľové morálne vlastnosti ako aj zmysel pre praktickú tvorivosť, priestorovú predstavivosť, sústredenosť, dôkladnosť, presnosť a precíznosť, cit pre statiku a konštrukciu (ŠPU BA, Program výchovy a vzdelávania detí v MŠ). V súvislosti s rozvojom pracovnej morálky žiakov sa hovorí (napr. Kurincová a kol., 2008, s. 92) o pracovnej kultúre – o rozvoji organizačných kvalít osobnosti. Prostredníctvom činností je možné rozvíjať vzájomnú súdržnosť medzi žiakmi, podporovať kooperáciu v kolektíve a zároveň doviesť žiaka k efektívnemu a zodpovednému organizovaniu pracovných činností. Štúdium technických predmetov na základných školách má doviesť žiakov k získaniu základných užívateľských zručností v rôznych oblastiach. Ide o príspevok k vytváraniu životnej a profesijnej orientácii žiakov. Podporou iniciatívnosti a aktivity možno už od detstva dospieť k pozitívnym výsledkom – k formovaniu kladného postoja žiakov k svetu techniky a k pracovným činnostiam. Vytvorenie kladného postoja človeka k pracovným činnostiam je nielen cieľom technického vzdelávania ale aj požiadavkou vzdelanej spoločnosti. Podstatu manuálnych činností učitelia techniky poznajú, ale využíva sa potenciál predmetu a realizuje sa praktické vyučovanie v dostatočnej miere?

3. MATERIÁLNO-TECHNICKÉ PODMIENKY NA VYUČOVANÍ TECHNIKY

Z pozície učiteľa techniky je zaujímavé vnímať dlhodobo pretrvávajúcu situáciu – nedostatočné zabezpečenie výučby technických predmetov na základných školách.

Existencia minimálne zariadených školských dielní, prípadne ich absencia predstavuje bariéru pre rozvoj technických zručností žiakov. Od roku 1989 sa pozornosť venuje predovšetkým zmenám v technickom predmete po obsahovej stránke. Neustále absentujú štátne dotácie technických predmetov. Svedčia o tom prieskumy uskutočnené na ZŠ, ktoré vykazujú prevažne nevyhovujúce materiálno-technické podmienky pre technické vyučovanie. Prieskumom overenú reálnu situáciu v základných školách v rokoch 1998 –2005 približuje napr. Vargová, M. (2007, s. 75). Materiálno-technické zabezpečenie predmetu sa od roku 1995 resp. 1997 nerozvíja (Kozík, 2005, s. 121). Za uvedené obdobie nedošlo k zlepšeniu podmienok zabezpečenia učebných pomôcok na základných školách. Podľa výskumných analýz, (ako uvádza napr. Bánesz, Lukáčová, Sitáš, 2010) uskutočnených po roku 2008 na slovenských základných školách, je vyučovanie techniky v pretrvávajúcej nevýhodnej pozícii, z dôvodu „chýbajúceho materiálno – technického zázemia na skúsenostné učenie sa žiakov“. Analýzy z konferencií pre technické vzdelávanie, uskutočnené v rokoch 2008 a 2009, upozorňujú taktiež na zlé materiálno technické zabezpečenie škôl. (Závery z 24. Konferencie Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelávania. Závery z 25. medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelávania.). Na spomínaných konferenciách odzneli odporúčania pre MŠ SR prijať opatrenia na podporu, rozvoj a zabezpečenie technického vzdelávania, pretože sa nenaplnili očakávania reformných zmien a snáh ohľadom materiálneho zabezpečenia škôl.

Autormi uskutočnený prieskum prebiehajúci počas piatich mesiacov v školskom roku 2009/2010 náhodným výberom slovenských základných škôl mapoval okrem materiálnych

podmienok vyučovania technického predmetu (predmetu na II. stupni ZŠ dnes nazývaného technika) aj intenzitu zaraďovania praktických činností na vyučovaní (Handlovská, Garláty, 2010, doteraz nepublikované výsledky). Prieskum zaznamenal minimálnu mieru ich využívania. Údajne iba 1 respondent (učiteľ technického predmetu) zo 112 opýtaných zaraďuje na výučbe aj praktické manipulačné činnosti, čo považujeme vzhľadom na veľkosť vzorky za alarmujúce. Ostatní učitelia orientujú vyučovanie teoreticky, alebo tí iniciatívni používajú na vyučovaní techniky alternatívne vyučovacie metódy.

4. VÝHODY A NEVÝHODY ALTERNATÍVNYCH POSTUPOV VYUČOVANIA TECHNIKY

Často krát sa učiteľ techniky bez podpory riaditeľa školy ocitne v ťažkej pozícii. Pokiaľ chce zabezpečiť vyváženosť teoretického a praktického vyučovania, jeho príprava na vyučovanie:

- spočíva v zaobstaraní technického materiálu a náradia čo je časovo aj ekonomicky náročné (napr. od sponzorov získať drevo, plasty, či kovy, pracovné pomôcky, prípadne požičať od školníka pracovné náradie)
- si vyžaduje úpravu pracovného prostredia (napr. klasická trieda musí spĺňať bezpečnostné predpoklady pre prácu s určitým materiálom – ochranné prvky, ochranné pomôcky, odev a preškolenie žiakov o bezpečnom používaní nástrojov)
- sa zakladá na redukcii učiva (učiteľ musí redukovať učivo, aby stihol prebrať väčšinu tematických celkov počas roka čo je zásluha reformného kroku – zníženia časovej dotácie pre predmet)
- závisí od osobnej angažovanosti na úkor voľného času – hľadanie informácií z rôznych zdrojov, pri získavaní ukážkových materiálov na priblíženie noviniek a nových technológií (chýbajú aktuálne reformované učebnice pre predmet technika, portály poskytujúce dostatok materiálov)
- zahŕňa nevyhnutné zaraďovanie atraktívnych vyučovacích postupov na udržanie pozornosti žiakov a rozvíjanie pozitívneho vzťahu k technicky orientovanému predmetu (slovenskí žiaci nemajú záujem o technické vyučovanie – dokladá štúdia OECD PISA 2009)
- si vyžaduje dômyselný postup pri príprave žiakov na technickú olympiádu (zaujímavé sú situácie, keď škola nedisponuje materiálno-technickým vybavením a teoreticky pripravuje žiakov napr. na prácu s technickým materiálom drevom, či kovom)

Samozrejme učiteľ techniky musí disponovať viacerými kompetenciami. Preťažovanie učiteľov rôznymi povinnosťami automaticky vedie k zjednodušeniu si prípravy, k zjednodušeniu samotného vyučovania. Často využívanou pomôckou je práve didaktická technika. Dostupnosť a rýchlosť internetových informácií, povinná informatizácia škôl láka učiteľov práve k vyučovaniu prostredníctvom počítačovej techniky. Už v menšej miere sa využívajú iné formy vyučovania. Predtým, než uvedieme výhody a nevýhody didaktickej techniky, ponúkame súhrn najčastejšie používaných organizačných foriem a prostriedkov na vyučovaní techniky ako náhradu praktického vyučovania.

4.1 Exkurzia

Kvalitnú organizačnú formu vyučovania predstavujú exkurzie do firiem, do dielní, organizácií. Vďaka veľkému vzdelávaciemu účinku majú dobre naplánované exkurzie svoje opodstatnenie. Spočívajú v pozorovaní predmetov a javov, pracovných procesov a postupov

v reálnych podmienkach, čím žiaci získavajú komplexnejšie vedomosti. Výsledky exkurzie sa zhodnotia a môžu sa stať súčasťou ďalších vyučovacích hodín. Tu sa viac prehĺbia a upevnia získané poznatky. (napr. Petlák, 1997, s. 148, TUREK 2008, s. 303-304).

4.2 Vychádzky, výlety a návštevy

Podobne ako exkurzie sú orientované vychádzky. Umožňujú poznávať skutočné objekty neživej a živej prírody /predmety, javy a prostredie, les – dreviny, park – trávy, listy stromov, kvety, pole – plody, obrábacie stroje atď./ Výlety, návštevy múzea či výstaviska približujú žiakom súčasné ale aj historické fakty, upresňujú predstavy o rozmeroch a tvaroch predmetov, strojov a prístrojov. Z organizačného a časového hľadiska však nie je možné uplatniť exkurzie, prípadne návštevy do zariadení v každom tematickom celku. Odporúčaná je jedna exkurzia v roku pre jeden vyučovací predmet.

4.3 Preberanie teórie a videoukážka

Najčastejšie sa nahrádzajú praktické aktivity teóriou /výkladom učiva/, ktorá sa prípadne dopĺňa napr. videoukážkou, čo je rozumné, pretože napr. podľa Tureka (2008, s. 310) všetky javy a objekty nemôžu byť priamo sprítomnené iba slovom, opisom. Ďalším nositeľom učiva sú učebné pomôcky, materiálne prostriedky pôsobiace na viac ako jeden z ľudských zmyslov. Napríklad zobrazenia sú vhodné, pokiaľ nie je možné využiť inú pomôcku. Obraz demonštruje princípy, javy, tvary, vlastnosti materiálu. Ako spomína Petlák (1997, s. 155) všetky pomôcky na premietanie obsahom dopĺňajú pozorovanie reálnej skutočnosti. Podávajú zrýchlený alebo spomalený proces výroby, či spracovania materiálu, demonštrujú pracovné činnosti, upozorňujú na podstatné znaky. Zobrazenia praktických činností sprostredkúva počítač, využívajúci informácie v obrazovej alebo video podobe prostredníctvom internetu. Pokiaľ učiteľ prezentuje učivo prostredníctvom Power Pointu, musí si uvedomiť, že sprostredkúva informácie prostredníctvom obrazu /zvuku, videa/, to však neumožňuje rozvoj praktických zručností a pracovných návykov žiakov, keďže ide o nehmotný (neživý) materiál. Podľa Krušpána, I. (1989, s. 108-109) utváranie zručností a návykov tvoriacich podstatu pracovných činností zaisťuje manipulácia so skutočnými pracovnými nástrojmi, strojmi a zariadeniami. Využite reálnych predmetov prispieva ku konkretizácii teoretických poznatkov žiakov.

Samozrejme považujeme za hodnotné aj prostriedky pôsobiace na vedomosti prostredníctvom slova (učebnice, filmy, diagramy, programované úlohy, zvukový záznam a edukačné prostriedky ako schémy, obrázky, videá, modely, ukážky chodu strojov) pretože sú dôležitou súčasťou utvárania predstáv žiakov, keďže pôsobia na senzoricko – intelektuálne schopnosti žiakov, podporované je pozorovanie. Uvedené (simulačné) prostriedky a zobrazenia sa významne podieľajú na procese učenia hlavne vtedy, ak sa jedná o náročnejšie učivo pre žiakov. Považujeme za užitočné zaradiť ich do vyučovania, pretože čím je učivo pre žiakov zložitejšie, tým je vhodnejšie zväčšiť podiel informačných prostriedkov, zabezpečujúcich pochopenie jednotlivých pracovných úkonov a výrobnej činnosti v celku (napr. Krušpán, I. 1989, s. 108).

Keďže už máme pomerne širokú paletu náhrad technických praktických aktivít (didaktická technika, elektronické simulácie, PC softvéry s rôznymi aplikáciami demonštrujúcimi technické činnosti), uvažujme nad tým, aký má zmysel zavádzať praktické vyučovanie v dielni. Napriek všetkým výhodám spomínaných náhrad/alternatív, ktoré simulujú praktické činnosti a postupy, sme presvedčení, že klasické praktické vyučovanie (práca s materiálom v dielni) má svoje opodstatnenie. V príspevku k tomu predkladáme ďalšie argumenty.

4.4 Simulácia

Počítačová simulácia reprezentuje isté reálne situácie, zväčša redukované a neprebiehajúce v reálnom čase. Simulácie poskytujú viacero spôsobov, ako dospieť k riešeniu úlohy. Hodnota simulácie na vyučovaní (napr. podľa kol. autorov 2003, s. 4-5, online) spočíva v poskytovaní spätnej väzby, t. j. v reakcii modelu, čo umožňuje žiakom získať a zdokonaliť zručnosti. Pokiaľ je simulácia dostatočne realistická, v dôležitých aspektoch, získané zručnosti by mali byť použiteľné aj v praxi, teda v reálnej situácii. Zaraďovanie simulácií do výučby je užitočné hlavne v prípadoch trénovania takých zručností, ktorých nadobudnutie je reálne náročné, prípadne dlhotrvajúce, nákladné, či nebezpečné.

Napriek všeobecne známym prednostiam didaktických pomôcok a techniky, k zámeru prezentovať aj negatíva počítačovej simulácie, nás motivuje aj fakt, že tieto prostriedky nerozvíjajú v dostatočnej miere zručnosti a pracovné návyky žiakov, neformujú vlastnosti žiakov (cit, vytrvalosť, cieľavedomosť, schopnosť dokončiť prácu, presnosť a precíznosť a i.). Žiadna simulácia nenahradí skutočnú prácu s materiálmi, nástrojmi, nesprostredkuje vôňu materiálov, netrénuje napr. silu a tlak ohýbania drôtu, či techniku brúsenia dreva, nezabezpečí plnohodnotnú technickú gramotnosť žiaka bez kombinácie s praktickým vyučovaním.
S naším názorom možno nebudú súhlasiť zástancovia počítačovej techniky a interaktívneho vyučovania.

4.5 Edukačný softvér a interaktívne tabule

Prínosom pre vyučovanie techniky sa v ostatných rokoch stávajú počítače, interaktívne tabule, edukačný softvér (napr. Kalaš, I. Infovek). V zahraničí sa už niekoľko rokov vedie odborná diskusia ohľadom problematiky výučby prostredníctvom počítača. Ako uvádzajú postoje zahraničnej asociácie NAEYC[9] Kožuchová – Višňovská (2009, s. 8), technika (počítač) je nástroj, ktorý môže byť na jednej strane využitý v prospech používateľov, no na strane druhej môže byť zneužitý, podobne ako ktorýkoľvek iný nástroj. NAEYC sa orientovala na pozitívny efekt učenia sa a rozvoj dieťaťa vychádzajúc z tvrdenia „pokiaľ je technika (počítač) využívaný primerane s rozvojovými možnosťami žiakov, vtedy možno hovoriť o jej pozitívnom vplyve“. Dôležité je uvedomiť si, že technika nenahrádza známe tradičné postupy (praktické aktivity, učebnice, experimenty, atď), iba ich dopĺňa.

5. NÁVRH VYUČOVANIA TECHNIKY

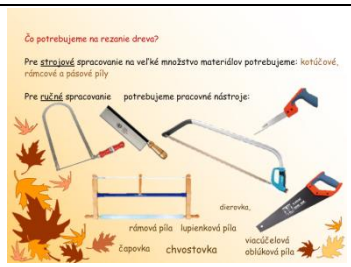
Na základe skúseností, odborných odporúčaní a vychádzajúc z výhod jednotlivých možných postupov vo vyučovaní techniky, sme zostavili návrh/prípravu so zreteľom na rozvoj kognitívnej aj psychomotorickej stránky osobnosti žiaka. Návrh vyučovacích hodín bol zrealizovaný, preverený v praxi (7. ročník ZŠ Nitra,).

[9] National Association for Education of Young Children (NAEYC) – národná asociácia pre výchovu a vzdelávanie mládeže.

Tabuľka 1 prvá dvojhodinovka orientovaná teoreticky

<table>
<tr><td>Vzdelávacia oblasť
Človek a svet práce</td><td>Temat. celok:
Technické materiály</td><td rowspan="2">Pomôcky: PC, interaktívna tabuľa

Metódy: rozhovor, výklad, didaktická hra, hádanka, praktické názorné metódy, súťaž</td></tr>
<tr><td>Predmet:
Technika
Roč.: 7.</td><td>Názov vyuč. hod.:
Drevo
ako technický materiál</td></tr>
<tr><td colspan="3">Cieľ: 1. Vedieť samostatne vysvetliť význam dreva v živote človeka, popísať spracovanie dreva. Vedieť zatriediť produkty z dreva do kategórií podľa využitia. Rozoznať a vedieť pomenovať makroskopické znaky dreva – letokruhy, stržňové lúče, farba dreva, hrče. Vedieť určiť vlastnosti dreva. Vymenovať základné druhy listnatých a ihličnatých drevín. Rozoznať nástroje na opracovanie materiálu, vysvetliť rôzne druhy opracovania materiálu (rezanie, vŕtanie, atď). (podľa ISCED 2)</td></tr>
<tr><td>Motivačná aktivita hra:</td><td colspan="2">Žiaci hľadajú v časovom limite 3 minúty čo najviac výrobkov alebo premetov v triede z dreva. Zistenia sa zapisujú na interaktívnu tabuľu. Následne vznikne zoznam slov, ktoré majú žiaci zadeliť do určených kategórií (nábytok – stôl, stolička, polica, skriňa, dvere, ...), kategória písacie potreby (papier, štetec, paleta,....), kategória praktické využitie, tepelné využitie, hudobné nástroje (flauta, husle, basa, gitara,...).</td></tr>
<tr><td>Aktivizujúce úlohy pre expozíciu:</td><td colspan="2">Rozhovor o význame a využití dreva v živote človeka.
Výklad doplnený ukážkami: fyzikálne a mechanické vlastnosti dreva.
Učivo o makroskopickej stavbe dreva (kôra, lyko, miazgové pletivo, beľ, jadro a dreň) dopĺňa aktivizujúca úloha pre žiakov – žiaci majú pospájať časti stromu s ich funkciou. Na i. tabuli priraďujú správnu definíciu k výrazu a k obrázku: jadro, kôra, korene, kmeň, lyko, atď.
Učivo: delenie drevín, aktivizujúca úloha – súťaž pre žiakov – hra pexeso na interaktívnej tabuli.
Učivo: spracovanie dreva (pílenie, hobľovanie, brúsenie, štiepanie, dlabanie, vŕtanie) a nástroje potrebné a vhodné na tieto činnosti – video ukážka (napr. internetový zdroj youtube, 3-5 min. zábery), učiteľ komentuje správnu voľbu nástroja, správne uchopenie a bezpečné zaobchádzanie s nástrojom. Aktivizujúca úloha pre žiakov – priraď správny názov k obrázkom (alebo ku skutočným pomôckam). Na obrázkoch sú znázornené typy píl na drevo, vŕtačky, pilníky, dláta, brúsky, atď.)</td></tr>
<tr><td>Záverečná časť:</td><td colspan="2">Fixácia:
Záverečné opakovanie uskutočníme formou kvízových otázok z preberaného učiva prostredníctvom aplikácie interaktívnej tabuli:
a) Nájdite správnu odpoveď. Farba, vôňa dreva sú: a) fyzikálne vlastnosti dreva, b) mechanické vlastnosti dreva.
b) Určte typ rezu vyhotoveného na dreve (obrázok): a) priečny rez, b) stredový rez, c) dotyčnicový rez.
c) Navrhnite k predmetom na obrázku také časti, aby zmenili funkciu (napr. jednoduchý drevený kočík sa zmení na auto s vlečkou, loď na ťažítko, pospájané ceruzky sa zmenia na plot, dva veľké drevené gombíky s pomocou drôtu sa zmenia na okuliare,...).
d) Pexeso s určovaním drevín
e) Hra Kimovka na i. tabuli. Žiak háda zmenu v poradí obrázkov, alebo priraďuje správny názov.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Ukážka:</td></tr>
</table>



Tabuľka 2 druhá dvojhodinovka orientovaná prakticky

<table>
<tr><td>Vzdelávaci a oblasť Človek a svet práce</td><td>Temat. celok: Technické materiály</td><td rowspan="2">Pomôcky: papier, pripravená skladačka s rozstrihanými vetami pre účely BOZP, kúsky dreva rôznych druhov, prípadne samorasty, odrezky konárov, dostupné nástroje (vŕtačka, kladivo, klince, brúsny papier/pilník, prípadne zverák od školníka), ochranné pomôcky (umelé obrusy na lavice, plášte), metla, zmeták, doplnky, lepidlo na drevo, drôt 0,5 mm, špagát, korálky, špajle, špáradlá, farebný papier, vlna, textil, gombíky a iný drobný materiál.</td></tr>
<tr><td>Predmet: Technika Roč.: 7.</td><td>Názov vyuč. hod.: Drevo ako technický materiál</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>Metódy: didaktická hra – skladačka, praktické názorné metódy, manipulácia s materiálom, samostatná práca, rozhovor, prezentácia výrobku.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Cieľ: Aplikácia teoretických poznatkov z predchádzajúcej vyučovacej hodiny. Na základe informácií o vlastnostiach materiálu, zvládnuť jednoduché obrábanie materiálu. Navrhnúť úžitkový predmet (hračku z materiálu drevo), navrhnúť technológiu spoja častí predmetu a samostatne zostrojiť jednoduchý predmet. Správne a bezpečne používať vhodné náradie na úpravu materiálu. Rozvíjať predstavivosť, fantáziu s podporou vlastných nápadov pri výrobe a výzdobe výrobku. (podľa ISCED 2)</td></tr>
<tr><td>Motivačná aktivita hra:</td><td colspan="2">Úvodné poučenie o bezpečnosti práce prostredníctvom skladačky. Učiteľ rozdá každému žiakovi malú obálku, ktorá obsahuje jedno z pravidiel bezpečnej práce s náradím a materiálom. Zásady sa výlučne týkajú činností na vyučovacej hodine, aby boli žiaci oboznámení, ako sa vyhnúť zraneniam pri praktických činnostiach. V každej obálke je jeden papierový ústrižok rozstrihnutý na viac častí so slovami, ktoré po správnom usporiadaní do vety, dávajú zmysel. Žiaci poskladané vety nahlas prečítajú a vysvetlia ich podstatu vlastnými slovami pre ostatných spolužiakov. (trvanie cca 10 min)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Aktivizujúce úlohy pre expozíciu:</td><td colspan="2">Dvojici žiakov rozdáme 5 – 7 rôznych kusov dreva. Úlohou je podľa vlastnej fantázie navrhnúť úžitkový predmet alebo drevenú hračku skombinovaním drevených kúskov (obrázok 1). Žiaci samostatne navrhujú tvar, veľkosť predmetu, užitočnosť, detaily, technológiu spojov jednotlivých dielov predmetu i originálnu výzdobu a za pomoci učiteľa alebo asistenta zhotovia hračku/úžitkový predmet. Pracovné aktivity sa orientujú na brúsenie, rašpľovanie, vŕtanie alebo zatĺkanie klincov, prípadné odrezanie konárikov, všetko pod dozorom vyučujúceho alebo aj asistenta, ktorí dbajú na bezpečnosť pri práci a rozvíjajú správne návyky pri nadobúdaní technických zručností. Riešenie tejto úlohy závisí od tvorivosti a vynaliezavosti žiakov aké dostupné pomôcky/náradie využijú, aký postup práce si zvolia. (trvanie cca 40-50min)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Doplňujúca hra zameraná na fixáciu učiva: Kimovka. Učiteľ zoradí obrázky alebo samotné nástroje do radu, žiak si musí v rámci 10 sekúnd zapamätať správne poradie obrázkov/predmetov, pretože učiteľ poradie zmení. Alternatívou hry je odobratie niektorých predmetov z radu a žiaci hádajú, čo chýba. Učiteľ kontroluje priraďovanie</td></tr>
</table>

	správnych názvov k obrázkom/nástrojom (píla, hoblík, rašpľa, pilník, ...) a zaraďuje rozprávanie sa so žiakmi o ich funkcii a ich bezpečnom používaní. (10 min)
Záverečná časť:	Predstavenie výrobku pred tabuľou, pričom žiak musí povedať aké nástroje použil pri opracovaní, pomenovať typ spoja častí výrobku, určiť vlastnosti dreveného výrobku a opísať technológiu spracovania. Prejav a pravdivosť údajov kontrolujú a spoločne hodnotia spolu s učiteľom aj žiaci.
Ukážka:	

6. ZÁVER

Absencia pracovných dielní znáročňuje prípravu učiteľa na vyučovanie, ktorý musí hľadať adekvátnu náhradu namiesto vyučovania v dielni. Spomínané alternatívne postupy vo vyučovaní techniky odporúčame kombinovať, pretože jednotlivé formy vyučovania a uvedené učebné prostriedky zabezpečujú jednostranný rozvoj osobnosti žiaka. V praxi odporúčame využívať čo najjednoduchšie a najekonomickejšie postupy. To znamená v spolupráci so žiakmi zháňať a pripraviť technický materiál (drevo, plasty, kovy), najčastejšie odpadový, recyklačný materiál (odrezky konárov, samorasty, PET fľaše, plastové štoplíky, taniere, sklo, drôty, plech) a prírodniny (napr. orechové škrupiny, šišky).

Žiaci obľubujú animácie, simulácie, prácu s počítačom. S použitím interaktívnej tabule je možné zaktivizovať žiakov počas výkladu, či video ukážky. Zobrazenia prostredníctvom didaktickej techniky považujeme za efektívne, nie len vďaka pútavosti. Doménou je rýchlosť ukážky činnosti (napr. výrobného postupu), čistota prostredia a reálne zobrazenie.

Za veľmi účinné považujeme aj besedy s odborníkmi, vhodné pri výučbe technických postupov spracovania materiálu. Skutočná ukážka tradičných remesiel (drôtovanie, práca na hrnčiarskom kruhu, rezbárstvo) ponúka príležitosť priamej aktivity žiakov, výsledkom na vyučovacej hodine je aj vlastný produkt.

Pokiaľ sa učiteľ techniky vynájde a vyučuje prakticky aj teoreticky, stále je pred ním jedna prekážka a to časová dotácia vyučovacieho predmetu technika. Nedávno uskutočnené reformné kroky znížili časovú dotáciu vyučovania povinného predmetu technika na II. stupni ZŠ na 0,5 hod/týždeň. Skutočnosť je taká, že pokiaľ sme mienili prebrať čo najviac tematických celkov, nezostávalo nám nič iné, iba skrátiť učivo a zaoberať sa informáciami, ktoré sú pre žiakov v danom veku užitočné. Pre lepšiu predstavivosť menujeme nasledovné kľúčové oblasti napr. práca s materiálmi na základe ich vlastností, bezpečné používanie nástrojov a domácich spotrebičov, efektívne využívanie technických prístrojov, elektrická energia, čítanie technických návodov, tréning technickej predstavivosti.

7. LITERATÚRA

BÁNESZ, G., LUKÁČOVÁ, D., SITÁŠ, J. 2010. *Technické vzdelávanie v digitálnom prostredí*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2010. 102 s. ISBN 978-80-8094-713-2.

KRUŠPÁN, I. 1989. *Didaktika odborného výcviku.* Zvolen: VŠLD, 1989. 118 s. ISBN 80-85162-03-2.

KURINCOVÁ, V. a kol. 2008. *Základy pedagogiky pre učiteľské odbory štúdia.* Vysokoškolské učebné texty. Nitra: PF UKF, 2008. ISBN 978-8094-445-2.

PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Iris, 2004. 311 s. ISBN-89018-64-5.

TUREK, I. 2008. *Didaktika*., Bratislava: Iura Edition, 2008. prvé vydanie. 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.

VARGOVÁ, M. 2007. *Metodika pracovnej výchovy a pracovného vyučovania*. Nitra: UKF, 2007. 150 s. ISBN 978-80-8094-171-0.

Zborníky a odborné články:

HANDLOVSKÁ, GARLÁTY (prieskum foriem technického vyučovania na ZŠ 2009/2010 doposiaľ nepublikované údaje)

KOZÍK, T. 2005. *Východiská technického vzdelávania v krajinách EU*. S. 110-125. In: Zborník z vedeckého semináru Kultúra komunikácie v informačnej spoločnosti. Vydal AK UKF 2005. ISBN: 80-8050-872-0.

Závery z 24. medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelávania. 2008. In: Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelávania. BB: UMB, 2008, s. 375. ISBN 978-80-8083-721-1.

Závery z 25. medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelávania. 2009. In: Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelávania. 2. diel. BB: FPV UMB, 2009, s. 567. ISBN 987-80-8083-878-2.

Internetový odkaz:

KOL. AUTOROV: Klasifikácia a hodnotenie edukačného softvéru. Asociácia projektu Infovek Štátny program Budovanie informačnej spoločnosti – *Využitie IKT technológii a sieťových platforiem novej generácie vo vzdelávaní.* 2003, [online] Dostupné na internete: http://edi.fmph.uniba.sk/~kalas/Vyucba/TPS1/edusoftver.doc.

KALAŠ, I. *Čo ponúkajú IKT iným predmetom* (3. časť), Informatika a informatizácia. Katedra vyučovania informatiky, Fakulta matematiky, fyziky a informatiky UK. Asociácia projektu Infovek. [online] Dostupné na internete:
<http://www.infovek.sk/archivwebu/konferencia/2001/zbornik/kalas.html>.

KOŽUCHOVÁ, VIŠŇOVSKÁ. 2009. *Význam hodnotenia a výberu vývinovo primeraného softvéru pre deti predškolského veku.* JTIE Ročník 1, číslo 3. [online] Dostupné na internete: <http://www.jtie.upol.cz/09_3.htm>

OECD PISA 2009, *Národná správa Slovensko*, [online] Dostupné na internete 19. 5. 2011 s. 44-57)
<http://www.nucem.sk/documents/27/medzinarodne_merania/pisa/publikacie/Narodna_sprava_Slovensko_PISA_2009.pdf>.

ŠPU BA, *Program výchovy a vzdelávania detí v MŠ.* 30. 6. 2008. ŠPU BA [online] Dostupné na internete:
<http://www.minedu.sk/data/USERDATA/RegionalneSkolstvo/PredskolskaV/Program_vychovy_materske_skoly.pdf>.

ISCED 2. *Štátny vzdelávací program pre druhý stupeň základnej školy* v Slovenskej republike– nižšie sekundárne vzdelávanie. 30. 6. 2008. ŠPU BA s. 19 [online] Dostupné na internete:
<http://www.statpedu.sk/documents//16/vzdelavacie_programy/statny_vzdelavaci_program/isced2_jun30.pdf>.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Ivica Handlovská, Mgr. Viliam Garláty

Pracovisko: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra techniky a informačných technológií
Dražovská 4, 949 01 Nitra, Slovenská republika

Email: ivica.handlovska@ukf.sk, viliam.garlaty@ukf.sk

PROBLÉMOVÉ ÚLOHY NÁBOŽENSKEJ VÝCHOVY V EDUKAČNOM PROCESE

PROBLEM TASKS IN RELIGION EDUCATIONAL PROCESS

Jana Hudecová

Abstrakt

Skvalitňovanie výučby je závislé aj na kompetenciách učiteľa analyzovať, vytvárať a používať také učebné úlohy, aby rozvíjali logické myslenie študenta a naučili ho riešiť situácie bežného života.

V rámci seminárov z didaktiky náboženstva budúci učitelia získavajú zručnosti vo vytváraní a správnom formulovaní učebných úloh.

Kľúčové slová: *problémová úloha, edukačný proces, tvorba učebných úloh*

Abstract

Improvement of teaching quality depends on the teacher´s competence to analyze, create and use of educational tasks leading to the development of student´s logical thinking and instructing them how to solve daily life situations.

Within the framework of Religion didactics seminars will future teachers receive active skills in creation and proper formulation of educational tasks.

Key words: *problem tasks, educational process, creation of multiple – choice questions.*

1. ÚVOD

V dobe počítačov, nových informačných a komunikačných technológií a spôsobu života je potrebné z obsahu učiva vynechať encyklopedické informácie a ponechať to, čo je pre žiaka potrebné, nevyhnutné. Je dôležité dať žiakovi také najnovšie poznatky a informácie, aby ich vedel uplatniť v štúdiu aj v praktickom živote. Skvalitňovanie výučby je závislé aj na kompetenciách učiteľa analyzovať, vytvárať a používať také učebné úlohy, aby rozvíjali logické myslenie študenta a naučili ho riešiť situácie bežného života.

V rámci seminárov z didaktiky náboženstva budúci učitelia získavajú zručnosti vo vytváraní a správnom formulovaní učebných úloh. Počas štúdia si vytvárajú a do praxe potom odnášajú akúsi "banku problémových úloh", ktorými žiakov motivujú, učia logicky a interdisciplinárne myslieť.

2. PROBLÉMOVÉ UČEBNÉ ÚLOHY V NÁBOŽENSKEJ VÝCHOVE

V odbornej literatúre sa stretávame s rôznymi definíciami pojmu učebná úloha. (Průcha, Walterová a Mareš, 2001, s. 328) učebnú úlohu charakterizujú ako každú pedagogickú situáciu, ktorá sa vytvára preto, aby prostredníctvom nej žiaci dosiahli určitý stanovený cieľ vyučovania.

Najznámejšie a najpoužívanejšie sú 3 taxonómie vzdelávacích cieľov: (Tollingerová 1971, č. 5).

Učebné úlohy sú jedným z najdôležitejších a najúčinnejších prostriedkov nariadenie učenia a aktivizáciu študentov.

Učebné úlohy plnia viaceré funkcie ako napríklad:
- slúžia na overovanie úrovne plnenia edukačných cieľov,
- na získavanie nových vedomostí a zručností žiakov,
- na opakovanie a precvičovanie učiva,
- slúžia na získavanie zručností pri práci s literatúrou a vyhľadávaní informácií,
- učia žiakov riešiť problémy a spolupracovať v skupine,
- rozvíjajú myšlienkové operácie, potrebné na vyriešenie problémovej úlohy,
- vplývajú na formovanie osobnostných vlastností žiaka.

Podľa (Čížkovej 2002, s. 415 – 430) je problémová úloha taká učebná úloha, kedy žiaci poznajú cieľ, t. j. odhalenie neznámeho prvku (poznatku, činnosti, ich vzájomnej kombinácie), ale nepoznajú spôsob, cestu k jeho dosiahnutiu. Problém teda vyžaduje hľadanie výsledného riešenia pomocou nových postupov, ktoré musí študent vytvoriť.

Problémová metóda je taká vyučovacia metóda, ktorá využíva k rozvoju logického myslenia študentov riešenie problémových učebných úloh. Táto metóda je považovaná za jednu z najefektívnejších vyučovacích metód vôbec. Študenti sú vedení k tomu, aby k novým poznatkom a skúsenostiam dospeli samostatne, vlastným pozorovaním, rozmýšľaním. Taktiež sa zlepšujú vyjadrovacie schopnosti študentov a presné formulovanie myšlienok. Riešením problému si študenti vytvárajú vlastné "pomôcky" na ľahšie zapamätanie. V mnohých prípadoch sú problémové učebné úlohy zadávané tak, aby študenti riešili praktické situácie bežného života. Pri problémovom vyučovaní vzniká medzi učiteľom a žiakmi dialóg.

Nevýhodou zaradenie problémových metód do edukačného procesu je potreba väčšieho časového priestoru, náročnosť na didaktickú zdatnosť učiteľa i na jeho prípravu. Problémové učebné úlohy sa v edukačnom procese využívajú pri tvorbe pracovných listov a didaktických testov. V pracovnom liste problémové úlohy pomáhajú opakovať, precvičovať, upevňovať a systematizovať učivo. Hodnotenie úspešnosti vyriešenia učebnej úlohy je prevažne ústne, bez klasifikácie. Didaktický test využíva učebné úlohy na rýchle zistenie vedomostí žiakov a úrovne osvojenia si učiva. Väčšinou býva didaktický test klasifikovaný známkou.

Charakteristikou a klasifikáciou učebných úloh, využívaných v pracovných listoch a didaktických testoch sa zaoberali viacerí autori. Najpoužívanejšie a najznámejšie rozdelenia testových úloh sú podľa (Chrásku, 1999, s. 91).

Každá forma učebnej úlohy má svoje špecifiká, a preto je nevyhnutné, aby sa využívali všetky druhy úloh. Monotónnosť totiž vedie k únave žiakov a poklesu psychickej výkonnosti žiaka. Rozmanitosť v spracovaní úloh má motivačný charakter, podnecuje prirodzenú zvedavosť žiakov a odvádza ich od pokusov o neželateľné formy odpovedí ako napr. hádanie "kľúčov" odpovedí a pod.

Formálna stránka, výber učebných úloh a jazyková formulácia zadaní sú odrazom vyspelosti a pedagogických kompetencií zostavovateľa. Skúsení tvorcovia učebných úloh tvrdia, že žiaci, ktorí častejšie pracujú s rôznymi typmi úloh, si vytvoria isté návyky, špecifické schopnosti orientácie sa v texte, zručnosti pri uplatňovaní logického myslenia a pri riešení problémových úloh.

Výsledky štúdie PISA (Koršňáková, Tomengová, 2004, s. 40) ukázali, že slovenskí žiaci majú problémy aj s riešením grafických a konštrukčných úloh, nevedia „čítať“ tabuľky, grafy a obrázky. Aj z tohto dôvodu je dôležité, aby učiteľ vedel vytvárať také úlohy, na

vyriešenie ktorých nestačí len reprodukcia učiva, ale je potrebné spájať, porovnávať, pracovať ďalej so získanými informáciami, realizovať zložitejšie myšlienkové postupy.

Pri tvorbe učebnej úlohy, podobne ako aj testovej položky je podľa (Čížkovej, 2002, s. 415 – 430) nutné dodržiavať nasledujúce didaktické zásady:

1. stanovenie cieľa položky – konkrétny obsah a úroveň zvládnutia úlohy,
2. jasná, zrozumiteľná a jednoznačná formulácia úlohy,
3. ponúkané alternatívy musia štylisticky nadväzovať na kmeň položky,
4. ponúkané alternatívy musia byť rovnako dlhé a obsiahle,
5. zápor v zadaní otázky musí byť odlíšený – napr. aj graficky,
6. nepoužívať dvojitý zápor,
7. riešenie položky musí byť nezávislé na riešení ostatných položiek v danom teste,
8. distraktory (nesprávne odpovede) nesmú byť ľahko vylúčiteľné .

2.1 Riešenie problémových učebných úloh v náboženskej výchove prostredníctvom využitia učebných pomôcok

Vybavovacie pomôcky sú nevyhnutné a to nielen na hodine náboženstva. Vybavujúce pomôcky vyjasňujú, čo je potrebné sa naučiť, kompenzujú nepresnosti pamäti a poskytujú materiál pre opakovanie.

Učiteľ má k dispozícií veľké množstvo lineárnych textových pomôcok ku ktorým zaraďujeme učebnice, pracovné listy, metodické príručky a inú doplnkovú a pomocnú literatúru.

Učebnice – ak je učebnica dobre napísaná, tak môže naplňovať potrebu vybavovacích pomôcok, ale ak je učebnica príliš podrobná, mal by učiteľ žiakom označiť, ktoré časti v učebnici môžu vynechať. Väčšina učiteľov nemá k dispozícií takú učebnicu, ktorá by mu vyhovovala po všetkých stránkach alebo učitelia dávajú prednosť tomu, aby žiaci mali z výučby vlastné zápisy. Tieto zápisy by mali byť stručné, jednoduché a graficky príťažlivé.

Pracovné listy – môžu obsahovať série príkladov, otázok či praktických úloh, niekedy i zhrnutie prebraného učiva. Ak si učiteľ píše pracovné listy sám musí dodržiavať tieto zásady:

- obtiažnosť práce musí byť dobre odstupňovaná. Žiaci radi postupujú krok za krokom.
- prvé otázky musia byť zvolené tak, aby boli veľmi jednoduché a dodávali tak žiakom sebadôveru.
- kde je to možné treba rozčleniť otázky na časti.
- žiaci by mali dostať príležitosť vyskúšať si nové schopnosti a znalosti na úlohách. Učiteľ, by sa nemal snažiť žiakov nachytať. Zložité otázky by mali prísť na radu až vtedy, keď si žiak dobré osvojí základné postupy a dobre si ich precvičí. Kľúčom k motivácií je úspech.
- posledná otázka, by mala byť otvorená, inak sa môže sťať, že žiaci, ktorí bývajú rýchlo hotoví, nebudú mať čo robiť a budú vyrušovať ostatných.
- treba brať do úvahy osobní rozmer žiaka.
- učiteľ sa musí snažiť o to, aby pracovné listy boli čo najzaujímavejšie.

Ďalej môže učiteľ používať vizuálne pomôcky. Hlavnou výhodou vizuálnych pomôcok je zaujať pozornosť žiakov. Prinášajú zmenu vo výučbe a pomocou nich si žiak zapamätá učivo 87% očami, 9% ušami a 4% inými zmyslami. Tabuľky, grafy, diagramy, schémy prinášajú malý úžitok pretože obsahujú príliš mnoho informácií. Je dobré sa z nich učiť, zapojiť ich do výučby napríklad učiteľ pri výučbe môže žiakov zhromaždiť okolo plagátu a časť hodiny nechať nech sa naň sústredia a hovoria o ňom, a potom ho nechať visieť

v triede na stene, aby tak žiakom pripomínal prebrané učivo. Musí byť však tak umiestený, aby naň videla celá trieda a dokázala z neho čítať. Informácie na ňom musia byť jasné a jednoduché a musí upútať pozornosť.

Počítače – mnoho učiteľov je skeptická pri využívaní PC. Počítače môžu zobrazovať text a grafy, môžu tiež ukazovať pohyblivé obrazy, ktoré bývajú pri výučbe často veľmi prospešné. Môžu klásť otázky, kontrolovať odpovede a zaznamenávať výsledky. Sú dobrou pomôckou pri vysvetľovaní učiva. Je potrebné, aby sa žiaci prostredníctvom počítača naučili len to, čo je nevyhnutné, učenie by nemalo byť sprevádzané zložitou technikou, materiál by mal byť interaktívny.

Učitelia na hodine náboženskej výchovy málo využívajú vizuálne pomôcky. Spôsobuje to aj ich nedostatok oproti iným predmetom, ako je napríklad biológia.

3. PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE A PORUŠOVANIE DISCIPLÍNY NA HODINE NÁBOŽENSTVA

Aj tá najlepšia trieda sa môže niekedy dostať do stavu neviazanosti, kedy sa vyskytnú problémy a nežiaducim správaním, pretože napríklad chcú ako celá skupina testovať hranice nového pedagóga, alebo na predchádzajúcej hodine museli podať náročný výkon a preto sú na nasledujúcej hodine rozladení.

Je dobré poznať niekoľko základných stratégií, ktoré môžu účinne ovplyvniť správanie žiakov v triede:

I. Zaujmite triedu – trieda, ktorá je zahĺbená do činnosti má tendenciu nerobiť učiteľovi problémy. Je dôležité si uvedomiť, že rešpekt pre každého žiaka nie je to isté. Dôležitá je pracovná atmosféra v triede. Niektorí učitelia majú obrovské problémy s kázňou, zatiaľ čo iní vytvárajú v triede priaznivú atmosféru. Práca žiakov musí byť zaujímavá, mala by byť zahrňovaná rôznou činnosťou. Každý žiak by mal neustále vykonávať nejakú činnosť, jeho štandard by pre žiaka nemal byť ani príliš jednoduchý ani príliš zložitý.

II. Vyvarujte sa podivnosti – neobvyklé rečové prejavy, či nevhodné správanie učiteľa môžu spôsobiť rozpačité reakcie, či naopak nevhodné humorné poznámky zo strany žiakov.

III. Buďte spravodliví – žiak si musí byť vedomí, že ak sa dopustí nejakého previnenia, Vaša reakcia bude náležite spravodlivá, tiež im musí byť jasné že si stojíte sa svojim slovom, a nemeníte svojvoľne svoje rozhodnutia.

IV. Buďte zábavní – vo vhodnom okamihu je potrebné okoreniť hodinu nejakou humornou poznámkou.

V. Vyvarujte sa zbytočného a nerealistického vyhrážania – ktoré má za následok skôr provokačné myšlienky u žiakov a vedú tak k pokračovaniu ich nežiaduceho správania. Žiaci tak majú možnosť vidieť ako bude učiteľ svoje nereálne hrozby realizovať.

VI. Buďte dochvíľni – učiteľ musí byť v triede skôr ako žiaci a musí sa uistiť, že má všetky svoje pomôcky, ktoré bude potrebovať. Keď budú žiaci prichádzať, môžete ich vítať vo dverách (vhodné pre prvý stupeň ZŠ). Učiteľ musí dobre menežovať svoj čas, inak stráca na autorite a dáva žiakom zlý príklad.

VII. Nepodliehajte zbytočnému a nespravodlivému hnevu – ak sa učiteľ dostane pod vplyv intenzívnej emócie hnevu hovorí a koná neuvážene, to neprospieva statusu učiteľa ani jeho telesnému a psychickému zdraviu.

VIII. Vystrihajte sa prílišnej dôvernosti – učiteľ pri vstupe do triedy by mal začínať na formálnej rovine a primeranú dôvernosť pripúšťať až neskôr inak si nedokážu vybudovať autoritu.

IX. Poskytuje žiakom primeranú mieru zodpovednosti – učiteľ musí žiakom poskytnúť primeranú mieru zodpovednosti. Žiaci tak rýchlo pochopia, že to, čo sa deje v triede významným spôsobom závisí od nich a buduje to vo vzťahu učiteľa k nim dôveru.
Učenie nie je niečo čo je na žiakov uskutočňované, ale to čo žiaci sami uskutočňujú. Niektorí žiaci hlavne tí z horším prospechom, sú presvedčení, že k tomu, aby sa človek niečo naučil stačí byť prítomný na hodinách. Aby mali žiaci aktívny prístup k učeniu a tak aj určitú zodpovednosť je potrebné, aby si učiteľ pre ne pripravil činnosť, pri ktorej si budú prácu opravovať a kontrolovať sami.
X. Usmerňujte pozornosť – niektorých žiakov obvykle extrovertného založenia, teší pozornosť učiteľa a triedy i vtedy keď je negatívna. Spolužiaci o nich hovoria, že sa radi predvádzajú. Takýto žiaci si vyžadujú pozornosť. Treba venovať veľa pozornosti ich činnosti spojenej s výučbou a čo najmenej pozornosti venovať ich rušivému správaniu. Učiteľ pri adresovaní požiadavky vyžadujúcej si utíšenie žiakov v triede by mal osloviť žiaka menom.
XI. Vyhýbajte sa ponižovaniu detí – ponižovanie detí vedie k negatívnemu dopadu na osobnosť a dôstojnosť žiaka. Učiteľ pri kritizovaní by mal používať správnu kritiku, ktorá by mala byť konštruktívna, to znamená, že by mala povedať žiakovi, čo je zlé a vysvetliť mu ako to napraviť. Učiteľ tak vedie žiaka k tomu, aby kritiku bral ako radu. Ďalej by správna kritika mala byť pozitívna. Je potrebné, aby učiteľ chválil každú prácu, chváliť treba i snahu a pokroky u žiakov. Žiaci budú oveľa viac ochotní reagovať, keď ich učiteľ bude chváliť, kladne prijímať ich názory a prejavovať o nich záujem. Aj neverbálna chvála ako je oční kontakt, súhlasné prikývnutie zvyšuje aktivitu žiaka.
XII. Buďte v strehu – skúsený učiteľ sa vie dobre orientovať v prostredí triedy, musí byť vždy v strehu, aby šikovní žiaci v nejakom priestore nezískali prevahu a nenarúšali tým tak disciplínu. Či už učiteľ alebo žiaci robia čokoľvek musí učiteľ svojou prítomnosťou naplniť miestnosť. Učiteľ by nemal počas hodiny len sedieť, ale je treba, aby sa pohyboval a počas hodiny pristupoval aj k žiakom, ktorý sedia vzadu. Musí neustále sledovať, či ho žiaci počúvajú, či sa na neho dívajú, či majú pero v ruke a iné. Keď učiteľ píše na tabuľu, musí stáť bokom a každú chvíľu kontrolovať triedu pohľadom. Keď zas učiteľ hovorí k jednotlivcovi, jeho pozornosť nesmie polaviť, vždy musí zaujať takú pozíciu z ktorej vidí aspoň na väčšinu triedy.
XIII. Autorita učiteľa– učiteľ bez autority je v nezávideniahodnej situácii a v podstate mu zostávajú dve možnosti a to: buď odísť zo školstva alebo odísť na inú školu. Od učiteľovej autority istým spôsobom závisia aj jeho výsledky dosiahnuté vo vyučovaní. Treba rozlišovať medzi autoritou a mocou. Rozdiel spočíva v tom, že autorita je výsledkom rešpektovania právomoci učiteľa zo strany verejnosti, rodičov a žiakov, kým moc sa používa na priame donucovacie prostriedky.
Poznáme formálnu a neformálnu autoritu. Neformálna autorita spočíva v tom, že žiak uznáva autoritu učiteľa, ktorú mu dáva jeho osobnosť. Spočíva výrazným spôsobom na miere obľúbenosti osoby učiteľa. Často je obľúbený učiteľ preto, že je liberálnejší alebo menej náročný, v porovnaní s ostatnými kolegami. Faktory od ktorých závisí neformálna autorita sú tri a to:
dobrá odbornosť – spojená s výbornými pedagogickými schopnosťami a taktom
vedieť vyučovať – žiaci oceňujú, ak učiteľ dokáže vhodným spôsobom menežovať prácu na hodine, je na hodinu pripravený a je schopný pri vysvetľovaní náročného učiva použiť vhodné príklady.
prístup k žiakom – žiaci oceňujú prílišnú liberálnosť v prístupe učiteľa, naopak aj oceňujú primeranú náročnosť, pokiaľ ale okolo seba učitelia nešíria hrôzu. Ďalej oceňujú ak učiteľom nie je ľahostajný prospech žiakov, dokážu mať diferencovaný prístup, oceňujú

tiež schopnosť dobrého vyjadrovania učiteľa pretože v tom vidia prejavy úcty a záujmu voči nim.
Ďalej poznáme formálnu autoritu, ktorá spočíva v jeho zodpovednosti za vyučovanie, za žiakov, za ich vzdelávacie výsledky a za ich disciplínu v prostredí školy.
XIV. Musíte pôsobiť sebaisto – to čo učiteľ očakáva od triedy, to v podstate aj dostane a tak skúsený učiteľ by mal pôsobiť sebaisto, aby žiaci nemali tendenciu v podvedomí uvažovať, či to čo učiteľ od neho očakáva má spraviť alebo nie veď aj tak sa nič nestane.
XV. Majte poriadok vo veciach – na žiakov pôsobí oveľa efektívnejšie hodina, na ktorú sa učiteľ dôkladne pripravil, keď učiteľ využíva pomôcky ktoré sú tiež vopred preskúšané ako CD prehrávač a iné. Takto pripravená hodina zvýši záujem žiakov o činnosť. Zároveň sa znižuje záujem vyrušovať počas hodiny. Preto by mal mať učiteľ stanovený začiatok, stred a koniec hodiny. Iba tak učiteľ dosiahne svoj cieľ. Je lepšie ak si učiteľ prípravy viac než je nutné. Didaktika je schopnosť jasne prispôsobiť – zjednodušiť vyučovanú vednú oblasť svetu dieťaťa s konkrétnymi vývinovými charakteristikami.
XVI. Ukážte, že máte deti naozaj radi – nie je dobré aby bol učiteľ príliš „ krutý“ ani príliš „ mäkký “. Učiteľ, ktorý má naozaj rád žiaka, to musí prejavovať celou svojou osobnosťou, svojou komunikáciou, svojím zjavom, ide mu predovšetkým o to, aby vzbudil u žiaka motiváciu k úspechu v živote a chuť do štúdia jeho predmetu. Najmä pri vyučovaní náboženstva je táto stratégia nevyhnutnosťou, pretože je svedectvom o Božej láske, ktorou sme milovaní a ktorou miluje Boh žiakov. Pri vyučovaní náboženstva kľúčovým faktorom je vzťah učiteľa k žiakovi poznačený autenticitou prežívanej viery, kongruenciou slov a životných postojov učiteľa.

3.1 Riešenie neobvyklých problémov správania sa na hodine náboženstva

Pri riešení neobvyklých problémov správania sa je veľmi dôležitý rozhovor medzi „ štyrmi očami “. Predovšetkým je potrebné pokúsiť sa o otvorenú komunikáciu vedenú ako partnerský dialóg, aj keď možno má učiteľ veľkú chuť žiakovi vynadať. Niekedy je vhodná tzv. „otcovská rada“. Na žiaka pomocou „otcovskej rady“ môže učiteľ vyvolať veľký tlak, túto techniku je dobré používať opatrne spolu s technikami riešenia problémov. Počas „otcovskej rady“ sa nesmie učiteľ dotýkať žiaka, lebo žiak by si to mohol vyložiť ako útok a v obrane by mohol na učiteľa zaútočiť.

Táto technika vyvíja na žiaka omnoho väčší tlak ako nejaký trest, či kázeň.

Učiteľ by mal so žiakom hovoriť v súkromí. Nesmie jednať agresívne, všetko čo chce učiteľ povedať by si mal dvakrát premyslieť, otázky musí klásť sebavedome, nesmie sa púšťať do kritizovania, reč tela a otázky sú omnoho účinnejšie ako čokoľvek čo by učiteľ povedal. Ďalej je potrebné vyhýbať sa sarkazmu.

Pri opakovanom vyrušovaní musí učiteľ svoju reakciu stupňovať.

Poznáme niekoľko techník, ktoré nenarušujú výklad a to:

- Zarazte sa v reči a dívajte sa na žiaka, až kým si to nevšimne, pozerajte mu pritom bez slova do očí.
- Ukážte na žiaka.
- Oslovte žiaka bez ďalšieho vysvetľovania.
- Položte žiakovi otázku týkajúcu sa preberajúcej látky.
- Požiadajte žiaka, aby vysvetlil ostatným vec, ktorou sa práve na hodine venuje.
- Prerušte to, čo práve robíte a požiadajte žiaka, aby svoje správanie nechal. Najlepšie je to medzi štyrmi očami.
- Položte žiakovi otázku týkajúcu sa jeho správania.
- Porozprávajte sa zo žiakom po hodine. Pritom by sa mal zvoliť partnerský dialóg.

- Potrestajte žiaka tým, že mu zadáte nejakú nepríjemnú úlohu.
- Pohrozte žiakovi, že ho presadíte.
- Presaďte žiaka.
- Uložte mu povinnosť, aby sa vám po každej hodine hlásil a ukázal vám svoju prácu.
- Pohrozte žiakovi, že jeho správanie ohlásite triednemu učiteľovi.
- Ohláste triednemu učiteľovi jeho správanie a oznamujte mu priebežne ako sa žiak správa.
- Povedzte to žiakovi.
- Pohrozte žiakovi, že bude sedieť oddelene od ostatných detí.
- Posaďte ho oddelene od ostatných.
- Ak sa žiakovo správanie nezlepší pohrozte žiakovi, že požiadate riaditeľa školy aby si s nim pohovoril.
- Urobte to, čím ste mu pohrozili.

Čo môže učiteľ na hodine ovplyvniť:

- Nuda – ide o prejavy nedisciplinovanosti v dôsledku toho, že učiteľovi sa nepodarí vzbudiť resp. udržať záujem o učivo u žiakov. Je to buď preto, lebo jednotvárna činnosť trvá už moc dlho alebo sú požadované úlohy pre žiakov príliš ľahké, alebo príliš ťažké.
- Dlhotrvajúca duševná námaha – v jej dôsledku žiaci nie sú schopní splniť si požadovanú úlohu.
- Nízka sebadôvera žiaka vo vzťahu k školskej činnosti – žiaci, ktorí v minulosti v škole opakovane prežili neúspech súvisiaci s podaním ich výkonu majú tendenciu nezapájať sa do činnosti na hodine, aby sa vyhli ďalšiemu zlyhaniu.
- Neprítomnosť negatívnych dôsledkov žiackeho správania – ide o stav, kedy učiteľ nereaguje na nelegálne správanie na hodine v čoho dôsledku sa začne frekvencia tohto typu správania zvyšovať.
- Nevhodné postoje žiakov súvisiace so vzdelávaním – žiaci nie sú ochotní podávať legitímne požadované výkony, pretože v prostredí z ktorého pochádzajú pozitívne výkony v škole nie sú považované za hodnotu, preto sa stávajú proti vzdelávacím cieľom školy.
- Problémy v emocionálnej oblasti žiaka.

Osobitne by som chcela spomenúť techniku modifikácie správania. Modifikovať znamená zámerne, pomaly a s trpezlivosťou prispôsobovať vo výchovnom kontexte svoje správanie tak, aby sme čo najviac zvýšili pravdepodobnosť, že dôjde k očakávanej zmene správania dieťaťa. Počiatočná fáza pri modifikácií správania učiteľom u žiakov je vo všetkých prípadov rovnaká. Je potrebné diagnostikovať všetky tzv. terčové situácie, v ktorých dochádza k problémovému správaniu žiakov, ako aj odozvu, ktorú to vyvolá u učiteľa. Ďalším krokom je vypísanie podobného zoznamu so želateľným terčom správaním toho istého žiaka a aj k nemu je vždy potrebné pridať odozvy učiteľa, pretože v tomto probléme je potrebné vystihnúť oba póly.

4. PROBLÉM HODNOTENIA A KLASIFIKÁCIE NÁBOŽENSKEJ VÝCHOVY

Klasifikácia je špecifický spôsob hodnotenia, kedy sa výkon žiaka porovnáva s nejakou vopred stanovenou objektívnou normou, pričom sa kvantifikuje. Klasifikácia je pojem podradený pojmu hodnotenie. Na Slovensku čo do klasifikácie vedomostí v regionálnom školstve poznáme 5 klasifikačných stupňov (1 – výborný, 2 – chvalitebný, 3 – dobrý, 4 – dostatočný, 5 – nedostatočný).

Hodnotenie je akákoľvek spätná väzba o výkone či správaní žiaka, ktorú učiteľ podáva jemu, alebo jeho zákonnému zástupcovi. Vo vzťahu učiteľ – žiak v podstate dochádza

k hodnoteniu stále pretože pedagogická komunikácia je disproporčná, hierarchická a táto interakcia má významný hodnotiaci aspekt.

Hodnotenie má dôležitý vplyv na motiváciu žiaka, je dôležitým faktorom, ktorý sa spája s extrinstickou motiváciou u žiaka. Býva často kritizované za to, že je nepresné a nespoľahlivé a že deformuje výučbu i osnovy. Aj napriek tomu sa bez neho učitelia ani spoločnosť nezaobídu. Dobre hodnotenie inšpiruje, motivuje a dodáva spätnú väzbu. Pri celkovom hodnotení sa pri určovaní stupňa prospechu v jednotlivých predmetoch hodnotí kvalita vedomostí a zručností, ktorú žiak dosiahol na konci hodnotiaceho obdobia, pričom sa prihliada na systematickosť práce počas celého obdobia. Stupeň prospechu sa neurčuje na základe priemeru klasifikácie za príslušné obdobie. Riaditeľ určí spôsob, akým budú triedni učitelia a vedenie školy informovaní o stave hodnotenia žiaka v triede a zabezpečí zjednotenie hodnotiacich kritérií u všetkých učiteľov školy.

Poznáme tieto funkcie hodnotenia:

- Motivačnú funkciu – pri hodnotení je dôležité v žiakovi vzbudiť skúsenosť úspechu, resp. neúspechu.
- Informatívnu funkciu – hodnotenie poskytuje informáciu žiakovi resp. jeho zákonnému zástupcovi o tom, do akej miery sa žiak priblížil k želanej norme.
- Regulatívna funkcia – vedomie hodnotenia výkonu žiaka, či jeho správania slúži ako motivácia pre podanie požadovaného výkonu, či očakávanej formy správania.
- Výchovná funkcia – hodnotenie významným spôsobom ovplyvňuje proces sebauvedomenia u žiaka, jeho ašpiračnú úroveň, úspech motivuje k podaniu ďalšieho kvalitnejšieho výkonu, hodnotenie tiež významne prispieva k regulácii správania. Hodnotenie sa v tomto kontexte môže využiť ako forma trestu.
- Prognostická funkcia – na základe pozorovania a dlhodobého hodnotenia výkonov žiakov môže učiteľ, ktorý žiaka pozná vysloviť prognózu o kvalite jeho ďalších vzdelávacích výsledkov a o učení sa v predmete.
- Diferenčná funkcia – niekedy je potrebné pomocou testovania vedomostnej úrovne diferencovať žiakov.

Pri hodnotení náboženstva je učiteľ aj svedok poslaný Cirkvou, preto je nevyhnutné, aby jeho vyučovanie bolo sprevádzané kongruenciou slov a postojov čo má dopad na samotné hodnotenie.

Pygmalion efekt (špecifický prípad „haló efektu“ – ide o iracionálne pozitívne očakávania skresľujúce hodnotenie žiaka, učiteľ má tendenciu vidieť výkon žiaka lepší, ako v skutočnosti je) resp. *Golem efekt* (ide o negatívne iracionálne očakávanie skresľujúce hodnotenie žiaka učiteľom, ktorý má tendenciu hodnotiť výkon žiaka horši, ako v skutočnosti je) toto všetko vstupuje učiteľovi do hry pri hodnotení žiaka.

4.1 Vzťahové systémy používané pri školskom známkovaní

Empirické výskumy ukázali, že učiteľmi sú používané tri vzťahové systémy na základe ktorých hodnotia výkony žiakov.

Hodnotenie orientované na normy. Učitelia v prípade tohto systému berú do úvahy určitý sociálny vzťahový systém (rámec), najčastejšie triedu. Takéto hodnotenie nebude spravodlivé. Byť najlepším žiakom v zlej triede alebo najhorším v dobrej triede, nie je to isté ako v stredne výkonnej triede.

Časť učiteľov však tento vzťahový systém používa. Niektorí sa dokonca riadia presnými, dopredu stanovenými kvótami, ktoré si sami stanovili. Napríklad, učiteľ si dopredu

pred písomkou stanoví, koľko jednotiek, dvojok atd. v určitej triede dá. V prípade takého hodnotenia sa žiaci môžu učiť koľko chcú, aj tak môžu dosiahnuť iba
zvýšenie náročnosti hodnotenia, ale nie zlepšenie vlastných známok. Je dokázané, že takýto systém hodnotenia má veľmi zlý vplyv na motiváciu žiakov k učeniu.

Ako zdanlivo vedecky zdôvodnený systém býva niektorými „expertmi“ odporúčaný postup, aby boli školské známky dávané v súlade s modelom Gaussovej krivky. Je to nezmysel aj preto, lebo školské triedy nepredstavujú náhodne vybrané vzorky. Zjednodušene povedané, pri tomto systéme sa predpokladá veľa priemerných a veľmi málo dobrých, resp. veľmi zlých známok.

Problémy s objektivitou, spoľahlivosťou a validitou hodnotenia súvisia zvyčajne s tým, že nemáme jasnú predstavu o tom, čo na výkone chceme hodnotiť.

Je preto dôležité, vopred presne stanoviť, čo majú žiaci zvládnuť a podľa akých kritérií bude ich výkon hodnotený. Učiteľ môže hodnotiť rôzne odpovede ako rôzne obtiaže, musí to však platiť pre všetkých žiakov rovnako.

Takýto výsledok možno považovať potom za objektívny obraz o vedomostiach žiakov. Jednej situácie sa mnohí učitelia obávajú a to hlavne tí, ktorí si zvykli na sociálny vzťahový systém. Čo, ak všetci napíšu test veľmi dobre? Vtedy väčšinou konštatujú, že to bol ľahký test, a nepredpokladajú, že môže za tým byť ich kvalitný výklad skúšanej látky, resp. dobrý výkon žiakov, ktorí sa na test starostlivo pripravili.

Ďalej sa pri hodnotení používa individuálny vzťahový systém. Zatiaľ čo v predchádzajúcom prípade boli všetci žiaci hodnotení podľa toho istého kritéria, existuje v mnohých predmetoch možnosť využiť výhody tretieho vzťahového kritéria a to ich vlastný výkon.

V prípade používania tohto vzťahového systému sa odporúča nasledovný postup: na úvod sa určí tzv. bazálna úroveň individuálneho výkonu žiaka. Za každé zlepšenie sa musí presne určiť, čo sa za takéto zlepšenie považuje. Za to sa potom prideľujú body, ktoré môžu viest k lepšej známke. Prirodzene, žiakom musí byť vysvetlené, ako a prečo sú body prideľované individuálne, aby vedeli akceptovať fakt, že aj niekto, kto v absolútnom porovnaní (v porovnaní s vecnou normou alebo so sociálnou normou) nepodáva príliš vysoký výkon, dostal dobrú známku.

4.2 Všeobecné chyby hodnotenia

Efekt kontrastu: ak po viacerých veľmi slabých (napr. slohových) úlohách posudzujeme priemernú úlohu, máme sklon ju posúdiť lepšie. Platí aj opak, po výbornej odpovedi jedného žiaka máme tendenciu hodnotiť priemernú odpoveď iného žiaka ako horšiu.

Haló – efekt: je dokázané, že u dobrých žiakov máme tendenciu ich prípadné chyby prehliadnuť a u zlých žiakov ich vidíme aj tam, kde niekedy vôbec nie sú. Napríklad, ak sa v texte objaví dvakrát tá istá chyba u dobrého žiaka, započítame ju iba raz, u zlého ju započítame dvakrát, resp. považujeme opakovanie tej istej chyby za veľmi veľkú chybu.

Vlnový efekt: výkon ľudí (v tom zmysle aj hodnotenie iných) je väčšinou multi kauzálne ovplyvnený, napríklad záujmom, únavou atď. Ak posudzujeme väčšie množstvo produktov, na úvod sme prísni, postupne z náročnosti zľavujeme. Ak učiteľ pri posudzovaní dosiahne určitú hladinu, povie si, mal by som byt miernejší.

Okrem týchto všeobecne platných chýb pri posudzovaní je známa aj tzv. individuálne podmienená chyba. U niekoho má podobu individuálneho sklonu k extrémnym hodnoteniam, u iných, naopak, má podobu tendencie hodnotiť všetkých priemerne. Nájdu sa však aj učitelia, ktorí majú ťažkosti dať zlú známku, no a niektorí zas dávajú prevažne zlé alebo len dobré známky.

4.3 Klasifikovať náboženstvo pre a proti

Katolícke náboženstvo/náboženská výchova je povinne voliteľným predmetom a je súčasťou štátneho vzdelávacieho programu.

Slovné hodnotenie je vhodnejšie v nižších ročníkov, kedy je potrebné budovať predovšetkým vzťah k Bohu a nie je väčší problém s motiváciou a disciplínou na hodinách.

Slovné hodnotenie je v prípade slabého vzdelávacieho výsledku menej traumatizujúce. Bežný názor, ktorý sa vytvára u mnohých veriacich ľudí je, že nábožný človek musí mať dobré známky z náboženstva – svätosť predsa nie je vyhradená len jednotkárom.

Klasifikácia počnúc druhým stupňom na ZŠ je to niečo, čomu dieťa rozumie, prijíma ju, rešpektuje ju a rovnako je na tom rodič. V porovnaní so slovným hodnotením je jednoznačnejšia a transparentnejšia.

V prípade katolíckych škôl, kde je povinná 2 hodinová dotácia náboženstva – na druhom a treťom stupni je vhodné tento predmet primerane klasifikovať.

Otázkou sa stáva, či by nebolo vhodnejšie vzhľadom na súčasné spoločenské zmeny a obsahovú reformu školstva zaviesť klasifikáciu tohto predmetu primerane aj na štátnych školách, vzhľadom na všeobecný úpadok výchovných predmetov.

5. ZÁVER

Dobre sformulovaná, vhodne použitá a správne vyhodnotená učebná úloha umožní učiteľovi zistiť, do akej miery učivo žiak ovláda. V školách, kde učitelia občas študentom predkladajú problémy na riešenie, sú študenti viacej motivovaní, dosahujú lepšie výsledky, majú trvalejšie a hlbšie vedomosti. Trendom vo vyučovaní náboženskej výchovy je rozvoj tvorivého myslenia žiakov i samostatnej práce s informáciami.

Je potrebné, aby sa učitelia naučili využívať na hodinách náboženskej výchovy čo najviac učebných pomôcok.

Pri vyučovaní náboženstva je kľúčovým faktorom vzťah učiteľa k žiakovi poznačený autenticitou prežívanej viery, kongruenciou slov a životných postojov učiteľa, ktoré musí učiteľ využívať aj pri nežiaducom správaní sa žiakov na hodinách náboženskej výchovy.

Čo sa týka problému klasifikácie náboženskej výchovy treba podotknúť, že je významným motivačným nástrojom v rukách učiteľa, čo môže tlmiť negatívne dopady prejavov správania sa žiakov na vyučovaní, ktoré sú charakteristické hlavne v období dospievania.

6. LITERATÚRA

ČIŽKOVÁ, V. 2002. *Příspěvek k teórii a praxi problémového vyučování. Pedagogika*. Praha: Grada a. s., 2002. 415-430 s. ISBN 80-8055-259-2.

DYTRTOVÁ, R., SANDANUSOVÁ, A. 2004. *Kapitoly z pedagogické praxe. 1*. vyd. Praha: ČZU, 2004. 100 s. ISBN 80-213-1178-9.

CHRÁSKA, M. 1999. *Didaktické testy*. Brno: Paido, 1999. 91 s. ISBN 80-85931-68-0.

KORŠŇÁKOVÁ, P., TOMENGOVÁ, A. 2004. *Národná správa*. Bratislava: ŠPÚ, 2004. 40 s. ISBN 80 – 85756 – 87 – 0.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2001. 328 s. ISBN 80-7178-579-2.

TOLLINGEROVÁ, D. 1971. *Úvod do teórie a praxe programované výuky a výcviku.* Bratislava: ŠPÚ,1971. 21 s. ISBN 80-213-1145-2.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Jana Hudecová

Pracovisko: Katolícka univerzita v Ružomberku, PFKU. Katedra katechetiky a praktickej teológie.
Ul. Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, Slovenská republika

Email: hudecovaj@centrum.sk

FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION AND ADHD LEARNERS AT PRIMARY LEVEL OF EDUCATION

OSVOJOVANIE SI CUDZIEHO JAZYKA U ŽIAKOV S PREDIKCIOU ADHD NA PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA

Silvia Hvozdíková

Abstrakt

Príspevok koncipuje základné princípy vyučovania anglického jazyka u žiakov s predikciou hyperaktivity a poruchy správania na ZŠ. S dôrazom na potrebu zvýšenej aktivity a na potrebu častej zmeny činnosti sa zameriavame na využitie aktívnych a dynamických prvkov tvorivej dramatiky vo vyučovaní jazyka. Cieľom takého vyučovania pomocou tvorivej dramatiky je posilnenie sekundárnej socializácie žiakov so ŠVVP a vytvorenie uvoľnenej atmosféry v triede. Príspevok prináša výsledky prvotnej výskumnej sondy a navrhuje možnosti realizovania ďalšieho výskumu.

Kľúčové slová: *osvojovanie si cudzieho jazyka, žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, žiaci s predikciou ADHD, sociálna interakcia, sekundárna socializácia, tvorivá dramatika*

Abstract

The article depicts the basic principles of teaching English to the children with prediction to ADHD at the elementary level of education. The teaching process is focused more on dynamic elements of teaching, especially creative drama. The special emphasis is paid to strengthening of the secondary socialization of such students and to creating friendly atmosphere in the classroom. The article also brings reuslts of the first phase of the research.

Key words: *Foreign language acquisition, learners with difficulties, learners with prediction to ADHD, social interaction, secondary socialization, creative drama*

1. INTRODUCTION

The nature of foreign language teaching to learners with the prediction of ADHD lie in enjoyable and playful atmosphere. Teaching such learners requires appropriate and professional approaches. Rarely, they are simply defined and attained, however. This article develops the idea of active and playful learning in friendly atmosphere, regardless of intellectual or emotional levels of students` personalities.

2. CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES

Based on further content analysis of English written publications there is the **National Joint Committee on Learning Disabilities** definition from the year 1989**:** Learning disabilities is a generic term that refers to a heterogeneous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning, or mathematical abilities. These disorders are intrinsic to the individual, presumed

to be due to central nervous system dysfunction, and may occur across the life span. Problems in self-regulatory behaviors, social perception, and social interaction may exist with learning disabilities but do not by themselves constitute a learning disability. Although a learning disability may occur concomitantly with other handicapping conditions (for example, sensory impairment, mental retardation, serious emotional disturbance) or with extrinsic factors (such as cultural differences, insufficient or inappropriate instruction), they are not the result of those conditions or influences (Myers, Hammill, 2010).

Apparently, a prediction to any disability of learners leads to difficulties with learning, and thus, makes processes, learning and teaching, much more demanding and difficult then learning and teaching of common learners. The following part of the article focuses on prediction known as ADHD.

2.1 Attention Deficit and Hyperactivity Disorder

Our main focus is students with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD). They represent a group of children often described by teachers and parents as over-energetic and overactive. Based on Rief´s (1999) definition of Attention Deficit Hyperactivity Disorder children, the main characteristics of such children are as follows:

- high extent of physical activity;
- impulsiveness and low self-control behavior;
- difficulty to adapt to another activity in the classroom;
- aggressive behavior, over-exaggerated responses to the smallest impulses;
- lower social competence;
- lower self-esteem and high level of frustration.

Based on Munden and Arcelus´s (2006) conclusion about Attention Deficit and Hyperactivity Disorder students, the main symptoms are: *hyperactivity* (they are physically over-active), *impulsiveness* (they respond to actions too quickly), and *attention deficit* (lack of longer period of attention). Overall, every student is an individual and the extent of their deficits is different case to case. All of the above mentioned characteristics may appear into certain level in behavior of any child. Nevertheless, it is alarming when it appears too often and too intensively, thus, child may be diagnosed as ADHD. Considering teaching of ADHD students there are many factors influencing work and teaching process itself. Among others there are the following (Munden, Arcelus, 2006, p. 21):

- flexibility of teachers and their personal engagement;
- long-life process of education of teachers;
- creative, interactive and attractive teaching methods;
- team work;
- less homework and less writing;
- reinforcement of students strengths, increasing their self-confidence and self-esteem;
- sensitive approach to students (no humiliation or mockery; their self-esteem is low enough).

The main focus is laid on abilities of the ADHD students rather than disabilities. As Reif (1999, p. 21) states, in teaching of students with learning difficulties it is necessary to avoid:

- General belief that such a student is lazy, antisocial, and non-active;
- Judgments of ADHD student based on your responses to their disorders and disabilities;
- To use only traditional teaching methods;
- Other co-teachers who consider students with learning difficulties as losers unable to achieve high quality education.

Serfontein (1999) focuses on several main characteristics of ADHD students. Here we pay attention to some of them. He develops the following concepts:

- impulsiveness;
- attention disorder;
- hyperactivity;
- lower social development;
- lower self-esteem.

Impulsiveness is the most complicated of most of the symptoms. He suggests it is vital to teach the child how to keep order in what they do and how they act. Moreover, teach the child to think more thoroughly before acting. First think then do, write, or say.

A child with *attention disorder* has problems to focus on one activity for longer time. Serfontein suggests that such a child should be placed as close to the teacher as possible and there should be no other disturbers. The other principle is to divide one activity in more partial activities.

Hyperactive child Serfontein states is the most common phrase parents use to identify their child with ADHD syndrome. Some of them, however, behave different. Their activity does not show to be higher than others. On the other hand, there are individual cases that show even lower extends of activity (hypo-active child). Hyperactive child appears hyperactive when it disturbs others, when his activity is higher than others. Most commonly it is present when the classroom is quiet working individually on various tasks.

Lower social competence is probably the most permanent trait of male population of attention disorder students. Their social behavior usually seems very infantile both at school and at home. It is largely common that such students act as fools among the others just to create moments of attraction towards them. The other trait of lower social competence of such a child is emotional shallowness. Many parents are concerned and complain about their children that they do not show emotions openly, or they show it inappropriately, for example, they may cry over a dead hamster for weeks but do not show any kind of emotions over their grandmother`s death.

Apparently, extend of *self-esteem* is so low among these students that it may gradually grow into serious difficulties in later teen years – into a secondary disorder of self-esteem. Their confidence and self-esteem lowers with each negative experience through years of school and creates vital damages in his emotional development occasionally leading into a very specific mental disease: paranoia. Thus, it is effective to reinforce his strengths as much as possible.

Generally, it is vital to focus on child`s strengths. As it is mentioned in the interview with a 15 years old ADHD student, Joseph, who suggests to teachers:"Teachers should respect students as much as students respect teachers. Lessons should not be stressful. There should be friendly atmosphere on the lesson. Teachers should not make fun of students or humiliate them. I enjoy active learning; project learning and I prefer oral presentations to written forms" (Rief, p. 31). Obviously, ADHD students prefer kin-aesthetic dimension of learning, they enjoy moving, looking around, touching objects (hap tic aspect of learning). Successful teaching of such students should include the latter mentioned aspects to provide classroom to be a place for productive and effective learning. When teachers prefer active teaching and try to create friendly atmosphere their teaching may become successful even for a student with the prediction of ADHD.

According to professor Komarek, (http://www.drama.cz/periodika/mz/mz.html) a Check pediatrician and neurologist, there is no physical (structural) difference between the brain of an ADHD child and a brain of any other child without the prediction of ADHD. The problem is not the structure of such a brain but in atypical functional connections. ARAS

– the ascending reticular activating system modulates wakefulness; this system awakes cerebra when any sensory information comes to the brain stem. Komarek follows that an ADHD child responds to actions impulsively and unpredictably. The original intention of such a child to follow the teacher`s instruction is suddenly distracted by another piece of information, for example, by a nice smell of nearby sitting girl. The distraction causes changes in the system of his/her behavior.

According to The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR) (http://www.suite101.com/content/adhd-and-teaching-english-as-a-foreign-language-a325634#ixzz1JV1ohORJ, ADHD is categorized into three types: *Inattentive, impulsive, hyperactive,* which can combine to form three types:

1. The predominantly inattentive type
2. The predominantly hyperactive impulsive type
3. The combined type (inattentive, impulsive, hyperactive)

Predominantly Inattentive Type Behaviours show poor listening skills, easily distracted, preoccupied, unfocussed, forgetful, unable to find things, not capable of completing assignments, frequently "off-task", repeatedly misplacing items, unsuccessful at finishing tedious tasks, unable to complete an activity if interrupted, slow to get going, recurrent daydreaming, and disorganisation. Thus, inattentive behaviour may surface in the foreign language classroom as such: appear dreamy and tuned out, doodle and fiddle, write instructions and information down incorrectly if at all, forget or lose books, equipment, and homework, produce work that does not reflect their true ability, misunderstand oral instructions, be unable to sustain their concentration, forget to take material home, behave as if they were not present in the previous lesson.

Predominantly Impulsive Type Behaviours means inability to anticipate the effects of their behaviour or actions, interrupting, difficulty queuing or taking turns, lack of self-control, make hasty decisions, trouble delaying gratification.

Predominantly Hyperactive Type Behaviours mean high energy levels, constant motion, unusual amounts of fidgeting, incessant touching or playing with objects, excessive talking. Impulsivity and hyperactivity may surface in the foreign language classroom as such: beginning tasks without paying attention to instructions – verbal or written, starting before thinking or planning, rushing through assignments without self-monitoring, lack of desire to check over completed work, making frequent errors – not connected to lack of knowledge, untidy, disorganised, incoherent work, displaying little restraint regarding improper remarks, emotions and behaviour.

3. LANGUAGE ACQUISITION AND STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES

European Commission published a document called *Teaching Languages to Learners with Special Needs* (http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc647_en, 2005) with the main contributions from the experts from Finland, Hungary, Germany, and UK. The authors discuss widely the themes of teaching and learning processes including difficulties in teaching process and terminology of special needs learners. They encourage teachers to get acquainted with various aspects of the program, and continue with suggestions:

- Listen and respond to foreign language songs, poems, or stories, which have rhyming or repeated words. Staff may vary the repetition by saying things loudly, quietly, quickly or slowly.

- Listen carefully and discriminate between sounds, identify some meaning from words and intonations, and develop auditory awareness, for example, using audio, video tape or CD-ROM.
- Respond to a certain word or phrase, for example, a greeting.
- Use symbols and audio-recordings, for example, a Language Master, to associate a word and object, and to record themselves or others.
- Increase social skills by providing new context for communication and interaction, for example, taking part in pair and group work and developing turn-taking skills.
- Express their own views about people, places and environments by showing a preference or by expressing likes and dislikes, for example, using a growing vocabulary of words, symbols, gestures and facial expressions.
- Develop general language skills through new learning experiences, resulting in the positive acquisition of a simple, relevant vocabulary that can be used for practical communication at a level appropriate to their ability.
- Respond to, use and understand words and phrases which are reinforced with visual aids, for example, in a game with real objects, using puppets, video, picture flashcards and gestures.
- Communicate messages by sending information in the form of pictures or text by e-mail.
- Enhance self-esteem through opportunities for new achievements.

We draw our attention to the common features of ADHD students mentioned in previous chapter. When we turn the syndromes of the students into positive aspects of their education we may be successful in teaching them foreign language. Considering suggested approaches and various general ideas about teaching students with learning difficulties we regard creative drama to be an effective medium for teaching foreign language to ADHD students.

3.1 Students with Learning Difficulties in Primary Level Language Classrooms in Slovakia.

In order to conduct the research of language acquisition to students with difficulties we conducted first phases of analysis of the situation in the integrated schools in various parts of Slovakia. We used an anonymous questionnaire to find out if there are some children with learning difficulties at all in the classrooms in Slovakia, and how language teachers manage teaching process with such students in their teaching environment. Here we present first results:

1. The average age of the teachers participated in the research was 33, 6 years.
2. There was a prevalence of female teachers to male teachers.
3. All respondents teach at the primary level or secondary level of education, most in the state schools, some in private or private religious schools.
4. 21, 8 percent of respondents answered they do not teach learners with difficulties. One of the respondents teaches in a private school, 4 of them teach at secondary grammar school (8 ročné gymnázium), 5 of them teach in small village (under 10.000 inhabitants) schools.
5. Teachers – respondents stated that 25 percent of learners with difficulties in their classrooms have a prediction to ADHD.
6. We focused our research on five most frequent problems with the learners with difficulties: 1. teaching of cognitive structures (teaching grammar, vocabulary and skills), 2. Interaction of such a learner with other students, 3. Interaction with the

teacher, 4. Adjustment of the learner to the new style of teaching, 5. Negative behavior of the learner in the classroom.

Many teachers consider problem with teaching grammar and adjustment to the new styles of teaching as the most frequent problems in the classroom. Based on teachers` responds, the interaction of such children with the teacher and their behaviour in the classroom are the least problematic. There is a possible correlation between appearances of ADHD children in the class and the type of school; private schools and secondary grammar schools show almost zero number of learners with difficulties. Also, small schools in villages with low number (less than 15) of children in the classroom have almost no learners with difficulties.

Considering interaction and creative friendly atmosphere in the language classrooms as the basis for successful language acquisition, we suggest creative drama as one of the possible techniques for strengthening social interaction when teaching languages. Furthermore, it is essential to use the impulsiveness and hyperactivity of the learners with prediction to ADHD in the class.

4. CREATIVE DRAMA AND ADHD STUDENTS

How can creative drama help to lower the symptoms a hyperactive behaviour in the child with the prediction of ADHD? Children with learning disabilities are emotionally unstable. However, it is possible to use their impulsiveness, their learning disability in the context of creative drama. Lukavská (Tvorivá dramatika, 93, 3) presents results of her qualitative research with hyperactive children in one of Czech schools for integrated children. She worked with 8 children during one school year. She met with them once a week. Lukavská states her results in several points:

1. Hyperactive children respond to music more sensitively than other children. They felt tension when listening to noisy dramatic music and relaxed when listening to relaxing music.
2. They were able to act out the content of music (their own interpretations) using motion (their bodies).
3. They accepted positively even demanding tasks.
4. They were able to pay respect to common regulations in the classroom when they were encouraged by physical contact with the teacher.
5. They enjoyed working in the groups. There was almost no aggression in the interaction with others.
6. However, socially deprived children still showed insecurity. They also showed no interest in the classroom activities.
7. During the research children showed lowered appearance of aggressive behavior.

Furthermore, Lukavska considers the nature of their success to lie in the atmosphere of acceptance of the children and working in friendly atmosphere. Children could feel positive and friendly relationship from the teachers (from the adults).

Apparently, creative drama may function only in the context of group or team work. Although learners contribute as individuals, a purpose of development of relationships in the classroom should be co-operation. The meaning of group cooperation is highly relevant in the class learning of learners with difficulties. Cooperation increases communication and social perception of learners themselves and helps to perceive the others. Authors Lambert and

O´Neill also state the following: "Cooperative activity is rare in our schools. Too often, pupils are trained to work as individuals and to be competitive and possessive about their achievements. The meaning of creative drama is build up from the contributions of individuals, and, if the work is to develop, these contributions must be monitored, understood, accepted and responded to by the rest of the group" (1982, p. 13).

Thus, when the contributions of individuals are accepted and we respond to them in a way, drama has the purpose and meaning. Students in order to cooperate need to be aware of the importance of their own contributions. Every drama activity should be built on the foundations of individual contributions and active mutual interactions. The writers encourage teachers to have a particular social objective for each lesson:

- increased social competence and confidence;
- the ability to work purposefully with the others;
- willingness to accept and respect the ideas of others and build on team;
- willingness to accept responsibility;
- the opportunity to escape from existing self-image or "role" in the group group-clown, trouble- maker, outsider.

In the future we will carry on the research with the following objectives:

- Emphasize the importance of creative drama for language skills acquisition in foreign language teaching to the special educational needs students, with the closer accent to the learners with ADHD prediction.
- With the special emphasis on non-cognitive education, consequently prove the positive influence of creative drama as a highly motivating and effective tool of socialization and social interaction in the group of participants, integrated students.
- Motivate English language teachers and other language educational leaders to include the tools of creative drama into their own teaching styles, thus, laying the accent on innovation of creative drama techniques.

We lay our attention on the capabilities of such learners and our possibilities as teachers to include them into our education as naturally as possible to help them to create better perspective for their future personal and professional lives. The further research questions are the following:

1. What are the main obstacles in foreign language teaching to ADHD students in the integrated classes?
2. How does implementation of creative drama influence foreign language acquisition?
3. What is the influence of creative drama use in foreign language teaching?
4. What is the impact of creative drama on interpersonal communication in foreign language teaching to ADHD students?

5. CONCLUSION

Clearly, common idea of all definitions is the environment, atmosphere and space that creative drama creates and offers to an individual in the process of education. It is atmosphere of self-identification, social interaction, creativity, self-expression, imagination development. Creative drama is a medium for exploration of reality through as if reality.

6. LITERATURE

HEATHCOTE, D. 1984. *Collected Writings on Education and Drama.* London: Hutchinson Group Ltd, 1984. ISBN 0 09 149261 0.

http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc647_en, 2005, August 2010

http://www.drama.cz/periodika/mz/mz.html, April, 2011

http://www.ldonline.org/adhdbasics, April, 2011

http://www.suite101.com/content/adhd-and-teaching-english-as-a-foreign-language-a325634#ixzz1JV1ohORJ, April 2011

LAMBERT, A., O`Neill, C. 1982. *Drama Structures*. London: Hutchinson Education, 1982.

MACHKOVÁ, E. 2002. *Metodika dramatické výchovy.* Praha: ARTAMA, 2002. ISBN 80-7068-166-7.

MARUŠÁK, R. 2000. John Somers: Od her přes improvizaci k divadlu. In: Tvořivá dramatika, XI, 2000, No. 1, pp. 1-6.

MYERS, P. I., HAMMILL, D. D. 1990. Learning disabilities: Basic concepts, assessment practices, and instructional strategies. Austin, TX: Pro-Ed. 1990.

NEELANDS, J. 1990. *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama.* Cambridge: CUP, 1990. ISBN 0 521 37635 1.

NUNAN, D. 1989. *Understanding Language Clasrooms.* London: Prentice Hall International UK, 1989.

RIEF, S. 1999. *How to Teach & Reach ADD/ADHD Children.* Prague: The Centre for Applied Research and Education, 1999.

WAGNER, B. J. 1985. *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. London: Anchor Brendon Ltd, 1985. ISBN 0 09 138851 1.

www.addiss.co.uk

www.stadpedu.sk

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Silvia Hvozdíková, Mgr.

Pracovisko: Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií
Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa
Drážovska cesta 4, 949 74 Nitra

Email: silvia.hvozdikova@ukf.sk

VÝSKUMNE LADENÁ KONCEPCIA PRÍRODOVEDNÉHO VZDELÁVANIA (IBSE) V PRAXI

INQUIRY BASED SCIENCE EDUCATION IN PRACTICE

Jana Chmurová, Iveta Juricová

Abstrakt

Príspevok prezentuje hlavné teoretické východiská výskumne ladenej koncepcie prírodovedného vzdelávania. Úlohou je tiež zistiť, ako sú základné princípy tejto koncepcie aplikované vo vyučovaní prírodovedných predmetov na prvom stupni ZŠ a v materskej škole. Ako výskumný nástroj bol použitý pozorovací hárok, ktorý sa zameriava samostatne na prácu učiteľa a samostatne na prácu detí pri výskumne ladených aktivitách.

Kľúčové slová: *výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávanie, primárne prírodovedné vzdelávanie, predprimárne prírodovedné vzdelávanie*

Abstract

The article presents main theoretical background of inquiry based science education. The aim of the contribution is to find out, how the basic principles are applied in primary & pre-school science education. As a research tool has been used an observation sheet, which focuses on a teaching and learning process during inquiry activities.

Key words: *inquiry based science education, primary science education, pre-school science education*

1. ÚVOD

Kvalitatívne zmapovanie výchovy a vzdelávania u nás zďaleka nie je dokonalé a dostatočné. Do výchovy prenikajú oveľa viac ako predtým nové trendy a je potrebné zachytiť ich realizáciu a dopad. Príkladom je aj výskumne ladená koncepcia, ktorá sa na Slovensku začína ešte len uplatňovať. Naším cieľom je zistiť, ako sa výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania realizuje v praxi v materských a v základných školách. Nakoľko sa po roku schyľuje k učeniu prvých sérií školení zameraných na vzdelávanie učiteľov z praxe vo výskumne ladenej koncepcii prírodovedného vzdelávania, ponúkame v príspevku vôbec prvé výsledky, ako sa spomínaná koncepcia realizuje v praxi.

2. ZÁKLADNÉ PRINCÍPY VÝSKUMNE LADENEJ KONCEPCIE V KOCKE

Výskumne ladená koncepcia je na Slovensku pomerne novým pojmom. Pochádza z anglického *Inquiry Based Science Education (IBSE).* Koncepcia je inšpirovaná vedeckými výskumnými postupmi. Dieťaťu tu nie sú ponúkané hotové poznatky, dieťa si nové poznatky samo vytvára na základe informácií, ktoré nadobudlo počas výskumnej aktivity a z predošlej

skúsenosti s daným javom. Pri hľadaní odpovede na identifikovanú otázku dieťa postupuje podľa určitého algoritmu, podobne ako pri vedeckom skúmaní. Začiatok skúmania je iniciovaný výskumnou otázkou, čo je najdôležitejšia časť samotného skúmania. Spočiatku, a tiež u mladších detí, vyberáme javy, ktoré sú dieťaťu blízke, pozná ich z každodenného života a je ich možné skúmať empiricky. Výskumná aktivita dieťaťa začína tzv. stimulujúcou situáciou, ktorej úlohou je u dieťaťa vzbudiť zvedavosť, záujem skúmať daný jav. Na základe informácií nadobudnutých v stimulujúcej situácii dieťa vedieme k tvorbe najskôr implicitných, potom explicitných otázok – čo je potrebné na uvedenom jave riešiť. Po stanovaní výskumnej otázky nastáva fáza tvorby predpokladov – možných vysvetlení javu, alebo neskôr dochádza i k tvorbe hypotéz. Ak už dieťa stanovilo určitý predpoklad, resp. hypotézu dostávame sa k navrhovaniu jeho možného overovania. Ak sa hypotéza (predpoklad) nepotvrdí, formulujeme novú hypotézu, a ak je potrebné, aj nový spôsob jej overenia. Výsledky sú následne spracované a mali by byť schopné odpovedať na stanovenú výskumnú otázku. Nadobudnuté informácie sú konfrontované s vedomosťami a bežnou skúsenosťou. Poslednou fázou je transfer vedomostí do novej situácie a ich využitie v bežnom živote. Nasledujúca schéma bližšie vysvetľuje spomínanú postupnosť krokov.

Schéma 1: Algoritmus vedeckého postupu pri hľadaní dôkazov (In Žoldošová, 2010)

<table>
<tr><td colspan="2">1. Praktická aktivita, plánovaná stimulujúca situácia alebo náhodná situácia</td><td colspan="3">prekvapenie, zvedavosť
⬇</td></tr>
<tr><td colspan="2">2. Využívanie vedomostí, premýšľanie, tvorba implicitných a neskôr explicitných otázok</td><td colspan="3">formulácia problému na riešenie
⬇</td></tr>
<tr><td colspan="2">3. Predpokladanie</td><td colspan="3">tvorba možných vysvetlení, možných odpovedí, prezentácia riešenia
⬇
formulácia predpokladov a hypotéz, ktoré sa budú overovať alebo testovať
⬇</td></tr>
<tr><td colspan="5">4. Podľa typu identifikovaného problému alebo hypotézy sa vypracuje jeden alebo viac spôsobov overenia stanovenej hypotézy a to s využitím niektorého z nasledovných postupov:</td></tr>
<tr><td>4.1 experiment</td><td>4.2 analógia alebo model</td><td>4.3 hľadanie v sekundárnych zdrojoch</td><td>4.4 pozorovanie</td><td>4.5 bezprostredná manipulácia (pokus a omyl)</td></tr>
<tr><td>vytvorenie postup experimentu, v ktorom sa bude overovať vždy jedna premenná</td><td>usudzovanie pomocou analógie a kontrola pomocou konštrukcie modelu</td><td>čítanie článkov, kníh, elektronických dokumentov, kontaktovanie kompetentnej osoby</td><td>pozorovanie javu, meranie, používanie dokumentov ako sú obrázky, tabuľky, grafy</td><td>vytvorenie postupov viacerých pokusov a porovnanie získaných výsledkov</td></tr>
<tr><td colspan="5">vypracovanie protokolu
⬇</td></tr>
<tr><td colspan="2">5. Pozorovanie výsledkov a ich porovnanie so stanovenou hypotézou</td><td colspan="3">potvrdenie alebo vyvrátenie stanovenej hypotézy
⬇</td></tr>
</table>

6. Sumarizácia hypotéz – potvrdených aj vyvrátených	usporadúvanie vedomostí, ktoré vyplynuli z realizácie testovania hypotézy (hypotéz) – tvorba odpovede na pôvodnú výskumnú otázku ⬇
7. Konfrontácia záverov s bežnou skúsenosťou a aktuálnymi vedomosťami ⬇	
8. Transfer do novej situácie v triede alebo v bežnom živote	

Výskumný proces žiaka je iniciovaný stimulujúcou situáciou (bod 1). Keď učiteľ stimulujúcu situáciu plánuje, uprednostňuje (vzhľadom na vek žiaka) situáciu, v ktorej má žiak možnosť pracovať bezprostredne. Podporí sa tým využívanie vlastných skúseností s javmi a objektmi pri tvorbe otázok a najmä pri tvorbe zmysluplných, argumentovateľných predpokladov.

Učiteľ žiaka v samotnej stimulujúcej situácii vedie (bod 2) tak, aby identifikoval vhodný problém. Často sa stáva, že žiaci v situácii identifikujú rôznorodé problémy (otázky). Výsledkom je identifikácia výskumného problému, ktorý je formulovaný prostredníctvom výskumnej otázky.

Učiteľ požaduje primeranú argumentáciu aj pri prezentácii vlastných prekonceptov, ktorá je súčasťou tvorby výskumných predpokladov, či hypotéz (bod 3). Predpoklady a hypotézy sú zatiaľ teoretické odpovede na stanovenú výskumnú otázku. Spôsob overenia stanoveného predpokladu alebo stanovenej hypotézy zachytáva bod 4.

Zo 4. bodu sa v prípade nepotvrdenia stanoveného predpokladu alebo stanovenej hypotézy vraciame do bodu 2. Ak sa pôvodné hypotézy (či jednoduchšie predpoklady) skúmaním nepotvrdia, samotné výsledky skúmania nás vedú k stanoveniu alternatívneho predpokladu alebo alternatívnej hypotézy a ich overovaniu. Často sa stáva, že testom potvrdený predpoklad alebo hypotéza nie sú podporené žiadnou aktuálnou vedomosťou a/alebo žiadnou skúsenosťou (bod 7). Takýto predpoklad (resp. hypotéza) je veľmi labilný a často podlieha novému preskúmaniu, resp. dochádza k navrhovaniu iného spôsobu overovania predpokladu (hypotézy; vraciame sa do bodu 3).

Tvorba záverov (bod 5) je postavená predovšetkým na reflexii stanoveného predpokladu alebo stanovenej hypotézy. Do záverov nestačí vložiť jednoduché tvrdenie o tom, či realizovaný postup potvrdil alebo nepotvrdil predpoklad alebo hypotézu (aj keď toto tvrdenie by malo byť súčasťou záveru). Dôležité je zhodnotenie postupu, najmä jeho dôveryhodnosti.

Súčasťou tvorby záveru je aj konfrontácia vlastných výsledkov s výsledkami ostatných skupín (bod 6). Učiteľ pomáha žiakom v skupinách formulovať výsledky tak, aby bolo ostatným skupinám jasné ako sa k nim dopracovali a mohli tak zvážiť hodnotu získaných záverov. Častou súčasťou tejto konfrontácie je aj overovanie výsledkov v sekundárnych informačných zdrojoch, ak neboli hypotézy overované práve týmto spôsobom.

Žiaci sú po jednoduchej tvorbe zovšeobecneného záveru zo skúmania vedení k identifikácii širších súvislostí. Získané informácie konfrontujú s realitou (bod 7), pričom hlavným zámerom je ukotvenie nového poznatku v minulých skúsenostiach žiakov. Ak je nový poznatok podporený viacerými skúsenosťami, žiaci oveľa viac dôverujú záverom získaným vlastným výskumným šetrením.

V závere by mal učiteľ podnecovať žiakov k transferu (bod 8) a to tak, že ich priamo vovádza do situácií, ktoré transfer nadobudnutých informácií iniciujú. Transferu sú však žiaci schopní, len ak majú dostatok skúsenosti s výskumným postupom a ak prebehne aj konfrontácia s realitou (bod 7) primeraným spôsobom.

3. METODIKA

Za výskumný nástroj sme si zvolili pozorovací hárok, ktorý vytvorili hlavní riešitelia projektu Fibonacci. Projekt Fibonacci je súčasťou Siedmeho rámcového programu Európskej komisie, na ktorom participuje 22 krajín Európskej únie. Zameriava sa na šírenie myšlienok a implementáciu výskumne ladnej koncepcie prírodovedného vzdelávania do praxe.
Našim cieľom bolo zistiť, ako prebieha vyučovanie prírodovedných predmetov podľa výskumne ladenej koncepcie. Výskumným nástrojom pre výskumníka bol pozorovací hárok *IBSE diagnostic tool for provider.* Pozorovací hárok pozostáva zo štyroch častí (viď príloha č. 1 – slovenská verzia).

Prvá časť pozorovacieho hárku zahŕňa všeobecné informácie o učiteľovi, napr. koľko rokov má pedagogickej praxe, ako sa pripravuje na hodinu, koľko rokov sa venuje výskumne ladenej koncepcii.

Druhá časť pozorovacieho hárku sa zameriava na organizačné zabezpečenie hodiny, pričom hárok je rozdelený na štyri podčasti: a*/ materiál a pomôcky* či sú primerané veku žiakov a či zodpovedajú aktivite realizovanej na hodine, b/*organizácia triedy*, práca žiakov v skupinách a expozícia žiackych prác v triede z realizovaných aktivít, c/ *organizácia a priebeh samotnej aktivity*, pred začiatkom aktivity žiaci majú diskutovať o svojich predstavách, dostatočný čas má byť vymedzený na diskusiu výskumných otázok, zozbieraných údajov a dostatočný čas k diskusii k záverom, d/*manažment v triede*, či učiteľ povzbudzuje žiakov k vzájomnej tolerancii a rešpektu pri práci v skupinách a zároveň či učiteľ pomáha žiakom riadiť prácu v skupinách.

V tretej časti výskumník sleduje prácu učiteľa, pričom si všíma päť významných oblastí: a/ *učiteľove otázky*, pýta sa žiakov na ich vlastné predstavy a predkladá otvorené otázky, b/*učiteľova reakcia k žiackym predstavám a komentárom*, c/ *povzbudzovanie žiakov k ich vlastnému skúmaniu*, aby odpovedali na otázky, aby otázky tvorili, aby tvorili vlastné predpoklady a aby si navrhli samy vlastné postupy, d/ *usmerňovanie žiakov pri samotnom skúmaní.*

Posledná časť pozorovacieho hárku sa zameriava na učebný proces vo výskumne ladenej koncepcii. Pozostáva zo sedem hlavných oblastí: iniciácia skúmania, získavanie údajov, interpretácia a tvorba záverov, práca s ostatnými členmi skupiny, ústna prezentácia, formy písomných záznamov ako aj obsahu písomných záznamov. Samotné pod časti z danej oblasti sú v pozorovacom hárku, ktorý uvádzame v prílohách. Položka číslo sedem sa vypĺňala na základe analýzy žiackych písomných záznamov (výskumných zápiskov) a nie na základe pozorovania triedy ako to bolo pri položkách číslo jedna až šesť.
Na jednotlivé položky v pozorovacom hárku výskumník odpovedá jednoznačne *áno, nie, neaplikovateľné,* pričom výskumník má možnosť sa k jednotlivým položkám vyjadriť aj konkrétne v poslednom stĺpci (poznámka).

Cieľom výskumnej sondy bolo zistiť, ako sa výskumne ladená aktivita realizuje vo vyučovaní prírodovedných predmetov v praxi.

Výskumnú sondu tvorili učiteľky, ktoré majú absolvovaných 98 hodín v kurze Fibonacci, ktorý sa sústreďuje na využívanie výskumne ladenej koncepcie v prírodovednom vzdelávaní. Jedna z učiteliek má za sebou sedem rokov učiteľskej praxe, konkrétne učiteľka v základnej škole. Druhá učiteľka má za sebou 37 rokov učiteľskej praxe v materskej škole. Vyučovanie podľa výskumne ladenej koncepcie prebiehalo u desať päťročných detí a u devätnástich osemročných žiakov. Výskumná sonda bola zrealizovaná počas dvoch deväťdesiatminútových aktivít na rôznych stupňoch škôl: jedna aktivita na 1. stupni základnej školy a jedna aktivita v materskej škole.

4. ANALÝZA A INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV

V tejto časti prezentujeme vôbec prvé výsledky z realizovaných aktivít podľa výskumne ladenej koncepcie.

Z porovnania pozorovacích hárkov konštatujeme, že učiteľky majú podobné problémy pri realizácii hodín podľa výskumne ladenej koncepcie. V článku opisujeme jednotlivé sekcie a vzájomne porovnávame zistenia z pozorovaní v MŠ s pozorovaniami v ZŠ.

Sekcia A – V sekcii A porovnávame prípravu učiteliek na vybranú prírodovedne zameranú hodinu. Na hodine realizovanej v základnej škole témou boli plávajúce a neplávajúce predmety, pričom téma je určená pre ročníkovo starších žiakov. Učiteľka na prípravu tejto hodiny použila materiály uvedené na stránke Fibonacci. V materskej škole si učiteľka vybrala tému magnetizmus, pričom tiež využila materiály uvedené na stránke Fibonacci. Téma je súčasťou kurikula až v základnej škole, teda nie je určená pre deti predškolského vzdelávania. Cieľom hodiny u obidvoch učiteliek bolo rozvinúť prírodovedné predstavy u detí a rozvinúť schopnosti samostatnej vedeckej práce.

Sekcia B – Organizácia hodiny. Z pozorovacieho hárku je zrejmé, že učiteľky pochopili z hľadiska výskumne ladenej koncepcie ako má byť hodina zorganizovaná. Všetky položky spĺňali požiadavky kladené pri tejto koncepcii. Výnimka sa vyskytla pri položke 3d, konkrétne u učiteľky v materskej škole, kedy učiteľka predložila deťom podrobné pokyny vrátane pracovného postupu. To, že učiteľka deťom v MŠ ponúkla vlastný postup je čiastočne pochopiteľné. Deti v tomto období nie sú schopné ešte samostatne abstraktne premýšľať, čiže naplánovať viacero krokov dopredu je pre ne veľkým problémom, avšak postupom času je možné naučiť sa navrhovať vlastné postupy skúmania (najskôr s pomocou učiteľa, neskôr samostatne, resp. skupinovo).

Sekcia C – Vyučovanie výskumne ladenou koncepciou (so zameraním na učiteľa). Z pozorovacieho hárku zo sekcie C je zrejmé, že väčšie problémy pri nedodržaní postupu pri vyučovaní výskumne ladenou koncepciou má učiteľka v materskej škole. Učiteľka v materskej škole dostatočne nepovzbudzovala žiakov k tvorbe otázky, nepomáhala žiakom formulovať otázky, taktiež neviedla deti k tomu, aby porovnali vytvorené závery s predpokladmi, ktoré vytvorili v úvode aktivity, a tiež nevenovala pozornosť porovnávaniu zistených výsledkov medzi skupinami vzájomne, čo by mohlo viesť k identifikovaniu možných chýb v skúmaní. Učiteľka v MŠ mala tiež tendenciu žiakom vysvetľovať, ako skúmaný jav funguje. Dôvodom pravdepodobne bude tridsaťsedemročná prax učiteľky, ktorá je ovplyvnená tradičným vyučovaním, teda žiakom všetko predkladá. Učiteľka zo ZŠ so sedemročnou praxou je menej ovplyvňovaná tradičným vyučovaním, a preto sa jej ľahšie vyučovalo podľa princípov IBSE. Napriek tomu sa vyskytli totožné problémy u obidvoch učiteliek. Konkrétne išlo o nedodržanie týchto úloh: učiteľky sa nepýtali žiakov na ich vlastné zistenia (čím by si precvičovali schopnosť interpretácie dát), neposkytli žiakom prístup k sekundárnym zdrojom (kde by si mohli nadobudnuté informácie porovnať so všeobecne platnými), žiaci neboli vedení k tomu, aby porovnali svoje zistenia so závermi (čím sa mohlo stať, že nie všetky zistené informácie sú súčasťou záveru, resp. záver mohol byť neúplný).

Sekcia D Učebný proces vo výskumne ladenej koncepcii (zameranie na žiakov). Z pozorovacieho hárku jednoznačne vidieť, že pri realizácii samotného učebného procesu majú učiteľky značné problémy. V tomto prípade majú viditeľné problémy učiteľky v materskej škole, kde výskumne ladená koncepcia nebola naplnená v deviatich bodoch pozorovacieho hárku, pričom v štyroch prípadoch koncepciu nenaplnila aj učiteľka základnej školy. Spoločné problémy boli nasledovné, pri samotnom skúmaní, učiteľky nedali žiakom priestor na návrh vlastných výskumných činností, žiacke návrhy výskumných postupov neobsahovali korektnú prácu s premennými. Pri samotnom zhromažďovaní údajov žiaci nepoužívali meranie a tiež nezískavali údaje zo sekundárnych zdrojov. V materskej škole sa

ústna prezentácia žiakov vôbec nevyskytla. Žiaci v skupinách neprezentovali svoje zistenia pred celou triedou, nezapájali sa do diskusie a tiež sa nevyjadrovali vedeckými termínmi a znakmi. Dôvodom bude pravdepodobne nízky vek žiakov, s čím súvisí aj šiesty bod pozorovacieho hárku, konkrétne neprispievanie do spoločného záznamu, či prezentácie, ako aj chýbajúci záver z vykonanej výskumnej činnosti.

5. ZÁVER

V článku popisujeme ako prebieha výskumne ladená koncepcia v praxi. Výskumnú sondu tvorili učiteľky z dvoch odlišných stupňoch škôl a s rozdielnou dĺžkou pedagogickej praxe. Otvorené hodiny na ktorých sme sa zúčastnili nám slúžili na zber dát. Dáta sme zhromažďovali na základe predloženého pozorovacieho hárku. Vyhodnotením pozorovacieho hárku konštatujeme, že výskumne ladená koncepcia v praxi nie je ešte na takej úrovni ako si vyžadujú pravidlá IBSE, napriek absolvovaním 98 hodín vo Fibonacci. Rozdiel vo vyučovaní sme zaznamenali aj medzi sondovanými učiteľkami. Učiteľke v materskej škole, s dlhšou pedagogickou praxou, realizácia hodiny podľa pravidiel IBSE robila väčšie problémy. Učiteľka mala značnú tendenciu sa prikláňať ku klasickej vyučovacej hodine, respektíve k hodine s realizáciou pokusov. Deťom predkladala hotové fakty, vysvetľovala ako veci fungujú, žiaci nepracovali samostatne, netvorili si vlastné závery a nenavrhovali si vlastné postupy. Predpokladáme, že aj napriek tomu, že ide o deti na nižšej vývinovej úrovni, deti vedia nájsť správne postupy a dané veci si vysvetliť. Podobná situácia sa vyskytla aj na otvorenej hodine realizovanej učiteľkou základnej školy, pričom hodina sa viac podobala na hodiny realizovanú podľa pravidiel IBSE. Dôvodom lepšieho pochopenia môže byť mladší vek učiteľky, respektíve menej rokov pedagogickej praxe – učiteľka nie je tak ovplyvnená klasickým vyučovaním a samozrejme vyšší vek žiakov, ktorí už vedia pracovať samostatne.

6. LITERATÚRA

ŽOLDOŠOVÁ, K. 2010. *Implementácia konštruktivistických princípov prírodovedného vzdelávania do školských vzdelávacích programov MŠ a 1. Stupňa ZŠ*. Prešov: Rokus, 2010. S. 257 s. ISBN 978-80-89510-00-9.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Ing. Mgr. Jana Chmurová, PhD. a Mgr. Iveta Juricová, PhD.

Pracovisko: Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, Katedra chémie Priemyselná č. 4, 918 43 Trnava

Email: jana.chmurova@truni.sk, iveta.juricova@truni.sk

Príloha č. 1 *Pozorovací hárok*

FIBONACCI IBSE Evaluation Instrument

Poznámka: *V tejto sekcii, položku 1. a 2. vyplní pozorovateľ po skončení vyučovacej hodiny; položky 3. a 4. sú vyplnené počas rozhovoru s učiteľom.*

Sekcia A: Všeobecné informácie

1. Pozorovateľ

1a Meno:

1b Zaradenie (k akej inštutúcii patríte?):

1c Funkcia vo Fibonacci (učiteľ, školiteľ, výskumník, iné):

2. Vyučovacia hodina

2a Dátum (dd/mm/rrrr): **2b** Trvanie (v min.):

2c Téma:

2d Krátky opis hlavných aktivít:

3. Trieda

3a Referenčné/Twin centrum názov: **3b** Krajina:

3c Mesto: **3d** Škola:

3e Priemerný vek žiakov: **3f** Počet žiakov v triede:

3g Čas venovaný prírodovedným predmetom za týždeň (v hod):

4. Učiteľ

4a Meno:

4b Ukončené vzdelanie: (stupeň):

4c Koľko rokov učíte?: **4d** Koľko rokov učíte prírodovedné predmety?:

4e Počet rokov skúseností s IBSE: **4f** Koľko mesiacov učíte túto skupinu žiakov?:

4g Počet hodín IBSE tréningu pred Fibonacci: **4h** Počet hodín IBSE tréningu v rámci Fibonacci:

4i Navštevujete alebo ste navštevovali IBSE tréningy aj s inými kolegami?

5. Príprava prírodovedne zameranej hodiny

5a Je táto hodina častou nejakého celku ? **5b** Koľko častí tvorí tento celok?

5c Napĺňajú tieto hodiny ciele štátneho vzdelávacieho programu? Ktoré? **5d** Aký je progres na tejto hodine v porovnaní s predšlou hodinou?

5e Je táto téma súčasťou štátneho vzdelávacieho programu?

5f Použili ste nejaké literárne zdroje na prípravu tejto hodiny? ÁNO / NIE *(uveďte ich podľa daných okruhov)*

5g literatúra s prírodovedným zameraním:

5h literatúra s pedagogickým zameraním:

5i učebnice:

5j Aké sú konkrétne ciele pre túto vyučovaciu hodinu? *(vymenujte ich, ako ich uviedol sám učiteľ, podľa uvedených okruhov)*

5k Prírodovedné predstavy

5l Schopnosti vedeckej práce

5m Matematické schopnosti

5n Jazykové schopnosti

5o Iné

Section B: Organizácia vyučovacej hodiny

Položky (u = učiteľ; žž = žiaci)		Hodnotenie (zakrúžkujte)			Doplňujúce informácie (Ak je to potrebné, vysvetlite svoju voľbu pri hodnotení)
1. Materiály a pomôcky	**1a** Žiaci majú k dispozícii pomôcky	áno	nie	NA	
	1b Materiál a pomôcky sú primerané aktivite a primerané veku žiakov	áno	nie	NA	
2. Organizácia triedy	**2a** Trieda je organizovaná tak, aby mohli žiaci pracovať v skupinách	áno	nie	NA	
	2b Žiacke práce sú v triede vystavené	áno	nie	NA	
3. Organizácia aktivít	**3a** V úvode hodiny sa učiteľ venuje zisťovaniu žiackych predstáv	áno	nie	NA	
	3b V priebehu vyučovania bola jasne formulovaná výskumná otázka, z ktorej vyplynuli aktivity žiakov	áno	nie	NA	
	3c Učiteľ poskytol žiakom dostatok času na získanie údajov a informácií	áno	nie	NA	
	3d Žiaci mali dostatok času na diskusiu o vlastných výskumných aktivitácha a na tvorbu	áno	nie	NA	
4. Organizácia práce v triede	**4a** Učiteľ povzbudzuje žiakov v skupinovej diskusii k vzájomnej tolerancii v názoroch	áno	nie	NA	
	4b Učiteľ pomáha žiakom organizovať prácu v rámci skupiny (napr. prideľuje úlohy každému členovi	áno	nie	NA	

Section C: Vyučovací proces vo výskumne ladnej koncepcii

Položky (u = učiteľ; žž = žiaci)		Hodnotenie (zakrúžkujte)			Doplňujúce informácie (Ak je to potrebné, vysvetlite svoju voľbu pri hodnotení)
1. Učiteľove otázky	**1a** Učiteľ kladie otázky, pomocou ktorých zisťuje žiacke predstavy	áno	nie	NA	
	1b Učiteľove otázky vyžadujú širšiu odpoveď (otvorené otázky)	áno	nie	NA	
2. Komunikácia učiteľa so žiakmi o ich predstavách a nápadoch	**2a** Učiteľ pomáha žiakom jasne formulovať myšlienky	áno	nie	NA	
	2b Učiteľ reaguje na žiacke myšlienky a komentáre	áno	nie	NA	
	2c Učiteľ poskytuje žiakovi formatívne hodnotenie jeho výpovedí	áno	nie	NA	
3. Stimulovanie žiakov k výskumným aktivitám	**3a** Učiteľ povzbudzuje žiakov k tomu, aby sa pýtali otázky	áno	nie	NA	
	3b Učiteľ pomáha žiakom formulovať (produktívne) výskumné otázky	áno	nie	NA	
	3c Učiteľ povzbudzuje žiakov k tvorbe predpokladov	áno	nie	NA	
	3d Učiteľ vedie žiakov k tvorbe vlastných postupov overenia predpokladov	áno	nie	NA	
4. Pomoc pri výskumnej činnosti žiakov	**4a** Učiteľ učí žiakov narábať s pomôckami bezpečne a efektívne	áno	nie	NA	
	4b Učiteľ pomáha žiakom realizovať merania precíznym spôsobom	áno	nie	NA	
	4c Učiteľ povzbudzuje žiakov ku skúmaniu výsledkov, ktoré získali	áno	nie	NA	
	4d Učiteľ pomáha žiakom hľadať chyby, ktoré mohli viesť mylným záverom	áno	nie	NA	
	4e Učiteľ poskytuje žiakom prístup k sekundárnym zdrojom	áno	nie	NA	
	4f Učiteľ pomáha žiakom pri systematickom zápise poznámok a výsledkov skúmania	áno	nie	NA	
5. Riadenie komunikácie v triede	**5a** Učiteľ požaduje od žiakov formuláciu vlastných záverov	áno	nie	NA	
	5b Učiteľ žiada žiakov, aby kontrolovali, či ich závery súhlasia s výsledkami skúmania	áno	nie	NA	
	5c Učiteľ vedie žiakov k porovnaniu záverov s predpokladmi, ktoré si stanovili	áno	nie	NA	
	5d Učiteľ povzbudzuje žiakov k tomu, aby porovnali svoje výsledky s tým, čo zistili ostatní	áno	nie	NA	
	5e Učiteľ vyžaduje od žiakov, aby vysvetlili to, čo zistili.	áno	nie	NA	
	5f Učiteľ pomáha žiakom hľadať nové otázky alebo tie, ktorým sa nevenovali	áno	nie	NA	
	5g Učiteľ poskytuje žiakom priestor na reflexiu toho, čo robili a čo zistili	áno	nie	NA	

Section D: Učebný proces vo výskumne ladenej koncepcii

Položky (u = učiteľ; žž = žiaci)		Hodnotenie (zakrúžkujte)			Doplňujúce informácie (Ak je to potrebné, vysvetlite svoju voľbu pri hodnotení)
1. Iniciacia skúmania	**1a** Žiaci sa zaoberajú otázkami, ktoré identifikovali ako vlastné, aj keď ich tvorbu inicioval učiteľ	áno	nie	NA	
	1b Žiaci diskutujú o tom, čo zistili.	áno	nie	NA	
	1c Žiaci vytvárajú predpoklady na základe toho, čo si myslia.	áno	nie	NA	
	1d Žiaci tvoria návrh výskumných činností	áno	nie	NA	
	1e Žiacke návrhy výskumných postupov obsahujú korektnú prácu s premennými	áno	nie	NA	
	1f Žiaci spravujú výskumné aktivity	áno	nie	NA	
2. Získavanie údajov	**2a** Žiaci zhromažďujú údaje pozorovaním	áno	nie	NA	
	2b Žiaci používajú pri získaní údajov meranie	áno	nie	NA	
	2c Žiaci získavajú údaje zo sekundárnych zdrojov	áno	nie	NA	
	2d Žiaci organizujú dáta, ktoré zozbierali.				
3. Interpretácia a tvorba záveru	**3a** Žiaci porovnávajú výsledky s výskumnou otázkou	áno	nie	NA	
	3b Žiaci navrhujú vysvetlenia	áno	nie	NA	
	3c Žiaci hodnotia zrealizované skúmanie	áno	nie	NA	
4. Práca s ostatnými	**4a** Počas skupinovej práce a pri referovaní sa žiaci vzájomne počúvajú	áno	nie	NA	
	4b Žiaci počas skupinovej práce spolupracujú	áno	nie	NA	
	4c Žiaci sú dobre organizovaní	áno	nie	NA	
5. Ústna prezentácia	**5a** Žiaci prezentujú svoju prácu pred celou triedou	áno	nie	NA	
	5b Žiaci sa zapájajú do diskusie o ich výskumnej práci a vysvetleniach	áno	nie	NA	
	5c Žiaci sa vyjadujú primeranými vedeckými termínmi a znakmi	áno	nie	NA	
6. Formy písomných záznamov	**6a** Žiaci používajú individuálny prírodovedný pracovný zošit	áno	nie	NA	
	6b Žiaci prispievajú do spoločného záznamu alebo spoločnej prezentácie	áno	nie	NA	
	6c Žiaci si robia počas hodiny poznámky	áno	nie	NA	
7. Obsah písomných záznamov	**7a** Poznámky jasne formulujú výskumný problém alebo otázku	áno	nie	NA	
	7b Poznámky obsahujú získané údaje a to, ako boli získavané	áno	nie	NA	
	7c Poznámky obsahujú záznam o tom, či výsledky súhlasia s predpokladom alebo nie	áno	nie	NA	
	7d V poznámkach sa nachádza záver	áno	nie	NA	
	7e V poznámkach je informácia o tom, či zistený záver súhlasí s tým, čo je už známe	áno	nie	NA	

OBRAZY CNOSTÍ V DIELE J. A. KOMENSKÉHO A C. RIPU (K PROBLÉMOM INTERPRETÁCIE)

IMAGES OF VIRTUES IN TEXTS OF J. A. COMENIUS AND C. RIPA (TO THE PROBLEMS OF INTERPRETATION)

Miroslava Jaššová, Bernadeta Kubová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá poukázaním na diferencie v obrazových znázorneniach cností v diele J. A. Komenského *Orbis Sensualium Pictus* a v diele Cesare Ripu *Iconologia*. Chceme vnímať obraz nielen ako jednu z foriem edukačného procesu v istom období, ale zároveň následnou komparáciou so „zašifrovanými" obrazmi C. Ripu poukázať na skryté vrstvy týchto vyobrazení, ktoré by podrobnejšou analýzou mohli byť chápané ako istá forma *emblémov*. Takýmto prístupom by obraz nemusel len ilustrovať text, mohol by byť autonómnou jednotkou s vlastným výučbovým programom. Takto vnímaný obraz nie je len vizualizáciou textu, ale posúva sa do roviny ikonologickej.

Kľúčové slová: *emblém, cnosť, ilustrácia, Komenský, Ripa*

Abstract

This essay deals with the problem of differences between pictorial figurations of virtues in the work of J. A. Comenius´ *Orbis Sensualium Pictus* and C. Ripa´s *Iconologia.* The main aim is to understand images not just as one form of the educational process in a specific period, but to discover hidden signs that the images in Comenius´ work contain. This can be done by comparison of the two mentioned Works and with the help of hidden signs that also exist in Ripa´s work. The next step is to point out the hidden layers in Comenius´ figurations that thanks to the professional analysis can be seen as one of the forms of emblems. With this approach the image can be understood not just as an appropriate illustration to the text, but also as an independent unit with its own educational program. Afterwards the image can be perceived as visualization of the text as well as in iconological level.

Key words: *emblem, virtue, illustration, Comenius, Ripa*

1. ÚVOD

„Vedz, že sú tri dôvody pre zriaďovanie obrazov do kostolov. Prvý, pre poučovanie jednoduchých ľudí, pretože sú nimi poučení ako vďaka knihám. Druhý, tak, že mystérium Vtelenia a príklady svätých môžu viac pôsobiť v našej pamäti cez dennú prezentáciu našim očiam. Tretí, vyvolať pocity zbožnosti, tieto sú vyzdvihnuté účinnejšie vďaka veciam videným ako veciam počutým." (Giovanni Balbi, In: Assaf, 2009, s. 11)

Tento príspevok sa zaoberá dielom J. A. Komenského *Orbis Sensualium Pictus* a obrazovými znázorneniami cností, ktoré sú súčasťou a zároveň doplnením textovej časti autorovho spisu. Vychádzame z levočského vydania z roku 1685, pretože je to najstaršia verzia tohto diela vydaná na Slovensku. Cieľom je interpretácia obrazových znázornení troch vybraných cností (Múdrosť, Usilovnosť, Trpezlivosť), ich ikonografická a ikonologická analýza a následná komparácia s rovnakými zobrazeniami cností v známom diele C. Ripu *Iconologia.* Podstatou je poukázať na skryté vrstvy týchto vyobrazení.

Ako hovorí vyššie uvedený citát, to, čo *vidíme*, na nás pôsobí efektívnejšie, ako to, čo *čítame* alebo *počujeme*, pretože oko je najcitlivejšie zo všetkých ľudských zmyslov. Obraz bol a je vnímaný ako *zjav*, ktorý má možnosť a schopnosť formovať skutočnosť, a pôsobiť na vnímateľa omnoho účinnejšie ako text. Jednou z jeho funkcii je práve didaktická úloha, a ako píše Baxandall, od každého obrazu sa očakávala istá intelektuálna alebo spirituálna účinnosť (Baxandall, 1988). Naším cieľom je okrem definovania rozdielov v týchto grafických zobrazeniach aj podrobné preskúmanie, ktorým chceme dokázať, že aj ilustrácie v Komenského diele by mohli byť takýmto prístupom chápané ako istá forma emblémov, teda spĺňajú túto účinnosť. Pretože tieto vyobrazenia nie sú len vizualizáciou textu, ale obohacujú ho o hlbší význam, ktorý sa pokúsime nájsť.

2. OBRAZY CNOSTÍ

V období 15. – 17. storočia to boli väčšinou svätci, ktorí mali *didaktickú* úlohu. Určitou alternatívou k nim alebo akýmsi pendantom boli symbolické postavy ľudských cností. Zvyčajne boli zobrazované ako postavy žien bojujúcich proti ľudským nerestiam. Vo výtvarnom umení nachádzame nespočetné variácie týchto vyobrazení, rovnako, aj rôzne obmeny ich atribútov. V Komenského diele Orbis Sensualium Pictus nachádzame popísaných a graficky stvárnených osem cností. Pre náš príspevok budú dôležité tri z nich – Múdrosť, Usilovnosť a Trpezlivosť. Ich výber bol podmienený ich úlohou, ktorú majú v procese vzdelávania. Sú to základné vlastnosti pri každej snahe prijať nové informácie. Naším cieľom bude interpretácia nie textového ale výtvarného vyjadrenia týchto cností, ktoré ilustroval Jonáš Bubenka.

Efekt obrazu je závislý na identifikácii medzi tým, na koho má pôsobiť a tým, čo vlastne obraz reprezentuje (Freedberg, 1991). Komenského spis bol učebnicou určenou pre žiakov za účelom poznávania aj vďaka obrázkom, ktoré dopĺňali text. Ich charakteristickým znakom bola zrozumiteľnosť a na prvý pohľad nenáročná „čitateľnosť“. Tieto ilustrácie nazýva Jan Patočka v súvislosti s textom *súbežnou vrstvou* (Patočka, 1997), je však otázne, či by bolo možné interpretovať nasledovné ilustrácie bez textu, a teda považovať ich za rovnocenné. V období, keď vznikalo toto dielo, boli po celej Európe známe tzv. knihy emblémov s podobným formálnym prevedením, ale pri dekódovaní ich obsahu bola potrebná istá intelektuálna rozhľadenosť čitateľa. Jedným z takýchto kníh bola aj Iconologia od Cesare Ripu, ktorá patrí medzi najrozšírenejšie v 17. storočí.

2.1 Prudentia – Múdrosť (Opatrnosť)

Múdrosť je jedna zo štyroch kardinálnych cností. Ako ľudská vlastnosť sa spája s túžbou poznávať, skúmať, prijímať nové informácie. Funguje to aj naopak – čím viac je človek schopný poznať, tým múdrejším sa (vo všeobecnom chápaní) stáva. V Komenského diele je zaradená ako prvá z cností, čo by mohlo svedčiť o jej dôležitosti pre samotného autora, keď rozhodoval o poradí.

Na ilustrácii v ľavej časti v prvom pláne je zobrazená ženská postava v rozviatom odeve, ktorá má dve tváre – jednou sa pozerá do zrkadla a druhou do ďalekohľadu. Pri jej

nohách sa plazí had. V pravej časti je vyobrazenie „bezpohlavnej“ lietajúcej bytosti, ktorá má okolo nahého tela obtočenú časť drapérie a na hlave vejúce vlasy. Ide o zobrazenie personifikovanej Príležitosti, ktorá predstavuje všetky šance, ktoré v živote môžeme využiť. V pozadí je zvlnená, čiastočne hornatá krajina. V texte Komenský píše – *Múdrosť na všetko dbá ako had, nič nerobí, nemyslí a nekoná nadarmo. Do zrkadla sa pozerá na veci minulé a do ďalekohľadu na veci budúce, a tak sleduje čo už vykonala a čo ešte vykonať má. Jej cieľ má byť počestný, užitočný a zároveň príjemný. Pri zhliadnutí cieľa treba zvážiť prostriedky či cesty, ktoré k nemu vedú – radšej nech je ich menej ako viacej, lebo by mohli zabrániť dosiahnutiu cieľa. Okrídlená príležitosť, ktorá má na čele vlasy, ale na temene lysá je, ľahko uniká, preto sa ju múdrosť snaží zachytiť. Na ceste je potrebné kráčať opatrne, aby nedošlo k úrazu alebo poblúdeniu* (Komenský, 1685, voľný prepis autoriek).

Zobrazenie Múdrosti ako osoby s dvoma tvárami má svoj pôvod v antickej mytológii, odkazuje na strážcu brán a prahov, rímskeho boha Jánusa. Predstavoval začiatok a koniec, východiskový bod každej etapy. Boh Jánus má dve tváre, hľadí dopredu i dozadu, pri vstupe vidí čo je vonku i vnútri, má pred očami minulosť aj budúcnosť. (Trencsényi-Waldapfel, 1976, s. 271-289.) Podobne ako Jánus aj Múdrosť sa pozerá do minulosti a budúcnosti, pamätá si a rovnako aj predvída. Táto schopnosť vnímať to, čo sa stalo ale aj to, čo sa ešte len stane je alegoricky vyjadrená zrkadlom a ďalekohľadom. Zrkadlo predstavuje poznanie seba samého, ak niekto nepozná svoje chyby, nemôže usmerňovať svoje činy.

V symbolike hada prevláda negatívna úloha hlavne kvôli jedovatému uhryznutiu, ktoré je preňho charakteristické. V Písme predstavuje pokušiteľa (Gn 3,1-5), ale je zároveň aj symbolom ukrižovaného Krista (Nm 21,8-9). V ľudových ustálených spojeniach predstavuje najčastejšie falošnosť, prešibanosť či úskočnosť. (Biedermann, 1992). Had, ktorý sa plazí pri nohách Múdrosti, však odkazuje na Sväté Písmo. *Buďte teda opatrní ako hady a jednoduchí ako holubice.* (Mt 10,16). Je teda potrebné ho v tomto prípade vnímať ako kladný atribút. Apoštoli, ktorí sú poslaní do sveta, majú zachovávať všetko, čo im Kristus prikázal. Zároveň ich však nabáda, aby boli opatrní ako hady a jednoduchí ako holubice (Limbeck, 1996). Múdrosť podobne ako Kristus nabáda k opatrnosti, aby žiadne konanie, myšlienka či slovo neboli zbytočné.

Zobrazenie Príležitosti vychádza z diela Epigrammaton Liber od antického básnika Decima Magna Ausonia. Popisuje ju ako sochu ženskej postavy, dielo antického sochára Feidia, ktorej nahé telo zakrýva iba časť drapérie. Rozpustené vlasy jej padajú do čela, má obnažený zátylok a okrídlené nohy. Opiera sa o koleso a v pravej ruke drží britvu. (Ausonius) Rozpustené vlasy v čele odkazujú na povahu Príležitosti, ktorá je nepredvídateľná, preto je nutné zareagovať hneď a chopiť sa jej. U Komenského je Príležitosť zobrazená ako bezpohlavná okrídlená bytosť podobná anjelovi, s vejúcimi vlasmi a drapériou obtočenou okolo nahého tela. Všetky tieto atribúty odkazujú na jej neuchopiteľnosť a môže byť chápaná v pozitívnom i negatívnom zmysle, no u Komenského možno predpokladať, že ide zohráva kladnú úlohu.

V diele Iconologia od C. Ripu je Múdrosť zobrazená s dvoma tvárami, zlatou helmou na hlave a jeleňom pri nohách. V ľavej ruke drží zrkadlo a v pravej šíp, okolo ktorej je obvinutá ryba (Echeneis Naucrates). Prilbica predstavuje dôvtip rozvážnej a múdrej osoby, ktorá sa vďaka nemu ľahko ubráni. Jeleň predstavuje premýšľanie nad problémom, skôr ako sa pustíme do jeho riešenia. Zrkadlo podobne ako u Komenského nabáda na poznanie našich chýb a ich budúcemu predchádzaniu. Ryba, ktorá zastavuje lode, nezaháľa konať dobro, keď je to potrebné. (Ripa, 1709) Istým spôsobom ju možno chápať ako zviera, ktoré chytá príležitosť.

2.2 Sedúlitas – Pilnosť (Usilovnosť)

Usilovnosť patrí medzi menej známe a zobrazované cnosti. Avšak je potrebná pri procese výučby a Komenský ju zaradil hneď za Múdrosť. Prvá je túžbou po poznaní a druhá je cestou, akým ho získame. Na ilustrácii je v pravej časti zobrazená ženská postava v dobovom uhorskom odeve s klobúkom na hlave. V rukách drží roľnícke nástroje, kosák a hrable. V mierne zvlnenej krajine so stromami sa okrem postavy Usilovnosti nachádzajú aj mravce, svrček, včely s úľom, krkavec na strome a lenivec pod stromom. Takéto rozprávkové zobrazenie mohlo ľahšie pritiahnuť detského diváka. V texte sa píše – *Usilovnosť obľubuje prácu, stráni sa lenivosti. Vždy pracuje ako mravce a podľa ich príkladu si robí zásoby. Nevyspáva neustále ani neoslavuje ako lenivec či lúčny koník (svrček), ktorý potom núdzu trie. Čo začne, s chuťou dokončí, nič neodkladá na zajtra, nespieva pieseň krkavca, ktorý opakuje: Cras, Cras! (zajtra, zajtra). Po skončení práce odpočíva, po odpočinutí občerstvená sa navracia k svojej práci, aby nezlenivela. Usilovný žiak je podobný včelám, ktoré z rozmanitých kvetov znášajú med do svojho úľa* (Komenský, 1685, voľný prepis autoriek).

Usilovnosť zobrazená ako stojaca žena, roľníčka s pracovnými nástrojmi, poukazuje na spätosť práce a pracovitosti s usilovnosťou. Naproti tomu Lenivec, ktorý leží pod stromom, predstavuje záhaľku a nečinnosť. Aj táto ilustrácia je založená na základnom protipóle kladnej a zápornej postavy. V Písme sa píše *Choď, leňoch, k mravcovi, pozoruj ruch jeho a skús!* (Prís 6,6) Mravec má v symbolike významnú úlohu, predstavuje pracovitosť ale aj rozumnosť. Mravce nežobrú zrno, ale samé ho zbierajú. Svoje zásoby zrna si nahryzávajú, aby nemohlo vyklíčiť (Physiologus). Sú silné a svoju prácu si rozdeľujú medzi sebou. Sú organizované, pracujú neustále, dokonca aj v noci (Plínius St.).

V Ezopových bájkach je príbeh o svrčkovi a mravcovi. Mravec si celú zimu odkladal zásoby, ale svrček sa iba zabával a hral, a tak si nestihol nič odložiť (Ezop). Svrček tu symbolizuje záhaľku, lenivosť ako opozitum k usilovnému mravcovi. Ďalším živočíchom, včelám sa pripisovali ľudské vlastnosti udatnosť, usilovnosť, cudnosť, čistotnosť a schopnosť vnímať umenie. Usilovnosť včiel v práci pre spoločenstvo bola neustále vzorom (Biedermann, 1992), a je preto len prirodzené, že sú atribútom tejto personifikácie.

Havran má často negatívny symbolický význam, niekedy sa nerozlišuje medzi havranom, krkavcom a vranou. Podľa Písma vyslal Noe z archy havrana, aby hľadal po potope suchú zem, ale nevrátil sa (Gn 8, 6-7). Zvuk, ktorý vydáva, pripomína latinské cras, t. j. zajtra. A tak v súvislosti s Noemovou potopou predstavuje osobu, ktorá je pripútaná k svetským rozkošiam a svoje obrátenie odkladá. (Biedermann, 1992). Komenský použitím tejto symboliky vyzdvihol, že lenivec odkladá svoje povinnosti stále na zajtra.

V Ripovej Iconologii je Usilovnosť zobrazená ako ženská postava s temperamentnou povahou, v jednej ruke drží vetvičku tymiánu s včelou a v druhej trs mandľových a morušových listov. Pri nohách má kohúta, ktorý hrabe zem. Usilovnosť včely je tu vyjadrená snahou o pozbieranie peľu zo suchej vetvičky tymiánu, čo nebolo jednoduché. Mandľové a morušové listy predstavujú zlatú strednú cestu medzi zhonom a pomalosťou, keďže mandľa kvitne veľmi skoro a moruša zas neskoro. Kohút vstáva zavčasu a už od rána hľadá pšeničné zrno v truse (Ripa, 1709).

2.3 Patientia – Trpezlivosť

Trpezlivosť je jednou z cností, ktorá človeku pomáha znášať utrpenie, bolesť a nešťastie pokojne a odovzdane. Vo všeobecnosti je to jedna zo základných vlastností potrebných pre štúdium. Patrí medzi cnosti, ktoré bývali s obľubou alegoricky zobrazované. Často býva personifikovaná v podobe vola, alebo ako mladá žena istým spôsobom bojujúca proti neresti. Jej zobrazenie u Komenského má tiež svoje špecifické črty. Táto ilustrácia je

rozdelená do štyroch hlavných plánov. V prvom pláne na ľavej strane obrazu sa nachádza postava ženy, sediacej na kameni. Má rozpustené vlasy, je oblečená v dobovom odeve, ruky má zopnuté a zbožne sa díva na oblohu. Vedľa ľavej nohy má baránka, pri pravej nohe má kotvu. Približne v centre kompozície prvého plánu sa zo zeme vynára ruka (pravá) s mečom. Druhý plán obrazu je tvorený riekou, na ktorej sa plaví loď. Na druhej strane rieky, v treťom pláne, sa nachádza postava muža tiež v dobovom odeve, s rukami zdvihnutými k hlave, pri ľavej nohe má štekajúceho psa. Napravo od ženy je zobrazená ďalšia postava muža, ktorý zomiera, pretože sa napichol na meč. Štvrtý plán tvorí obloha, na ktorej sa odohráva búrka, no z oblaku z pravej strany vidieť vychádzajúce slnko.

Komenský o výjave píše nasledovne: *Trpezlivosť znáša pohromy a krivdy s pokornou mysľou ako baránok. Ako otcovskú metlu božskú. Zároveň sa opiera o kotvu nádeje ako koráb zmietaný na mori. V slzách prosí Boha o milosť, po daždi očakáva slniečko, znášajúc zlé, a dúfajúc v lepšie veci. Na druhej strane, Netrpezlivec plače, narieka, vyvádza a zúri sám nad sebou, vrčí ako pes, ukrivdený sa chce pomstiť, a predsa nič nezíska; napokon si zúfa a býva svojim vlastným vrahom, sám na seba vzťahuje mocné ruky* (Komenský, 1685, voľný prepis autoriek).

K najstarším dielam, v ktorých vystupuje postava Trpezlivosti, patrí Prudentiovo dielo Psychomachia zo 4. storočia. V tomto spise predstavuje protipól k Hnevu, ktorého premôže svojím pokojom a statickým postojom (Prudentius). Omnoho častejšie však býva zobrazovaná ako sediaca osoba. Jedným z dôvodov môže byť, že sedenie ako také evokuje pasívny prístup ako je to aj u Komenského. Smerovanie jej pohľadu k nebu by mohlo predstavovať očakávanie zmeny k lepšiemu, zameranie sa na budúcnosť.

Symbolika kotvy, ktorá sa nachádza pri nohách ženy, je spájaná s vytrvalosťou, nádejou ako i vierou (Lurker, 2005). V prípade jej výskytu v kompozícii alegorického zobrazenia Trpezlivosti by mohla predstavovať pevnú vieru v dobro, alebo v pomoc v ťažkostiach a tiež nádej, že zlo bude premožené dobrým. *„Chválime sa aj súženiami, veď vieme, že súženie prináša trpezlivosť a trpezlivosť osvedčenú čnosť a osvedčená čnosť zasa nádej“ (Rim, 5, 3-4).* Aj baránok najčastejšie odkazuje na Sväté Písmo*: „ Viedli ho ako ovcu na zabitie a ako baránok onemie pred tým, čo ho strihá, tak ani on neotvorí ústa“ (Sk 8, 32).* V starovekom umení bol spájaný s uctievaním slnka a s nádejou v návrat teplého ročného obdobia (Lurker, 2005). V Komenského prípade by mohol predstavovať odovzdanosť, s akou čaká Trpezlivosť na zmenu svojej *situácie*. Tá je alegoricky vyjadrená rukou, ktorá dvíha proti cnosti meč. Chápanie meča ako trestajúceho nástroja má svoj pôvod v kresťanskej ikonografii, kde symbolizuje trestajúcu Božiu ruku, no v našom konkrétnom prípade, ako to chápe Komenský, je zhmotnením zaslúženého trestu, čiže akési otcovské, spravodlivé karhanie (Komenský, 1685). V takomto ponímaní by sme mohli hovoriť o „konštruktívnom“ utrpení, ktoré má svoj zmysel aj koniec a to je dôvod, prečo je tak pokojne prijímané a prežívané bez dramatického vzdoru. Ten je však prirodzenejší ľudskej povahe a je názorne vyjadrený v podobe postavy Netrpezlivca, ktorý sa búri, trhá si vlasy až zúfa. V príbehu, ktorý je vyrozprávaný na ilustrácii, ho čaká tragický koniec, pretože v zúfalstve zabíja sám seba. Vyplýva z toho ľahko čitateľné ponaučenie o tom, ako znášať ťažkosti a naopak, čomu sa vyhnúť v zložitých životných situáciách. Človek je však chápaný ako činná a činorodá bytosť a jeho svet nie je pasívny (Patočka, 1997), rozhoduje sa sám a slobodne.

Pasívny prístup Trpezlivosti je chápaný veľmi kladne, vsadený do opozície voči neustále sa vzpierajúcej postave Netrpezlivca. *„Trpezlivý má veľa rozumu, prchký však vyvádza priam bláznovstvo.“* (Prís 14, 29) Celý výjav je založený na jednoduchých a nenáročne čitateľných protikladoch, nádej – beznádej, odovzdanosť osudu – vzpieranie sa osudu, búrka – slnko, žena ako predstaviteľka kladnej postavy – muž ako záporná postava.

V diele C. Ripu Iconologia je Trpezlivosť zobrazená ako žena v zrelom veku, posadená na kameni, krútiaca svojimi rukami, jej nahé nohy sú zložené na tŕňoch, na

ramenách má ťažké jarmo. Jarmo a tŕne predstavujú túto nepremožiteľnú, nedotknuteľnú cnosť, schopnú znášať bolesti tela a zranenú dušu. Gesto jej rúk symbolizuje vôľu trpieť nepriazeň osudu s neustálou a tichou mysľou. Trpezlivosť je tu ničím nepremožiteľná cnosť a tŕne deklarujú jej súhlas so znášaním všetkých trápení tela aj duše. Sediaca postava má hlavu sklonenú doľava, zložené ruky a sklopený zrak, čo je tiež odkazom na jej poddajnosť. Vlnité vlasy má zopnuté do uzla. Má kypré tvary a je odetá v akomsi plášti, ktorý sa ovíja okolo jej postavy.

Základný rozdiel medzi ilustráciami v Orbis Sensualium Pictus a Iconologii je v ten, že kým ilustrácie v prvom spise sú naratívne, v druhom majú statický charakter. To znamená, že nie všetky symboly sú priamo vyjadrené.

3. ZÁVER

Pokúsili sme sa dielo Komenského chápať v kontexte s odkazom aký obsahoval Ripov spis. Analyzovali sme ho tak, ako by sme sa postupovali pri rozbore Ripových emblémov. Kým všeobecne známym cieľom diela J. A. Komenského mala byť jeho dostupnosť aj tým najjednoduchším „príjemcom“, práca C. Ripu je chápaná ako voľno časová hra pre intelektuálnejšie kruhy. Aplikáciou takéhoto postupu sme podnecovaní obrazmi v nových sférach a ako hovorí David Freedberg, vôbec pritom nezáleží na tom, z akej „spoločenskej vrstvy“, či „civilizácie“ sme (Freedberg, 1991). Rozdielna je len miera, v akej sú schopní ľudia z týchto rozličných kultúr *čítať* obrazy. To, čo si pri kontakte s obrazom odnesieme, závisí od počtu získaných informácií, ktoré predchádzali tomuto stretnutiu.

Slovník pojmov

atribút – môže mať formu vecného, rastlinného či poznávacieho znaku, ktorý býva priraďovaný k božstvám, svätým i svetským postavám; slúži na identifikáciu a charakterizovanie postavenia, vlastností, poslania, životného osudu zobrazovanej osoby

emblém – výtvarné dielo v literárnej forme, v jeho obraze a texte sa ukrýva skrytý význam; zvyčajne je komponovaný do hádanky, ktorú má čitateľ vylúštiť; základným dielom je *Emblematum Liber* od Andreu Alciati

ikonografia – odvetvie dejín umenia, ktoré sa zaoberá námetom (témou) alebo významom umeleckých diel a nie ich formou; metóda výkladového popisu výtvarných diel zaoberajúca sa určením tém, motívov, osôb, zvierat, vecí, atribútov, alegórií, symbolov atď.

ikonológia – je to spôsob interpretácie, ktorý vychádza skôr zo syntézy ako z analýzy; metóda významového výkladu umeleckého diela z hľadiska svetového názoru, ktorý podnietil jeho vznik

(Zdroj: PANOFSKY, 1981; BALEKA, 1997)

4. LITERATÚRA

ASSAF, P. 2009. *Patrons and Narratives of the Parler School: The Marian Tympana, 1350 – 1400*. München: Deutscher Kunstverlag, 2009. 251 p. ISBN 978-3-422-06819-3 .

AURELIUS PRUDENTIUS CLEMENS. *Psychomachia*. [online] [cit. 2011-06-07] z fondu The Latin Library. Dostupné na: <http://www.thelatinlibrary.com/prudentius/prud.psycho.shtml>

BALEKA, J. 1997. *Výtvarné umění: Výkladový slovník.* Praha: Academia, 1997. 432 s. ISBN 80-200-0609-5.

BAXANDALL, M. 1988. *Painting and experience in fifteenth century*. Oxford: Oxford University Press, 1988. 183 p. ISBN 9780192821447.

BibleWorks for Windows [počítačový program na disku]. Version 8.0, 2009.

BIEDERMANN, H. 1992. *Lexikón symbolov.* Bratislava: Obzor, 1992. 376 s. ISBN 80-215-0217-7.

DECIMUS MAGNUS AUSONIUS: *Epigrammaton Liber*. [online] [cit. 2011-06-07] Z fondu Corpus Scriptorum Latinorum. Dostupné na: <http://www.forumromanum.org/literature/ausonius_epigrammata.html>

EZOP: *Fabulae Aesopi selectae or, Select fables of Aesop.* [elektronická verzia] Boston: Printed by Samuel Hall, 1787. [cit. 2011-06-07] Z fondu University of California Libraries. Dostupné na: <http://www.archive.org/stream/fabulaeaesopisel00clariala#page/n3/mode/2up>

FREEDBERG, D. 1991. *The power of images.* Chicago and London: The University of Chicago Press, 1991. 534 p. ISBN 9780226261461.

KOMENSKÝ, J. A. 1685. *Orbis Sensualium Pictus*. Levoča: Typis Samuelis Brewer, 1685.

LIMBECK, M. 1996. *Nový Zákon 1: Evangelium sv. Matouše.* Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1996. 280 s. ISBN 80-7192-146-7.

LURKER, M. 2005. *Slovník symbolů.* Praha: Universum, 2005. 614 s. ISBN 80-242-1588-8.

Physiologus: A Metrical Bestiary of Twelve Chapters by Bishop Theobald. [elektronická verzia] London: John & Edward Bumpus, 1928. [cit. 2011-06-07] Dostupné na: <http://bestiary.ca/etexts/rendell1928/theobaldus%20physiologus%20-%20rendell%20-%20text.pdf>

PANOFSKY, E. 1981. *Význam ve výtvarném umění.* Praha: Odeon, 1981. 372 s.

PATOČKA, J. 1997. *Komeniologické studie*. Praha: Oikoymenh, 1997. 426 s. ISBN 80-86005-52-6

PLÍNIUS STARŠÍ. *Historia Naturalis 11, 36.* [online] [cit. 2011-06-07] Dostupné na: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.02.0137%3Abook%3D11%3Achapter%3D36>

RIPA, C. 1709. *Iconologia or Moral Emblems*. [online] London: Printed by Benj. Motte, 1709. [cit. 2011-06-07] Dostupné na: <http://emblem.libraries.psu.edu/Ripa/Images/ripatoc.htm>

TRENCSÉNYI-WALDAPFEL, I. 1976. *Mytológia.* Bratislava: Obzor, 1976. 376 s.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Miroslava Jaššová, Mgr. Bernadeta Kubová

Pracovisko: Trnavská univerzita v Trnave, Filozofická fakulta,
Katedra dejín a teórie umenia.
Hornopotočná 23, 918 43 Trnava

Email: miruska.jassova@gmail.com, bernadeta.dudasova@gmail.com

Obrazová príloha

CXI. Múdrosť
Zdroj: KOMENSKÝ, Jan Amos: Orbis Sensualium Pictus

CXII. Pilnosť (Usilovnosť)
Zdroj: KOMENSKÝ, Jan Amos: Orbis Sensualium Pictus

CXV. Trpezlivosť
Zdroj: KOMENSKÝ, Jan Amos: Orbis Sensualium Pictus

Zdroj: RIPA, Cesare: Iconologia
Dostupné na: <http://www.archive.org/stream/iconologiaormora00ripa#page/n7/mode/2up>

MODERNÁ PARADIGMA A JEJ SÚČASNÁ PODOBA V KURIKULE ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

MODERN PARADIGM AND ITS ACTUAL FORM IN SLOVAK ELEMENTARY SCHOOLS´ CURRICULUM

Stanislav Javorský

Abstrakt

Modernizácia a snaha o zefektívnenie systému výchovno-vzdelávacieho procesu podnecuje myšlienku rozvoja modernej paradigmy ako nástupcu zaužívanej tradičnej paradigmy. Podoba prvkov, opierajúcich sa o súčasné trendy v ekonomickej, hospodárskej a sociálnej oblasti tak naberá reálne kontúry neoliberálneho prístupu k výučbe, eklatantne zakomponovaného v nadnárodných politických manifestoch. Individuálna miera transformácie politických nariadení, popr. odporúčaní do kurikulárnych dokumentov jednotlivých európskych krajín je diferencovaná nekompaktnosťou európskych vzdelávacích systémov. Kurikulárne dokumenty, záväzné pre primárny stupeň vzdelávania na Slovensku rovnako participujú na ich začleňovaní. Príspevok sumarizuje mieru teoreticky explicitne a implicitne definovaných digitálnych kompetencií pre primárny stupeň vzdelávania na Slovensku, ako jednej z kľúčových kompetencií neoliberálneho prístupu vyplývajúceho z modernej paradigmy vzdelávania.

Kľúčové slová: *moderná paradigma, neoliberálny prístup, kľúčové kompetencie, digitálna kompetencia, štandardy*

Abstract

Modernization and aspiration to reengineer educational system encourages the idea of modern paradigmatic development as a successor of exerted traditional paradigm. Form of elements based on actual trends in economic and social sphere acquires real contours of neoliberal approach to the process of education obviously interjected in transnational political manifests. Individual transformational degree of political regulations and recommendations as well into educational curricula of particular European countries is differentiated by incompatibility of European educational systems. Official curricula documents obligatory for elementary degree of education in Slovakia equally participate in their integration. The article summarizes rate of explicitly and implicitly defined digital competences in curricula documents intended for primary degree of education in Slovakia, as one of key competences of neoliberal approach resulted from modern paradigm of education.

Key words: *modern paradigm, neoliberal approach, key competences, digital competence, standards*

1. ÚVOD

Inovácie v oblasti vzdelávania a výchovy sú nutným krokom k zvyšovaniu jej kvality. Súčasné ekonomické trendy v globalizovanej Európe kompexne menia pohľad na podstatu vzdelávania a jeho obsah. Chertavian poznamenáva že svet okolo nás sa rýchlo mení a medzi zamestnávateľmi sa zvyšuje obava, že verejné školy nedržia krok s dobou. Dnešné profesie vyžadujú zamestnancov, ktorí majú viac ako vysokoškolský diplom. Zamestnávatelia očakávajú tvorivých a iniciatívnych lídrov, schopných pracovať kooperatívne a mať globálne vedomiem teda kandidátov vybavených zručnostiami 21. storočia. (Kaščák, 2009, s. 121) Otázka funkčného vzdelávania sa stáva pálčivým didaktickým otáznikom nielen z pohľadu potreby principiálnych zmien, ktoré v súčasnosti predkladajú národné i nadnárodné politické manifesty (o. i. Európsky referenčný rámec) ale aj z pohľadu účinnosti navrhovaných zmien na všetkých stupňoch edukácie.

- PARADIGMA VZDELÁVANIA 21. STOROČIA

Konštruktivizmus, ktorý tvorí základ modernej paradigmy, vníma dôležitosť vnútorných preddispozícií žiaka pre učenie. Rovnako zdôrazňuje dôležitosť individuáneho kontaktu a interakcií s prostredím. Konštruktivistické učenie je vnímané ako osobný, reflektívny a transformatívny proces. Komplexný pohľad na konštruktivistické učenie má viesť žiaka k tomu, aby sa naučil premýšľať, prezentovať a diskutovať o probléme s cieľom dospieť k jeho riešeniu. Moderná paradigma podstatne ovplyvňuje pohľad na súčasný výchovno-vzdelávací proces a bez ohľadu na jej dopad posúva vnímanie procesu vzdelávania a výchovy do nových dimenzií.

2. OTÁZKA FUNKČNÉHO VZDELÁVANIA NA SLOVENSKU

Súčasné politicky orientované tendencie vo vzdelávaní a výchove na Slovensku vyplývajú z ekonomického postavenia Európskej únie na globálnom „hospodárskom bojovom poli“. Neoliberálny diskurz, predikujúci snahu o zabezpečenie ekonomických a sociálnych istôt tvorí základ pre konkrétne navrhované modely vzdelávania, ktoré by mali funkčne pokrývať požiadavky súčasného pracovného trhu. (Kaščák, 2009, s. 122) Otázka funkčného vzdelávania tak naberá kontúry inovatívneho modelu vzdelávania zameraného na získavanie spôsobilostí žiakov s cieľom vytvárať moderných kompetentných jedincov. Medzinárodná komisia UNESCO definuje základné piliere vzdelávania pre 21. storočie, a síce Učiť sa poznávať, Učiť sa konať, Učiť sa žiť spoločne a Učiť sa byť autentickou osobnosťou, ktoré majú funkčne pokrývať ekonomické a sociálne potreby jednotlivca. (Blaško, 2010, s. 31) Európsky parlament na základe výsledkov diagnostikovania úrovne vzdelávania v EÚ prostredníctvom diagnostických nástrojov (predovšetkým prieskumy PISA) vyvinul snahu o odstránenie nedostatkov vytvorením tzv. Európskeho referenčného rámca pre vzdelávanie. Séria kľúčových kompetencií aj napriek definovanému ušľachtilému cieľu komplexne rozvíjať „kompetentné osobnosti“ predstavuje prílišné všeobecné oblasti vzdelávania, ktoré sú z hľadiska uplatnenia sa na pracovnom trhu nevyhnutné pre súčasný život v rámci EÚ. Otázka výchovy a rozvíjanie sociálnej oblasti žiakov ostáva nepovšimnutá a prakticky sa jej rámec nevenuje. Poukazovanie na nedostatky a snaha o zmenu v obsahu i forme vzdelávania počnúc primárnym stupňom vzdelávania je značne spolitizovaná, zameraná na jediný cieľ – zabezpečiť globálne výhodné ekonomické postavenie Európy. Výchova, ako ekonomicky pasívny činiteľ je z tohto pohľadu pre politický zámer neatraktívna (testované oblasti prieskumov PISA tvoria iba oblasti zamerané na rozvoj ekonomiky). Socializovanie žiakov sa

dostáva do polohy intuitívnej a nekoordinovanej výchovy, čo mení smer spoločenského vývoja Európy.

2.1 Kompetentný prežiť

Podľa Európskeho referenčného rámca sú kľúčové kompetencie kombináciu vedomostí, zručností a postojov primeraných danému kontextu, teda tie, ktoré potrebujú všetci jednotlivci na osobné uspokojenie a rozvoj, aktívne občianstvo, spoločenské začlenenie a zamestnanosť. V praktickom meradle majú kľúčové kompetencie napomáhať k napĺňaniu požiadaviek na funkčnú gramotnosť jednotlivcov, rozvinúť schopnosť aktívne sa prispôsobiť požiadavkám v meniacom sa prostredí zmenou svojej kvalifikácie v súlade s požiadavkami trhu, udržať si zamestnanie, či získať nové. Zároveň majú napomáhať individuálnemu rozvoju jedinca tak, aby bol schopný plnohodnotne prežívať kvalitný život, zameriavajúc sa predovšetkým na jeho praktický ráz, t. j. komunikovať v materinskom a vo svetovom jazyku, pracovať s digitálnymi technológiami, osvojiť si základy matematického myslenia, samostatne riešiť problémy, schopnosť učiť sa, získať sociálne a občianske schopnosti, zmysel pre iniciatívu, podnikavosť a kultúrne povedomie. (Európska komisia, 2009, s. 3) Napriek názorovej nejednotnosti a výhradám voči navrhovaným zmenám v oblasti vzdelávania je referenčný rámec odporúčaným dokumentom pre členské štáty a predpokladá jeho aspoň čiastočnú implementáciu do vzdelávacích systémov jednotlivých krajín.

2.2 Spleť informácií a vedomostí

Komplexný rozvoj osobnosti je podľa Európskeho úradného vestníka podnietený rozvojom všetkých kľúčových kompetencií. Bruce jasne vníma potrebu nadobúdania digitálnej kompetencie (ako jednej z kľúčových kompetencií). Poznamenáva, že rozvoj informačnej gramotnosti možno sledovať už 70-tych rokoch 20-teho storočia, kedy sa začala rozvíjať a rozrastať do súčasných rozmerov a stáva sa tak jednou z kľúčových gramotností. (Virkus, 2003, s. 1) Žiaci všetkých stupňov a vekových kategórií denne prichádzajú do situácií, kedy využívajú informačné a komunikačné technológie v rôznych formách. Rovnako v profesijnom živote je znalosť technológií a práce s informáciami prínosná, v mnohých odboroch priam nevyhnutná, čo ovplyvňuje dôraz kladený na nadobúdanie digitálnych kompetencií.

Digitálne kompetencie pokrývajú problematiku technológií a práce s nimi. Ich funkčné nadobudnutie plní ekonomickú funkciu, akými sú technické a mechanické zručnosti so zámerom porozumieť a využívať informačné a komunikačné technológie. Obsahom digitálnej kompetencie sa v súčasnosti zaoberá mnoho koncepcií. (Cartelli, 2010, s. 564), (Burkhardt, 2003, s. 12), (Európska komisia, 2009, s. 7) Prienik štandardov vhodne definuje koncepcia ISTE štandardizáciou NETS, platných pre vzdelávanie v USA.

Koncepcia podľa The International Society for Technology in Education (ISTE®)	
Štandardy definujú sériu vedomostí, zručností a informačnú príslušnosť za podstatné pre študentov – pre ich efektívne a produktívne prežívanie života v globálnej spoločnosti.	
ŠTANDARDY	1. Kreativita a inovácie (kreatívne myslieť, konštruovať vedomosti, rozvíjať inovatívne výtvory a postupy využívaním technológií) 2. Komunikácia a spolupráca (na podporu individuálneho učenia, i učenia ostatných) 3. Informácie a ich vyhľadávanie (získavanie, hodnotenie a využívanie informácií) 4. Kritické myslenie, riešenie problému a vytváranie rozhodnutí (plánovanie, uskutočňovanie prieskumu, manažovanie, riešenie, rozhodovanie) 5. Digitálna príslušnosť (rozumieť ľudským, kultúrnym a spoločenským problémom súvisiacich s využitím technológii, uplatňovať právne a etické princípy) 6. Technologické operácie a koncepty (rozumieť technologickým konceptom, systémom a operáciám)

Tab. 1: Štandardy ISTE (Brooks-Young, 2007, s. 1)

3. DIGITÁLNE KOMPETENCIE V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ NA SLOVENSKU

Na základe analýzy kurikulárnych dokumentov určených pre prvý stupeň základných škôl sme zosumarizovali rozsah explicitne a implicitne definovaných digitálnych kompetencií. Štandardizácia NETS *(Tab. 1)* tvorí analytické kategórie a zahŕňa sériu spôsobilostí, ktoré funkčne napĺňajú obsah digitálnej kompetencie. Súčasný stav digitálnych kompetencií v predmetoch primárneho vzdelávania na Slovensku prezentuje ich nepomerné zastúpenie nielen v rámci jedného predmetu, ale rovnako aj v medzipredmetovom porovnaní.

Predmetová oblasť	**Vyučovací predmet**	**Zameranie predmetu a jednotlivé skupiny**	**Obsahové zameranie digitálnej kompetencie (štandardizácia ISTE)**						
			1.	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**Sumár**
Jazyk a komunikácia		Všeobecne	-	x	x	-	-	-	**2**
	Slovenský jazyk	1.- 4. ročník	-	-	-	-	-	-	**-**
	Literárna výchova		-	-	-	-	x	-	**1**
	Cudzí jazyk		x	-	x	-	-	-	**2**
Matematika a práca s informáciami		Všeobecne	x	-	x	x	-	x	**4**
	Matematika	1.- 4. ročník	x	-	x	-	-	x	**3**
	Informatická výchova		x	x	x	x	x	x	**6**
Príroda a spoločnosť		Všeobecne	x	-	x	-	-	-	**2**
	Prírodoveda	1.- 4. ročník	-	-	x	x	-	-	**2**
	Vlastiveda		-	-	-	-	-	-	**-**
Človek		Všeobecne	-	x	-	-	-	-	**1**

a hodnoty	**Etická výchova**	1.- 4. ročník	-	x	-	x	-	-	**2**
	Náboženská výchova		-	-	-	-	-	-	**-**
Človek a svet práce		Všeobecne	-	-	-	-	-	-	**-**
	Technické práce	1.- 4. ročník	-	-	-	-	-	-	**-**
	Pestovateľské práce		-	-	-	-	-	-	**-**
Umenie a kultúra		Všeobecne	-	x	x	x	-	-	**3**
	Hudobná výchova	1.- 4. ročník	-	-	-	-	-	-	**-**
	Výtvarná výchova		x	-	-	-	-	x	**2**
Zdravie a pohyb		Všeobecne	-	-	x	-	-	-	**1**
	Telesná výchova	1.- 4. ročník	-	-	-	-	-	-	**-**
Sumárny výskyt jednotlivých oblastí digitálnej kompetencie		**Všeobecne**	**2**	**3**	**5**	**2**	**-**	**1**	
		1. – 4. ročník	**4**	**2**	**4**	**3**	**2**	**3**	

Tab. 2: Explicitne definované digitálne kompetencie

Miera zastúpenia digitálnych kompetencií vo vyučovacích predmetoch prvého stupňa *(Tab. 2, Tab. 3)* predstavuje najširšie zastúpenie v predmetovej oblasti matematiky a práce s informáciami. Všeobecne definované digitálne kompetencie sú v ročníkoch prvého stupňa napĺňané nad rámec jej deklarácie. Zvyšné oblasti však preukazujú nedostatočné zastúpenie digitálnych kompetencií nielen na kvantitatívnej úrovni (oblasti s nulovým zastúpením) ale rovnako aj v nedostatočnom napĺňaní všeobecne deklarovaných digitálnych kompetencií, ktoré sa v rámci ročníkov na prvom stupni nevyskytujú dostatočne (v niektorých oblastiach dokonca úplne absentujú). Dôraz, kladený na rozvoj a využívanie digitálnych kompetencií podľa kvalitatívneho porovnania výskytu jednotlivých kompetencií poukazuje na jasne dominujúce kompetencie:

- Kreativita a inovácie
- Informácie a ich vyhľadávanie
- Kritické myslenie, riešenie problému a vytváranie rozhodnutí

Jednotlivé kompetencie sú v rovine všeobecného definovania i praktickej implementácie v rámci ročníkov prvého stupňa relatívne pomerne zastúpené, v prípade 1. a 4. a 6. kompetencie ich praktické zahrnutie dokonca kvantitatívne prevyšuje všeobecné definovanie vo vzdelávacích oblastiach.

Implicitne definované analytické kategórie predstavujú kompetencie, v rámci ktorých je možné kvalitatívne rôznorodo nahliadať na ich samotné zameranie. Z kvantitatívneho hľadiska je ich zastúpenie v jednotlivých predmetových oblastiach laxnejšie (predovšetkým v oblasti všeobecného definovania). Najširší priestor pre ich implementáciu opätovne poskytuje oblasť Matematiky a práce s informáciami, kde všeobecné zameranie zahŕňa celkovo 4 digitálne kompetencie:

- Kreativita a inováci
- Informácie a ich vyhľadávanie
- Kritické myslenie, riešenie problému a vytváranie rozhodnutí
- Technologické operácie a koncepty

Priestor pre hĺbkovejšie využívanie IKT a nadobúdanie kompetencií predstavuje z pohľadu implicitne definovaných digitálnych kompetencií oblasť umenia a kultúry, kde

3 všeobecne definované digitálne kompetencie našli uplatnenie v predmete Hudobnej výchovy a Výtvarnej výchovy. Sumárne kvantitatívne vyhodnotenie na jednej strane predkladá nepomerné zastúpenie jednotlivých implicitne definovaných digitálnych kompetencií, na druhej strane ich praktická implikácia v ročníkoch vysoko prevyšuje ich teoretické zastúpenie (predovšetkým 1., 3 a 4. kompetencia), čo potvrdzuje vhodnosť ich implementácie v predmetoch výučby.

Predmetová oblasť	**Vyučovací predmet**	**Zameranie predmetu a jednotlivé skupiny**	**Obsahové zameranie digitálnej kompetencie (štandardizácia ISTE)**						
			1.	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**Sumár**
Jazyk a komunikácia		Všeobecne	-	x	x	-	-	-	**2**
	Slovenský jazyk	1.-4. ročník	x	x	x	-	-	x	**4**
	Literárna výchova		x	-	-	x	-	-	**2**
	Cudzí jazyk		x	-	x	-	-	-	**2**
Matematika a práca s informáciami		Všeobecne	x	-	x	x	-	x	**4**
	Matematika	1.-4. ročník	x	-	-	x	-	-	**2**
	Informatická výchova		-	-	-	-	-	-	**-**
Príroda a spoločnosť		Všeobecne	x	-	x	-	-	-	**2**
	Prírodoveda	1.-4. ročník	x	-	-	x	-	-	**2**
	Vlastiveda		x	-	x	-	-	-	**2**
Človek a hodnoty		Všeobecne	-	x	-	-	-	-	**1**
	Etická výchova	1.-4. ročník	-	x	-	-	-	-	**1**
	Náboženská výchova		-	x	-	x	-	-	**2**
Človek a svet práce		Všeobecne	-	-	-	-	-	-	**-**
	Technické práce	1.-4. ročník	x	-	-	-	x	-	**2**
	Pestovateľské práce		-	-	x	-	-	-	**1**
Umenie a kultúra		Všeobecne	-	x	x	x	-	-	**3**
	Hudobná výchova	1.-4. ročník	x	-	x	x	-	-	**3**
	Výtvarná výchova		x	-	x	x	-	-	**3**
Zdravie a pohyb		Všeobecne	-	-	x	-	-	-	**1**
	Telesná výchova	1.-4. ročník	-	-	-	-	-	-	**-**
Sumárny výskyt jednotlivých oblastí digitálnej kompetencie		**Všeobecne**	**2**	**3**	**5**	**2**	**-**	**1**	
		1.-4. ročník	**9**	**3**	**6**	**6**	**1**	**1**	

Tab. 3: Implicitne definované digitálne kompetencie

Súčasné tendencie unifikovaného vzdelávania v rámci Európskeho priestoru otvárajú otázku jeho vhodnosti z pohľadu kvality obsahu vzdelávania. Dopad jednotlivých nadnárodných vzdelávacích rámcov pre vzdelávanie je značne obmedzený tým, že bližšie nešpecifikuje spôsob napĺňania deklarovaných nutných zmien. Digitálna kompetencia ako jedna z kľúčových kompetencií neoliberálneho prístupu k vzdelávaniu nie je v súčasnosti rozvinutá dostatočne aj z dôvodu, že jej obsah nie je explicitne definovaný vo všeobecne platných edukačných štandardoch, čo participuje na kvalite a rozsahu dosiahnutých vedomostí a zručností žiakov, ako ukazujú výsledky hodnotenia medzinárodných hodnotiacich

programov. (Javorský, 2011) Koncepcia ISTE ponúka konkrétne oblasti, napĺňajúce obsah digitálnej kompetencie, ktoré by mohli poslúžiť na hĺbkovú analýzu konkrétnych nástrojov a spôsobu ich implementácie vo výučbe, čo v konečnom dôsledku môže pozitívne ovplyvniť samotné hodnotenie žiakov a zlepšiť úroveň ich vedomostí a zručností.

4. LITERATÚRA

BLAŠKO, M. 2008. *Úvod do modernej didaktiky I.* Košice: Vienala, s. r. o. 2008. 274 s. ISBN 978-80-8073-973-7.

BROOKS-YOUNG, S. 2007. *The ISTE NETS and Performance Indicators for Students.* 2007. 1 s. URL: http://www.iste.org/standards/nets-for-students.aspx

BURKHARDT, G. 2003. *enGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age.* Ilinois: North Central Regional Educational Laboratory and the Metiri Group. 2003. 88s. URL: http://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf

CARTELLI, A. 2010. *Frameworks for Digital Competence Assessment: Proposals, Instruments, and Evaluation.* In: COHEN, E., BOYD, E. et al. Proceedings of the Informing Science + Information Technology Education International Conference, InSITE 2010. 2010. S. 561-574 URL:http://proceedings.informingscience.org/InSITE2010/InSITE10p561-574Cartelli861.pdf

EURÓPSKA KOMISIA. 2007. *Európsky referenčný rámec*: *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie*. Luxemburg: Úrad pre vydávanie úradných publikácií Európskych spoločenstiev, 2007. 16 s. URL:http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/lllearning/keycomp_sk.pdf

JAVORSKÝ, S. 2011. Digital competence and its impact on educational policy of primary education. 2011. (in press)

KAŠČÁK, O., PUPALA, B. 2009. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch.* Prešov: Rokus, s. r. o., 2009. 175 s. ISBN 978-80-89055-98-2.

VIRKUS, S. 2003. *Information literacy in Europe: a literature review.* Information Research, 8(4), paper no. 159, 2003. 58 s. URL: http://informationr.net/ir/8-4/paperl59.html

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Stanislav Javorský

Pracovisko: Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, Katedra PEP
Priemyselná 4, 917 01 Trnava, Slovenská republika

Email: stanislav.javorsky@truni.sk

VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA POMOCOU METÓDY NARATÍVNEHO FORMÁTU V PREDŠKOLSKOM ZARIADENÍ.

TEACHING ENGLISH LANGUAGE USING THE METHOD OF NARRATIVE FORMAT IN KINDERGARTEN.

Zlatica Jursová Zacharová

Abstrakt

Predkladaná práca informuje o možnostiach efektívne učiť deti v predškolskom zariadení cudzí jazyk. Naratívny formát je typ bilingválneho osvojenia si cudzieho jazyka, ktorý vychádza zo základných neurologických a psychologických charakteristík dieťaťa. Podporuje jeho zvedavosť a radosť z učenia sa cudzieho jazyka.

Kľúčové slová: *osvojovanie si cudzieho jazyka, naratívny formát, predškolské vzdelávanie*

Abstract

This work informs about the ability to effective teaching the foreign language children in kindergaten. Narrative format is a type of bilingual acquisition of the foreing language, based on the fundamental neurological and psychological characteristics of the child. Supports his curiosity and the joy of learning a foreign language.

Key words: *foreign langugae aquisition, narrative format, preprimary education*

1. ÚVOD

Posledné obdobie prinieslo množstvo podnetov pre psychomotorický a kognitívny rozvoj detí v predškolskom veku. Materské školy začínajú byť preplnené doplnkovými/platenými vzdelávacími aktivitami vrátane výuky cudzích jazykov. Práve výuka cudzích jazykov je jedným z kritérií rodičov, pre výber predškolského zariadenia. Na Slovensku (a nie len) chýba konceptuálna príprava pre učiteľov cudzích jazykov v predprimárnom vzdelávaní. Je nedostatok vedecky podložených metód pre výuku cudzieho jazyka veľmi malých detí a tiež je nedostatok tréningových programov pre učiteľov, k výuke cudzích jazykov v predškolských zariadeniach (Taeschner 2005).

1.1 Prečo už v materskej škole?

Skoré učenie cudzieho jazyka je podporované hypotézami zástancov kritického obdobia (Lojová, 2005, 2008). Na základe mnohých štúdii prisťahovalcov v USA bolo zistené, že pokiaľ sa deti učia cudzí jazyk do troch rokov, sú schopné sa ho naučiť foneticky čisto, čím je dieťa staršie tým bude v cudzom jazyku badateľnejší prízvuk materinského jazyka. Schopnosť vyslovovať bez prízvuku bola vo výskume dokázaná ešte v období do 8 rokov. Medzi ôsmym a dvadsiatym druhým rokom učenia sa cudzieho jazyka bola zaznamenaný vplyv materinského jazyka na výslovnosť v cudzom jazyku. Po 22 rokoch je

výslovnosť v cudzom jazyku silne poznačená materinským jazykom. Dobrú výslovnosť môže dosiahnuť aj jedinec, ktorý sa začal učiť cudzí jazyk po dvadsiatom druhom roku no potrebuje oveľa viac tréningu a opakovania slov oproti dieťaťu v rannom veku (Fabbro, 2004). Fabbro jednoznačne odporúča začať s výukou cudzieho jazyka už v ranom veku a to buď v jasliach alebo v materskej škole, teda vo veku 3-6 rokov a to z dôvodu jednoduchšieho osvojovania si cudzieho jazyka – hlavne jeho fonetickej ale aj morfosyntatktickej stránky (Fabbro, 2004).

2. EURÓPSKY KONTEXT PROJEKTU

Z potreby vytvoriť koncept a ucelenú metodiku pre učiteľov predškolských zariadení k výuke cudzích jazykov vychádza naratívny formát Hocus a Lotus. V rámci programu Socrates, koordinovaného Univerzitou La Sapienza v Ríme vznikol výskumný medzinárodný tím. Európsky výskum sa konal v Taliansku, Nemecku, Anglicku, Španielsku, neskôr aj v Rumunsku. Na základe teoretického konceptu bolo vytvorených 52 príbehov malých Dinokrokov (zmiešanina krokodíla a dinosoura) Hocusa a Lotusky, tvorených na základe prežitých životných skúseností malých detí. 120 učiteliek z celého Talianska bolo zaškolených, aby učilo touto metódou deti. Výsledky troj ročného výskumu ukázali, že deti nielen rozumeli cudziemu jazyku, ale aj samé vytvárali nové príbehy. Deti boli požiadané, aby pomocou farebnej obrázkovej knižky prerozprávali ľubovoľný príbeh na video. Výskumný tím zistil, že 78% detí bolo schopných prerozprávať epizódy viac ako jednou vetou a celkovo len 3% detí nebolo schopných prerozprávať epizódy a to ani expresívnou formou. Autori predpokladali, že deti v priemere použijú na prerozprávanie príbehu 33 slov. V skutočnosti deti použili po dvoch rokoch učenia v priemere 54,64 slov. Počet použitých slov a rozvinutých viet bol priamo úmerný veku dieťaťa, ale aj najmladšie deti dosiahli v priemere lepšie výsledky ako výskumný tím očakával. 30% detí použilo na prerozprávanie epizód príbehu kompletnú nukleárnu vetu. Kompletné komplexné vety vytvorilo 5% detí. 18% detí používalo expresívne prvky (napr. Bye-bye) v vyjadreniu epizódy. Sémantická analýza ukázala, že deti boli schopné použiť všetky štruktúry (v priemere 38,6 viet v jednom príbehu), čo indikuje výborné výsledky.

3. NARATÍVNY FORMÁT – FORMA VÝUKY

V rámci nových konceptov výuky cudzieho jazyka v školách sa už niekoľko rokov objavuje pojem narácia – čítanie/rozprávanie príbehov, používanie literatúry v rámci jazykovej výučby. Príbehy poskytujú multisenzorické zážitky (vizuálne, fonetické, a čiastočne orálne), pomocou ktorých majú žiaci možnosť k holistickému učeniu (Ahern, Bermejo, Fleta, 2008). Príbehy sú prirodzeným nástrojom osvojovania si materinského jazyka a podobne prirodzene pomáhajú v osvojeniu si cudzieho jazyka. Sú dôležitým zdrojom pre nové slová, vnímanie intonácie, gramatických štruktúr, reálneho kontextu. „**Príbehy pomáhajú deťom vyvíjať sa nie len v jazykovej oblasti, ale aj v iných oblastiach svojho života, ako aj prispieť k rozvoju pozitívnych postojov detí**.“ (Ahern, Bermejo, Fleta, 2008, str. 100). Pred samotným čítaním príbehu je potrebné vytvoriť primeranú atmosféru, aby deti neboli odpútavané. Vytvoriť množstvo motivujúcich aktivít pre deti ale hlavne pracovať s hlasom, telom, používať mimiku a gestikuláciu ako aj pozitívny a otvorený neverbálny prejav (Ahern, Bermejo, Fleta, 2008).

Formát je definovaný Brunerom (1975, 1990, in Taeschner 2005) ako **opakovaná, každodenná, rutinná aktivita, ktorá je zdieľaná medzi dospelým a dieťaťom**. Takéto aktivity sú napríklad kŕmenie, výmena plienok, hranie, čítanie knižky a pod. Aktivity

poskytujú deťom zázemia a stabilitu, sú v nich často opakované komunikačné zámery. Jednou z podmienok formátu je intersubjektivita – poskytnutie udržania kontaktu medi dvomi ľuďmi. **Naratívny formát** je definovaný ako „**krátky príbeh, ktorý je opakovanie zdieľaný učiteľom a deťmi a ktorý vykresľuje zážitky z normálneho detstva**“. (T. Taeschner, 2004 str. 19). Jeho východiskom boli štúdie prirodzeného procesu osvojovania si dvoch jazykov v rodinnom prostredí a porovnávanie s procesom osvojovania si materinského jazyka v monolingválnej rodine a zároveň prepája sériu edukatívnych stratégii a aktivít, ktoré napomáhajú rozvíjaniu lingvistických zručností u detí (Taeschner, 2011). Keďže naratívny formát vychádza z dobrej komunikácie a dobrého vzťahu, môžeme povedať, že „**to nie je len nástroj k výuke jazykov, ale je tiež nástrojom, ktorý pomáha facilitovať dobrý komunikačný vzťah a teda emócie medzi účastníkmi**“ (Taeschner, 2011).

3.1 Priebeh výuky v na hodinách pomocou naratívneho formátu

Pre efektívnu výuku cudzieho jazyka je dôležité dodržať isté princípy:

- **Princíp dobrej komunikácie** (Taeschner, 2005, str. 16) je vytvorený dobrým vzťahom medzi učiteľom a žiakom. Základom takéhoto vzťahu je **intersubjektivita a vzájomné vnímanie** (Taeschner, 2005, str. 16). Dobrý vzťah sa začína budovať očným kontaktom, otvorenosťou a celkovým pozitívnym nastavením prezentovaným expresívnymi prvkami a rečou tela (ibid.).
- **Princíp bilingvizmu** (Taeschner, 2005, str 17) spočíva v skutočnosti, že pokiaľ deti vedia, že učiteľ rozumie ich materinskému jazyku, nemajú motiváciu komunikovať s ním v cudzom jazyku.
- **Princíp jazykového progresu** (Taeschner, 2005, str 19) zdôrazňuje, že každý jeden formát využíva celú škálu vetnej skladby, tak ako je to v reálnom živote, ale slovník napreduje postupne v rámci viacerých formátov. Podľa Taeschner (2005) deti pri učení cudzieho jazyka prechádzajú tromi fázami:
- prvá fáza: v tejto sú prezentované len jednoduché slová (nesúce podstatu vety) alebo výrazové prostriedky
- druhá fáza: je charakterizovaná krátkymi vetami tvorenými predikátom a jeho argumentom
- tretia fáza: objavujú sa všetky ostatné štruktúry a dominujúce vety (Taeschner, 2005, str. 20)

Vytvorenie bilingválneho prostredia v monolingválnom svete materskej školy je podmienené dodržaním niekoľkých pravidiel. V rámci metódy Hocus a Lotus je vypracovná nasledovná stratégia naratívneho formátu vytvárania bilingváleho prostredia pre deti v materskej škole (Taschner, Pirchio, Corsetti, Francese, 2006), takzvané **facilitujúce prvky** (Taeschner, 2011):

1. Vytvorenie magického sveta: deti si oblečú magické tričká. Tričká sú znakom pre vstup do parku a do iného sveta. Pôsobia ako kostým v divadle pri skúšaní novej hry. Dieťa sa pomocou trička, ktoré má na sebe, vie lepšie identifikovať s postavami príbehu a preniesť z bežného sveta do magického sveta.
2. Vstup do magického sveta: deti sa chytia sa za ruky a zatvoria oči. Spoločne s učiteľom opakujú magickú formulku (počítanie od 1 do 10, alebo od 10 do 20, či od 20 do 30 a pod. podľa úrovne). Následne otvoria oči a zažívajú spoločne dobrodružstvo v parku Hocusa a Lotusky. Táto časť jednoznačne im vydeľuje priestor, kedy sa používa len cudzí jazyk. Dieťa získava časový priestor na prípravu k používania cudzieho jazyka.

3. Acting out – dramatizácia a spoločné prežívanie príbehu. Deti napodobňujú učiteľa v dramatizácii, ako aj v prerozprávaní textu príbehu. Záujem a osobné nasadenie učiteľa sa prenáša na deti a motivuje ich k opakovanie textu. Dôležité je používanie gestikulácie, pre nové slová, využívanie mimických výrazových prostriedkov a opakovanie jednotlivých slov v príbehu.
4. Spievanie pesničky a jej znázornenie. Učiteľ so žiakmi spoločne spievajú minimuzikál a dramaticky, v rytme pesničky, znázorňujú dianie v príbehu. Pohyb, psychomotorická aktivita je pre deti v predškolskom veku dôležitým nástrojom nie len na uvoľnenie energie, ale aj na prepájanie lingvistických obsahov s realitou.
5. Pozeranie príbehu na DVD alebo na obrázkoch v knižke pomáha deťom uchopiť celý príbeh a porozumieť aj abstraktným slovám (napríklad farby).
6. Výstup z magického sveta: deti v kruhu sa chytia za ruky, zatvoria oči a spoločne s lektorom počítajú od 10 do 1. Otvoria oči, vyzlečú tričká a privítajú sa v slovenskom svete.

Celý priebeh výuky trvá 25 až 30 minút. Učiteľ môže podľa nálady v triede varírovať jednotlivé aktivity. Dôležité je, aby deti prišli do kontaktu s cudzím jazykom každý deň. Každý príbeh je vhodné zopakovať asi 15 krát – to znamená 3 týždne. Po tomto čase môže učiteľ prejsť na nový príbeh. Dieťa sa dostane do kontaktu s príbehom 3x každý deň, čo znamená 45x počas učenia sa príbehu. V príbehu sa slová, prípadne časti viet často opakujú. Dieťa tak počúva, vníma a aktívne opakuje minimálne 60x každé slovíčko počas 3 týždňov. Keďže každý ďalší príbeh opakuje slovnú zásobu z predchádzajúceho príbehu, dieťa si má možnosť upevňovať a dobudovávať slovnú zásobu.

Deti 80% času vyčleneného na výuku rozprávajú cudzím jazykom spoločne s učiteľom. Pri tejto metóde odpadá individuálne rozprávanie, kedy jeden rozpráva a druhý počúvajú. Všetci rozprávajú súčasne, čo umožňuje aj hanblivejším deťom sa zapojiť. Deti, ktoré sa neodvážia prehovoriť, len ukazujú. V rámci materskej školy je práve autoregulácia lingvistického prejavu dieťaťa výhodou, nakoľko žiadne dieťa nie je uprednostnené a žiadne nie je ukrátené.

4. POZOROVANIE SPRÁVANIA DETÍ A ROZVOJA LINGVISTICKÝCH ZRUČNOSTÍ V CUDZOM JAZYKU

Náš experimentálny výskum prebieha na jednej z Bratislavských materských škôl. Zahŕňa 63 detí vo veku od 3,5 do 5 rokov. Ide o dve triedy detí, ktoré začali navštevovať predškolské zariadenie v septembri 2010 a o jednu triedu detí, ktoré začali navštevovať toto predškolské zariadenie v septembri 2009 až v januári 2010. V každej triede sa nachádza 21 detí. Deti neboli v triedach selektované, do výskumu sa zapojili všetky deti v triede bez rozdielu. Deti sú učené v svojej triede za prítomnosti triednej učiteľky každý deň približne 20 až 25 minút. Základnou aktivitou počas výuky je acting out a spievanie pesničky. V priebehu troch mesiacov deti zvládli 4 príbehy. Občasné spätné kontroly ukazujú že deti si pamätajú všetky predchádzajúce príbehy a spolu s CD ich spievajú a znázorňujú. Každý deň žiaci spolu s učiteľkou prejdú príbeh 2-3krát.

Učenie každého príbehu prechádza nasledovnými štádiami:

- Prvý deň – deti opakujú pohyby, slová opakujú len tie, ktoré boli použité v predchádzajúcom príbehu a sú im teda známe, alebo tie, ktoré sa často v príbehu opakujú. Deti zameriavajú svoj pohľad na učiteľku a jej gestikuláciu. Lingvistický prejav je druhoradý.
- Druhý až tretí deň – deti spontánne opakujú pohyby učiteľky, známe slová a frázy, často sa opakujúce nové slová a expresívne výrazy zachytávajú a nahlas vyslovujú. Rozvinuté komplexné vety sú zatiaľ bez povšimnutia.

- Štvrtý a piaty deň – deti rozumejú príbehu, gestikulujú a znázorňujú. K expresívnym výrazom, a samostatným slovám sa pridávajú nukleárne vety a spievané pasáže dialógu medzi postami príbehu. Komplexné vety rozprávača sú akceptované len niektorými deťmi, väčšina ich ešte nie je schopná zopakovať.
- Nasledujúci týždeň – deti sú si v príbehu úplne isté, rovnaký spôsob výuky začína byť príliš jednoduchý a je potrebné do hodín vnášať rôzne aktivity, ktoré koncentrujú deti na text. Deti samostatne spievajú text v mini-muzikály, hovorené pasáže (komplexné zložené vety) neopakujú, ale rozumejú im.
- Posledný týždeň – deti dopredu hovoria text príbehu tvorený jednoduchými vetami, v pesničke spievajú vety. Niektoré deti sú schopné prerozprávať aj komplexné vety – text rozprávača. Dožadujú sa už nového príbehu. V tomto štádiu prichádza na rad opakovanie predchádzajúcich príbehov. Pri opakovaní je vidieť, že deti príbeh bezpečne poznajú, dokážu zaspievať a prerozprávať takmer všetky slová a vety. Znalosť prerozpávania príbehu je daná schopnosťami dieťaťa a jeho záujmom.

Celkovo môžeme zhodnotiť, že deti po troch mesiacoch výuky rozumejú príbehom, spievané časti mini-muzikálu vedia spontánne odspievať. Pri stretnutiach na ihrisku s deťmi, deti zo staršej triedy, komunikujú navzájom v anglickom jazyku pri hre, využívajú frázy napr. „Let´s go“, spievajú si časti pesničiek. Celkovo môžeme povedať, že deti zdatnejšie, spontánnejšie v komunikácii v materinskom jazyku sú smelšie pri používaní anglického jazyka ako deti, ktorých lingvistický prejav v materinskom jazyku je chudobnejší.

4.1 Pozorovanie zmien v správaní – kazuistika

Niekoľké prípady utiahnutých, plachých detí nám ukazujú, ako zapojenie takýchto detí do projektu učenia sa anglického jazyka pomocou metódy Hocus a Lotus pozitívne ovplyvnilo ich sociálne správanie. Dievčatko 4,3 roka bolo už druhý rok v materskej školy. Z dôvodu nespolupráce a utiahnutého charakteru bola preradená do triedy najmladších detí. Dieťa ešte v marci 2011 nespolupracovalo, sedelo a len z obďaleč sa pozeralo na spolužiakov v triede. Prvý deň experimentálnej výuky sa nezapojilo, len sledovalo čo sa deje. Druhý deň, bolo ochotné dať ostatným deťom ruky no tiež nespolupracovalo. Do spolupráce nebolo nútené a ani na ňu nebolo upozorňované. Na tretí deň vykonávalo pohyby úplne opačne ako všetky ostatné deti – keď deti čupeli ono sa postavilo, keď deti stáli, ono si čuplo. Nasledujúci deň začalo spolupracovať a hneď po výuke angličtiny sa začalo s deťmi hrať. Triedna učiteľka zhodnotila, že dieťa je rozžiarené a šťastné, čo dovtedy nebývalo. Podobné správanie sa prejavilo aj u detí, ktoré z rôznych dôvodov nechodili dlhodobejšie (mesiac, dva) do predškolského zariadenia. Aklimatizovanie im trvalo max. 3 dni a na štvrtý deň nebolo badať rozdiel medzi deťmi, ktoré chodili na angličtinu dlhšie a deťmi, ktoré len začali.

5. ZÁVER

Naše výsledky z pozorovania ukazujú, že výuka cudzieho jazyka v predškolskom zariadení má opodstatnenie. Dôležitým faktorom výuky je osobnosť učiteľa, jeho prístup a správna forma výuky. Najprirodzenejším spôsobom učenia u detí v predškolskom veku je sociálne učenie a modelovanie. V prípade naratívneho formátu Hocus a Lotus sú modelom/ vzorom správania a prežívania pre deti postavy Hocus a Lotus. Deti sa s nimi identifikujú a pomocou tejto identifikácie sa učia nielen cudzí jazyk, ale zároveň aj zvládať rôzne sociálne situácie, formujú si osobnosť a učia sa pracovať so svojimi emóciami.

6. LITERATÚRA

AHREN, A. K., BERMEJO M. L. G., FLETA, T. 2008. *Holistic leraning through stories: Children´s literature in the ELF classroom.* Bratislava: In: International conference – ELT in primary education, 2008. 98-104 s. ISBN 978-80-89328-21-5. Online: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/KAJL-Hromnikova/ELT_IN_PRIMARY_EDUCATION.pdf

FABRRO, F. 2004. *Neuropedagogia delle Lingue.* Roma: Casa Editrice Astrolabio. 2004. 156 s. ISBN 978-88-340-1438-7.

LOJOVÁ, G. 2005. *Individuálne osobitosti pri učení cudzích jazykov I.* Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2005. 198 s. ISBN 80-223-2069-2.

LOJOVÁ, G. 2008. *Quality versus quantity in foreign language primary education.* Bratislava: In: International conference – ELT in primary education, 2008. ISBN: 978-80-89328-21-5. 20-24 s. Online: http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/KAJL-Hromnikova/ELT_IN_PRIMARY_EDUCATION.pdf

TAESCHNER, T. 2005. *The magic teacher.* London: CiLT The National Centre for Languages. 216 s. ISBN 1-904243-46-0.

TAESCHNER, T. 2011. *Perché Bilingual Family é un progetto innovativo?* Nepublikové, prednáška január 2011, Fabbro Ficule, Italy. 5 s.

TAESCHNER, T., PIRCHIO, S., CORSETTI, R., FRANCESE, G. 2004. *The magic teacher´s kit.* Roma: Dinocroc Internationl Training Institute srl. 63 s. ISBN 88-88677-11-9.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. et. Mgr. Zlatica Jursová Zacharová

Pracovisko: Univerzita Komenského v Bratislave, PdF, Katedra anglického jazyka a literatúry
Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika

Email: zlatica_zacharova@astiret.com

ŠPECIFIKÁ HODNOTENIA VO VÝUČBE VÝTVARNÝCH PREDMETOV V ODBORE GRAFICKÝ DESIGN NA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKOLÁCH

EVALUATION PARTICULARITIES IN ART EDUCATION IN GRAPHIC DESIGN DEPARTMENTS AT SECONDARY SCHOOLS OF APPLIED ARTS

Lenka Kašpárková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá špecifickými nárokmi na spôsoby hodnotenia v odbore grafický design na stredných odborných školách. Vzhľadom k tomu, že hodnotenie výsledkov výtvarných činností je obecne pomerne komplikovaná záležitosť, nie je jednoduché ohodnotiť ani výsledky úloh zadávaných v rámci výtvarnej profesnej prípravy grafických designérov. Napriek tomu, že hodnotenie vo výtvarných predmetoch má pochopiteľne značne subjektívny charakter, existujú určité kritéria, podľa ktorých je možné výsledky žiakov posudzovať.

Kľúčové slová: *hodnotenie, kritéria hodnotenia, sekundárne vzdelávanie, grafický design, výtvarná edukácia*

Abstract

The paper deals with special demands on the evaluation methods in art education in graphic design departments at secondary schools of applied arts. As the evaluation of artistic activity results is a rather complicated matter in general, it is not easy to assess tasks completed by graphic design students during their art lessons. Although assessment in art education is, of course, very subjective, certain criteria can be found according to which it is possible to evaluate the pupils' work results.

Key words: *assessment, secondary education, evaluation methods, graphic design, art education*

1. ÚVOD

Stěžejní oblastí, kterou se zabývám ve své disertační práci je grafický design. Velmi důležitým aspektem tohoto užitého výtvarného oboru je jeho složka vzdělávací, proto pedagogická část me práce bude věnována právě odborné výtvarné edukaci. Toto téma mě velmi zajímá také z toho důvodu, že již 15 let učím odborné výtvarné předměty právě na oboru grafický design na střední umělecké škole. Jsem tedy s tímto oborem denně v kontaktu a všímám si také určitých specifik, která edukační proces na tomto typu škol má.

Odborná příprava grafických designérů nejčastěji probíhá na středoškolské a vysokoškolské úrovni. Na rozdíl od ostatních typů škol, kde rovněž probíhá výtvarná edukace (ZŠ, ZUŠ, gymnázia...) se zde přístup učitele a metodika ve výuce značně liší. Pro vyučujícího, který vede profesní přípravu mladých grafiků, je velmi důležité uvědomovat si tyto rozdíly. Vzhledem k tomu, že se zde žáci připravují na profesionální dráhu výtvarníka –

grafického designéra, jsou také nároky na kvalitu, profesní i metodickou připravenost učitele velmi vysoké.

Významnou součástí odborné výtvarné edukace je hodnocení. Způsoby evaluace jsou pochopitelně značně odlišné od metod používaných v teoretických předmětech, a účel hodnocení výsledků výtvarných činností se liší také od ostatních škol, kde probíhá výtvarná edukace (ZŠ, ZUŠ, gymnázia apod.)

Informace použité v tomto příspěvku byly získány zejména pomocí kvalitativních metod, především prostřednictvím dlouhodobého pozorování a strukturovaných i nestrukturovaných rozhovorů s žáky a učiteli. Téma výtvarné sekundární edukace je u odborné veřejnosti kupodivu poněkud opomíjeno a je proto k dispozici jen velmi málo zdrojů informací.

Zkoumány byly zejména rozdíly ve způsobu výuky výtvarných předmětů a specifika přístupu k výtvarné edukaci na střední odborné škole, se zaměřením na evaluační metody.

2. HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝTVARNÝCH ČINNOSTÍ NA OBORU GRAFICKÝ DESIGN NA STŘEDNÍCH ODBORNÝCH ŠKOLÁCH

2.1 Současná situace v odborném výtvarném školství v České republice (obor grafický design)

Dle údajů zjištěných v Adresáři škol a školských zařízení ÚIV (2010) působí v současné době v České republice celkem 79 středních odborných škol, které nabízejí studium uměleckých či uměleckoprůmyslových oborů. Z tohoto celkového počtu škol jich 42 nabízí výuku některého z oborů užité grafiky: grafický design, propagační výtvarnictví, design obalů či úprava tiskovin. Z toho na 25 školách dobíhá studium oboru propagační výtvarnictví, které je postupně nahrazováno novým oborem grafický design. Na 38 z výše zmiňovaných škol se již tento obor v současnosti vyučuje. Většinou letos zahajuje prvním ročníkem. Zřízení tohoto nového oboru souvisí se změnami, které nastaly se zavedením rámcových a školních vzdělávacích programů (RVP, ŠVP) v České republice po roce 2004.

Na třech z celkového uvedeného počtu škol je nabízen obor design obalů a rovněž na třech školách pak obor úprava tiskovin. Ze 42 škol, na kterých se vyučuje některý z oborů užité grafiky, je 25 škol státních a 17 soukromých.

2.2 Výtvarná edukace na oboru grafický design na středních odborných školách

V Rámcovém vzdělávacím programu pro obor vzdělání 82-41-m/05 Grafický design na středních odborných školách se uvádí, že „tento obor slouží k odborné přípravě studentů pro praxi. Absolvent oboru grafický design je připraven uplatnit se v různých oblastech širokého spektra činností v rámci propagace a reklamy i knižní kultury. Konkrétní oblast jeho uplatnění vyplývá ze zaměření odborné přípravy ve školním vzdělávacím programu. Může se jednat např. o užitou grafiku, práce související s předtiskovou přípravou, webdesign, vědeckou kresbu a ilustraci, aranžérskou tvorbu, výstavnictví, různé redakční práce apod.
Příslušné činnosti může absolvent vykonávat buď samostatně, nebo v grafických studiích, reklamních agenturách, architektonických ateliérech, nakladatelstvích, redakcích novin a časopisů, PR odděleních firem a institucí, televizních a filmových studiích a v poly-grafických firmách apod.

Tento obor vzdělání lze realizovat v denní formě studia v průběhu čtyř let, v denní formě také ve zkráceném dvouletém studiu pro absolventy oborů vzdělání ukončených maturitní zkouškou a rovněž ve večerní nebo kombinované formě vzdělávání nejvýše o 1 rok delším než je vzdělávání v denní formě. Dosažený stupeň vzdělání je střední vzdělání s maturitní zkouškou. Dokladem o získání středního vzdělání s maturitní zkouškou je vysvědčení o maturitní zkoušce. Konání maturitní zkoušky se řídí školským zákonem a příslušným prováděcím právním předpisem.“ (2008)

Na středoškolské úrovni vyučují umělecké předměty specializovaní učitelé s odpovídajícím vzděláním v příslušném oboru. Profesionální umělci však mohou jen zřídka vyučovat svůj umělecký předmět na školách bez toho, aniž by získali příslušnou pedagogickou kvalifikaci. Pokud ji nemají, pak mohou získat smlouvu obyčejně jen na dobu určitou, v jejímž průběhu si musí pedagogické vzdělání doplnit. (Delhaxhe, 2009)

Absolventi středoškolského oboru grafický design mají možnost dále pokračovat ve studiu svého zaměření na řadě vysokých škol (VŠUP v Praze, FaVU VUT v Brně, FU OU v Ostravě a dalších).

2.3 Problematika hodnocení ve výtvarných předmětech

Hodnocení ve výtvarných předmětech v odborném uměleckém sekundárním vzdělávání je velmi důležitou složkou edukačního procesu a má svá výrazná specifika.
V současné době na českých středních uměleckoprůmyslových školách není zavedena žádná jednotná metodika ani konkrétní kritéria pro hodnocení výtvarných prací žáků. Je to pravděpodobně dáno zejména tím, že výtvarnou tvorbu lze jen velmi těžko objektivně posoudit.

Jiný způsob hodnocení je pochopitelně využíván na školách, kde neprobíhá odborná výtvarná příprava (tzn. MŠ, ZŠ, ZUŠ, atd.). Poslání a cíle výtvarného vzdělávání zde mají zcela jinou podstatu než na školách odborných. Hodnocení zde mnohdy není nutné a v případě některých činností ani možné. Výtvarná výchova probíhá často formou zážitku, který nelze, a ani není potřebné, jej hodnotit, neboť pro každého žáka mohou mít jeho prožitky různý význam. Samozřejmě, že i na těchto školách se zařazují činnosti, které do určité míry posoudit lze, jako je například kresba podle skutečnosti, práce s písmem nebo kompozicí atd. V případě těchto úkolů může hodnocení jistě poskytnout žákům zpětnou vazbu, zda danou problematiku uspokojivě zvládli.

Ovšem celkově zcela jiná je situace na středních odborných školách s výtvarným zaměřením, kde cílem výuky je vychovat profesionálního výtvarníka. Žák, který se má profesionálem stát, musí do určité míry znát poměrně jasně, jaká jsou ve výtvarném umění (konkrétně v grafickém designu) pravidla, a jakým způsobem se tvorba hodnotí. Jednoduše řečeno: žák by se měl naučit rozlišovat, co v daném oboru je, a co naopak není považováno za kvalitní.

V rámci výuky na oboru grafický design je zařazeno hned několik výtvarných předmětů: výtvarná příprava, praktická cvičení, figurální kresba, písmo. V každém z těchto předmětů, v závislosti na jeho povaze, existují různá kritéria pro klasifikaci. V rámci výtvarné přípravy a figurální kresby je možné poměrně jasně zhodnotit zda byla správně pochopena a použita perspektiva, jestli byl dobře vyjádřen prostor a objemy předmětů. Je možné také objektivně posoudit zda poměry jednotlivých objektů, jejich vzájemné vztahy a proporce jsou správné, můžeme ohodnotit i gradaci a kontrast kresby nebo správnost stínů. Posoudit lze také řemeslnou stránku kresby, tedy zvládnutí zvolené kresebné techniky, technickou čistotu, rukopis, výraz, zda byl respektován daný kresebný materiál atd. Problematické je však již hodnocení volné a abstraktní tvorby, neboť zde není příliš mnoho kritérií, podle kterých by se dalo objektivně hodnotit. Do hry vstupuje vkus učitele a jeho osobní výtvarný názor.

Důležitější by v tomto případě mohlo být sebehodnocení a diskuse ve skupině, což může žáky mnohdy velmi obohatit. Ovšem takováto diskuse, aby splnila svůj účel, musí být vedena, podněcována a usměrňována kvalitním a zkušeným pedagogem.

V praktických cvičeních je posuzována zejména technická stránka práce. Cílem je, aby žáci zvládli některé stěžejní výtvarné techniky, které by mohli při své výtvarné činnosti potřebovat. Hodnotit se zde pochopitelně musí zejména čistota provedení, která je u grafiků velmi důležitá, a bývá proto klasifikována velmi přísně. Dalším hodnotícím kritériem je celkové pochopení a řemeslné zvládnutí použité techniky. Velmi významný je u výtvarníka v jakémkoliv oboru kreativní přístup, jež lze také, do určité míry, zhodnotit. Problematické pro posouzení jsou potom opět výrazové a vkusové složky výtvarného díla, na které mohou mít i různí pedagogové různé názory.

V předmětu Písmo, je možné hodnotit správný výběr písma, kompozici, rozpaly, čistotu provedení, případně originalitu a nápaditost.

Při samotném navrhování grafických prostředků ve vyšších ročnících jsou hodnocena již zmiňovaná výtvarná hlediska, a zejména pak schopnost jejich aplikace na daný úkol – výběr písma, výběr barev, rozvržení kompozice tiskoviny atd. Ale do okruhu ohodnocovaných složek vstupují další, jako například velmi důležitý nápad, výraz, a třeba i výtvarný vtip.

V současné době probíhá na středních uměleckých školách nejčastěji klasifikace průběžných úkolů učitelem a dvakrát ročně hodnocení klauzurních pololetních prací komisí složenou z pedagogů školy.

Průběžné hodnocení je zcela v kompetenci vyučujícího daného předmětu. Kromě konkrétního výsledku práce je potřebné posoudit i průběh práce, tedy pracovní proces a také přístup k němu, aktivitu a kreativitu. Velmi potřebné je zde slovní hodnocení, neboť pouhá číselná známka nemá z tohoto pohledu téměř žádnou vypovídací schopnost. Je samozřejmě nutné ji žákovi sdělit, s ohledem na platný hodnotící systém na našich středních školách, ale je možné ji udělit až na základě dílčího posouzení jednotlivých, již zmiňovaných, složek dané práce. Pak je teprve možné stanovit celkovou známku.

Důležité je i sebehodnocení, které vede žáky ke zdravému kritickému a objektivnímu náhledu na vlastní práci. Zároveň je učí, aby dovedli sami sebe pochválit, pokud se jim práce povede, a tím pádem předcházet zbytečnému sebepodceňování. Tímto způsobem je možné u žáků rozvíjet zdravé sebevědomí a víru ve vlastní schopnosti, což jsou osobnostní složky, které jsou v praxi velmi potřebné a řadě výtvarníků chybí.

Rovněž je důležité respektovat určité zvláštnosti období adolescence, ve kterém se žáci střední školy vývojově nachází. Helene Illeris ve svém článku píše, že přestože mnoho pedagogů má obavy pracovat s mladými, dospívajícími lidmi, může být práce s nimi velmi zajímavá. Dospívající mají především výbornou pozorovací schopnost, dokáží vidět detailně a odlišit i drobné rozdíly. Což jsou vlastnosti velmi užitečné jak pro percepci umění, tak i pro hodnocení vlastní tvorby. Výborné také je, že většina dospívajících dokáže zpříma vyslovit své názory. Současné umění i vlastní tvorba je skvělá příležitost k diskusi, a mladí lidé velmi rádi diskutují. Zde je ovšem opět velmi důležitá úloha pedagoga, který by měl na základě svých zkušeností diskusi vést a usměrňovat, aby měla řád a byla přínosná. (2005, s. 231-242).

Na středních odborných uměleckých a uměleckoprůmyslových školách obvykle žáci vytvářejí pololetní a závěrečnou klauzurní práci, jejíž výsledek se podstatně podílí na výsledné známce na vysvědčení.

Hodnocení klauzurních prací má pochopitelně stejná kritéria, jako hodnocení průběžných úkolů. Klauzurní práce by totiž měla prezentovat, jak žák zvládl činnosti vyučované v uplynulém pololetí. To znamená, že jde o jakési celkové jejich shrnutí aplikované na vhodně zvoleném složitějším úkolu.

Subjektivita hodnocení je v případě klauzurních prací do jisté míry eliminována komisio-nálním hodnocením. Obvykle práce hodnotí nejméně pětičlenná komise, která v případě většinové neshody přistupuje k hlasování. Hodnotí se pomocí patnáctibodové stupnice, kdy 15 bodů je nejvyšší počet. Toto hodnocení se pak dále přepočítává na klasickou pětistupňovou klasifikaci vždy po třech bodech. To znamená, že od 15 do 13 bodů je žák hodnocen stupněm výborný (1), od 12 do 10 bodů chvalitebný (2) atd. Po oznámení bodových výsledků ohodno-cení prací je velmi důležité rozebrat se žáky konečný výsledek jejich prací a uvést důvody hodnocení. Tento postup je velmi potřebný, protože žáci sami ještě nemají dostatečně rozvinuté schopnosti kriticky a objektivně posoudit svou výtvarnou práci a zbytečně pak dochází k nedorozumění. Slovní hodnocení rovněž lépe umožní žákovi pochopit, kde jsou jeho silné a slabé stránky, v čem postupoval správně a kde naopak udělal chybu. (Mason, 2006, s. 119-133)

V dokumentu Arts and Cultural Education at school in Europe je možné zjistit, jaká je situace týkající se hodnocení ve výtvarných předmětech v rámci států Evropské Unie. Existuje zde potřeba monitorovat pokrok žáků podle kurikula, ale na hodnocení uměleckých předmětů se nahlíží jako na mimořádně náročné. Současná Bamfordova studie (2009) zvažuje hodnocení uměleckého a kulturního vzdělávání v evropském kontextu. Argumentuje, že hlavní cíl hodnocení uměleckých předmětů by měl být středobodem a měl by objasňovat a dávat konkrétnější cíle pro studující v rámci programu.

Kritéria hodnocení v uměleckém vzdělávaní jsou obvykle definována na úrovni školy samotnými učiteli. Tato kritéria jsou vytvořena na základě vyučovacích cílů stanovených v kurikulu nebo v metodice zpracované vzdělávacími institucemi A umožňují učitelům identifikovat různé úrovně výkonů žáků. Takto je tomu i na školách v České republice. Pouze v sedmi státech EU byla kritéria hodnocení definována centrálními institucemi. Většina států doporučuje používání jednoho nebo více typů škál hodnocení, především na středoškolské úrovni, kde jsou používány v převážné většině známky.

V základním vzdělávaní je pak nejčastější zmiňovaná praxe, kdy kritéria hodnocení stanovuje učitel. V některých státech je možné hodnotit také slovně. Zvlášť to platí pro první ročníky této úrovně vzdělávání. Zmiňovaný způsob hodnocení funguje ve dvanácti státech EU. Ve většině států neadekvátní známka z uměleckých předmětů nemá v praxi přímý vliv na postup žáků.

Velmi málo států sestavuje standardizované národní testy z uměleckého vzdělávání, kde se ve většině případů používají na monitorování kvality vyučování. Společně s těmito testy jsou zařazené do monitorovacího procesu inspekce a průzkumy. (Delhaxhe, 2009)

3. ZÁVĚR

Pro pedagogy, kteří se podílí na profesní přípravě výtvarníků, je důležité si uvědomovat, že nejzásadnější rozdíl mezi výtvarným vzděláváním na střední odborné škole a ostatních typech škol spočívá samozřejmě především v jeho účelu. Účelem výtvarné edukace na středních uměleckých a uměleckoprůmyslových školách je odborná příprava profesionálních výtvar-níků.

Přístup pedagoga k žákům i k hodnocení jejich výsledků musí mít výrazně individuální charakter, žák by měl být učitelem vědomě veden a podněcován, ale jen do té míry, aby nestagnovala jeho vlastní aktivita a iniciativa. Velmi důležité je posupovat ve výuce systematicky, a to od jednodušších úkolů ke složitějším. Zadané úkoly by měly odpovídat výtvarné i myšlenkové vyspělosti žáků.

Hodnocení je velmi důležitou složkou odborné výtvarné edukace, má však také svá specifika a úskalí. Problematická je zejména subjektivita hodnocení pedagogem, který je ovlivněn mj. svým výtvarným názorem, vkusem a zkušenostmi. V současné době na českých

středních uměleckoprůmyslových školách není zavedena žádná jednotná metodika ani konkrétní kritéria pro hodnocení výtvarných prací žáků. Způsoby evaluace jsou zcela v kompetenci jednotlivých škol a jejich učitelů. Podobně je tomu i ve většině ostatních států Evropské unie.

Vhodné je vedle známkování také podrobné slovní hodnocení, díky němuž žák lépe pochopí, jaké jsou jeho silné a slabé stránky. Účelné je posuzovat zvlášť jednotlivé aspekty daných prací, jako je nápad, originalita, kompozice, technické provedení apod. Velmi důležitá je rovněž autoevaluace, protože se žáci jejím prostřednictvím učí sami sebe objektivně ohodnotit.

4. LITERATÚRA

Adresář škol a školských zařízení [databáze online]. Praha: Ústav pro informace a vzdělávání, 8. 11. 2010 [cit. 10. 11. 2010]. Dostupné z: <http://founder.uiv.cz/registr/vybskolrn.asp > Databáze škol v České republice

BAMFORD, A., 2009. An Introduction to Arts and Cultural Education Evaluation. Unpublished paper commissioned by Creativity, Culture and Education (CCE). The report formed the basis of the recommendations adopted by the EU's Open Method of Co-ordination group on the synergies between culture and education in June 2009.

DELHAXHE, A, BAÏDAK, N, HORVATH, A. 2009. *Arts and Cultural Education at School in Europe.* Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) P9 Eurydice. 2009. p11, 12, 16, 32, 65-68, 104 p. ISBN 978-92-9201-061-4.

ILLERIS, Helene. Young People and Contemporary Art [online]. *International Journal of Art & Design Education*; Oct2005, Vol. 24 Issue 3, p231-242, 12p. [cit. 2011-02-20]. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AN=18698807&la> ISSN 14768062.

MASON, R, STEERS, J. 2006. The Impact of Formal Assessment Procedures on Teaching and Learning in Art and Design in Secondary Schools [online]. *International Journal of Art & Design Education*; May2006, Vol. 25 Issue 2, p119-133, 15p. [cit. 2011-02-21]. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=20588833&lang=cs&site=ehost-live.>. ISSN 14768062.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 82-41-m/05 Grafický design [online]. Praha: VÚP, 2008. [cit. 10. 11. 2010]. s. 12. Dostupný z: < http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%208241M05%20Graficky%20design.pdf>

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Lenka Kašpárková

Pracovisko: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Katedra výtvarné výchovy, Umělecké centrum UP, Univerzitní 3-5, 771 00, Olomouc, Česká republika

Email: kasparkova.lenka@volny.cz

ŠTÁTNY A ŠKOLSKÝ VZDELÁVACÍ PROGRAM: ZÁKLADNÉ DOKUMENTY KURIKULÁRNEJ TRANSFORMÁCIE VZDELÁVANIA NA SLOVENSKU

STATE EDUCATIONAL PROGRAM AND SCHOOL EDUCATIONAL PROGRAM: THE FUNDAMENTAL DOCUMENTS OF CURRICULAR TRANSFORMATION OF EDUCATION IN SLOVAKIA

Peter Kmeť

Abstrakt

Príspevok charakterizuje kurikulárnu transformáciu vzdelávania, ktorá na Slovensku prebieha od 1. 9. 2008. Stať opisuje štátny vzdelávací program pre úroveň vyššieho sekundárneho vzdelávania (ISCED 3A) a školský vzdelávací program skúmanej strednej školy. Príspevok vznikol na základe obsahovej analýzy pedagogických dokumentov a pološtruktúrovaných hĺbkových rozhovorov s učiteľmi vybranej strednej školy. Stať prispieva k odstráneniu značného informačného deficitu o tom, ako kurikulárna transformácia vzdelávania na Slovensku ovplyvňuje každodennú prácu učiteľov v pedagogickej praxi.

Kľúčové slová: *kurikulárna transformácia vzdelávania, štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program*

Abstract

The contribution characterizes curricular transformation of education that has been in progress in Slovakia since 1 September 2008. The article describes the state educational program for upper secondary level of education (ISCED 3A) and the school educational program of the secondary school selected for survey. The contribution has been risen on the base of contentual analysis of pedagogical documents and semistructured in-depth interviews with the teachers of the selected secondary school. The presented analysis helps to eliminate a considerable informational deficiency on the influence of the curricular transformation of education on day-to-day educational work of teachers in Slovakia.

Key words: *curricular transformation of education, state educational program, school educational program*

1. ÚVOD

Kurikulárna transformácia vzdelávania kladie dôraz na objavovanie a využívanie účinných spôsobov rozvoja osobnosti. Reforma školského kurikula rieši otázky posilňovania demokratizácie, individualizácie a participácie na rozhodovaní v pedagogickej praxi. Je žiadúce aby ciele i dôsledky kurikulárnej transformácie vzdelávania boli presne ujasnené a náležito anticipované. Reforma školského kurikula založená na participatívnom či tzv. dvojúrovňovom modeli koncipovania obsahu vzdelávania podporuje tvorbu štátnych a školských vzdelávacích programov.

Kurikulárna transformácia vzdelávania vzbudzuje čoraz väčší záujem verejnosti. Je potešujúce, že proces skúmania reformy školského kurikula nestojí na mŕtvom bode, ale postupuje v smere vlastného zdokonaľovania. O kurikulárnej transformácii vzdelávania bolo doposiaľ na Slovensku a v Čechách preložených či napísaných viacero významných prác, kde sú obsiahnuté teoretické aj praktické, výskumné poznatky. Reforme školského kurikula na Slovensku venuje pozornosť najmä M. Zelina, I. Turek, V. Rosa, B. Pupala, O. Kaščák atď. Kurikulárnu transformáciu vzdelávania v Čechách skúma predovšetkým E. Walterová, S. Štech, K. Rýdl, J. Maňák, V. Švec, T. Janík ai. Širšia monografická literatúra o reforme školského kurikula vzniká v ostatnej dobe na Slovensku v menšej miere ako v Čechách.

Našim cieľom je prostredníctvom obsahovej analýzy pedagogických dokumentov i pološtruktúrovaných hĺbkových rozhovorov s učiteľmi charakterizovať štátny vzdelávací program pre úroveň ISCED 3A a školský vzdelávací program vybranej strednej školy v Bardejove, kde prebiehalo výskumné šetrenie počas februára až júna roku 2010.

2. ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM

Štátny vzdelávací program je podľa školského zákona (zákon č. 245/2008 Z. z.) hierarchicky najvyšší projekt vzdelávania vytvorený v súlade s Medzinárodnou normou pre klasifikáciu vzdelávania (International Standard Classification of Education-ISCED 97). Štátny vzdelávací program predstavuje prvú úroveň participatívneho alebo tzv. dvojúrovňového modelu koncipovania obsahu vzdelávania. Štátny vzdelávací program je záväzným dokumentom pre vytvorenie individuálneho školského vzdelávacieho programu, kde sa zohľadňujú špecifické podmienky a potreby školy.

Štátny vzdelávací program pozostáva z nasledujúcich častí:

1. ***Charakteristika štátneho vzdelávacieho programu*** (ďalej len ŠVP) je úvodom do vzdelávacieho programu. Konkretizuje princípy na základe ktorých je ŠVP zostavený a vysvetľuje jeho vzťah ku školskému vzdelávaciemu programu (ďalej len ŠkVP). Charakteristika ŠVP zahŕňa Medzinárodnú normu pre klasifikáciu vzdelávania (International Standard Classification of Education-ISCED 97). Objasňuje výchovno-vzdelávacie ciele a poskytnutý stupeň vzdelania, vrátane dĺžky štúdia, spôsobu ukončenia štúdia, dokladu o dosiahnutom vzdelaní, možností pracovného uplatnenia absolventov a ich ďalšieho vzdelávania po ukončení vzdelávacieho programu.
2. ***Profil (vzdelanostný model) absolventa ŠVP*** je založený na kľúčových kompetenciách smerujúcich k tomu, aby si žiaci na strednom stupni vzdelania vytvorili, v nadväznosti na základné vzdelanie, predpoklady a schopnosti lepšie sa uplatniť v spoločenskom, pracovnom i osobnom živote. Kľúčové kompetencie majú byť spracované aj v ŠkVP. Profil absolventa v ŠVP zahŕňa vzdelávacie (obsahové) oblasti a prierezové témy (tématiky). Vzdelávacie oblasti sú okruhy, kde patrí problematika vymedzená na základe obsahu vzdelávania i kľúčových kompetencií. Prierezové témy ako povinná súčasť obsahu vzdelávania sa prelínajú cez vzdelávacie oblasti. V ŠVP je obsah vzdelávacej oblasti rozčlenený do vybraných učebných predmetov. Vzdelávacie oblasti i prierezové témy majú nadpredmetový charakter.
3. ***Vzdelávacie oblasti*** stanovujú obsah vzdelávania podľa okruhov, kde patrí problematika príbuzných školských predmetov uvedených v profile absolventa. Vzdelávacie oblasti vychádzajú z výkonových a obsahových štandardov ako záväznej normy pre tvorbu ŠkVP. Obsah vzdelávacích oblastí v ŠVP je členený podľa výchovno-vzdelávacích cieľov a kľúčových kompetencií. Vzdelávacie oblasti sa orientujú na základné učivo, ktoré treba povinne rešpektovať. Súčasťou obsahu vzdelávania musia byť výchovné i motivačné aspekty rozvíjané pomocou rozširujúceho učiva, ktoré slúži na prehĺbenie základného učiva, s ohľadom na

potreby, záujmy či nadanie žiaka. Rozširujúce učivo sa má realizovať rôznymi metódami a formami v rámci nepovinných, voliteľných predmetov či mimoškolských aktivít. Obsah vzdelávacích oblastí tvorí aj účelové učivo, ktoré zdokonaľuje teoretické, praktické, telesné i osobnostné kompetencie žiaka. Účelové učivo sa môže realizovať rozličnými metódami aj formami na úrovni účelových kurzov. Vzdelávacie oblasti podporujú využívanie medzipredmetových vzťahov i rozvoj aplikačných súvislostí vzhľadom na požiadavky žiakov, rodičov aj spoločnosti.

4. ***Prierezové témy*** sa prelínajú cez vzdelávacie oblasti, pričom vymedzujú aktuálne trendy súvisiace s premenami súčasnej spoločnosti. Obsah prierezových tém v ŠVP je rozčlenený podľa výchovno-vzdelávacích cieľov a kľúčových kompetencií. Prierezové témy sa nedajú zaradiť do žiadnej zo vzdelávacích oblastí, lebo si vyžadujú pohľady viacerých disciplín poznania. Prierezové témy majú podporovať proces integrácie učiva jednotlivých školských predmetov. Prierezové témy je možné realizovať vo vhodných vzdelávacích oblastiach a učebných predmetoch alebo v rámci samostatného školského predmetu ako rozširujúce, resp. účelové učivo. Spôsob začlenenia prierezových tém do obsahu vzdelávania si musí vybrať každá škola.
5. ***Vzdelávacie štandardy*** predstavujú štruktúrovaný opis kľúčových kompetencií, ktoré má žiak získať po absolvovaní vzdelávacieho programu. V ŠVP sa presadzuje presné formulovanie požiadaviek na výstup z témy, ročníka alebo stupňa vzdelávania podľa charakteru učebného predmetu. Vzdelávací štandard pozostáva z obsahového a výkonového štandardu. „Obsahová časť vzdelávacieho štandardu určuje minimálny obsah vzdelávania. Obsahový štandard tvorí učivo osvojiteľné všetkými žiakmi, ktoré je vymedzené v štyroch kategóriách: faktuálne poznatky (prvok poznania, ktorý žiak musí vedieť, aby bol oboznámený s určitou disciplínou poznania alebo pripravený riešiť vedné problémy), konceptuálne poznatky (prvok vzájomných vzťahov medzi poznatkami), procedurálne poznatky (prvok poznania postupov ako niečo urobiť i metód skúmania javov) a metakognitívne poznatky (prvok poznávania vo všeobecnosti). Výkonová časť vzdelávacieho štandardu je formulovaná v podobe operacionalizovaných cieľov, ktoré stanovujú na akej úrovni má žiak minimálny obsah vzdelávania ovládať a čo má vykonať. Výkonový štandard zahŕňa požiadavky na prechod medzi jednotlivými stupňami vzdelania.“ (HAUSER, J. 2008, s. 25) Výkonová časť vzdelávacieho štandardu charakterizuje produkt výučby na úkor procesu vzdelávania.
6. ***Rámcový učebný plán*** vymedzuje základné proporcie medzi cieľovými zložkami všeobecného vzdelávania formou minimálnych týždenných vyučovacích hodín a celkového počtu vyučovacích hodín počas štúdia. ŠVP stanovuje povinnú i voliteľnú časť vyučovacích hodín. Povinné vyučovacie hodiny sú záväzné pre všetkých absolventov vzdelávacieho programu. Disponibilné vyučovacie hodiny môžu slúžiť k rozšíreniu časových dotácií povinných učebných predmetov, pričom tvoria podporný stimul na rozpracovanie konkrétneho zamerania školy pri zohľadnení regionálnych rozvojových programov i požiadaviek zamestnávateľov, rodičov alebo žiakov. Disponibilné vyučovacie hodiny sa majú využiť aj na zavedenie pestrej škály voliteľných školských predmetov, prípadne účelovo zameraných kurzov. Rámcový učebný plán je základom pre tvorbu školských učebných plánov.
7. ***Charakteristika podmienok výchovy a vzdelávania*** určuje povinné minimálne požiadavky na učiteľov, materiálno-technické i priestorové vybavenie školy a ochranu bezpečnosti i zdravia pri práci, ktorých splnenie je nevyhnutné kvôli zaisteniu optimálneho rozvoja žiaka. ŠVP na úrovni ISCED 3A sa realizuje v 4 a viacročnom gymnáziu s vyučovacím jazykom slovenským, prípadne s vyučovacím jazykom národnostných menšín. Žiak môže časť štúdia absolvovať tiež v zahraničí. Základné

podmienky výchovno-vzdelávacieho procesu uvedené v ŠVP sa majú konkretizovať v ŠkVP podľa cieľov, potrieb i možností školy.

8. ***Charakteristika podmienok rozvoja žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*** zahŕňa odborné, personálne, materiálno-technické a finančné požiadavky vymedzené v ŠVP. Škola je povinná posúdiť vhodnosť vzdelávacieho programu pre konkrétnu skupinu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (žiaci s nadaním, zdravotným či sociálnym znevýhodnením). Škola musí zvážiť možnosť úpravy podmienok (obsahu, metód, foriem, prostredia a prístupov) vyučovania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami podľa druhu ich znevýhodnenia alebo nadania. Škola má rešpektovať vlastnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami formou individuálnych či skupinových vzdelávacích programov aj organizačných opatrení. ŠVP u nadaných alebo znevýhodnených žiakov podporuje rovnocenný prístup k vzdelaniu zakotvený v platných právnych normách, optimálny stupeň rozvoja osobnosti i začlenenia do spoločnosti.
9. ***Zásady a podmienky tvorby ŠkVP*** určujú záväzné pravidlá, postupy a prostriedky pre vypracovanie ŠkVP na základe ŠVP i špecifických záujmov školy. Významnou podpornou zložkou vzniku ŠkVP sú dokumenty nazvané Metodika tvorby Školského vzdelávacieho programu (2008), Tvorba Školského vzdelávacieho programu (2008) a Vzorový Školský vzdelávací program pre úroveň ISCED 3A (2008).
10. ***Prílohy ŠVP*** konkretizujú vzdelávací program vo vyučovacích predmetoch. Prílohy zahŕňajú charakteristiku, ciele a učebné osnovy vyučovacích predmetov v prepojení na kľúčové kompetencie i vzdelávacie štandardy. V rámcových učebných osnovách vyučovacích predmetov sa obsah vzdelávania člení podľa jednotlivých ročníkov aj tematických celkov. Prílohy ŠVP patria medzi záväzné normy pre tvorbu ŠkVP.

Štátny vzdelávací program sa môže stať komplexným nástrojom riešenia cieľov, obsahu, metód i foriem vzdelávania, stratégií a postupov hodnotenia, organizácie či riadenia vzdelávania. Štátny vzdelávací program ako otvorený kurikulárny dokument musí byť priebežne aktualizovaný. Štátny vzdelávací program by mal:

- určiť primerané, konkrétne, zrozumiteľné, merateľné, splnitelné i perspektívne ciele vzdelávania v súlade s individuálnymi aj spoločenskými záujmami;
- spoľahlivo, presne a akceptovateľne vymedziť kategóriu kľúčových kompetencií, prierezových tém i vzdelávacích štandardov pre jednotlivé vyučovacie predmety;
- identifikovať konkrétne záväzné kognitívne, motorické aj afektívne činnosti v obsahu vzdelávania, s ohľadom na základné, rozširujúce i účelové učivo;
- poskytovať väčšiu slobodu pri projektovaní obsahu vzdelávania zvýšením podielu disponibilných vyučovacích hodín z 30% na 40% či 50%;
- prejsť úpravou na základe serióznej diskusie najmä s tvorcami kurikula, nech sú na zmeny vo vzdelávaní dostatočne odborne aj strategicky pripravení;
- celoplošne ovplyvňovať vzdelávanie až po experimentálnom overení vo vybraných pilotných školách;
- podporiť zníženie byrokratického zaťaženia učiteľov vyvolaného realizáciou kurikulárnej transformácie vzdelávania.

Štátny vzdelávací program obsahuje rámcový model absolventa, rámcový učebný plán i rámcové učebné osnovy pre konkrétny stupeň vzdelávania. Súčasťou štátneho vzdelávacieho programu je povinná časť vzdelávacieho programu vymedzená ako základné učivo a voliteľná časť vzdelávacieho programu tvorená rozširujúcim i účelovým učivom, ktoré zohľadňuje potreby, záujmy aj podmienky určitého regiónu. V štátnom vzdelávacom programe sa konkretizujú podmienky rozvoja žiakov s nadaním, normálnymi výchovno-vzdelávacími

potrebami i zdravotným alebo sociálnym znevýhodnením. Štátny vzdelávací program patrí k záväzným dokumentom pre tvorbu školského vzdelávacieho programu.

3. ŠKOLSKÝ VZDELÁVACÍ PROGRAM

Školský vzdelávací program predstavuje druhú úroveň participatívneho alebo tzv. dvojúrovňového modelu koncipovania obsahu vzdelávania. Školský vzdelávací program je záväzným východiskovým dokumentom utvoreným na základe štátneho vzdelávacieho programu. Školský vzdelávací program vymedzuje ciele, obsah i podmienky vzdelávania, odporúča zodpovedajúce didaktické prístupy a navrhuje metódy overovania, resp. hodnotenia vzdelávacích výstupov. Na tvorbe a realizácii školského vzdelávacieho programu sa majú okrem riaditeľov a učiteľov podieľať tiež rady škôl i ľudia pôsobiaci mimo škôl. Školský vzdelávací program je povinnou súčasťou pedagogickej dokumentácie.

Štruktúru školského vzdelávacieho programu odvodenú zo štátneho vzdelávacieho programu tvoria tieto časti:

1. ***Úvodné identifikačné údaje*** zapísané na titulnom liste ŠkVP zahŕňajú informácie o plnom názve a adrese školy; názve vzdelávacieho programu; stupni vzdelania, ktorý sa dosahuje po absolvovaní ŠkVP alebo jeho ucelenej časti; dĺžke i forme štúdia, vrátane vyučovacieho jazyka aj druhu školy. Titulný list ŠkVP ďalej konkretizuje plný názov a adresu zriaďovateľa školy; rok, miesto vydania i platnosť ŠkVP; podpis riaditeľa školy aj pečiatku školy. Súčasťou titulného listu môže byť tiež logo alebo fotografie školy. Úvodné identifikačné údaje vzdelávacieho programu poskytujú základné informácie o škole žiakom, rodičom, zamestnávateľom i širokej verejnosti.
2. ***Špecifické ciele výchovy a vzdelávania*** stanovené v ŠkVP majú rozvíjať kľúčové kompetencie žiaka, s ohľadom na individuálne i spoločenské potreby. Škola musí zároveň vymedziť spôsob dosiahnutia strategických cieľov výchovy aj vzdelávania uvedených vo vzdelávacích programoch. Špecifické ciele výchovy i vzdelávania, ktoré vychádzajú z ŠVP sa premietajú do profilu absolventa, organizačných podmienok vyučovania a systému hodnotenia školy zakotveného v ŠkVP.
3. ***Vlastné zameranie školy*** predstavuje východisko pre tvorbu vzdelávacieho programu. ŠkVP má poskytovať základné informácie o veľkosti a vybavení školy; charakteristike žiakov i pedagogického zboru; ďalšom vzdelávaní pedagogických a odborných zamestnancov školy; dlhodobých projektoch i medzinárodnej spolupráci školy; spolupráci školy s rodičmi, sociálnymi partnermi a inými subjektami. Komplexná charakteristika školy musí tiež obsahovať predstavy o zvýšení kvality vzdelávania. Z vlastného zamerania školy vyplýva, aký je súčasný stav a perspektívy ďalšej pedagogickej činnosti školy.
4. ***Profil absolventa*** vymedzuje všeobecný cieľ školy, ktorý ovplyvňuje obsah ďalších častí ŠkVP. Profil absolventa musí zohľadňovať všeobecné, špecifické a kľúčové požiadavky formulované výkonovými štandardami. Výkonové štandardy sú základom pre stanovenie obsahu vzdelávania v učebných osnovách vyučovacích predmetov alebo moduloch i v systéme hodnotenia vzdelávania. Profil absolventa zahŕňa charakteristiku aj kompetencie absolventa ŠkVP. Charakteristika absolventa sa vzťahuje k špecifickým cieľom výchovy i vzdelávania, pracovnému uplatneniu absolventov a ich ďalšiemu vzdelávaniu, mimoškolským aktivitám, spôsobu ukončovania štúdia i potvrdzovaniu dosiahnutého vzdelania. Charakteristika absolventa objasňuje podmienky vzdelávania žiakov s normálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami i zdravotným, prípadne sociálnym znevýhodnením. Profil absolventa je založený na kľúčových, všeobecných i odborných kompetenciách smerujúcich k tomu, aby si žiaci na strednom stupni vzdelania vytvorili predpoklady

a schopnosti lepšie sa uplatniť v spoločenskom, pracovnom i osobnom živote. Kompetencie absolventa majú nadpredmetový charakter. Profil absolventa treba vyjadriť prakticky, jasne a výstižne.

5. ***Charakteristika ŠkVP*** poskytuje základné informácie o vzdelávacom programe (koncepcia, charakter obsahu); štúdiu (názov študijného odboru, dĺžka štúdia, forma štúdia, podmienky prijatia na štúdium, spôsob ukončenia štúdia, doklad o dosiahnutom vzdelaní, poskytnutý stupeň vzdelania, možnosti pracovného uplatnenia absolventov a ich ďalšieho vzdelávania); organizácii vyučovania; zdravotných predpokladoch žiaka i požiadavkách na bezpečnosť a hygienu pri práci. Charakteristika ŠkVP je určená najmä budúcim záujemcom o štúdium, rodičom, učiteľom i širokej verejnosti.
6. ***Učebný plán ŠkVP*** vychádza z rámcového učebného plánu ŠVP, pričom obsahuje celkový počet hodín povinných i voliteľných vyučovacích predmetov (za štúdium, týždeň aj ročník); ďalšie aktivity školy, ktoré sú povinnou súčasťou vzdelávania; rozpis týždňov v školskom roku a poznámky o obsahových i organizačných aspektoch učebného plánu aj vyučovania. Školský učebný plán musí rešpektovať postupnosť i nadväznosť obsahu vzdelávania vo vyučovacích predmetoch. Učebný plán ŠkVP treba vypracovať pre každú realizovanú formu vzdelávania (denná, večerná, diaľková kombinovaná, dištančná, vrátane individuálneho alebo skupinového učebného plánu) žiakov s vyučovacím jazykom slovenským, prípadne s vyučovacím jazykom národnostných menšín. Školský učebný plán má rozvíjať medzipredmetové vzťahy a teoreticko-praktickú integráciu vyučovacích predmetov.
7. ***Učebné osnovy ŠkVP*** sa určujú pre každý vyučovací predmet či kurz osobitne. Učebné osnovy zahŕňajú informácie o záhlaví, charakteristike, cieľoch, výchovno-vzdelávacích stratégiách, obsahu, organizácii, podmienkach a rozsahu vyučovania jednotlivých predmetov alebo kurzov podľa učebného plánu vo všetkých ročníkoch. Učebné osnovy vyučovacieho predmetu či kurzu sú odvodené od profilu absolventa ŠkVP, obsahových a výkonových štandardov vzdelávacích oblastí uvedených v ŠVP. Učebné osnovy ŠkVP môžu byť vypracované vo forme prehľadnej tabuľky.
8. ***Učebné zdroje*** špecifikujú materiálno-technické vybavenie školy, ktoré je nositeľom učiva a používa sa v rôznych priestoroch (interiéroch i exteriéroch). ŠkVP odporúča základné učebné zdroje pre štúdium. Učebné zdroje poskytujú informácie a prostriedky na vytváranie, upevňovanie i kontrolu kľúčových kompetencií žiakov, s ohľadom na ich individuálne záujmy.
9. ***Charakteristika podmienok na uskutočňovanie ŠkVP*** stanovuje povinné minimálne požiadavky na učiteľov, materiálno-technické i organizačné vybavenie školy a ochranu bezpečnosti i zdravia pri práci, ktorých splnenie je nevyhnutné kvôli zaisteniu optimálneho rozvoja žiaka. Základné podmienky výchovno-vzdelávacieho procesu sa majú v ŠkVP konkretizovať podľa ŠVP a reálnych cieľov, potrieb i možností školy. Škola podporuje získavanie kľúčových kompetencií, ktoré žiakovi dovoľujú adekvátne reagovať vo všetkých životných aj pracovných situáciách.
10. ***Základné podmienky rozvoja žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*** zahŕňajú odborné, personálne, materiálno-technické a priestorové požiadavky vymedzené v ŠkVP. Škola je povinná posúdiť vhodnosť vzdelávacieho programu pre konkrétnu skupinu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (žiaci s nadaním, zdravotným či sociálnym znevýhodnením). Škola musí zvážiť možnosť úpravy podmienok (obsahu, metód, foriem, prostredia a prístupov) vyučovania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami podľa druhu ich znevýhodnenia alebo nadania. Škola má dôsledne rešpektovať vlastnosti žiakov so

špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami formou individuálnych či skupinových vzdelávacích programov aj organizačných opatrení.

11. ***Vnútorný systém kontroly a hodnotenia kvality vzdelávania*** tvorí integrálnu súčasť ŠkVP zameranú na žiakov, učiteľov i školu. Cieľom hodnotenia vzdelávacích výsledkov v škole je poskytnúť žiakom aj učiteľom spätnú väzbu o vlastných pokrokoch i nedostatkoch. Hodnotenie vzdelávacích výsledkov v škole má obsahovať povzbudenie žiakov a učiteľov do ďalšej práce, vrátane návodu ako postupovať pri odstraňovaní nedostatkov. Pri hodnotení školy treba klásť dôraz na konštatovanie úrovne stavu vzdelávania i zisťovanie súvislostí aj okolností, ktoré ovplyvňujú stav vzdelávania. Vnútorný systém kontroly a hodnotenia kvality vzdelávania patrí k rozhodujúcim predpokladom optimálneho rozvoja spoločnosti.

Školský vzdelávací program zahŕňa rámcový model absolventa, rámcový učebný plán i rámcové učebné osnovy pre konkrétny stupeň vzdelávania. V školskom vzdelávacom programe sú konkretizované podmienky rozvoja žiakov s nadaním, normálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami aj zdravotným či sociálnym znevýhodnením. Súčasťou školského vzdelávacieho programu sa stala charakteristika vnútorného systému kontroly a hodnotenia kvality vzdelávania na úrovni žiaka, učiteľa i školy. V školskom vzdelávacom programe je upravený minimálny obsah vzdelávania tak, aby boli u žiaka budované kľúčové kompetencie v súlade so stanoveným profilom absolventa vzdelávacieho programu a výchovno-vzdelávacou stratégiou školy. Školský vzdelávací program ovplyvňuje profiláciu školy podľa požiadaviek a záujmov žiakov, rodičov, trhu práce, regiónu i spoločnosti. Školský vzdelávací program tvorí významný prostriedok propagácie školy.

V súlade so školským zákonom (zákon č. 245/2008 Z. z.) má nami sledovaná stredná škola vypracovaný školský vzdelávací program a stanovenú výchovno-vzdelávaciu stratégiu školy. Školský vzdelávací program bol vydaný riaditeľom vybranej strednej školy po prerokovaní v pedagogickej rade školy, rade školy a písomnom súhlase zriaďovateľa školy. Školský vzdelávací program zvolenej strednej školy vychádza zo štátneho vzdelávacieho programu pre úroveň ISCED 3A, metodických pokynov o tvorbe školských vzdelávacích programov a vzorového školského vzdelávacieho programu pre úroveň ISCED 3A. Z realizovaných pološtruktúrovaných hĺbkových rozhovorov s učiteľmi vyplynulo, že pri tvorbe školského vzdelávacieho programu prebiehala vzájomná spolupráca učiteľov predovšetkým na úrovni predmetových komisií. Spolupráca medzi učiteľmi, ktorí koncipovali školský vzdelávací program nebola mimo predmetových komisií zatiaľ dostatočne rozvinutá. Na základe uskutočnených pološtruktúrovaných hĺbkových rozhovorov s učiteľmi možno konštatovať, že školský vzdelávací program spoločne vypracovali všetci učitelia vybranej strednej školy. V nami sledovanej strednej škole pôsobili ako koordinátori tvorby školského vzdelávacieho programu členovia vedenia školy. Školský vzdelávací program vybraná stredná škola nezverejnila na internetových stránkach a informačných tabuliach v priestoroch školy. Zvolená stredná škola poskytuje informácie o školskom vzdelávacom programe pri komunikácii so žiakmi, učiteľmi, rodičmi, prípadne inými osobami.

Školský vzdelávací program vybranej strednej školy predstavuje otvorený kurikulárny dokument, ktorý musí podliehať zmenám podľa aktuálnych spoločenských potrieb a požiadaviek. Školský vzdelávací program nami sledovanej strednej školy by mal:

- stanoviť primerané, konkrétne, zrozumiteľné, merateľné, postupne splniteľné i perspektívne ciele vzdelávania v súlade so štátnym vzdelávacím programom;
- jednoducho, presne a zrozumiteľne vymedziť zameranie školy, profil absolventa i spôsob dosiahnutia vytýčených cieľov vzdelávania;
- identifikovať konkrétne kognitívne, motorické aj afektívne činnosti v obsahu vzdelávania, s ohľadom na základné, rozširujúce i účelové učivo;
- popri obsahu vzdelávania sa venovať tiež metódam a výsledkom vzdelávania;

- prejsť úpravou na základe spolupráce najmä medzi rodičmi i učiteľmi, nech sú na zmeny vo vzdelávaní dostatočne pripravení;
- mať jednoduchšiu štruktúru, aby bol okrem učiteľov zrozumiteľný a atraktívny tiež pre žiakov, rodičov i širokú verejnosť;
- prispieť k zníženiu byrokratického zaťaženia učiteľov vyvolaného realizáciou kurikulárnej transformácie vzdelávania.

4. ZÁVER

Kurikulárna transformácia vzdelávania v našich podmienkach podporuje vytváranie štátnych a školských vzdelávacích programov. Vo vzdelávacích programoch sa odrážajú univerzálne vzdelávacie normy a potreby konkrétnych subjektov vzdelávania. Vzdelávacie programy rešpektujú princíp:

- participatívneho alebo tzv. dvojúrovňového modelu koncipovania obsahu vzdelávania;
- postavenia vzdelávania na cieľových požiadavkách, ktoré súvisia s kľúčovými kompetenciami;
- implementácie prierezových tém do vzdelávania;
- komplexných obsahových vzdelávacích oblastí a im zodpovedajúcich učebných predmetov;
- motivujúceho učebného prostredia;
- komplexného hodnotenia žiakov, učiteľov a škôl;
- vyčlenenia základného učiva, ktorým sa majú rozvíjať kľúčové kompetencie.

Koncipovanie vzdelávacích programov sa v súčasnosti stalo nepravým cieľom reformy školského kurikula na Slovensku, ktorá popri vzdelávaní kladie dôraz aj na výchovu. Štátne a školské vzdelávacie programy ako významný prvok kurikulárnej transformácie vzdelávania treba dôkladne vyhodnotiť a korigovať.

5. LITERATÚRA

B. a. 2008. *Tvorba Školského vzdelávacieho programu. Metodické usmernenie*. B. m. 11 s. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk, citované 1. 8. 2008.

B. a. 2008. *Vzorový Školský vzdelávací program. ISCED 3A-Gymnázium*. Bratislava: ŠPÚ. 128 s. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk, citované 1. 8. 2008.

B. a. 2009. *Školský vzdelávací program vybranej strednej školy*. Bardejov. 212 s.

HAUSER, J. 2008. *Štátny vzdelávací program pre gymnáziá v Slovenskej republike. ISCED 3A-Vyššie sekundárne vzdelávanie*. Bratislava: ŠPÚ, 43 s. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk, citované 1. 8. 2008.

HAUSER, J., STANKOVSKÝ, I. 2008. *Metodika tvorby Školského vzdelávacieho programu*. Bratislava: ŠPÚ a ŠIOV. 39 s. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk, citované 1. 8. 2008.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko: Mgr. Peter Kmeť

Pracovisko: Prešovská univerzita v Prešove, FHPV, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie. Katedra pedagogiky
Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika

Email: koloman@marta.sk

AKTUÁLNE VÝZVY DAŇOVÉHO PRÁVA A ICH DIDAKTICKÁ TRANSFORMÁCIA DO VÝUČBY[1]

CURRENT CHALLENGES OF TAX LAW AND THEIR DIDACTIC TRANSFORMATION INTO EDUCATIONAL PROCESS

Michal Kočiš, Anna Kicová

Abstrakt

Autori príspevku reagujú na aktuálny vývoj daňovo-právnej normotvorby v národnom, európskom a medzinárodnom kontexte, s ohľadom na premietnutie sa tohto vývoja v pedagogickom procese. Východiskom je pritom súčasný stav výučby daňového práva ako samostatného právneho odvetvia v podmienkach univerzitného vzdelávania na právnických fakultách.

Kľúčové slová: *daňové právo, globalizácia, pedagogický proces*

Abstract

The authors of the paper respond to the current development trends in the field of tax legilsation in national, European and international context, with respect to the reflection of these development trends in the educational process. The starting point is the current status of teaching of tax law as a separate branch of law in terms of university education at law faculties.

Key words: *tax law, globalization, educational process*

1. ÚVOD

Posledné storočie vývoja spoločnosti bolo poznamenané mnohými zásadnými zmenami v jej fungovaní, kde rozhodujúcu úlohu zohralo okrem jej predvojnového a povojnového usporiadania aj obdobie socializmu v štátoch strednej a východnej Európy a jeho následné prekonanie pri prechode na trhovo orientovanú ekonomiku s dôrazom na uplatňovanie demokratických princípov vo fungovaní štátu. Rozmanitosť týchto zásadných spoločenských zmien však pokračuje aj v priebehu jej súčasného vývoja, kedy sme svedkami prebiehajúceho dynamického rozvoja spoločensko-ekonomických vzťahov, ako aj vzťahov medzi štátmi v medzinárodnom kontexte. Výsledkom týchto súčasných zmien je zvyšujúca sa miera medzinárodnej kooperácie štátov a intenzívna integrácia v európskom priestore.

Právo ako fenomén je vo svojej podstate nerozlučne spojené so spoločnosťou, v ktorej vzniká a pôsobí. Popri tejto podmienenosti práva spoločenským kontextom jeho existencie však môžeme identifikovať aj podmienenosť rozvoja spoločenských vzťahov platným a účinným súborom právnych noriem, ktoré sa v nej realizujú. Výsledkom je vzájomné pôsobenie spoločnosti a práva, čo je potrebné rešpektovať a zohľadniť pri ich bližšom skúmaní.

[1] Tento článok vznikol v rámci riešenia projektu VEGA č. 1/1170/12.

Naznačený spoločenský vývoj sa tak viditeľne premieta aj do oblasti práva a naďalej sa v ňom prejavuje. Zvyšujúci sa podiel európskej a medzinárodnej normotvorby na celkovom obsahu práva[2], ako aj pokračujúci vývoj vnútroštátnej právnej úpravy so sebou prináša nevyhnutnosť pružne reagovať na tieto zmeny zo strany právnickej obce a dobre sa v nich orientovať. Uvedené sa následne premieta aj do sféry poskytovania právnych služieb, kde zohľadnenie európskeho a medzinárodného kontextu práva je v súčasnosti nevyhnutnosťou. Tieto skutočnosti nachádzajú svoje plné vyjadrenie aj v oblasti daňovo-právnej regulácie, ktorú je možné označiť ako jednu z najviac sa rozvíjajúcich právnych úprav v súčasnosti.

Osobitne je potrebné zdôrazniť význam daňového práva ako samostatného právneho odvetvia, a to vzhľadom na majoritný podiel daňových príjmov na celkových príjmoch verejných rozpočtov, ako aj na závažnosť zásahov do osobnej a majetkovej sféry jednotlivých subjektov prostredníctvom daňovo-právnych noriem.

V tomto príspevku sa pokúšame identifikovať najzásadnejšie obsahové zmeny daňovo-právnej normotvorby a zodpovedať pri tom na otázku, nakoľko sú tieto zmeny zohľadnené v obsahu vzdelávania na právnických fakultách a v čom je potrebné prispôsobiť súčasné vzdelávanie v oblasti daňového práva, aby ešte viac prispievalo ku komplexnej a plnohodnotnej príprave na plnenie úloh v najrôznejších oblastiach právnických povolaní.

2. GLOBALIZÁCIA DAŇOVÉHO PRÁVA

V súvislosti s naznačeným kontextom internacionalizácie a europeizácie práva je možné v odbornej literatúre postrehnúť akcentovanie troch dominantných prvkov spôsobilých vplývať na charakter právnického vzdelávania na európskom kontinente (Maduro, 2008, s. 1-7). Prvým je poukázanie na nevyhnutnosť prejavenia sa stúpajúcej internacionalizácie a europeizácie práva v rovnakom charaktere právnického vzdelávania, ktoré postupne nadobúda rovnaký rozmer. Stupeň tejto europeizácie je pritom merateľný prostredníctvom stúpajúceho podielu európskej normotvorby na celkovej normotvorbe členských štátov Európskej únie. Najkonzervatívnejšie odhady v tejto súvislosti poukazujú na 50%-ný podiel európskych noriem na celkovej legislatíve európskych štátov. Na význam európskeho práva je možné tiež poukázať prostredníctvom vysokého počtu súdnych rozhodnutí súdov členských štátov, v ktorých sú uplatnené argumenty poukazujúce na nevyhnutnosť aplikácie a zohľadnenia primárneho a sekundárneho práva Európskej únie. Vysokú výpovednú hodnotu má aj počet právnych vecí prejednávaných Súdnym dvorom Európskej únie.

Druhým prvkom vplývajúcim na podobu uskutočňovania právnického vzdelávania je v naznačených súvislostiach aj jeho interakcia s trhom právnych služieb. V tejto súvislosti je väčšinou poukazované na prejavovanie sa medzinárodného prvku aj vo fungovaní nadnárodných spoločností poskytujúcich právne služby, k čomu zaiste prispela aj postupná liberalizácia cezhraničného poskytovania právnych služieb v Európe a k čomu sa aktuálne hlási aj Svetová obchodná organizácia na globálnej úrovni.

Tretím prvkom odzrkadľujúcim sa v právnickom vzdelávaní je nakoniec aj rozvoj európskeho a celosvetového trhu s právnym vzdelaním, v súvislosti s čím je poukazované najmä na výrazný rozmach LLM študijných programov. Uvedené je možné v celom rozsahu uplatniť aj na podobu a rozvoj vzdelávania v oblasti daňového práva, ktoré je už v súčasnosti možné považovať za rovnocenné a samostatné právne odvetvie systému práva a ktorého

[2] T. C. Halliday, P. Osinsky, K. S. Cook a D. S. Massey definujú globalizáciu práva ako celosvetový vývoj nadnárodných právnych štruktúr a diskurzov, ktorému je možné pripísať atribúty rozľahlosti, intenzity, rýchlosti a vplyvu.
Porov. HALLIDAY, T., C. – OSINSKY, P. – COOK, K.,S. – MASSEY, D., S.: *Globalisation of law*. In: Annual review of Sociology, 2006, Vol. 332, Issue 1, p. 447-470.

výučba na právnických fakultách ma nepochybne nezastupiteľnú úlohu. Aj preto sú vyššie popísané prvky relevantné a vysoko aktuálne aj pre vývoj ďalšieho vzdelávania v oblasti daňového práva.

V podmienkach Slovenskej republiky vývoj právnej úpravy v oblasti daňového práva za posledné dve dekády napredoval, dá sa povedať, míľovými krokmi. Možno skonštatovať, že tento vývoj dospel do štádia, keď sa daňové právo dostalo do roviny samostatného právneho odvetvia (Babčák, 2008, s. 101-109, Bujňáková, 2005, s. 20, Husár, 2007, s. 25), vyčleneného z rámca finančného práva, disponujúceho vlastným špecifickým predmetom právnej regulácie, obsiahnutého vo vlastných daňovo-právnych prameňoch práva, regulujúcich vlastné špecifické daňovo-právne vzťahy.

Po roku 1992 sme získali kompletne obnovenú legislatívu[3], ktorá stále napreduje uskutočňovaním ďalších reformných krokov. Kvalita tejto legislatívy sa výrazne zvýšila po poslednej reforme v rokoch 2004-2006. Permanentne však dochádza k legislatívnym zmenám, pričom, bohužiaľ veľkú, a nie vždy pozitívnu, úlohu zohráva aktuálne, po každých parlamentných voľbách vytvorené, politické prostredie[4]. V súčasnosti stojíme pred bránami ďalšej rozsiahlej reformy daňovej oblasti, ktorá sa začína účinnosťou nového daňového poriadku, teda procesného kódexu daňového práva, od roku 2012. Tento nový zákon o správe daní je súčasťou „Reformy daňovej a colnej správy s výhľadom zjednotenia výberu daní, cla a poistných odvodov“, ktorá je realizovaná prostredníctvom programu UNITAS, ako prvá fázy etapy UNITAS I. V tejto prvej fáze sa teda uskutoční reforma daňovej a colnej správy, ako samostatných organizácií, ktoré sa následnej v druhej fáze zlúčia do finančnej správy SR. Podstatou etapy UNITAS II je zjednotenie výberu daní, cla a poistných odvodov.

Súčasný vývoj v oblasti daňového práva nás nevyhnutne núti k zamysleniu sa nad jeho novým rozmerom – dimenziou daní v európskom, resp. medzinárodnom meradle. Ako uvádza V. Babčák (2010, s. 37), „budúcnosť slovenského práva, pokiaľ ide o jeho vnútornú štrukturalizáciu je treba vidieť skôr v jeho členení na právo vnútroštátne a právo EÚ, než napríklad v členení na právo verejné a právo súkromné.“ Nazeranie na daňové právo ako na vnútroštátne odvetvie práve už nijako nepostačuje na jeho plné a správne obsiahnutie. Daňová suverenita členských štátov naráža na vôľu únie ako celku už od momentu vytvárania vnútorného trhu. Štáty sa jej do istej miery vzdali v prospech jedného celku z dôvodu vzájomných výhod a lepšieho fungovania európskeho priestoru.[5] Daňová oblasť totiž predstavovala a stále predstavuje jednu z kľúčových pre spoločné fungovanie Európskej únie a pre jej ekonomiku a vnútorný trh charakterizovaný štyrmi základnými slobodami. Z tohto pohľadu bolo logickým vyústením uskutočnenie v podstate plnej harmonizácie nepriamych daní. Tu bolo nevyhnutné zrealizovať harmonizáciu, keďže ide o základnú podmienku efektívneho a reálneho fungovania vnútorného trhu z dôvodu ich bezprostredného vplyvu na voľný pohyb tovaru a služieb medzi členskými štátmi. Tendencie uskutočňovania ďalších viac – menej harmonizačných krokov zo strany únie však pokračujú a zasahujú aj do ďalších častí daňových systémov členských štátov – hlavne priamych daní. Snahy únie sa aktuálne prejavujú pri dani z príjmov právnických osôb. Tieto koncepcie však vyvolávajú prudkú diskusiu ohľadom ich kladov a záporov pre EÚ ako celok ako aj pre jednotlivé členské štáty,

[3] V platnosti neostal žiadny právny predpis z obdobia pred rokom 1989, taktiež nie je súčasťou nášho právneho poriadku ani jediná daň, ktorá platila na Slovensku pred týmto rokom, došlo k zavedeniu nových daňovo-právnych inštitútov,ktoré predchádzajúca právna úprava nepoznala a celkovo došlo k zmenám v chápaní miesta daňového práva v právnom poriadku SR. V. Babčák, 2010, s. 35 – 36.

[4] Pozri napr. V. Babčák a kolektív, 2010 s. 16.

[5] Biela kniha dokončenia vnútorného trhu z roku 1985 stanovila úlohu, „aby daňové systémy členských štátov zaistili podnikateľom prosperitu a výhody plynúce z členstva, podporovali vnútorné investície a zamestnanosť, zároveň však nemohli poskytovať priestor pre nelegálne daňové transakcie, vyhýbanie sa plateniu daní a daňovým podvodom.“ J. Široký, 2007, s. 22.

i samotné daňové subjekty, rovnako ako o spôsoboch presadzovania takýchto snáh na pôde EÚ[6]. Týmto otázkam sa v súčasnosti venuje mimoriadna pozornosť[7], keďže vyžadujú komplexné zhodnotenie všetkých pozitív i negatív, ako napr. otázka daňovej konkurencie[8].

Ďalším rozmerom, ktorý nevyhnutne musíme zohľadniť je aj otázka medzinárodného dvojitého zdanenia či daňových únikov, ktoré sú vyústením problematického zvládania právnej regulácie komplikovaných vzťahov na nadnárodnej úrovni, vyplývajúcich z existencie nadnárodných korporácií, v kombinácii s existenciou daňových rajov.

3. VÝUČBA DAŇOVÉHO PRÁVA

Výučba každého predmetu na vysokej škole je pre pedagóga osobitnou výzvou a zodpovednosťou, a to s ohľadom na tri zásadné aspekty. Tým prvým momentom, ktorý zároveň zohráva kľúčovú úlohu pri motivácii študenta zaoberať sa vybranou problematikou, je správne koncipovanie učebných osnov. Osnovy zohrávajú zásadnú úlohu v tom, akým smerom sa musí konkrétny vyučujúci nechať viesť pri zabezpečovaní výučby, i keď samotná realizácia výuky v rámci prednášok a seminárov do veľkej miery závisí na konkrétnej osobe. V rámci nich je potrebné zohľadniť všetky aspekty, ktoré sú pre študentov konkrétneho predmetu nevyhnutné na jeho dostatočné zvládnutie a osvojenie si predmetnej matérie, tak aby mali dostatočné vedomosti na všeobecnej úrovni danej problematiky ale zároveň aj ohľadne jej detailnej úpravy potrebnej pre správnu aplikáciu v praxi. Tu často vyvstáva problém, do akej miery a hĺbky by až konkrétny vyučovací predmet mal prenikať, akú šírku matérie mal ponímať, a v ktorých svojich aspektoch by mali byť isté úzko špecifické či naopak generalizujúce sféry inkorporované do samostatného, špecializovaného predmetu. Ďalším fundamentálnym aspektom, ktorý je potrebné mať na pamäti, je vývoj v príslušnej sfére a jeho neustále sledovanie.

Faktor existencie predmetu s konkrétnym zameraním a obsahovým naplnením však nie je jediným dôležitým aspektom a netreba preto zabúdať ani na vplyv, ktorý má pôsobenie samotného pedagóga pri výučbe konkrétneho predmetu.[9] Zohľadňujúc totiž praktické skúsenosti, je nesporným faktom, že pokiaľ študent má možnosť voľby, vyberá si predmet nie len podľa jeho tematického zamerania či obsahovej náplne, ale kľúčový moment zohráva osoba vyučujúceho, tak z hľadiska jeho vedomostí a praktických skúseností, ako aj ľudských, charakterových vlastností, spôsobu, akým k svojim študentom pristupuje a v neposlednom rade aj spôsobu, akým vedie prednášku či seminár či aké postupy a pomôcky pri svojom pedagogickom pôsobení využíva. Akékoľvek moderné a inovatívne prístupy k vyučovaniu by sa totiž v teoretickej rovine vytvorili, je skutočne len na samotnom pedagógovi, ako ich reálne implementuje do ním uskutočňovaného učebného procesu.

V neposlednom rade je potrebné mať na pamäti aj dôsledné uplatňovanie prístupov smerujúcich študentov do pozície, v ktorej, samozrejme okrem odborných poznatkov, nadobudnú aj schopnosť:

---

6 „Komisia vo svojom stanovisku k Dohovoru o budúcnosti Európy (KOM (2003) 548 v konečnom znení), vyjadrila presvedčenie, že zachovanie jednomyseľnosti pre všetky daňové rozhodnutia, sťažuje dosiahnutie úrovne daňovej koordinácie potrebnej pre Európu a podala návrhy na prechod na hlasovanie kvalifikovanou väčšinou v určitých daňových oblastiach, členské štáty však nesúhlasili s týmito návrhmi ohľadne hlasovania kvalifikovanou väčšinou.“
http://ec.europa.eu/taxation_customs/taxation/gen_info/tax_policy/index_en.htm

7 Pozri: M. Zajíčková, 2010, P. B. Sorensen, 2003, I. Szarowská, 2008, A. Van der Horst, L. Bettendorf, H. Rojas-Romagosa, 2007.

8 Bližšie pozri prednášky D. J. Mitchella dostupné na: Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika: http://www.konzervativizmus.sk/author.php?daniel-j-mitchell

9 Ako na to poukazuje napr. M. Sirotová, 2009, s. či I. Turek, 2008, s.137.

a) samostatne pracovať s odbornou literatúrou, vyhľadávať informácie o aktuálnom vývoji právneho stavu, osobitne pokiaľ ide o európsku normotvorbu a pružne reagovať na tieto zmeny, s čím súvisí schopnosť
b) obmedziť jednoduché memorovanie informácii poskytnutých vyučujúcim, prednášajúcim či odporúčanou študijnou literatúrou v prospech spôsobilosti abstrahovať z viacerých prezentovaných prístupov a dospieť k správnemu záveru,
c) aktivizovať sa vo vyhľadávaní podnetov pre diskusiu a prezentovať samostatne získané poznatky,
d) využívať medzi-predmetové súvislosti.

3.1 Formálne a obsahové usporiadanie výučby daňového práva

Všetky uvedené skutočnosti sa naplno prejavujú aj v oblasti daňového práva ako pedagogickej disciplíny. Nie je mnoho právnických fakúlt, kde by sa otázkam daní venovalo toľko pozornosti ako na pôde Právnickej fakulty UPJŠ v Košiciach. Avšak tak právny ako aj faktický vývoj v tejto oblasti i dôležitosť daní ako základného príjmového zdroja štátneho i miestnych rozpočtov sú dostatočnými dôvodmi na to, aby sa sfére zdaňovania a jej právnej úprave venovala adekvátna pozornosť.

Práve Alma mater oboch autorov tohto príspevku vyučuje „Daňové právo“ ako samostatný vyučovací predmet v hlavnej kategórii povinných predmetov a v rovine praktickej aplikácie výberový predmet „Klinika daňového práva“. Matéria daňového práva predstavuje oblasť mimoriadne náročnú na zvládnutie. V týchto intenciách je potrebné zvýrazniť, že základná problematika daňového práva SR sa vyučuje v rámci dvoch semestrov, kde sa v prvom semestri pozornosť venuje všeobecno-teoretickým otázkam daňového práva a následne hmotno-právnej úprave jednotlivých daní našej daňovej sústavy, so zameraním na daň z príjmov, daň z pridanej hodnoty a miestne dane. Druhý semester tejto výučby je potom venovaný daňovému právu procesnému, a to tak pokiaľ ide o jeho základné východiská ako aj samotnú právnu úpravu.[10]

Navyše, Právnická fakulta UPJŠ v Košiciach ponúka možnosť alternatívy v podobe štátnej skúšky aj z predmetu Daňové právo. Z týchto ako aj ďalších uvedených dôvodov považujeme za nedostatočné zaoberať sa problematikou daní a poplatkov len v rámci výuky študijného predmetu Finančné právo, ako je to zvykom na iných právnických fakultách[11].

[10] Na tomto mieste považujeme za nevyhnutné poznamenať, že procesnej stránke daňového práva sa venuje mimoriadne málo pozornosti zo strany predstaviteľov vedy daňového i finančného práva v porovnaní s pozornosťou, aká sa venuje hmotno-právnej stránke zdaňovania. V podstate sa dá skonštatovať, že jednu z mála ucelených koncepcií či rozpracovania teoretických poznatkov v otázkach správy daní a daňového konania prezentuje len V. Babčák, a prevažujúca časť autorov vo svojich publikáciách venuje procesnej stránke oveľa menšiu pozornosť, než si táto sféra zaslúži. Pozri aj pozn. pod čiarou č. 14.

[11] Prehľad vyučovaných predmetov samostatne venovaných daňovému právu na iných právnických fakultách v SR:
Právnická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave – „Daňové právo“ ako povinne voliteľný predmet pre bakalársky študijný program v zimnom semestri tretieho ročníka, „Medzinárodné zdaňovanie“ ako výberový predmet pre magisterský študijný program v zimnom a letnom semestri prvého ročníka, vyučovaný v Anglickom jazyku a „Daňové účtovníctvo“ ako výberový predmet pre magisterský študijný program v prvom ročníku
Trnavská univerzita – žiaden
Právnická fakulta Janka Jesenského Vysokej školy v Sládkovičove – nezverejnené
Právnická fakulta Univerzity Mateja Bella – nezverejnené
Fakulta práva, Paneurópska vysoká škola – nezverejnené.

Táto skutočnosť má svoj priamy odraz aj v odporúčanej študijnej literatúre[12]. Podľa nášho názoru, obsiahnuť celú problematiku daňového práva v rozmere jeho súčasného rozsahu, ba až rozmachu, už vyžaduje nie len vyučovanie v rovine daňového práva ako samostatného predmetu, ale aj kreovanie nových súčastí výučby vo forme samostatných predmetov špecializovaných na vybrané aspekty daňového práva ako právneho odvetvia.

Na vyššie popisovaný dynamický vývoj daňovo-právnej úpravy je potrebné upriamiť pozornosť aj v rámci vyučovacieho procesu na vysokých školách ohľadne výuky daňového práva ako vyučovacieho predmetu. Takémuto globálnemu pohľadu na sféru daní však v rámci vyučovania základných poznatkov o daňovom práve nie je možné venovať adekvátnu pozornosť, a to z dvoch dôvodov. Jednak samotná podstata a právna úprava daňového práva ako odvetvia vnútroštátnej časti právneho poriadku je natoľko podrobná a komplikovaná, že sama o sebe plne napĺňa učebné osnovy tohto predmetu. Jednak možno konštatovať ten istý záver o rozsiahlosti a podrobnosti, ale práve vo vzťahu k medzinárodnému aspektu daňového práva, teda interakcie vnútroštátnych prameňov s tými medzinárodnými a ich vzájomných väzieb. Venovať sa teda súčasne obom rozmerom – problematikám v rámci jedného predmetu teda je už len ťažko predstaviteľné, keďže by nemohli byť uskutočnené s uspokojivými výsledkami, a ani reálne možné vzhľadom na spomínanú obsiahlosť matérie. Z tohto dôvodu považujeme za nevyhnutne a prospešné zamerať pozornosť na nadnárodnú stránku daňového práva formou osobitného študijného predmetu. Podporným argumentom je aj prehĺbenie poznatkov o tejto problematike u tých študentov, ktorí počas štúdia základov daňového práva nadobudnú záujem o získanie podrobnejších poznatkov v tejto oblasti a napomôcť tak ich lepšiemu uplatneniu v aplikačnej praxi v rámci tejto sféry práva.

Záver o potrebe náležitého zváženia kreovania nového študijného predmetu, ktorý by študentom poskytoval možnosť štúdia a lepšieho porozumenia medzinárodných a európskych súvislosti daňového práva potvrdzujú aj výstupy činnosti Európskej asociácie právnických fakúlt[13]. Tá vo svojej správe „*For a European Space of Legal Education*“ poukazuje na potrebu uskutočnenia niekoľkých odvážnych krokov nevyhnutných na dosiahnutie konkurencieschopnosti európskych právnických fakúlt s právnickými fakultami v Spojených štátoch amerických. Okrem iného tu zdôrazňuje najmä potrebu obsahovej diferenciácie výučby prebiehajúcej na bakalárskom a magisterskom stupni vysokoškolského vzdelávania. Bakalárske študijné programy by podľa jej odporúčaní mali zahŕňať predovšetkým komplexné štúdium vnútroštátneho práva, a to predovšetkým ústavného, administratívneho, trestného a občianskeho práva, zahŕňajúc aj procesnú stránku týchto odvetví. Magisterské programy by mali byť následne zamerané na európske právo a na štúdium ľudských práv, ako aj na štúdium ústavného, administratívneho a obchodného práva, práva duševného vlastníctva, práva životného prostredia, súťažného a spotrebiteľského práva, to všetko za súčasného zohľadnenia európskych a medzinárodných prvkov v ich obsahu.[14] V zmysle uvedeného,

[12] Porovnaj: V. Babčák, 2010, M. Bakeš, A. Pauličková, a kol., 2007, L. Balko, V. Babčák, a kolektív, 2006, L. Balko, J. Králik a kol., 2010, M. Bakeš, M. Karfíková, P. Kotáb, H. Marková a kol., 2009, P. Mrkývka a kolektív autorů, 2006 .

[13] Európska asociácia právnických fakúlt je organizáciou reprezentujúcou európske právnické fakulty a za týmto účelom združuje približne polovicu týchto právnických fakúlt. Bola založená v roku 1995 a koordinuje iniciatívny a činnosti v oblastiach súvisiacich s právnickým vzdelávaním, odbornou prípravou a mobilitami študentov a profesorov v medziach jej členskej základne. Organizuje tiež v ročných intervaloch konferencie poskytujúce priestor pre diskusiu o aktuálnych témach právnického vzdelávania a vzdelávania vo všeobecnosti, za účasti predstaviteľov odbornej verejnosti a politického života.

[14] V tejto svojej správe Európska asosiácia právnických fakúlt pripúšťa aj uplatnenie tzv. „upside down“ modelu pozostávajúceho z výučby medzinárodnej a európskej normotvorby v bakalárskom stupni štúdia a zahŕňajúceho otázky vnútroštáneho práva do magisterského štúdia. Zároveň však poukazuje na predčasnoť uplatnenia tohto modelu vo všeobecnej rovine a dáva do pozornosti možnosť jeho skúšobného uplatnenia v pilotných projektoch na vybraných právnických fakultách.

zaradenie študijného predmetu „Medzinárodné daňové právo“ do obsahu vzdelávania na právnických fakultách formálne aj obsahovo zapadá do načrtnutého trendu vývoja právnického vzdelávania a môže byť jedným z prvých krokov na ceste k dôslednému uplatňovaniu Bolonského procesu, ku ktorému sa v plnej miere hlási aj Slovenská rektorská konferencia[15]. Takáto modifikácia vo výučbe daňového práva by sa tak mohla stať vhodným impulzom pre implementáciu obdobných opatrení aj vo vzťahu k ďalším predmetom vyučovaným na Právnických fakultách v Slovenskej republike.

Zaradenie študijného predmetu „Klinika daňového práva“ do súčasnej štruktúry predmetov vyučovaných v rámci realizácie študijného programu v odbore právo na Právnickej fakulte UPJŠ v Košiciach je nesporne potrebné vyhodnotiť ako významný prvok prispievajúci k modernizácii právnického vzdelávania. Vyššie navrhované členenie výučby daňového práva zohľadňujúce jeho vnútroštátny, medzinárodný a európsky rozmer by sa vo svojich dôsledkoch kvalitatívne prejavilo aj v oblasti realizácie výučby v rámci tohto klinického vzdelávania. Systematické zaradenie tejto zložky výučby do záveru prípravy na právnické povolanie, kde by študenti disponovali spôsobilosťou dostatočnej orientácie v členitej daňovo-právnej normotvorbe na vnútroštátnej aj nadnárodnej úrovni, nadobudnutej v rámci štúdia základov daňového práva a medzinárodnej daňovo-právnej normotvorby, by umožnilo kvalitatívne výraznejšie prehĺbenie ich poznatkov a zručností, ktoré v priebehu štúdia nadobudli.

Seriózne zaoberanie sa problematikou právnického vzdelávania v Slovenskej republike si okrem vyššie uvedeného vyžaduje upriamiť pozornosť aj na jeden z jeho výrazných negatívnych javov, ktorým je absencia organického spojenia teoretickej a praktickej prípravy študentov na výkon budúceho povolania v rôznych oblastiach spoločenského života. Akokoľvek prospešné a nevyhnutné je dôsledné zabezpečenie realizácie systematickej teoretickej prípravy v rámci vzdelávania v priebehu výučby jednotlivých právnych odvetví, nadviazanie na túto prípravu v podobe umožnenia výkonu praktických činností spojených s jednotlivými právnymi profesiami sa v súčasnosti, aj s ohľadom na zvyšujúce sa požiadavky a nároky trhu práce na absolventov vysokých škôl, javí ako nevyhnuté a nanajvýš žiaduce. Aj preto sa nazdávame, že výučbu práva by bolo možné obohatiť o jej praktickú zložku, čo by sa nepochybne stretlo s pozitívnymi ohlasmi tak v radoch študentov, ako aj v radoch budúcich zamestnávateľov. Zapojenie sa študentov práva do činnosti príslušných orgánov verejnej moci a osôb pôsobiacich v jednotlivých oblastiach výkonu právnických profesií v podobe obligatórnych praktických stáží si však zrejme bude vyžadovať pre svoje efektívne uplatnenie aj zodpovedajúce legislatívne zakotvenie tohto druhu činnosti vykonávanej v priebehu prípravy na právnické povolanie. Zabezpečil by sa tak záujem spoločnosti na výchove právnikov spôsobilých efektívne využívať nadobudnuté poznatky a konfrontovať ich v konkrétnych prípadoch realizácie a aplikácie práva.

3.2 Implementácia nových didaktických prístupov

Súčasný priebeh výučby daňového práva je možné hodnotiť z hľadiska jeho konkrétneho uskutočňovania a metód v ňom využívaných veľmi pozitívne. K tomuto hodnoteniu nepochybne prispieva aj vysoká miera využívania materiálno-technických didaktických pomôcok vo výučbe, čo zaiste umožňuje lepšie osvojovanie si vedomostí a rovnako tiež prispieva k atraktivite jeho uskutočňovania. Dynamický vývoj v oblasti právnej úpravy daňového práva a najmä stúpajúca intenzita integrácie na pôde Európskej únie nás

[15] Vyhlásenia Slovenskej rektorskej konferencie k bolonskému procesu pri príležitosti rokovania ministrov školstva v Bergene (Nórsko, 2005) dostupné na http://web.tuke.sk/kip/download/vuc63.pdf.

však nútia k zamysleniu nad ďalšími prvkami, ktoré by pomohli kvalitatívne pozdvihnúť výučbu daňového práva.

Z relatívne veľkého počtu možností, ktoré by na tomto mieste prichádzali do úvahy, zvýrazňujeme tu predovšetkým úlohu využívania judikátov v procese osvojovania si vedomostí v oblasti daňového práva. Za miesto ich uplatnenia vo výučbe považujeme okrem prednášok predovšetkým semináre, primárne zamerané na hlbšie si osvojenie vedomostí nadobudnutých individuálnym štúdiom právnej úpravy a teoretických poznatkov o daňovom práve ako samostatnom právnom odvetví systému práva.

V snahe odôvodniť potrebu aktívneho využívania judikatúry s procese výučby daňového práva, upriamujeme pozornosť na závery nemeckej právnej vedy o jej význame pre právnu prax. Prvým z týchto záverov je konštatovanie o potrebe citovania judikatúry zo strany interpreta vždy vtedy, pokiaľ táto judikatúra môže byť považovaná za súladnú, resp. za nesúladnú s aktuálnym súdnym rozhodnutím. Z uvedeného následne vyplýva záver, že v prípade domnienky sudcu o potrebe odchýlenia sa od ustáleného súdneho rozhodovania, musí takého svoje rozhodnutie podložiť dostatočnými argumentmi (Aleny, 1989, s. 277). Uvedené je možné doplniť konštatáciou, že judikatúra najvyšších súdov má predovšetkým argumentačnú povahu a je okolnosťou kladúcou medze nie samotnému súdnemu rozhodnutiu, ale skôr jeho odôvodneniu. Odchýlenie sa sudcom od doterajšej judikatúry je tak podmienené náležitým odôvodnením takého postupu, pričom záver o argumentačnej povahe judikatúry je v posledných rokoch v kontinentálnej právnej kultúre dominantný (Kuhn-Bobek-Polčák, 2006, s. 11).

Osobitný význam nadobúdajú v európskom kontexte rozhodnutia Súdneho dvora Európskej únie. Aktom pristúpenia členského štátu k Európskej únii vzniká totiž povinnosť pre jeho orgány uplatňovať kompletné „acqius communautaire“, ktorého je judikatúra Súdneho dvora Európskej únie neoddeliteľnou súčasťou (Kuhn-Bobek-Polčák, 2006, s. 73). Ak k uvedenému pridáme aj záver o argumentačnej povahe práva (Knapp, 1995, s. 167), na rozdiel od axiomatickej povahy iných vied, prichádzame k záveru o potrebe zohľadnenia judikatúry aj v priebehu výučby práva na právnických fakultách.

V naznačených súvislostiach dávame do pozornosti aj uplatňovanie tzv. „Sokratovskej metódy“ na amerických univerzitách, ktorá ako dialóg založený na rozhodovacej činnosti súdov predstavuje významný rozpoznávací znak ich právnického vzdelávania. Výsledky uplatňovania tejto metódy poukazujú na mnohé benefity jej uplatňovania, medzi ktoré okrem iného patria napr. nadobúdanie analytických schopností pri rozbore právnych problémov a nachádzanie ich strategických riešení. Posilňuje sa tiež schopnosť samostatného myslenia, vyjadrovania vlastných myšlienok, kritického myslenia a čítania, ako aj porozumenia právnych princípov (Wilson, 2010, s. 295-358). Zohľadňujúc odlišnosti kontinentálneho a anglo-saského systému práva sa však nazdávame, že takýmito metódami realizované vzdelávanie môže byť neoceniteľným prínosom prípravy budúcich právnikov aj v našich podmienkach.

4. ZÁVERY

Aplikujúc vyššie popísané súvislosti národného, európskeho a medzinárodného vývoja v oblasti daňového práva, ako aj práva ako takého, je podľa nášho názoru možné formulovať niekoľko konkrétnych výziev stojacich v blízkej dobe pred inštitúciami poskytujúcimi vysokoškolské právnické vzdelanie, ako aj pred príslušnými zákonodarnými a exekutívnymi autoritami. Z celkového rámca možných opatrení vo vzťahu k obsahu, metódam a formám uskutočňovania odbornej prípravy študentov daňového práva, dávame do pozornosti nasledujúce oblasti majúce povahu návrhov ďalšieho vývoja v tejto sfére:

a) venovanie adekvátnej pozornosti výučbe daňového práva v rozsahu zodpovedajúcom šírke a dôležitosti tejto matérie
b) zabezpečenie dôslednej diferenciácie pedagogického pôsobenia v oblasti daňového práva, v nadväznosti na uskutočňovanie obsahu Bolonského procesu,
c) prehĺbenie uskutočňovania vzdelávania prostredníctvom právnych kliník,
d) zahrnutie účasti študentov práva na praktickom uskutočňovaní realizácie a aplikácie práva ako nevyhnutnej súčasti vzdelávania v odbore právo,
e) aktívne využívanie práce s judikatúrou ako podstatnej zložky výučby daňového práva.

Stotožňujeme sa tak v závere s názorom M. P. Madura[16] a obdobne konštatujeme, že miera schopnosti reagovať na prebiehajúci vývoj v oblasti daňového práva a schopnosti zahrnúť ho do obsahu a metód vzdelávania na právnických fakultách sa nepochybne stane diferenciačným kritériom umožňujúcim abstrahovať z veľkého množstva subjektov poskytujúcich univerzitné vzdelanie tie, ktoré sa najlepšie dokážu adaptovať na novovznikajúce podmienky a ktoré ponúknu vysokoškolské vzdelávanie spôsobilé adekvátne odpovedať na súčasné výzvy vo vývoji daňového práva a práva ako celku.

5. LITERATÚRA

ALEXY, R. 1989. *A Theory of Legal Argumentation: The Theory of Rational Discourse as Theory of Legal Justification. Oxford*: Oxford University Press, 1989. str. 277 a nasl., In: KUHN, Z., BOBEK, M., POLČÁK, R. 2006. *Judikatura a právní argumentace – Teoretické a praktické aspekty práce s judikaturou*. Praha: Auditorium, 2006. s. 11.

BABČÁK, V. a kolektív. 2010. *Daňové právo a jeho rozvoj v národnom a medzinárodnom kontexte.* Košice: UPJŠ, 2010. 188 s. ISBN 9788070978504.

BABČÁK, V. 2010. *Daňové právo Slovenskej republiky*, Bratislava: Epos, 2010, 638 s. ISBN 9788080578510

BABČÁK, V. 2008. *Poznámky k vzťahu daňového, finančného a správneho práva*. In: Humanum: miedzynarodowe studia spoleczno-humanistyczne. Iss. 2 (2008), p. 101-109 ISSN 1898-8431.

BAKEŠ, M., KARFÍKOVÁ, M., KOTÁB, P., MARKOVÁ, H. a kol. 2009. *Finanční právo.* 5. upravené vydání. Praha: C. H. Beck, 2009. 548 s. ISBN 9788074008016.

BAKEŠ, M., PAULIČKOVÁ, A. a kol. 2007. *Finančné právo na Slovensku a v Čechách,* Bratislava Sládkovičovo: Eurounion vysoká škola v Sládkovičove, 2007. 334 s. ISBN 9788088984993.

BALKO, L., BABČÁK, V. a kolektív. 2006. *Finančné právo*. 1. vydanie, Bratislavská VŠ práva, Bratislava, 2006. ISBN 80 – 88931 – 53 – 3.

BALKO, L., KRÁLIK, J. a kol. 2010. *Finančné právo*, 1. Vydanie, Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Právnická fakulta, Bratislava, 2010. 491 s. ISBN 8071602903.

[16] Pozri bližšie: M. Maduro, 2008.

BUJŇÁKOVÁ, M. 2005. *Daňová sústava Slovenskej republiky*. In: Ekonomiczne i prawne problemy racjonalizacji wydatków publicznych TOM III, Wydawnictvo uniwersytetu Marii Curie-Sklodowskiej, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2005. – ISBN 83-227-2477-2. – S. 19-26.

HALLIDAY, T., C. OSINSKY, P. COOK, K., S., MASSEY, D., S. 2006. *Globalisation of law*. In: Annual review of Sociology, 2006, Vol. 332, Issue 1, p447-470.
HUSÁR, J. 2007. *Právna regulácia ingerencie verejnej moci do podnikania (Hospodárske právo – náčrt teórie a systému)* I. vydanie. Košice: EQUILIBRIA, s. r. o., 2007. 266 s. ISBN 9788089284054.

KNAPP, V. 1995. *Teorie prava*. Praha: 1995, 167 s.

KUHN, Z., BOBEK, M., POLČÁK, R. 2006. *Judikatura a právní argumentace – Teoretické a praktické aspekty práce s judikaturou*. Praha: Auditorium, 2006. s. 11.

MADURO, M. 2008. *Legal Education and the Europeanisation and Globalisation of Law*. In: Croatian Yearbook of European Law & Policy, Vol. 4, preceding p2-2, 2008. 7p.

MRKÝVKA, P. a kolektív autorů 2006. *Finanční právo a finanční správa* 1. díl, Masarykova univerzita Brno, 2006. 404 s. ISBN 80-210-3578-1.

SIROTOVÁ, M. 2009. *Implementácia vysokoškolskej pedagogiky do systému celoživotného vzdelávania vysokoškolských učiteľov*. In: DOULIK, P. ŠKODA, J. Aktuální otázky vysokoškolské přípravy pedagogických pracovníků. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 2009. s. 146-155. ISBN 9788074141935.

SORENSEN, P. B. 2003. *Company tax reform in the European Union*, Economic Policy Research Unit Working Paper Nr. 8/2003. Copenhagen: EPRU, University of Copenhagen, Department of Economics, 2003.

SZAROWSKÁ I. 2008. *Harmonizace korporátních daní v EU a její vliv narízení podniků.* In: Národná a regionálna ekonomika VII. Košice: Tecnická Univerzita v Košiciach, 2008. S. 892-900. ISBN 978-80-553-0084-9.

ŠIROKÝ, J. 2007. *Dane v Evropské unii*, 2. aktualizované a rozšířené vydání, Praha: Linde, 2007, 255 s. ISBN 80-7201-649-0.

TUREK, I. 2008. *Didaktika.* Bratislava: Iura Edition. 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.

VAN DER HORST, A., BETTENDORF, L., ROJAS-ROMAGOSA, H. 2007. *Will corporate tax consolidation improve efficiency in the EU?* Amsterdam: Tinbergen Institute, 2007.

WILSON, M. 2010. U. S. *Legal education methods and ideals – Application to the Japanese and Korean system. In: Journal of International & Comparative Law.* March 2010, Vol. 18 Issue 2, p295-358.

ZAJÍČKOVÁ, M. 2010. *Výhled na pokrizový vývoj EU – společný konsolidovaný základ daně z příjmů korporací.* In: PAPOUŠKOVÁ, Z.: *Finanční věda a finanční právo vprostředí hospodárské krize*. Univerzita Palackého v Olomouci, Právnická fakulta, Olomouc, 2010. 195 s. ISBN 978-80-244-2663-1.

http://ec.europa.eu/taxation_customs/taxation/gen_info/tax_policy/index_en.htm

http://web.tuke.sk/kip/download/vuc63.pdf

http://www.konzervativizmus.sk/author.php?daniel-j-mitchell

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: JUDr. Mgr. Michal Kočiš

Pracovisko: UPJŠ – Právnická fakulta, Katedra finančného práva a daňového práva Kováčska 26, P. O. BOX A-45, 040 75 Košice, SR

Email: michal_kocis@yahoo.com

Meno a Priezvisko: JUDr. Anna Kicová

Pracovisko: UPJŠ – Právnická fakulta, Katedra finančného práva a daňového práva Kováčska 26, P. O. BOX A-45, 040 75 Košice, SR

Email: anna.romanova@student.upjs.sk

ROZVOJ KRITICKÉHO MYSLENIA U ŠTUDENTOV VYSOKÝCH ŠKÔL

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING BY UNIVERSITY STUDENTS

Martina Kosturková

Abstrakt

Autorka v príspevku poukazuje na teoretické východiská, cieľ a dôvod štúdie. V aplikačnej časti navrhuje a analyzuje jednotlivé úlohy podporujúce rozvoj kritického myslenia.

Kľúčové slová: *kritické myslenie, sokratovská metóda, metóda kladenia otázok, abstrakt, poster*

Abstract

The author's contribution highlights the theoretical background, purpose and reason for the study. The application part suggests and analyzes the individual tasks to support the development of critical thinking.

Key words: *critical thinking, Socratic method, questioning, abstract, poster*

1. TEORETICKÉ VYCHODISKÁ

Výsledky medzinárodných testových previerok (PISA, TIMSS) dopadli pre Slovenskú republiku nepriaznivo. Ukázalo sa, že naši 15-roční študenti nedostatočne zvládajú prácu s textom, nevedia s textom narábať, hľadať zadania a formulovať vlastné závery. Miesto učenia sa samostatným vyhľadávaním poznatkov sa častokrát praktizuje diktovanie učiteľom – to však k samostatnosti a kritickému mysleniu nevedie, skôr k pamäťovému memorovaniu. Sme presvedčení, že ak študent ako 15-ročný nevie narábať s textom a zaujať k nemu hodnotiace stanovisko, a ak sa táto dispozícia nebude uňho naďalej rozvíjať novším metódami a inovatívnymi prístupmi, potom nebude vedieť kriticky hodnotiť a myslieť ani ako vysokoškolský študent, či dospelý človek.

Na základe vlastných pedagogických skúseností môžem konštatovať, že negatívom u študentov je práve to, na čo poukázali výsledky štúdie PISA. Študenti nevedia odôvodniť svoje stanovisko, nevedia sa vyjadriť, mnohí z nich majú problém odpovedať na otázky typu: *„Odôvodnite svoje tvrdenie...“*, *„Prečo si to myslíte*?“, *„Čo je dôsledkom?, „Čo je príkladom?“, „Ako to zapadá do...?“, „Aké sú dôvody?“, „Čo by sa stalo, keby...?“*. Na základe uvedeného v práci budeme hľadať odpoveď na otázku: *„Aká je úroveň hodnotiaceho myslenia u študentov vysokých škôl?“*.

1.1 Princípy kritického myslenia

V základnom strategickom dokumente vlády SR v oblasti výchovy a vzdelávania v projekte ***MILÉNIUM (Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov)*** patrí rozvíjanie kľúčových kompetencií medzi hlavné ciele výchovy a vzdelávania. Kompetencie sa vymedzujú ako spôsobilosť človeka preukázať vedomosti, zručnosti, schopnosti v praktickej činnosti. Majú nadpredmetový charakter a ich realizácia je viazaná skôr k metódam vyučovania, ako k obsahu učiva (Rosa a kol, 2000).

Kritické myslenie znamená schopnosť posúdiť nové informácie, pozorne a kriticky ich skúmať z viacerých hľadísk, tvoriť úsudky, posudzovať význam nových myšlienok a informácií pre svoje vlastné potreby (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000, s. 7).

Princíp kritického myslenia je založený na tom, aby sa zaujalo stanovisko k nejakej myšlienke, téme, názoru, tvrdení, ktoré sa nás dotýka resp. dotýka študenta. Aby sme naučili študentov kriticky myslieť, tak to musíme začať praktizovať aj na vyučovacích hodinách. V prvom rade záleží na vyučujúcom, ako pristupuje k novým vyučovacím metódam, ako pristupuje k študentom a k ich myšlienkam. To znamená, že mal by akceptovať každý názor, nevyžadovať iba uniformitu a nemal by preferovať len svoje tvrdenia resp. len jedno tvrdenie.

V mnohých publikáciách sa kritizuje, že vyučujúci sa sťažujú na preťaženie a vysoké nároky na osobnosť vo výchovno-vzdelávacom procese. Záleží na jeho osobnosti, ako sa dokáže rýchlo prispôsobiť novým moderným podmienkam, ako sa vo svojej profesii ďalej vzdeláva. Dosť sa kritizuje aj to, že študenti majú málo priestoru na diskusiu. Stále sa to odôvodňuje tým, že je toho veľa, čo sa počas vyučovania musí stihnúť, napr. vysoké nároky na osobnosť študenta aj vyučujúceho (Kosturková, 2009 s. 112), ale je pravda, že vyučujúci si môže vyučovaciu hodinu prispôsobiť potrebám a okolnostiam. Je potrebné začať využívať nové postupy a metódy, ktoré zlepšia kvalitu vyučovacieho procesu, a hlavne spoja školu so životom.

Medzi základné princípy demokratickej pedagogiky patria nasledujúce kategórie: samostatné myslenie, integrované učenie, vyššie myšlienkové procesy, učenie sa spoluprácou, odvaha riskovať, zvýšená sebaúcta a sebadôvera, sebareflexia, vyučovanie orientované na študenta, snaha, zodpovednosť študenta za svoje učenie (Meredith, Steele, 1997, s. 2).

Tradičné vyučovanie je postavené na tom, že hodnotiace súdy môže vyslovovať len vyučujúci. V prípade kritického myslenia vyučujúci tu plní len úlohu usmerňovateľa diskusie. V žiadnom prípade nerozkazuje, čo sa študentom má páčiť a čo nie. Vyššie uvedené princípy sú založené na výzvach ako: vytvorte kritérium na hodnotenie; zhodnoťte, či je to dobré alebo zlé; rozhodnite...; posúďte dôkaz...; atď. Víziou školy pre budúcnosť nie je učiteľ, finančné zabezpečenie, známky atď., ale študent. Ten sa má orientovať na život, má sa učiť dobre pozorovať, klásť otázky, hodnotiť, kritizovať, viesť debatu, samostatne a kriticky myslieť, niesť zodpovednosť, veriť si atď. Nejde tu o nejaký prejav agresie, ale o potvrdenie jeho osobnosti a originality, čiže je potrebné ho naučiť kriticky myslieť.

1.2 Moderné metódy kritického myslenia

V posledných rokoch silnie v pedagogike trend formovania a rozvíjania kritického myslenia. Ak nerozvíjame kritické myslenie od malička, tak sa dieťa nezúčastňuje na vytváraní života a stráca zodpovednosť za svoj život aj za veci okolo seba. Zodpovednosť necháva na iných ľudí. Život je neustálou výzvou k hodnoteniu.

Výučbové metódy sú neoddeliteľnou súčasťou vyučovacej hodiny, pretože predstavujú cestu k vytýčenému cieľu. Metóda sa vo všeobecnosti chápe ako koordinovaný systém vyučovacích postupov učiteľa a aktivít študentov. Nie je ľahké aktivizovať študentov.

Podnecovať ich samostatné úsilie a riadiť ich psychické procesy je oveľa ťažšie, ako im „predať“ hotové poznatky. Preto je potrebné zanechať stereotypy a vydať sa na cestu takých metód a postupov, ktoré sú v súlade so súčasným vedeckým poznaním a s cieľom prebiehajúcej reformy nášho školstva.

Publikácie zamerané na problematiku kritického myslenia poukazujú na rôzne moderné metódy, ktoré napomáhajú rozvoju kritického myslenia. Medzi niektoré patria napr. sokratovská metóda, metóda kladenia otázok, písomné práce, prípadová štúdia, inscenačná metóda a metóda E-U-R – trojfázový model vyučovacej hodiny (Evokácia – Uvedomenie si významu – Reflexia). Popis spomínaných metód bližšie uvádza a rozoberá napr. I. Turek (2005, s. 119-130) vo svojej publikácii *„Inovácie v didaktike*“. Z ďalších autorov, ktorí sa zaoberajú výchovou ku kritickému mysleniu môžeme spomenúť napr. M. Lapitku, Z. Kollárikovú, P. Gavoru a i.

2. METODOLÓGIA A VŠEOBECNÝ POHĽAD NA APLIKAČNÚ ČASŤ

Každý vyučujúci si môže prispôsobiť vyučovaciu hodinu podľa okolností, podmienok, ktoré ho obklopujú a podľa potrieb spoločnosti. Dôležité je naučiť študentov narábať s textom tak, aby mu porozumeli, aby splnili úlohy vyplývajúce z neho, vedeli vyjadriť svoj názor resp. obhájiť a potvrdiť ho, aby vyjadrili kritické a hodnotiace stanovisko na základe analýzy.

2.1 Predmet, cieľ a dôvod štúdie

Je niekoľko dôvodov, prečo je nutné venovať pozornosť tejto problematike:

- je potrebné zanechať tradičné vyučovanie, kde kritické myslenie je dominanciou vyučujúceho;
- na vyučovaní v škole sa dáva málo podnetov na rozvoj kritického myslenia;
- na vyučovaní sa dáva málo priestoru diskusii.

Naučiť študentov hodnotiť veci a javy, hodnotiť seba a iných, je veľmi dôležitá oblasť kognitívnych schopností človeka. Ide o kritické myslenie. Problematika spojená s ním je veľmi dôležitá, pretože mnohé výskumy vo svete aj u nás ukazujú, že na vyučovaní v škole sa dáva veľmi málo priestoru na rozvoj tohto druhu poznávania a myslenia.

Predmetom práce je teda kritické myslenie. Objektom sú študenti 1. ročníka prvého vysokoškolského vzdelania odboru *Sociálna práca* na Teologickej fakulte v Košiciach.

Cieľom práce je ponúknuť možnosť využitia nových metód vo výchovno-vzdelávacom procese, vytvoriť námety a úlohy podporujúce rozvoj kritického myslenia a následne ich realizovať v praxi.

2.2 Charakteristika výskumnej vzorky

Pre aplikáciu úloh, analyzovaných v tretej časti tejto štúdie, sme vybrali 1. ročník prvého vysokoškolského vzdelania odboru *Sociálna práca* na TF v Košiciach. Ide o dostupný výber.

Námety jednotlivých úloh rozvíjajúcich kritické myslenie boli predložené denným študentom v rámci cvičení predmetu *Písanie prác I.* v mesiaci marec 2010. Aplikačná časť bola realizovaná na vzorke 18-tich študentov.

2.3 Charakteristika metód a materiálu výskumu

Základnou metódou získania a spracovania údajov bola obsahová (kvalitatívna) analýza vedeckých a odborných štúdií a analýza aplikovaných úloh zameraných na rozvoj kritického myslenia. Využili sme predovšetkým metódy: sokratovská metóda, písomná práca, prípadová štúdia (situačná metóda) a metóda kladenia otázok. Za materiál sme zvolili: a) vedecké a odborné štúdie publikované v časopisoch (aj staršie vydania): *Pedagogické spektrum, Pedagogická revue, Mládež a spoločnosť, Lekárske listy, Pediatria* a *Sociální pracovnice;* b) ukážky abstraktov vybraných z bakalárskych prác; c) poster. Sme toho názoru, že študenti by mali vedieť pracovať s akýmkoľvek druhom textu a názorného materiálu.

2.4 Popis riešenia úloh

K vybraným textom sme stanovili konkrétne úlohy na rozvoj kritického myslenia. Každá úloha spĺňa tieto časti:

- téma, cieľ úlohy, metóda kritického myslenia, popis činnosti, riešenie úlohy, reflexia.

Pre potreby tejto štúdie uvádzame iba niekoľko úloh na rozvoj kritického myslenia.

3. INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV APLIKAČNEJ ČASTI

V tejto časti prezentujeme výsledky troch tém z predmetu *Písanie prác 1*: abstrakt, vedecký a odborný článok a poster.

3.1 Abstrakt

Na ukážku sme študentom uviedli dve formy štruktúrovaných študentských abstraktov z bakalárskych prác. Jeden abstrakt bol napísaný po obsahovej a formálnej stránke správne (ukážka č. 1) a druhý s nesplnenými kritériami (ukážka č. 2).

Úloha č. 1: Prečítajte si ukážku č. 1 a na okraj papiera zaznamenajte dohodnuté znaky – **(+ V – ?).**

Cieľ: Študenti budú vedieť charakterizovať abstrakt.

Metóda: Metóda E-U-R (Evokácia – Uvedomenie si významu – Reflexia).

Popis činnosti

Študentom sa objasní téma abstraktu a metódou rozhovoru sa zistí, aké poznatky majú o novej téme. Prostredníctvom metódy EUR sa oboznámia s textom ukážky č. 1, pričom majú používať INSERT – interaktívny znakový systém pre efektívne čítanie a myslenie, ktoré bude výsledkom ich premýšľania o texte.

Riešenie úlohy č. 1

Pri riešení úlohy č. 1 sme predpokladali, že študenti majú osvojené základné zručnosti práce s výkladovým textom, ovládajú dohodnuté značky:

- znak **+** (nová informácia),
- znak **V** (poznám, viem),
- znak **–** (neviem, mýlil som sa),
- znak **?** (chcem sa dozvedieť viac).

Aby študenti mohli robiť znaky zmysluplne, museli si klásť v duchu otázky typu: *Čo si mám o tom myslieť? Ako sa táto informácia hodí k tým, ktoré už poznám? Ako toto tvrdenie ovplyvní môj názor?*, čiže museli kriticky myslieť. Študenti po prečítaní rozprávali o tom, čo zistili pri čítaní textu, čo sa im potvrdilo, čo sa naučili nové, čomu nerozumeli, s čím nesúhlasili, čo sa im nepáčilo. Študentom boli kladené usmerňujúce otázky typu: *Prečo si to*

myslíte? Počas reflexie si študenti upevňovali nové vedomosti a aktívne rekonštruovali svoje pamäťové schémy, aby zodpovedali novým informáciám.

Reflexia

Študenti prejavili veľmi slabé vedomosti o abstrakte. Na základe rozhovoru s nimi bolo zistené, že 15 študentov (83,33 %) sa s ním doposiaľ ešte nestretlo, dvaja (11,11 %) mali len veľmi nejasnú predstavu o tom, čo abstrakt je a akú úlohu plní. Iba jedna študentka (5,56 %) sa už stretla s abstraktom a mala dobré vedomosti o jeho charakteristických črtách. Riadeným rozhovorom sme zistili, že táto študentka prišli do kontaktu s abstraktom počas štúdia na inej vysokej škole, kde je študentkou vyššieho ročníka.

Úloha č. 2: Posúďte, či abstrakt z ukážky č. 2 spĺňa požiadavky abstraktu z ukážky č. 1.

Cieľ: Študenti budú vedieť zhodnotiť abstrakt v ukážke č. 2 a odôvodniť svoje hodnotenie.

Metóda: Prípadová štúdia (situačná metóda).

Popis činnosti

Študenti rozdelení do piatich skupín sa majú oboznámiť s ukážkou č. 1 a spoločne stanoviť požiadavky, ktoré má obsahovať abstrakt. Na základe stanovených požiadaviek majú zhodnotiť adekvátnosť ukážky č. 2.

Riešenie úlohy č. 2

Študenti v skupine museli svoje názory na abstrakt zjednotiť, pretože pracovali spoločne a hovorca skupiny prezentoval názor celej skupiny. Úplnú spokojnosť s abstraktom vyjadrila len jedna skupina (štyria – 22,22 %). Jedna skupina (traja – 16,67 %) označila abstrakt ako priemerný a tri skupiny (spolu 11 členov – 61,11 %) poukázali na abstrakt č. 2 ako nevyhovujúci.

Reflexia

Konštatujeme, že viac ako 60 % študentov na základe predložených ukážok a ich vzájomným porovnaním vedeli posúdiť kvalitu abstraktu z ukážky č. 2. Svoje hodnotenie ukážky vedeli aj zdôvodniť. Uviedli nasledovné nedostatky abstraktu:

- chýba autor a niektoré identifikačné údaje,
- v texte sa opakujú slová a slovné spojenia – nie je koncízny,
- chýba metodologická časť a diskusia,
- zlá štylizácia,
- príliš laické vyjadrovanie,
- presahuje počet 350 slov,
- veľký počet kľúčových slov.

Úloha č. 3: Prečo je potrebné vedieť napísať abstrakt?

Cieľ: Študenti budú vedieť uviesť dôvody opodstatnenosti abstraktu.

Metóda: Sokratovská metóda.

Popis činnosti

Ako už napovedá názov metódy, ide o rozhovor vyučujúceho a študentov. Vyučujúci kladie študentom otázky, na ktoré študenti spoločne hľadajú odpovede. Sokratovský rozhovor sa začína nastolením problému, najčastejšie formou otázky. Študenti navrhujú svoje spôsoby riešenia problému, ktoré vyučujúci spočiatku akceptuje, ale ku ktorým kladie sériu otázok zameraných na správnosť tvrdení študentov. Ide o jednoduché otázky typu: *Prečo? Kedy? Ako? Čo z toho vyplýva? Čo sa stane, ak ...? Čo je dôsledkom ...? Aké sú dôvody ...?* Hľadanie odpovedí na tieto otázky núti študentov stále hlbšie sa nad problémom zamýšľať, hľadať argumenty, dôkazy pre svoje stanoviská, prihliadať na názory iných, pozerať sa na problém z rôznych strán, vyvodzovať závery, domýšľať dôsledky atď. Na konci diskusie prichádzajú vyučujúci i študenti ku konsenzu na riešenie problému.

Riešenie úlohy č. 3

Študenti uvideli nasledovné dôvody opodstatnenosti abstraktu:

- získam dôveru konzultanta a oponenta,
- ponúkne moju prácu v kocke,
- prezradí o mojej zodpovednosti,
- prezradí o mojej schopnosti štylisticky a odborne pracovať,
- núti ma kriticky analyzovať slová,
- prehodnocujem to podstatné v práci,
- ponúka kľúčové slová, ktoré rýchlo identifikujú obsah,
- pomôže mi pri zbieraní materiálu k rôznym prácam tým, že nemusím čítať celý text...

Reflexia

Študenti boli pri tejto metóde veľmi aktívni. Ochotne odpovedali na otázku a rozvíjali svoje odpovede. Najčastejšie sa objavovali dôvody, aby študent presvedčil oponenta, či konzultanta.

Úloha č. 4: Predstavte si, že sa idete uchádzať o vystúpenie na zahraničnej konferencii s témou *Otázky merania chudoby.* Jednou z najzákladnejších podmienok je zaslanie abstraktu prednášaného príspevku. Pokúste sa ho napísať tak, aby ste ním presvedčili výberovú komisiu, že vy si zaslúžite byť pozvaní.

Cieľ: Študenti budú vedieť napísať vlastný abstrakt spĺňajúci všetky kritériá.

Metóda: Písomné práce.

Popis činnosti

Študenti na základe poznatkov a vedomostí o abstrakte napíšu čo najpresvedčivejší abstrakt. Písanie núti študentov byť aktívnymi, myslieť samostatne, nezávisle a zvažovať. Písaním sa myslenie študentov stáva viditeľným a dostupným pre vyučujúceho. Písomná formulácia myšlienok umožňuje ukázať kvalitu myslenia, či odhaliť kvalitu nedostatkov myšlienkového postupu. Písanie pre študentov je nepopulárne a náročné, ale keď študenti spoznajú, že vyučujúci sa zaujíma o to, čo píšu a keď dostanú príležitosť prezentovať svoju prácu, prídu písaniu na chuť.

Riešenie úlohy č. 4

Študenti samostatne, na základe poznatkov a vedomostí o abstrakte s využitím štylistických zručností a schopností, napísali abstrakt, ktorým mali presvedčiť výberovú komisiu o svojich kvalitách. Abstrakty priniesli na nasledujúcu vyučovaciu hodinu. Niektorí študenti dobrovoľne prezentovali svoje práce a zvyšok triedy hodnotila ich výkony. Všetky práce študenti odovzdali vyučujúcemu na posúdenie.

Reflexia

Na základe prečítania a posúdenia kvality abstraktov sme dospeli k nasledovným zisteniam:

- štyria študenti (22,22 %) napísali abstrakt po formálnej aj obsahovej stránke správne,
- 7 študentov (38,89 %) zvládlo abstrakt s malými nedostatkami (napr. obsahové nedostatky – nespisovné výrazy, formálne nedostatky – nedodržanie normy),
- 5 študentov (27,78 %) odovzdalo abstrakt s veľkými nedostatkami po formálnej i obsahovej stránke (napr. zlá štylizácia viet, gramatické chyby, príliš podrobné informácie, opakujúce sa výrazy, nedodržanie podmienok textovej časti...),
- dvaja študenti (11,11 %) vôbec nezvládli zadanú úlohu. Ich abstrakt obsahoval veľké obsahové, formálne, štylistické a gramatické nedostatky. Domnievame sa, že títo študenti buď podcenili túto úlohu, alebo to svedčí o ich neschopnosti samostatne pracovať.

Na záver úlohy môžeme skonštatovať, že cieľ zadanej úlohy študenti splnili na 61,69 %.

3.2 Vedecký a odborný článok

Pri tejto téme sme využili ukážku č. 1 – odborný článok na tému „Drogy“ a ukážku č. 2 upravený odborný článok vyučujúcou s nesplnenými kritériami.

Úloha č. 1: Prečítajte si ukážku č. 1 a na okraj papiera zaznamenajte dohodnuté znaky – (**+ *V* – *?***).

Cieľ: Študenti budú vedieť charakterizovať vedecko-odborný článok.

Metóda: Metóda E-U-R (Evokácia – Uvedomenie si významu – Reflexia).

Popis činnosti

- Študentom sa objasní téma „vedecký a odborný článok“ a metódou rozhovoru sa zistí, aké poznatky majú o novej téme. Prostredníctvom metódy EUR sa oboznámia s textom ukážky, pričom majú používať INSERT – interaktívny znakový systém pre efektívne čítanie a myslenie, ktoré bude výsledkom ich premýšľania o texte. Dohodnuté značky sa im vypíšu na tabuľu:
  - znak **+** (nová informácia),
  - znak **V** (poznám, viem),
  - znak **–** (neviem, mýlil som sa),
  - znak **?** (chcem sa dozvedieť viac).

Riešenie úlohy č. 1

Pri riešení úlohy č. 1 sa predpokladalo, že študenti majú osvojené základné zručnosti práce s odborný textom už zo stredoškolského štúdia.

Aby študenti mohli robiť znaky zmysluplne, museli si klásť v duchu otázky typu: *Čo si mám o tom myslieť? Ako sa táto informácia hodí k tým, ktoré už poznám? Ako toto tvrdenie ovplyvní môj názor?*, čiže, študent je nútený kriticky myslieť. Študenti po prečítaní rozprávali o tom, čo zistili pri čítaní textu, čo sa im potvrdilo, čo sa naučili nové, čomu nerozumeli, s čím nesúhlasili, čo sa im nepáčilo. Študentom boli kladené usmerňujúce otázky typu: *Pouvažujte, kde ste sa s tým stretli? Prečo si to myslíte? Zhodnoťte...* Počas reflexie si študenti upevňovali nové vedomosti a aktívne rekonštruovali svoje pamäťové schémy, aby zodpovedali novým informáciám.

Reflexia

Študenti prejavili nízke vedomosti o vedecko-odbornom článku. Na základe rozhovoru s nimi sme zistili, že 10 študentov (55,56 %) sa doposiaľ s vedecko-odborným článkom ešte nestretlo. 5 študentov (27,78 %) malo len veľmi nejasnú predstavu o tom, čo je vedecko-odborný článok. Vedeli len toľko, že musí obsahovať odbornú terminológiu. Traja študenti (16,67 %) mali základné vedomosti o jeho charakteristických črtách. Riadeným rozhovorom sme zistili, že títo študenti prišli do kontaktu s ním pri štúdiu literatúry a materiálov k SOČ.

Úloha č. 2: Posúďte, či text z ukážky č. 2 spĺňa požiadavky vedecko-odborného článku z ukážky č. 1.

Cieľ: Študenti budú vedieť zhodnotiť text ukážky č. 2 a odôvodniť svoje tvrdenie.

Metóda: Prípadová štúdia – situačná metóda.

Popis činnosti

Študenti rozdelení do šiestich skupín sa majú oboznámiť s ukážkou č. 1 a spoločne stanoviť požiadavky, ktoré má obsahovať vedecký a odborný článok. Na základe stanovených požiadaviek majú zhodnotiť adekvátnosť textu v ukážke č. 2.

Riešenie úlohy č. 2

Študenti v skupine museli svoje názory na vedecko-odborný článok zjednotiť, pretože pracovali spoločne. Názor celej skupiny prezentoval jej hovorca. Úplnú spokojnosť vyjadrila jedna skupina (16,67 %). Jedna skupina (16,67 %) bola len čiastočne spokojná. Dve skupiny (33,33 %) označili text ukážky č. 2 ako priemerný a ďalšie dve skupiny (33,33 %) ako nevyhovujúci.

Reflexia
Viac ako polovica študentov na základe predložených ukážok a ich vzájomným porovnaním vedela posúdiť kvalitu textu z ukážky č. 2. Svoje hodnotenie ukážky vedeli aj odôvodniť. Uviedli nasledovné nedostatky ukážky č. 2:

- bez autora,
- chýba abstrakt,
- chýba cieľ práce,
- prílišná stručnosť v popise metodologickej časti,
- absentujú odporúčania pre prax;
- chýba zoznam použitej literatúry.

Úloha č. 3: Napíšte odborný článok na tému „Človek a drogy".
Cieľ: Študenti budú vedieť napísať odborný článok a následne ho zhodnotiť.
Metóda: Písomná práca.
Popis činnosti
Táto úloha si vyžaduje precízne štúdium literatúry a dlhší čas na prípravu. Študenti rozdelení do piatich skupín dostanú za úlohu napísať odborný článok k danej téme. Odborný článok má spĺňať všetky potrebné požiadavky tohto vedecko-odborného útvaru (abstrakt, úvod, metodika, výsledky, diskusia, závery, citačné a bibliografické odkazy s etikou a technikou citovania).
Riešenie
Seminárne práce študenti doniesli na stanovený termín. Hovorca z každej skupiny prezentoval riešenie problematiky v časovom limite 10 minút. Každý si písal pripomienky. Po prednesení odborných článkov nasledovala voľná diskusia, kde študenti vyjadrovali svoje postrehy a názory na napísané odborné články a hodnotili ich.
Reflexia
Úloha pre študentov sa javila ako veľmi náročná. V diskusii študenti rýchlo zhodnotili kvalitu odborného článku, nie však k spokojnosti vyučujúceho. Svoje hodnotenie mali vyjadriť klasifikáciou: výborne, chválitebne, dobre, slabo. Práce ohodnotili takto: dve práce pokladali za výborné, dve práce za chválitebné a jednu prácu označili za dobrú. Po ukončení prezentácie vyučujúci práce pozbieral, preštudoval a ohodnotil s poznámkami. Jednu prácu považoval za chválitebnú, jednu za dobrú a tri odborné články za slabé. Najväčšie nedostatky: chýbali náležitosti v abstrakte, nejasný cieľ práce, prípadne chýbal celkom; nedostatočne preštudovaná domáca a zahraničná literatúra, preberanie textu bez kritickej analýzy, absencia metodiky, neadekvátne hodnotenie významu výsledkov a prínosu práce, absencia odporúčaní, chyby po formálnej a obsahovej stránke (nedodržanie etiky a techniky citovania), štylistické a gramatické chyby. Práce ohodnotené slabo museli študenti prepracovať podľa pokynov vyučujúceho.

3.3 Poster

Ukážka: poster na tému „Chudoba v 21. storočí".
Úloha č. 1: Posúďte mieru informácií, ktorú dokážete vyčítať z nasledujúcej ukážky a zhodnoťte jej charakteristické črty.
Cieľ: Študenti budú vedieť vyjadriť svoj názor, ktorý zargumentujú. Na základe toho budú posudzovať množstvo informácií, ktoré dokážu vyčítať z posteru. Následne budú vedieť určiť jeho charakteristické črty.
Metóda: Sokratovská metóda.
Popis činnosti
Študentom sa predloží ukážka. Po dvoch minútach vyučujúci vyvolá v triede diskusiu na tému „Poster". Pre študentov je táto problematika nová, zaujímavá, ale majú menšie zábrany

vyjadrovať sa o nej verejne. Preto, aby študenti vyjadrili svoje názory, pocity, postrehy, myšlienky či skúsenosti, je potrebné v triede navodiť priateľskú atmosféru – nekritizovať názory, vypočuť každého, neodmietať, povzbudzovať, uznať kreativitu a snahu...

Riešenie

Záleží na pedagogickom majstrovstve vyučujúceho a jeho technike kladenia otázok, ktorým smerom sa bude uberať rozhovor a ako rýchlo študenti prídu k záveru, že poster predstavuje esteticko-vizuálnu kombináciu farieb s cieľom udržať pozornosť a zafixovať podstatné myšlienky. Študenti spontánne reagovali na kladené otázky, častokrát si navzájom protirečili, ale všetci sa zhodli na tom, že je to zaujímavá forma prezentácie nejakej témy už len preto, že nie je potrebné čítať veľké množstvo textu.

Reflexia

Študenti sa k tejto úlohe spočiatku vyjadrovali veľmi opatrne. Riadeným rozhovorom sme zistili, že s posterom sa stretávajú prvý krát. No napriek tejto skutočnosti sme postrehli širokú škálu názorov. Pre študentov to bolo veľmi zaujímavé, nakoľko poster (na tému *Chudoba ako sociálny problém)*, ktorý hodnotili, bol vysoko aktuálny, pestro-farebné zladený a pútavý. Mohli by sme skonštatovať, že tento spôsob predstavenia témy posteru je oveľa účinnejší, než by sme im rozprávali strohú teóriu bez názornej ukážky.

Úloha č. 2: Prostredníctvom dotazníka zistite, aký názor majú Vaši spolužiaci a vrstovníci na prezentovaný Poster.

Cieľ: Študenti budú vedieť zostaviť dotazník, ktorý na vyplnenie predložia spolužiakom a vyhodnotia ho.

Metóda: Metóda kladenia otázok.

Popis činnosti

Dvaja dobrovoľní študenti urobia poster na stanovenú tému. Študenti v štyroch skupinách zostavia krátky dotazník, ktorým zistia názor spolužiakov na prezentovaný poster svojich spolužiačok. Študenti budú pracovať v skupinách, pretože táto úloha si vyžaduje analytické i hodnotiace otázky a pre študentov je zostavenie týchto otázok náročné. Po zostavení dotazníkov sa v triede objavia štyri dotazníky. Každá skupina odpovie na ne spoločne a vráti dotazník skupine, ktorá ho zostavila. Tá následne vyhodnotí všetky vyplnené dotazníky. Na záver každá skupina prezentuje svoje zistenia, ktoré sa opierajú o vyplnené dotazníky.

Riešenie

Úlohu uvádzame ako návrh, ktorý podporuje rozvoj kritického myslenia. Študenti pri zostavovaní dotazníka musia analyzovať, hypotetizovať, hodnotiť svoje otázky, z banky otázok vybrať tie, ktoré zodpovedajú a pomôžu vyriešiť zadanú úlohu.

4. ZÁVER A VŠEOBECNÉ ODPORÚČANIA PRE PRAX

Je veľmi dôležité, aby študenti pochopili hodnotu svojich názorov a nápadov. Študenti sú zvyknutí ešte stále prijímať hotové informácie. Nové trendy od nich vyžadujú hodnotenie, zvažovanie, porovnávanie... Samozrejme, že je to veľmi náročné. Aby kritické myslenie nadobudlo svoj význam, musia sa naučiť ľudia existovať bez predsudkov. Pri tomto je potrebná dôvera učiteľa aj študenta. Možno preto sa tak ťažko niektorým pristupuje na nové postupy, z obáv nepochopenia názoru.

Na základe praktických skúseností môžeme konštatovať, že študenti veľmi radi pracujú v skupinách. Rozvíja sa medzi nimi spolupráca. V prvom rade je dôležité to, aby sa do vyučovacieho procesu zapojili všetci členovia skupiny. Pomoc v skupinách napomáha aj k rozvoju lepšej komunikácie medzi jednotlivými členmi skupiny, k budovaniu nových kamarátskych vzťahov a k vytvoreniu vhodnej atmosféry v triede. Prezentáciou svojich návrhov, nápadov, riešením úloh, pestujú a rozvíjajú svoje komunikačné zručnosti. Študenti

sa učia zároveň prijímať druhého názor, myšlienky a postoje, učia sa zaujímať stanoviská k svojim tvrdeniam.

V praxi sme realizovali niektoré úlohy, ktoré napomáhajú rozvoju kritického myslenia u vysokoškolákov. Jednotlivým vyhodnotením týchto úloh sme spozorovali priemerne výsledky pri hodnotení predloženého textu a odôvodnenia svojho tvrdenia. Príčinu vidíme v uprednostňovaní encyklopedických vedomostí u študentov pred kritickým myslením.

Pri riešení praktickej časti a pri realizácii konkrétnych úloh v praxi upriamime pozornosť na niekoľko odporúčaní pre prax, ktoré by už pri ich čiastočnom naplnení mohli prispieť k lepšej atmosfére na vyučovacej hodine, k zlepšeniu vzťahov medzi vyučujúcim a študentom, a taktiež k chuti pracovať na niečom, čo má prínos pre študenta a vyučujúceho:

- nepodceňovať ďalšie vzdelávanie a samovzdelávanie,
- študovať vedecké publikácie a sledovať odborné časopisy,
- aktívna účasť na seminároch,
- diskusia v škole,
- je potrebné ovládať nové moderné metódy a obmieňať ich vzhľadom k cieľu, podmienkam, efektivite atď.,
- vo výučbe dať viac priestoru na diskusiu,
- viac používať vo vyučovaní situačné a inscenačné metódy, ktoré umožňujú modelovať životnú situáciu a pomôžu študentom tak spojiť školu so životom,
- je treba viac podnecovať a uprednostňovať prácu študentov v skupine; význam takejto výučby je mimoriadne dôležitý, pretože vychováva k spolupráci motivuje k učeniu, rozvíja samostatnosť a zodpovednosť, rozvíja organizačné schopnosti atď.

V súčasnej dobe je síce dosť literatúry na rozvoj kritického myslenia, ale zdá sa, že tieto knihy ešte nenašli trvalé miesto vo vyučovacom procese. V budúcnosti by sa mohlo vo väčšej miere podporovať to, aby rôzne inovatívne prístupy dostali čo najväčší priestor vo výchovno-vzdelávacom procese.

Táto štúdia odporúča iba niekoľko návrhov na rozvoj kritického myslenia. Téma je vysoko aktuálna, preto sa odporúča, aby v prípade ďalšieho pokračovania sa navrhli ďalšie námety a úlohy na rozvoj kritického myslenia ku každej téme a následne overili v praxi.

5. LITERATÚRA

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. 2000. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: HANEX, 2000. 159 s. ISBN 80-85783-28-2.

KOSTURKOVÁ, M. 2009. Etický aspekt vo výchovno-vzdelávacom procese. In: UHÁĽ, M. (edit.) *Sociálne otázky v teologickej reflexii: zborník.* Brno: Cesta, 2009. s. 103-121.

MEREDITH, S., STEELE, J. 1997. *Seminár pre riaditeľov základných škôl regiónu Orava: Projekt Iowa/Orava.* 1997.

ROSA, V., TUREK, I., ZELINA, M. [poverení MŠ SR]. 2000. *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov: Projekt*

MILÉNIUM. In: [online]. Bratislava: MŠ SR, 2002. [cit. 2010. 02. 19]. Dostupné na internete: < http://www.modernaskola.sk/direk,ctories/file-upload/unoviny/Reforma- skolstva/ Koncepcie/MILENIUM.pdf >.

TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike.* Bratislava: MPC, 2005. 256 s. ISBN 80-8041-445-9.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: PhDr. PaedDr. Martina Kosturková

Pracovisko: Prešovská univerzita v Prešove, FHPV, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie. Katedra pedagogiky
Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika

Email: kosturkova@kapitula.sk

TVORBA DIGITÁLNEJ KNIŽNICE PRE VÝUČBU TÉMY PRÍRODNÉ LÁTKY

CREATION OF A DIGITAL LIBRARY FOR TEACHING ON THE TOPIC NATURAL SUBSTANCES

Petra Lechová, Mária Ganajová

Abstrakt

Cieľom príspevku je informovať o digitálnej knižnici k téme Prírodné látky prierezovej témy „Tvorba projektu a prezentačné zručnosti“ Štátneho vzdelávacieho programu. Digitálna knižnica bude sprístupnená na stránke http://kekule.science.upjs.sk (Školský informačný servis). Učiteľom prírodovedných predmetov bude poskytovať didaktické výučbové zdroje potrebné pre tvorbu interdisciplinárnych projektov v rámci prierezovej témy. Didaktické výučbové prostriedky (modelové návrhy projektov, učebné materiály, internetové zdroje, experimenty z chémie a biológie, výstupy projektov) budú rozpracované do formy vhodnej pre dištančné vzdelávanie učiteľov i žiakov.

Kľúčové slová: *digitálna knižnica, didaktické prostriedky, projektové vyučovanie*

Abstract

The aim of this contribution is to inform about the digital library related to the topic Natural substances of the cross topical theme “Creation of the project and the presentation skills” within the State education programme. The digital library will be available on the website http://kekule.science.upjs.sk (School information Service). For the science teachers there will be the didactic materials provided to create interdisciplinary projects within the mentioned cross topic. The didactic materials (project proposals of the models, teaching materials, internet sources, scientific experiments, the outputs of the projects) will have a form for distance education of teachers and students.

Key words: *digital library, didactic resources, project base learning*

1. ÚVOD

Schválenie nového školského zákona č. 545/2008 Z. z. z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní umožnilo vytvárať pre základné a stredné školy dvojúrovňový, participiálny model obsahu vzdelávania – Štátne vzdelávacie programy a Školské vzdelávacie programy. Dvojúrovňový model znamená pre žiaka nielen zvládnutie štandardov, t. j. ktoré vedomosti, zručnosti a návyky si osvojí, ale podstatné bude získanie takých kompetencií, ktoré umožnia každému žiakovi úspešne sa realizovať na trhu práce. V praxi to znamená zvýšenie tlaku na učiteľov, aby dokázali vybudovať pevné poznatkové základy a zručnosti na nadobúdanie kompetencií, ktoré prispievajú nielen k získaniu vedomostí, ale aj k poznaniu, aké vedomostí a zručnosti a najmä akým spôsobom ich má žiak nadobudnúť, bez ohľadu na jeho budúce povolanie. Táto filozofia viedla k vymedzeniu vzdelávacích oblastí a prierezových tém, kde jedna z prierezových tém je Tvorba projektu a prezentačné zručnosti.

Požiadavka zaradiť projektové úlohy do výučbového procesu prírodovedných predmetov v systematickej a organizačnej forme vychádza z učebného procesu orientovaného na žiaka, kde nadobúdanie poznatkov, zručností a schopností sa uskutočňuje samostatnou činnosťou žiakov. Aby bolo projektové vyučovanie efektívne a prínosné, musí byť realizované za vhodných podmienok a pod odborným vedením skúsených pedagógov. Mnohým učiteľom je však potrebné pri realizácii tohto vyučovania poskytnúť pomocnú ruku, pretože nemajú s touto metódou výučby skúsenosti (Kalafutová, 2010).

Vzhľadom k tomu pripravujeme súbor učebných textov, experimentov a iné podporné materiály k téme Prírodné látky, ktoré budú súčasťou digitálnej knižnice.

2. DIGITÁLNA KNIŽNICA

Pojem digitálna knižnica sa stáva stále viac frekventovaným pojmom v odbornej literatúre. Často ho používame bez toho, aby sme si uvedomili, čo všetko sa skutočne za týmto termínom skrýva.

Jaroslav Šušol charakterizuje elektronickú knižnicu ako určité hardvérové a softvérové rozhranie, ktoré lokálnym i vzdialeným používateľom umožňuje integrovaný prístup k vlastným i externým informačným zdrojom (Šušol, 1998).

Digitálna knižnica poskytuje veľmi efektívne spôsoby sprístupnenia obsahu dokumentov, od možnosti vyhľadávania a získania plných textov podľa vybraných indexovaných polí. Môže byť zdrojom poznatkov a informácií vo všetkých vedných odboroch.

Cieľom digitálnej knižnice je zabezpečiť pre používateľov jednotný prístup k digitálnym informáciám bez ohľadu na ich formu, formát, spôsob a miesto uloženia (Bartošek, 2001).

Digitálne knižnice:

- nemajú slúžiť iba ako prostriedok prístupu k informáciám, ale tiež podporovať nové metódy intelektuálnej práce (Soergel, 2002),
- majú podporovať vytváranie individuálnych alebo komunitných informačných priestorov,
- umožňujú každému občanovi prístup k univerzu ľudského poznania v hociktorom čase z každého miesta našej planéty používateľsky prívetivým, ale aj efektívnym spôsobom,
- pomáhajú prekonať vzdialenostné, jazykové a kultúrne bariéry a prístup k nim by mal byť umožnený prostredníctvom rôznych zariadení prístupu k internetu (Makulová, 2003).

2.1 Digitálna knižnica pre výučbu témy Prírodné látky a jej štruktúra

Téma prírodne látky je zakotvená v obsahových a výkonových štandardoch Štátneho vzdelávacieho programu pre 2. stupeň základnej školy ISCED 2 a Štátneho vzdelávacieho programu pre gymnázia ISCED 3A.

V obsahových a výkonových štandardoch sú požiadavky na sprístupnenie nového obsahu v rámci týchto tém, napríklad:

- poznať negatívny účinok nadmerného príjmu sacharózy pre človeka,
- uviesť rôzne potravinové zdroje sacharózy a porovnať ich vplyv na zmenu glykémie,
- poznať orientačné zastúpenie sacharidov v mede,
- charakterizovať výskyt cholesterolu v potravinách a vysvetliť jeho význam pre organizmus,

- porovnať význam LDL – „zlého cholesterolu“ a HDL – „dobrého cholesterolu“ pre človeka,
- vysvetliť úlohu antioxidantov v potrave a i.

Didaktické prostriedky digitálnej knižnice k téme Prírodné látky sú rozpracované podľa nasledovnej štruktúry:

- **Učebný materiál**

Spracovanie učebného materiálu bude vychádzať z obsahových a výkonových štandardov témy Prírodné látky a bude doplnený o rozširujúce sa učivo a riešenie projektu. Obsahom uvedeného materiálu budú učebné texty spracované do nasledovných tém:

- Lipidy
- Sacharidy
- Bielkoviny
- Nukleové kyseliny
- Vitamíny

Príklad spracovania výkonového štandardu: „Poznať orientačné zastúpenie sacharidov v mede“:

Chemické zloženie medu

Med je viskózna, sladká a lepkavá kvapalina. Chemické zloženie medu závisí od rôznych faktorov a môže kolísať:

Med obsahuje:

- *Viac ako 80% medu tvoria **cukry,** najmä ovocný cukor (fruktóza) a hroznový cukor (glukóza). Tieto cukry sú pre nás ľahko a rýchlo stráviteľné a predstavujú výdatný zdroj energie. Sú zastúpené približne v rovnakom pomere. Prirodzenou súčasťou medu je aj disacharid sacharóza.*
  Obsah sacharózy je kritériom pravosti včelieho medu.

Učebný materiál bude spracovaný do nasledovných časti:

- štruktúrované učebné texty určené na motiváciu a sprístupnenie poznatkov príslušnej témy projektu,
- učebné úlohy, motivačné aktivity, didaktické testy, námety didaktických hier, (uvedené didaktické prostriedky budú slúžiť na upevnenie a prehĺbenie témy riešeného projektu).

Príklad motivačnej aktivity k téme Tuky:

Motivačná aktivita

*Pri nadmernom príjme **tukov** v potrave, sa môžu u človeka vyskytnúť rôzne choroby.*

Využi prístup k internetovým informáciám a stručne jednotlivé choroby charakterizuj:

- Ischemická choroba
- Ateroskleróza
- Vysoký krvný tlak
- Choroby žlčníka
- Cukrovka
- Choroby látkovej premeny a neuro-humorálnej regulácie.

Didaktický materiál má po obsahovej stránke interdisciplinárny charakter. Spája poznatky z chémie a biológie, v ktorom majú svoje miesto aj odborníci z knižničnej a informačnej vedy. Ich prínos je v tvorbe kvalitného a bohatého obsahu.

- **Zbierka modelových návrhov projektov k problematike prírodných látok**

Zbierka bude obsahovať modelové príklady návrhov projektov spracovaných na základe „štvorúrovňového plánu“ podľa Demutha. Každý navrhovaný projekt bude rozpracovaný z hľadiska 4 úrovní: Podnet a motivácia, Spoločné plánovanie, Realizácia a prezentácia výsledkov, Hodnotenie výsledkov.

Na modelových príkladoch projektov budú rozpracované aj inovatívne metódy, formy a materiálne prostriedky vyučovania, ktoré podporia rozvoj kľúčových kompetencií žiakov.

- **Digitálna knižnica experimentov**

Knižnica bude obsahovať nasledovné časti:

- klasické chemické experimenty k vybratej téme,

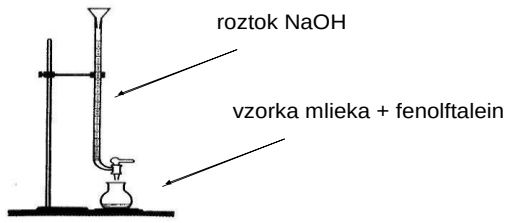
Ukážka chemického experimentu k téme Mlieko:

Chemický experiment: ***Stanovenie kyslosti mlieka***

Pomôcky a chemikálie:
2 veľké kadičky (250-500 cm³), 1 - 2 titračné banky, pipeta, byreta, vzorka mlieka, hydroxid sodný NaOH, fenolftalein.

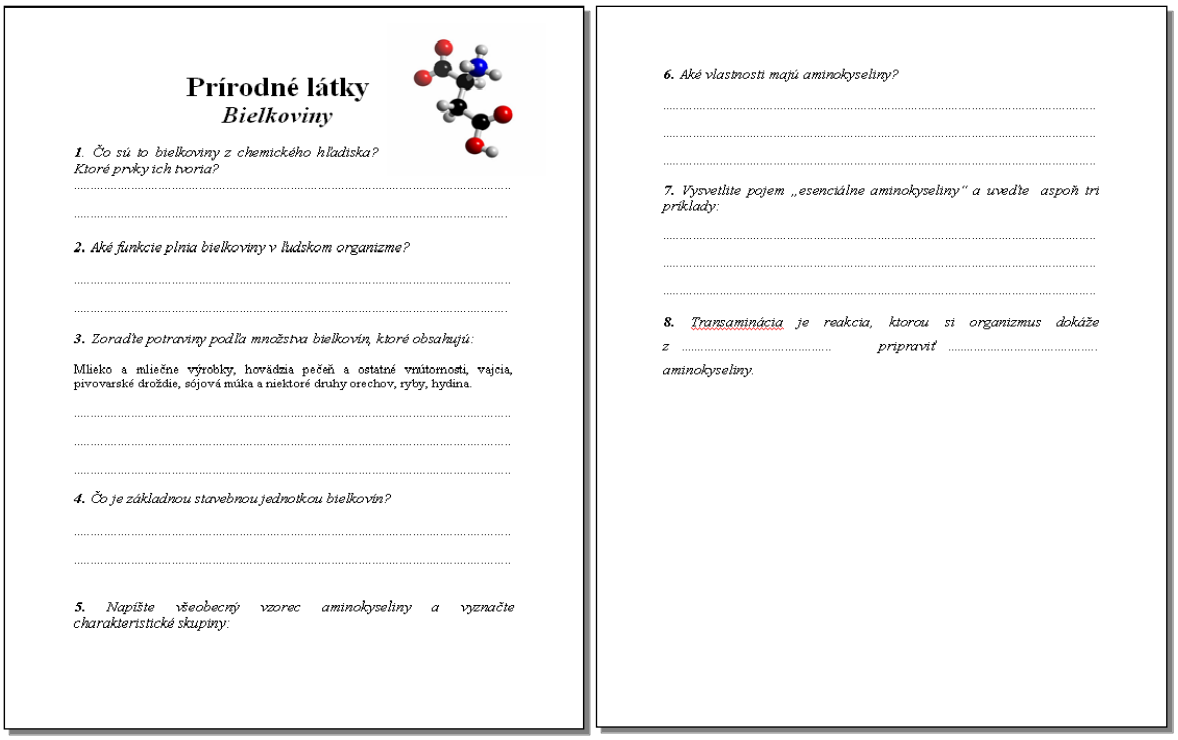
Postup práce:
Pripravíme si titračnú aparatúru, byretu naplníme hydroxidom sodným NaOH. Do titračnej banky napipetujeme 20 cm³ mlieka, pridáme asi 150 cm³ vody a 10 kvapiek fenolftaleinu. Postupne pridávame po 1 cm³ roztok NaOH a stanovíme jeho približnú spotrebu v bode ekvivalencie, kedy sa mlieko trvalo zafarbí do ružova. Toto mlieko si uchováme v kadičke ako referenčnú vzorku.

Titračná aparatúra na stanovenie kyslosti mlieka



- experimenty realizované prístrojmi na báze mobilnej analytiky s chemickým kufríkom alebo s vybratými setmi. Prostredníctvom týchto experimentov si žiaci osvoja ako pracovať v teréne,
- výsledky experimentov, kde sa budú nachádzať ukážky výsledkov meraní, ukážky pracovných listov, protokolov (napr. protokol ku chemickej analýze medu, mlieka a pod.).

Ukážka pracovného listu k téme Bielkoviny:



Prírodné látky
Bielkoviny

1. Čo sú to bielkoviny z chemického hľadiska? Ktoré prvky ich tvoria?

2. Aké funkcie plnia bielkoviny v ľudskom organizme?

3. Zoraďte potraviny podľa množstva bielkovín, ktoré obsahujú:

Mlieko a mliečne výrobky, hovädzia pečeň a ostatné vnútornosti, vajcia, pivovarské droždie, sójová múka a niektoré druhy orechov, ryby, hydina.

4. Čo je základnou stavebnou jednotkou bielkovín?

5. Napíšte všeobecný vzorec aminokyseliny a vyznačte charakteristické skupiny:

6. Aké vlastnosti majú aminokyseliny?

7. Vysvetlite pojem „esenciálne aminokyseliny" a uveďte aspoň tri príklady:

8. Transaminácia je reakcia, ktorou si organizmus dokáže z ..... pripraviť ..... aminokyseliny.

- **Knižnica výstupov projektov**

Táto časť bude obsahovať príklady realizovaných výstupov projektov:

- Ukážky vybraných projektových prác k problematike prírodných látok napríklad na tému: Mlieko – emulzia zdravia, Nastanú medové časy?, Med základ zdravia, Čokoláda a i., ktoré majú pomôcť učiteľovi pri realizácii projektového vyučovania.
- PowerPointové prezentácie
  Ukážky prezentácií, ktoré umožnia sprístupniť tému Prírodných látok pútavo a zrozumiteľne s možnosťou multimediálnych prvkov. Prezentácie sú okrem základného textu obohatené o obrázky, tabuľky, grafy, animácie a videá.
- Ukážky videí, nástenieck, plagátov, ankety a pod.

Ukážka PowerPointovej prezentácie z projektovej práce „Prítomnosť cudzorodých látok v mlieku a mliečnych výrobkoch" študentov gymnázia, Spišská Nová Ves

Ukážka násteniek z projektovej práce „Nastanú medové časy?“ študentov gymnázia, Vranov nad Topľou

3. ZÁVER

Digitálna knižnica pre výučbu témy Prírodné látky ponúkne didaktické prostriedky podľa požiadaviek Štátneho pedagogického ústavu a poskytne učiteľom adekvátne odborné informácie pre viaceré vedné odbory. Učiteľom a žiakom umožní kreatívny prístup v procese vyučovania a vzdelávania sa.

Poslúži nielen učiteľom chémie ale aj iných prírodovedných predmetov pri tvorbe projektových prác. Tým si môže učiteľ zvoliť vlastný predmet Projektové vyučovanie v chémii a spracovať ho na diaľku podľa vlastnej štruktúry s bohatým a tvorivým využitím ponúkaných informácií.

Táto práca vznikla za podpory grantu KEGA č. 027UPJŠ-4/2011.

4. LITERATÚRA

BARTOŠEK, M. 2001. *Digitální knihovny*. In: DATAKON 2001, Proceedings of the Annual Database Conference. Bratislava: Slovenská technická univerzita, 2001, s. 99-138.

KALAFUTOVÁ, J, GANAJOVÁ, M., LECHOVÁ, P. 2010. Efektívnosť a miera rozvíjania kľúčových kompetencií žiakov projektovým vyučovaním v chémii. In: *Aktuální aspekty pregraduální přípravy a postgraduálního vzdělávání učitelů chemie.* Sborník přednášek z mezinárodní konference, 29. September – 1. október 2010, Trojanovice. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. s. 120-125. ISBN 978-80-7368-426-6.

MAKULOVÁ, S. 2003. *Digitálne knižnice budúcnosti – nové smery výskumného programu*. In: INFOS 2003. Dostupné na internete: < http://www.aib.sk/infos/infos2003/15.htm> (cit. 2011 – 05 – 18).

SOERGEL, D. 2002. *A Framework for Digital Library Research*. Broadening the Vision. D-Lib Magazine, 8, 2002, č. 12. Dostupné na internete: http://www.dlib.org/dlib/december02/soergel/12soergel.html (cit. 2011 – 05 – 18).

ŠUŠOL, J. 1998. *Definovanie pojmu elektronická knižnica v kontexte elektronických komunikačných aktivít*. In: Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského: Knižničná a informačná veda, 17. Bratislava: Univerzita Komenského, 1998, s. 23-36.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: RNDr. Petra Lechová

Pracovisko: Gymnázium Šrobárova 1, 042 23 Košice

Email: petralechova@gmail.com

Meno a Priezvisko: doc. RNDr. Mária Ganajová, CSc.

Pracovisko: Oddelenie didaktiky chémie, Prírodovedecká fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Moyzesova 11, 041 54 Košice

Email: maria.ganajova@upjs.sk

ENVIRONMENTÁLNA VÝCHOVA BEZ (ENVIRONMENTÁLNEJ) ETIKY?

ENVIRONMENTAL EDUCATION WITHOUT (ENVIRONMENTAL) ETHICS?

Adela Lešková Blahová

Abstrakt

Príspevok reaguje na súčasný trend v odporúčaní štátneho vzdelávacieho programu implementovať do obsahu jednotlivých učebných predmetov, v podobe tzv. prierezových tém, environmentálnu výchovu, príp. vzdelávanie a výchovu k princípom trvalo udržateľného rozvoja. Autorka poukazuje na fakt, že sa výchova v danej oblasti výrazne redukuje na jej ekologický rozmer, alebo skôr ekologické vzdelávanie, pričom filozoficko-etický aspekt v rámci environmentálnej výchovy a vzdelávania chýba, príp. je potlačený do úzadia. Autorka si preto kladie otázku, či je možné budovať environmentálnu výchovu a vzdelávanie bez dostatočnej teoretickej (v zmysle axiologickej, filozofickej a etickej) ukotvenosti problému narušenia vzťahu medzi človekom a prírodou, teda bez postačujúcich kompetencií učiteľa/pedagóga z (environmentálnej) etiky a filozofie.

Kľúčové slová: *environmentálna výchova, environmentálna etika, environmentálna kríza, morálka, etika, filozoficko-etická reflexia, kompetencie učiteľa*

Abstract

Post responds to the current trend in recommendations by State Education Program, which suggests to implementing in the content of learning subjects, so-called cross-cutting themes close to Environmental Education, or Education about principles of sustainable development. However, the author points out that the education in this field is significantly reducing to the environmental dimension and the philosophical and ethical dimension in environmental education is missing, possibly is suppressed into the background. So, the author asks the question, if it is possible to build environmental education without sufficient knowledge and skills of teacher in the (environmental) ethics and philosophy.

Key words: *environmental education, environmental ethics, environmental crisis, morality, Ethics, philosophical and ethical reflection, competences of teacher*

1. ÚVOD

Zámerom tohto krátkeho príspevku je reagovať na isté nedostatky a redukcionizmus vo vzťahu k realizácii, no predovšetkým k obsahovému vymedzeniu environmentálnej výchovy (alebo tiež výchovy k trvalo udržateľnému rozvoju) na Slovensku. Aj keď pre mnohých môžu byť moje výhrady neopodstatnené, verím, že prezentované pripomienky (minimálne) rozprúdia diskusiu o tejto téme, príp. povedú aj k žiadaným zmenám v učebných osnovách environmentálnej výchovy.

2. OPODSTATNENOSŤ ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVY V SÚČASNOSTI

Konrád Lorenz nazval súčasnú spoločnosť civilizovanou, avšak denaturalizovanou. V jednej zo svojich kníh uviedol, že človek sa čoraz častejšie obklopuje prevažne neživými predmetmi, čím stráca schopnosť rozumieť živým bytostiam. Neprekvapuje preto Lorenzov záver o tom, že sa ľudský druh akoby odnaučil správne zaobchádzať s prírodou (Lorenz, 1989, s. 189). Svet sme natoľko odkúzlili, pretechnizovali, zracionalizovali a zrelativizovali, že už nie sme schopní vnímať život (a prírodu) ako zázrak. Narušenie (hodnotového) vzťahu medzi človekom a prírodou, v zmysle jeho modifikácie na jednostranný pánsky vzťah človeka k prírode, dnes označujeme pojmom *ekologická alebo environmentálna kríza*. Jej prejavmi sú konkrétne environmentálne problémy v podobe neúmerného rastu ľudskej populácie (na úkor rozvoja a prosperity iných biologických druhov), vyčerpávania prírodných zdrojov, či devastácie a znečistenia životného prostredia. Práve opätovné vytvorenie vyváženého vzťahu medzi ľudským a mimoľudským „svetom" je podmienkou existencie ľudstva aj v budúcnosti.

V nadväznosti na to považujem environmentálnu problematiku s dôrazom na vzdelávanie a výchovu v danej oblasti za vysoko aktuálnu, opodstatnenú, ba priam žiaducu.[1] V konečnom dôsledku sa k nej, ako k možnej prevencii prehlbovania environmentálnej krízy (či dokonca aj k jej riešeniu), prikláňajú aj iní autori z oblasti environmentálnej filozofie a etiky, napr. Aldo Leopold, Arne Naess, predstavitelia ekológie hlbinného stotožnenia, Konrád Lorenz, Josef Šmajs, Erazim Kohák a i. Dôležité je poznamenať, že *environmentálna kríza súčasnosti má systémový a globálny charakter*. Predstavuje komplex zložitých interdisciplinárnych problémov, ktoré sa dotýkajú viacerých sfér spoločenského života, napr. oblasti ekológie, ekonomiky, politiky, sociológie, kulturológie, ale tiež psychológie a pedagogiky, no v neposlednom rade aj filozofie a etiky. Dostatočné poznanie povahy problému, resp. jeho komplexné a systémové uchopenie, by malo viesť k efektívnejším možnostiam jeho riešenia. Jednou z nich je spomínaná environmentálna výchova, realizovaná nielen v rámci školskej inštitucionálnej sústavy, ale aj mimo tohto prostredia.[2] Nakoľko má školský systém najvýraznejší edukačný potenciál, v nasledujúcej krátkej úvahe svoju pozornosť sústredím na *obsahové naplnenie environmentálnej výchovy na školách na Slovensku*, pričom budem primárne sledovať charakter komplexnosti, kontextuálnosti a interdisciplinarity v takto realizovanej výchove.

[1] V nadväznosti na európsky a celosvetový trend sa k rovnakej stratégii hlási aj Slovenská republika. Potvrdzuje to množstvo politických dokumentov, ktoré oblasť environmentalistiky (vrátane výchovy a vzdelávania v tejto sfére) označujú za prioritnú. Príkladom je prihlásenie sa Slovenskej republiky k Deklarácii z Rio de Janeiro o životnom prostredí a rozvoji a k Agende 21 (z roku 1992). Odporúčania v rámci týchto medzinárodných dokumentov (k trvalo udržateľnému rozvoju) boli postupne zapracované aj do dokumentov na štátnej úrovni, pričom sa najintenzívnejšie dotkli rezortov environmentálnej, sociálnej a hospodárskej politiky. Môžeme tu napr. spomenúť Stratégiu, zásady a priority štátnej environmentálnej politiky z roku 1993, Národný environmentálny akčný program (NEAP I) z roku 1996 a (NEAP II) 1999, Koncepciu environmentálnej výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike z roku 1997 a i.

[2] Mám tu na mysli predovšetkým výchovno-vzdelávacie pôsobenie rodiny a ďalších inštitúcií, sprostredkujúcich záujmové a mimoškolské ekologicko-výchovné a vzdelávacie aktivity. Dôležité je poznamenať, že sa jedná o celoživotný výchovno-vzdelávací proces formovania osobnosti človeka v duchu trvalej udržateľnosti.

3. OBSAHOVÁ NÁPLŇ VS. ODBORNÉ KOMPETENCIE PEDAGÓGA ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVY

Ako iste vieme, v roku 1996 schválilo MŠ SR Učebné osnovy environmentálnej výchovy pre základné a stredné školy, známe tiež ako tzv. Environmentálne minimum.[3] Tie boli v roku 1997 podporené ďalším koncepčným dokumentom a síce Koncepciou environmentálnej výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike a následne v roku 2008 nahradené novším chápaním environmentálnej výchovy, v podobe tzv. prierezovej témy, ktorá sa prelína viacerými oblasťami edukácie. Štátny vzdelávací program odporúčal (a stále odporúča) environmentálne vychovávať a vzdelávať v rámci jednotlivých učebných predmetov (pozn. autora: najčastejšie prírodovedných, ako napr.: prvouky, prírodovedy, vlastivedy, prírodopisu, zemepisu, fyziky, chémie, biológie, geografie, ale aj pracovného vyučovania, pestovateľských prác, občianskej výchovy, etickej výchovy a i.) alebo formou kurzov, prípadne samostatného voliteľného predmetu (Štátny vzdelávací program, 2008, s. 17, 19, 21, 23, 25, 27).

Napriek ponúknutým možnostiam, aj naďalej zostáva najrozšírenejšou formou sprostredkovania environmentálno-výchovných tém ich zaradenie do učebných osnov iného, príp. iných predmetov. Výhodou takejto stratégie je nesporne ušetrenie finančných prostriedkov zo strany zriaďovateľov školských inštitúcií v súvislosti s odmeňovaním kvalifikovaných pedagogických kapacít, viažucich na seba výučbu environmentálnej výchovy ako samostatného predmetu. Avšak na druhej strane to implikuje množstvo iných otázok a nejasností vo vzťahu k obsahovému vymedzeniu, koncepčnej a metodickej (ne)ujasnenosti a časovému obmedzeniu realizácie environmentálnej edukácie (v zmysle výchovy a vzdelávania v rámci iného/iných vyučovacích predmetov), ale aj v oblasti profesionálnej prípravy pedagógov.

Na čo chcem poukázať? V prvom rade na fakt, že takto uskutočňovaná environmentálna výchova, ako súčasť iného/iných vyučovacích predmetov, stráca na svojej dostatočnej odbornej teoretickej ukotvenosti, ktorej súčasťou je nielen erudovanosť pedagóga v oblasti ekológie a environmentalistiky, ale ako napovedá interdisciplinárny charakter samotnej environmentálnej krízy, aj filozofie a etiky. Nezriedka je však redukovaná len na pojmové vymedzenie a reflexiu konkrétnych environmentálnych problémov v pedagogických súvislostiach, tak ako boli formulované v Učebných osnovách environmentálnej výchovy pre základné a stredné školy z roku 1996.[4] Moja najvážnejšia výhrada sa preto týka toho, že takáto stratégia realizácie environmentálnej výchovy, či výchovy k trvalo udržateľnému rozvoju, často ústi do výraznejšej absencie filozoficko-etického, a teda holistického rozmeru vnímania problému environmentálnej krízy a v nadväznosti naň aj environmentálnej výchovy. Jej problémy sú vo väčšine prípadov interpretované len z jedného uhla pohľadu (v závislosti od odbornej kvalifikácie pedagóga, ktorý ju zahrnie do učebných osnov svojho predmetu).

[3] Konštatuje sa v ňom, že „environmentálna výchova nie je samostatným predmetom, ale je súčasťou obsahu jednotlivých učebných predmetov. Obsah environmentálnej výchovy umožňuje chápať, analyzovať a hodnotiť vzťahy medzi človekom a jeho životným prostredím na základe poznávania ekologických procesov, ktorými sa riadi život na Zemi, geomorfologických a klimatických podmienok, ovplyvňujúcich činnosť ľudí a ďalších živých organizmov. Rovnako významné je pochopenie sociálnych a kultúrnych vplyvov, ktoré determinujú ľudské hodnoty a správanie, vedomie individuálnej zodpovednosti za vzťah človeka k prostrediu ako spotrebiteľa a výrobcu. Tieto poznatky a schopnosti človeka determinujú proces intelektuálneho a praktického rozhodovania a uvedomovanie si vplyvov ľudskej činnosti na kvalitu života na Zemi“ (Učebné osnovy environmentálnej výchovy pre základné a stredné školy, 1996, s. 2).

[4] Jedná sa o problémy zachovania biodiverzity, odlesňovania, erózie pôdy, racionálneho využívania prírodných zdrojov, znečisťovanie ovzdušia, vody, pôdy, úbytku ozónovej vrstvy, skleníkového efektu, neúmernej spotreby (energie), problému nárastu a nakladania s odpadom, urbanizácie a populačnej explózie (Učebné osnovy environmentálnej výchovy pre základné a stredné školy, 1996, s. 2).

Najvýstižnejšie by sa to dalo zhrnúť slovami Alda Leopodla, že realizujeme skôr akúsi „ochranársku výchovu“, ktorá vyzdvihuje, aby sme dodržiavali zákony (v oblasti ochrany prírody a životného prostredia), stali sa členmi ochranárskych organizácií, uskutočňovali ochranu nám najbližších regiónov, správne (politicky) volili, recyklovali a pod. (Leopold, 1995, s. 237 – 240).

Mohli by sme si položiť otázku, či v danom prípade môžeme skutočne hovoriť o environmentálnej výchove? Nejedná sa skôr o environmentálne vzdelávanie, ktoré na našich školách praktizujeme? Nezabúdame tak trochu na teoreticko-filozofické východiská environmentálnej výchovy alebo skôr mravnej výchovy vo všeobecnosti? „Ochranárska výchova“ síce môže viesť k zvýšenej informovanosti o probléme životného prostredia, to však nezaručuje aj zmenu v našom správaní. Väčšina populácie (aj pod vplyvom medializácie environmentálnej problematiky) pozná a vie správne definovať pojmy, ako napr. skleníkový efekt, ozónová diera, globálne otepľovanie, populačná explózia, recyklácia a i. Napriek tomu v spoločnosti stále prevláda konzumný spôsob života, dôraz je kladený na uspokojovanie aktuálnych (prevažne materiálnych) potrieb, od ktorých sa často nesprávne odvíja aj miera kvality nášho života.

Určite si pri environmentálnej výchove nevystačíme len s poznatkami z oblasti ekológie! Ak vychádzame z podstaty problému environmentálnej krízy, ktorá má primárne axiologický rozmer,[5] tak aj samotnú environmentálnu výchovu je potrebné situovať skôr do oblasti kulturológie, filozofie a etiky. Na podobné výhrady upozorňovala už v roku 1997 aj dvojica autorov Branislav Pupala a Michaela Bubelíniová (1997), ktorí v súvislosti s náhľadom na environmentálnu problematiku hovorili dokonca o potrebe tzv. kultúrno-antropologického obratu. Spomínaný obrat sa mal následne prejaviť aj v obsahovej tematizácii environmentálnej výchovy s kontextovým prepojením jednotlivých kultúrnych oblastí. Na základe toho autori odmietli myšlienku univerzalistickej podoby environmentálnej výchovy s absolútnou hodnotou ochrany prírody a života. Naopak, upozornili na (pozitívne) implikácie kultúrneho relativizmu v nadväznosti na rešpektovanie kultúrnych rozdielov vnímania a interpretácie environmentálnej problematiky. Žiaľ, tieto výhrady vo vzťahu k obsahovému naplneniu environmentálnej výchovy, majú aktuálnu podobu aj v súčasnosti, a to aj napriek pomerne veľkému časovému odstupu ich formulácie.

Domnievam sa, že správne pochopená environmentálna výchova presahuje pôvodný „prvoplánový ochranársky“ rozmer. Nechce len hodnotovo neutrálne elaborovať ekologické problémy, príp. environmentálne moralizovať (Pupala – Bubelíniová, 1997). Ide hlbšie pod povrch problémov, usiluje sa modifikovať hodnotovú štruktúru človeka. Snaží sa žiakom/študentom priblížiť miesto, význam a opodstatnenie platnosti (morálnych, sociálnych, ekonomických, estetických, politických, kultúrnych a i.) hodnôt a ďalších regulatívov smerujúcich ku koncepcii trvalo udržateľnej spoločnosti. Tým sa pôvodná obsahová náplň environmentálnej výchovy ako ochrany prírody, príp. ochrany životného prostredia, posúva k princípom trvalej udržateľnosti. Tu sa už dostávame na pôdu etiky a filozofie, a v rámci nich predovšetkým filozofie výchovy, mravnej výchovy, didaktiky etickej výchovy, filozofickej antropológie, axiológie, ale aj environmentálnej filozofie a etiky.

Environmentálnu výchovu považujem za súčasť širšie chápanej mravnej výchovy jednotlivca, ktorá „speje k získavaniu schopnosti autonómne mravne uvažovať, hodnotiť, konať a preberať zodpovednosť za svoje konanie“ (Platková Olejárová, 2010, s. 155). *Environmentálne vychovávať potom znamená kultivovať (mravnú) osobnosť človeka, rozvíjať jeho morálne úsudky a vedomie v duchu proprírodnosti (úcty k prírode) a rešpektovania ostatných morálnych hodnôt, ako napr. (ľudskej) dôstojnosti a života, humánnosti, spravodlivosti, zodpovednosti a i.* Predpokladom toho je zmena v našom myslení, spôsobe

[5] Často sa posudzuje ako konflikt antropocentrických a neantropocentrických hodnotových štruktúr.

uvažovania a celkovom nazeraní na ľudský a mimoľudský svet. Práve tu je nám výrazne nápomocná filozoficko-etická reflexia so svojimi nástrojmi, najmä kritického myslenia, ktorá sa usiluje o komplexný pohľad na (nielen) túto problematiku. Metodologicky sa môžeme oprieť o konzekvencialistickú či deontologickú etiku, diskurzívnu etiku, etiku cnosti alebo analytickú etiku. Naše zdôvodnenia či interpretácie environmentálnych tém a problémov môžeme vzájomne komparovať, modelovať, analyzovať, príp. syntetizovať a zapájať tak do výchovno-vzdelávacieho procesu aj samotných žiakov/študentov. Tí sa tak nestávajú len pasívnymi prijímateľmi informácií v duchu environmentálneho vzdelávania, ktoré má, domnievam sa, v našom školskom systéme prevládajúcu tendenciu. Cez zdôvodňovanie významu a dôležitosti morálnych hodnôt a noriem, ich akceptáciu, príp. reformulovanie, mravné rozhodovanie a voľbu konkrétneho konania s dôrazom na schopnosť niesť zodpovednosť za svoje rozhodnutia a dôsledky konania, sa aktivizuje aj ich mravný vývin a buduje mravne zrelá osobnosť. Kritické myslenie, racionálna argumentácia, ale aj non-kognitívne (intuitívne) vnímanie a oceňovanie prírody (života) vôkol nás, považujem za vhodné prístupy reflektovania environmentálnych tém a formovania ekologicky priaznivého správania sa mladej generácie. Pomôžem si konštatáciou Hany Librovej, ktorá apeluje, že *je nutná viac než postojová improvizácia. Potrebujeme ekologickú morálku ako sociálne zdieľanú normu správania, čo si však vyžaduje prítomnosť ekologickej etiky ako jej výkladového a teoretického rámca* (Librová, 1994, s. 159).

Má učiteľ biológie, geografie, či pestovateľských prác dostatočné odborné kompetencie vychovávať v danej oblasti? Nemyslím si to. Ak, tak na úrovni „ochranárskej výchovy“, keďže nemá odborné vzdelanie z oblasti etickej teórie a didaktiky, aby dokázal žiakom/študentom zdôvodniť hodnotový a normatívny charakter regulatívov vo vzťahu ku konceptu trvalej udržateľnosti, príp. poukázať na komplexnejší charakter environmentálnej problematiky. Predpokladáme, že o čosi lepšia situácia by mala byť v prípade realizácie environmentálnej výchovy v rámci humanitných predmetov, napr. občianskej výchovy/náuky, alebo etickej výchovy. Aj tu však môžeme naraziť na problém, najmä ak dané predmety vedie nekvalifikovaný pedagóg. Pokiaľ naozaj považujeme environmentálnu výchovu za jednu z prioritných oblastí, mali by sme venovať aj patričnú pozornosť edukácii v danej oblasti, napr. tým, že *budeme trvať na odbornej (predmetovej a didaktickej) spôsobilosti učiteľov environmentálnej výchovy, nakoľko tá priamo vplýva na efektívnosť environmentálnej výchovy a vzdelávania.*

4. ZÁVER

Napriek prezentovaným výhradám a pripomienkam, môžeme označiť súčasný stav environmentálnej výchovy a vzdelávania na ZŠ a SŠ za dobré východisko. Avšak to si vyžaduje ďalšie skvalitňovanie v súlade s novými odbornými poznatkami, technickým napredovaním spoločnosti a požiadavkami z praxe. V prvom rade je nutné ukotviť samotné obsahové naplnenie environmentálnej výchovy, resp. ujasniť si, či chceme vychovávať k ochrane prírody a životného prostredia (čo viac-menej ústi do redukcionizmu v duchu environmentálneho vzdelávania alebo „ochranárskej výchovy“) alebo skutočne environmentálne vychovávať, teda formovať a kultivovať mravnú osobnosť dieťaťa/mladého človeka v súlade s myšlienkou trvalej udržateľnosti. Tento krok by mal nasledovať aj dôraz na kvalitnú odbornú prípravu budúcich pedagógov environmentálnej výchovy (mám tu na mysli odborné vzdelanie zahrňujúce vedomosti nielen z ekologických a environmentálnych vied, ale aj z odboru etika)[6], či už ako samostatného predmetu, alebo prierezových tém v rámci iných predmetov. V neposlednom rade by sme nemali zabúdať ani na výučbové a metodické

[6] Samozrejmosťou je psychologicko-pedagogická príprava budúcich pedagógov.

zabezpečenie edukácie v danej oblasti, aby sme ju mohli vnímať ako modernú environmentálnu výchovu, ktorá sleduje najnovšie trendy vo výchove a vzdelávaní. Verím, že načrtnutý koncept reformulovaného chápania environmentálnej výchovy prispeje k pozitívnym zmenám v tejto oblasti.

5. LITERATÚRA

Koncepcia environmentálnej výchovy a vzdelávania / Koncepcia uplatňovania Agendy 21 a vyhodnocovania ukazovateľov trvalo udržateľného rozvoja v Slovenskej republike. 1997. Dokumenty MŽP SR. Bratislava: EKOPRESS, 1997. 40 s. ISSN 1335 – 1564.

LEOPOLD, A. 1995. *Obrázky z chatrče a rozmanité poznámky*. Tulčík: Abies, 1995. 269 s. ISBN 80-88699-13-4.

LIBROVÁ*, H. 1994. Pestří a zelení (kapitoly o dobrovolné skromnosti).* Brno: VERONICA a Hnutí DUHA, 1994. 218 s. ISBN 80-85368-18-8.

LORENZ, K. 1989. *Rok husi divej*. Bratislava: Príroda, 1989. 197 s. ISBN 80-07-00007-0.

PLATKOVÁ OLEJÁROVÁ, G. 2010. *Aktuálne výzvy mravnej výchovy*. In: GLUCHMAN, V. a kol. 2010. Filozofická etika (Etika I.). Prešov: GRAFOTLAČ PREŠOV, s. r. o., 2010. 174 s. ISBN 978-80-969953-9-4, s. 151 – 174.

PUPALA, B., BUBELÍNIOVÁ, M. 1997. *Za hranicami osnov environmentálnej výchovy.* In: DAPHNE – časopis pre aplikovaný environmentálny výskum. 1997, č. 2. Dostupné na: http://www.seps.sk/zp/daphne/casopis/972/10.htm [Online 6. 6. 2011].

Štátny vzdelávací program. 2008. Bratislava: MŠ SR, 2008. In: Učiteľské noviny: dvojtýždenník o školstve a vzdelávaní. Mimoriadna príloha: Obsahová reforma, r. LVI, č. 18 (12. 5. 2008), s. 10 – 32. ISSN 0139-5769.

Učebné osnovy environmentálnej výchovy pre základné a stredné školy. 1996. Bratislava: MŠ SR, 1996. Dostupné na: http://www.infovek.sk/predmety/enviro/dokumenty/uo-envv-zs-ss.pdf [Online 6. 6. 2011].

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Adela Lešková Blahová, PhD.

Pracovisko: Prešovská univerzita v Prešove
FF PU, Inštitút filozofie a etiky, Katedra etiky
Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov
Slovenská republika

Email: leskova.blahova@gmail.com

NA CESTE KU KOMUNIKÁCII V JAPONČINE

ON THE WAY TO COMMUNICATION IN JAPANESE[1]

Viktória Marková

Abstrakt

Skúsenosti so zahraničnými učebnicami japonského jazyka ukázali, že väčšina z nich učí študenta správne používať jazyk, ale máloktorá ho učí aj efektívne v ňom komunikovať. Chýbajú kľúčové informácie všeobecnejšieho sociolingvistického zamerania, málo sa popisuje vplyv situačného kontextu na komunikáciu v konkrétnej situácii a nezdôrazňuje sa charakteristická sociálna orientácia japonskej komunikácie. Problematickým častiam jazyka, ktoré môžu viesť k medzikultúrnym nedorozumeniam, je venovaný malý priestor. Predstavujeme projekt učebnice japončiny pre slovenských študentov, ktorej pridanou hodnotou by boli komplexne, systematicky a zrozumiteľne spracované informácie uvedeného charakteru. Vzhľadom na podmienky štúdia japončiny sústrediace sa do Bratislavy je cieľom učebnica dostupná a vhodná aj pre samoštúdium alebo začínajúcich učiteľov kdekoľvek na Slovensku.

Kľúčové slová: *japonský spôsob komunikácie, efektívna komunikácia, učebnica japončiny, sociálne orientovaná komunikácia*

Abstract

Our experience with foreign textbooks of the Japanese language has shown that most of them teach students how to use the language but only a few teach them to communicate effectively. Textbooks miss essential sociolinguistic information, only seldom they mention the influence of a situational context on communication in a given situation. They do not stress the typical social orientation of the Japanese communication. Those parts of the language that may potentially cause problems leading to intercultural misunderstandings are given only a limited attention. We present our project of the Japanese language textbook for Slovak students offering a comprehensive and systematic set of useful information of the kind mentioned above as its added value. As the possibilities to study Japanese are concentrated around Bratislava, this textbook would be available and suitable for self-study or less experienced teachers anywhere in Slovakia.

Key words: *Japanese way of communication, effective communication, textbook of Japanese, socially oriented communication*

[1] Tento príspevok bol napísaný v rámci projektu VEGA 1/0791/10 s názvom Medzikultúrna komunikácia medzi Slovenskom a Japonskom a jej sociolingvistické aspekty.

1. ÚVOD

Výučba japonského jazyka má na Slovensku neporovnateľne kratšiu tradíciu než v okolitých krajinách.[2] Okrem Katedry východoázijských štúdií FiF UK, zatiaľ jediného akademického pracoviska, možno japončinu študovať najmä v rôznych kurzoch v rámci ponuky jazykových škôl, prostredníctvom súkromných hodín s učiteľom, korešpondenčne alebo formou samoštúdia. Podľa našich informácií sa kurzy japončiny otvárajú najmä v Bratislave, v iných mestách v relatívne obmedzenom počte, ak vôbec. To pochopiteľne znevýhodňuje každého mimobratislavského záujemcu o štúdium japonského jazyka, ktorý je odkázaný na samoštúdium – prácu s učebnicami alebo s internetom.

Japončina so svojím znakovým systémom písma, zdvorilostným jazykom a ďalšími špecifikami sa považuje za veľmi náročný jazyk najmä pre ľudí, ktorých materinskou rečou sú typologicky úplne odlišné jazyky a ktorí pochádzajú z iného kultúrneho prostredia. V slovenskom prostredí je navyše pomerne zložité zdokonaľovať sa v japončine cez pravidelný a častý kontakt so živým jazykom prostredníctvom médií (televízia, rozhlas) či stretnutí s Japoncami. Študent je tak do veľkej miery odkázaný na učiteľa alebo vlastné schopnosti samoštúdia s učebnicou.

Osvedčené a kvalitné učebnice používané vo výučbe japonského jazyka sú výlučne zahraničné – buď japonské (nie vždy s metodickou príručkou v angličtine) alebo kombinované japonsko – anglické. Na slovenskom trhu zatiaľ neexistuje učebnica japonského jazyka určená pre slovenských študentov. Učenie sa náročného jazyka, akým japončina nepochybne je, prostredníctvom tretieho jazyka nie je ideálne, navyše tí, ktorí angličtinu neovládajú, majú opäť o možnosť menej. Podmienky pre samoštúdium sú teda náročné a mnohí nadšenci sú postupne odradení pomalým napredovaním v osvojovaní si jazyka. Zo skúseností vieme, že napriek znalosti základnej gramatiky a slovnej zásoby naštudovaných zo zahraničných materiálov mnohí študenti nedokážu v japončine efektívne komunikovať.

Ako vysokoškolskí pedagógovia a zároveň šíritelia japonskej kultúry na Slovensku sa zamýšľame nad tým, čo môžeme aktívne ovplyvniť, aby študentov japonského jazyka na Slovensku pribúdalo a aby sa podmienky pre záujemcov o štúdium japončiny zlepšovali. Ako jednu z priorít vnímame potrebu vytvorenia pôvodného slovenského učebného materiálu pre záujemcov o štúdium japonského jazyka. Tento materiál by slúžil nielen pre naše potreby, bol by určený rovnako učiteľom aj študentom či už v kurzoch, na súkromných hodinách alebo pre potreby samoštúdia. Naším cieľom je učebnica s tzv. pridanou hodnotou, ktorá zrozumiteľne sprostredkuje komplexný súbor informácií nevyhnutný pre každého, kto sa chce naučiť v japonskom jazyku komunikovať. Schopnosť efektívne komunikovať tak, aby obaja partneri v interakcii vnímali jej priebeh ako harmonický a smerujúci k cieľu, je pre nás métou, ku ktorej chceme študenta japončiny priblížiť.

V našom príspevku by sme radi diskutovali o tých obsahových náležitostiach učebnice, ktoré by používateľovi otvorili cestu od jazykových znalostí ku komunikácii. Tá totiž v prípade japonského jazyka nie je rýchla, priama ani bez prekážok. Pokúsime sa stručne zhrnúť doterajšie skúsenosti s doposiaľ používanými učebnicami japonského jazyka, ktoré celkom nezodpovedajú našim potrebám a, podľa nášho názoru, ani potrebám slovenského

[2] Na akademickej pôde sa japončina začala vyučovať od roku 1986 na Katedre anglistiky FiF UK v kombinácii s angličtinou. V roku 1993 bola založená Katedra jazykov a kultúr krajín Východnej Ázie (neskôr premenovaná na Katedru východoázijských štúdií), ktorá po prvýkrát ponúkla jednoodborové štúdium japonského jazyka doplnené o blok predmetov z oblasti medzikultúrnej komunikácie. Študijný program s názvom Japonský jazyk a medzikultúrna komunikácia sa akreditoval na bakalárskom aj magisterskom stupni štúdia a priťahuje veľa záujemcov z celého Slovenska.

študenta a poukázať na ich nedostatky. Na základe praxe bližšie charakterizujeme naše požiadavky na obsah učebnice, ktoré by z nej mali urobiť plnohodnotný a efektívny materiál. Budeme sa zaoberať aj tým, čo nazývame potreby slovenského študenta z hľadiska štúdia japonského jazyka.

2. OVLÁDAM JAZYK = DOKÁŽEM EFEKTÍVNE KOMUNIKOVAŤ?

Medzikultúrna komunikatívna kompetencia predpokladá osvojenie si vedomostí, schopností a zručností, ktoré umožňujú efektívne a harmonicky komunikovať v interakciách s príslušníkmi iných kultúr. Na ceste k tomuto cieľu stoja prekážky definované Barnom (1997), medzi ktoré zaradil jazykové odlišnosti. Keď do interakcie vstupujú príslušníci rozličných kultúr s odlišným nástrojom komunikácie, prvým nevyhnutným predpokladom efektívnej komunikácie je dohoda na spoločnom jazyku. Spoločný jazyk znamená priblíženie sa k efektívnej komunikácii, napriek tomu ním nedokážeme prekonať ďalšie nástrahy v procese vzájomnej komunikácie.

Gudykunst (2003, str. 58) tvrdí, že „nedostatok vedomostí o kultúre druhého (nie o jeho/jej jazyku), etnocentrické atribúcie, stereotypy, sociálno-politické problémy a bezdôvodnú vieru v univerzálnosť pokladáme za niektoré z hlavných faktorov spôsobujúcich medzikultúrne nedorozumenia v komunikácii.“ To znamená, že efektívnej komunikácii bráni nielen slabá znalosť jazyka, ale aj nedostatočná úroveň vedomostí o kultúre – reáliách prostredia, v ktorom sa jazyk používa. K tomuto výpočtu bariér dodávame nedostatočnú znalosť spôsobu komunikácie – neuvedomovanie si a/alebo nízka miera citlivosti voči rôznym faktorom ovplyvňujúcim komunikáciu v danom situačnom kontexte. Spoznanie, porozumenie a osvojenie si spôsobu komunikácie – získanie a zosúladenie pragmatickej jazykovej kompetencie zároveň so sociokultúrnou a medzikultúrnou kompetenciou je často náročnejšou prekážkou než zvládnutie samotného cudzieho jazyka (podrobnejšie pozri Pekarovičová, 2004, str. 130).

Čím odlišnejší jazyk, tým náročnejšia cesta k jeho osvojeniu. Čím vzdialenejšia kultúra, tým odlišnejší spôsob komunikácie. Rozdielnosť japončiny a slovenčiny je pre slovenského študenta potenciálnym zdrojom rozmanitých komunikačných bariér a jazykovej interferencie, ktoré študenti iných, areálovo a typologicky nám bližších jazykov, prekonávajú ľahšie alebo ich ako prekážky vôbec nevnímajú. Vo výučbe japonského jazyka sa sústredíme na rozvíjanie komunikatívnej kompetencie študentov, aby dokázali primerane, správne a efektívne vstupovať do sociálnych interakcií s inými používateľmi daného jazyka s ohľadom na kultúrny, sociálno-psychologický a situačný kontext a špecifiká komunikácie v japonskom jazyku. Pred učiteľom stojí veľká výzva, keďže musí sprostredkovať ďalšie nevyhnutné informácie o jazyku a komunikácii v ňom, o pravidlách neverbálnej komunikácie, o kultúrnych, geopolitických a psycho-sociálnych špecifikách, ktoré majú na jazyk a komunikáciu v ňom nepopierateľný vplyv. Množstvo týchto informácií, ich pestrosť a niekedy nezrozumiteľnosť viedli k zavedeniu samostatného kurzu s názvom Sociolingvistický kontext japonského jazyka do študijného plánu v 1. ročníku. Kurz je venovaný hlbšiemu objasneniu kultúrneho, filozofického, historického (a iného) pozadia medzikultúrnych odlišností v komunikácii.

Je teda zrejmé, že ani dokonalé zvládnutie gramatiky a bohatá slovná zásoba nestačia na to, aby sme komunikovali s príslušníkom inej kultúry efektívne a v súlade s očakávaniami oboch strán o priebehu komunikácie. Obzvlášť v japonskom jazyku s prevládajúcou sociálne orientovanou komunikáciou v protiklade s informačne orientovanými jazykmi ako angličtina. Ako hovoria Aoki a Okamoto (1988), v japonskej komunikácii nejde primárne o výmenu

informácií, dôležitejšie než to, čo sa povie, je to, že sa niečo povie. Inými slovami, hovoríme vždy s ohľadom na vzájomný vzťah s partnerom v komunikácii a momentálnu situáciu, v ktorej komunikujeme. Zvládnuť tento sociálny aspekt komunikácie je pre študenta oveľa náročnejšie než dokonalý doslovný preklad čohokoľvek, čo máme v úmysle povedať.

3. ČO CHÝBA JAPONSKÝM UČEBNICIAM?

Skúsenosti z používania zahraničných učebných materiálov ukázali, že dopracovať sa k súhrnnému materiálu, ktorý by vo vhodnom čase štúdia primeraným spôsobom poskytol aj dôležité doplňujúce informácie, je takmer nemožné. Počas takmer 20 rokov výučby japončiny na Slovensku máme odskúšané rôzne učebnice japonského jazyka. Všetky boli napísané japonskými autormi a vydané v Japonsku pre používanie cudzincami. Zatiaľ sme nenašli materiál, ktorý by okrem kvalitnej časti venovanej jazyku ponúkol systematicky spracované doplňujúce informácie o situačnom kontexte a sociolingvistickom aspekte uvádzaných jazykových javov. Inými slovami, autori učebníc sa zamerali na informačnú časť komunikácie, ale komentár k sociálne orientovanej časti komunikácie ponechali na učiteľovi, ktorý by mal tieto informácie doplniť. Domnievame sa, že práve tu má neskúsený učiteľ japončiny alebo študent – samouk najväčší deficit poznatkov, čo v konečnom dôsledku vedie k nesprávnemu použitiu jazyka a neschopnosti komunikovať v ňom.

Na ilustráciu uvedieme príklad zo série učebníc *Minna no Nihongo I a II* používanej v súčasnosti, ktorá nám plne vyhovuje z hľadiska výučby jazyka. Možno tu nájsť skromné informácie o japonských reáliách, ale veľmi málo o sociolingvistických aspektoch komunikácie a spôsobe komunikácie (informácie sú navyše v japončine alebo angličtine, čo opäť limituje okruh užívateľov). Napríklad časť zaoberajúca sa vyjadrením dôvodu pomocou *kara* a *node* poukazuje na ich odlišnosť v miere formálnosti a logickosti výpovede, hovorí o *kara* ako o menej zdvorilom vyjadrení dôvodu, ktorý môže vyznieť aj nelogicky a používa sa, okrem iného, pri výhovorkách. V skutočnosti Japonci nie sú zvedaví na dôvody, ktoré niekoho zdržali na ceste do školy alebo mu zabránili vo vykonaní nejakej práce. Situácia sa stáva trápnou pre obe strany, keď sa jeden z partnerov začne vyhovárať (či už udáva pravdivé alebo nepravdivé dôvody) a stráca tak tvár. Japoncom stačí ospravedlnenie a celú záležitosť považujú za uzavretú. Informácie podobného charakteru v učebniciach a metodických príručkách chýbajú. V prípade japončiny ich považujeme za dôležité pre pochopenie procesu komunikácie a reakcií partnera.

Ďalším nedostatkom učebníc, s ktorým sa učiteľ japončiny stretáva, je malý priestor a čas vyhradený niektorým javom v komunikácii, ktoré sa opakovane ukazujú ako náročné na osvojenie si a správne používanie. Učebnice dostatočne nezohľadňujú niektoré aspekty japonskej komunikácie, ktoré slovenskému študentovi spôsobujú problémy pri ich osvojovaní si (trvá dlhšie, než sa ich naučia používať) alebo správnom použití (nedokážu správne vyhodnotiť situačný kontext). Sú to aj zdanlivo jednoduché javy ako vyjadrovanie názoru, nesúhlasu, pozdravy alebo oslovovanie, ale aj japonské špecifikum – tzv. konverzačné rituály (napríklad frázy ako *ocukaresama dešta* alebo *gokurósama dešta*). Je to pochopiteľné, je úlohou učiteľa rozhodnúť o časovej dotácii určenej učivu podľa aktuálnej potreby a tiež o doplňujúcich informáciách. V súčasnosti vieme určiť, kedy a kde je nutné detailnejšie vysvetlenie kontextu použitia a ktoré informácie je vhodné dodať.

Zahraničná odborná literatúra a učebné materiály nevyhovujú našim potrebám najmä z dôvodu absencie dôležitých informácií o japonskom spôsobe komunikácie, ktoré by osvetlili i mnohé aspekty japonského spôsobu uvažovania a správania, uľahčili porozumenie kultúrnym a spoločenským javom v Japonsku a v konečnom dôsledku aj pochopenie slovenského spôsobu komunikácie.

4. PROJEKT UČEBNICE JAPONČINY PRE SLOVENSKÝCH ŠTUDENTOV

Na základe uvedených skutočností a našich skúseností počas 17 rokov výučby japončiny na Slovensku pripravujeme projekt učebnice japonského jazyka pre slovenských študentov. Naším zámerom je ponúknuť učebný materiál reflektujúci špecifické aspekty japonského spôsobu komunikácie a vyhovujúci potrebám slovenských študentov. V nasledujúcej časti príspevku sa sústredíme na predstavenie celkovej koncepcie učebnice a niektorých vybraných častí, nebudeme sa zaoberať konkrétnymi časťami venovanými jazyku – gramatike, slovnej zásobe, cvičeniam a podobne.

V rámci projektu je našou snahou popri zachovaní toho, čo považujeme za efektívne a kvalitné, doplniť chýbajúce informácie a obohatiť tak učebnicu o nový sociolingvistický a medzikultúrny rozmer. Zameriame sa na rozšírenie týchto súborov informácií:

1. objasnenie situačného kontextu každého gramatického javu, ktorý sa na vyučovaní preberá, ak to situácia vyžaduje. Napríklad pri vyjadrovaní žiadosti platia v japonskom prostredí isté pravidlá – kto, koho, kedy a akým spôsobom žiada. Študenta je vhodné už v tejto fáze naučiť nielen spôsob, akým sa sloveso upraví do správneho tvaru, ale ho upozorniť aj na celkový spôsob žiadania o službu alebo láskavosť, uviesť úvodné frázy, ktoré každú žiadosť sprevádzajú a ich druhy podľa toho, kto koho a za akých okolností žiada.

2. priblíženie širšieho sociolingvistického kontextu jednotlivých javov v jazyku. Napríklad v súvislosti so žiadaním o niečo je vhodné vysvetliť pojem *meiwaku* znamenajúci obťažovanie. V medziľudských vzťahoch má dôležité miesto, keďže Japonci úzkostlivo prihliadajú na to, aby ich konanie nebolo obťažovaním druhých. Iné dôležité pojmy sú *on* a *giri* – záväzky, ktoré nám z prijatia nejakej láskavosti vyplývajú a spôsoby, akými tieto záväzky riešia Japonci.

V učebnici sa zameriame na znázornenie teórie na príkladoch z reálnej komunikácie, na ktorých možno jasne ilustrovať vysvetľovaný jav. Na príklade krátkej konverzácie z dvoch rôznych prostredí sa dá ukázať, aký úvod predchádza samotnej žiadosti a ako sa mení v závislosti na situačnom kontexte. V závislosti na téme možno využiť napríklad kultúrne asimilátory – krátke reálne príbehy popisujúce medzikultúrne nedorozumenie, ktorého príčinu musí študent určiť. Je to efektívna metóda odskúšaná v rámci medzikultúrneho tréningu, bližšie ju popisujú Cushner a Brislin (1996).

3. dôraz na tých aspektoch komunikácie, ktoré slovenským študentom potenciálne spôsobujú ťažkosti. Je nutné ich opakovane vysvetliť a venovať im primeraný priestor v cvičeniach. Ak zostaneme pri príklade žiadosti, slovenský študent si musí postupne osvojiť rôzne úvodné a záverečné frázy sprevádzajúce žiadosť, naučiť sa ju prijímať a odmietať a podobne. Upozorňujeme ho tiež na spôsob formulácie žiadosti, ktorý je tým opatrnejší, čím väčšie bremeno prenášame na partnera, ktorého o láskavosť žiadame.

S cieľom vytvoriť východiskovú bázu pre zostavenie učebnice je dôležitým krokom zmapovanie relevantnej odbornej literatúry a zhrnutie súčasných poznatkov o japonskom spôsobe komunikácie. Veľká časť odbornej literatúry z oblasti výskumu medzikultúrnej komunikácie sa v druhej polovici 20. storočia zamerala na porovnanie amerického a japonského spôsobu komunikácie (Gudykunst, 1993). Vzhľadom na početné zastúpenie rôznych štúdií a experimentov sa pomerne presne určili aspekty japonskej komunikácie, ktorých odlišnosť významnou mierou ovplyvňuje efektívny priebeh interakcie príslušníkov

odlišných kultúr (japonskej a americkej). Našou úlohou je prekročiť bariéru etnocentrizmu, ktorý je vážnou prekážkou aplikácie teórií pri skúmaní rôznych kultúr (viac o rozdieloch medzi americkým (západným) a neamerickým nazeraním na ľudskú komunikáciu viď Kim, 2002). Chceme sa vyhnúť zovšeobecneniu modelov americkej alebo západnej komunikácie a presadzovaniu ich univerzálnej platnosti a pokúsime sa sami určiť, ako slovenský študent – používateľ japonského jazyka vníma japonský spôsob komunikácie.

Aby učebnica naozaj reflektovala potreby slovenských študentov, je nutné identifikovať, ktoré aspekty japonskej komunikácie predstavujú pre študentov potenciálne problémy. Do istej miery ich možno určiť z praxe – skúsený učiteľ vníma, kde študenti opakovane robia najviac chýb, ktoré javy si osvojujú ťažšie a dlhšie. Rozhodli sme sa tiež pre prieskum medzi študentmi, aby sami určili, v akých situáciách komunikácia neprebieha efektívne alebo podľa očakávaní, kedy majú problém s porozumením situácii alebo reakcii partnera. Z vlastných skúseností vieme, že tieto situácie sú v komunikácii s Japoncami časté a v závislosti od okolností môžu spôsobiť zanedbateľné, ale aj vážne medzikultúrne nedorozumenia. Výsledky prieskumu podrobíme analýze a následne zvážime, akým spôsobom ich včleníme do učebnice.

5. ZÁVER

Máme pred sebou ambiciózny plán – napísať učebnicu japonského jazyka pre slovenských študentov. Vzhľadom na predstavenú koncepciu sa púšťame do projektu, ktorý nemá predchodcu v slovenských podmienkach, ani vzor medzi zahraničnými učebnicami japončiny. V našom príspevku sme objasnili dôvody a skutočnosti, ktoré nás viedli k rozhodnutiu ponúknuť slovenským čitateľom učebnicu japončiny.

Našou prioritou je učebnica, ktorá študentovi ponúkne dôležité, systematicky spracované a užitočné informácie o japonskom štýle komunikácie, faktoroch, ktoré ju ovplyvňujú, rozdielnych a spoločných črtách s komunikáciou v rodnom jazyku, japonských špecifikách. Zároveň musíme dbať na to, aby sme používateľa knihy nezahltili množstvom dobre mienených rád, poznatkov a upozornení, ktoré v ňom môžu vytvoriť nechuť, bariéru či dokonca obavu z komunikácie v japončine. Náš zámer je opačný – kniha má byť pomôckou na ceste od znalosti jazyka ku schopnosti komunikovať v ňom a práca s ňou pomôže prekážky prekonávať.

Uvedomujeme si možné úskalia tohto plánu a tiež toho, že nám do cesty vstúpia i nečakané problémy. Sme pripravení na diskusiu s odborníkmi vzhľadom na naše minimálne skúsenosti s písaním učebníc. V slovenských podmienkach sme však jediným pracoviskom s dostatočnými skúsenosťami s výučbou japončiny a k spolupráci mienime pozvať ďalších odborníkov z Japonska, prípadne využiť ponuku školiacich programov určených na podobné projekty. V predstavenom projekte vidíme zmysel a úžitok a vnímame ho ako prvý krok k ďalším publikáciám v slovenskom jazyku venovaným japonskému jazyku a japonskej kultúre.

6. LITERATÚRA

AOKI, H., OKAMOTO, S. 1988. *Rules for Conversational Rituals in Japanese.* Tokio: Taishukan Publishing Company, 1988. 259 s. ISBN 4-469-22056-6.

BARNA, L. M. 1994. *Stumbling Blocks in Intercultural Communication.* In: SAMOVAR, L. A., PORTER, R. (Eds.). *Intercultural Communication: A Reader, 7. edícia.* Belmont, CA:

Wadsworth Publishing Company, 1994, str. 337 – 346. ISBN 0534208320, (stiahnuté z internetu 8. 9. 2010, http://education.ucsb.edu/hudley/documents/StumblingBlocks.pdf).

CUSHNER, K., BRISLIN, R. W. 1996. *Intercultural Interactions. A Practical Guide.* Thousand Oaks: Sage Publications, 1996. 364 s. ISBN 0-8039-5991-5.

GUDYKUNST, W. B. (Ed.). 1993. *Communication in Japan and the United States.* New York: State University of New York Press, 1993. 330 s. ISBN 0-7914-1603-8.

GUDYKUNST, W. B. 2003. *Cross-cultural and Intercultural Communication.* Londýn: Sage Publications, Inc., 2003. 302 s. ISBN 978-0-7619-2900-0.

KIM, M.-S. 2002. *Non-Western Perspectives on Human Communication.* Londýn: Sage Publications, 2002. 225 s. ISBN 0-7619-2351-9.

みんなの日本語初級 I 本冊 *Minna no Nihongo I (Japanese Edition).* Tokio: 3a Corporation, 2008. 250 s. ISBN 4883191028.

みんなの日本語 II 初級本冊 *Minna no Nihongo II (Japanese Edition).* Tokio: 3a Corporation, 2008. 250 s. ISBN 9784883191031.

みんなの日本語初級 I 翻訳・文法解説英語版 *Minna no Nihongo I. Translation and Grammatical Notes.* Tokio: 3a Corporation, 2008. 170 s. ISBN 4883191079.

みんなの日本語初級 II 翻訳・文法解説英語版 *Minna no Nihongo II. Translation and Grammatical Notes.* Tokio: 3a Corporation, 2008. 170 s. ISBN 4883191087.

PEKAROVIČOVÁ, J. 2004. *Slovenčina ako cudzí jazyk*. Bratislava: Stimul, 2004. 208 s. ISBN: 80-88982-87-1.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Viktória Marková, PhD.

Pracovisko: Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta, Katedra východoázijských štúdií
Gondova 2, 814 99 Bratislava, Slovenská republika

Email: markova@fphil.uniba.sk, vikuska2000@hotmail.com

SPROSTREDKOVANÉ UČENIE AKO FORMA KOGNITÍVNEJ STIMULÁCIE DETÍ ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCEHO PROSTREDIA

MEDIATED LEARNING LIKE A FORM OF COGNITIVE MODIFIABILITY IN CHILDREN FROM SOCIALLY DISADVANTAGED ENVIRONMENT

Petra Mayerová

Abstrakt

Sprostredkované učenie predstavuje nový prístup k vyučovaniu, prostredníctvom ktorého dochádza k rozvoju kognitívnych procesov žiakov interakciou s dospelým (učiteľom), ktorý selektuje, upravuje podnety z prostredia a poskytuje spätnú väzbu, aby vytvoril adekvátne učebné návyky u žiaka. Obzvlášť je táto forma edukácie vhodná pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, u ktorých absentuje kognitívna stimulácia v ranom veku. Dynamický prístup k hodnoteniu výkonu alebo intelektu dieťaťa je aplikáciou princípov sprostredkovaného učenia.

Kľúčové slová: *sprostredkované učenie, kognitívna edukácia, kognitívna stimulácia, dynamický prístup, dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*

Abstract

Mediated learning represents a new approach to education, through which reach a progress in cognitive process of schoolchildren by interaction with adult (teacher), who selects, modifies stimulus's and gives feedback, in order to create adequate habits of learning for schoolchild. Especially this form of education is appropriate for children from socially disadvantaged environment that is absent cognitive stimulation in early age. Dynamic approach to assessment of performance or intelligence of child is application of principles of mediated learning.

Key words: *mediated learning, cognitive education, cognitive modifiability, dynamic approach, child from socially disadvantaged environment*

1. ÚVOD

Danú problematiku sa pokúsime objasniť v širšom spektre, pretože s pojmami sprostredkované učenie a kognitívna stimulácia sa v našej literatúre stretávame až v posledných rokoch, pričom komplexnejšie spracovanie prináleží G. Málkovej a I. Kovalčíkovej, o ktorých tvorbu sa budeme opierať. Predsa len existuje jeden spoločný menovateľ, ak niekto danú tému aspoň okrajovo analyzuje. Tým fenoménom je jedna z najvýznamnejších osobností pedagogickej psychológie, tvorca programu inštrumentálneho obohacovania, ktorý je založený na princípoch sprostredkovaného učenia, R. Feuerstein. Kľúčová je jeho viera, že inteligencia je schopnosť plastická a meniteľná, nie fixná, a že inteligencia môže byť naučená, čo je centrom teórie Štrukturálnej kognitívnej prispôsobivosti.

Inteligencia sa môže rozvíjať cez mediátora v prostredí (teória sprostredkovania učebného zážitku). Mediátor je osoba, ktorá pracuje na rozvíjaní kognitívnych funkcií učiaceho sa vedením k jasnejšiemu mysleniu a zlepšeniu procesu učenia. Súčasne sa potvrdilo, že je potrebné prispôsobiť obsah, kurikulum a organizáciu edukácie pre deti prichádzajúce zo socio-kultúrne odlišných podmienok (Farkašová, 2006).

V príspevku by sme chceli prezentovať sprostredkované učenie a jeho efektívne využívanie v edukácii, pretože umožňuje rozvíjanie myslenia a učenia sa žiakov, okrem vyššie uvedeného je možné používať ho pri hodnotení a pedagogicko – psychologickej diagnostike. Aplikácia jeho princípov v diagnostike znamená využívanie dynamického prístupu k hodnoteniu výkonu alebo intelektu dieťaťa (Málková, 2009). V tomto bode nachádzame priesečník spolupráce pedagóga, psychológa či špeciálneho pedagóga.

2. KONTEXT INTELIGENCIE V EDUKAČNOM PROCESE

R. Feuerstein (2002) definuje inteligenciu ako tendenciu organizmu k modifikácii, keď je konfrontovaný s potrebou tak urobiť, aby sa lepšie adaptoval na stále viac komplexnejšie situácie v jeho živote. Z čoho vyplýva jeho tvrdenie, že „limity učenia nemôžu byť vopred známe ani dané. Všetci ľudia sa môžu meniť, predstavujú otvorené systémy, ktoré dokážu docieliť zmysluplné štrukturálne zmeny“ (Krejčová, 2010, s. 44). Čo je pre pedagóga veľmi dobrá správa. Napriek tomu sa neustále snažíme merať aktuálnu úroveň inteligencie, vedomostí, zručností a domnievame sa, že dokážeme predpovedať budúce výkony. Vychádzame z faktu, že: „Vo výsledku inteligenčného testu sa odráža v minulosti pôsobiaca schopnosť učiť sa, ktorá je zároveň najlepším prediktorom budúcej schopnosti učiť sa (...). Toto tvrdenie neplatí pre osoby, ktoré nemali alebo nemajú regulárne podmienky na učenie sa“ (Džuka, Kovalčíková, 2008 (a), s. 370). Napriek tomu, na základe výsledkov psychologického vyšetrenia, sú deti zaradzované do edukačného procesu bežnej alebo špeciálnej základnej školy. Pedagóg by mal adekvátne podmienky vytvoriť aspoň v škole, a tak napomôcť v rozvoji myslenia a učenia sa dieťaťa.

2.1 Klasický a dynamický prístup k diagnostike žiaka

Je potrebné zdôrazniť, že spomínané dynamické testovanie a hodnotenie sa netýka novej, odlišnej schopnosti od inteligencie, je to nová metodologická paradigma, ktorá využíva dynamické postupy namiesto statických postupov a môže mať dve formy:. „1. Namiesto zisťovania stavu sa využíva pôsobenie na stav príslušnej schopnosti, ktoré nemá štandardizovanú podobu; 2. Namiesto asymetrie vo vzťahu testujúceho a testovaného sa využíva ich interakcia v podobe štandardizovanej spätnej väzby (feedback) a štandardizovanej pomoci“ (Popovičová, Džuka, 2008, s. 241). Pričom dôraz sa kladie na procesuálnu stránku diagnostikovania (Džuka, Kovalčíková, 2008 (a), s. 370). Ak by sme mali pretaviť uvedené do pedagogických intencií, môžeme konštatovať, že v súčasnosti aplikovaný psychometrický prístup nabáda pedagóga, aby meral a hodnotil výkony žiakov v kontexte celej triedy, aby na základe aktuálnych výkonov predpokladal budúce výkony, čo môže mimochodom viesť k stereotypizácii, a hlavne aby počas zisťovania úrovne vedomostí, schopností, zručností bol neutrálny a nepomáhal žiakovi s riešením, pretože by sa tým znížila objektívnosť evaluácie. U bežnej populácie by sa pri tomto prístupe nemali objavovať závažné komplikácie, ale deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia alebo deti so špeciálnymi edukačnými potrebami vyžadujú iný prístup. Ak sa dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia nestretlo počas života s určitými podnetmi, nebude vedieť na nich patrične reagovať.

A. Kozulin (1998, in: Krejčová, 2010, s. 40 – 41) charakterizuje zrozumiteľne paradigmy oboch prístupov, pričom sa domnievame, že pre určité skupiny je vhodnejší dynamický prístup v edukácii, pri hodnotení i diagnostike .

Statická diagnostika:

1. manifestná úroveň výkonu viac menej presne poukazuje na schopnosti dieťaťa;
2. samostatný výkon je najlepším materiálom pre hodnotenie;
3. cieľom hodnotenia je predikcia budúceho výkonu a zaradenia dieťaťa na základe úrovne jeho schopností.

Dynamická diagnostika:

1. kognitívne procesy sú vysoko modifikovateľné. Úlohou testovania je teda zistiť stupeň modifikovateľnosti skôr ako manifestnú úroveň výkonu;
2. interaktívne hodnotenie, ktoré zahŕňa fázu učenia, poskytuje lepšie informácie o učebnej kapacite dieťaťa ako samostatný výkon;
3. cieľom hodnotenia je odhaliť učebný potenciál dieťaťa a navrhnúť pedagogicko – psychologickú intervenciu zacielenú na realizáciu potenciálu.

J. Džuka (2009) píše, že v klasických testoch inteligencie je ukazovateľom úrovne počet vyriešených položiek (my dopĺňame, že je to zhodné i pri skúšaní žiakov – čím viac správnych odpovedí žiaka, tým lepšia klasifikácia), v priebehu dynamického testovania je pri zlyhaní pri riešení položky možnosť učiť sa ako úlohu vyriešiť, čo je hlavnou odlišnosťou oboch prístupov, pričom fáza učenia môže mať rôzne formy a rôzny časový rozsah. Na základe dĺžky trvania rozlišujeme krátkodobé a dlhodobé učebné testy. „V prípade krátkodobých učebných testov sa využíva intervencia vo forme rád (hints), ktoré sú odstupňované tak, aby poskytovali merateľnú informáciu o citlivosti dieťaťa na túto pomoc“ (Džuka, 2009, s. 60). J. Džuka a I. Kovalčíková (2009) totožne poukazujú na intervenciu v učiacej sa fáze pri krátkodobých učebných testoch, ktorá môže mať dve podoby – poskytovanie jednoduchej spätnej väzby alebo poskytovanie explicitne formulovaných odstupňovaných návodov v závislosti od druhu chyby. Pomoc pri klasických testoch inteligencie, či ako sme uviedli vyššie pri testovaní žiaka, nie je akceptovateľná, examinátor/pedagóg má byť neutrálny. Pozornosť by sme teda mali venovať fáze učenia sa, pričom by to malo prislúchať pedagógovi, ktorého dieťa pozná a spolupracuje s ním rado. Učenie nemusí súvisieť len s inteligenciou samotnou, podstata je v kognitívnej modifikovateľnosti, čím sa rozvíjajú sekundárne i poznatky dieťaťa.

3. SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇOVANÝ ŽIAK V EDUKAČNOM PROCESE

Domnievame sa, že je vhodné definovať kategóriu dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, pričom sa stotožňujeme s I. Popovičovou a s J. Džukom (2008), že je adekvátnejšie používať pojmy sociálne znevýhodňujúce prostredie a dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia preto, lebo pojem znevýhodňujúci „integruje dynamický aspekt, a to v dvoch formách a) znevýhodňujúce prostredie neznamená definitívne znevýhodnenie dieťaťa, b) znevýhodňujúce prostredie nevyjadruje fakt, že nemôže dôjsť k zmene“ (Popovičová, Džuka, 2008, s. 240, Džuka, Kovalčíková, 2008 (b), s. 634) a s I. Kovalčíkovou (2008), že sociálne znevýhodňujúce prostredie obmedzuje alebo zhoršuje prístup dieťaťa k zdrojom spoločnosti zo sociálnych dôvodov, čo môže viesť k skresleniu výsledkov v tradičných testoch inteligencie. „Pod zdrojmi máme na mysli napríklad školské vzdelanie poskytované spoločnosťou a pod sociálnymi dôvodmi máme na mysli primárne osoby, ktoré sa starajú o výchovu dieťaťa“ (Džuka, Kovalčíková, 2008, s. 635). Vzhľadom k vyššie uvedenému záverom konštatujeme v súlade s J. Džukom a I. Kovalčíkovou (2008), že je vhodné používať namiesto pojmu sociálne znevýhodnené dieťa, ktorý implikuje statické

a nemenné vývinové defekty, pojem dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, čím poukazujeme na prechodnosť tohto stavu. Podľa školského zákona (2008) je dieťaťom zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia dieťa alebo žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti. Pričom jednu skupinu sociálne znevýhodnených detí tvoria deti z marginalizovanej rómskej komunity.

3.1 Zlyhávanie sociálne znevýhodňovaného žiaka v edukačnom procese

Možno odvodiť v súlade s E. Cinovou (2008), že rómske dieťa má na základe vyššie uvedeného v škole základné hendikepy vyplývajúce z týchto deficitov:

- sociálny (rizikové sociálne rodinné prostredie v osadových alebo miestnych lokalitách, príslušnosť k rodine, ktorá patrí do najnižších sociálnych vrstiev spoločnosti);
- výchovný (odlišná kvalita osvojených noriem života rodiny);
- kultúrny a rasový (odlišný kultúrny a rasový pôvod dieťaťa);
- lingvistický (odlišný materinský jazyk).

Čo podľa nás v kontexte potvrdených prieskumných a štatistických zistení (Sabelová, 1998, in: Farkašová, Kundrátová, 2004, s. 184) vedie k týmto skutočnostiam: „rómski žiaci v porovnaní so žiakmi z majoritnej populácie v bežných školách slabšie prospievajú, častejšie ukončujú povinnú školskú dochádzku v nižších ročníkoch, zriedkavejšie pokračujú vo vzdelávaní na vyššom stupni škôl a ukončujú ho.“ Čo je opäť dôkazom, že táto problematika je vysoko aktuálna a pedagogická.

E. Cinová (2008, s. 11) analyzuje i konkrétne príčiny školskej neúspešnosti žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktoré rovnako poukazujú na potrebu spolupráce zainteresovaných a elimináciu sociálne znevýhodňujúcich vplyvov: nízka vzdelanostná úroveň rodičov; odlišná hodnotová orientácia, v ktorej vzdelanie nehrá významnú rolu; nízka motivácia k učeniu; odlišné kultúrne, sociálne a emocionálne zázemie; absencia povinnej školskej prípravy; nedostatočné ovládanie slovenského jazyka; nedostatočne vypestované základné sociálne, hygienické a pracovné návyky; nie vždy najvhodnejšie prístupy pedagogických zamestnancov k týmto žiakom; nedostatočná dochádzka týchto žiakov do školy. Konštatujeme, že v adekvátnej pregraduálnej príprave budúcich pedagógov by nemali absentovať uvedené poznatky, ale naopak malo by dôjsť k ich rozvoju a poukázaniu na významnú úlohu pedagóga na tomto poli v oblasti sprostredkovaného učenia a kognitívnej stimulácie.

4. SPROSTREDKOVANÉ UČENIE AKO FORMA KOGNITÍVNEJ STIMULÁCIE ŽIAKOV

V úvode príspevku sme poznamenali, že inteligenciu, ktorú vnímame ako všeobecnú schopnosť, ktorá vypovedá o výkone považujeme za plastickú, ak je teda k žiakovi zvolený vhodný prístup, môže pedagóg absenciu sprostredkovaného učenia v rodine adekvátnymi metódami substituovať, a tým rozvíjať myslenie a učenie svojich žiakov, pričom sa môže zamerať na jeho dve formy, a to používať materiál a didaktické programy pre rozvoj myslenia alebo využívať vlastné materiály a pomôcky viazané na obvyklé vyučovacie predmety (Málková, 2009). Každý kompetentný učiteľ by mal byť schopný pripraviť žiaka na život v spoločnosti, ktorá je dnes zameraná na výkon a informačný boom. Základom prežitia je

v tomto prípade rozvoj myslenia a všetkých procesov, ktoré pracujú s informáciami a aplikujú ich v praxi. I. Kovalčíková (2010) uvádza, že kognitivizácia je pojem, s ktorým sa stretávajú pedagógovia na všetkých stupňoch škôl, pretože výsledkom kognitivizácie v edukačnom procese by mali byť rozvinuté kognitívne schopnosti, ktoré sú v dnešnej poznatkovo orientovanej spoločnosti nevyhnutné. Problémom je, že kognitivizácia síce je integrovaná v zámeroch školských sústav a premieta sa do kurikula, ale na realizačnej úrovni ostáva v rovine proklamovaných fráz a v študijných programoch budúcich pedagógov systémový prístup ku kognitívnym aspektom vyučovania absentuje, pritom by malo byť samozrejmosťou, že sa v pregraduálnej príprave zameriame na odovzdávanie vedomostí, ale neminimalizujeme dôraz na proces vzdelávania, na žiaka, na jeho potreby a individualitu, že akceptujeme a naučíme sa rozvíjať mentálne procesy i u detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktoré majú deficity uvedené vyššie a sú poznačené absenciou sprostredkovaného učenia a dokážeme aplikovať v praxi model kognitívnej stimulácie. Kognitívna edukácia je vnímaná ako zámerný a systematický rozvoj plasticity fungovania a operovania s dozretými i ešte nezrelými kognitívnymi štruktúrami, ako aj rozvoj budúcej modifikovateľnosti myslenia vplyvom priameho či sprostredkovaného vnímania a uvedomenia si podnetov okolitého prostredia (Kovalčíková, 2010).

4.1 Sprostredkované učenie a kognitívna stimulácia žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

Domnievame sa, že pre deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je vhodnejšie mediované alebo sprostredkované učenie, pretože ich domáce prostredie vo všeobecnosti považujeme za málopodnetné. I. Kovalčíková (2010) v súlade s J. Leeberom (2006) uvádza, že mozog dieťaťa sa mení stimuláciou a nadobúdaním nových skúseností, a teda podľa nás by učiteľ mal poskytovať príležitosti na sprostredkované učenie, aby sa rozvíjali kognitívne funkcie žiakov. Pedagóg by sa mal zamerať na kľúčové prvky sprostredkovaného učenia – zámernosť a vzájomnosť, zámer presahujúci ciele aktuálnej učebnej situácie, hodnota a dôležitosť činnosti a rozvíjať i doplnkové prvky, aby vytváral možnosti a podporoval rozvoj myslenia žiakov. Domnievame sa, že je priam iróniou osudu, že žiakom hovoríme, čo majú vedieť, skúšame a hodnotíme ich, a oveľa menej sa zameriavame na to, ako sa to majú naučiť, pričom prirodzene očakávame, že to dokážu a neberieme na zreteľ, že existuje skupina žiakov, pre ktorých sú učebné návyky cudzie (deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia) alebo ich nie sú schopné adekvátne aplikovať (žiaci so špeciálnymi edukačnými potrebami). Zdôrazňujeme, že úloha naučiť sa učiť prislúcha dospelému človeku, nie dieťaťu (Machalová, 2006), aj keď H. P. Nolting (1992, in: Džuka, 2003) píše, že naučiť sa stratégiám ako sa učiť patrí medzi ciele vyučovania a učenia, v realite nepatria na prvé miesta ako faktografické vedomosti, či zručnosti a operácie. Dovolíme si uviesť i praktickú ukážku programov, ktoré by mohli využívať i pedagógovia. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie sa snaží aplikovať teoretické poznatky o rómskom etniku a ich školskom prospechu v kontexte kognitívneho vývinu do praxe a zameriava sa na programy, ktoré rozvíjajú kognitívny vývin týchto detí v súlade s myšlienkami L. S. Vygotského, J. Piageta, R. Feursteina. Tieto programy sú konkrétne zamerané na rozvíjanie jemnej motoriky, vizuo-motorickej koordinácie, zobrazovacej spôsobilosti, trénovanie myšlienkových operácií, rečových schopností, rozvíjanie slovnej zásoby, vytváranie pojmov, pojmových kategórií a rečových kompetencií, na uvedomenie si vzťahov medzi predmetmi, orientáciu v priestore, zlepšovanie koncentrácie pozornosti, zvyšovanie informovanosti, podporu tvorivosti a predstavivosti, čo pozitívne ovplyvňuje kognitívny vývin rómskych detí a predpokladáme, že i ich výkon v testoch inteligencie vzhľadom k tomu, že uvedené programy podporujú kognitívnu sféru bude lepší, rovnako sa očakáva, že sa to odrazí na ich školskom prospechu.

5. ZÁVER

Zhrňujúc: „Dynamické testovanie sa odlišuje od tradičného v tom, že sa usiluje odhaliť latentné učebné kapacity testovanej osoby pre učenie sa (...). Obidva prístupy poskytujú inú informáciu: dynamické testovanie informuje o kognitívnej modifikovateľnosti, tradičné testovanie poskytuje informáciu o aktuálnej schopnosti, pričom kľúčové charakteristiky dynamického testovania sa zakladajú na eliminácii asymetrie vzťahu testujúceho a testovaného a na využití spätnej väzby a špecifickej intervencie (pomoci) počas testovania“ (Džuka, Kovalčíková, 2008 (a), s. 367). Efektívnosť sprostredkovaného učenia, pritom nenachádzame iba v oblasti vyučovania a hodnotenia, ale i ako sme uviedli v pedagogicko – psychologickej diagnostike, kde aplikáciou princípov sprostredkovaného učenia využívame dynamický prístup. Pričom nepopierame psychometrickú tradíciu a nedeklarujeme, že učiteľ by nemal hodnotiť výkony žiakov v kontexte celej triedy, lebo mu to prináša cenné informácie o zmene a vývine schopností žiakov, ale ponúkame i ďalšiu cestu, ktorá otvára nové možnosti a príležitosti na prácu so žiakmi pri edukácii, hodnotení i diagnostike, ktorá je efektívna v prípade, že pedagóg spolupracuje s rodičom i s inými odborníkmi ako výchovným poradcom, psychológom, lekárom, sociálnym pracovníkom. Ak je didaktika umením vyučovať, akceptujme nové výzvy a prístupy, ktoré pozitívne ovplyvnia myslenie a učenie našich žiakov.

6. LITERATÚRA

CINOVÁ, E. 2008. *Rozvíjame vnímanie a motoriku u žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.* Prešov: Metodicko – pedagogické centrum Bratislava, alokované pracovisko Prešov, 60 s. ISBN 978-80-8045-536-1.

DŽUKA, J. 2009. Psychometrické vlastnosti dynamického testu latentných učebných schopností 6 – 8 ročných detí. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa.* ISSN 0555 – 5574, 2009, roč. 44, č. 1, s. 58 – 72.

DŽUKA, J. 2003. *Pedagogická psychológia*. Prešov: FF PU, 2003. 121 s. ISBN 80-8068-170-8.

DŽUKA, J., KOVALČÍKOVÁ, I. 2009. Teória a model dynamického testu latentných učebných schopností pre deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. In: *Československá psychologie*. ISSN 0009 – 062X, 2009, roč. 53, č. 3, s. 291 – 301.

DŽUKA, J., KOVALČÍKOVÁ, I. 2008 (a). Dynamické testovanie latentných učebných schopností. In: *Československá psychologie*. ISSN 0009 – 062X, 2008, roč. 52, č. 4, s. 366 – 377.

DŽUKA, J., KOVALČÍKOVÁ, I. 2008 (b). Sociálne znevýhodňujúce prostredie a dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia – pojem a definícia. In: *Československá psychologie*. ISSN 0009 – 062X, 2008, roč. 52, č. 6, s. 633 – 637.

DŽUKA, J., KOVALČÍKOVÁ, I., KOČIŠOVÁ, L. 2008. Dynamická diagnostika inteligencie detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia pomocou testu intelektového potenciálu R. A. Fabiovej. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa.* ISSN 0555 – 5574, 2008, roč. 43, č. 3, s. 253 – 261.

FARKAŠOVÁ, E. 2006. Vývinové krivky verbálneho uvažovania v začiatkoch obdobia konkrétnych operácií. In: M. Blatný, D. Vobořil, P. Květoň, M. Jelínek, V. Balaštíková (red.) *Sociální procesy a osobnost* 2005. Brno: PsÚ AV ČR. ISSN 1211-8818.

FARKAŠOVÁ, E., KUNDRÁTOVÁ, B. 2004. Rómski žiaci našich škôl: Ich kognitívny vývin a sociálna integrácia. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555 – 5574, 2004, roč. 39, č. 2 – 3, s. 182 – 192.

FEUERSTEIN, R., (Eds). 2002. *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability*. Jerusalem : International Center for the Enhancement of Learning Potential. ISBN 0-285-65034-3.

KOVALČÍKOVÁ, I. 2010. *Kognitívna stimulácia individuálnych edukačných potrieb žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. Prešov : PU. 103 s. ISBN 978-80-555-0197-0.

KREJČOVÁ, K. 2010. Principy dynamického přístupu k diagnostice schopností. In *Psychologie pro praxi*. ISSN 1803 – 8670, 2010, roč. 45, č. 3 – 4, s. 39 – 45.

MACHALOVÁ, M. 2006. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava: Gerlach Print. 222 s. ISBN 80-89142-07-9.

MÁLKOVÁ, G. 2009. *Zprostředkované učení. Jak učit žáky myslet a učit se.* Praha: Portál. 120 s. ISBN 978-80-7367-585-1.

ONDRÁŠOVÁ, K., et. al. 2004. *Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 161 s. ISBN 80-89055-47-8.

POPOVIČOVÁ, I., DŽUKA, J. 2008. Zisťovanie intelektového potenciálu detí zo sociálne a inak znevýhodňujúceho prostredia pomocou dynamických testov. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa.* ISSN 0555 – 5574, 2008, roč. 43, č. 3, s. 239 – 252.

RIGOVÁ, S., MACZEJKOVÁ, M. 2002. Vzdelávací systém a Rómovia. In: M. Vašečka (red.): Čačipen pal o Roma. *Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava: IVO. s. 695-724.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (Školský zákon).

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: PhDr. Petra Mayerová

Pracovisko: Prešovská univerzita v Prešove, FHPV, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie. Katedra andragogiky
Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika

Email: petra.mayerova@gmail.com

PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA POMOCOU ŠKÁLY SAED

EDUCATIONAL DIAGNOSIS USING THE SCALE SAED

Andrea Murániová

Abstrakt

Príspevok pojednáva o odskúšaní a využití novej použiteľnej diagnostickej metóde v rámci problematiky pedagogickej diagnostiky. Prinášame štandardizovanú referenčnú škálu na zistenie emocionálnej narušenosti (Scale SAED), ktorá by mala optimálne umožniť učiteľom/pedagógom urobiť základnú diferenciálnu diagnostiku porúch emocionality a správania tak, aby sa mohli zvoliť primerané metódy pedagogickej intervencie a ich nápravu.

Kľúčové slová: *pedagogická diagnostika, škála SAED*

Abstract

The article deals with testing the use of a new diagnostic method in use in the diagnosis of educational problems. Here is a standardized reference range for the detection of emotional narušenosti (Scale SAED), which should best enable teachers / educators to do a basic differential diagnosis of disorders of emotion and behavior so that they can choose appropriate teaching methods and interventions to remedy them.

Key words: *educational diagnosis, Scale SAED*

1. ÚVOD

Pedagogická diagnostika je pomerne mladá samostatná disciplína s teoreticko – praktickým charakterom, no jej dôležitosť spočíva v riešení problémov diagnostického charakteru, ktoré sa spájajú s celým pedagogickým procesom. Do tohto procesu jednoznačne patrí učiteľ, ktorý je jeho realizátorom i aktérom a žiak, ktorý plní svoju úlohu adaptácie pre rozvoj svojej osobnosti na základe celého procesu.

Učiteľ z aspektu svojej pedagogickej činnosti sa tak dostáva do fázy hodnotenia a posudzovania. Hodnotí a posudzuje vedomosti, zručnosti, disciplinovanosť, ale aj názory, predstavy, postoje, psychomotorické zručnosti a pod. Škála diagnostických zručností je pomerne široká a preto sa pre učiteľa stáva potrebnou výbavou pre pedagogický proces. Dôležité je, aby pedagóg dobre poznal problematiku diagnostikovania, ako aj teoretické základy, ktoré preň kladie pedagogická diagnostika.

Žiaci s poruchami emocionality a správania (skr. PEaS) určite spôsobujú svojim pedagógom, ako aj rodičom veľa problémov rovnako tak, ako pedagógovia a rodičia spôsobujú veľa problémov deťom/žiakom, s ktorými prichádzajú do styku. Uvedomenie si tejto skutočnosti by mohlo zmeniť mnohé prístupy. Mohlo by sa rovnako zmeniť to, že pedagogicky zrozumiteľné poruchy sa dajú pedagogicky ovplyvňovať.

Problémom je, že štandardné diagnostické postupy uplatňované lekármi a psychológmi sa opierajú o medzinárodnú klasifikáciu chorôb a spravidla neposkytujú relevantné informácie pre voľbu pedagogických prístupov k vedeniu dieťaťa v škole

a k pedagogickej intervencii resp. k náprave PEaS. Pedagogická diagnostika vyžaduje porozumenie nielen symptomatológii, ale aj súvislostiam s činiteľmi, ktoré poruchy mohli vyvolať s možnosťami pedagogickej intervencie. Cestu, po ktorej by sa mohla naša pedagogika uberať, ukazujú príklady z vyspelých demokratických krajín a azda v najširšom rozsahu americký zákon o vzdelávaní jednotlivcov s „disabilities" – IDEA *(Individuals with Disabilities Education Act)* z roku 1997.

2. ŠKÁLA NA ZISTENIE EMOCIONÁLNEJ NARUŠENOSTI – SAED

Škála SAED vychádza z Cullinanovho systému klasifikácie ED (z angl. *emotional distrubance* = v preklade emocionálnych porúch – u nás v skr. PEaS).
SAED *(Scale for assessing emotional distrubance)* je škálou na zistenie emocionálnej narušenosti, ktorá bola vyvinutá a odskúšaná v USA. Podľa autorov (Epstein & Cullinan, 1998) táto štandardizovaná referenčná škála, napomáha identifikovať deti a adolescentov. S týmto účelom má škála SAED nasledujúce charakteristiky:

- Je v nej zahrnutých celkových 45 jasne stanovených položiek, ktoré opisujú špecifické, pozorovateľné a merateľné emocionálne poruchy u žiakov/študentov.
- Zahŕňa celkovo 7 jasne stanovených položiek, ktoré opisujú kompetencie žiakov/študentov alebo zdroje, ku ktorým majú prístup.
- Zahŕňa celkovo 8 otvorených otázok, aby si učitelia, rodičia a profesionáli v tejto oblasti mohli všimnúť – atletické, sociálne, akademické, rodinné a spoločenské silné stránky.
- Položky sú založené na najaktuálnejšej definícii Ministerstva školstva emocionálnych porúch a kategórii porúch učenia ako je špecifikované v zákone.
- Výsledky škály SAED poskytujú údaje na skríning detí, ktoré by mohli mať PEaS.
- Výsledky zo škály SAED poskytujú informácie, ktoré pomáhajú určiť či nie je žiak/študent iba sociálne neprispôsobivý a nie emocionálne narušený.
- Škála SAED poskytuje informácie, ktoré pomáhajú určiť, či žiakove/študentove PEaS pôsobia nepriaznivo aj na jeho alebo jej vzdelávací výkon.
- Platnosť a spoľahlivosť stupnice má svoj opodstatnený účel.
- Charakteristiky PEaS sa merajú objektívnymi hodnoteniami – ratingmi.
- Škála SAED je navrhnutá na použitie u žiakov aj študentov vo veku od 5 až 18 rokov.
- Normy založené na národne reprezentatívnych skupinách študentov aj s PEaS aj bez PEaS – sú prezentované na porovnanie a interpretačné účely.
- Stupnica môže byť vyplnená za menej ako 10 min.
- Stupnicu môžu ľahko vyplniť učitelia/pedagógovia, rodičia, rodinní príslušníci – členovia, alebo iní profesionáli, ktorí vedia najviac o žiakových/študentových charakteristikách PEaS, alebo majú najlepšiu príležitosť pozorovať ho.
- Štandardné výsledky poskytujú na porovnanie žiaka/študenta, čo sa týka žiakov/študentov, ktorí boli identifikovaní ako emocionálne narušení, ako aj žiakov/študentov, ktorí neboli identifikovaní ako emocionálne narušení.
- Tabuľky (uverejnené v manuáli) sú poskytnuté k dispozícii na určenie pravdepodobnosti, aby bol žiak/študent identifikovaný s PEaS, ako aj intenzity PEaS.

2.1 Použitie škály SAED

Škála SAED je výborne zostavená a má vynikajúce psychometrické vlastnosti. Autori škály hovoria o hlavnom využití v šiestich bodoch:

1. Identifikovanie žiakov/študentov s ED – ktorí sú v kategórii špeciálneho vzdelávania pre ED. Je diagnostickým nástrojom poskytujúcim údaje vo forme objektívnych výsledkov, ktoré majú pomôcť určiť kto má ED a kto nie. Škála SAED vytvára spoľahlivé a platné

výsledky pre tento účel a môže ho používať množstvo profesionálov na určenie – či sa žiak/študent ukazuje ako ED. Spolu s ďalšími diagnostickými nástrojmi – pozorovanie, rozhovor, poskytujú množstvo údajov.

2. Pomáha v preferenčnom skríningu veľkých skupín študentov. Výchovné hodnotenie je časovo náročné a nákladné zahrnutím v skríningu veľkú stupnicu v rámci škôl a školských oblastí. Vzdelávací personál – môže dokumentovať emocionálne potreby, ktoré môžu zostať nerozpoznanými, pokiaľ sa nestanú značnými problémami. Keď sú tieto problémy zistené včas, vďaka identifikácii a zavedením špeciálneho vzdelávacieho programu, môžu byť preferenčné služby namierené k zlepšeniu stavu.

3. Objasňuje podmienky sociálneho neprispôsobenia. Významné profesionálne dohady vznikli ohľadom 2 kľúčových súčastí federálnej definície ED: sociálne neprispôsobenie sa a nepriaznivé pôsobenie na vzdelávací výkon. Kritici správne vyzdvihli, napríklad, že tieto súčasti nie sú funkčne definované vo federálnej definícii. Škála SAED obsahuje črty, ktoré zabezpečujú, aby tieto súčasti boli merané objektívne, spoľahlivo a platne.

Škála SAED meria sociálne neprispôsobenie sa prostredníctvom šesť – položkovej stupnice. Ako bolo predtým opísané, študent, ktorý dosahuje vysoké hodnoty na stupnici sociálneho neprispôsobenia sa, ale nízke na stupnici piatich ED charakteristík, nemôže byť označený ako ED. Naopak, študent, ktorý dosahuje vysoké hodnoty na stupnici sociálneho neprispôsobenia sa, ale aj na stupniciach jednej alebo viacerých ED charakteristík, môže byť označený ako ED. Škála SAED definuje vzdelávací výkon tak, že zahŕňa akademické fungovanie, ako aj konanie mimo školy a iné aspekty školského života. Meria na 6-bodovej Likertovej stupnici mieru, do akej je vzdelávací výkon nepriaznivo zasiahnutý študentovými PEaS. Žiak/študent, ktorého vzdelávací výkon je nepriaznivo zasiahnutý do silnej alebo extrémnej miery, môže byť považovaný, že spadá pod označenie ED. Tieto črty by mali pomáhať školám a školským štvrtiam pri robení skríningu a rozhodovaní o identifikácii.

4. Zvoliť si vhodné ciele vzdelávania v oblastiach PEaS pre individuálny vzdelávací program. Spolu s inými určujúcimi údajmi, informácie vychádzajúce zo škály SAED by mali pomôcť pedagógom, rodičom a iným profesionálom – odborníkom na identifikáciu porúch, v postavení cieľov a predmetu IVP, na identifikovanie cieľov pri zásahu. Zlepšenie individuálnych položiek škály SAED, ako aj skóre na vedľajších stupniciach sa môžu použiť ako ciele pre IVP.

5. Zdokumentovať pokrok v dosahovaní cieľa ako výsledok špecializovaných služieb. Výsledky zo Škály SAED sa môžu použiť pre zdokumentovanie efektu programu na zlepšenie stavu ED žiaka/študenta. Dokumentácia je dôležitá nielen na pozorovacie účely, ale aj na plánovanie programov, rozhodovanie, či preradenie do iného vzdelávacieho prostredia. Pretože stupnica je vyplnená odborníkmi, môže byť použitá tak často ako je treba na zhodnotenie študentovho výkonu. Škála SAED je vhodná na ročné, aj priebežné hodnotenia žiakov/študentov, ktorí dostávajú profesionálne služby v oblastiach špeciálneho vzdelávania, mentálneho zdravia, rovnosti medzi žiakmi/študentmi. Získané informácie možno použiť aj ako dôkaz, že program by mal pokračovať, byť upravený alebo môže skončiť.

6. Meranie PEaS vo výskumných a hodnotiacich projektoch. Škála SAED dovoľuje presné meranie PEaS učiteľmi, rodičmi a inými ľuďmi, doma, v škole a iných prostrediach. Psychometrické vlastnosti škály SAED, predovšetkým spoľahlivosť a presnosť údajov – podporujú dôveryhodnosť škály SAED, čím sa táto stupnica stáva výborným nástrojom pre výskumníkov.

2.2 Sekcie škály SAED

Škála SAED je rozdelená do 7. sekcií. *V* prvej sekcii *(Identifying Information)* ide o vstupné identifikačné údaje o žiakovi/študentovi ako meno, rodičia, škola a trieda, meno

pedagóga a osoby, ktorá test robí, dátum narodenia žiaka/študenta, dátum testovania SAED. Druhá sekcia (*Results of the SAED)* je výslednou škálou sekcie V. Zaznamenáva sa dosiahnuté skóre podľa jednotlivých piatich primárnych vlastností ED, ktoré vypočítaním percentilu a štandardným skóre dostaneme výsledok SAED Quocientu. Taktiež sa vypočítajú skóre pre celkové kompetencie a sociálnu neprispôsobilosť, výsledkom ktorých dostaneme ukazovateľ, či žiak/študent má ED alebo nemá ED. V tretej sekcii (*Other Pertinent Information)* sa popisujú výsledky iných testov, ktoré žiak/študent podstúpil. Štvrtá sekcia (*Profile of Standard Scores)* je SAED subškála skóre, ktorá je vyjadrená pomocou dvoch tabuliek, do ktorých sa zaznamenávajú výsledky zo sekcie II. pomocou krivky dosiahnutých bodov. Sekcia číslo päť (*Response Form)* je propozične rozdelená do troch ďalších častí.

- *V prvej časti* je nutné zvážiť celkové kompetencie žiaka/študenta, posúdením v porovnaní s inými žiakmi/študentmi toho istého veku, pohlavia.
- *Druhá časť* pozostáva z položiek 8 až 52 resp. otázok, z ktorých je nutné zvážiť žiakove/študentove správanie a vyjadriť ho pomocou uvedenej stupnice od 0 (nemá problém), 1 (mierny problém), 2 (značný problém) až po 3 (vážny problém). Každá z uvedených otázok smeruje k vyjadreniu jednej z piatich primárnych vlastností PEaS. Šiesta vlastnosť PEaS – sociálna neprispôsobilosť sa hodnotí zvlášť. Ďalej uvádzame charakteristiku jednotlivých piatich položiek tejto časti:

V nasledujúcej tabuľka sú rozdelené otázky podľa subškály resp. piatich primárnych vlastností ED a šiestou doplňujúcou, ktorá sa nezapočíta do SAED quocientu, ale posudzuje sa ako samostatná časť.

Tabuľka faktorov a zaťažení podľa položiek škály SAED
*(Faktors and Loadings of the Items for SAED by Subscale***)**

Subscale	Item
Poruchy učenia *(Inability To Learn)*	9. písomné vyjadrenia sú slabé (napr. písomné práce, eseje) 18. má slabú schopnosť počúvať a zaznamenávať 26. nedokončí pridelenú prácu do školy 27. schopnosti robiť si domáce úlohy sú slabé 34. býva zmätený, nevenuje pozornosť učiteľovi ani svojej práci 35. má slabé matematické schopnosti 37. chýba mu záujem, motivácia, kladný postoj k škol. úlohám 43. má slabé čitateľské schopnosti
Vzťahové problémy *(Relationship Problems)*	12. má málo alebo žiadnych priateľov 13. nepracuje dobre v skupinových činnostiach 24. rovesníci ho odmietajú a vyhýbajú sa mu 32. cíti sa prenasledovaný, obťažovaný 46. chýbajú mu schopnosti pre utváranie priateľstiev a spoločenskosti 50. vyhýba sa interakcii s ľuďmi
Nevhodné správanie *(Inappropriate Behavior)*	10. je nezdvorilý, vzdorovitý voči autorite 11. je krutý, nemilosrdný k rovesníkom 15. verbálne uráža, podpichuje alebo sa vysmieva ľuďom 16. zlyháva pri zvažovaní dôsledkov vlastných činov 20. podvádza, klame a kradne 25. vyhráža sa iným 29. je roztržitý, hlasný, výtržnícky 33. poškodzuje a ničí veci, predmety, potreby 40. fyzicky útočí, alebo bije spolužiakov v škole, triede

	49. je obscénny, znevažuje, znesväcuje, alebo hovorí o sexe, má sex. narážky
Úzkosť a Depresia *(Unhappiness or Depression)*	21. chýba mu sebadôvera 23. má pocit zbytočnosti 28. zažíva málo potešenia alebo radosti 31. často je smutný, skľúčený, neusmieva sa 36. malá alebo žiadna interakcia s učiteľom 47. nemá záujem o veci, ktoré ho kedysi tešili 52. je pesimistický o budúcnosti, vyjadruje beznádejnosť
Fyzické syndrómy a obavy *(Physical Symptoms or Fears)*	8. sťažnosti na fyzický nepokoj (napr. bolesti hlavy, žalúdka) 14. je úzkostlivý, ustarostený, nervózny, napätý 19. obáva sa nepravdepodobných nebezpečenstiev alebo pohrôm seba/iných 30. často hovorí o samovražde alebo vlastnej smrti 38. je príliš vnímavý, citlivý 39. cíti sa nadmieru vinný, má nadmerné pocity previnilosti 41. ukazuje nervózne návyky alebo zvyky (má tiky, ohrýza si nechty, točí si vlasy) 44. poškodzuje alebo zraňuje vlastné telo (obhrýza si nechty, pichá alebo reže sám seba, píše po sebe)
Sociálna Neprispôsobilosť *(Socially Maladjusted)*	17. zámerne pustoší majetok spoločnosti (spoločenský majetok) 22. zúčastňuje sa na nelegálnych alebo protispoločenských skupinových aktivitách 42. požíva drogy či alkohol pred alebo po škole 45. je predčasne sexuálne vyspelý, ukazuje predčasné sexuálne správanie 48. uteká z domu 51. kradne doma aj v spoločnosti

Položky škály SAED majú byť premyslene hodnotené dospelými, ktorí žiaka/študenta dobre poznajú. Hodnotenia indikujú mieru do akej sú položky posudzované ako aplikovateľné na žiaka/študenta. Od respondentov sa žiada, aby ohodnotili každú položku pomocou uvedenej stupnice.

- *V tretej časti* sa popisuje pôsobenie ED a následne vplyv na výchovno – vzdelávací výkon žiaka/študenta. Je dôležité posúdiť mieru do akej môže byť žiakov/študentov vzdelávací výkon nepriaznivo ovplyvnený problémami ED pomocou stupnice od 0 (nie je nepriaznivo ovplyvnený) po 5 (ovplyvnený v extrémnej miere).

Šiesta sekcia (Key Questions) je sekciou kľúčových otázok, v ktorých je možné popísať žiakove/študentove koníčky, obľúbené predmety, pedagógov, priateľov a kamarátov, športy, čo robí rád, alebo na koho sa žiak/študent v čase núdze obracia.

3. VÝSLEDKY ŠKÁLY SAED

Prieskum s použitím škály SAED sme uskutočnili v 22 školách v rámci 8 krajov Slovenskej republiky. Výber škôl bol stratifikovaný podľa vopred stanovených kritérií tak, aby vo vzorke boli: Špeciálne základné školy (skr. ŠZŠ) v protipóle s: ostatnými školami (skr. OŠ), ktoré pozostávajú zo základných škôl; spojených škôl; osemročného gymnázia; walfdorskej školy. Týmto výberom sme sa snažili o pokrytie širšieho spektra škôl pre zabezpečenie reliabilných výsledkov. Vzorku tvorilo 142 detí vo veku 9 až 11 rokov a teda

žiaci 4. ročníkov. Medzi respondentmi bolo 54 dievčat a 88 chlapcov spolu. Presnejšie v ŠZŠ bolo 45 chlapcov a 27 dievčat, v OŠ bolo 43 chlapcov a 27 dievčat. Túto vzorku sme si vybrali preto, že aj autori škály SAED Cullinan a Epstein zaznamenávajú vo svojich výskumoch zvyšujúce sa percento žiakov/študentov s PEaS od 10 roku žiaka.

Autori škály SAED akcentujú, že škála bola navrhnutá preto, aby mohli dospelí (pedagógovia, iní odborníci, či rodičia) presne a efektívne zhodnotiť PEaS žiakov/študentov v ich vzdelávacom prostredí, resp. v škole. Škála tak vytvára spoľahlivé a platné výsledky pre účel pedagogickej diagnostiky. Na tomto základe predpokladáme, že škála SAED je diagnostickým nástrojom poskytujúcim údaje vo forme objektívnych výsledkov, ktoré môžu pomôcť určiť kto má a kto nemá PEaS, čiže určiť, či nie je žiak/študent iba sociálne neprispôsobivý a nie emocionálne narušený. Domnievame sa, že je výborne použiteľný aj v našich školských podmienkach pre pedagógov. Škála je použiteľná a kombinovateľná spolu s ďalšími diagnostickými nástrojmi – pozorovanie, rozhovor.

Z výsledkov ***1. časti škály SAED – Celkové kompetencie žiaka/študenta*** *(Overall Competence)* môžeme pozorovať, kde by sa eventuálne mohol javiť problém, ktorý môže ústiť do PEaS. Do istej miery môžeme povedať, že správanie a konanie dieťaťa v škole i mimo nej je pre učiteľa zrkadlom jeho rodinného zázemia a domáceho prostredia. Prvými učiteľmi sa stávajú pre dieťa rodičia, ktorí im vštepujú hodnoty, usmerňujú ich životné postoje, fyzické a duševné zdravie, podporujú sebaistotu, ovplyvňujú pripravenosť na školské vzdelávanie a úspešnosť v živote. Učiteľ na ZŠ / ŠZŠ (i rôznych iných typoch škôl) sa stáva ďalším, nepochybne dôležitým činiteľom, ktorý zohráva v tomto procese významnú úlohu. Učiteľ si mnohé ujasní až vtedy, keď spozná rodinné prostredie žiaka. Zodpovednosť za výchovu a vzdelanie dieťaťa v školskom veku sa delí medzi rodinu a školu. Rodina i škola výrazne ovplyvňuje všetky stránky rozvoja osobnosti ako aj celkové kompetencie žiaka a vzťah medzi rodinou a školou je zdôvodnený objektívnymi potrebami spolupráce v záujme dobra dieťaťa/žiaka. Domnievame sa, že u chlapcov aj dievčat zohráva rolu puberta, do ktorej vstupujú a nachádzajú sa v nej (náš výskum je realizovaný v tomto období; 10-11 rokov). V puberte nastáva prudký zlom. Dospievajúci je kritický k rodičom, učiteľom a neuznáva ich autoritu. Zvyšuje sa zameranosť na seba. Sám seba vidí v najlepšom svetle, svoje nedostatky často nevidí. V tomto veku je síce úžasne vyvinutý intelekt, ale pre nevyváženosť sa často zhoršujú známky v škole, čo môžeme plne vidieť na dosiahnutých výsledkoch celkových kompetencií škály SAED pre kompetenciu Celková úroveň akademického vzdelania, ako aj Intelektuálnu funkčnosť. Výsledky celkových kompetencií nám jasne ukazujú, že nie je možné učiť žiakov len „tradičným“ spôsobom. Je potrebné zamerať sa pri učení na rozvíjanie kompetencií prostredníctvom rôznych vhodných obsahov, v rôznych zameraniach predmetov, alebo v oblastiach vzdelávania v rámci ich mentálnych a kognitívnych schopností.

V *2. časti škály SAED – Poruchy emocionality a správania* *(Student Emotional and Behavior Problems)* na základe výsledkov ***porovnania podľa škôl*** môžeme konštatovať, že **faktor *Poruchy učenia*** v našich podmienkach jednotlivých pozorovaných škôl môže byť jeden z pravdepodobných problémov vedúcich k vzniku PEaS. Vyššie skóre priemeru sa pre tento faktor dal predpokladať u žiakov ŠZŠ ako u žiakov OŠ, avšak u žiakov OŠ dosahuje tiež vyššie skóre priemerov spomedzi ostatných faktorov PEaS. Učitelia hovoria v škále o celej plejáde problémov. *Neschopnosť učiť sa, čítať, písať, počítať, slabé výkony v ostatných predmetoch, osobné ťažkosti, sluchová i zraková diskriminácia, poruchy pamäte či schopnosti myslenia.* Tieto fakty môžu vyústiť do zlého prispôsobenia sa a teda aj k PEaS. Podľa amerických autorov je pravdepodobné, že ak má žiak značné problémy s učením v škole, môže to viesť ku konfliktom s ostatnými ako aj k poruchám správania. Výsledky nášho výskumu to pre súbor žiakov zo ŠZŠ potvrdzujú.

Faktor PEaS *Vzťahové problémy*. Trieda patrí medzi základné sociálne útvary žiaka. Stáva sa miestom, kde trávi významnú časť svojho života a kde sa dostáva do závažných sociálnych vzťahov a situácií, ktoré sú zdrojom pozitívnych i negatívnych podnetov, ale aj celého radu osobných problémov a konfliktov. Pre žiaka sú veľmi dôležité sociálne kompetencie, ktoré napomáhajú pri vytváraní, udržiavaní, rozvíjaní uspokojivých vzťahov s rovesníkmi či učiteľmi. Najčastejšie sa vyskytujúce problémy ako *nedostatok priateľov, nízka alebo žiadna spolupráca v skupinových činnostiach, či chýbajúce schopnosti pre utváranie priateľstiev,* sú značnou príčinou PEaS, ako aj iných problémov u našich respondentov.

Rezultát **faktoru *Nevhodné správanie*** škály SAED v podmienkach našich škôl – presnejšie ŠZŠ je pomerne vysoký. Konštatujeme, že žiaci ŠZŠ podľa výsledkov škály SAED najviac *zlyhávajú pri zvažovaní dôsledkov vlastných činov, mnohokrát najmä chlapci klamú, podvádzajú a kradnú. Často dochádza k porušovaniu pravidiel a inštrukcií, nevenovanie pozornosti učiteľovi, nezapájanie sa do diskusií, cvičení a spolupráce s ostatnými spolužiakmi. Narúšanie učebnej aktivity – roztržitosťou, hovorením, hlukom, konaním, ale aj ohrozovaním a napádaním spolužiakov, rovesníkov, či učiteľov. Objavuje sa vzdor voči autorite, poruchy impulzívnosti – hyperaktivita i slabšia, či silnejšia agresia.* Všetky tieto zaťaženia faktoru Nevhodné správanie sú vedúce k PEaS.

Sumárny popis **faktoru *Fyzické symptómy a strach (obavy),*** nasvedčujú o prejavoch psychických syndrómov a obáv pre oba súbory škôl. Môže ísť *o anxietu – zažívanie nepríjemných pocitov a myšlienok, vyhýbavé správanie, neprispôsobilosť. Ale aj strach zo školy, školská fóbia sprevádzaná bolesťami, nevoľnosťami, chorobami.*

Faktor *Sociálna neprispôsobilosť* sa hodnotí v záverečnom výstupe samostatne. Nespadá do prvých piatich hore uvedených faktorov PEaS. Ide o sociálno – patologické javy ako záškoláctvo, toxikománia, krádeže, úteky z domu, sexuálne správanie. Vzhľadom na štatisticky významnú rozdielnosť tohto faktoru môžeme konštatovať, že žiaci ŠZŠ sú sociálne neprispôsobivejší. Podľa častých odpovedí škály SAED ide najčastejšie *o zámerné pustošenie majetku školy i mimo školy, predčasné sexuálne správanie*, ktoré pripisujeme vstupu do puberty. V nemalej miere sa *vyskytujú krádeže a úteky zo školy, či z domu.*

Výsledky porovnania faktorov PEaS škály SAED ***<u>podľa pohlavia</u>*** nasvedčujú, že všetky faktory môžu byť príčinou vzniku PEaS. **Faktor *Poruchy učenia*** sú problémom, ktorý sa v najväčšej miere vyskytuje na ŠZŠ ako aj iných typoch škôl. Viac majú v tomto probléme zastúpenie chlapci ako dievčatá. Z aspektu jednotlivých odpovedí pre faktor *Vzťahové problémy* medzi pohlaviami oboch typov súborov škôl sú štatisticky významné rozdiely. Učitelia u chlapcov zo ŠZŠ deklarujú *nízku alebo žiadnu spoluprácu v skupine, chýbajú im schopnosti pre utváranie priateľstiev a spoločenskosti, rovesníci ich často odmietajú a vyhýbajú sa im*. U dievčat najčastejšie ide o tie isté problémy ako u chlapcov. *Nespolupracujú v skupinových činnostiach, majú málo, alebo žiadnych priateľov, ako aj im chýbajú schopnosti pre spoločenskosť.*

Výsledky škály SAED v rámci **faktoru *Nevhodné správanie*** hovoria, že najmä chlapci zo ŠZŠ indikujú *k verbálnym urážkam, fyzickým útokom na spolužiakov, podvádzajú, klamú, zlyhávajú pri zvažovaní dôsledkov vlastných činov.* Dievčatá zo ŠZŠ zase indikujú *k nevhodným typom správania, alebo pocitom za normálnych okolností, najviac zlyhávajú pri zvažovaní dôsledkov vlastných činov. Často sú roztržité, hlasné či výtržnícke. Neraz sú vzdorovité voči autorite, podvádzajú a klamú i kradnú.*

Faktorom *Úzkosť a depresia* u chlapcov zo ŠZŠ dospievame k zisteniu, že chlapci *zažívajú málo potešenia a radosti, chýba im sebadôvera, učitelia postrádajú akúkoľvek interakciu medzi žiakom a ním. Veľakrát sú smutní, skľúčení a neusmievajú sa, mávajú pocity zbytočnosti.* Dievčatám z OŠ podľa výsledkov škály SAED na prvom mieste *chýba*

sebadôvera, preto zažívajú pocity zbytočnosti. Taktiež bývajú neraz smutné, so sklesnutou náladou, úzkostlivé a deprimované. Učitelia vykazujú, že *zažívajú málo nadšenia pre veci, potešenia a radosti.*

U dievčat z OŠ vo **faktore *Fyzické symptómy a strach (obavy)*** nasviedča podiel *sťažností na fyzický nepokoj (bolesti hlavy, bolesti žalúdka, zvracanie, nevoľnosť), ďalej majú nervózne návyky alebo zvyky (tiky, obhrýzanie nechtov, točenie si vlasov).* Hojne sa vyskytuje *úzkostlivosť, ustarostenosť, nervozita či napätie, obávajú sa nepravdepodobných nebezpečenstiev alebo strachu o seba i iných.* Dievčatá sú príliš vnímavé a citlivé, hlavne v tomto období predpuberty a puberty.

Vo **faktore *Sociálna neprispôsobilosť*** dosahujú chlapci zo ŠZŠ vyššie skóre priemeru ako chlapci z OŠ. Najviac vyskytujúcimi problémami je *poškodzovanie spoločenského majetku, sexuálne správanie, objavuje sa požívanie alkoholu a úteky z domu.* U dievčat je faktor Sociálna neprispôsobilosť zastúpený nižším skóre ako u chlapcov, *ide o úteky z domu a vyskytuje sa predčasné sexuálne správanie* (spojenie s obdobím puberty).

V *3. časti škály SAED – Nepriaznivo ovplyvnený výchovno – vzdelávací výkon (Adversely Affects Educational Performance)* sme zistili, ako hodnotia učitelia mieru vplyvu faktorov PEaS na výchovno – vzdelávací výkon žiaka/študenta. Učitelia v ŠZŠ odhadujú, že miera vplyvu sa pohybuje medzi 25 % – 33 % v malej či miernej forme. Na druhej strane učitelia z OŠ si myslia, že faktory PEaS neovplyvňuje až 36 % žiakov výchovno-vzdelávací výkon. Napríklad chlapci zo ŠZŠ sú oproti chlapcom z OŠ ovplyvnený faktormi PEaS ďaleko vyššie a presne tak je to aj u dievčat zo ŠZŠ v protipóle s dievčatami z OŠ.

Na základe získaných výsledkov sa domnievame, že škála SAED je na tomto základe, spolu s inými určujúcimi údajmi (rozhovor, pozorovanie) i informáciami vychádzajúcimi zo škály SAED nápomocná pre pedagógov, rodičov, ale aj iných profesionálov – odborníkov. Odporúčame ju preto na identifikáciu porúch, postavenie cieľov a predmetu individuálneho vyučovacieho plánu ako aj na identifikovanie cieľov pri zásahu. Výsledky zo škály SAED sa môžu použiť aj pre zdokumentovanie efektu programu na zlepšenie stavu PEaS žiaka, pretože dokumentácia je dôležitá nielen na pozorovacie účely, ale aj na plánovanie programov, rozhodovanie, či preradenie do iného vzdelávacieho prostredia.

Z aspektu výsledkov sa ukázalo, že problém je dostatočne závažný na to, aby stálo za úvahu podniknúť ďalšie kroky. A to nielen na úrovni legislatívnej, ale aj na úrovni pedagogickej diagnostiky. Je na mieste zdôrazniť, že je nevyhnutné vzdelávať budúcich pedagógov i školiť súčasných pedagógov. Dôležitá je i príprava kurikúl orientovaných na nápravu porúch a vzdelávania detí s uvedenými poruchami tak, aby mohli dosiahnuť lepšie výsledky v škole a v plnom rozsahu uplatniť svoje schopnosti v osobnom a občianskom živote.

Takto kvalitne pripravení pedagógovia potom môžu vo svojej praxi nielen rešpektovať individuálne predpoklady žiakov, ale aj prispôsobiť vyučovanie špecifickému vývinu žiakov, kognitívnej, emocionálnej i sociálnej povahe toho ktorého žiaka. Analýzou množstva činov a postojov detí i mládeže sa dá pochopiť kontext dynamického osobnostného vývinu a kontext konkrétnych skúseností, ktoré dieťa získalo v interakcii s emocionálne významnými osobami – rodičmi. Vývin je totiž charakteristikou každého dieťaťa. Každé dieťa rastie. Na svojej ceste k telesnej, emocionálnej a sociálnej zrelosti prekonáva veľa prekážok a plní veľa zložitých úloh. Ak narazí vo svojom emocionálnom vývine na prekážku, ktorú nie je možné s ľahkosťou prekonať, jeho psychický rast sa spomalí, alebo zastaví. Môže sa tak stať v dôsledku nejakej traumy (nedostatok lásky od rodičov, strata niekoho blízkeho ap.). Je to proces analogický tomu, keď v dôsledku silného nárazu, alebo nedostatku minerálov, dochádza k zlomenine kosti v tele. Ako bude kosť vyzerať v dospelosti záleží na tom, ako sa

kosť zrastie. Podobne je tomu aj s osobnostným vývinom. Kvalita sociálneho fungovania a psychického zdravia veľakrát závisí na tom, ako sa „zlomený“ vývin znovu naštartuje a akým smerom sa bude uberať.

4. LITERATÚRA

ACHENBACH, T. M. 1995. *Developmental issues in assessment, taxonomy, and diagnosis of child and adolescent psychopathology.* In: D. Cicchetti and D. J. Cohen (Eds.), Developmental psychopathology: Vol. 1. Theory and methods (pp. 57-80). New York: Wiley (1995).

ACHENBACH, T. M., & EDELBROCK, C. S. 1978. *The clasification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts*. Psychological bulletin 85. 1275-1301 (1978).

CULLINAN, D. 2002. *Students with Emotional and Behavior Disorders.* USA: Prentice Hall 2002.

BECK, A. T. 2002. *Cognitive therapy and the emotional disorders.* New York, A Meridian Book, 2002. ISBN 0-452-00928-6.

EPSTEIN, M. H., & CULLINAN, D. 1998. *The Scale for Assessing E*motional *Disturbance.* Austin, TX: PRO-ED.

GAVORA, P. 1997. *Výskumné metódy v pedagogike.* Bratislava : UK 1997

KOMÁRIK, E. 2002. *Metódy vedeckého poznávania človeka*. Bratislava: UK 2002.

MASH, E. J. & TERDAL, L. G. 1988. *Behavior assessment of childhood disorders.* New York: The Guilford Press 1988. ISBN 0-89862-512-2.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: PaedDr. Andrea Murániová, PhD.

Pracovisko: Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Kabinet športovej edukológie
Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika

Email: muraniova@fedu.uniba.sk

HĽADANIE CIEĽOV VÝCHOVY A VZDELÁVANIA V SÚČASNEJ ŠKOLE

THE SEARCH FOR AIMS OF EDUCATION AT THE CURRENT SCHOOLS

Henrieta Peľaková, Mária Zahatňanská

Abstrakt

Práca prináša pohľad na problematiku hľadania cieľov v edukačnom procese na základnej škole v období rozbiehania sa novej obsahovej reformy vzdelávania, ktorá odštartovala v roku 2008 na Slovensku a priniesla nové možnosti pre rozvoj výchovy a vzdelávania na školách. Rozpracováva pohľad na ciele edukácie v súvislosti s vývojom našej spoločnosti i z hľadiska vzdelávacích inštitúcii a poukazuje na problematiku ich dosahovania v dôsledku sociálnych a mediálnych vplyvov.

Kľúčové slová: *edukačný proces, ciele výchovy, ťažisko výchovy*

Abstract

The work provides an insight into the problematics of searching for aims in the educational process at primary schools. This is happening at the time of the implementation of the new curricular reform in education, which started in 2008 in Slovakia. The reform has brought up new possibilities for the development of education. It analyses a view at the aims of education connected with the development of our society from the point of view of educational institutions. It points out how problematic it is to achieve these goals as a result of the influence of the media and the social influence.

Key words: *educational process, aims of education, educational centre*

Cenu má iba cesta. Iba ona trvá, keďže cieľ je ilúzia pútnika, kráčajúceho od vrcholu k vrcholu, ako keby zmysel bol v dosiahnutom cieli.

Antoine de Saint-Exupéry

1. ÚVOD

Model školstva na Slovensku bol dlho postavený na forme jednotnej školy. Tá udávala spomalené tempo rozvoja vzdelávania, ucelený obsah vzdelávania rovnaký pre každý druh školy. V súčasnosti prebieha už dva roky dvojúrovňový participatívny model tvorby obsahu vzdelávania a to:

- rámcový výchovno vzdelávací program, ktorý je daný štátom ako povinný pre všetky typy škôl,
- školský výchovno vzdelávací program, ktorý si škola dotvára sama podľa svojho zamerania (Hamajová, 2005).

Tento model bol schválený 19. 6. 2008 a prebieha v praxi od 1. 9. 2008. Umožnil školám stať sa slobodnými vzdelávacími inštitúciami. Reforma školstva bola hnacím

motorom pre informatizáciu škôl a tvorbu nových študijných materiálov a pomôcok. Novinkou v školskom systéme sa stali takzvané kľúčové kompetencie učiteľa. Ide o súbor nástrojov ako zefektívniť vyučovací a výchovný proces. Kompetencie možno rozdeliť na všeobecné: jazykové, sociálne, kognitívne, matematické, kultúrne a predmetové kompetencie, týkajúce sa poznávacích, rečových, čitateľských schopností učiteľov, ktorí tvoria nové vzdelávacie kurikulum – učebný obsah, voľno časové aktivity, metódy a formy výučby. Reforma priniesla nové úvahy nad cieľmi výchovy a vzdelávania z hľadiska morálneho a kultúrneho rozvoja mládeže. Výsledkom by mala byť zlepšená kvalita vzdelávania a efektivita systému vzdelávania odrazená v podstatných vedomostiach osvojených žiakmi, v podnecujúcom prostredí škôl, v priaznivej emocionálnej klíme, v zmysluplnosti vzdelávacieho obsahu, v stratégiách používania metód výučby i v zážitkoch, skúsenostiach, vo vlastnej tvorbe a činnosti ako aj v správaní sa a konaní žiakov a učiteľov. (SME, 22. 5. 2008)

2. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PROBLÉMU

Akákoľvek ľudská činnosť smeruje vždy k nejakému cieľu. Výchovný proces, alebo aj vyučovací proces, jedným slovom edukačný je zložitým javom, zložitou cieľavedomovou činnosťou, ktorá prebieha medzi učiteľom a žiakom, či žiakmi. „*Edukácia a jej ciele sú a v minulosti vždy boli podmienené niekoľkými faktormi:*
Požiadavkami spoločnosti – čo spoločnosť vyžaduje od človeka, aké je politické zameranie spoločnosti a s tým súvisiaci svetonázor, a jeho osvojenie človekom.
Možnosťami spoločnosti – jej ekonomickým rozvojom, možnosťami vzdelávania pre všetkých občanov, perspektívou rastu ekonomiky spoločnosti.
Možnosťami človeka – postavením človeka v spoločnosti a jeho zmyslom života, fyzickými a psychickými danosťami jedincov, sociálnym prostredím a podmienkami človeka na rozvoj jeho osobnosti" (Kominarec, et al., 1994, str. 24).

Typickým znakom súčasnej spoločnosti, ovplyvnenej západnou civilizáciou je pokus o vytvorenie výkonovej spoločnosti. Informačný bum spôsobil prílev obrovského množstva informácii v jednotlivých odvetviach vedy, kultúry a školstva. V edukačnom procese sa pri danom náraste informácii stratil globálny pohľad na realitu. Vytratili sa témy ako Človek, Spoločnosť, Príroda a to súviselo s nutnosťou vytvorenia novej vzdelávacej koncepcie. Média nabrali obrovskú silu pri ovplyvňovaní názorov a postojov žiakov, mládeže ale aj dospelých jedincov. Bežná komunikácia je mnohokrát nahrádzaná technikou. Vzorom dnešnej mládeže sa stávajú tzv. celebrity spopularizované médiami, ktoré v sebe mnohokrát nenesú ani kúsok múdrosti, morálky a inteligencie. Sme svedkami dezintegrácie osobnosti človeka.
Podľa Pelikána (2007, s. 22) *„súčasnú spoločnosť a jedincov žijúcich v nej ovplyvňuje osem smrteľných hriechov:*
- uponáhľanosť doby; preľudnenosť ľudských sídel, ktoré vedú k nezáujmu o druhých; strata zmyslu pre zodpovednosť; rozkol v tradíciách; rastúca poddajnosť ľudstva voči doktrínam; devastácia prostredia; genetický úpadok; nebezpečenstvo atómovej skazy."

To všetko ovplyvňuje výchovu v školách kde sa znižuje počet žiakov, rušia sa mnohé základné a stredné školy, čo má za následok sťahovanie populácie z obcí do miest. Rodičia majú málo času na rodinný život, venujú sa kariére a zarábaniu peňazí. Zo života ľudí sa vytrácajú hodnoty ako národná hrdosť, ktorá sa vyskytuje už len v spojení so športovou činnosťou.

2.1 Súčasné ciele edukačného procesu a problémy pri ich vytyčovaní

Nárast spoločenských zmien, modernizácia spoločnosti, globalizácia, priniesli aj zmeny do života človeka. Do popredia prenikla otázka budúcnosti jedincov, ich schopnosti adaptovať sa podmienkam moderného sveta, riešiť problémy každodenného života.

Tradičná škola považovala za najdôležitejšie pre rozvoj osobnosti jedinca prílev vedomostí a ich pamätanie si. Súčasná, globálna škola súhlasí s dôležitosťou informácii pre jedinca nie v ich kvantite, ale v kvalite. „*Vedomosti tvoria prostriedok pre vytváranie schopností a postojov, ale nie sú cieľom pre komplexný rozvoj osobnosti. K významným cieľovým zložkám pre rozvoj spôsobilostí a schopností potrebných k výkonu životných aktivít žiakov patria tieto: naučiť sa poznávať svet okolo seba, naučiť sa konať, naučiť sa hodnotiť, naučiť sa dorozumieť sa i porozumieť sebe samému aj iným"* (Petlák, 2005, s. 51).

Vyučovacie ciele sú hierarchicky usporiadané do taxonómií. Tieto taxonómie pomáhajú učiteľom organizovať a budovať svoju prácu tak, aby v oblasti kognitívnej rozvíjali u žiakov všetky funkcie, nie len pamäť a vnímanie, ale aj hodnotenie, syntézu a tvorivosť. Taktiež, aby nezanedbávali citovo – motivačnú výchovu u žiakov. Podľa Zelinu (1996), taxonómie znamenajú usporiadanie kognitívnych, afektívnych a psychomotorických funkcií do určitej hierarchie podľa zložitosti funkcii tak, že vyššia podmieňuje nižšiu.

V súčasnosti je uznávaná a v školách používaná ako pomôcka pri tvorbe časovo tematických plánov Bloomova taxonómia vývinu celostnej osobnosti. Kognitívna zahŕňa poznávanie a rozum, afektívna city, vôľu a postoje a psychomotorická zmyslovo pohybové schopnosti. Tvorivo – humanistická výchova kladie dôraz na afektívnu oblasť a jej ciele, pretože táto oblasť bola v tradičnej škole veľmi zanedbávaná. Zelina (1996) ako predstaviteľ humanistickej výchovy v systéme KEMSAK poukazuje na dôležitosť cieľov vo výchove:
K – kognitivizácia – nie poznatky, ale spôsoby ich získavania a aplikácie,
E – emocionalizácia – naučiť cítiť,
M – motivácia – rozvoj záujmu, chcenia,
S – socializácia – naučiť ľudí žiť vo vzťahoch s inými,
A – axiologizácia – rozvoj hodnôt – rebríček hodnôt,
K – kreativizácia – rozvoj tvorivosti.

Poznanie a osvojenie si uvedeného systému je pre učiteľa dôležité pre správny prístup a vedenie žiaka v jeho rozvoji, pri adekvátnom zvládaní rôznych pedagogických situácii. Pomocou nich sa vytvárajú pedagogické dokumenty, časovo – tematické plány, v ktorých sa vytyčujú krátkodobé ciele, plánuje sa práca so žiakmi a pod.

Súčasné zmeny v rozvoji spoločnosti vedú k zamysleniu sa nad novými faktormi, ktoré ovplyvňujú výchovu, vzdelávanie a rozvoj jedinca. Matějčková (In Pelikán, 2007), zahŕňa päť integrovaných vlastností, faktorov, ktoré ovplyvňujú rozvoj osobnosti:
1. aktívna zložka inteligencie, to čo človeka ženie za poznaním. *2. svedomitosť*, pojem ktorý sa rozširuje na cieľavedomosť, spoľahlivosť, starostlivosť, snaha, vytrvalosť a rozhodnosť.
3. extraverzia, ktorá v sebe nesie naše bytie v spoločnosti medzi ľuďmi, našu schopnosť tvorby vzťahov, jednanie s inými. *4. citová stabilita,* odolnosť voči nepriaznivým situáciám.
5. priateľstvo, ktoré znamená aj toleranciu, nesebeckosť, ústretovosť, pomoc druhým. Podľa vyššie uvedených vlastností by sa učitelia pri výchove jedincov mali zamerať na tieto okruhy:

1. Hľadanie zmyslu bytia. 2. Adekvátna sebareflexia. 3. Zaujatie aktívneho životného postoja. 4. Tvorba charakteru a osobného svetonázoru. 5. Pozitívna emocionalita. 6. Zmysel pre zodpovednosť a sloboda rozhodovania. 7. Rozvoj citov a empatie (Pelikán, 2007).

2.2 Hľadanie ťažiska výchovy

Organizácia výchovy v spoločnosti by mala byť v súlade s filozofickým vývojom spoločnosti. Mala by citlivo spájať požiadavky spoločnosti vyplývajúce z premien a vývoja vo všetkých oblastiach objektívneho sveta a požiadaviek jedinca, ktorý by prejavoval väčšiu vlastnú aktivitu. Do školskej výučby je potrebné zaviesť všetko čo súvisí so životom človeka, jeho prežívaním a bytím, nevynímajúc zamestnanie, skúsenosti, prežitky, ekonomické, kultúrne, estetické, etické a technické prvky. Je potrebné, aby si mládež mohla vybrať cestu svojho myslenia. Myslíme si, že našu pozornosť si zaslúži vo filozofických úvahách hlavne:

- všestranný rozvoj osobnosti a to: angažovanosť človeka v spoločnosti, individuálny prínos človeka, jeho schopnosti, kolektívna práca, zodpovednosť pri plánovaní a uskutočňovaní cieľa, sebahodnotenie a sebareflexia.

Učitelia by mali byť ľuďmi, ktorí milujú deti a mládež a mali by vedieť orientovať sa v sociálnych, kultúrnych a ekonomických premenách spoločnosti a rozvojové perspektívy spoločnosti by mali transformovať na potreby detí a mládeže.

2.2.1 Hľadanie zmyslu bytia

V roku 1998 sme navštívili materskú školu v Budapešti, ktorá bola založená na alternatívnej výchove Márie Montessoriovej a bola to naša prvá skúsenosť s alternatívnou školou. Boli sme príjemne prekvapení správaním sa detí vo veku od štyroch do šiestich rokov. Sami si vyberali činnosť, ktorá vyplňovala ich dopoludňajší čas. Trieda bola rozdelená na niekoľko častí – kútikov, ktoré boli tematicky zamerané na matematiku, prírodovedu, literatúru, umenie a praktické varenie. Pedagóg bol prítomný ako pomocník – facilitátor. V tejto škole sme pochopili, že dôležitým procesom v predškolskom veku dieťaťa je rozhodovací proces, pri ktorom si dieťa samo vyberá aktivitu, ktorej sa bude počas dňa venovať. Zabezpečí to u dieťaťa pocit slobody, ale aj zodpovednosti za rozhodovanie. Ďalším zaujímavým momentom bol fakt, že ak dieťa niečo vytvorilo, alebo nakreslilo, učiteľ nemohol použiť slovnú kritiku na dielo, mohol však pomôcť dielo vylepšiť a dokončiť. Tým sa zabezpečilo dosiahnutie vlastného úspechu u dieťaťa, ktoré malo chuť do ďalšej činnosti.
V súčasnej škole, kde vyučujeme nie je možné ponúknuť žiakom výber činností, pretože musia absolvovať presný rozvrh hodín. Myslíme si, že väčšina mladých ľudí žije dneškom a o budúcnosť sa veľmi nezaujíma. Žiaci základnej školy, ktorých učíme sú športovci – hokejisti. Ich zmyslom života je prevažne hokej a akýkoľvek neúspech v edukačnej činnosti nepovažujú za osobnú katastrofu, skôr neúspech v športovej činnosti ich vie zarmútiť.

Výhodu učiteľov cudzích jazykov vidíme oproti učiteľom iných predmetov v tom, že anglický jazyk je potrebný pre športovcov – hokejistov, pre ktorých hlavným a dlhodobým cieľom je hrať na Slovensku, ale i v zahraničí. Súhlasíme s výrokom V. E. Frankleho, že „*hodnotám sa nemôžeme učiť – hodnoty musíme prežiť*“, a to platí aj pre zmysel života, ktorý vidíme v činoch jednotlivcov. Je na škodu, že obsah výučby na školách zahrňuje témy, ktoré spolu často nesúvisia, nenadväzujú na seba, nemajú postupnosť od jednoduchšieho k zložitejším a na konci nevytvárajú akúsi všeobecnú teóriu, ktorá by sa dala využiť v praxi. Stáva sa, že práve preto je učivo pre žiakov mnohokrát ťažké, nezaujímavé a nepotrebné. Odmietajú sa učiť a keď sa k tomu pridá pedagóg, ktorého žiaci nerešpektujú, vzniká situácia veľmi ťažká pre pedagóga ako aj rodiča, ktorý sa márne snaží o zlepšenie prospechu svojho dieťaťa.

Nedostatok zmysluplnej činnosti vedie k vnútornému neuspokojeniu jedincov a k vyhľadávaniu náhradných riešení, ktorými môže byť drogová závislosť, agresivita, alkoholizmus a pod.

2.2.2 Adekvátna sebareflexia

„Pod pojmom adekvátna sebareflexia rozumieme takú sebareflexiu, ktorá sa opiera o skutočnú znalosť svojich hraníc a limitov, čo však v žiadnom prípade neznamená obmedzenie daného jedinca, práve naopak" (Pelikán, 2007, s. 55).

Spomínali sme, že človek sa počas svojho života integruje do niekoľkých inštitúcii. Prvou je rodina, do ktorej sa dieťa narodí. Už v útlom veku sa začne orientovať samo v sebe a v osobách, ktoré s ním prichádzajú do kontaktu. V mladšom školskom veku nastupuje do školy, stretáva sa s prvou učiteľkou, ktorá pre žiaka takmer vždy predstavuje symbol múdrosti, krásy a spravodlivosti. Často sa stáva, že to čo povie pani učiteľka má väčšiu váhu ako názor rodiča. Vekom si však dieťa utvára vlastný názor, rozmýšľa nad tým, čo je správne a čo nie, súhlasí, alebo nesúhlasí s názorom učiteľa a rodiča, vzdoruje. Škola prináša žiakom nové vedomosti, ale jej funkciou je aj skúšanie a hodnotenie žiakov, čo sa naučili, čo vedia, alebo čo je potrebné zopakovať či precvičiť. A tu zväčša dochádza ku konfliktom medzi žiakmi navzájom, ako aj medzi žiakmi a učiteľom. Žiaci sa totiž začínajú hodnotiť sami medzi sebou.

Učitelia mnohokrát hodnotia momentálne vedomosti prednesené žiakom a neberú do úvahy jeho celkovú osobnosť, záujmy, aktivitu v mimoškolskom prostredí, ako aj stav jeho momentálnej psychiky (Roháčová, 2010).

V posledných rokoch sa zvyšuje počet žiakov so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami, ktorí majú špeciálne kritéria na hodnotenie, ktoré sa odlišuje od hodnotenia a klasifikácie žiakov bez porúch. V triede máme aj takýchto žiakov a veľmi ťažké bolo pre nás vysvetliť žiakom, prečo sme previerku zo slovnej zásoby ohodnotili žiakovi s poruchou učenia lepšou známkou, aj keď mal oveľa väčší počet chýb ako ostatní žiaci. Citlivo sme vysvetľovali podstatu danej poruchy učenia, ako aj psychologické vyšetrenia a závery, ktoré s tým súvisia. Väčšina žiakov to pochopila a prijala tento fakt.

Akceptácia školy a hlavne učiteľov je podľa Pelikána (2007) závislá na niekoľkých faktoroch:

- zmysel pre spravodlivosť,
- povesť školy na verejnosti,
- odborná úroveň výučby,
- tvorivé, vnímavé a akceptujúce prostredie pre žiaka,
- schopnosť školy a učiteľov získať záujem o problémy, ktoré škola vo výučbe predkladá,
- prostredie, v ktorom má žiak možnosť sebarealizácie a nie je len pasívnym objektom,
- prostredie, v ktorom štýl práce učiteľa súhlasí s rovinou pedagogického myslenia.

S danými faktormi nie je možné nesúhlasiť, lebo v praxi si žiaci viac vážia učiteľa, ktorý je prísny, ale spravodlivý a ľudský. Dnes v dobe slobody prejavu žiaci verejne vyjadrujú svoje pocity na adresu učiteľov, stretávame sa aj so sťažnosťami na učiteľov. (Poráčová, 2010). Rodičia pri výbere školy sledujú jej aktivity a povesť na verejnosti, pričom sa mnohí zaujímajú o odbornosť učiteľa vo vyučovacom procese a navštevujú otvorené hodiny pre rodičov, kde si všímajú aktivitu a prácu svojich detí, ako aj prostredie, v ktorom sa ich dieťa pohybuje v podstate polovicu dňa.

2.2.3 Zaujatie aktívneho životného postoja

Každý človek počas svojho života prežije veľké množstvo rozličných situácii. Väčšina z nich prebehne bez toho, aby im pripisoval nejaký význam a rýchlo na ne zabudne. Sú ale situácie, ktoré sú pre človeka veľmi významné a závažné. Niektoré udalosti hlboko

zdeformujú vnútorný svet človeka, ktorý sa k nim potom niekoľkokrát vracia v myšlienkach, rozoberá ich (Pelikán, 2007, s. 66).

Nebudeme rozoberať psychologické pojmy súvisiace s postojmi a motívmi človeka. Priblížime si však skutočnosť, ktorá sa stala pred rokom na našej škole a hlboko zasiahla život i správanie sa žiakov, ktorých sa situácia týkala. Vyučovali sme vo veľmi problematickej triede, chlapcov hokejistov. Trieda bola veľmi ťažko zvládnuteľná, vyučujúcim sa vyučovalo veľmi zle. Žiaci sa správali nedisciplinovane, mali veľa neospravedlnených hodín, v triede bolo zaznamenávané pravidelné šikanovanie. Triedna učiteľka nezvládala túto triedu, preto sa po roku triednictva vzdala tejto práce a na jej miesto nastúpila iná triedna učiteľka. Situácia sa mierne zlepšila, ale zlom nastal až po tragickej udalosti, keď najlepší žiak z tejto triedy vyskočil z dvanásteho poschodia bytového domu a zomrel. Vyšetrovaním sa ukázalo, že žiak mal v sebe veľké množstvo alkoholu a v deň, kedy sa tragédia stala popíjal so svojimi troma spolužiakmi z triedy alkohol, ktorý ukradol svojmu starému otcovi. Pokračovalo to vzájomným obviňovaním sa žiakov a rodičov zosnulého žiaka, ktorí vinili z tejto situácie spolužiakov. Do tejto situácie sa zapojili kriminalisti, ktorí vec vyšetrovali ako samovraždu i ako možnú vraždu a psychológ, ktorý bol každý deň pripravený komunikovať so žiakmi. My učitelia sme mali veľmi ťažkú úlohu, zvládať vyučovacie hodiny plné smútku a plaču v tejto triede. Citlivo sme pristupovali k danej téme, veľa sme so žiakmi rozprávali o problémoch, ktoré ich trápia, o východiskách a správnych životných rozhodnutiach, ktoré sú potrebné pre život. Po roku môžeme povedať, že v tejto triede sa cítime výborne, učí sa nám oveľa lepšie. Táto smutná udalosť hlboko poznačila životy chlapcov. Niektorí zo školy odišli na iné školy, tí čo zostali zmenili svoj postoj k životu. Chlapci si navzájom začali pomáhať, rešpektovať sa, ich správanie voči učiteľom sa zmenilo a naopak aj správanie učiteľov k nim. Pravidelne navštevujú hrob svojho spolužiaka. Zaznamenali sme aj to, že ak sa im nedarí napr. v hokeji, zájdu si na cintorín a vyrozprávajú sa mŕtvemu spolužiakovi.

2.2.4 Tvorba charakteru a osobného svetonázoru

Podľa Pelikána (2007) má dobrý a pevný charakter ten človek, ktorého správanie sa nemení podľa spoločenských zmien. Stretli sme sa s názorom, že o charaktere sa dá hovoriť len v súvislosti s dospelými ľuďmi. Nesúhlasíme s daným názorom a myslíme si, že už v rannom detstve môžeme hovoriť o charaktere detí a môžeme ho posudzovať podľa ich jednania a správania v bežných každodenných situáciách.

Dieťa do vienka pri narodení dostáva akési zrkadlo nervovej sústavy svojich rodičov a prarodičov. To ukazuje, aký bude jeho temperament, avšak charakter sa buduje v prostredí, v akom dieťa vyrastá od útleho detstva. Tam kde chýba láska, tolerancia, úcta a kde prevažuje agresivita, fyzické násilie a nadradenosť nemôže dochádzať k pozitívnej tvorbe charakteru.

„S charakterom úzko súvisí tvorba osobného svetonázoru, to je vlastného vnímania sveta a vecí okolo seba. Ak svetonázor pomáha človeku pochopiť samého seba a svoje miesto v živote poskytuje mu tiež možnosť ujasniť si svoj vzťah k sebe a k iným ľudom, k spoločnosti, k zvieratám a prírode ako celku. S tým súvisí aj vymedzenie pravidiel a noriem správania sa k daným javom a predmetom. Sú hranice, ktoré človek nemôže preskočiť bez toho aby nemal výčitky svedomia a tu hovoríme o osobnej morálke, ktorá v sebe nesie zvnútornené pravidlá, zásady a normy, ktoré človek dodržiava. Ľudia, ktorí pozitívne vnímajú svet a aktívne prežívajú všetky situácie, do ktorých sa počas života dostanú, vedia oveľa ľahšie znášať a vyriešiť aj nepríjemné stránky života, pričom to má pozitívny vplyv na ich psychiku i zdravie. Svojim pozitívnym vnímaním okolia dokážu ovplyvniť aj iných ľudí pri riešení ťažších životných situácii“ (Pelikán, 2007, s. 75-76).

Proces tvorby charakteru a svetonázoru je dlhodobý a prebieha aj v školskom prostredí, na vyučovaní každého predmetu. Na niektorých predmetoch to prebieha len okrajovo, ako medzipredmetový prvok je zaradený do výučby prostredníctvom časovo tematických plánov, kde musí daná téma korešpondovať s učivom, ktoré sa preberá v ten ktorý deň. Dosť ťažko si to vieme predstaviť na matematike, ale významnými predmetmi sú občianska výchova, etická výchova a náboženská výchova. Ich obsahom výučby je množstvo zaujímavých tém, ktoré učiteľ citlivo vyberá, nakoľko je známe, že učebnice k daným predmetom nie sú. V školách je možná voľba predmetu etická výchova a náboženstvo, podľa toho, čo si vyberie žiak, respektíve jeho zákonný zástupca. Rodičia s náboženským svetonázorom preferujú náboženstvo ako predmet vhodný pre ich dieťa, a naopak rodičia ateisti si vyberajú etiku. Nie je to však pravidlo. V poslednom čase sa stáva, že rodičia zameraní skôr ateisticky prihlásia dieťa na náboženstvo v domnienke, že sa polepší v správaní, prestane byť arogantné, vzdorovité, zmení sa jeho vzťah k okolitému svetu.

2.2.5 Pozitívna emocionalita, alebo optimistický pohľad na život

Veľký vplyv na utváranie pozitívneho vzťahu k životu má rodinné prostredie a škola. V rodine dieťa naberá istotu, má pocit väčšej ochrany, avšak sú rodičia, ktorí vo výchove postupujú perfekcionisticky. Priveľmi ochraňujú dieťa, všetky úkony robia namiesto dieťaťa, umelo sa snažia odstrániť nástrahy a prekážky, namiesto toho, aby ich naučili čeliť im. Často sa stretávame s rodičmi, ktorí nosia školské tašky deťom až ku školskej bráne, pripravujú im pomôcky na vyučovanie, dokonca za nich píšu domáce úlohy. Stráca sa tak zodpovednosť dieťaťa za veci, ktoré sú len jeho povinnosťou. Pri zložitejších situáciách sa dieťa spolieha na rodiča, že to vyrieši za neho, alebo to odrazí myknutím pleca s výrokom: „Nejako už bude.“ Ďalším prípadom sú rodičia, ktorí nedosiahli v živote nejaký cieľ, ktorý sa snažia vnútiť svojmu dieťaťu. Myslia si, že dieťa vnucovanou činnosťou dosiahne to, čo sa im nepodarilo. V pedagogickej praxi na športovej škole pozorujeme rodičov, ktorí nútia svoje deti hrať hokej. Je to tvrdý šport, ktorý nie je vhodný pre deti slabej fyzickej konštrukcie, pre deti psychicky labilné alebo s poruchou zraku.

Na opačnom póle stoja rodičia, ktorí sa svojim deťom venujú veľmi málo. Výchova v rodinách takmer neprebieha. Deti sú „deťmi“ ulice, často ponechané napospas nebezpečným skupinám. Pre tieto deti sú charakteristické formy správania plné agresivity, vulgárnosti. Nie sú pripravené na vyučovacie hodiny, často krát sú hladné a smädné. Dochádza ku krádežiam jedál iných žiakov. U týchto detí si všímame začiatky fajčenia už v 7. ročníku a neskôr často inklinujú k požívaniu alkoholických nápojov a drog. Čo bolo zanedbané v rodine, to sa veľmi ťažko napráva v škole, alebo v inej výchovnej inštitúcii.

Školy v rámci svojej činnosti zahŕňajú do plánu práce aktivity spojené s protidrogovou výchovou, výchovou k manželstvu a rodičovstvu, sexuálnou a zdravotnou výchovou. Avšak, rodina je prvou stanicou, ktorá učí dieťa vnímať svet pozitívne, hodnotiť javy kladne, vyvarovať sa nebezpečným situáciám, zvládať ich bez ujmy na zdraví a psychike.

Pozitívny duševný stav človeka má veľký vplyv na fyzické zdravie. Dobrá psychika pomáha človeku vyliečiť aj tie najťažšie choroby. Extroverti zvládajú napäté situácie oveľa ľahšie ako introverti, ktorí sa uzatvárajú do seba, problémy nie sú schopní vypovedať a tým aj častejšie trpia depresiou.

Podľa Pelikána (2007, s. 103) škola a rodina môžu prispieť k vývoju pozitívneho vnímania sveta:

- *vytváraním priaznivej klímy v rodinnom a školskom prostredí,*

Škola by mala byť miestom, kde žiak prichádza s radosťou, že sa niečo naučí, že cíti oporu, uznanie, že zažije úspech a pochvalu.

- *učením o zložitosti sveta, plného problémov, ktoré sa dajú riešiť,*

Problémy sú tu na to, aby sa riešili. Ak sa zahmlievajú, prehliadajú a neriešia, neskôr sa objavujú vo väčšej intenzite, oveľa zložitejšie a často krát sú neriešiteľné bez psychickej ujmy.

- *vytváraním pocitu sebadôvery a viery vo vlastné sily.*

Dieťa je potrebné naučiť povedať svoj vlastný názor bez toho aby sa bálo dospelého. Asertivita, dnes tak moderný pojem patrí do škôl, avšak bez ohrozenia autority učiteľa, ktorý musí rešpektovať slušný názor žiaka. Rodinné prostredie asertivitu nerieši, v rodine, kde je demokratická či liberálna výchova je vlastný názor samozrejmý (Hrušková, 2009).

Nová metóda ako učiť žiakov viere vo vlastné sily a asertivite je populárna metóda diskusie v debatných krúžkoch. Ide o aktivity mimo vyučovania, založené na dobrovoľnej účasti žiakov. Žiaci s dospelými debatujú na rôzne politické, kultúrne, ekonomické, zdravotné a iné témy, ktoré sa vyberajú z momentálnej spoločenskej situácie štátu, mesta, školy a podobne. Súčasťou je aj dramatizácia, žiaci s učiteľmi vytvárajú situácie, ktoré spoločne riešia, v ich hraní sa prejavuje momentálny stav schopnosti riešiť vážnu situáciu. Tieto debatné krúžky sú veľmi populárne najmä u starších žiakov a u mládeže na stredných školách.

Významnými sú aj triednické hodiny, ktoré zvoláva triedny učiteľ jeden krát za dva týždne. Na daných hodinách sa taktiež riešia momentálne problémy triedy a jednotlivcov.

2.2.6 Sloboda a zodpovednosť

„Ži a nechaj žiť“, hovorievajú prevažne starší, ale v poslednom čase aj mladí ľudia. Sloboda myslenia a konania patrí k základným ľudským právam. Sloboda však nie je bez mantinelov. Ľudia sa dnes cítia slobodní, majú pocit, že môžu slobodne vyjadrovať svoje myšlienky bez toho, aby za to boli akokoľvek potrestaní, často konajú tak, že ohrozujú slobodu iných spoluobčanov. Sloboda myslenia a konania sa výrazne prejavila v demokratickom školstve. Počas dvadsiatich rokov si žiaci až veľmi uvedomili čo je to sloboda slova a myslenia. Zabudli však na zodpovednosť a korektný prístup k učiteľom. Nemôžeme hovoriť všeobecne o všetkých žiakoch, avšak určite nám dajú za pravdu všetci naši kolegovia na Slovensku, že žiacke správanie a konanie, ich prístup k učiteľom sa diametrálne odlišuje od správania sa a konania spred dvadsiatich rokov.

Petlák hovorí (2007, s. 112) že: „*Hranice slobody každého človeka v demokratickej spoločnosti končia tam, kde začínajú hranice slobody druhého človeka. Popisuje pojem vnútornej slobody, ktorá závisí od poznania a uvedomenia si vonkajších hraníc slobody, ktoré sú závislé od tej ktorej spoločnosti a od konkrétnych životných podmienok človeka. To významne súvisí s pojmom zodpovednosť. Aby človek mohol konať zodpovedne, musí mať dostatok slobody k tomu, aby si mohol vybrať riešenie problému, zaujať postoj k nemu a zaujať stanovisko k samotnému činu.*“

„Byť človekom znamená byť zodpovedným“, povedal V. E. Frankl. Zodpovedným k sebe samému, k svojim najbližším, k cudzím ľuďom, k práci ktorú vykonávame, k celej spoločnosti i k prírode.

Ako môže škola vychovávať žiakov k zodpovednosti? Každý učiteľ by mal vytvoriť akési pravidlá hry rovnaké pre všetkých žiakov. Základným pravidlom je, plnenie si každodenných domácich a školských úloh bez odkladu. Ďalším pravidlom je zainteresovanie žiaka do riešenia úlohy, problému, v ktorom na seba žiak berie zodpovednosť za výsledok jeho činnosti. V tomto pravidle ide už aj o samotnú tvorivosť žiaka, kedy cieľ učiteľa si žiak zvnútorní a tým sa stáva aj jeho vlastným cieľom. Teda učiteľ aj žiak pracujú na úlohe, ktorá prinesie pozitívny výsledok. Pre učiteľa i pre žiaka to znamená dobrý pocit z dobre vykonanej práce. Najvyšším pravidlom je to, ak žiak sám bez pomoci učiteľa vyhľadáva problém, úlohu, snaží sa nájsť riešenie problému a berie zodpovednosť za jeho výsledok (Birknerová, 2011).

Samozrejme na samotnom začiatku je rodina a jej prístup a výchova dieťaťa. Ak rodičia obetujú pre deti všetko a vykonávajú množstvo činností za svoje deti, škodia im. Takéto deti sú nesamostatné. Viditeľné to je pri spoločných akciách ako sú školy v prírode, exkurzie a výlety, kde dieťa niekoľko dní funguje mimo rodiny. Ak je dieťa od malička vedené k poznaniu, že slovo rodiča má veľkú váhu, atmosféra v rodine ja pozitívna, vzťahy sú harmonické, škola má oveľa ľahšiu úlohu, pretože rodina položila základný kameň, aby sa s dieťaťa stal zodpovedný a slobodný človek.

V pedagogickej praxi sa stretávame aj s opačným prípadom priveľkej zodpovednosti za svoju prácu. Výborný, usilovný žiak mal vždy pred písaním písomky, alebo pred skúšaním žalúdočné problémy. Bola to fyzická reakcia jeho tela na psychické vypätie, ktoré žiak zvládal veľmi ťažko. Z každodenného pozorovania zisťujeme, že deti, ktoré vlastnia domáceho miláčika, či je to pes, mačka, alebo iné zvieratko sú zodpovednejšie aj pri práci v školskom prostredí.

V každej triede je však zloženie žiakov iné. V niektorých skupinách nie je potrebné vyvíjať nápor a prísne predkladať vlastné názory a postupy práce, žiaci už pri vstupe učiteľa do triedy vedia čo majú robiť, čo bude nasledovať a po zmotivovaní im ide práca od ruky. V iných triedach je vhodný prísnejší postup, založený na autoritatívnom správaní sa učiteľa, kde sa pracuje pri prísnom dohľade pedagóga na krokové činnosti žiakov pri zadávaní úloh s odmenami a trestami.

3. ZÁVER

Dnes je jednoduché stať sa učiteľom, ale byť dobrým učiteľom, predpokladá byť dobrým psychológom, filozofom, rodičom, ale predovšetkým byť skvelým človekom. Pri všetkých povinnostiach, predpísaných osnovách a učebných plánoch musíme my učitelia ukázať žiakom cestu, po ktorej by mali kráčať ku svojim cieľom, spôsob, metódy a formy konania ako by mali ciele dosahovať, princípy, normy a pravidlá, aké by si mali osvojiť, aby sa z nich stali ľudia prinášajúci osoh sebe i spoločnosti. Tak buďme prísni a zároveň ľudskí, spravodliví, cieľavedomí a ohľaduplní. Nenechajme sa ovplyvniť politikmi, ktorí výchovu a vzdelávanie nepovažujú za prioritnú otázku spoločnosti a tým dehonestujú školstvo na Slovensku.

4. LITERATÚRA

BIRKNEROVÁ, Z. 2011. *Organizačné správanie od teórie k aplikácii v praxi.* Pezinok: Via Bibliotheca, 2011. 202s. ISBN 978-80-89527-01-4.

HRUŠKOVÁ, R. 2009. *Asertívna komunikácia ako súčasť prípravy vysokoškolského študenta pre prax.* In: K otázkam rozvoja osobnosti vysokoškoláka v procese humanizácie technologického vzdelávania. Prešov: FVT TU, 2009. s. 74-78. ISBN 9788055302256.

KOMINAREC, I., ŠUŤÁKOVÁ, V., DARGOVÁ, J. 1994. *Základy pedagogiky.* Vybrané pedagogické problémy. 1. vyd. Prešov: Kušnír, 1994. 24 s. ISBN 80-7097-271-8.

PORÁČOVÁ, J. 2010. Možnosti tvorivej výučby v súčasnej škole. In: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie – Integrácia teórie a praxe didaktiky, Košice, 4. – 5. 11. 2010, Košice: FF UPJŠ, s. 121-124. ISBN 978-80-7097-843-6.

PELIKÁN, J. 2007. Hledáni težište výchovy. 1. vyd. Praha: Karlova univerzita. Karolinum 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.

PETLÁK, E. 2005. Kapitoly zo súčasnej didaktiky. 1. vyd. Bratislava: IRIS, 2005. 51 s. ISBN 80-89018-89-0.

ROHÁČOVÁ, T. 2010. *Metódy aktívneho vyučovania a rozvoj kľúčových kompetencií študentov.* In: Humanitné vedy a ich význam pri vzdelávaní a rozvoji kľúčových kompetencií študentov vysokých škôl technického zamerania: zborník recenzovaných vedeckých prác s medzinárodnou účasťou k 20. výročiu založenia katedry. Košice: TU, 2010 s. 76-81. ISBN 978-80-553-0523-3.

ZELINA, M. 1996. Stratégie a metódy rozvoja osobnosti. 2. vyd. Bratislava: IRIS, 1996. 40 s. ISBN 80-967013-4-7.

Iné zdroje:

HAMAJOVÁ, Z. Konferencia. Reforma obsahu vzdelávania – cesta ku slobodnej škole, prednáška. Podbanské, 19. 11. 2005. Dostupné na internete: http:// www.noveskolstvo.sk/article.php?13

SME, 22. 5. 2008, Portál o reforme vzdelávania. Dostupné na internete: http:// www.noveskolstvo.sk/article.php?143

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Henrieta Peľáková

Pracovisko: Pekinská 14, 040 13 Košice, 0903747 738

Email: rene@extel.sk

Meno a Priezvisko: PaedDr. Mária Zahatňanská, PhD.

Pracovisko: Prešovská univerzita v Prešove, FHPV,
Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie. Katedra pedagogiky
Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov, 051/7570261,
Slovenská republika

Email: zahatnan@unipo.sk

DIDAKTICKÁ VYBAVENOSŤ AKTUÁLNYCH UČEBNÍC DEJEPISU PRE STREDNÉ ODBORNÉ ŠKOLY NA SLOVENSKU, V ČR A V MAĎARSKU

THE DIDACTIC CAPABILITY OF ACTUAL TEXTBOOKS OF HISTORY USED IN VOCATIONAL SCHOOLS IN SLOVAKIA, CZECH REPUBLIC AND HUNGARY

Martina Pillingová

Abstrakt

Didakticky efektívna učebnica neprináša len informácie z daného odboru, ale aj rozvíja zručnosti a vlastnosti osobnosti žiaka. Objektívne zistenie, čo sú prvky didaktickej vybavenosti učebnice, získame využitím metódy merania didaktickej vybavenosti podľa J. Průchy. V našej práci hodnotu nameranú v aktuálnej slovenskej učebnici dejepisu pre stredné odborné školy a učilištia porovnáme s jej zahraničnými náprotivkami, konkrétne v Maďarsku a v Českej republike. Celkovo bolo kvantitatívnemu výskumu podrobených osem učebníc (jedna slovenská, štyri maďarské – z nich dve vyslovene určené pre stredné odborné učilištia a tri české učebnice – z nich dve vyslovene určené pre stredné odborné školy).

Kľúčové slová: *učebnica dejepisu, stredná odborná škola, kvantitatívny výskum, didaktická vybavenosť učebnice, Slovensko, Maďarsko*

Abstract

Didactically effective textbook provides not only knowledge of the studied field, but also develops skills and character of students. To get objective determination of what elements of the teaching facilities of textbook are we can use method of teaching equipment measurement according to J. Prucha. In our work, the value measured in the current Slovak history textbook for high schools and vocational schools was compared with its foreign counterparts, concretely in Hungary and the Czech Republic. Altogether eight books (one Slovak, four Hungarian – two of them specifically designed for vocational schools and three Czech books – two of them specifically designed for high schools) were subjected to quantitative research.

Key words: *textbook of History, vocational school, quantitative research, didactic capability of textbook, Slovakia, Hungary*

1. ÚVOD

Slovenskí učitelia dejepisu sa pred začiatkom vyučovacieho procesu nestretávajú s otázkou výberu vhodnej učebnice, ako je to napríklad pri výuke cudzích jazykov. Na dejepis existuje jedna konkrétna učebnica (resp. učebnica národných a svetových dejín) určená Ministerstvom školstva pre daný typ školy a konkrétny ročník. Niektorí učitelia ju však

odmietajú používať s odvolaním sa na to, že „je zlá“. Tento vágny pojem však nie vždy vedia dostatočne vysvetliť a odôvodniť, nakoľko vychádzajú z rôznych subjektívnych pocitov a skúseností. Máloktorí z nich poznajú nejaké presné evaluačné metódy, ktorými je možné získať učebnice objektívne porovnať. Kvantitatívne orientovaný výskum totiž umožňuje hlbšie poznanie skutočnosti, pretože pracuje s číselnými údajmi, zisťuje množstvo, rozsah alebo frekvenciu výskytu javov, resp. ich mieru (stupeň) a ponúka možnosť veľmi presného, jednoznačného a precízneho vyjadrenia a spracovania výskumných údajov vo forme čísel. Pri ich meraní sa konštituujú kvalitatívne koeficienty a vzorce pre stanovenie presných hodnôt určitých parametrov učebnice. Výhodou tohto prístupu je prehľadnosť, stručnosť a syntetickosť výsledku. V mojej práci by som upozornila na práce J. Průchu, ktorého metóda didaktickej vybavenosti učebnice je nenáročná a môže veľmi dobre poslúžiť ako jedno z kritérií hodnotenia učebnice nielen odborníkov ale aj pracovníkov z praxe.

Dejepis na učňovských odboroch stredných odborných škôl je často na okraji záujmu žiakov aj vedenia týchto škôl, nakoľko nepatrí medzi predmet záverečných skúšok. Keďže však žiaci týchto škôl často odchádzajú do pracovnej praxe, alebo pokračujú v nadstavbovom štúdiu, kde sa už dejepis veľmi často neučí, hodiny dejepisu v prvých dvoch ročníkoch na strednej škole patria medzi posledné chvíle, kedy sa s dejepisom stretávajú a to, čo sa vtedy naučia, si odnášajú so sebou na celý život. Predmetom môjho merania preto boli aktuálne slovenské učebnice dejepisu pre stredné odborné školy a učilištia, a dokonca využijúc moje pracovné skúsenosti a jazykové znalosti, som do výskumu zahrnula aj učebnice našich susedných krajín, t. j. Českej republiky a Maďarska. Spoločný dejinný vývoj ešte stále ovplyvňuje obsah aj metódy spracovania týchto učebníc, hoci každá krajina má svoje špecifiká. V spomínaných susedných krajinách si napr. učitelia vyberajú z niekoľkých učebníc dostupných na trhu, preto som vybrala učebnice učiteľom i žiakmi najviac používané a dostupné.

2. DIDAKTICKÁ VYBAVENOSŤ UČEBNICE

Učebnica je útvar zložený zo štruktúrnych komponentov rôznej povahy. Tie sú nositeľmi čiastkových funkcií, ktoré spoločne tvoria hlavnú funkciu učebnice – byť edukačným prostriedkom. Jan Průcha rozlišuje v učebnici 36 zložiek (27 textových a 9 obrazových)[1]. Tieto rozčleňuje do troch základných skupín: prezentácia učiva, aparát riadiaci osvojovanie si učiva a orientačný aparát.

Do slovnej prezentácie učiva patrí výkladový text, pomocné výkladové texty a pomocné vysvetľujúce texty, zhrnutie učiva, úvod do učebného predmetu, poznámky a vysvetlivky pod čiarou, slovníčky atď. Názorne učivo prezentujeme realistickou (reprodukcie maliarskych diel, fotografie) alebo symbolickou formou (schematické kresby a náčrtky, grafy, mapy, časové priamky), medzi ktorými je tesná súvislosť. Názornú prezentáciu priamo určuje výkladový text, podľa neho je vyberaný daný druh názorového prostriedku, ktorý spätne pôsobí na obsah a konštrukciu výkladového textu a na slovné spracovanie prezentácie učiva.

Aparát riadiaci osvojenie učiva sa rozhodujúcim spôsobom podieľa na riadiacej funkcii učebnice vo vyučovacom a učebnom procese. Svoje poslanie si plní v spolupráci s prvkami prezentácie učiva a orientačného aparátu. Patrí tam úvod k učebnici (úvod do

[1] Z aparátu prezentácie učiva: 9 verbálnych + 5 obrazových =14
z aparátu riadiaceho učenie 14verbálnych + 4 obrazové =18
z aparátu orientačného 4verbálne
z verbálnych komponentov 9(aparát prezentácie učiva) + 14(aparát riadiaci učenie)+ 4(aparát orientačný) = 27, z obrazových 5(aparát prezentácie učiva) +4(aparát riadiaci učenie) =9.

predmetu a inštruktážno – metodický úvod pre prácu s učebnicou), úvody jednotlivých tematických celkov, systematizujúce a zovšeobecňujúce tabuľky, cvičenia, otázky a úlohy, inštrukčné pokyny a odkazy na iné zdroje informácií.

Tretím základným komponentom učebnice je tzv. orientačný aparát uľahčujúci prácu s učebnicou, poskytujúci rýchlu orientáciu v jednotlivých prvkoch učebnice a pomáhajúci vyhľadávať potrebné poznatky. Medzi tieto komponenty zahrňujeme: obsah učebnice (vytlačený v úvode knihy), členenie učebnice na oddiely, kapitoly a podkapitoly; grafické symboly označujúce poučky, zákony, pravidlá, otázky, úlohy a cvičenia, vecný register, menný register, bibliografiu a doporučenú literatúru.

Hodnotenie didaktickej vybavenosti učebníc sa zaoberá tým, či a ako sú tieto prvky v učebnici zahrnuté. Postupujeme takto:

- Zisťujeme výskyt jednotlivých štruktúrnych komponentov zaznamenávajúc si údaje do vopred pripravenej tabuľky (viď príloha). Zaujíma nás iba otázka výskytu konkrétneho prvku, nie početnosť jeho využitia.
- Podľa údajov v tabuľke vypočítame koeficienty didaktickej vybavenosti učebnice.
  Sú to tieto koeficienty:
  - Koeficient využitia aparátu prezentácie učiva
  - Koeficient využitia aparátu riadiaceho učenie
  - Koeficient využitia aparátu orientačného
  - Koeficient využitia verbálnych komponentov
  - Koeficient využitia obrazových komponentov
  - Celkový koeficient didaktickej vybavenosti učebnice

Získame ich percentuálnym podielom skutočne využitých prvkov z množiny možných komponentov. (Príklad: koeficient aparátu prezentácie učiva v slovenskej učebnici =12. 12 /14= 85%.) Na záver vypočítame koeficient celkovej didaktickej vybavenosti podielom zo všetkých jej možných komponentov (36). [2]

Koeficienty získame v hodnotách od 0 – 100%. Čím vyššia je hodnota koeficientu, tým vyššia je jej didaktická vybavenosť. Na základe dielčích koeficientov zistíme, ktoré zložky didaktickej vybavenosti je potrebné v danej učebnici korigovať. Hodnoty by mali presahovať 50%. Po zistení negatívneho stavu je potrebné pri následnej zmene učebnice zaradiť do nej chýbajúce komponenty.

[2] Pri vyjadrení tohto vzorca sa pre rôzne interpretačné problémy zisťuje len prítomnosť jednotlivých komponentov v učebnici a neberie sa na zreteľ rovnomernosť využitia a frekvencia výskytu komponentov. Neboli totiž presne vymedzené optimálne frekvencie výskytu jednotlivých prvkov v predmete, ročníku a stupni školy. Z tohto dôvodu nie je možné skúmať túto vlastnosť učebnice len týmto jediným meraním. Absencia komponentov môže znižovať potencionálnu didaktickú efektívnosť učebnice. Potencionálnu preto, lebo vybavenosť učebnice systémom štruktúrnych komponentov ešte nezabezpečuje ich reálnu efektívnosť, ale ich samotná existencia ju však podstatne ovplyvňuje – zvyšuje. Porovnaj: ŠIMEKOVÁ, Jela: Hodnotenie rukopisu Stanko a kol.: Vlastiveda pre 3. ročník ZŠ. In: *Technológia vzdelávania* č. 2, 1993, s. 10. Ideálne by bolo, keby existoval prakticky aplikovateľný vzorec, ktorý by ešte zahrnul početnosť jednotlivých prvkov, podobne ako to je u vzorca na obtiažnosť textu.

3. MERANIE DIDAKTICKEJ VYBAVENOSTI UČEBNÍC

Celkovo som analyzovala osem učebníc: jednu slovenskú[3], štyri maďarské a tri české. Tri maďarské učebnice sú vyslovene určené pre stredné odborné učilištia, posledná vybraná je najnovšia učebnica určená pre všetky stredné školy, keďže v Maďarsku je povinná maturitná skúška z dejepisu. T tohto dôvodu ma zaujímalo, či sa vyskytnú väčšie rozdiely medzi touto a ostatnými učebnicami. V Českej republike sú dve učebnice vyslovene určené pre stredné odborné školy, tretia skúmaná nemá bližšie určenie. Použila som tieto učebnice: slovenská: CHYLOVÁ Eva et al. *Dejepis pre stredné odborné školy a stredné odborné učilištia: 3. Slovensko a svet v rokoch 1849 – 1939,* maďarské: SIPOS Sándor: *Az emberiség rövid története 10. osztálynak,* SZÁRAY Miklós – KAPOSI József: *Történelem és társadalomismeret a szakiskolák 10. évfolyama számára,* BALÁSZ Mátyás – JAKAB György: *Történelem és társadalomismeret a szakiskolák 10. osztálya számára* a SZÁRAY, Miklós – KAPOSI, József: *Történelem IV. közepiskolák, 12. évfolyam* a tieto české: ČORNEJ, Petr –ČORNEJOVÁ, Ivana, PARKAN, František, KUDRYS, Milan: *Dějepis pro střední odborné školy,* ČAPEK, Vratislav – PÁTEK, Jaroslav: *Dějepis pro střední odborné školy* a KVAČEK, Robert: *České dějiny II.*

Pred začatím hodnotenia som vychádzala týchto hypotéz: Sada slovenských učebníc pre stredné odborné školy a učilištia je vhodná pre žiakov učňovských odborov stredných odborných škôl po obsahovej aj formálnej stránke. Pri maďarských a českých učebniciach som očakávala rôznu didaktickú vybavenosť učebnice v závislosti od jej aktuálnosti. Podrobné výsledky výskumu sú v prílohe, celkový koeficient viď nižšie:

	Slovenská učebnica	Maďarské učebnice				České učebnice		
	Chylova Eva	Száray Miklós forráskö zpontú	Sipos Sándor	Balázs Matyás	Szaray Miklós	Kvaček Robert	Čapek Vratislav	Čornej Peter
Celkový koeficient didaktickej vybavenosti učebnice	**56%**	**53%**	**39%**	**42%**	**50%**	**47%**	**56%**	**42%**

Dosiahnutá didaktická vybavenosť učebníc v hodnotách 56 – 39% preukázala nízke hodnoty a nie všetky učebnice dosiahli minimálnu odporúčanú hodnotu 50. Najväčšiu didaktickú vybavenosť má slovenská učebnica a česká učebnica V. Čapka (56). Slovenská učebnica má zároveň aj najvyššie výsledky v aparáte prezentácie učiva (85%). Najnovšia maďarská učebnica M. Szárayho a J. Kaposiho a česká učebnica V. Čapka majú najlepší

[3] Slovenské učebnice pre stredné odborné školy a učilištia spolu tvoria učebnicovú sadu a preto je ich didaktické spracovanie vytvorené podľa jednotného kľúča. Výsledok merania didaktickej vybavenosti je takto rovnaký pre všetky učebnice. Podobne sú súčasťou učebnicových sád aj maďarské učebnice a česká učebnica KVAČEK, Robert: *České dějiny II.*

výsledok vo využití aparátu riadiaceho učenie (44%). Najhoršie je vybavená učebnica S. Siposa (39%). Len o tri percentá lepšie celkové výsledky získali maďarská učebnica M. Balázsa a G. Jakaba a česká učebnica P. Čorneja a kol. Hodnoty orientačného materiálu boli 50-70%, čo je dostačujúce. Najviac prvkov didaktickej vybavenosti chýbalo v aparáte riadiacom učenie. Boli to: zhrnutie učiva a s tým spojené rôzne podnety na opakovanie na konci ročníka, celková stimulácia žiaka, aplikácia poznatkov do praxe, prostriedky na sebareflexiu žiakov a vytvorenie rôznych registrov. Napriek celkovej veľkej farebnosti učebnice autori nevyužili naplno možnosti didaktického pôsobenia obálky. Určite je teda na mieste otázka, či a akými formami by bolo možné dosiahnuté výsledky korigovať. Pre žiakov učňovských odborov stredných odborných škôl (a pri všetkých teoretických predmetoch ako dejepis zvlášť) je veľmi dôležité, či vidia možnosť uplatnenia teoretických poznatkov v praxi, motivácia ich záujmu o tento predmet a takisto možnosť sebaevaluácie.

4. LITERATÚRA

BALÁSZ, M., JAKAB, G. 2002. *Történelem és társadalomismeret a szakiskolák 10. osztálya számára. Piliscsaba: Konsept – H* Könyvkiadó, 2002, 135s. ISBN 963 9362 08 5.

ČAPEK, V., PÁTEK, J. 2001. *Dějepis pro střední odborné školy*. Praha: SPN, 2001, 195 s. ISBN 80-7183-237-5.

ČORNEJ, P., ČORNEJOVÁ, I., PARKAN, F., KUDRYS, M. 2008. *Dějepis pro střední odborné školy.* Praha: SPN, 2008. 238 s. ISBN 978-80-7235-382-8.

CHYLOVÁ, E. et al. 1997. *Dejepis pre stredné odborné školy a stredné odborné učilištia: 1 Od praveku k novoveku.* Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1997, 71s. ISBN 80-7158-234-4 .

CHYLOVÁ, E. et al. 1997. *Dejepis pre stredné odborné školy a stredné odborné učilištia: 2 Dejiny novoveku do revolučných rokov 1848 – 1849.* Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1997, 47s. ISBN 80-7158-168-2.

CHYLOVÁ, E. et al. 1999. *Dejepis pre stredné odborné školy a stredné odborné učilištia: 3. Slovensko a svet v rokoch 1849 – 1939.* Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1999, 63s. ISBN 80-7158-202-6.

CHYLOVÁ, E. et al. 1997. *Dejepis pre stredné odborné školy a stredné odborné učilištia: 4 Od 2. svetovej vojny k dnešku.* Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1997, 79s. ISBN 80 – 7158-238- 7.

KLAPKO, D. (ed). 2006. *Učebnice pod lupou Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido, 2006, str. 9. – 22.

KOSZEWSKA, B. a kol. 1980. *Z badań nad podręcznikiem szkolnym.* Warszawa: Wydawnictwa szkolne i pedagogiczne, 1980, 203s. ISBN 83-02-00930-X.

KVAČEK, R. 2002. *České dějiny II.* Praha: SPL Práce, 2002. 243 s. ISBN 80-86287-48-3.

PRŮCHA, J. 1998. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média.* Brno: Paido, 1998, 148 s. ISBN 80-85931-49-4.

PRŮCHA, J. 1987. *Učení textu a didaktická informace.* Praha: Academia, 1987, 91 s.

PRŮCHA, J. 1984. *Hodnocení obtížnosti učebnic*. Praha: Výzkumní ústav odborního školství, 1984, 95s.

PRŮCHA, J. 2005. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 2005, 481s. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, J. 1987. *Učení z textu a didaktická informace.* Praha: Academia Nakladatelství československé akademie věd, 1987, 91 s.

PRŮCHA, J. 1996. *Pedagogická evaluace.* Brno: Masarykova univerzita v Brne. Centrum pro další vzdělávaní učitelů, 1996, 166 s. ISBN 80-210-1333-8.

SIPOS, S. *Az emberiség rövid története 10.* Debrecen: Pedellus ISBN 963-8397-56-X.

SZÁRAY, M., KAPOSI, J. 2005. *Történelem és társadalomismeret a szakiskolák 10. évfolyama számára.* Budapest: Nemzeti tankönyvkiadó, 2005. 272 s. ISBN 9631935015.

SZÁRAY, M., KAPOSI, J. 2006. *Történelem IV. közepiskolák, 12. évfolyam.* Budapest: Nemzeti tankönyvkiadó, 2006, 268 s. ISBN 978-963-19-3501-1.

TUREK, I. 1997. *Tvorba zrozumiteľného textu*. Košice:Vienala, 1997, 46 s. ISBN 80-967249-9-1.

ZUJEV, D. D. 1986. *Ako tvoriť učebnice.* Bratislava: SPN, 1986, 296 s.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: PaedDr. Martina Bohačiaková

Pracovisko: Trnavská univerzita v Trnave, Filozofická fakulta, Katedra histórie
Hornopotočná 23, 917 01 Trnava, Slovenská republika

Email: m.pillingova@gmail.com

Prílohy

1. Tabuľka zistených jednotlivých komponentov v učebniciach
2. Tabuľka hodnôt didaktickej vybavenosti v jednotlivých aparátoch učiva

	Slovenská učebnica	Maďarské učebnice				České učebnice		
	Chylova Eva	Száray Miklós forrás – központú	Sipos Sándor	Balázs Matyás	Szaray Miklós	Kvaček Róbert	Čapek Vratislav	Čornej Peter
Aparát prezentácie učiva	12	9	9	11	8	8	10	9
Verbálne komponenty	**7**	**4**	**5**	**6**	**4**	**3**	**5**	**4**
Výkladový text prostý	□	□	□	□	□	□	□	□
Výkladový text sprehľadnený (schéma, tabuľky k výkladu učiva)	□	□	□	X	X	X	□	X
Zhrnutie učiva k celému ročníku	X	X	X	X	X	X	X	X
Zhrnutie učiva k témam	□	X	X	□	X	X	X	X
Zhrnutie učiva k predchádzajúcemu ročníku	X	X	X	X	X	X	X	X
Doplňujúce texty (dokumenty, citácie z prameňov, štatistické tabuľky atď)	□	□	□	□	□	□	□	□
Poznámky a vysvetlivky	□	X	X	□	□	X	X	X
Podtexty k vyobrazeniam	□	□	□	□	□	□	□	□
Slovníčky pojmov, cudzích slov a pod. (s vysvetlením)	□	X	□	□	X	X	□	X

Obrazové komponenty	5	5	4	5	4	5	5	5
Umelecká ilustrácia	□	□	□	□	□	□	□	□
Náuková ilustrácia (schématické kresby, modely a i.)	□	□	□	□	□	□	□	□
Fotografie	□	□	□	□	□	□	□	□
Mapy, kartogramy, plány, grafy, diagramy a i.	□	□	□	□	□	□	□	□
Obrazová prezentácia farebná	□	□	X	□	X	□	□	□
2. Aparát riadiaci učenie	6	7	3	2	8	6	8	4
Verbálne komponenty	4	5	2	1	5	5	5	3
Predhovor (úvod do predmetu, ročníka pre žiakov)	X	□	□	X	□	□	□	□
Návod pre prácu s učebnicou (pre žiakov a/alebo učiteľa)	□	□	X	X	□	□	□	□
Celková stimulácia (Podnety na zamyslenie, otázky a i. pred celkovým učivom ročníka)	X	X	X	X	X	X	X	X
Stimulácia detailná (Podnety na zamyslenie a i. pred alebo v priebehu tém)	□	□	X	X	□	□	□	X
Odlíšenie úrovní učiva (základné – rozširujúce, povinné – nepovinné)	□	X	X	X	X	X	□	X
Otázky a úlohy za témami	□	□	X	□	□	□	□	□

Otázky a úlohy pre celý ročník (opakovanie)	X	X	X	X	X	X	X	X
Otázky a úlohy k predchádzajúcemu ročníku (opakovanie)	X	X	X	X	X	X	X	X
Inštrukcie pre úlohy komplexnejšej povahy	X	□	X	X	X	X	X	X
Námety pre mimoškolskú činnosť s využitím učiva (aplikácia)	X	X	X	X	X	X	X	X
Explicitné vyjadrenie cieľov učenia pre žiakov	X	X	X	X	X	X	X	X
Prostriedky a/alebo inštrukcie na sebareflexiu pre ov (testy a iné spôsoby hodnotenia výsledkov učenia)	X	X	X	X	X	X	X	X
Výsledky úloh a cvičení (správne odpovede)	X	X	X	X	X	X	X	X
Odkazy na iné zdroje informácií (bibliografie, doporučená literatúra a i.)	X	X	□	X	□	□	X	X
Obrazové komponenty	2	2	1	1	3	1	3	1
Grafické symboly vyznačujúce určité časti textu (poučky, pravidlá, cvičenia a i.)	□	□	X	X	□	X	□	X
Využitie zvláštnej farby pre určité časti verbálneho textu	X	X	X	X	□	X	□	X
Využitie zvláštneho písma (hrubé písmo, kurzíva a i.) pre určité časti verbálneho textu	□	□	□	□	□	□	□	□

Využitie prednej alebo zadnej obálky pre schémy, tabuľky a i.	X	X	X	X	X	X	X	X
3. Aparát orientačný	2	3	2	2	2	3	2	2
Verbálne komponenty	2	3	2	2	2	3	2	2
Obsah učebnice	□	□	□	□	□	□	□	□
Členenie učebnice na tematické bloky, kapitoly	□	□	□	□	□	□	□	□
Marginálie	X	□	X	X	X	X	X	X
Register (vecný, menný, zmiešaný)	X	X	X	X	X	□	X	X

	Slovenská učebnica	Maďarské učebnice				České učebnice		
	Chylova Eva	Száray Miklós forrásköz pontú	Sipos Sándor	Balázs Matyás	Szaray Miklós	Kvaček Robert	Čapek Vratislav	Čornej Peter
1. *Aparát prezentácie učiva*	12	9	9	11	8	8	10	9
Koeficient využitia aparátu prezentácie učiva	85%	64%	64%	79%	57%	57%	71%	66%
2. Aparát riadiaci učenie	6	7	3	2	8	6	8	4
Koeficient využitia aparátu riadiaceho učenie	33%	39%	16%	11%	44%	33%	44%	22%
3. Aparát orientačný	2	3	2	2	2	3	2	2
Koeficient využitia aparátu orientačného	50%	75%	50%	50%	50%	75%	50%	50%
Verbálne komponenty	13	12	9	9	11	11	12	7

Koeficient využitia verbálnych komponentov	48%	44%	30%	33%	40%	40%	44%	26%
Obrazové komponenty	7	7	5	6	7	6	8	6
Koeficient využitia obrazových komponentov	78%	78%	56%	67%	78%	67%	78%	67%
Štruktúrne komponenty učebnice	20	19	14	15	18	17	20	15
Celkový koeficient didaktickej vybavenosti učebnice	**56%**	**53%**	**39%**	**42%**	**50%**	**47%**	**56%**	**42%**

VPLYV ZAVEDENIA ŠTÁTNYCH MATURÍT NA VÝUČBU ANGLIČTINY NA ČESKÝCH STREDNÝCH ŠKOLÁCH

THE EFFECT OF THE STATE SCHOOL-LEAVING EXAMINATION ON TEACHING OF ENGLISH IN CZECH SECONDARY SCHOOLS

Eva Píšová

Abstrakt

Příspěvek se zabývá tématem nově zavedených státních maturit v České republice a přípravou studentů na jejich úspěšné složení. Uvádí základní specifikaci jednotlivých částí zkoušky a zaměřuje se především na produktivní dovednost psaní, k jejímuž objektivnímu hodnocení dosud často nedocházelo. Vychází z hypotézy, že přesně specifikované výstupní požadavky ovlivní metody výuky, a tím i výsledky maturit. Na příkladu studentů Gymnázia a SOŠPg v Liberci je provedeno porovnání průměru školní klasifikace z anglického jazyka a výsledků ověřování jednotných státních maturit v rámci maturitních generálek.

Kľúčové slová: *státní maturita, produktivní řečové dovednosti, psaní, hodnocení*

Abstract

The project deals with the topical subject of the newly established state school-leaving exam in the Czech Republic and ways of preparing students for passing it successfully. The basic specifications of parts of the exam are provided. The productive skill of writing is primarily focused on, as productive skills have not been evaluated objectively at many schools. The project is based on the hypothesis that clearly specified standards will influence teaching methods, and thus the results achieved. On the example of the Secondary grammar school in Liberec, comparison of the marks from English language obtained in the last three school terms, and the results of the testing of the state school leaving examination is provided.
Key words: *state school-leaving exam, productive language skills, writing, assessment*

1. ÚVOD

Ve školním roce 2010/2011 se v České republice po čtrnácti letech příprav a mnoha diskuzích [1] poprvé konaly státní maturity. Kromě profilových zkoušek, které jsou plně v kompetenci školy, tak studenti skládají i zkoušky společné části, které jsou připravovány jednotně pro všechny maturanty. V letošním roce, který je náběhovou fází, skládali všichni studenti dvě povinné zkoušky společné části maturity, a to komplexní zkoušku z českého jazyka a literatury a dále buď cizí jazyk, nebo matematiku.

Nový systém maturitní zkoušky, centrálně jednotně zadávané pro celou republiku, je odbornou i laickou veřejností přijímán velmi rozporuplně, od jednoznačně pozitivních reakcí, přes kritické připomínky až k úplnému odsouzení. Cílem příspěvku není hodnotit státní maturitu jako takovou, ale zaměřit se na zkoušku z cizího jazyka a ukázat možný vliv státní maturitní zkoušky a přesně specifikovaných výstupních požadavků na výuku cizích jazyků na

[1] Blíže viz: < http://www.novamaturita.cz/zmena-maturity-10039.html> [cit. 2011-06-02].

středních školách. Pozornost je věnována především písemné práci, která dosud na mnohých školách součástí maturitní zkoušky nebyla, případně byla hodnocena pouze na základě gramatické správnosti. Na příkladu skupiny studentů Gymnázia a SOŠPg v Liberci bude kvantitativně ukázán vliv cíleně zaměřené přípravy na výsledky zkoušky.

Vzhledem ke skutečnosti, že v době vzniku příspěvku nebyly státní maturity ukončeny a výsledky ostrých maturitních zkoušek nebyly dosud známy, vychází příspěvek z průzkumných ověřovacích testování písemné části, která byla prováděna v průběhu školního roku 2010-11. Zjištěné výsledky budou sloužit jako základ pro širší výzkum prováděný na reprezentativním vzorku studentů z různých typů škol.

2. SPECIFIKACE STÁTNÍ MATURITNÍ ZKOUŠKY Z CIZÍHO JAZYKA

Státní maturitní zkoušky z anglického jazyka jsou připravovány ve dvou úrovních obtížností – základní a vyšší (koncipovány tak, aby byly v budoucnu srovnatelné s referenčními úrovněmi B1 a B2 mezinárodní škály jazykových úrovní).[2]

Zkouška je komplexní, to znamená, že prostřednictvím zkoušky je ověřována úroveň recepce i produkce řeči v mluvené i psané formě, to je osvojení všech čtyř řečových dovedností.(Widdowson, 1978). Při výuce se v procesu rozvíjení těchto dovedností utvrzuje znalost jazykových prostředků a formují se řečové automatismy (Hendrich 1988), které student při zkoušce využije..

Maturitní zkouška z cizího jazyka se skládá ze tří částí: didaktického testu, písemné práce a ústní zkoušky.

Didaktický test ověřuje dosaženou úroveň osvojení receptivních dovedností a je připravován i vyhodnocován centrálně. Pro maximální zabránění úniku informací skládají tuto část zkoušky všichni studenti dané úrovně na všech školách v republice ve stejném okamžiku podle předem připraveného časového harmonogramu.[3] Odpovědi na tyto úlohy zaznamená žák do záznamových archů, hodnocení je pak prováděno centrálně elektronicky.

Ve zbylých dvou částech společné zkoušky jsou ověřovány produktivní řečové dovednosti. Písemná práce, ověřující produktivní dovednosti psaní, je připravována centrálně a studenti jednotlivých úrovní ji píší v celé republice podle jednotného časového harmonogramu. Tato část maturitní zkoušky je však hodnocena přímo ve škole proškolenými a certifikovanými učiteli podle předem stanovených závazných kritérií a jednotné metodiky.

Při ústní zkoušce jsou ústní formou před maturitní komisí ověřovány produktivní řečové dovednosti – ústní projev a interakce. Tato zkouška se skládá ze čtyř částí, tří připravených centrálně Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT) a jedné, která ověřuje specifické znalosti dané zaměřením školy a je připravována školou. Hodnocení probíhá podle jednotných, centrálně vytvořených kritérií hodnocení a jednotné metodiky přímo učiteli. Tato část je nejbližší pojetí maturitní zkoušky z doby před zavedením státních maturit.

Žák vykoná státní maturitní zkoušku z cizího jazyka úspěšně, pokud úspěšně vykoná všechny její dílčí zkoušky. Celkové hodnocení maturitní zkoušky z cizího jazyka se stanoví váženým aritmetickým průměrem jednotlivých částí (didaktický test – váha 2, ostatní části – váha 1). Pokud žák neuspěje v některé dílčí zkoušce, opakuje celou maturitní zkoušku z daného jazyka.

[2] *Komplexní zkouška z cizího jazyka společné části maturitní zkoušky.* 2009. Praha: CERMAT. 2009.
[3] <http://www.novamaturita.cz/maturitni-kalendar-2011-1404034476.html> [cit. 2011-06-02].

3. VZTAH SOUČASNÉ VÝUKY A POŽADAVKŮ NA PÍSEMNOU ČÁST STÁTNÍCH MATURIT

Pro úspěšné zvládnutí státní maturitní zkoušky je třeba studenty připravit nejen v oblasti rozvoje jednotlivých řečových dovedností, ale i z hlediska vhodných strategií uplatňovaných při řešení jednotlivých částí zkoušky. Tomuto požadavku bude třeba přizpůsobit současnou výuku a kritéria hodnocení na středních školách, zvláště v oblasti produktivních řečových dovedností, které jsou zatím mnohde opomíjeny.

3.1 Didaktický test

V didaktickém testu jsou ve dvou samostatných subtestech ověřovány řečové dovednosti receptivní – poslech a čtení.

3.1.1 Poslechový subtest

Součástí poslechového subtestu jsou především uzavřené úlohy, a to jak s výběrem odpovědí z několika alternativ (ze tří nebo ze čtyř), tak i dichotomické (většinou pravda-nepravda). Součástí testu pro vyšší úroveň jsou i uzavřené úlohy přiřazovací.

Přestože je studenty subjektivně považován poslech za jednu z nejobtížnějších řečových dovedností,[4] jsou na poslechový subtest poměrně dobře připraveni. Pravidelný nácvik poslechu se v důsledku dostupnosti kvalitních přehrávačů stal v českých školách standardním postupem nezávisle na požadavcích státních maturit. Běžně používané současné středoškolské učebnice anglického jazyka obsahují nácvik poslechových úloh s uzavřenou i otevřenou odpovědí, studenti jsou kromě rozvíjení poslechových řečových dovedností systematicky připravováni i k používání strategií vhodných k řešení jednotlivých typů úloh. V rámci testu se tak setkávají s typy úloh, které jsou zvyklí řešit, a mohou se plně soustředit na uplatnění poslechových řečových dovedností.

3.1.2 Subtest čtení a jazyková kompetence

Stejně jako u poslechového testu, také subtest čtení je tvořen především uzavřenými úlohami, s výběrem odpovědí z několika alternativ, dichotomických i přiřazovacích. Otevřené úlohy se objevují jen u vyšší úrovně při ověřování jazykové kompetence, kdy se testuje schopnost odvozování slov z daného základu.

Čtení je obecně považováno za jednu z nejsnadnějších řečových dovedností. První zkušenosti z ověřovacích testování však ukazují, že k podobným testům studenti dosud nejsou dostatečně připravováni. S jednotlivými typy úloh a strategiemi k jejich úspěšnému splnění se sice v průběhu vyučování setkávají, učebnice s nimi systematicky pracují, většina studentů je však zaskočena množstvím a délkou textů a relativně krátkým časem 60 minut na jejich zpracování.[5]

Dovednost čtení v cizím jazyce souvisí velmi úzce se čtenářskou gramotností v jazyce mateřském, která je u našich studentů ve srovnání se studenty z ostatních evropských zemí

[4] Uvedené tvrzení vychází z průzkumu autorky mezi studenty a učiteli středních škol Libereckého kraje.

[5] Příklady didaktických testů pro obě úrovně obtížnosti viz: <http://www.novamaturita.cz/ilustracni-testy-a-zadani-2011-1404034781.html> [cit. 2011-06-02].

podprůměrná.[6] U cizích jazyků je situace navíc ztížena tradičním přístupem některých učitelů, kteří při výuce nechávají studenty text číst až po předchozím vysvětlení všech obtížných slovíček, před vyhledáváním informací se tak dává přednost doslovnému překladu jednotlivých vět. Někteří žáci si na tento přístup tak zvyknou, že výskyt jakéhokoliv neznámého výrazu pro ně znamená nepřekonatelnou bariéru pro další práci s textem.

Lze předpokládat, že požadavky subtestu čtení v cizím jazyce povedou k cílenému nácviku dovednosti čtení při výuce, k rozvíjení schopnosti rychle projít text a vyhledat potřebnou informaci (Choděra, 2006), a paradoxně tak možná zvýší i čtenářskou gramotnost českých studentů v jejich mateřštině. I v tom lze vidět jeden z nezanedbatelných přínosů státní maturity.

3.2 Písemná práce

O zařazení písemné práce do státní maturitní zkoušky se vedly dlouhé polemiky. Hodnocení písemných prací totiž nikdy nemůže dosáhnout takové objektivity, jako hodnocení testů s uzavřenými a úzce otevřenými úlohami.[7] Testy bez písemné práce by však neověřovaly produktivní dovednosti, měly by malou výpovědní hodnotu o skutečné úrovni komunikativní kompetence žáka, navíc by se promítly negativně do výuky ve smyslu upřednostňování receptivních dovedností, znalosti mluvnice a slovní zásoby před dovednostmi produktivními.[8]

Písemné práce z cizího jazyka, pokud se ve školách do zavedení státních maturit vůbec psaly, byly hodnoceny jako celek, tj. holisticky, často na základě porovnání výsledků žáků jedné třídy mezi sebou navzájem, šlo tedy o hodnocení normativní (podle tzv. normálního rozdělení dle Gaussovy křivky). Použití normativního hodnocení způsobuje, že například známky na vysvědčení z různých škol nemusejí být vzájemně srovnatelné (Walterová, 2004). Písemné práce se často hodnotily jen na základě gramatické správnosti bez ohledu na obsahovou a formální stránku textu.

Současné učebnice poskytují nejen dostatek materiálu pro rozvoj produktivního psaní (především psaní mailů a dopisů s různým komunikačním záměrem, např. prosba, pozvání, omluva, ale i kritika, úvaha, článek), ale i prostor pro nácvik strategií k jejich úspěšnému zvládnutí. Přesto je psaní z hlediska cílů výuky v „masové“ škole na posledním místě (Choděra, 2006). Nácvik psaní přímo v hodině je časově náročný, hodnocení domácích prací učitelem je přílišná zátěž pro pedagogy, na hodnocení písemných prací spolužákem případně na autokorekci vlastních prací v našich školách dosud nejsme zvyklí.

Přesné požadavky na způsob vypracování i hodnocení písemné práce v rámci státních maturit na základě propracovaných analytických kritérií povedou učitele k tomu, že při nácviku dovednosti psaní změní metody výuky a budou klást důraz především na komunikační záměr, to je splnění zadání po obsahové a formální stránce, které je nejdůležitějším z kritérií pro hodnocení. Při hodnocení slovní zásoby i gramatiky se klade větší důraz na šíři použitých jazykových prostředků než na jejich správnost, samozřejmě za předpokladu, že chyba nebrání porozumění textu. Studenti se tak naučí přesně, účelně a s přiměřenou rozpracovaností formulovat své myšlenky a propojovat je do kohezních a koherentních celků.

---

[6] Srov. např. „Čtenářské dovednosti českých žáků jsou podprůměrné. Vyplynulo to z výsledků mezinárodního výzkumu PISA“, viz <http://www.msmt.cz/pro-novinare/ctenarska-gramotnost-ceskych-deti-je-alarmujici-1> [cit. 2011-06-02].

[7] *Komplexní zkouška z cizího jazyka společné části maturitní zkoušky.* 2009. Praha: CERMAT. 2009.

[8] Příklady zadání písemných prací viz: <http://www.novamaturita.cz/ilustracni-testy-a-zadani-2011-1404034781.html> [cit. 2011-06-02].

4. ZKUŠEBNÍ OVĚŘOVACÍ TESTY Z ANGLICKÉHO JAZYKA

V průběhu čtrnáctiletých příprav byly státní maturitní zkoušky mnohokrát pilotovány a ověřovány po obsahové, formální i logistické stránce. Ve školním roce 2010/2011 došlo ke dvěma rozsáhlým ověřováním, v říjnu 2010 byla realizována maturitní generálka MAG 10, které se zúčastnila většina škol v České republice, v dubnu 2011 proběhlo ve vybraných třídách šetření INDEX, které mělo porovnat výsledky stejné skupiny žáků v základní a ve vyšší úrovni. V obou projektech se testoval didaktický test a písemná práce. Hodnocení obou částí probíhalo stejně jako u ostré maturitní zkoušky, didaktický test hodnotil CERMAT, písemné práce certifikovaní hodnotitelé na základě jednotných centrálně daných kritérií.

Plošné ověřování v rámci podzimní maturitní generálky MAG 10 nesloužilo jen jako důkaz toho, že je možné maturity technicky zvládnout, dalo i všem učitelům jasný signál o tom, kde mají jejich studenti slabiny a na co je třeba se především při přípravě k maturitám zaměřit. Současně byli všichni učitelé v rámci školení hodnotitelů seznámeni s kritérii hodnocení a požadavky na jejich splnění. Lze proto vyslovit hypotézu, že v testech i písemných pracích prováděných po maturitní generálce budou dosahovat studenti lepších výsledků než v samotném projektu MAG.

Výsledky maturitních generálek dosud nejsou CERMATem poskytovány, není proto zatím možné provést porovnání výsledků maturitní generálky a pozdějších testů na statisticky významném reprezentativním vzorku. Nejsou dosud známy ani výsledky ostrých maturitních zkoušek. Pro prvotní ilustrační ověření byl proto vybrán vzorek studentů Střední odborné školy pedagogické, kteří se zúčastnili jak generálky MAG 10, tak šetření INDEX. Byly zpracovány pouze výsledky těch studentů, kteří se zúčastnili všech částí testování.

5. POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ DOSAŽENÝCH PŘI TESTOVÁNÍ

Výsledky uvedené v následující části mají podpořit hypotézu vyslovenou v kapitole 4, i když nemohou být považovány za postačující. Jde pouze o ukázkový vzorek jedenácti studentů SOŠPg v Liberci, kteří se účastnili generálky MAG 10 i šetření INDEX v základní úrovni. Byly porovnány výsledky těchto studentů při obou ověřovacích testováních, a to jak v didaktickém testu, tak i v písemné práci. Pro možnost přesného porovnání jednotlivých ověřovaných výsledků bylo třeba zohlednit dosažené jazykové kompetence jednotlivých studentů zapojených do šetření. Jako základ pro průzkum proto bylo zvoleno srovnání s průměrnou známkou z angličtiny na vysvědčení za poslední tři klasifikační období.

Výsledky maturitních ověřovacích testů jsou uváděny v procentech, minimální procentní skóre, které je potřeba k úspěšnému splnění jednotlivých částí zkoušky (didaktického testu i písemné práce) je 44%. Pro možnost porovnání testů s výsledky školní klasifikace byla průměrná známka za poslední 3 klasifikační období přepočtena na procenta tak, aby procentní vyjádření odpovídalo hodnocení testů.[9]

Porovnání vycházelo z následujících předpokladů:

1. Hodnocení zkoušek bude v souladu s hodnocením studenta v rámci školní klasifikace, více bude školní známce odpovídat didaktický test, protože ověřuje stejné dovednosti, jaké se dlouhodobě hodnotí při vyučování.

[9] Cut off score pro jednotlivé zkoušky je 44 %. U školních známek je při průměru vyšším než 1,5 žák hodnocen stupněm 2, při průměru vyšším 2,5 stupněm 3, atd., proto byl volen následující přepočet známek na procenta:
4: 44 – 58% (43% =4,5 – žák neuspěl), 3: 59 – 73% (58% = 3,5) 2: 74 – 87% (73% = 2,5) 1: 88 – 100% (87% = 1,5).

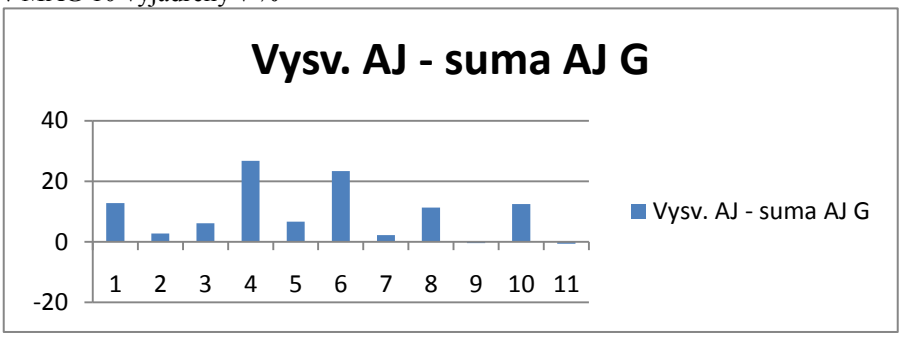
2. V šetření INDEX dosáhnou studenti lepších výsledků než v generálce MAG, protože v době mezi oběma testováními jsou cíleně připravováni svými učiteli na splnění požadavků státních maturit. Zlepšení výsledků bude patrné především u písemné práce, s jejímiž požadavky a kritérii hodnocení byli všichni učitelé v rámci školení hodnotitelů seznámeni.
3. Hodnocení didaktického testu v rámci maturitní generálky a šetření INDEX se nebudou příliš lišit, ověřované dovednosti (poslech, čtení, jazyková kompetence) jsou u studentů rozvíjeny v rámci běžné výuky už od prvního ročníku, cílená příprava v době mezi oběma ověřovacími testy na jejich rozvoj nebude mít prokazatelný vliv.

5.1 Porovnání školních výsledků a výsledků ověřovacích testování MAG 10

Byly porovnány průměry známek za poslední tři klasifikační období vyjádřené v procentech a souhrnné výsledky maturitních testů. Rozdíly mezi jednotlivými výsledky ukazují grafy1-3. Výsledky jsou seřazeny podle průměrných známek na vysvědčení, od nejlepších k nejhorším. Rozdíly mezi hodnoceními jednotlivých zkoušek jsou udávány v procentech.

Grafy 1a, 1b, 1c porovnávají školní výsledky s maturitní generálkou MAG celkově (Graf 1a), s didaktickým testem MAG (Graf 1b) a s písemnou prací MAG (Graf 1c). Celkové hodnocení testu je v souladu s hodnocením státních maturit váženým aritmetickým průměrem jeho částí – didaktický test má váhu 2, písemná práce váhu 1.

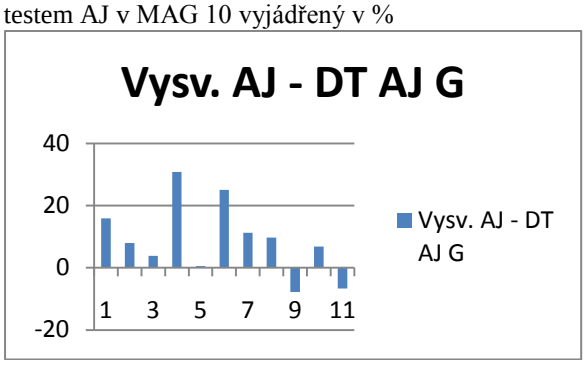
Graf 1a: Rozdíl mezi průměrnou známkou z AJ za poslední 3 klasifikační období a souhrnným výsledkem AJ v MAG 10 vyjádřený v %



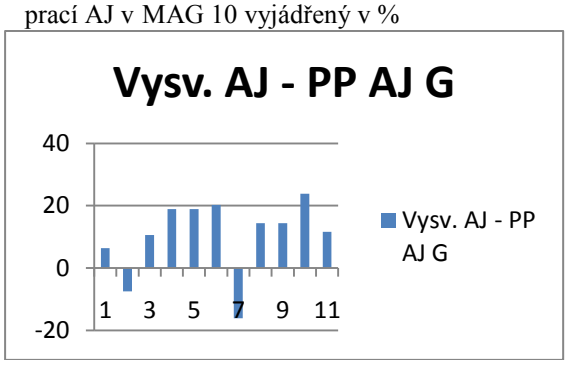
Závěry, které lze na základě velmi malého nereprezentativního vzorku učinit, nemohou mít průkaznou vypovídací hodnotu (Chráska, 1993). Přesto z grafu vyplývá, že výsledky školní klasifikace jsou lepší než výsledky získané v maturitní generálce (rozdíl mezi oběma údaji je kladné číslo). Tento jev lze vysvětlit na základě skutečnosti, že zatímco studenti přesně znají požadavky, které na ně klade škola a na jejichž splnění se připravují, s testováním ve smyslu státní maturity se setkali poprvé. U čtyř z jedenácti studentů však rozdíl mezi školními výsledky a výsledky zkoušky MAG nepřekročil 3%, což je vzhledem k přepočtu pětistupňové znánkovací stupnice na procentní vyjádření naprosto zanedbatelná odchylka. Průměrný rozdíl školních výsledků a výsledků MAG je 9,4%. Výsledky zjištění tedy nejsou v rozporu s předpokladem 1. v kapitole 5.

Grafy 1b a 1c zobrazují rozdíly mezi školními výsledky a úspěšností v jednotlivých částech testu MAG a mají ilustrovat druhou část předpokladu 1 o větším souladu školních známek s didaktickým testem. Vzledem k malému množství údajů nelze činit žádné závěry, je však zřejmé, že ve sledovaném vzorku studenti s horší známkou z angličtiny (pravá část grafu) zvládali didaktický test v porovnání se školními výsledky (graf 1b) lépe než písemnou práci (graf 1c). Ani tento závěr tedy není v rozporu s předpokladem 1, ověření tohoto předpokladu na statisticky významném vzorku studentů bude předmětem dalšího výzkumu.

Graf 1b: Rozdíl mezi průměrnou známkou z AJ za poslední 3 klasifikační období a didaktickým testem AJ v MAG 10 vyjádřený v %



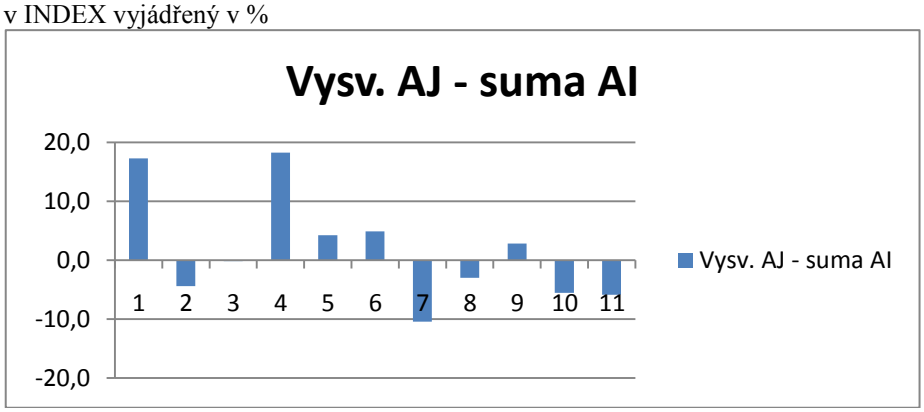
Graf 1c: Rozdíl mezi průměrnou známkou z AJ za poslední 3 klasifikační období a písemnou prací AJ v MAG 10 vyjádřený v %



5.2 Porovnání školních výsledků a výsledků ověřovacích testování INDEX

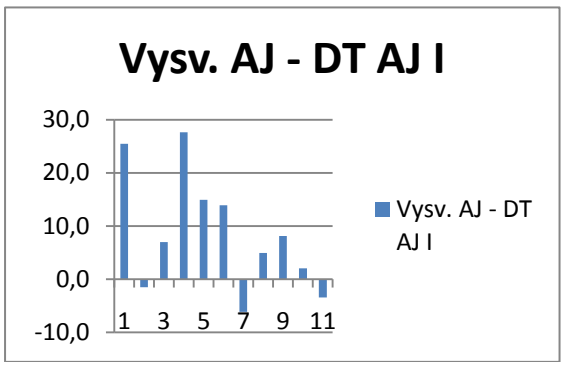
Mezi generálkou MAG a šetřením INDEX uběhlo půlroční období, kdy učitel systematicky připravoval své studenty na zkoušku v souladu s požadavky státní maturity. V tomto období již byli všichni učitelé proškoleni jako hodnotitelé písemné práce, znali výstupní požadavky a přesná kritéria jejich splnění, a mohli tedy přípravu studentů zaměřit na rozvíjení požadovaných dovedností. Lze proto očekávat, že studenti v šetření INDEX dosáhnou lepších výsledků než v generálce MAG, zlepšení se projeví především v písemné práci. Z grafů 2a – 2c je zřejmé, že zvláště u studentů s horší školní klasifikací došlo ke zlepšení výsledků dosažených v testování, výsledky testů v podstatě odpovídají výsledkům školního hodnocení. Velmi výrazný je posun v hodnocení písemné práce (graf 2c) – všichni studenti dosáhli lepších výsledků, než by se dalo očekávat podle jejich školní klasifikace. Tento trend plně potvrzuje předpoklad 2 z kapitoly 5 a bude dále zkoumán na statisticky významném vzorku studentů. Pokud další výzkum závěry orientačního šetření potvrdí, bude prokázán význam cíleně vedené přípravy ke splnění požadavků maturitní písemné práce na dosažené výsledky studentů.

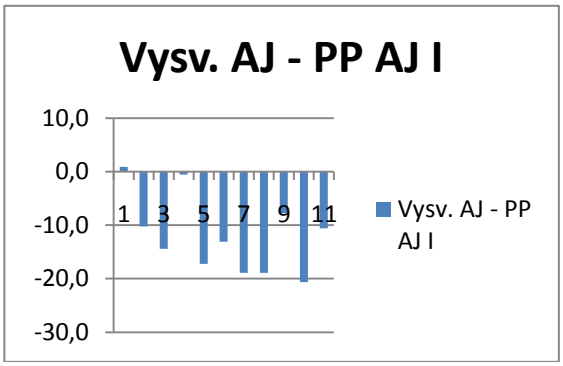
Graf 2a: Rozdíl mezi průměrnou známkou z AJ za poslední 3 klasifikační období a souhrnným výsledkem AJ v INDEX vyjádřený v %



Graf 1b: Rozdíl mezi průměrnou známkou z AJ za poslední 3 klasifikační období a didaktickým testem AJ v INDEX vyjádřený v %

Graf 1c: Rozdíl mezi průměrnou známkou z AJ za poslední 3 klasifikační období a písemnou prací AJ v INDEX vyjádřený v %



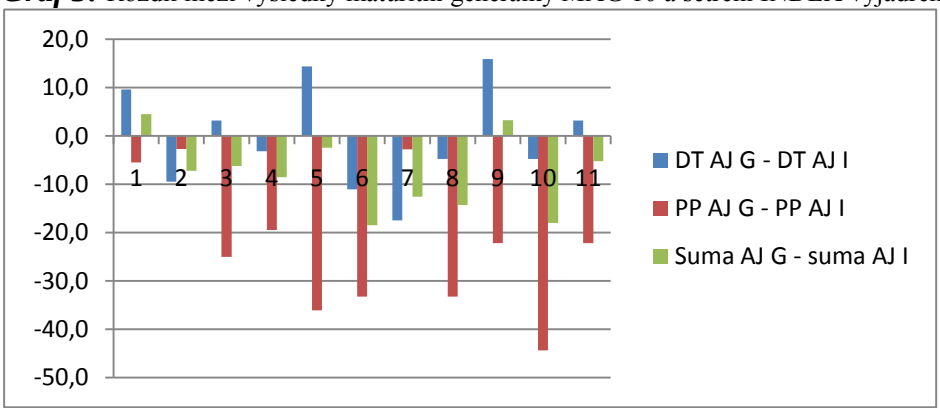


Z grafů 1a-c a 2a-c tedy vyplývá, že zatímco u maturitní generálky byly u zkoumaného vzorku studentů výsledky dosažené v testu vesměs horší než známky na vysvědčení (rozdíly mezi oběma výsledky se pohybují převážně v kladných hodnotách), u šetření INDEX došlo ke zlepšení hlavně v písemné práci, kdy byly dosažené výsledky lepší než známka na vysvědčení.

5.3 Porovnání výsledků maturitní generálky MAG 10 a šetření INDEX

Zlepšení studentů v písemné práci je lépe patrné z přímého porovnání výsledků obou zkoušek.

Graf 3: Rozdíl mezi výsledky maturitní generálky MAG 10 a šetření INDEX vyjádřený v %



Legenda ke grafu: DT AJ – didaktický test z anglického jazyka
PP AJ – písemná práce z anglického jazyka
suma AJ – celkové bodové hodnocení písemné zkoušky
G – maturitní generálka MAG
I – šetření INDEX

Z grafu je patrné, že rozdíly mezi výsledky didaktických testů obou šetření (modré sloupce) v průměru nepřesáhly 10% a pohybovaly se v obou směrech, zatímco rozdíly mezi výsledky písemných prací (hnědé sloupce) dosahují ve všech případech záporných hodnot. To znamená, že bodové zisky studentů v šetření INDEX nebyly u didaktického testu předchozí přípravou prokazatelně ovlivněny, zatímco výsledky písemné práce se oproti generálce MAG 10 jednoznačně zlepšily.

6. ZÁVĚR

Příspěvek zkoumá změnu metod výuky a hodnocení cizího jazyka na českých středních školách v důsledku zavedení státních maturit v ČR. Výuka se zaměřuje na všechny čtyři řečové dovednosti, nejen poslech a čtení, ověřované didaktickým testem, ale i mluvení a psaní. Nejdůležitější změnu zaznamenala výuka dovednosti psaní v cizím jazyce, které je v podobě písemné práce součástí nové maturitní zkoušky a které bylo dosud opomíjeno. Dovednost psaní je v současné době rozvíjena a hodnocena v souladu s požadavky státní maturity a jednotnými analytickými kritérii, zaměřenými především na splnění komunikačního záměru písemné práce. Proto je příspěvek zaměřen na sledování výsledků této části zkoušky a jejich změn v důsledku nových přístupů ve výuce anglického jazyka.

Na základě v současné době dostupných údajů byly porovnány výsledky písemné části maturitní zkoušky, to je didaktického testu a písemné práce, získané v rámci testování maturitní zkoušky v průběhu školního roku 2011/2012. Na porovnání výsledků testů psaných bez specificky orientované školní přípravy studentů a po jejím zavedení byl sledován vliv způsobu přípravy studentů na dosažené hodnocení. Přestože šlo o statisticky nevýznamný vzorek skupiny jedenácti studentů, získané závěry jsou v souladu s hypotézou, že způsob přípravy studentů ovlivní jejich výsledky při závěrečné zkoušce. Zřetelný vliv se projevil především u písemné práce, která dosud na SOŠPg v Liberci neměla jednoznačně specifikovaná kritéria hodnocení. Po zavedení hodnotících kritérií podle požadavků maturitní zkoušky a cílené přípravě na jejich splnění v rámci maturitní zkoušky došlo u všech sledovaných studentů k prokazatelnému zlepšení výsledků při ověřovacím testování.

Pro možnost objektivního porovnání jednotlivých ověřovaných výsledků bylo třeba zohlednit úroveň jazykových kompetencí jednotlivých studentů zapojených do šetření. Jako základ pro průzkum proto bylo zvoleno srovnání výsledků testů studentů s jejich průměrnou známkou z angličtiny na vysvědčení za poslední tři klasifikační období.

Předběžný průzkum uvedený v příspěvku ukazuje, že příprava studentů cíleně zaměřená na splnění požadavků státní maturitní zkoušky ovlivní jejich výsledky. Po uvolnění výsledků maturitních zkoušek budou závěry z tohoto šetření ověřovány v rámci statisticky průkazného výzkumu.

7. LITERATURA

HENDRICH, J. 1988. *Didaktika cizích jazyků.* Praha: SPN, 1988. 498 s.

CHODĚRA, R. 2006. *Didaktika cizích jazyků.* Praha: Academia, 2006. 212 s. ISBN 80-200-1213-3.

CHRÁSKA, M. 1993. *Základy výzkumu v pedagogice.* Olomouc: Univerzita Palackého, 1993. 257 s. ISBN 80-7067-287-0.

Komplexní zkouška z cizího jazyka společné části maturitní zkoušky. 2009. Praha: CERMAT, 2009. 32 s.

WALTEROVÁ, E. 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti.* Brno: Paido, 2004. 293 s. ISBN 80-7315-083-2.

WIDDOWSON, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: OUP, 1978. ISBN 978-0-19-437077-6.

<http://www.msmt.cz/pro-novinare/ctenarska-gramotnost-ceskych-deti-je-alarmujici-1> [cit. 2011-06-02]

<http://www.novamaturita.cz/ilustracni-testy-a-zadani-2011-1404034781.html> [cit. 2011-06-02]

<http://www.novamaturita.cz/maturitni-kalendar-2011-1404034476.html> [cit. 2011-06-02]

< http://www.novamaturita.cz/zmena-maturity-10039.html> [cit. 2011-06-02]

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Ing. Eva Píšová

Pracovisko: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Ústav anglického jazyka a didaktiky
nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, Česká republika

Email: pisova.domu@seznam.cz

INTERPRETAČNÉ PRIEZORY VO VYUČOVANÍ

INTERPRETIVE SIGHTS IN TEACHING

Ján Pitoňák

Abstrakt

Pomenovanie interpretácia sa objavuje vo všetkých oblastiach vzdelávania v rôznych pedagogických odboroch. Pri lexikálnom určovaní a vysvetľovaní významu tohto slova treba si uvedomiť oblasť pedagogickej činnosti, v ktorej sa interpretujú výsledky estetickej alebo vzdelávacej činnosti človeka.

Kľúčové slová: *interpretácia, vzdelávanie*

Abstract

The designation – interpretation – appears in all areas of education in various pedagogical fields. When we want to explain and determinate the lexical meaning of the word-interpretation, it is important to realize the area of educatonal activity where the results of esthetic and educatonal activity where the results of esthetic and educatinal activity of people are interpreted.

Key words: *interpretation, education*

1. ÚVOD

Termín interpretácia významu umeleckého alebo vedeckého obsahu poznania v školskej praxi treba posudzovať z viacerých aspektov pohľadu na samotný lexikálny význam pojmu interpretácia, vysvetľovanie.

V administratíve a právnej oblasti života chápeme termín interpretácia ako vysvetľovanie rôznych zákonov, vyhlášok, smerníc a nariadení. V tomto prípade sa týmto termínom pomenúva vysvetľovanie ich významu, teda čo vlastne konkrétne zákony, vyhlášky, nariadenia vyjadrujú, znamenajú a aký je ich obsah.

Toto pomenovanie sa objavuje vo všetkých oblastiach vzdelávania v rôznych pedagogických odboroch. Pri lexikálnom určovaní a vysvetľovaní významu tohto slova treba si uvedomiť oblasť pedagogickej činnosti, v ktorej sa pokúsime interpretovať výsledky estetickej alebo vzdelávacej činnosti človeka.

V oblasti hudobnej výchovy na základných školách sa termín interpretácia diela spája s konkrétnym prevedením určitého diela hudobným interpretom. Na mysli máme prezentovanie, komparáciu interpretácie diel rôznych autorov vážnej hudby, napríklad Verdi, Mozart, Bach a podobne na vyučovaní prostredníctvom viacerých hudobných nahrávok rôznymi interpretmi. Originálne interpretácie vlastných diel ich autormi sa z pochopiteľných technických dôvodov do súčasnosti nezachovali. Zároveň môže vyučujúci na vyučovaní dať možnosť prezentovať svoje schopnosti konkrétnym žiakom hrajúcim na nejaký hudobný nástroj. Takáto prezentácia schopností je vynikajúcim nástrojom pomáhajúcim správne formovať osobnosť mladého človeka. Osobnostne vyspelý a pedagogicky erudovaný pedagóg

sa takto stáva tým elementom, ktorý môže veľmi vhodne a pozitívne ovplyvniť rozvoj osobnosti mladého človeka, ktorý má záujem napríklad o oblasť vážnej hudby. Poprípade dokáže priviesť k hudbe žiakov, ktorí by sa inak k tejto oblasti ľudskej činnosti nikdy nedostali.

2. INTERPRETÁCIA V PROCESE VYUČOVANIA

V súčasnej dobe možno zaujať žiakov na vyučovaní aj skutočnosťou, že vďaka technike existujú časté aj interpretácie hudobných diel autorov, ktorých vlastné interpretácie sú zaznamenané a uchovávané. Kedykoľvek sa k nim možno vrátiť a porovnať ich s ďalšími interpretátormi, ktorí sa snažia úplne napodobniť originálnu interpretáciu, prípadne ju autorsky nejakým spôsobom upraviť.

V prvom prípade ide napríklad o hudobníkov, hrajúcich hudobné diela známych skupín, spevákov, snažiac sa čo najviac priblížiť k originálu. V druhom prípade sú to rôzne nové úpravy originálnych skladieb.

A práve prostredníctvom existujúcich rôznych verzií jednej skladby možno napríklad žiakom ukázať a vysvetliť technické zmeny a možnosti v hudobnej oblasti v priebehu posledných rokov. Zároveň sa dá poukázať na zmeny v hudobnom vkuse spoločnosti v oblasti populárnej hudby v konkrétnych desaťročiach.

V tomto momente opäť pripomíname úlohu pedagóga vo vyučovacom procese, ktorý môže vhodne rozvíjať talent žiakov rôznymi kreatívnymi úlohami. Napríklad rozdelí triedu na niekoľko skupín, v ktorých bude rovnaký počet študentov na rôznom stupni hudobného vzdelania. Takýmto skupinám potom zadá úlohu si upraviť nejakú notoricky známu skladbu alebo pieseň podľa svojich schopností a vkusu. Pochopiteľne tento typ zadaní na vyučovaní je výrazne závislý od zloženia triedy a jej „ hudobných schopností a možností“. Nemenej dôležitým faktorom determinujúcim výchovno – vyučovací proces hudobné technické vybavenie a zabezpečenie konkrétnej školy. Pri realizácii takého typy úloh žiaci nemusia ani ovládať konkrétny hudobný nástroj. Prostredníctvom počítačovej techniky a konkrétnych programov si žiaci sami alebo v skupinách môžu vytvoriť rôzne vlastné hudobné výtvory, ktoré pomáhajú rozvíjať ich tvorivosť.

3. INTERPRETÁCIA TEXTU

V súvislosti s textom v pedagogickej praxi sa pod pojmom interpretácia chápe vysvetľovanie, výklad významu konkrétneho diela vyučujúcim a jeho následného pochopenia zo strany žiakov či študentov. Obsah textu pôvodného, originálneho diela sa musí zhodovať s obsahom textu, ktorý je interpretáciou tohto diela (Mistrík, 1997).

Jozef Mistrík teda chápe interpretáciu ako vyjadrenie toho istého významu iným spôsobom ako v pôvodnom texte pri zachovaní obsahu.

Úlohou pedagogickej interpretácie je preniesť vec, v našom prípade obsah estetického alebo populárno – náučného prípadne vedeckého snaženia konkrétneho autora a jeho výsledkov z jedného prostredia do iného s tým, že obsah pôvodného diela musí byť zachovaný aj v novom texte, ktorého obsahom je interpretácia originálneho diela v školskej praxi, v ktorej ide v mnohých prípadoch o vysvetľovanie významu obsahu diela prijímateľom, pre ktorých pôvodný text vôbec nebol určený. Takýto problém, ako vhodne priblížiť obsah konkrétneho umeleckého, zväčša viacvýznamového textu prioritne neurčenému pre napríklad dospievajúceho prijímateľa na strednej škole, stojí pred každým vyučujúcim slovenského jazyka a literatúry.

Osobitným príkladom je využívanie interpretácie obsahu textu v odborných predmetoch v rôznych stredných odborných školách alebo gymnáziách. Jej úlohou je

priblíženie získaných odborných a vedeckých poznatkov z určitej oblasti väčšiemu množstvu zväčša „laických" prijímateľov. Školské prostredie, ktoré prijíma prezentované poznatky vplýva na celkové pochopenie tohto termínu a realizáciu významu daného pojmu z viacerých hľadísk.

Pri interpretácii obsahu textu v našom prípade odborného v prípade vyučovania odborných predmetov alebo umeleckého, ktorý prevláda vo forme umeleckých diel na hodinách literatúry, je dôležité si uvedomiť, že prijímateľmi interpretácie textu, ktorej pôvodným autorom je odborník v danom vedeckom odbore, alebo na rôznej úrovni lingvisticky, štylisticky a literárne erudovaný autor, sú hlavne žiaci a študenti, ktorí majú alebo môžu mať za sebou rôzne získané určité údaje, vedomosti prípadne čitateľské skúsenosti a vkus. Hovoríme o takej skutočnosť, že prijímatelia, adresáti pôvodne rigoróznych odborných informácií alebo umeleckých kladných či záporných estetických zámerov majú v danej oblasti rôzne poznatky a skúsenosti. Autor konkrétneho textu s pedagogickým a didaktickým zámerom ako sekundárneho zdroja informácií by nemal chápať svoju interpretáciu ako text o texte, ktorý by úplne vystihoval podstatu interpretovaného textu na úrovni minimálne vedeckej.

Interpretácia obsahu primárneho textu zo strany vyučujúceho je tvorenie nového textu, ktorý má slúžiť na to, aby sa adresáti naučili chápať súvislosti a vzťahy vyjadrené v texte na odborných predmetoch, prípadne boli schopní rozlíšiť umeleckú kvalitu jednotlivých textov a uvedomovali si rozdiely medzi kvalitnými textami a textami bez umeleckej, respektíve estetickej hodnoty.

Poznanie a schopnosť vybrať si medzi kvalitným vedeckým dielom a takzvaným populárno – náučným textom pomáha budovať vzťah konkrétneho najmä mladého prijímateľa, adresáta k danej prezentovanej vedeckej oblasti ľudského odborného bádania. Podobná paralela existuje aj v prípade prijímania umeleckého textu. Pre skupinu laických prijímateľov, v tomto prípade žiakov a študentov konkrétnej interpretácie získaných odborných poznatkov a estetických zážitkov môže mať určitý konkrétny vplyv na rozvoj ich osobnosti. Súčasne schopnosť vnímania obsahu textu, procesu jeho vzniku, úlohy autora ako jedného z primárnych činiteľov vplývajúceho na konečnú podobu textu, má dôležitú funkciu pri získavaní návykov reálneho objektívneho kritického prijímania rôznych informácií a následného formovania myslenia každej osobnosti v spoločnosti.

Interpretácia obsahu textu zo strany pedagóga by mala byť len akýmsi návodom pre žiakov a študentov ako chápať a vysvetľovať význam obsahu textov z rôznych oblastí ľudskej tvorivej činnosti. Autori interpretácií textov v školskom prostredí si musia uvedomiť a pochopiť nasledujúcu skutočnosť. Každý text s istou interpretačnou funkciou v našom prípade vzdelávacou je osobitný v tom, že okrem svojho prvoplánového významu a zmyslu vždy obsahuje aj ďalšie funkcie. Tieto funkcie možno prirovnať k funkciám jazyka v spoločnosti, ktorý je základným prostriedkom komunikácie v procese vzdelávania. Tie sú do textu zakomponovávané prostredníctvom rôznych prostriedkov zo všetkých primárnych funkčných jazykových štýlov. Využívanie konkrétneho funkčného sekundárneho štýlu výrazne závisí od zámeru autora, vyučujúceho, ktorý sleduje svojím prejavom konkrétny cieľ. To predpokladá určité vedomosti a poznatky nielen z teórie jazykovej štylistiky a poetiky, ale aj komparatistiky. Významným štylistickým činiteľom je adresát, prijímateľ takéhoto textu. Autor interpretácie textu v procese vzdelávania si musí uvedomiť, že rôzni študenti majú diferencované vedomosti z jednotlivých jazykovedných rovín, ako je napríklad lexikológia, morfológia, štylistika nevynímajúc fonetiku a fonológiu. Zároveň každý prijímateľ pedagogicky orientovaného komunikátu predstavuje je svojskú osobnosť s istými schopnosťami, poznatkami a vedomosťami.

4. OD INTERPRETÁCIE K TVORBE TEXTU

Pri tvorbe textu, ktorého úlohou je interpretácia jazykovo vzdelaný autor využíva všetky roviny jazyka, ktoré pomôžu prijímateľovi priblížiť a pochopiť obsah pôvodného komunikátu. Na mysli máme napríklad foneticko-fonologické, prozodické, lexikologické, morfologické a štylistické vlastnosti a znaky konkrétneho jazyka, v ktorom je konkrétny text napísaný. Ak sa bude učiteľ pokúšať vytvoriť interpretáciu pôvodne cudzojazyčného textu, teda diela, ktoré nevzniklo v rodnom jazyku jej autora a prijímateľa, je potrebné si túto skutočnosť uvedomiť. V takomto prípade ide nielen o dobrú znalosť obidvoch jazykov, teda jazyka v ktorom vznikol originálny text, ale aj jazyka, do ktorého je interpretácia prototextu uskutočnená. Typickým príkladom sú texty informujúce o vedeckých poznatkoch a zisteniach, v ktorých autor využíva syntaktické, morfologické a štylistické konštrukcie jazyka, v ktorom bol vytvorený pôvodný text.

Okrem formálnej stránky samotného textu interpretácie sú pre prijímateľa ďalšími dôležitými prvkami pochopenia jeho obsahu aj mimojazykové skutočnosti. Ide predovšetkým o oblasť, v ktorej žije, z toho možné vyplývajúce znaky, eventuálne historické, kultúrne udalosti a súvislosti vplývajúce na obsah diela, krajina pôvodu autora alebo národ, z ktorého konkrétny autor pochádzal, či pochádza.

Jazykovo vzdelaný autor, v školstve pedagóg konkrétneho predmetu, si uvedomuje osobnú prítomnosť adresáta, žiaka svojho prejavu, teda človeka prijímajúceho jeho písomný alebo hovorený text, reagujúceho na jeho celkový prejav. Lingvisticky erudovaný vyučujúci, ktorý tvorí interpretačný text zámerne podriaďuje svojmu zámeru celkovú podobu textu vrátane eventuálnych mimojazykových komunikačných prostriedkov. Uvedomuje si ich význam pre získanie pozornosti prijímateľa. Od ich správneho využitia mnohokrát závisí, či výklad žiaka, študenta zaujme a prijme ho, prípadne bude sám aktívne reagovať na jeho obsah v rámci interpersonálnej komunikácie. Vzdelaný a skúsený interpretátor, akým by mal pedagóg byť, musí všetky autorom ponúkané signály správne odhaliť a postrehnúť, aby dostatočne pochopil text diela a vedel správne vysvetliť prípadné zámery autora ukryté v texte, alebo sa o to aspoň v dostatočnej miere a kvalite bol schopný pokúsiť. Až vtedy úplne pochopí obsah a význam textu. Interpretácia teda predpokladá istú čitateľskú skúsenosť, respektíve určitú rozhľadenosť. Samozrejme, že každý interpret sa môže mýliť a vypovedacia hodnota interpretácie sa môže stať relatívnou (Mistrík, 1997).

Hlavným zámerom autorov interpretácií textov v školskej praxi by malo byť to, aby pri vzniku a tvorení interpretačných textov nevznikali zbytočné chyby a nedorozumenia.
Podľa Mistríka „sa vzdelaný človek pri prejave opiera o fakty, vie zovšeobecňovať, vystihnúť situáciu a nájsť primerané výrazy. Jeho prejav je gramaticky a kompozične usporiadaný.“ (Mistrík, 1997)

Správne pochopenie, schopnosť a možnosť sa vyjadriť k prečítanému vedeckému alebo umeleckému dielu zo strany autorov interpretácie, vyučujúcich, môže napomôcť následným prijímateľom týchto sekundárnych textov, žiakom a študentom pri správnom pochopení podstaty pôvodných textov, s ktorými sa stretnú. Správna a do istej miery odborná nimi vytvorená interpretácia, teda výklad textu môže sa stať dobrým základom ku tréningu adresáta pre čítanie textu s porozumením, schopnosti výberu podstatných informácií z textu a následnej tvorbe vlastného názoru prípadne poznámok, alebo ďalšieho vlastného odborného či umeleckého textu.

Výraznou snahou v súčasnom vzdelávaní je podnecovať a prehlbovať v žiakoch a študentoch tvorivosť a kreatívnosť, ktorú môže podnietiť správne zvolená interpretácia obsahu existujúcich textov. Práca s umeleckým textom je vhodným podnetom pre tvorivé a kreatívne písanie žiakov. Ako uvádza Pitoňáková (2008) „efektívne a tvorivé písanie sa tradične spája len s tradičným písaním (pero a papier). Súčasnosť si vyžaduje nový prístup

a neštandardné metódy. V dnešnej dobe sa neustále pertraktuje tematika informatizácie spoločnosti. Žiaci sú od najnižších ročníkov vedení k využívaniu informačných a komunikačných technológií a mnohí z nich sú v tomto smere aj veľmi zruční. Problematickým sa však javí kritický prístup k informáciám. Ich selektívny výber a kvalitné spracovanie sú základnými predpokladmi k ich efektívnemu, pragmatickému využitiu".

Takáto forma a spôsob výučby spolu s interpretáciou existujúcich textov, ktorá predchádza samotnej tvorbe študentov na vyučovaní prípadne pri skupinovom alebo individuálnom vypracovávaní rôznych projektov sa dá využiť pri prepájaní výučby medzi jazykovou a literárnou zložkou. Ako príklad uvádza spôsoby tvorby textov napríklad zdanlivo obsahovo a zámerovo protichodných štýlov, umeleckého a odborného.

Kreatívny prístup pri tvorbe odborného textu:

Učiteľ vyberie vhodnú tému korešpondujúcu zo študijným odborom. Vytvorí sumár textov, ktoré pochádzajú z rozličných zdrojov, pričom za kľúčový bude považovaný text obsahujúci zaujímavý príbeh súvisiaci s témou. Príbeh je dôležitý pre vytvorenie vhodnej atmosféry, je predpokladom vzniku záujmu a je motiváciou pre ďalšiu prácu. Pri prezentácii je používaná zvuková nahrávka doplnená o stručný obrazový materiál. Zvyšné texty sú žiakom rozdané v printovej podobe. Počas prezentácie si žiaci robia vlastné záznamy, ktoré následne využijú pri tvorbe odborného článku na zadanú tému. Pred samotnou tvorbou (individuálna alebo skupinová práca) študenti vzájomne diskutujú o nastolenej téme. Pri tvorbe textu majú žiaci k dispozícii internet, kde môžu hľadať ďalšie relevantné informácie, ktoré ale musia podrobiť prísnej selekcii. Na prípravu krátkeho odborného článku je vyčlenených 50 minút. Po ich uplynutí študenti prečítajú a počas diskusie jednotlivé myšlienky doplnia, prehodnotia a dôsledne sa prihliada, či pri využívaní zdrojov boli splnené kritériá správneho uvádzania zdrojov pri ich citovaní a parafrázovaní. Súčasťou hodnotenia je aj dôsledná kontrola použitých všetkých prvkov stanovenej žánrovej dominanty (gramatika, lexika – odborné slov, neologizmy ...). (Pitoňáková, 2008)

Kreatívny prístup k tvorbe žánrov umeleckého štýlu.

Témou môže byť všetko, čo vychádza z reality alebo je spojené fantáziou. V rámci tohto štýlu sa študenti môžu pokúsiť o tvorbu alebo pretváranie rôznych žánrov z oblasti lyriky, epiky, drámy, ale aj o krátke útvary pochádzajúce z ústnej ľudovej slovesnosti. Veľmi podnetnou je tvorba akrostichov alebo kaligramov. Predovšetkým pri kaligramoch, ktorú sú známe svojím kreatívnym grafickým stvárnením, je možné dostatočne prehodnotiť schopnosti študenta vytvoriť text a následne ho pomocou špeciálneho softvéru transformovať do nápaditej vizuálnej podoby. Pri tvorbe kaligramov sa vychádza z predpokladu, že žiaci z teórie literatúry disponujú znalosťou tohto pojmu a z dejín literatúry sú im známe diela najznámejších tvorcov kaligramov. Predpokladom úspešnosti študenta sú veľmi podstatné aj teoretické a praktické znalosti z oblasti grafického dizajnu. (Pitoňáková, 2008)

Pri využívaní spomínaných foriem a metód práce na vyučovaní je pochopiteľne dôležité uvedomiť si pre pedagóga jeden z objektívnych štýlotvorných činiteľov, adresáta, ktorý v pedagogickom procese predstavuje najvýraznejší faktor ovplyvňujúci obsah vzdelávania, spôsob vzdelávania.

V prípade vhodne vytvorenej interpretácie umeleckých textov v procese vzdelávania môže výrazne napomáhať prijímateľom pochopiť pôvodný text a vedieť vybrať si kvalitné originálne umelecké texty. Pútavo a zrozumiteľne prezentovaná interpretácia môže patriť k faktorom výrazne pozitívne ovplyvňujúcim vzťah študentov k literatúre vo všeobecnosti. Tieto eventuálne skutočnosti závisia iba od osobnosti konkrétneho prijímateľa interpretačného textu a jeho subjektívnych individuálnych dôvodov prijímania konkrétneho textu, ktoré nie sú vždy v školskom prostredí dobrovoľné.

Všetky tieto skutočnosti môže výrazne kladne ovplyvňovať interpretácia ako súčasť moderných vyučovacích a foriem a následne pomáhať zlepšovať proces prijímania aktuálnych

vedeckých odborných výsledkov bádania žiakmi a študentmi na rôznych stupňoch a typoch škôl, prípadne intenzívnejšie a kvalitnejšie vplývať na prijímanie, vysvetľovanie a chápanie umeleckých textov.

5. LITERATÚRA

MISTRÍK, J. 1997. *Štylistika*. Bratislava: SPN, 1997. 598 s. ISBN 80-08-02529-8.

PITOŇÁKOVÁ, S. 2008. *Využívanie IKT vo vyučovaní efektívneho a tvorivého písania*. In: Zborník príspevkov z 5. žilinskej didaktickej konferencie s medzinárodnou účasťou zameranej na nové trendy vo vyučovaní matematiky a informatiky na základných, stredných a vysokých školách. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta prírodných vied, 2008. ISBN 978-80-8070-862-7.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: PaedDr. Ján Pitoňák

Pracovisko: SOŠ drevárska Krásno nad Kysucou
č. 1642, 02302 Krásno nad Kysucou, Slovenská republika

Email: janpitonak@gmail.com

JAZYK REKLAMY VO VZDELÁVANÍ SENIOROV

ADVERTISING LANGUAGE IN EDUCATION SENIORS

Slavka Pitoňáková

Abstrakt

Jazyk je významnou súčasťou práce v reklame, public relations, copywritingu a v marketingu vôbec. Slovo je súčasťou každodennej komunikácie, prostredníctvom názvu súčasťou corporate identity a prostredníctvom sloganu súčasťou každej účinnej a efektívnej kampane. Kreatívny reklamný text je dôležitou súčasťou marketingovej výchovy v oblasti vzdelávania seniorov.

Kľúčové slová: senior, *jazyk, kreativita, marketing*

Abstract

Language ist important part of the work in the advertisement, public relations, copywriting and marketing at all. Word ist a part of daily communication, through the name. Word ist a part of identity of firm. The word ist through the slogan in the every effective campaign. Creative advertising text is an important part of marketing education in the field od education seniors.

Key words: *senior, language, creativity, marketing*

1. ÚVOD

Univerzity tretieho veku fungujú na Slovensku približne dve desaťročia. Počas tohto obdobia sa vyprofilovalo viacero zaujímavých študijných programov ponúkajúcich seniorom pohľady na rôzne teoretické a praktické oblasti. V oblasti vzdelávania silnejú hlasy hovoriace o potrebe intenzívnejšieho pracovania v oblasti mediálnej výchovy, ktorá sa len minimálne spája so vzdelávaním seniorov. Študijný program Človek a médiá (Ústav celoživotného vzdelávania ŽU v Žiline) ponúka v rámci učebného plánu nielen pohľad na médiá, ale vytvára priestor pertraktovanie problematiky, o ktorej sa aj v kontexte mediálnej výchovy hovorí len okrajovo, napriek tomu, že tzv. marketingové posolstvá sú takmer neoddeliteľnou súčasťou médií a schopnosť rozlišovať ich v mediálnom prostredí je aktuálnou otázkou súčasnosti.

Obsah spomínaného programu je zameraný na tri základné oblasti – masová komunikácia, vizuálna komunikácia a marketingová komunikácia (súvisí s menej spomínanou potrebou marketingovej výchovy). Jednotlivé okruhy sa orientujú na také čiastkové témy, ktoré mapujú aktuálne trendy v daných oblastiach s akcentom na analýzu produktov (kritický-hermeneutický princíp) a kreatívnu zložku štúdia (text, reklamný text, komunikácia, fotografia, úprava a koláže z fotografií, ...), teda prístup známy ako learning by doing. V súvislosti s potrebou marketingovej výchovy bol do programu zakomponovaný predmet zameraný na reklamu všeobecne, počas ktorého by sa študenti mali dozvedieť o základoch tvorby reklamného textu. V rámci spomínaného prístupu je potrebné, aby sa študenti – seniori naučili vnímať prácu s textom, resp. slovom, ako dôležitou súčasťou vytvárania reklamných posolstiev. Je potrebné uvedomiť si, že „Efektívna reklama je primerane kreatívna – v súlade so stratégiou reklamnej kampane a s oslovovanou cieľovou skupinou.“ (Vysekalová – Mikeš, 2007). Dobrý reklamný koncept oslovuje vybrané cieľové skupiny, vzbudzuje pozornosť, pôsobí dôveryhodne a predovšetkým navodzuje pocit, že

ponúkaný produkt alebo služba je presne to, čo oslovovaný potrebuje. Dobrá reklama pri tom nie je zbytočne komplikovaná. Výsledný efekt je výsledkom symbiózy cielenej taktiky, vhodného výberu slov, farieb, obrazu a zvukov.

2. JAZYKOVÉ ASPEKTY

Jazyková zložka v reklame nachádza uplatnenie už pri kreovaní názvu produktu, pri vytváraní a definovaní posolstva až napokon pri tvorbe a realizácii obsahovej zložky reklamnej kampane. Kreatívna tvorba názvu produktu je náročný, ale dôležitý začiatok, pri ktorom je dôležité doslova každé písmeno. Dôležitosť názvu napríklad Dupont (2009) dokumentuje príkladom známej hry anti-monopoly, ktorú pôvodne jej autor (profesor Anspach) uviedol na trh s názvom Bust the Trust. S týmto názvom neuspel.

Popri názve produktu zohráva významnú úlohu reklamný text v kampani. Nie všetky slová vyjadrujúce tú istú realitu majú v reklame rovnaké účinky. Študenti by sa mali dozvedieť, že existujú slová, ktoré sú takpovediac zárukou úspechu, ale aj slová, ktoré sú zárukou prepadu. Hovorí sa, že na upútanie adresáta máme v reklame zvyčajne len 30 sekúnd času. Približne v tomto časovom intervale musíme upútať, vyzdvihnúť pozitívne vlastnosti produktu, povzbudiť ku kúpe alebo posilniť pozitívne vnímanie značky. Výber jazykových prostriedkov je nesmierne dôležitý. Tvorcovia reklám vyberajú rôzne jazykové prostriedky v snahe čo najlepšie vyzdvihnúť produkt a čo najviac upútať pozornosť. Veľmi často ide o zdanlivo jednoduchú hru so slovíčkami, vhodne doplnenú o audiovizuálnu alebo len zvukovú zložku.

3. VÝZNAMNOSŤ SLOVA

„Pri výbere metód a foriem vzdelávania by sme mali vychádzať zo psychológie učenia s prihliadnutím na vekové osobitosti frekventantov štúdia UTV ako starších ľudí. Životné skúsenosti starších ľudí, záujem o diskusiu k téme a komunikáciu v pléne, ale mnohokrát i zhoršujúci sa sluch, si žiada meniť u učiteľov metódy, ktoré bežne využívajú v práci s mladými študentmi. Je potrebné častejšie opakovať učivo a robiť zhrnutie základných myšlienok preberanej témy spolu s osnovou výkladu. Zapájanie poslucháčov do vyučovacieho procesu má význam nielen z pohľadu poslucháča, ale aj z pohľadu učiteľa. Organizátori a učitelia seniorského vzdelávania by mali dbať na používanie primeranej slovnej zásoby hlavne pri odbornej terminológii, na zreteľnú artikuláciu, dostatočnú hlasitosť a vhodné tempo s využívaním aj prostriedkov neverbálnej komunikácie a názorných ukážok. Okrem iného je dôležité nezabúdať na skutočnosť, že starší ľudia potrebujú viac času na učenie, čo je potrebné rešpektovať pri zvolení tempa výučby.“ (Hrapková, 2004)

Príkladom práce s reklamným textom môže byť jedna z reklám na pivo Zlatý bažant. Jej dominantnou zložkou sú pôvodom cudzie slová, ktoré do nášho jazyka neustále prenikajú a v spoločnosti je ich význam ľahko pochopiteľný. Autori reklamy vytvorili „synonymické“ rady vytvorené z slovenského slova a jeho ekvivalentu prevzatého z angličtiny.

- stretnutie – míting
- vrátnik – informátor
- sekretárka – office manažérka
- riaditeľ – director

Ďalšou verbálnou zložkou reklamy boli cudzie, ale v našej spoločnosti už známe slová ako:

CD, DVD, full HD, 3D, popcorn, chips, fast food, barbecue, garden party, fitnes centrum, body bilding, peeling, hairstyling, lifting, shopping, in, imidžový outfit, mailovať, esemeskovať, blog, chat, blog.

Hlavné posolstvo (pre neznalých aj vysvetlenie) prichádza na konci: Našťastie nechodíme na bear, ale jednoducho na pivo. (Zlatý bažant)

Z jazykového hľadiska je typovo podobný aj ďalší spot na rovnaký produkt. Autori sa tentokrát upriamili na adjektíva: britský pop, americké džínsy, taiwanský budík, talianske tričko, čínske topánky, maďarská vyžla, francúzsky šéf, nemecká presnosť, španielska dedina, nórska ryba, grécky šalát, brazílska káva, ruský plyn, kórejské auto. Slogan (stručné tematické vyjadrenie kampane) prichádza na konci reklamného spotu: Každý deň stretávam celý svet, ale večer sa teším na niečo naše. Zlatý bažant svetové slovenské pivo. Reklama využitím vzťahových prídavných mien apeluje na pocit národnej hrdosti a zároveň spolupatričnosti, čo je vyjadrené spojením „večer sa teším na niečo naše“.

Uvedené reklamné spoty sú môžu slúžiť ako príklad, ktorý zaujme svojou textovou aj vizuálnou zložkou a môže byť inšpiráciou nielen k diskusii o jazyku vôbec, ale najmä k vlastnej tvorbe študentov. Každá reklamná kampaň je iná a všeobecné pravidlá pri jej tvorbe prakticky neexistujú. Platí však, že musí byť vysoko výpovedná. Použité slová, doplnené obrazom a zvukom, musia recipentovi „povedať“ všetko a predovšetkým poskytnúť impulz (ku kúpe, k zapamätaniu, ..). Zapamätanie reklamy je spojené so známym reklamným pravidlom „3F“. Reklamný odkaz ponúka možnosť byť **f**it, zažiť **f**lirt alebo byť **f**unn. A to všetko je podčiarknuté silou príbehu. V žurnalistike už niekoľko rokov platí, že „príbeh nie je keď pes pohryzie človeka, ale keď človek pohryzie psa“. Aj tento posun smerom k netradičnosti naznačuje, že nestačí ponúkať len zaujímavosti, recipienta v záplave mnohorakých informácií v médiách zaujme len niečo výnimočné. Výnimočnosť možno dosiahnuť prvoplánovo šokujúcou informáciou. V súčasnosti sa však preferuje nápad (i keď niekedy šokujúci) s pointou.

V záplave flirtu, fit(u) ponúkajú funn, ktoré je v súčasnosti zaujímavým variantom k mnohým prvoplánovým reklamám bez precíznejšieho jazykového spracovania. Humor a vtip je všeobecne veľmi obľúbeným reklamným trikom, ktorý si však v rôznych typoch médií vyžaduje rôzne spracovanie. I keď je „humor najlepší nástroj na presviedčanie ľudí a na zvýšenie obľúbenosti produktu“ (Dupont, 2009), má popri pozitívach (populárnosť a obľúbenosť) aj negatíva (rýchla strata účinku). Z hľadiska lingvistického (aj v súvislosti s humorom) sú zaujímavé reklamy využívajúce prvky nárečia (napríklad reklama na syr Liptov).

Reklamné obsahy nemusia byť pri práci so seniormi iba východiskom, ale aj cieľom. Obsahujú mnoho semiotických modelov a práve preto by mohli mali byť dôležitým zdrojom inšpirácie pre tvorivú diskusiu a následne inovatívnu prácu pedagógov a ich študentov, pričom je v súčasnosti potrebné viesť študentov (seniorov) k odvážnejšiemu využívaniu rôznych grafických programov.

4. ZÁVER

Jazyk a kreatívna práca so slovom je súčasťou práce každého kreatívca pôsobiaceho v oblasti marketingu. Slovo (aj písmeno) je dôležitý fenomén v kreatívnej fáze tvorby názvu, ako aj celej reklamnej kampane. Slovo však nie je dôležité len v oblasti reklamy, práca s ním je každodennou rutinou tých, ktorí komunikujú s cieľovými skupinami. Pri vzdelávaní seniorov je potrebné prihliadať aj na tieto skutočnosti a aj prostredníctvom ich tvorivých prístupov k téme ich upozorňovať na skryté marketingové posolstvá v rôznych produktoch.

5. LITERATÚRA

DUPONT, L. 2009. *1001 reklamních tipů.* Praha: Pragma, 2009. ISBN 978-80-7349-195-6.

HRAPKOVÁ, N. 2004. *Myšlienky k metodike vyučovania seniorov.* Zborník príspevkov z metodického seminára 11. novembra 2004, Slovenská technická univerzita v Bratislava. ISBN 80-227-2417-3.

VYSEKALOVÁ, J., MIKEŠ, J. 2007. *Jak dělat reklamu.* Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2001-2.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: PhDr. Slavka Pitoňáková, PhD.

Pracovisko: KMKD FHV ŽU v Žiline

Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina, Slovenská republika

Email: slavka.pitonakova@fpv.uniza.sk

TVORBA A IMPLEMENTÁCIA DIGITÁLNEJ KNIŽNICE PRE VÝUČBU PRIEREZOVÝCH TÉM ŠTÁTNEHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU

CREATION AND IMPLEMENTATION OF DIGITAL LIBRARY FOR TEACHING OF CROSS-CUTTING THEMES OF THE NATIONAL EDUCATIONAL PROGRAMME

Júlia Sečková

Abstrakt

Cieľom príspevku je informovať o tvorbe a implementácii digitálnej knižnice didaktických prostriedkov pre výučbu prierezových tém Štátneho vzdelávacieho programu pre základné a stredné školy „Tvorba projektu a prezentačné zručnosti“ a „Environmentálna výchova“. Digitálna knižnica obsahuje didaktické výučbové prostriedky pre tvorbu interdisciplinárnych projektov prierezových tém spracovaných z hľadiska chémie, biológie a fyziky. Zameriame sa najmä na tému Energia vo výučbe chémie, pretože učitelia pre výučbu tejto témy nemajú k dispozícii didaktické materiály.

Kľúčové slová: *digitálna knižnica, didaktické materiály, energia*

Abstract

The aim of the paper is to inform about creating and implementation of digital library of methodological means for teaching cross-cutting themes of the National Educational Programme “Creating a Project and Presentation Skills” and “Environmental Education”. The digital library contains methodological teaching means for creating inter-disciplinary projects of complex topics from the point of view of chemistry, biology, and physics. We will focus on the issue of Energy in the learning of chemistry, because teachers do not have methodological materials for the teaching of this topic.

Key words: *digital library, methodological materials, energy*

1. ÚVOD

Hlavné myšlienky a ciele projektu Milénium v súlade s trendom v Európskej únii sa začali na Slovensku realizovať v praxi od septembra 2008 schválením školského zákona 545/2008 Z. z. z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní. Dvojúrovňový model obsahu vzdelávania (Štátne vzdelávacie programy a Školské vzdelávacie programy) ukončil etapu vzdelávania „učiť všetkých všetko“ a otvoril cestu k diferenciácii štúdia tak, aby boli zohľadňované záujmy žiaka a študenta vzhľadom na jeho profesijnú orientáciu a praktické využitie poznatkov. Podstatou práce učiteľa už nebude „recyklácia informácií“, ale vytvorenie priestoru pre účasť žiakov na tvorbe poznatkov, aby sa naučili učiť a videli zmysel obsahu, ktorý sa učia. Kľúčovou úlohou pre učiteľa bude naučiť žiakov vyhľadávať informácie, kriticky zhodnotiť, upraviť a prezentovať, konštruktívne diskutovať, pracovať v skupine,

plánovať a pod. Podstatným pre žiaka bude získanie kľúčových kompetencií, ktoré mu umožnia realizovať sa na trhu práce. Vyústením týchto myšlienok bola tvorba vzdelávacích programov, vzdelávacích oblastí a prierezových tém (Kalafutová, 2010, s. 120-125).

2. ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM A PRIEREZOVÉ TÉMY

Štátny vzdelávací program (ŠVP) vymedzuje povinný obsah vzdelávania – jadrové učivo, prostredníctvom ktorého by sa mali rozvinúť kľúčové kompetencie žiakov, požiadavky na ich vedomosti, spôsobilosti a hodnotové postoje. Podporuje medzipredmetový prístup k obsahu vzdelávania prostredníctvom prierezových tém, ktoré sú odrazom života človeka v súčasnom svete. Prierezové témy sú povinnou súčasťou vzdelávania. Prierezové témy možno vo výučbe realizovať:

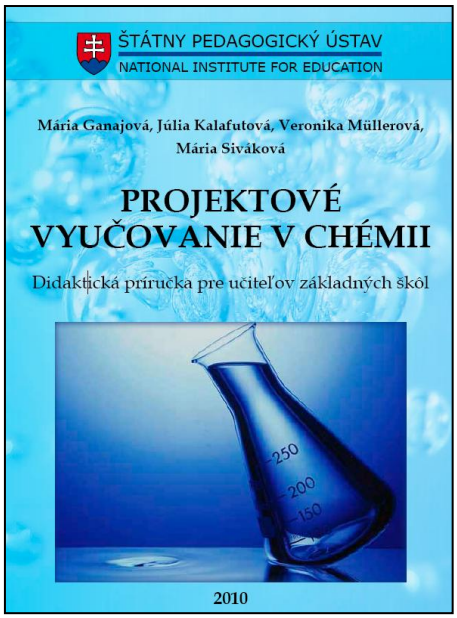
- ako súčasť vzdelávacích oblastí a učebných predmetov ŠVP,
- ako samostatný predmet v rámci profilácie školy,
- formou kurzov.

Každá škola si môže individuálne zvoliť spôsob realizácie a stanoviť časovú dotáciu. Ciele a obsah prierezových tém sú súčasťou viacerých predmetov a môžu sa uplatňovať prostredníctvom rôznych organizačných foriem a metód výučby (problémové, skupinové, kooperatívne, zážitkové).

2.1 Prierezové témy ŠVP „Tvorba projektu a prezentačné zručnosti“ a „Environmentálna výchova“ realizované formou projektového vyučovania

V rámci kurikulárnej reformy sa teda dôraz kladie na získavanie kľúčových kompetencií (spôsobilostí) ako produkt celkového vzdelávania a sebavzdelávania, na prierezové témy (napr. energia, voda, apod.) a na metódy aktívneho poznávania. Jednou z nich je metóda projektového vyučovania.

Výskumu v oblasti vzdelávania učiteľov pre projektové vyučovanie k témam Trvalo udržateľného rozvoja sa na Oddelení didaktiky chémie Prírodovedeckej fakulty UPJŠ v Košiciach venujeme už niekoľko rokov v rámci mnohých projektov (KEGA č. 3/3004/05, LPP 0131-06, KEGA č. 3/6301/08). Z riešenia projektov vyplynulo, že mnohým učiteľom je potrebné pri realizácii tejto metódy pomôcť, pretože s ňou majú malé skúsenosti, alebo žiadne. Z týchto dôvodov sme na požiadanie Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave pripravili pre učiteľov chémie metodickú príručku pre výučbu novokoncipovaného voliteľného predmetu ŠVP *Projektové vyučovanie v chémii* ako formu výučby prierezovej témy Tvorba projektu a prezentačné zručnosti.



Obr. 1 Didaktická príručka Projektové vyučovanie v chémii

Je návodom na tvorbu projektov a po obsahovej stránke prehlbuje učivo koncipované vo vzdelávacích štandardoch chémie základnej školy a gymnázia i učivo prierezovej témy Environmentálna výchova. Obsahom tejto didaktickej príručky sú nielen návrhy tém pre projektové práce, ale aj konkrétne projektové práce, ktoré boli prezentované na záverečných konferenciách projektových súťaží na Prírodovedeckej fakulte UPJŠ v Košiciach (Ganajová, 2010, 144 s.).

3. TVORBA DIGITÁLNEJ KNIŽNICE PRE TÉMU ENERGIA

Tvorba digitálnej knižnice vyplýva z ďalšej požiadavky ŠPU vytvoriť pomôcku s ukážkami modelových príkladov projektov interdisciplinárneho zamerania pre výučbu prierezových tém Tvorba projektov a prezentačné zručnosti a Environmentálna výchova a overiť ju v praxi. Súčasťou digitálnej knižnice budú didaktické prostriedky: modelové návrhy projektov, učebné materiály, internetové zdroje, experimenty, videá, prezentácie, spracované učebné texty, návrhy otázok a úloh na netradičné formy overovania a upevňovania poznatkov, vypracované dotazníky a ankety k riešeným témam, návrhy na školské relácie, podujatia apod. Cieľom tvorby digitálnej knižnice je poskytnúť učiteľom prírodovedných predmetov didaktické výučbové zdroje, potrebné pre tvorbu interdisciplinárnych prírodovedných projektov v rámci prierezových tém, v štruktúrovanej digitálnej forme.

Problematika zdrojov energie je jednou z hlavných tém trvalo udržateľného rozvoja. Učivo o energii sa nachádza nielen v obsahových a výkonových štandardoch Štátneho vzdelávacieho programu pre 2. stupeň základnej školy ISCED 2 a Štátneho vzdelávacieho programu pre gymnáziá ISCED 3A pre predmet chémia ale aj v predmetoch fyzika a biológia. Učitelia však pre výučbu tejto témy nemajú k dispozícii didaktické materiály (učebnice, súbor experimentov...), čo im spôsobuje značné problémy, pretože táto problematika je pomerne náročná. Vzhľadom na absenciu učebného textu v učebniciach chémie, fyziky a biológie sme pre študentov ako aj učiteľov pripravili súbor učebných textov, experimentov a iné podporné materiály k danej problematike, ktoré sú súčasťou digitálnej knižnice (Sečková, 2011, s. 75-76).

3.1 Didaktický materiál Energia a jej zdroje vo výučbe chémie

Obsahom uvedeného materiálu sú učebné texty s chemickými experimentmi spracované do nasledovných tém:

Didaktika témy energia a zdroje energie

Energia a jej formy – slovník základných pojmov z hľadiska chémie v kontexte – Druhy energie, Premeny energie, Energia a spoločnosť, Energia a životné prostredie

Energetické suroviny – Fosílne zdroje energie, Uhlie, Ropa, Zemný plyn

Obnoviteľné zdroje energie – Slnečná energia, Vodná energia, Veterná energia, Geotermálna energia, Biomasa

Alternatívne palivá – Bioplyn, Bioetanol, Bionafta, Vodík ako alternatívny zdroj energie

Využitie zdrojov energie v školskej praxi – Návrhy projektových prác, Pokusy k téme energia, Pracovné listy k téme energia

Po obsahovej stránke má didaktický materiál interdisciplinárny charakter. Spája poznatky z chémie, biológie, fyziky a geografie. V chémii nadväzuje na učivo tém: Chemický dej, Uhľovodíky, Zdroje uhľovodíkov, Deriváty uhľovodíkov, Vodík, Palivá a pod (Sečková, 2011).

4.6 Biomasa

Biomasa je biologický materiál vhodný na energetické využitie, ktorý sa tvorí vo voľnej prírode, alebo je vyprodukovaný činnosťou človeka. Je to konzervovaná slnečná energia, ktorú rastliny vďaka fotosyntéze premieňajú na organickú hmotu. Tá, či už ako drevo, rastliny alebo iné poľnohospodárske zvyšky, vrátane exkrementov úžitkových zvierat, dokáže poskytnúť užitočné formy energie – elektrickú energiu, teplo, kvapalné a plynné palivá pre motorové vozidlá [46].

Obr. 17 Tvorba biomasy

http://www.akobyvat.sk/foto/clanky/185_1344_2.jpg

Obr. 2 Ukážka spracovania časti textu didaktickej príručky

Spracovanie textovej verzie publikácie slúži ako podklad pre tvorbu digitálnej knižnice spracovanej k téme Energia, ktorá je dostupná na stránke školského informačného servisu http://kekule.science.upjs.sk.

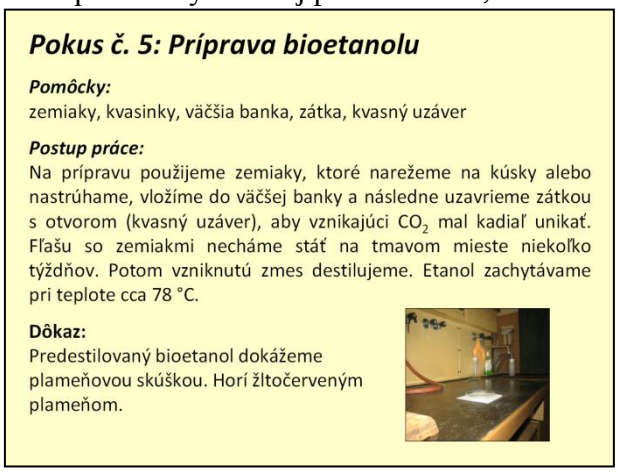
3.2 Knižnica študijných materiálov k energii a jej zdrojom

Knižnica študijných materiálov bude obsahovať:

- elektronické učebné texty, ktoré sa zaoberajú základnou charakteristikou energie a jej zdrojov,

Obr. 3 Ukážka elektronického učebného textu

- klasické chemické experimenty k danej problematike,

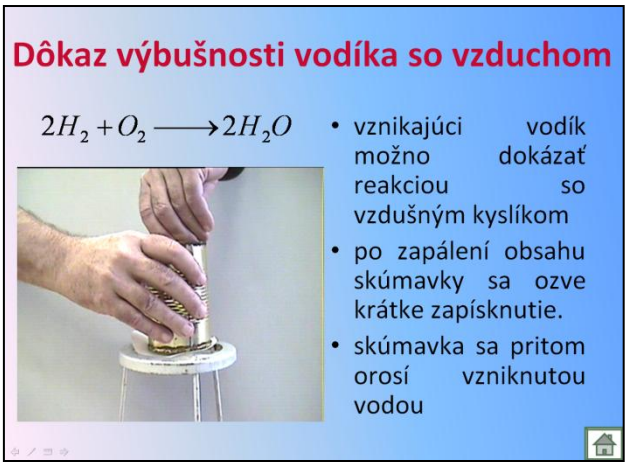


Obr. 4 Ukážka karty experimentu Príprava bioetanolu

- experimenty s mobilnou sadou pre obnoviteľné zdroje energie, ktorá slúži ako pomôcka pre výučbu obnoviteľných a vodíkových technológií. Jej súčasťou je aj model autíčka na vodík, ktorý sa môže využiť vo vyučovacom procese na demonštráciu využitia vodíka ako alternatívneho zdroja energie. Tento model má svoje využitie vo vyučovaní chémie a fyziky. Autíčko na vodík obsahuje palivový článok, ktorý umožňuje vyrábať vodíkové palivo a umožňuje demonštrovať PEM palivový článok a PEM elektrolyzér. Súčasťou knižnice bude videoukážka práce s takýmto modelom autíčka,

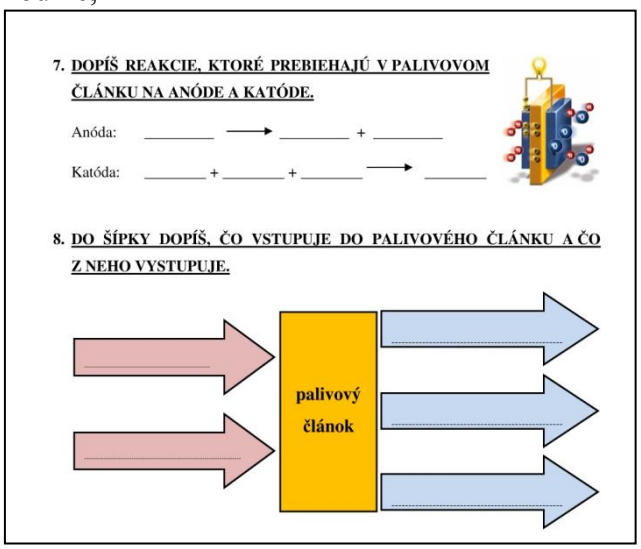
Obr. 5 Model autíčka na vodík

- výučbové prezentácie pre učiteľov pripravené v programe MS PowerPoint, venované sprístupňovaniu učiva s využitím multimédií,



Obr. 6 Ukážka výučbovej prezentácie na tému Vodík ako alternatívny zdroj energie

- pracovné listy, pomocou ktorých si môžu žiaci overiť a precvičiť učivo prezentované na vyučovacej hodine,



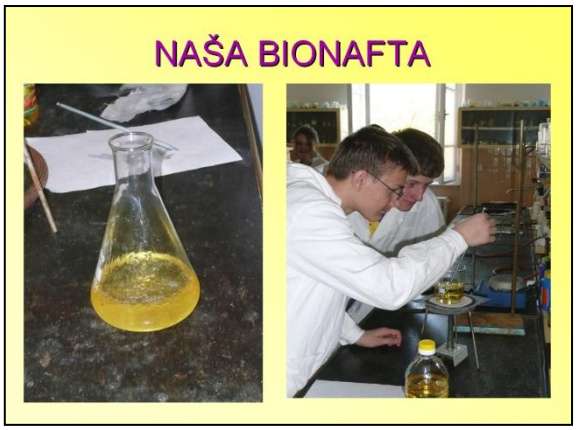
Obr. 7 Ukážka pracovného listu

- kvízy, tajničky, hry, pripravené v rôznych programoch (HotPotatoes, Crossword Compiler, MS PowerPoint, MS Excel, ...) určené na overovanie vedomostí zábavnou formou (Kalafutová, 2010, s. 290-293).

3.3 Knižnica návrhov projektových prác

V tejto časti knižnice budú sprístupnené:

- návrhy projektových prác k problematike energie,
- ukážky realizovaných projektových prác v rámci projektových súťaží realizovaných Oddelením didaktiky chémie PF UPJŠ v Košiciach,



Obr. 8, 9 Ukážky realizovaných projektových prác

- ukážky výstupov jednotlivých projektových prác (postery, dotazníky, relácie v rozhlasoch, pexeso, ...).

Obr. 10 Ukážka pexesa na zdroje energie

Cieľom digitálnej knižnice didaktických prostriedkov pre výučbu prierezových tém Štátneho vzdelávacieho programu pre základné a stredné školy „Tvorba projektu a prezentačné zručnosti“ a „Environmentálna výchova“ je zabezpečiť pre používateľov jednotný prístup k digitálnym informáciám bez ohľadu na ich formu, formát, spôsob a miesto uloženia. Informačné zdroje, ktoré tvoria digitálnu knižnicu budú využívať učitelia chémie ale aj iných prírodovedných predmetov nielen pri samotnej výučbe chémie ale aj pri tvorbe projektových prác v školskej i mimoškolskej činnosti.

Táto práca vznikla za podpory grantu KEGA č. 027UPJŠ-4/2011.

4. LITERATÚRA

GANAJOVÁ, M., KALAFUTOVÁ, J., MÜLLEROVÁ, V., SIVÁKOVÁ, M. 2010. *Projektové vyučovanie v chémii. Didaktická príručka pre učiteľov základných škôl.* Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2010. 144 s. ISBN 978-80-8118-058-3.

KALAFUTOVÁ, J, GANAJOVÁ, M. 2010. Nové a obnoviteľné zdroje energie v školskej praxi. In: *Integrácia teórie a praxe didaktiky ako determinant kvality modernej školy.* Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie, 4.-5. november 2010, Košice. Košice: UPJŠ, 2010. s. 290-293. ISBN 978-80-7097-843-6.

KALAFUTOVÁ, J, GANAJOVÁ, M., LECHOVÁ, P. 2010. Efektívnosť a miera rozvíjania kľúčových kompetencií žiakov projektovým vyučovaním v chémii. In: *Aktuální aspekty pregraduální přípravy a postgraduálního vzdělávání učitelů chemie.* Sborník přednášek z mezinárodní konference, 29. September – 1. október 2010, Trojanovice. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. s. 120-125. ISBN 978-80-7368-426-6.

SEČKOVÁ, J., GANAJOVÁ, M. 2011. *Energia a jej zdroje vo výučbe chémie*. Košice: Equilibria, 2011 (v tlači).

SEČKOVÁ, J., GANAJOVÁ, M., GYÖRYOVÁ, K., ZAVATČANOVÁ, M., BAJTOŠ, J.,

OROSOVÁ, R. 2011. Der Aufbau der Online-Bibliothek bei der Themenlehre neue und erneuerbare Energiequellen. In: *Chemie hat Energie.* Kongressband, 11. Europäischer chemielehrer/innenkongress, 27.-30. april 2011, Klagenfurt. Seeham: Verband der Chemielehrer/innen Őesterreichs, 2011. s. 75-76. ISSN 1026-5031.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: RNDr. Júlia Sečková

Pracovisko: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Prírodovedecká fakulta, Ústav chemických vied. Oddelenie didaktiky chémie
Moyzesova 11, 041 54 Košice, Slovenská republika

Email: julia.kalafutova@upjs.sk

ŠKOLSTVO NA LIPTOVE V R. 1919

EDUCATION ON LIPTOV IN 1919

Jana Smatanová

Abstrakt

V r. 1918 vzniklo samostatné Československo. Školský systém musel fungovať i naďalej a novozvolený liptovský župan Dr. Jozef Kállay bol nútený počas roka 1919 riešiť značne komplikovanú situáciu. Mnohé problémy, s ktorými musel bojovať, mali spoločného menovateľa – personálne obsadenie, finančné zabezpečenie a bytové podmienky. U pedagógov prevládal jazykový problém, starší ovládali len maďarský jazyk, alebo chceli odcestovať. Absolventi učiteľských kurzov organizované referátom školstva MPS mohli nastúpiť až v jeseni. Problémy boli aj s vyučovacími miestnosťami a ich vybavením. Mnohé z nich slúžili ešte stále ako dočasné ubytovanie vojenských posádok, ktoré ich zanechali značne poškodené. Situácia bola komplikovaná ako i v mestách, tak na dedine.

Kľúčové slová: *Liptov, školstvo, r. 1919*

Abstract

Republic of Czechoslovakia declared its independence from Austro-Hungarian Empire in 1918 and became an independent state. Educational system had to remain functional and new-elected district administrator of Liptov – Dr. Jozef Kállay was forced to solve greatly complicated situation in 1919. A lot of problems (he had to struggle) had something in common; personal occupation, financial burden and conditions of housing. Pedagogues had language problem because senior teachers spoke only Hungarian or they wanted to leave the country. Graduates of teacher courses, which were organized by department of education MPS could take up work in autumn. There were also problems with classrooms and their equipment. Many of them were used as provisory accommodation of military posts which left them quite damaged. Complicated situation was in the cities as well as in the villages.

Key words: *Liptov, education, 1919*

1. ÚVOD

Po vzniku Československej republiky, v jeseni 1918, bolo okrem iného nutné zabezpečiť kontinuálnu výučbu na všetkých stupňoch škôl. Stým bolo spojené množstvo úkonov. Zabezpečenie po organizačnej stránke, právnej, ekonomickej, personálne. Na župnej úrovni za chod zodpovedal župan, ktorému podliehali školskí inšpektori. Zo zachovanej administratívnej korešpondencie sme vybrali spisy župana, ktorý dostával pravidelné týždenné hlásenia a štvrťročné správy od svojich pracovníkov. Na ich základe sme vytvorili obraz organizácie školstva na Liptove v r. 1919.

2. ORGANIZÁCIA ŠKOLSTVA V R. 1919

„Úrad pre správu vyučovania a osvety“ vznikol 2. novembra zákonom č. 2/1918 Zb. z. a n. ako štvrtý najvyšší správny úrad, neskôr premenovaný na Ministerstvo školstva. V jeho štruktúre samostatne pôsobilo „V. slovenské dodelenie“, ktoré spravovalo školy na Slovensku a riadilo sa dočasne zákonmi z r. 1868 a 1891 podľa zákona č. 11/1918 Zb. z. a n.. Prebrala sa i celá štruktúra stupňov škôl. Zriaďovateľmi boli štát, obec, cirkev (ecav., rím.-kat.) a súkromné osoby. Do funkcie školského komisára pre Slovensko bol poverený Ministerstvom školstva Anton Štefánek, ktorého následne akceptovala ako vládneho referenta[1] Dočasná vláda s ministrom Vavrom Šrobárom. Povinná školská dochádzka v tom čase bola i naďalej ponechaná na 6 rokov a zmenená na dĺžku 8 rokov až v škol. r 1927/1928. Nutné bolo zaviesť ako povinný vyučovací jazyk slovenčinu namiesto dovtedy platnej maďarčiny – vyhlásenie Dočasnej vlády 6. novembra 1918 zrušilo vyučovanie v maďarčine v slovenských školách. Podľa zákona z 10. decembra 1918 § 3 sa stala úradným jazykom slovenčina.[2]

2.1 Administratívna organizácia na Liptove

Pre rýchlu a účinnú obnovu činnosti v župách, boli vymenovaní Ministerstvom s plnou mocou pre správu Slovenska (ďalej MPS) školskí inšpektori. Za dočasného školského dozorcu pre oblasť Horný Liptov – okresov Liptovský Mikuláš a Liptovský Hrádok bol vymenovaný a prijal funkciu 9. januára 1919 Dr. Miloš Janoška, ktorý dovtedy pôsobil ako ecav. učiteľ v Štrbe.[3] Pre oblasť Dolný Liptov – okresy Ružomberok a Nemecká Ľupča (dnes Partizánska Ľupča) bol vymenovaný taktiež 9. januára Jozef Hajduk, učiteľ z Černovej.[4] Po jeho krátkom pôsobení nastúpil začiatkom marca 1919 Jozef Klimko. Obaja inšpektori spoločne začali vykonávať funkciu od 14. januára. Od nástupu sa obaja potýkali s neustálymi komplikáciami. Asistentka – diurnistka Dr. Janošku zostala vo svojej pozícii len do konca januára. Po jej odchode nedokázal župan Dr. Kállay zabezpečiť náhradnú a celá agenda zostala na pleciach Dr. Janošku. Príručnú knižnicu rak.-uhorských zákonníkov a právnych úprav si privlastnil jeho predchodca, čím bol nútený rozhodovať po krátkej porade so županom, podľa svojho vedomia a svedomia. Úrad bol nezariadený. Absentovala časť nábytku, chýbal písací stroj a kopírovací stroj a ďalšie drobnosti. Napriek týmto prekážkam Dr. Janoška postupne preberal školské budovy a inventarizoval zariadenie na základe starších inventárov, pričom bolo zistené množstvo chýbajúcich predmetov.[5]

2.2 Personálne zabezpečenie

Rezort školstva sa neustále potýkal s problémom personálneho obsadenia uvoľnených miest. Na svojich miestach za katedrou zostalo spočiatku množstvo pôvodných učiteľov, pretože nájsť z nich náhradu bolo takmer nemožné. I pre nich platilo župné nariadenie

[1] Podľa zákona č. 64/1918 Zb.z. a n.

[2] KÁZMEROVÁ, Ľubica: K vývinu štruktúry školstva na Slovensku v rokoch 1918 – 1939. In BYSTRICKÝ, Valerián – ZEMKO, Milan (ed.). *Slovensko v Československu 1918 – 1939.* Bratislava: VEDA, 2004. s. 417. ISBN 80-224-0795-X.

[3] Ministerstvo vnútra Slovenskej Republiky, Štátny archív Bytča, Fond Liptovská župa II., Liptovský župan. Administratívne písomnosti. Spisy. škatuľa šk.č. 2510, fsc. 119/1919 (ďalej len ŠA BY, LŽ II.).

[4] ŠA BY, LŽ II., šk. 2510, fsc. 120/1919.

[5] ŠA BY, LŽ II., šk. 2532, fsc. 3994/1919.

o povinnom slovenskom jazyku v komunikácii a zložení sľubu vernosti[6]. Na základe tejto skutočnosti odišlo množstvo odborných administratívnych pracovníkov.

Začiatkom januára žiadalo 6 učiteľov (5 mužov a jedna žena) župana Dr. Kállaya o cestovné povolenie s dôvodom definitívneho odchodu z Liptova i Slovenska. Žiadali, aby im pri odchode nebola kontrolovaná batožina a písomne prehlásili, že množstvo potravín, ktoré budú plánujú zobrať bude len pre ich vlastnú potrebu počas cesty. Dr. Kállay obratom posunul žiadosť do Žiliny na MPS odkiaľ prišiel 13. januára súhlas s vydaním cestovných pasov, avšak pod podmienkou kontroly cestovnej batožiny, kde sa majú orgány zamerať na veci patriace mikulášskemu gymnáziu (kde všetci pôsobili) a na potraviny, ktorých vývoz je zakázaný.

Pre neznalosť slovenčiny vypovedal Dr. Janoška 13 učiteľov ľudových a materských škôl, ktorí si neskôr našli miesta v Maďarsku. Dvaja učitelia židovskej školy v Liptovskom Mikuláši, ktorí odmietli zložiť sľub vernosti, boli taktiež prepustení a vypovedaní. Školu dal od 30. apríla zatvoriť a ponechal len jednu triedu.

Koncom apríla 1919 zasadal župný administratívny výbor. Jozef Klimko referoval o 71 učiteľoch, ktorí k 24. marcu zložili prísahu. Siedmi boli prepustení na vlastnú žiadosť alebo ich dovtedajšie pôsobenie bolo v rozpore s novými nariadeniami. Tento personálny stav nebol uspokojivý. Na štátnych a cirkevných školách bolo 12 miest voľných, školské budovy až na výnimky zodpovedali hygienickým a prevádzkovým predpisom. Avšak v mnohých obciach školy neboli a boli obce, kde sa nachádzalo viac ako 100 školopovinných detí, ktoré nemali kam chodiť na vyučovanie, nemali učiteľa, čím bola zanedbaná základná školská výchova. Dr. Janoška v svojej správe referoval o 74 učiteľoch a náhradníkov, ktorí k 5. Aprílu 1919 zložili prísahu, prepustených bolo 15 ľudí. Na Štátnej meštiackej škole v Liptovskom Mikuláši pôsobilo tom čase 12 učiteľov. V jeho obvode bolo 8 štátnych škôl s 15 učiteľmi, jedna obecná s učiteľom a 42 cirkevných pôsobiacich na dedinách kde vyučovalo 67 učiteľov (ecav. – 27 škôl a 47 učiteľov; rím.-kat. – 14 škôl a 15 učiteľov, židovská škola so štyrmi učiteľmi). Ich hmotná situácia bola biedna, platy dostávali nepravidelne a nie vždy v plnej výške.

Postupne ako sa dopĺňali miesta učiteľov a školských inšpektorov, každý žiadateľ musel mať preverenú osobnú minulosť pred 28. októbrom 1918, politickú bezúhonnosť, jeho pedagogické schopnosti a znalosti slovenčiny, ktoré vyhotovovali miestne úrady. Na doplnenie učiteľského stavu boli povolávaní učitelia z Čiech a Moravy. Iniciátormi myšlienky bolo Vavro Šrobár, A. Štefánek a J. Vlček. Zákonné upravenie č. 605/1919 Zb. z. a n. z 29. októbra 1919, umožňovalo úradne prikázať štátnemu zamestnancovi, učiteľovi, pracovať dočasne na mieste kam bude v rámci republiky preložený.

2.3 Školské budovy

Pre škol. rok 1918/1919, jeho letnú časť, vznikol problém s učebnými osnovami, chýbali učebnice, učebné priestory boli často poškodené. V mnohých prípadoch slúžili ako pôvodne dočasné ubytovanie vojenskej posádky. V Okoličnom dovtedy pôsobiaca staršia učiteľka, ktorá ovládala len maďarský jazyk, chcela začiatkom februára 1919 odísť do Maďarska. Na jej pozíciu si obec našla i slovenského učiteľa, avšak nastal problém s jeho ubytovaním: v budove školy bola ubytovaná vojenská strážna služba, ktorá by musela následne odísť, miestnosť by sa musela upratať a obec by bola nútená zabezpečiť oddielu náhradné ubytovanie.[7]

[6] Nariadenie vlády č. 495 zo dňa 28. augusta 1919.
[7] ŠA BY, LŽ II., šk. 2511, fsc. 683/1919.

V Liptovskom Mikuláši, v Štátnej meštianskej škole, bol ubytovaný vojenský oddiel od r. 1915. Župan Dr. Kállay 18. Marca 1919 požiadal miestne vojenské veliteľstvo v Ružomberku aby do nasledujúceho dňa – 19. marca vyprázdnili budovu meštianskej školy.[8] Vojenský zásobovač koncom marca, s odôvodnením vojenskej rekvirácie, žiadal od správcu školy vydať zásoby uhlia pre armádu, ktoré boli z dodávok Červeného kríža. Vzhľadom na minimum zásob a opätovné mrazy uvažovalo vedenie školy o dočasnom zatvorení školy z vážnych prevádzkových dôvodov. Správca školy sa županovi sťažoval na opakované nočné návštevy vojakov, ktorí vylomili nové zámky i dvere, odniesli lampy a spôsobili škody vyššie ako celé zásoby uhlia.[9] Nezachoval sa ani archív školy, mnoho skríň chýbalo, alebo bolo poškodených.

V Dievčenskej škole bola pred vojnou knižnica pre mládež, z ktorej sa nezachoval ani jeden kus. Správca školy počas vojny kúpil palivové drevo, ktoré nezaplatil, avšak suma 2200, – K bola privysoká, pretože v šk r. 1917/1918 sa vyučovalo len čiastočne a v šk. r. 1918/1919 nebola výučba vôbec čo vzbudilo podozrenie a následné vyšetrovanie.

Takýchto prípadov bolo viac. Pôvodne dočasne, neskôr natrvalo ubytované uhorské vojenské hliadky počas svojho pobytu prispôsobili objekty škôl i miestnosti svojim každodenným podmienkam. Ani české a slovenské oddiely, ktoré postupne obsadzovali územie Slovenska, nie vždy brali ohľad na štátny majetok.

Prevádzka škôl nebola jednoduchá. Počas vykurovacieho obdobia od jesene do jari 1919 bolo spotrebované množstvo dreva na ohrev. Do konca r. 1918 si túto povinnosť plnili miestne urbárne spoločenstvá a zriaďovateľ, ktorí po súhlase župného Lesného úradu vyťažili a uskladnili v hospodárskych priestoroch dostatok paliva. Pohnuté pomery prelomu r. 1918/1919 na mnohých miestach narušili dodávky a vzhľadom na zásobovacie pomery obyvateľstvo dalo prednosť získať palivo do osobného vlastníctva a začal načas prevládať názor, nech sa štát postará o školy. Preto musel župan a Hlavný lesný úrad v Liptovskom Hrádku prikazovať zriaďovateľom plnenie tejto povinnosti, ktorú podmieňovali povolenia na ťažbu. I napriek tomu, mnohé obecné školy mali tzv. uhoľné prázdniny. Ani stav budov, v ktorých sa nachádzali vyučovacie priestory, nebol v mnohých obciach a mestách najlepší. Ich rekonštrukcie, resp. nové stavby sa začali realizovať, neskôr, hlavne od r. 1921, kedy postupne obce žiadali povolenie za začatie stavebných prác.

2.4 Školský rok

Školský rok 1918/1919 sa končil na školách rozdielne. Podľa nariadenia PMS č. 1631 škol. zo 7. apríla 1919 na školách, kde sa vyučovalo ešte v maďarskom jazyku, do čs. správy neprebratým učiteľským zborom sa skončilo najneskôr 3. mája 1919 po zložení skúšky a odovzdaní vysvedčenia. Na ostatných školách skončili 12. júla 1919. Vo výnimočných prípadoch, kedy nebola prebratá celá vyučovacia látka, po dohode učiteľského zboru, mohli predĺžiť vyučovanie do 31. júla. Nasledujúci školský rok mal začať na všetkých školách 15. septembra.[10]

Počas leta prebiehali prípravy na ďalší školský rok. Niektoré školské budovy boli rekonštruované a hľadali sa učitelia na voľné miesta. V Dolnom Liptove bolo voľných 22 učiteľských miest (7 miest v štát. školách, 1 na ecav. škole, 15 miest na rím.-kat. školách a 2 na židovskej škole v Ružomberku). Inšpektor Klimo videl ďalší problém, v nariadení škol. referátu MPS č. 4370/2-1919 zo 27. júna, ktoré poskytlo len štátnym učiteľom rýchlu

[8] ŠA BY, LŽ II., šk. 2528, fsc. 1919/1919.
[9] ŠA BY, LŽ II., šk. 2529, fsc. 2422/1919.
[10] ŠA BY, LŽ II., šk. 2531, fsc. 3461/1919.

jednorázovú finančnú výpomoc. V tom čase mal učiteľ s 25-ročnou praxou mesačne 200,- K plat a 100,- K vojnovej podpory, čo bolo minimum na uživenie rodiny.

*„Takéto macošské zachádzanie s učiteľským stavom bol najväčším hriechom a hanbou bývalého maď. štátu, a jednúc aj slávou, bo mal najvzdelanejších žobrákov sveta. Bože uchovaj aby sa za takouto slávou aj naša republika zháňala. Aký učiteľ, taká je škola a aká škola taký národ. Môže li hmotnými starosťami zotročený bedár vychovávať sebavedomého, hrdého človeka? Nikdy! Do škôl uložený kapitál prináša tie najkrajšie úroky celému národu; a na tieto úroky má národ aj právo. Prosím Vás (*župana – pozn. autorky) *pracujte na tom všemožne, aby sa z týchto úrokov každej duši Slovenskej čím viac dostalo.“*[11]

Ani v jeseni sa stav nezlepšil. Niektorí učitelia nenastúpili, iní odišli, pretože z platu neboli schopní zabezpečiť svoje rodiny. Absolventi učiteľských škôl a kurzov mali nástupný plat 180,-K / mesiac a bez diplomu 100,-K /mesiac.[12] Spory a nechuť voči českým učiteľom nastali, keď im boli popri plate vyplácané ešte drahotné príplatky, na ktoré nemali slovenskí učitelia nárok.[13] Mnoho škôl otváralo svoje triedy bez finančných rezerv na prevádzku, bez hmotných zásob, rozpočty na ďalší rok ešte v septembri neboli vyhotovené

V Liptovskom Mikuláši do nového školského roku nastúpilo na Meštiansku školu do ročníka dvojnásobne viac detí ako pred vojnou a vedenie bolo nútené otvoriť ďalšie tri triedy, avšak vznikli priestorové problémy s učebňami.[14]

Nie na všetkých školách sa učilo podľa plánu, mnohé, najmä vidiecke školy – z dôvodu poľnohospodárskych prác, zbieranie úrody – začali 1. novembra, napriek stanovenému 15. septembru a skončili po niekoľkých týždňoch s odôvodnením nedostatku vykurovacieho paliva. Opätovne začali učiť až začiatkom apríla 1920.

3. ZÁVER

Zachovalá úradná korešpondencia župana Dr. Jozefa Kállaya vypovedá o zložitej situácii. Personálne bol pedagogický zbor vytváraný podľa možností. Pokračovaním dovtedajších pedagógov, alebo postupne prichádzajúcimi novými absolventmi kurzov a neskôr i presťahovaných kvalifikovaných ľudí z Čiech. Prevádzkovanie školských budov bolo nákladné, ich inventarizácia počas roka poukázala na mnohé nedostatky a škody, ktoré v nich boli napáchané, najmä v poslednom roku. Hmotné zabezpečenie pedagógov často pokrývalo len základné výdavky na život. Situácia sa postupne stabilizovala v nasledujúcich rokoch, avšak nie vždy v želanej miere

4. LITERATÚRA

Ministerstvo vnútra Slovenskej Republiky, Štátny archív Bytča, Fond Liptovská župa II. 1918 – 1922, Liptovský župan. Administratívne písomnosti. Spisy

Ministerstvo vnútra Slovenskej Republiky, Štátny archív Bytča, Fond Liptovská župa II. 1918 – 1922, Liptovský župan. Administratívne písomnosti. Rôzne

[11] ŠA BY, LŽ II., šk. 2531, fsc. 3462/1919.
[12] ŠA BY, LŽ II., šk. 2539, fsc. 10505/1919.
[13] ŚA BY, LŽ II., šk. 2539, fsc. 10504/1919.
[14] ŠA BY, LŽ II., šk. 2539, fsc. 10504/1919.

KÁZMEROVÁ, Ľubica. 2004. K vývinu štruktúry školstva na Slovensku v rokoch 1918 – 1939. In: BYSTRICKÝ, Valerián – ZEMKO, Milan (ed.). Slovensko v Československu 1918 – 1939. Bratislava: VEDA, 2004. 836 s. ISBN 80-224-0795-X.

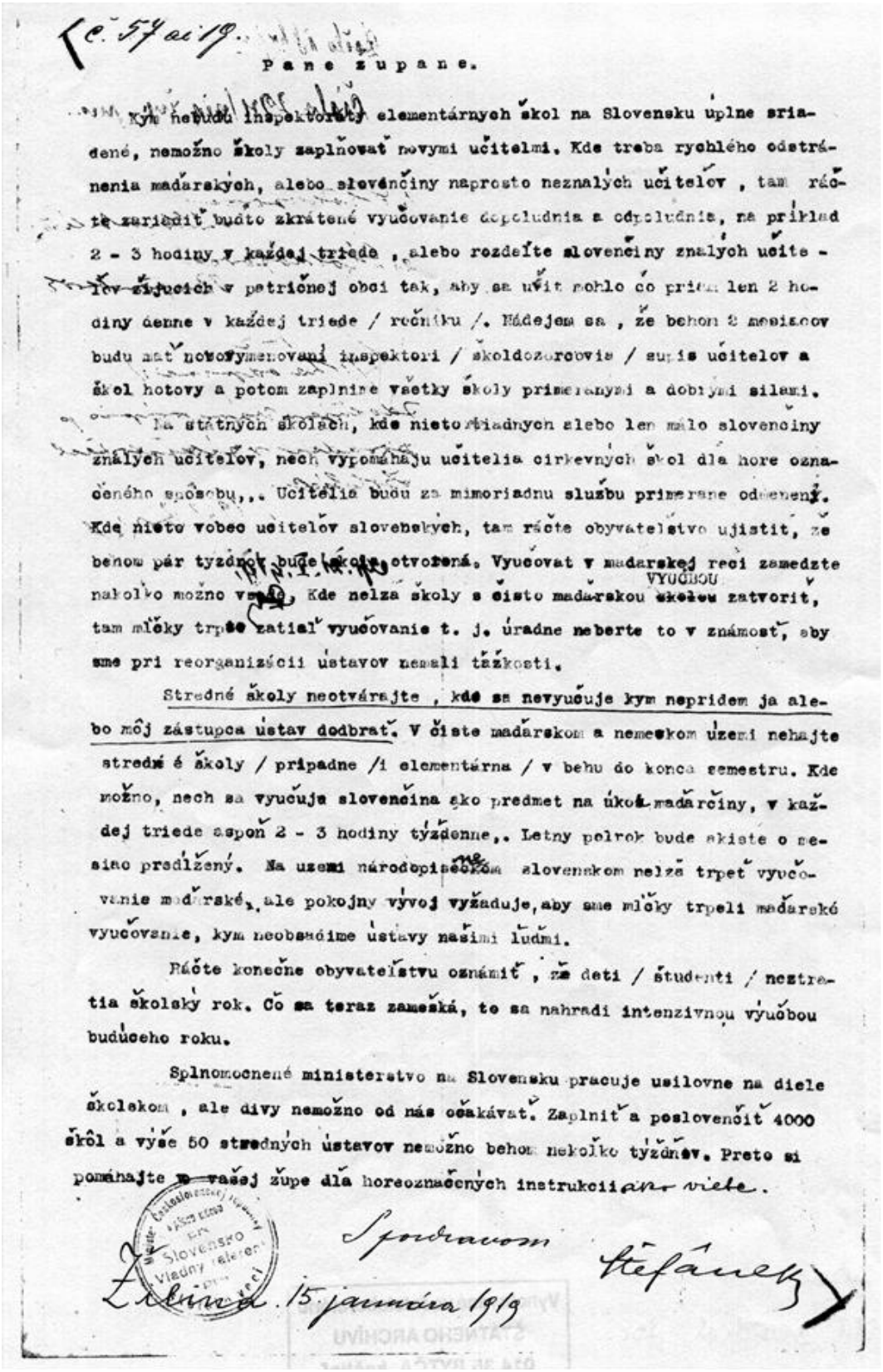
Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. et Mgr. Jana Smatanová

Pracovisko: Trnavská univerzita v Trnave, FF, Katedra dejín a teórie umenia
Hornopotočná 23, 918 43 Trnava, Slovenská republika

Email: jana.smatanova@gmail.com

Príloha



č. 57 ai 19.

Pane župane.

Kým nebudú inspektoráty elementárnych škol na Slovensku úplne sriadené, nemožno školy zaplňovať novymi učitelmi. Kde treba rychlého odstránenia maďarských, alebo slovenčiny naprosto neznalých učiteľov, tam ráčte zariadiť buďto zkrátené vyučovanie dopoludnia a odpoludnia, na príklad 2 - 3 hodiny v každej triede, alebo rozdeľte slovenčiny znalých učiteľov žijucich v patričnej obci tak, aby sa uvit mohlo čo priam len 2 hodiny denne v každej triede / ročníku /. Nádejem sa, že behom 2 mesiacov budu mať novovymenovaní inspektori / školdozorcovia / supis učitelov a škol hotovy a potom zaplníme všetky školy primeranymi a dobrými silami.

Na státnych školách, kde nieto riadnych alebo len málo slovenčiny znalých učiteľov, nech vypomáhaju učitelia cirkevných škol dla hore označeného spôsobu,. Učitelia budu za mimoriadnu službu primerane odmenení. Kde nieto vobec učiteľov slovenských, tam ráčte obyvateľstvo ujistiť, že behom pár tyzdnov bude škola otvorená. Vyučovat v maďarskej reci zamedzte nakoľko možno vsade. Kde nelza školy s čisto maďarskou VYUČBOU zatvoriť, tam mlčky trpte zatiaľ vyučovanie t. j. úradne neberte to v známosť, aby sme pri reorganizácii ústavov nemali ťažkosti.

Stredné školy neotvárajte, kde sa nevyučuje kym nepridem ja alebo môj zástupca ústav dodbrať. V čiste maďarskom a nemeckom území nehajte stredné školy / pripadne /i elementárna / v behu do konca semestru. Kde možno, nech sa vyučuje slovenčina ako predmet na úkol maďarčiny, v každej triede aspoň 2 - 3 hodiny týždenne,. Letny polrok bude akiste o mesiac predĺžený. Na uzemi národopisneckom slovenskom nelza trpeť vyučovanie maďarské, ale pokojny vývoj vyžaduje, aby sme mlčky trpeli maďarské vyučovanie, kym neobsadime ústavy našimi ľuďmi.

Ráčte konečne obyvateľstvu oznámiť, že deti / študenti / neztratia školský rok. Čo sa teraz zamešká, to sa nahradi intenzivnou výučbou budúceho roku.

Splnomocnené ministerstvo na Slovensku pracuje usilovne na diele školskom, ale divy nemožno od nás očakávať. Zaplniť a poslovenčiť 4000 škôl a výše 50 stredných ústavov nemožno behom nekoľko týždňov. Preto si pomáhajte v vašej župe dľa horeoznačených instrukcii ako viete.

S pozdravom

Štefánek

Žilina 15. januára 1919

Ministerstvo vnútra Slovenskej Republiky, Štátny archív Bytča, Fond Liptovská župa II., Liptovský župan. Administratívne písomnosti. Spisy. škatuľa šk. č. 2532, fsc. 3994/1919

OTÁZKY ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVY NA PRVOM STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY

ISSUES OF ENVIRONMENTAL EDUCATION AT FIRST DEGREE PRIMARY SCHOOL

Ivana Suchá

Abstrakt

V príspevku sa zameriavame na objasnenie problematiky environmentálnej výchovy na prvom stupni základnej školy. Bližšie charakterizujeme pojem environmentálnej výchovy. Uvádzame aj krátky pohľad do histórie environmentálnej výchovy na Slovensku. Jej súčasný stav a aktuálne otázky riešime v realizovanom prieskume. Tento prieskum sme realizovali prostredníctvom elektronického dotazníka. Zaoberáme sa jeho podrobným rozborom a štatistickým hodnotením dotazníka.

Kľúčové slová: *environmentálna výchova, prieskum, dotazník*

Abstract

This paper aims to clarify the issues of environmental education at first degree primary school. We indicate some definitions of environmental education. Here is a glimpse into the history of environmental education in Slovakia. Current status and some current issues of environmental education are identified in the survey. We conducted a survey through an online questionnaire. In this paper we are engaged in the analysis and statistical evaluation questionnaire.

Key words: *environmental education, survey, questionnaire*

1. ÚVOD

Environmentálne vzdelávanie a výchova by mali byť v dnešnej spoločnosti samozrejmosťou. Svoje miesto by v nej mala nájsť globálna výchova a holistický prístup.

Obzvlášť v oblasti environmentálnej výchovy (ďalej aj ENV) je potrebné vyhnúť sa myšlienkovej, či poznatkovej roztrieštenosti a zamerať sa na vnímanie sveta ako jedného harmonického celku. Pričom každá časť je v prepojení s jeho ostatnými časťami, preceňovanie a podceňovanie jednotlivých častí vyvoláva disharmóniu.

Preto je potrebné aj pri výchove a vzdelávaní k trvalo udržateľnému rozvoju (ďalej aj TUR) rozvíjať všetky stránky osobnosti žiaka. Nepodceňovať a naopak nepreceňovať tieto jednotlivé stránky, ale snažiť sa ich rozvíjať v harmónii. Ak sa venujeme žiakom mladšieho školského veku je potrebné uvedomiť si ich vekové osobitosti a prihliadať aj na aktuálne záujmy týchto detí. Je nanajvýš vhodné motivovať žiakov podchytením ich afektívnej stránky, v danom veku je poznávanie mnohokrát vyvolané emóciami. Nesmieme však zanedbať ich kognitívnu a psycho-motorickú stránku.

Akcelerácia vývinu spôsobila, že dnešné deti sa pýtajú a pomerne ľahko zisťujú mnohé informácie, ktoré boli pre predošlé generácie tabu. Je to spôsobené dostupnosťou informácií, informačnou explóziou, ktorá dnes vládne. Preto je potrebné žiakom umožniť

prístup k vhodným informáciám a nesnažiť sa umelo obmedzovať ich kognitívny rast. Zamerať sa na spôsoby práce s informáciami, na ich využitie v prospech nášho životného prostredia.

K zvyšovaniu úrovne environmentálneho vedomia okrem školského pôsobenia prispieva aj rodinné a masmediálne pôsobenie.

Významné miesto v systéme základnej environmentálnej výchovy obyvateľstva má mimoškolská environmentálna výchova. Túto záslužnú činnosť realizujú rôzne záujmové združenia, mimovládne organizácie a záujmové združenia občanov zamerané na životné prostredie. Významnú podporu pri osvete a realizácii malých ekologických projektov poskytujú rôzne nadácie, či firmy. Neopomenuteľná je aj činnosť organizácií v pôsobnosti MŽP SR a MK SR.

2. ENVIRONMENTÁLNA VÝCHOVA NA 1. STUPNI ZŠ

2.1 Environmentálna výchova – terminológia

Pre hlbšie a komplexnejšie pochopenie pojmu environmentálnej výchovy je potrebné uviesť a charakterizovať niektoré pojmy.

Anglické slovo environment, od ktorého je odvodený pojem environmentálnej výchovy znamená v presnom preklade okolie, prostredie. Chápanie tohto pojmu je však v teórii výchovy širšie, ide tu o súčasť výchovy človeka ako elementu prostredia.

Environmentálna výchova je širokospektrálnou výchovou, obsahovo, metodicky aj didakticky zahŕňa poznatky z iných aplikovaných a spoločenskovedných odborov.

Pre presnejšiu predstavu charakteristiky pojmu „Environmentálna výchova“ uvádzame niektoré definície daného pojmu:

Environmentálna výchova je výchova jedinca, ktorého hodnotový systém mu umožní múdro a citlivo konať v prospech ochrany a zachovania biodiverzity života vo všetkých jeho formách, ktorý bude schopný súcitu s prírodou a inými živými tvormi, a ktorý prijme osobnú zodpovednosť za svoje konanie a vie žiť v skromnosti voči životnému prostrediu (Vincíková, 1998).

Environmentálna výchova je cieľavedomé odovzdávanie vedomostí a vytváranie návykov pre zodpovedný vzťah k životnému prostrediu. V tomto rozsahu integruje environmentálna výchova vedomosti z ekológie, ekosozológie, etiky, psychológie, sociológie, axiológie a ďalších vedných odborov i aplikovaných disciplín (Dudinský, Roháč, 1996).

Podľa Hilberta (1996), je environmentálna výchova zámerný sociálno-psychologický, pedagogický proces, založený na aktívnom subjektívnom vzťahu osobnosti k životnému prostrediu. Charakterizuje ju tvorivé využívanie ekologických princípov v rôznych ľudských činnostiach a v meniacich sa situáciách. Na konci procesu environmentálnej výchovy by mal stáť neustále sa rozvíjajúci človek, ktorý je múdry na odbornej úrovni s etickým a estetickým profilom, človek starostlivý, láskavý, citlivý, tolerantný, zodpovedný, s úctou ku všetkému živému.

2.2 Školská environmentálna výchova

Podľa Tereka (1998), školská environmentálna výchova predstavuje ucelený systém výchovno-vzdelávacieho pôsobenia, ktorý je formovaný základnými pedagogickými materiálmi a realizovaný učiteľom.

Pre prvý stupeň základnej školy je obzvlášť dôležité rozvíjanie základných schopností a návykov vo vzťahu k životnému prostrediu. Každý žiak by mal byť vedený k zodpovednosti

voči prírode, ku skromnosti a k správnym hodnotám. Nie je správne rozvíjať len kognitívnu stránku osobnosti jedinca. Je veľmi dôležité utvárať u žiakov pozitívny citový vzťah k životnému prostrediu, obdiv k výtvorom prírody. Na základných školách sa environmentálna výchova premieta v rôznych predmetoch, ako napríklad prírodoveda, vlastiveda, ale aj vo všetkých výchovách. Vo vlastivede sú napríklad zdôrazňované regionálne hľadiská starostlivosti, problémy, láska k domovu a rodnej zemi, význam zodpovednosti pre životné prostredie. V prírodovede sú zas prehlbované poznatky o prírode a vysvetľované súvislosti človeka a prírody. Zdôrazňuje sa tiež význam postojov spoločnosti i jednotlivca k životnému prostrediu.

Celkovo najdôležitejšou úlohou environmentálnej výchovy je zvýšenie uvedomenia a citlivosti na problémy prírody, životného prostredia a tiež celej Zeme. Najdôležitejším cieľom by malo byť uplatňovanie ekologického myslenia a správania sa v každodennom živote (Terek, Vostal, 1998).

Podľa Hilberta (1996), by sa malo základné školstvo upriamiť na nasledovné ciele:

- zabezpečiť environmentálnu výchovu v celom výchovno-vzdelávacom cykle,
- upriamiť sa na chápanie jednoduchých vzťahov, ktoré umožňuje zapájanie žiakov do riešenia jednoduchých environmentálnych problémov, pričom by si mali uvedomovať vlastnú účasť na ich riešení,
- spolupracovať s mimovládnymi organizáciami,
- zabezpečiť koordináciu environmentálnej výchovy na školách, pracovnú náplň školského koordinátora environmentálnej výchovy,
- zabezpečiť, aby sa environmentálna výchova dotýkala všetkých predmetov,
- sústavne prehlbovať vedomosti, prehodnocovať vlastný postoj, zručností a skúseností a odhodlanie riešiť problémy.

V porovnaní s materskými školami sa po nástupe do základnej školy začína klásť dôraz aj na poznávanie vzťahov, ich vysvetľovanie a pochopenie v súvislosti s konaním.

Pred rokom 1996 (kedy bolo dané environmentálne minimum), sa ENV v základných školách viazala na predmety prvouka, vlastiveda a prírodoveda. Náplňou v prvom a druhom ročníku, v predmete prvouka bola charakteristika jednotlivých častí živej a neživej prírody, pozorovanie časových zmien v prírode, vnímanie vzťahov medzi prírodou a človekom. Vo vlastivede, v treťom a štvrtom ročníku si žiaci rozširovali obzor poznania prírodnej a sociálnej sféry o komplexné poznávanie vzťahov medzi zložkami prostredia v snahe o globálne chápanie prírody. Tiež sa realizovali rôzne projekty v spolupráci s mimovládnymi organizáciami. Napriek tomu ENV nebola charakterizovaná ako úspešná, jej realizácia bola nedostatočná a často len na formálnej úrovni. Realizácia ENV podľa Učebných osnov environmentálnej výchovy pre základné školy a stredné školy z roku 1996 (Environmentálne minimum) bola mnohokrát tiež označovaná iba ako formálna.

Komplexná analýza obsahu ENV a úrovne dosiahnutých vedomostí žiakov však nebola realizovaná.

Od roku 2008 postupuje základné školstvo podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie ISCED 1. Environmentálna výchova je zaradená ako jedna zo siedmych prierezových tém. Štátny vzdelávací program ISCED 1 okrem iného obsahuje ciele primárneho vzdelávania, vzdelávacie oblasti, prierezové témy, ich charakteristiku, vzdelávacie štandardy a rámcové učebné plány. Druhú úroveň participatívneho modelu riadenia predstavuje školský vzdelávací program, v ktorom je napĺňaný voliteľný obsah vzdelávania. Školy majú takto možnosť profilovať sa a vychádzať v ústrety potrebám a záujmom detí. V spolupráci so širšou verejnosťou takto majú školy možnosť spoznať potreby a požiadavky svojho regiónu a premietnuť ich do obsahu vzdelania, v rámci voliteľných hodín. Škola si môže sama vytvoriť nový predmet a pripraviť jeho obsah. To

znamená, že školy majú možnosť realizovať ENV aj v rámci voliteľného vyučovacieho predmetu.

2.3 Realizácia prieskumu

Využitie tejto možnosti, ale i mnohé iné informácie z oblasti ENV sme sa rozhodli zistiť realizáciou prieskumu, pre ktorý sme si zvolili metódu elektronického dotazníka (presnejšie e-mailový typ elektronického dotazníka). Tento typ dotazníka sme zvolili pre pomerne nízke náklady, možnosť opakovaného pripomenutia, či preposlania a nenáročnosť v rámci odpovedania (vrátane spätného zasielania). Dotazník sme rozposlali na 70 platných mailových adries základných škôl východného Slovenska. Pomer vidieckych a mestských škôl bol približne rovnaký. Oslovení boli pedagógovia s aprobáciou Učiteľstvo pre prvý stupeň základných škôl. Návratnosť dotazníka bola vyše 33%. Čo nie je vysoké percento, ale v porovnaní s návratnosťou elektronického dotazníka vypracovaného pre školských koordinátorov ENV, ktorá bola necelých 12%, je postačujúce. Dotazník pre školských koordinátorov vzhľadom k nízkej návratnosti nevyhodnocujeme.

Dotazník pre učiteľov 1. stupňa základných škôl bol zameraný na zistenie čo najväčšieho množstva informácii vzťahujúcich sa k problematike ENV a jej začlenenia do reálneho života školy. Zámerom bolo tiež overiť elektronický dotazník ako validný výskumný nástroj, nájsť jeho nedostatky a prípadne ich eliminovať.
(Dotazník si v prípade záujmu môžete pozrieť kliknutím na tento link:
https://spreadsheets.google.com/embeddedform?formkey=dGh3TmlMb1l5alpueW1LeHdpSDF4bHc6MQ).

V úvode dotazníka mali respondenti vyplniť adresu školy, na ktorej pôsobia. Svoje meno a priezvisko nezadávali. Informáciu o názve školy sme potrebovali pri zhodnotení pomeru vidieckych a mestských škôl, ktoré odpovedali a tiež pre vylúčenie viacnásobného odpovedania. Zaujímavosťou je, že odpovedalo viac vidieckych škôl (56%) ako mestských škôl (44%). Predpokladali sme skôr, opačný výsledok. Tento náš predpoklad vychádzal z faktu, že internetové pokrytie a jeho dostupnosť je vyššia v mestských oblastiach ako vo vidieckych. Je možné, že tento výsledok ovplyvnil čiastočne rýchlejší a vyťaženejší životný štýl pedagógov mestských škôl.

2.4 Vyhodnotenie elektronického dotazníka

Otázka č. 1 *Má škola, na ktorej pôsobíte vypracovaný Environmentálny školský vzdelávací program?*

Respondenti mohli označiť jednu z troch možností: áno, nie, neviem. Kladnú odpoveď označilo 61% respondentov (pričom1respondent=1škola). Negatívnu odpoveď označilo 13% respondentov. Neutrálnu odpoveď označilo 26% respondentov. V tomto prípade sme predpokladali, že Environmentálny školský vzdelávací program bude mať vypracovaný menšia časť škôl. Zaradiť sme tu mohli kontrolnú otázku, ktorá by overila, či respondent vie, čo je Environmentálny školský vzdelávací program a čo má obsahovať. Následne sme na dostupných internetových stránkach preverili, či školy, ktoré odpovedali kladne majú reálne takýto program vypracovaný. Podarilo sa nám túto informáciu vyvrátiť u vyše 16% opýtaných. Je teda pravdepodobné, že respondenti nemali dostatočné informácie o charakteristike Environmentálneho školského vzdelávacieho programu. (V prípade záujmu o vypracovanie takéhoto ŠkVP bližšie informácie môžete nájsť na stránke: http://www.erbbk.sk/_subory/dokumenty/zlozka/c.4.EnvironmentalnySkolsky.pdf.)

Otázka č. 2 *Zapája sa škola, na ktorej pôsobíte do environmentálnych súťaží a projektov?*

V tejto otázke sa naše predpoklady splnili, respondenti sa vo veľkej miere (78%) zapájajú do environmentálnych projektov a súťaží. Túto otázku sme si overili kontrolnou otázkou č. 3, v ktorej mali respondenti uviesť konkrétne príklady súťaží a projektov. Na dostupných internetových stránkach jednotlivých škôl sme si overovali aj tieto informácie. Prekvapivo respondenti nemali tendenciu „preháňať", ale naopak skôr opomenuli, prípadne vynechali niektoré projekty, do ktorých sú zapojení. Je možné, že tento fakt spôsobila nízka informovanosť radových pedagógov o aktivitách školy, prípadne nechuť ručne vypisovať textové políčko.

Otázka č. 3 Ak áno, napíšte prosím názvy environmentálnych súťaží a projektov.

Ako sme už spomínali, táto otázka je kontrolnou k otázke č. 2. Podľa odpovedí respondentov sme zostavili rebríček súťaží a projektov. Radíme ich podľa frekvencie výskytu, od najvyššej po najnižšiu. Tiež sme projekty rozdelili podľa dĺžky trvania na krátkodobé (trvajúce 1 deň, prípadne týždeň) a dlhodobé. Ostatné odpovede sme rozdelili na súťaže a akcie:

Krátkodobé projekty: Deň Zeme, Deň vody, Svetový deň zdravia, Deň stromov (jednodňové projekty), Týždeň boja proti drogám, Týždeň zdravej výživy (týždňové).

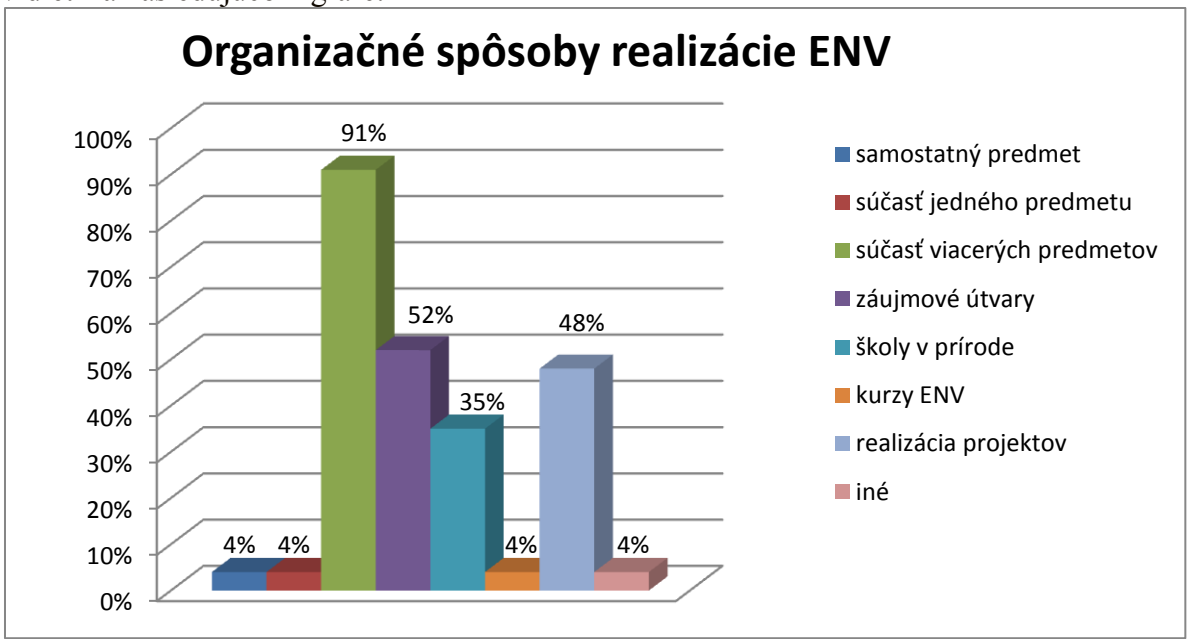
***Dlhodobé projekty*: Zelená škola, Škola podporujúca zdravie (Zdravá škola), Enviroprojekt, Beagle projekt, Modrá stužka (mesto, obec bez odpadu), Ekostopa (program, ktorý sa realizuje v rámci projektu:** Zlepšenie environmentálneho povedomia v oblasti ochrany prírody a krajiny), Školské ovocie, Environmentálna výchova pre postihnutú mládež (medzinárodný projekt), Pite čistú vodu, Jar na krídlach, Čistička odpadových vôd Poprad.

Súťaže: Zelený svet, Vyčistíme si Slovensko, Európa v škole, Ekopaky, Ekoplagát, ProEnviro, Oči na stopkách (v rámci programu Na túru s Naturou), Kvíz ENV.

Akcie: Čisté hory, Celoslovenský týždeň aktivít pre vratné obaly (v rámci projektu Od triedenia k minimalizácii odpadu), Zachráňme minerálky vo vratných obaloch, Aktivity jednotlivých škôl – zber papiera, separovanie odpadu, brigády v okolí školy a pod.

Otázka č. 4 Aký organizačný spôsob realizácie prierezovej témy Environmentálnej výchovy (ENV) uplatňujete?

Táto otázka bola zameraná na zistenie najvyužívanejšieho organizačného spôsobu realizácie ENV. Respondenti mali možnosť označiť viaceré alternatívy. Výsledok môžeme vidieť na nasledujúcom grafe:



Obrázok č. 1 Graf znázorňujúci organizačné spôsoby realizácie ENV

Predpokladali sme, že respondenti zvolia ako najčastejší organizačný spôsob realizácie ENV práve Súčasť viacerých predmetov, pretože ENV je aj v štátnom vzdelávacom programe (ŠVP) charakterizovaná ako prierezová téma, ktorá sa má prelínať všetkými predmetmi. Čo sme neočakávali je veľmi nízke percento škôl, ktoré realizujú ENV ako samostatný predmet.

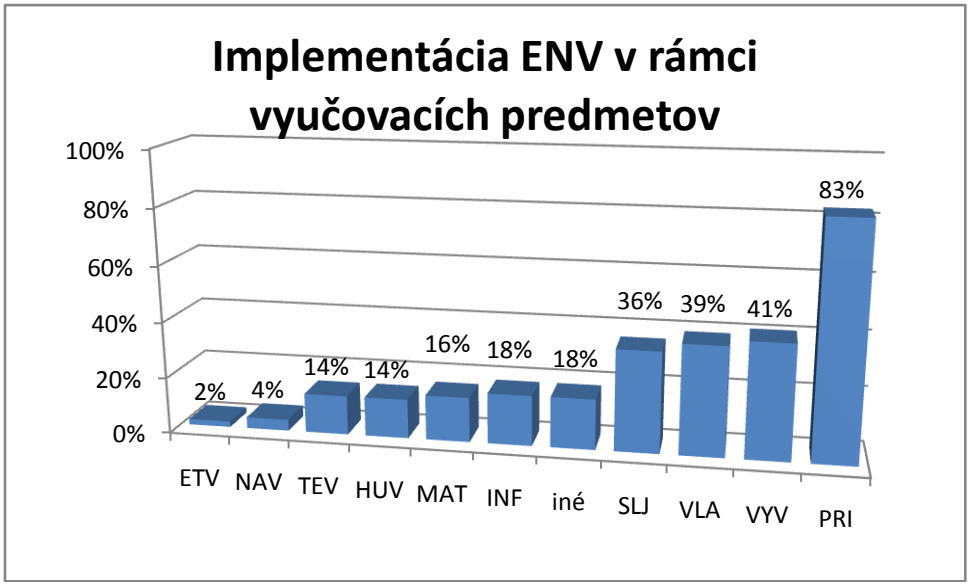
Otázka č. 5 Ak realizujete ENV v rámci samostatného predmetu, napíšte prosím v ktorých ročníkoch.

Táto otázka sa viaže na predošlú otázku. Ak respondent zadal, že realizuje ENV v rámci samostatného predmetu, chceli sme vedieť v ktorom ročníku takýto predmet škola zaradila. Zistili sme, že ak si už škola vytvorila takýto predmet realizuje ho väčšinou vo všetkých ročníkoch prvého stupňa základnej školy. Boli však aj respondenti, ktorý uprednostňujú zaradenie takéhoto predmetu až od 3. ročníka základnej školy.

Otázka č. 6 Ak realizujete ENV v rámci jednotlivých vyučovacích predmetov, označte prosím stupeň implementácie v rámci jednotlivých predmetov:

V tejto otázke mohli respondenti označiť tiež viaceré možnosti, prípadne aj neoznačiť žiadnu možnosť. Počítali sme s tým, že odpovedajúci nemusí vyučovať všetky zadané predmety, preto sme dali i túto možnosť. Aprobácia odpovedajúcich spôsobila aj výsledný nízky stupeň implementácie ENV v rámci etickej a náboženskej výchovy. Na viacerých školách vyučujú etickú a náboženskú výchovu učitelia so zameraním na 2. stupeň základných škôl. Je zrejmé, že práve v týchto výchovách je bohaté prostredie pre implementáciu ENV, preto si nemyslíme, že výsledné percento implementácie zobrazuje objektívnu pravdu.

Pri hodnotení tejto otázky sme mali možnosť pracovať s dvoma hodnotami, prvou je stupeň implementácie (1-5) a druhou je počet respondentov, ktorý daný stupeň predmetu priradilo. Pomocou týchto hodnôt sme vypočítali index každého vyučovacieho predmetu. Percentuálny prehľad indexov jednotlivých predmetov môžeme vidieť na nasledujúcom grafe:



Obrázok č. 2 Graf znázorňujúci implementáciu ENV v rámci vyučovacích predmetov

Na prvom stupni ZŠ sa vytvárajú základy pre racionálne chápanie vzťahov environmentálnych zákonitostí, pričom sa ešte v nadväznosti na predškolskú výchovu uplatňuje v značnej miere emocionálne pôsobenie na žiakov a vnímanie prírody všetkými zmyslami. Racionálny základ a zrejme aj najbohatšie prostredie pre implementáciu ENV našli učitelia v predmete prírodoveda, ktorý posunuli vysoko nad ostatné predmety. Emočné pôsobenie na žiakov prevláda vo výchovných vyučovacích predmetoch (hudobná, výtvarná

a telesná výchova). Výtvarná výchova sa umiestnila v našom rebríčku na druhom mieste. Svojím charakterom a výučbovým obsahom si tretie miesto opodstatnene zaslúžil vyučovací predmet vlastiveda. V slovenskom jazyku sú napríklad prvky environmentálnej výchovy explicitne vyjadrené v literárnej zložke. V matematike môžu mať slovné úlohy environmentálnu tematiku, žiaci môžu vypočítať koľko kilogramov odpadu vyprodukuje za týždeň ich trieda, prípadne škola a pod. Možnosti uplatnenia environmentálnej výchovy v každom predmete je potrebné včas identifikovať, systematicky plánovať a koordinovať.

Otázka č. 7 Prosím ohodnoťte vedomosti, zručnosti a postoje žiakov, ktorých učíte, v oblasti ENV.

Otázka je zameraná na zistenie názorov pedagógov na vedomosti, zručnosti a postoje žiakov v oblasti ENV. Je potrebné uvedomiť si, že touto formou môžeme zistiť iba názory, nie objektívnu charakteristiku vedomostí, zručností a postojov žiakov. Ak budeme chcieť napríklad bližšie charakterizovať vedomosti žiakov z oblasti ENV, zvolíme si ako výskumný nástroj štandardizovaný didaktický test.

Vedomosti žiakov v oblasti ENV hodnotí 48% respondentov ako „dobré".
Zručnosti žiakov v oblasti ENV hodnotí 52% respondentov ako „dobré".
Postoje žiakov v oblasti ENV hodnotí 48% respondentov ako „dobré".

Veľmi nízke percento respondentov hodnotilo vedomosti, zručnosti a postoje žiakov ako „slabé" (0%, 4%, 4%). Môže to vyplývať z faktu, že pedagógovia v tejto otázke hodnotia aj svoj výsledok práce. To, či aj reálne monitorujú a hodnotia kognitívnu, afektívnu a psychomotorickú stránku osobnosti svojich žiakov v oblasti ENV, sme zisťovali nasledujúcou otázkou.

Otázka č. 8 Napíšte prosím spôsoby hodnotenia a monitorovania vedomostí, zručností a postojov v oblasti ENV, ktoré používate.

Na túto otázku neodpovedalo 24% opýtaných. Takže môžeme predpokladať, že pedagógovia vo väčšine reálne hodnotia a monitorujú vedomosti, zručnosti a postoje žiakov. Respondenti nám napísali nie len spôsoby hodnotenia, ale aj to čo najčastejšie z danej oblasti hodnotia. Slovné hodnotenie uprednostňuje vyše 60% opýtaných, priestor pre sebahodnotenie žiakom dáva len 9% opýtaných. Hodnotia prevažne pracovné listy, prácu na projektoch, environmentálne kvízy, výtvarné súťaže, zbery druhotných surovín, brigády, ekohry a len 4% opýtaných hodnotia didaktické testy.

Otázka č. 9 Ohodnoťte prosím prácu Vášho školského koordinátora ENV.

Touto otázkou sme chceli zistiť, či je pozícia školského koordinátora naozaj funkčná. Predpokladali sme, nižšiu mieru spokojnosti opýtaných s prácou svojich koordinátorov. Výsledky práce koordinátorov hodnotili nasledovne:

v oblasti tvorby ročného plánu – veľmi dobré (43%)
v oblasti iniciácie a koordinácie aktivít pedagógov – dobré (43%)
v oblasti iniciácie a koordinácie aktivít žiakov – dobré (52%)
v oblasti spolupráce s organizáciami pôsobiacimi v oblasti ENV – zvolilo rovnaké percento opýtaných možnosť dobré a priemerné (30%).

Otázka č. 10 Je podľa Vás postačujúce, ak má základná škola jedného koordinátora environmentálnej výchovy?

Na túto otázku odpovedalo až 78% opýtaných kladne. Očakávali sme, že signifikantne vyšší počet respondentov bude odpovedať negatívne. Aj naďalej nemáme dojem, že jeden koordinátor ENV postačuje pre efektívne fungovanie ENV na celej základnej škole. Do určitej miery to potvrdzuje aj návratnosť dotazníka pre školských koordinátorov ENV, ktorá bola nepostačujúca. Z odpovedí respondentov tiež vychádza fakt, že nie sú dostatočne informovaní o aktuálnych súťažiach a projektoch v oblasti ENV, do ktorých sa môžu eventuálne zapojiť, prípadne sú už ako škola zapojení. Taktiež nemajú jasno v pedagogických

materiáloch a dokumentoch týkajúcich sa ENV, vo viacerých prípadoch ani nevedia o ich existencii. V závere dotazníka nás značné množstvo respondentov o ne žiadalo.

Domnievame sa teda, že napriek prevažne pozitívnemu hodnoteniu má práca školských koordinátorov ENV značné medzery. Tieto medzery by sa možno čiastočne eliminovali pôsobením aspoň dvoch koordinátorov ENV na základnej škole, jeden pre 1. stupeň a druhý pre 2. stupeň základnej školy. Postrehy z praxe poukazujú na fakt, že koordinátormi sú väčšinou pedagógovia 2. stupňa ZŠ a niektoré informácie sa k pedagógom 1. stupňa jednoducho „nedostanú".

Respondenti mali ešte možnosť v poslednom textovom poli vyjadriť sa k predošlým otázkam, prípadne poznamenať vlastné postrehy z oblasti ENV. Ako sme už spomenuli žiadali väčšinou materiály a podklady pre výučbu ENV a tiež finančnú podporu, ktorá by sa v danej oblasti obzvlášť zišla. Ako motivácia učiteľov a tiež ako prostriedok pre realizáciu rôznych projektov.

2.5 Záver

Výsledky dotazníka nemôžeme pokladať za platné pre všetky základné školy na území Slovenska, ako sme už spomínali prieskum bol realizovaný na východnom Slovensku. Možno by bolo vhodné realizovať obdobný prieskum aj v ostatných častiach Slovenska a výsledky porovnať. Oblasť environmentálnej výchovy je u nás stále neprebádanou krajinou, ktorá by mala výskumných pracovníkov lákať. Z nášho pohľadu je nanajvýš potrebné danú oblasť bližšie preskúmať a navrhnúť opatrenia, ktoré by ENV na našich školách posunulo na vyššiu úroveň. Nie však len po teoretickej a formálnej stránke. ENV na Slovensku ešte stále chýba určitá konkrétnosť, praktickosť a spätosť s prírodou. Lásku a ohľaduplnosť k prírode nedosiahneme u žiakov len vyučovaním predpísaných faktov, je tam potrebné oveľa viac. Vzbudiť u detí záujem, zvedavosť a nadšenie je pedagogickým majstrovstvom, ktoré si žiada zapáleného pedagóga v oblasti ENV. Musí mať chuť a motiváciu zapájať sa do rôznych projektov, súťaží, či ekohier. Táto jeho snaha sa odzrkadlí na našej budúcnosti, na našich deťoch.

3. LITERATÚRA

DUDINSKÝ, V., ROHÁČ, J., 1996. *K environmentálnej výchove. Analýza vybraných problémov.* Prešov: MANACON Prešov, 1996. ISBN 80-85668-27-0.

GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výskumu.* Brno: Paido, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica metodológie pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. ISBN 978-80-223-2951-4.

HILBERT, H. 1996. Problémy environmentálnej výchovy v predškolských zariadeniach a na základných školách. In: *Životné prostredie.* ISSN 0044-4863, 1996, roč. 30, č. 3.

KANCÍR, J., MADZIKOVÁ, A. 2004. Možnosti využitia IKT v príprave učiteľov so zameraním na vlastivedu a zemepis ZŠ. In: *Pedagogický software 2004*. České Budějovice: Scientific Pedagogical Publishing, 2004, s. 82.

KANCÍR, J., MADZIKOVÁ, A. 2008. *Didaktika vlastivedy*. Prešov: PUPF v Prešove, 2008. 216 s. ISBN 978-80-806-8760-1.

KANCÍR, J. 2007. Globalization, global and regional education. In: *Edukacja wobec wyzwan globalnego spoleczenstwa.* Nowy Sacz : Panstwowa Wyzsza Szkola Zawodowa v Nowym Saczu, 2007. P. 45-50. ISBN 978-83-60822-29-6.

RUŽIČKA, M. 1996. Aktuálne problémy ekologického a environmentálneho vzdelávania. In: *Životné prostredie.* ISSN 0044-4863, 1996, roč. 30, č. 3.

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – Primárne vzdelávanie. Bratislava: ŠPÚ, 2008.

TEREK, J., Vostal, Z. 1998. *Základy ekológie a vybrané kapitoly z environmentalistiky*. Prešov: FHPV PU v Prešove, 1998. ISBN 80-88885-35-3.

UGROCKÁ, M. 1996. *Učebné osnovy environmentálnej výchovy pre základné a stredné školy – Environmentálne minimum.* Bratislava: Ministerstvo školstva SR, 1996. pod č. 645/1996-15.

VINCÍKOVÁ, S. 1998. *Teória a prax environmentálnej výchovy*. Banská Bystrica: Dali (pre Slovenskú agentúru životného prostredia), 1998. 41 s. ISBN 80-967893-2-5.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Ivana Suchá

Pracovisko: Základná škola Nižná brána 8, 060 01 Kežmarok
Ul. Nižná brána 8, 060 01 Kežmarok, Slovenská republika

Email: ivanasmelkova@gmail.com

VYUŽITIE ZOOSEMIOTICKÝCH ZNAKOV PRI NARUŠENOM VÝVINE REČI V RANNOM VEKU DETÍ

APPLIED ZOOSEMIOTIC SIGNS IN DISTURBED SPEECH DEVELOPMENT AT THE EARLY AGE OF CHILDREN

Petra Vaterová

Abstrakt

Narušený vývin reči je porucha komunikačnej schopnosti jedinca, ktorá je pre normálny duševný vývin človeka veľmi dôležitá. Môže ísť o narušenie jednej alebo viacerých oblastí reči – rozvíjanie jazykových schopností, ktoré sú či už sprievodným javom (syptómom) nejakej duševnej choroby, alebo je to priama rečová porucha. U týchto ľudí sa vyžaduje zvýšená starostlivosť okrem iného aj v procese učenia, aby boli vôbec schopní komunikovať s okolitým svetom, vyjadrovať svoje názory a pocity, a tak byť zapojení do spoločenského života. Proces učenia môže byť rôzne náročný, závisí to od stupňa postihnutia, takže aj metódy učenia sú rôzne. Existuje niekoľko metód ako pomáhať postihnutým pri zlepšovaní ich komunikačných schopností. V tomto príspevku ide o akýsi úvod (náhľad) do problematiky vedného oboru (zoosemiotiky), ktorá sa zaoberá využívaním znakov v komunikácii zvierat.

Kľúčové slová: *zoosemiotika, znak, komunikácia*

Abstract

Disturbed speech development is a defect of individual communication capacity which is for the normal mental development in man very important. It could concern one or more speech areas – development of language capacities which are either an ephiphenomenon (symptom) of a mental disease or it could be a direct speech defect. Such people require an enhanced care in their learning process in order to be capable to communicate with their environment, to be able to express their opinions and feelings thus to be incorporated into social life. The learning process could be difficult in different ways; it depends on the extent of the affliction accordingly to the different learning methods. There are several methods how to help the handicapped to improve their communication capacities. This contribution concerns an introduction (insight) into the branch of zoosemiotics dealing with applied signs in animal communication.

Key words: *zoosemiotics, sign, communication*

1. ÚVOD

Predmetom tejto krátkej state chceme podať náčrt možnosti využívania niektorých zvieracích komunikačných prostriedkov (znakov) pri poruchách komunikačnej schopnosti u detí v rannom veku. Nejde nám tu o podanie terapeutického manuálu, ale v tomto príspevku by sme chceli priblížiť na Slovensku temer neznámu oblasť interdisciplinárneho vedeckého

oboru **zoosemiotiky**, ktorej zakladateľom je americký antropológ, lingvista a semiotik T. A. Sebeok, ktorého desiate výročie úmrtia si v tomto roku pripomíname. Ako jediný pochopil, že komunikačné prostriedky ľudí (znaky) sa prelínajú so znakmi u zvierat (napr. piskot, vreskot, mimika, gestikulácia, dotyk atď.), preto i u človeka možno hovoriť o zoosemiotických znakoch.

V rámci kognitívnej paradigmy sa jazyk skúma ako výraz špecifickej kognitívnej kapacity človeka (Schwarzová, 2009, s. 31), ktorá predstavuje súbor všetkých duševných štruktúr v rámci poznávania, do ktorého patrí aj komunikácia. Prirodzený jazyk je často spájaný s prejavom správania sa, ale v komunikácii má čisto pragmatický význam – odovzdávanie informácii. Z biologického hľadiska by sme mohli povedať, že sa jedná proces učenia, v ktorom získavame informácie, uchovávame a ďalej ich predávame na ďalšie pokolenia. Ako vznikol ľudský jazyk nie je ľahké zistiť, lebo slová sa neuchovávajú v podobe skamenelín. Až keď sa reč začala vo forme znakov uchovávať na rôznych podkladoch, mohli vedci začať študovať pôvod jazyka. Pre utvorenie si obrazu vzniku, respektíve zistenia pôvodu jazyka začali biológovia, lingvisti a iní vedeckí odborníci komunikačné prejavy živočíchov od najjednoduchších až po zložité znakové systémy akými disponujú nám najbližší príbuzní – ľudoopy.

Keďže evolučný proces neustále prebieha a dochádza aj v ľudskej populácii k rôznym odchýlkam, chorobám a genetickým vadám (napr. Downov syndrom, poruchy reči atď.), môžu nám poznatky v oblasti komunikácie zvierat a ich znakových prejavov pomôcť pri terapii postihnutých ľudí rečovou vadou a pomôcť im zapojiť sa do spoločenského života.

2. KOMUNIKÁCIA

4.1Pojem komunikácie: jazyk a znak

Podľa väčšiny filozofov, lingvistov a iných odborníkov zaoberajúcich sa komunikáciou nie je jednoduché dať uspokojivú definíciu na otázku *„Čo je to komunikácia?“*, môžeme vo všeobecnosti zjednodušene povedať, že komunikácia je prenos informácií medzi dvomi subjektami – od zdroja k príjemcovi (Blecha a kol., 1998). Podobne o komunikácii zmýšľa Eco (2009), podľa ktorého je komunikácia proces predstavujúci cestu signálu od zdroja k cieľu. Ak je cieľom ľudská bytosť (adresátom), dochádza k procesu signifikácie, pri ktorej sa u adresáta vytvára interpretačná reakcia. Komunikácia je prejavom správania všetkých živočíchov na rôznych stupňoch vývoja, čo Sebeoka priviedlo k myšlienke vytvorenia semiotickej disciplíny – **zoosemiotiky**. V roku 1963, v období veľkého záujmu o etológiu, podáva Sebeok obsiahly komentár o používaní znakov u živočíchov, kde na konci článku hovorí o *zoosemiotike,* a to: *„Termín – vytvorený v rámci komunikácie medzi Rulonom Wellsom a mnou – je navrhnutý pre disciplínu, v rámci ktorej sa veda o znakoch prelína s etológiou, venovanej vedeckému štúdiu signálového správania u živočíšnych druhov a medzi nimi.“*(Sebeok, 1968, s. 142). Sebeok tak významným spôsobom zasiahol do zásadnej otázky semiotiky vôbec, totiž, že používanie znakov v komunikačnom procese nie je iba výsadou človeka, ktorého nazývali *animal symbolicum* (Černý a Holeš, 2004, s. 32).

Pôvod samotného slova **komunikácia** možno nájsť v latinskom slove *communicatio* čo znamená *rozhovor* (v gréčtine je to *διαλέγομαι* – foneticky *"*dialegomai*"*, čo znamená „zhováram sa“). Toto slovo sa chápe dvojako:

1) ako prenos informácií od *zdroja* k *príjemcovi* pomocou určitého *kanála*, môže prebiehať rôznymi spôsobmi – u človeka je to hlavne jazyk. Má dve základné formy – verbálnu

(reč) a písomnú. Jazyk je vlastne zašifrovanie určitého významu do určitých **znakov**, ktorými sú v tomto prípade slová;

2) podľa viacerých autorov (Jakobson, 1961; Plath, 1961; Weizsäcker, 1959) ho možno chápať ako systém, v ktorom je prirodzený jazyk používaný ako **kód** (Sebeok, 1972, s. 7).

Inými slovami povedané, prirodzený, resp. materinský jazyk je určitý šifrovací kód, ktorému rozumejú len členovia tej istej kultúry. Avšak okrem prirodzeného jazyka poznáme napríklad aj počítačový „jazyk", ktorý je písaný v strojovom kóde. Do tohto kódu sú podľa určitého algoritmu prekladané slová (funkcie a príkazy) tak, aby tomu rozumel počítač.
Z vyššie uvedeného možno povedať, že rozumieť jazyku, ktorému sa človek učí od narodenia je ľahké, ale ak sa stretnú dvaja ľudia z rozdielnych kultúr, komunikácia sa ocitne na mŕtvom bode – nerozumejú si. Podobne je to aj pri rôznych komunikačných poruchách. Narušená komunikačná schopnosť človeka môže mať rôzne príčiny, stupne, patogenézu atď., kedy vysielaná informácia pôsobí na prijímateľa rušivo (Lechta a kol., 2002). V takom prípade je potrebné nájsť znovu určité znaky, ktoré budú zrozumiteľné pre účastníkov komunikácie.
A práve tu by mohla mať svoje opodstatnenie Sebeokova zoosemiotika, ktorá študuje znaky zvierat, ako reálne objekty, z ktorých sa jazyk skladá. Znaky pomáhajú pri vzájomnom dorozumievaní zvierat a ľudí z rôznych kultúr a to nielen v rámci svojej rasy, t. j. poddruhu – v darwinovsko-marxistickom poňatí (Bouček et al. 1956). Vyvstávajú nám tu otázky, na ktoré doteraz nemáme jasnú odpoveď – ako jazyk ľudí vznikol a či bol voľakedy podobný „jazyku" zvierat? Podľa Panova (1987) lingvisti nemôžu úplne vysvetliť čo je to ľudský jazyk, ak nemajú k dispozícii kompletné a presné informácie o spôsobe dorozumievania živočíchov našej planéty. Človek sa začal zaoberať ich komunikáciou a správaním najmä začiatkom 20. storočia, kedy ruský vedec I. P. Pavlov objavil podmienený a nepodmienený reflex, čo podnietilo systematické skúmanie správania zvierat. Odbor zaoberajúci sa skúmaním správania zvierat sa nazýva **etológia**, ktorej základy položili traja vedci K. von Frisch, N. Tinbergen a K. Lorenz (Novacký a Czako, 1987). Práve títo vedci otvorili brány poznania psychiky a teda aj komunikačných princípov u rôznych druhov zvierat. Z toho vyplýva, že je potrebné neustále hľadať od týchto brán tie cesty, ktoré vedú k pochopeniu zvieracej komunikácie, ako aj k odpovediam na vyššie spomenuté otázky. Pri hľadaní týchto odpovedí treba mať na pamäti jeden dôležitý fakt, a to, že ľudský jazyk je nástrojom myslenia, zatiaľ čo komunikačný „jazyk" zvierat takýmto nástrojom nie je, resp. nebol doposiaľ zistený, hoci u niektorých cicavcov je vysoko rozvinutá psychika (napr. ľudoopy, delfíny a psy). Z tohto dôvodu aj modely znaku, ako komunikačnej jednotky, budú rozdielne aj medzi živočíchmi (podľa fylogenetického postavenia – stupňa vývoja), ktoré sú nimi využívané pri rozličných typoch komunikácie.

4.2 Typy komunikácie podľa Sebeoka

Podľa rôznych literárnych prameňov sa komunikácia delí na dve hlavné skupiny – *verbálna* a *neverbálna*. Keďže verbálna komunikácia je výlučne ľudskou záležitosťou (Fraňková a Bičík, 1999), prebiehajúcou v komunikačnom procese medzi dvoma a viacerými ľuďmi (rečník-poslucháč), budeme sa ďalej venovať iba neverbálnej komunikácii vyskytujúcej sa u zvierat, ale i u človeka.
Pod neverbálnou komunikáciou rozumejú filozofi, lingvisti, psychológovia a etológovia spôsob odovzdávania informácií, pri ktorom sa nevyužíva ani jedna forma prirodzeného jazyka (reč a písmo), ako je to uvedené na obrázku č. 1.

Forma prirodzeného jazyka	**zdroj (vysielač)**	**kód**	**signál**	**kanál**	**príjemca (prijímač)**
Hovorený jazyk (reč)	rečník	jazyk	hlásky	ovzdušie	poslucháč
Písaný jazyk (písmo)	pisateľ	jazyk	písmená	papier (iné médium)	čitateľ

Obr. 1. Schéma komunikačného procesu s využitím dorozumievacích prostriedkov pri oboch formách prirodzeného jazyka (upravené podľa Černého, 1998).

Neverbálna komunikácia môže prebiehať v rôznych formách, ktoré závisia od stupňa dosiahnutého vývoja (fylogenetického postavenia) u určitej skupiny živočíchov. V krátkosti tu spomenieme niektoré najbežnejšie formy, ktoré sa u väčšiny mnohobunkových živočíchov navzájom dopĺňajú a kombinujú. Sú to tieto formy:

1) **chemická komunikácia** – pri tejto komunikácii sa využívajú chemické látky, ktoré boli pravdepodobne prvými komunikačnými prostriedkami už pri jednobunkových živočíchoch, čo je logické, nakoľko nemajú vyvinutú nervovú sústavu. Vzruchy sú vedené intracelulárne pomocou cytoplazmy. Tento spôsob sa zachoval aj u vyšších živočíchoch, avšak je doplnený ešte aj o tzv. intercelulárnu komunikáciu. Za všetky chemické látky spomenieme *feromóny* (pohlavné, značkovacie a poplašné), ktoré majú nesmierny vplyv na správanie zvierat, najmä toho istého druhu.
2) **dotyková komunikácia** – je komunikáciou zblízka, dá sa povedať, že ide o bezprostredne blízku komunikáciu. Táto prebieha u vyšších živočíchov (od mäkkýšov po cicavce) pomocou rôznych orgánov – klepetá, tykadlá a končatiny, ktoré možno súborne označiť za hmatadlá. Najnápadnejšie sa táto forma komunikácie prejavuje u živočíchov so sociálnym spôsobom života (včely, mravce, osy, psovité šelmy, kopytníky, ale najmä primáty).
3) **zraková komunikácia** – je jednou z najdôležitejších foriem komunikácie, nakoľko má vysokú výpovednú hodnotu – možnosť komunikovať na veľkú vzdialenosť. Vyskytuje sa u živočíchov s vyvinutou zrakovou sústavou (mäkkýše až cicavce).
4) **sluchová komunikácia** – je druhou najdôležitejšou formou komunikácie, pri ktorej sa využívajú zvuky ako signály najmä pre informovanie jedincov toho istého druhu, ale aj iných (napr. ohlasovanie teritória šelmami). Na vydávanie a prijímanie zvukov majú živočíchy vyvinuté rôzne orgány, ktoré sú najdokonalejšie vyvinuté u veľrýb a netopierov (echolokátory).
5) **motorická komunikácia** – tiež nazývaná ako mechanická, je doplnkovou komunikáciou zrakovej komunikácie. Živočíchy pri tejto forme komunikácie využívajú motorický aparát, výborne vyvinutý u cicavcov, ktoré majú bohatý výrazový repertoár (mimika, gestá a pohybové vzorce).

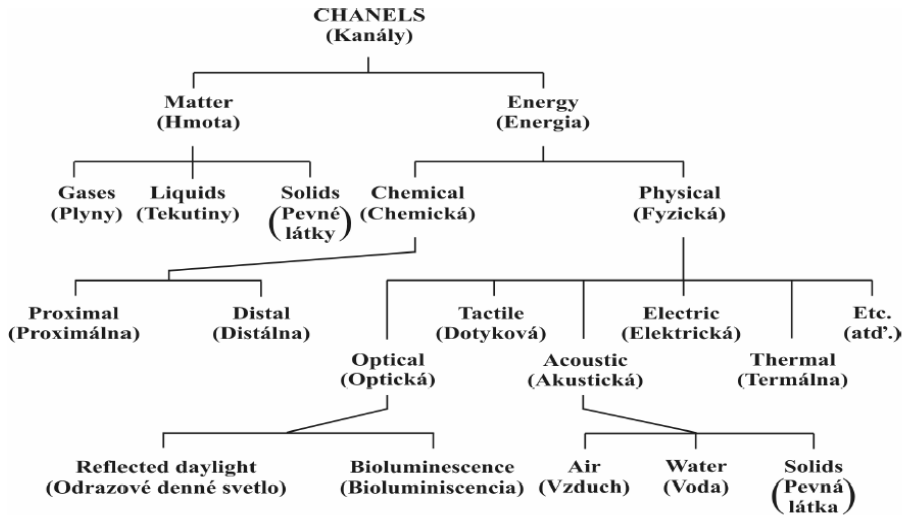
Na tomto mieste treba spomenúť, že vyššie vymenované formy komunikácie predstavujú tie najzákladnejšie, avšak v niektorých prípadoch neposkytujú dostatočný počet signálov, ktorými by sa dali vyjadriť všetky motivačné stavy nielen u zvierat, ale dokonca aj u človeka (Fraňková a Bičík, 1999). V takom prípade nastupuje forma komunikácie, ktorú citovaní autori označujú ako *metakomunikácia*. Táto u zvierat úzko súvisí s hrou. Uvedieme jednoduchý príklad – naháňanie a zápasenie levíčat. Z etológie mačkovitých šeliem vieme, že ich mláďatá trávia veľa času hrami, najmä u sociálne žijúcich druhov ako sú levy. V takomto

prípade ide o akési precvičovanie resp. cibrenie vrodených inštinktov, ako to opisujú vo svojich prácach etológovia Lorenz (1993), Franck (1996), Mikulica (1985), Novacký a Czako (1987). Ak takéto hravé prejavy prevládajú i v dospelosti, musia dospelí jedinci vysielať metakomunikačné signály, ktoré vysvetľujú obsah nasledujúceho hravého správania. Inými slovami povedané, vysvetľujú tým, že nejde o agresívne správanie.

4.3 Komunikácia v zoosemiotike: kanál, kód, odkaz

Už sme si povedali, čo rozumieme pod pojmom komunikácia, taktiež sme si vysvetlili etymológiu slova a charakterizovali základné typy komunikácie. Ale ako sa znak od vysielača dostane k prijímaču a ako je ovplyvňovaný? Podľa Sebeoka (1991, s. 22) všetko živé – všetky organizmy, ako aj ich časti sú prepojené na vysokej úrovni. Takúto úroveň alebo organizovanosť možno zabezpečiť jedine pomocou komunikácie, ktorej úlohou je prenos určitej informácie. V širšom slova zmysle možno za komunikáciu považovať prenos akéhokoľvek vplyvu z jednej časti živého systému do druhej časti, čiže komunikácia vyvoláva zmenu. Zloženie informácie formuje subjekt semiotiky, ako aj tok, organizovanosť, úpravu, ďalej spôsob jej prenosu zo zdroja k prijímateľovi a naspäť, formuláciu, spôsob zabalenia pôvodným zdrojom a rozbalenia, spracovanie po príchode do cieľovej stanice (miesto určenia), spôsob kontroly kontextu, v ktorom sa celá transakcia koná, úpravu informácie, jej všeobecnú platnosť a interpretáciu.

Inými slovami povedané, u živočíchov je každá komunikácia sprevádzaná určitým správaním jedinca resp. jedincov zapojených do komunikácie. Toto správanie sa prejavuje rôzne, závisí to od živočíšneho druhu. Preto je pri každej štúdii správania dôležité vypracovať etogram, na základe ktorého môžu etológovia určiť, respektíve vyhodnotiť správanie sledovaného jedinca. Napríklad, na základe takéhoto etogramu sa zistilo, že živočích je schopný poskytovať informáciu akémukoľvek inému zvieraťu určitým *pohybom, gestom, postojom, akustickým* alebo *chemickým* znakom (Novacký a Czako, 1987). Ak má živočích bohatší motorický program, môže sa z neho vyvinúť pravý znakový systém a skutočná komunikácia (človek a primáty), v ktorej funkciu sprostredkovateľa robí znak. Ten môže mať rôznu podobu, podľa toho z akého **zdroja** pochádza, čomu zodpovedá aj jeho **obsah** (Sebeok, 1991, s. 26). To znamená, že znak, teda jeho obsah, je ovplyvňovaný samotným zdrojom a taktiež jeho prenosom k prijímateľovi, ktorý zabezpečujú rôzne kanály (obr. 2).



Obr. 2. Hierarchické členenia kanálov podieľajúcich sa na prenose znakov podľa rôznych médií (podľa Sebeoka, 1985, 1991).

Z vyššie uvedeného obrázku vidieť, že najväčšie možnosti prenosu znaku majú optický a akustický kanál, teda aj optická a akustická forma komunikácie, ktoré zohrávajú najdôležitejšiu úlohu v prenose správ (informácií), či už jedinec žije samotársky alebo v spoločenstve (sociálne).

Okrem komunikačného kanála a média zohráva podľa Sebeoka (1965) dôležitú úlohu kód, o ktorom autor hovorí, že je to konkrétny prípad dohody – konvencie a tá ako taká je druh kódu, ktorú zvieratá využívajú pri praktikovaní teritoriality (Sebeok, 1972, s. 74). Kód je súbor prenosových pravidiel, pričom odkazy sú prevedené z jednej reprezentácie na druhú, odkaz je rad utvorený aplikovaním radu pravidiel, alebo usporiadaný výber dohodnutého, t. j. konvenčného súboru znakov. Fyzické stelesnenie odkazu, signál, je znaková udalosť alebo sekvencia znakových udalostí, kde ide o to, že malé množstvo energie alebo hmoty v zdroji, živočích (zviera), spôsobuje veľké prerozdelenie energie alebo hmoty v cieli, to isté alebo iné zviera. Súhrnný kód, ktorý reguluje komunikačný systém zvierat sa javí často ako by obsahoval sériu podkódov, zoskupených v hierarchii (v systéme, poradí, postupnosti), zmeny (výkyvy) medzi nimi závisia od takých faktov ako prístupnosť alternatívnych kanálov a vzdialenosť medzi zdrojom a prijímateľom (Sebeok, 1972, s. 74).

Zoosemiotická analýza priťahuje pozornosť na rozlíšenie ďalekosiahlych dôsledkov, že mnohé ľudské a väčšina zvieracej komunikácie uprednostňujú analógový typ kódu, t. j. zvýšenie vnútorného stupňa sa vyskytuje spolu s intenzívnejšou aktivitou (činnosťou, konaním). Čím hlasnejšie človek volá, tým hnevlivejší dojem vyvoláva a naopak.

Ešte si uvedieme ako takýto prenos v komunikácii pracuje. Ak základný Peircov model znaku *objekt-reprezentamen-interpretans*, nahradíme Bühlerovým modelom *zdroj-znak-cieľ*, dostaneme základný komunikačný model jazyka, v ktorom znak je *symbolom* vďaka svojmu zaradeniu k predmetom a vecným obsahom, *symptómom* je vďaka svojej závislosti na odosielateľovi, a *signálom* vďaka svojmu apelu na poslucháča, ktorého vonkajšie alebo vnútorné správanie riadi ako dopravné značenie (Bühler, 1934, s. 70). Dnes však vieme, že počas prechodu komunikačným kanálom, dochádza k rôznym rušivým vplyvom (šum), a tak sa Bühlerov model doplnil o informačno-teoretický model komunikačnej siete, čím vznikol hexagonálny komunikačný model tzv. Morleyov trojuholník.

4.4 Poruchy komunikačnej schopnosti

Poruchám komunikačnej schopnosti je venovaná v poslednej dobe veľká pozornosť, nakoľko predstavuje závažný problém spoločnosti pri zapájaní takto postihnutých ľudí do spoločenského života. Podľa prof. Lechta (2002) je dôležité najprv definovať narušenú komunikačnú schopnosť, pri ktorej stanovení vychádza z komunikačného zámeru jedinca. Autor ju definuje takto: „*komunikačná schopnosť človeka je narušená vtedy, keď niektorá rovina jeho jazykových prejavov (príp. niekoľko rovín súčasne) pôsobí interferenčne vzhľadom na komunikačný zámer*“. Preto je veľmi dôležité diagnostikovať poruchy už v rannom veku dieťaťa, lebo čo najpresnejšia diagnostika je východiskom pre správny výber a aplikáciu metód pri určení prognózy a kvality starostlivosti (Lechta a kol., 2002a, 15). Je nutné upozorniť na to, že takmer u všetkých typov narušenia komunikačných schopností je možné použiť znaky zvieracej komunikácie, ktoré sa dajú uplatniť najmä v období semantizácie vývinu reči (1. – 2. rok dieťaťa). V tomto období je možné dieťa učiť tzv. habituáciou, pri ťažkých poruchách vtlačovaním, kedy na každú vyvolanú situáciu sa použije niektorý zo znakov, buď zvukovej (akustickej) alebo zrakovej (optickej) komunikácie, ktorú dopĺňa motorická komunikácia. Avšak určenie metódy, resp. typu komunikácie a jej znakov je závislá predovšetkým od rozvinutia centrálnej nervovej sústavy (CNS), teda od schopnosti niečo sa naučiť. Preto nižšiu formu typu komunikácie (chemickú) nie je možné uplatniť u detí s narušenou komunikačnou schopnosťou. Medzi najčastejšie komunikačné poruchy patria:

porucha vývinu reči, poruchy hlasu, palatolália, dyslália, afázia, dysartria, zajakavosť, brblavosť, autizmus, taktiež sa vyskytujú pri Downovom syndróme alebo detskej obrne.

5. ZOOSEMIOTICKÉ KOMPONENTY V ĽUDSKEJ KOMUNIKÁCII

V tejto časti by sme iba v krátkosti naznačili, aké zoosemiotické komunikačné komponenty možno využiť u postihnutých detí s komunikačnou poruchou. Medzi najviac používané patria akustické a optické prejavy komunikácie, ktoré sú u fylogeneticky vyšších živočíchov, najmä sociálne žijúcich (od včely po človeka).

5.1 Sluchová komunikácia

V rámci sluchovej komunikácie je znakovým prejavom zvuk, ktorý je vlastný každému druhu – včela bzučí, žaba kváka, had syčí, vták píska, húka alebo kráka, mačka pradie alebo mňauká, pes vrčí, šteká alebo vyje, ovca bečí atď. Najviac rozvinuté zvukové prejavy sú u veľrýb a najmä u ľudoopov, ktoré sú fylogeneticky najbližšie k človeku.
Významnými komunikačnými prostriedkami u ľudoopov, okrem iných, sú rôzne zvukové prejavy. Zvuková forma komunikácie sa prejavuje rôznymi zvukmi. Podľa Marlera a Tenaza (in Sebeok, 1977) sa môže prejavovať v dvoch skupinách – *nevokálna* a *vokálna*. Nevokálne zvuky sú zvuky, ktoré nie sú vytvárané pomocou hlasového orgánu. Za všetky ľudoopy tu spomenieme zvuky u šimpanzov. Sú to zvyčajne zvuky, ktoré vydávajú pomocou rúk a nôh – *lomcovanie,* respektíve *trasenie telom, bubnovanie* a *dupotanie*, alebo pomocou iných predmetov ako sú konáre – *lámanie, zhadzovanie* a *búchanie* o zem do strán. Vokálne zvuky sú hlasové prejavy ľudoopov, ktorých bolo zistených viacero, napríklad J. van Hooff zistil u šimpanzov 11 prirodzených zvukov, van Lawicková-Goodalová zistila 13 zvukov a Ladyginová-Kotsová rozlíšila až 25 šimpanzích zvukov (Panov, 1987). Avšak dodnes ich význam nebol uspokojivo vysvetlený.

Možnosť využitia zoosemiotických zvukových komponentov u detí s narušenou schopnosťou komunikácie vidíme v osvojení si základných zvukových prejavov, ku ktorým by mal byť priradený význam (Tab. 1).

Tabuľka č. 1. Vzor použitia možných hlasových prejavov niektorých živočíchov pri určitom význame.

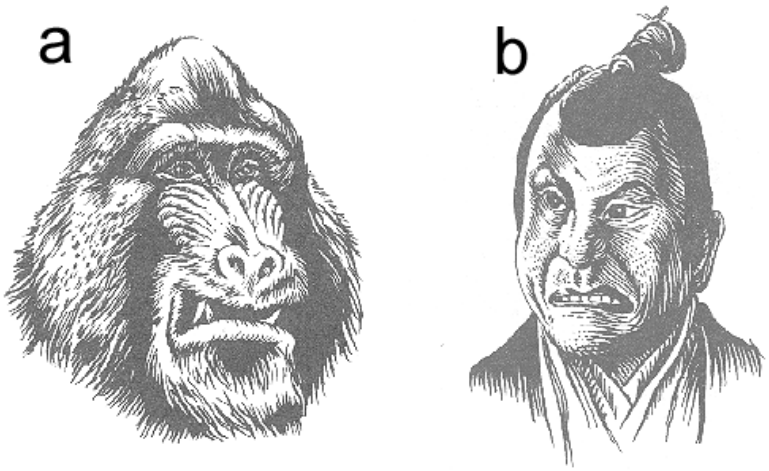
Živočích	**Hlasový prejav – zvuk**	**Význam**
včela bzučí	bzzz	jesť, med
žaba kváka	kvak	niečo povedať
had syčí	sss	strach, nebezpečenstvo
kukučka kuká	kukuk	čas
sova húka	hú	čítať
pes šteká	hav	radosť
koza mečí	mé	piť (mlieko)
opica uká	uuu	hra

5.2 Optická komunikácia

Optickú formu komunikácie používajú ľudoopy v kombinácii s inými formami, a to najčastejšie so zvukom. Pri tejto komunikácii využívajú rôzne spôsoby držania tela a mimiku, ktorá je u nich veľmi dobre vyvinutá. Pri držaní tela sú to rôzne postoje, ktorými jedinec dáva najavo svoj stav, ide najmä o státie, sedenie, prípadne ležanie na chrbte. Držme sa však

mimiky, s ktorou sme sa mali možnosť oboznámiť už u psovitých šeliem. Český lekár a psychológ Drvota (1979, s. 211) sa na adresu tváre opíc vyjadril ako o „tvári schopnej reči“, ktorá je u nich najbohatšia po človeku. Podobne, ako pri akustickej komunikácii, aj tu zviera mimikou vyjadruje svoj momentálny psychický stav, t. j. od zúrivosti (obr. 3), cez odpor, zaujatosť, úškrn až po radosť.

Takéto vizuálne signály sú sociálnymi signálmi, ktoré vyjadrujú pripravenosť zvieraťa konať na určitý podnet. To znamená, že dáva najavo svojmu komunikačnému partnerovi, čo môže nasledovať, na čo je pripravený (či už je to hra, podriadenosť, nezáujem a pod.). Takéto prejavy, resp. im podobné by bolo možné učiť deti s poruchou komunikácie a to formou hry, kde by si cvičili motorickú komunikačnú schopnosť, ktorá priaznivo ovplyvňuje reč.



Obr. 3. Optické vyjadrenie zúrivosti mimikou tváre, a – opica mandril, b – človek (podľa Drvotu, 1979)

6. ZÁVER

Sebeokov prínos v oblasti komunikácie bol v tom, že ako jediný uznal využívanie znakov živočíchmi, a to vo vzťahu medzi zvieraťom a človekom, ktorý môže byť prirodzený a umelý. Prirodzený sa prejavuje vo vzťahu zviera a človek ako lovec, alebo zviera a človek ako zdroj potravy, zatiaľ čo umelý zasahuje do kognitívnych vied, kde sa pokúšajú vedci zistiť inteligenciu zvierat (ich učenlivosť) s možnosťou využiť ju pre svoje účely, najmä pri hľadaní liečebných metód u ochorení s narušenou schopnosťou komunikácie ako je autizmus, Downov syndróm a pod. Sebeok sa svojou prácou dotkol problematiky detského autizmu v jeho klasickej forme. Toto detské ochorenie, odborne Kannerov syndróm, sa vyznačuje radom diagnostických znakov, ktorých každý reprezentuje nejakú oslabenú znakovú funkciu. Jednou z nich je zásadná neschopnosť prenos neprerušovaného odkazu medzi zdrojom a cieľom. Profesor psychológie Fouts na základe výskumov možnosti dorozumievania šimpanzov a ľudí a šimpanzov navzájom pomocou znakového jazyka zistil, že reč vyžaduje presné jemné a do určitej následnosti usporiadané pohyby. Znakový jazyk využíva gestá rúk a hovorená reč gestá jazyka. Ľudský jazyk vykonáva presné pohyby, zaráža sa na určitých miestach v ústach – tak vytvárame určité zvuky. Ruky a prsty sa zarážajú na určitých miestach pri tele, a tak vytvárajú znaky. Tieto precízne pohyby jazyka a rúk sú spriaznené a zároveň prepojené motorickými centrami v mozgu. Viacerí jeho pacienti totiž po osvojení si znakovej reči začali spontánne hovoriť. Ako sa mohla reč fyzicky vyvinúť z gest? Doktorka psychológie Kimurová videla ten most v nervovom mechanizme, ktorý spája pohyby rúk s pohybmi jazyka (Fouts, 2000). Predpokladá sa, že autistické deti, učiace sa znakovú reč, sa

vrátili po vývojovej ceste našich predkov, dlhej 6 miliónov rokov, ktorá viedla od opičích gest k modernej ľudskej reči.

7. LITERATÚRA

BOUČEK, B., JUNGER, A., KRATOCHVÍL, V., POSPÍŠIL, J. 1956. *Základy darwinismu.* Praha: SPN, 1956, 207 s.

BÜHLER, K. 1934. *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Verlag von Gustav Fischer, 1994. ISBN 3-8252-1159-2.

ČERNÝ, J. 1998. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico, 1998. 248 s. ISBN 80-85839-24-5.

ČERNÝ, J., HOLEŠ, J. 2004. *Sémiotika*. Praha: Portál, 2004. 363 s. ISBN 80-7178-832-5.

DRVOTA, S. 1979. *Od zvířete k člověku*. Praha: Panorama, 1979. 376 s. ISBN 11-087-79.

ECO, U. 2009. *Teorie semiotiky*. Praha: Argo, 2009. 448 s. ISBN 978-80-257-0157-7

FOUTS, R., MILLS, S. T. 2000. *Nejbližší příbuzní: co jsem se od šimpanzů dozvěděl o nás*. Praha: Mladá fronta, 2000. ISBN 80-204-0878-9.

FRANCK, D. 1996. *Etologie*. Praha: Karolinum, 1996. 324 s. ISBN 80-7066-878-4.

FRAŇKOVÁ, S., BIČÍK, V. 199. *Srovnávací psychologie a základy etologie*. Praha: Karolinum, 1999, 296 s. ISBN 80-7184-835-2.

HORINA B., KUČÍREK, J. 1998. "Komunikace". In: *Filosofický slovník*. Kolektív autorov. Olomouc, 1998. s. 216-217. ISBN 80-7182-064-4.

JAKOBSON, R. 1961. "Linguistics and Communication Theory". In: *Proc. of Symposia in Applied Math*., 1961, 12, s. 245-252. LECHTA, 2002.

LORENZ, K. 1993. *Základy etologie – Srovnávací výzkum chování*. Praha: Academia, 1993. 256 s. ISBN 80-200-0477-7.

MIKULICA, V. 1985. *Poznej svého psa – Základy etologie a psychologie psa*. Praha: Státní zemědelské nakladatelství, 1985. 272 s. ISBN 07-015-85.

NOVACKÝ, M., CZAKO, M. 1986. *Základy etológie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986. 184 s. ISBN 067-410-87 ZET.

PANOV, J. N. 1987. *Znaky, symboly, jazyky*. Praha: Panorama, 1987. 312 s. ISBN 11–087-87.

PLATH, W. 1961. "Mathematical Linguistics". In: C. Mohrmann, A. Sommerfelt, J. Whatmough (Eds.), *Trends in European and American Linguistics, 1930-1960*. Utrecht: Spectrum, 1961, s. 21-57.

SEBEOK, T. A. 1965. "Animal Communication". In: *Science*. 1965, 147(3661), s. 1006-1014.

SEBEOK, T. A. 1968. "Zoosemiotics". In: *American Speech*. 1968, 43(2), s. 142-144.

SEBEOK, T. A. 1972. *Perspectives in zoosemiotics*. The Hague-Paris: Mounton, 1972, 188 s. ISBN 978-3-11-081477-4.

SEBEOK, T. A. (ed.) 1977. *How Animals Communicate*. Bloomington: Indiana University Press. 1977. 1128 s. ISBN 0-253-32855-1.

SEBEOK, T. A. 1985. *Contribution to the Doctrine of Signs* (2nd ed.). Toronto-Buffalo-London: University of Toronto Press, 1985. 194 s. ISBN 0-8020-3634-1.

SEBEOK, T. A. : *A sign is just a sign*. Bloomington-Indianapolis: Indiana University Press, 1991. 179 s. ISBN 0-253-20625-1.

SCHWARZOVÁ, M. 2009. *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha: Dauphin, 2009. 207 s. ISBN 978-80-7272-155-9.

WEIZSÄCKER, C. F. 1959. "Sprache als Information". In: *Die Sprache*, 1959. s. 33-53.

Kontaktné údaje

Meno a Priezvisko: Mgr. Petra Vaterová

Pracovisko: Teologická fakulta Trnavskej Univerzity v Bratislave,
Katedra systematickej filozofie
Ul. Kostolná 1, 814 99 Bratislava, Slovenská republika

Email: dubreka@gmail.com

MIESTO ČÍTANIA S POROZUMENÍM VO VZDELÁVANÍ NA 1. A 2. STUPNI ZŠ

FUNCTION OF READING COMPREHENSION IN PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

Petra Zrníková

Abstrakt

V príspevku rozoberáme aktuálnu situáciu týkajúcu sa čítania s porozumením vo vzdelávaní na základnej škole. Čítanie s porozumením vnímame ako kompetenciu k celoživotnému učeniu, ktorú je nutné rozvíjať na princípe medzipredmetových vzťahov, pretože podmieňuje funkčnú gramotnosť. V analýze vychádzame zo Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 1 a ISCED 2, zistení Štátnej školskej inšpekcie i medzinárodných štúdií PIRLS a PISA. Ponúkame možnosti pre celoživotné vzdelávanie učiteľov, ktoré môžu napomôcť zlepšeniu súčasných zručností našich žiakov.

Kľúčové slová: *čítanie s porozumením, celoživotné učenie, vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia, Štátny vzdelávací program, medzinárodné štúdie čitateľskej gramotnosti*

Abstract

In the contribution we deal with current situation concerned with reading comprehension in primary and secondary education. We perceive reading comprehension as lifelong competence which is needed to be developed on the principle of interdisciplinary relations, because it postulates functional literacy. In the analysis we proceed from The National Educational Programme ISCED 1 and ISCED 2, the results of The State School Inspection and international studies PIRLS and PISA. We discuss lifelong learning possibilities for teachers which can help to improve the current skills of our pupils.

Key words: *reading comprehension, lifelonglearning, subject matter Language and communication, National Educational Programme, international studies of reading literacy*

1. ÚVOD

Už deti v predškolskom veku spájajú čítanie s učením sa, so školou, ale i zábavou. Čítanie ako dekódovanie významov je kľúčovou zručnosťou, ktorá sa vyžaduje od žiakov na konci prvého ročníka ZŠ a zdokonaľuje sa počas celého prvého stupňa. Na druhom stupni je čítanie hodnotené ako sekundárna zručnosť. Čítanie sa považuje za proces, prostriedok napomáhajúci získavaniu vedomostí. Kto si čítanie poriadne neosvojil na prvom stupni, vo vyšších ročníkoch bude zápasiť nielen s narastajúcimi požiadavkami predpísaných v školských dokumentoch, ale i s nedostatočnou čitateľskou gramotnosťou, ktorá bude celý proces učenia výrazne spomaľovať. Stratégie čítania sú ďalšou kľúčovou zručnosťou, ktorá by sa mala cieľavedome a zámerne rozvíjať na vyšších stupňoch vzdelávania. V slovenských základných školách bola dlho situácia taká, že ak sa stratégie rozvíjali, tak v rámci skrytého kurikula. Prudko narastajúci objem informácií a potreba naučiť sa s nimi efektívne narábať sa

premietli najskôr do projektu Milénium (2000) a postupne prispeli k reforme školstva, ktorá prenikla do praxe v podobe Štátneho vzdelávacieho programu (2008).

2. ČÍTANIE S POROZUMENÍM NA 1. STUPNI ZŠ V RÁMCI VZDELÁVACEJ OBLASTI JAZYK A KOMUNIKÁCIA

Štátny vzdelávací program ISCED 1 charaktrerizuje vyučovací proces na 1. stupni ZŠ ako silno ovplyvnený hrovými činnosťami a zážitkovým učením, aby bol prechod z predškolskej výchovy a vzdelávania čo najplynulejší. Postupným zvykaním si na školské prostredie, nové povinnosti sa čoraz viac tieto aspekty vzdelávania vytrácajú. Dôležité je podporovať vyjadrovanie myšlienok a pocitov prostredníctvom slov, pohybov, obrazov či v piesňach. Nezastupiteľné miesto pri formovaní osobnosti má kniha a čítanie. V materskej škole dieťa vnímalo svet ako mozaiku rôznych obrazov. Názorným vnímaním bezprostrednej reality si vytvorilo prekoncepcie o svete. Ilustrácie sú kľúčovým prvkom aj na 1. stupni. „Až postupne, s rozvojom myslenia, s úspešným zvládnutím písaných znakov a symbolov, nadobudnú obrázky v knihách doplnkový, dotvárajúci a podporný význam písaného textu“ (Cabanová, 2003/2004, s. 148 – 149). Ak má dieťa v neskoršom veku správne porozumieť čítanému textu, musí sa ho najskôr naučiť dobre vnímať. „Kvalitu vnímania determinuje nielen úroveň schopnosti rozlišovať grafické symboly (písmená a slová), ale i celkové porozumenie významu textu a s tým spojené voľné zaobchádzanie s prečítaným textom. S pribúdajúcim vekom žiaka sa zrenie vnímania prejavuje zlepšujúcou sa schopnosťou zrakovo diferencovať, syntetizovať a analyzovať videné a počuté“ (tamtiež). V počiatkoch rozvoja čítania s porozumením sa o úrovni porozumenia textu učiteľ dozvedá ústnou formou komunikácie so žiakom, preto je dôležité rozvíjať okrem spôsobilosti učiť sa učiť sa aj sociálne komunikačné spôsobilosti. Podľa ISCED 1 žiak, ktorý prechádza na 2. stupeň ZŠ (ISCED 2), má mať osvojené tieto kompetencie v nasledovnom rozsahu (ISCED 1, 2008, s. 8 – 9):

„(a) sociálne komunikačné spôsobilosti

- vyjadruje sa súvisle, výstižne a kultivovane písomnou aj ústnou formou primeranou primárnemu stupňu vzdelávania,
- dokáže určitý čas sústredene načúvať, náležite reagovať, používať vhodné argumenty a vyjadriť svoj názor,
- uplatňuje ústretovú komunikáciu pre vytváranie dobrých vzťahov so spolužiakmi, učiteľmi, rodičmi a s ďalšími ľuďmi, s ktorými prichádza do kontaktu,
- rozumie rôznym typom doterajších textov a bežne používaným prejavom neverbálnej komunikácie a dokáže na ne adekvátne reagovať,
- na základnej úrovni využíva technické prostriedky medzi osobnej komunikáciu,
- rešpektuje kultúrnu rozmanitosť a preukazuje záujem o primeranú formu medzikultúrnej komunikácie...

(d) spôsobilosť učiť sa učiť sa

- získava schopnosť sebareflexie pri poznávaní svojich myšlienkových postupov,
- na základe poskytovaných možností uplatňuje základy rôznych techník učenia sa a efektívne si osvojuje poznatky a študijné návyky,

- vyberá a hodnotí získané informácie, spracováva ich a využíva vo svojom učení a v iných činnostiach,
- zlepšuje svoju vytrvalosť a iniciatívu, hodnotí svoj pokrok, akceptuje spätnú väzbu a uvedomuje si svoje rozvojové možnosti...".

V zmysle zážitkového a komunikačného vyučovania bol upravený vzdelávací obsah pre 1. stupeň v rámci vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia. Väčší dôraz sa kladie na „chápanie jazyka ako nástroja myslenia a komunikácie medzi ľuďmi, čo by sa vo vyučovaní malo premietnuť do zámerného preferovania rozvoja komunikatívnych kompetencií", ktoré sú predpokladom rozvoja ďalších zručností charakterizujúcich gramotného človeka (ISCED 1, 2008, s. 12). Cieľom vyučovania materinského jazyka je položiť základy pre všetky štyri komunikačné zručnosti. Učiteľ sa má dať zvýšený priestor rozvoju vlastnej tvorby žiaka, práci s informáciami, čitateľskeju gramotnosti, schopnosti argumentovať a pod. Zmena nastáva aj prístupe k rozvoju literárnej zložky. Už nejde iba o dokonalú techniku čítania, ale k rozvoju čitateľskej gramotnosti patrí aj pestovanie pozitívneho vzťahu ku knihám – čím viac sa dieťa stretáva s knihou, tým má lepšie predpoklady preniknúť naozaj do podstaty textu. Nejde pritom iba o umelecký text, ale aj vecný (tieto dva typy rozlišuje a skúma PIRLS). Súčasne má učiteľ prinášať do vyučovania texty súvislé i nesúvislé, ktoré sú taktiež predmetom pozornosti medzinárodných štúdií.

Už spomínaná technika čítania bývala v minulosti často rozvíjaná na úkor porozumenia. Na základe podpriemerných výsledkov v testovaniach PIRLS sa nazdávame, že táto tendencia v slovenských základných školách pretrváva aj naďalej. Na druhej strane je pravdou, že kvalitnému porozumeniu textu predchádza kvalitné osvojenie si techniky čítania. Keďže jedno bez druhého nemôže existovať, je nevyhnutné zachovať rovnováhu. Súhlasíme s V. Cabanovou (2003/2004), že technika čítania by sa mala osvojovať nenásilným, zážitkovým spôsobom na vhodných, vekuprimeraných textoch, aby začínajúci čitateľ nebol demotivavný požiadavkami vysoko presahujúcimi jeho momentálne možnosti. Čítanie nemá byť memorovanie viet v šlabikári v škole a ešte aj doma, inak si dieťa k čítaniu vytvorí odpor. V. Cabanová (tamtiež) vyčíta školskému vzdelávaniu systémové chyby – nedostatok tvorivých úloh a aktivizujúcich metód. Odporúča preto zaradiť menej článkov v čítankách, prípadne prepracovať metodické príručky čítania. Učiteľ by mal tiež zmeniť svoj prístup a vyžadovať od žiaka zapojenie vyšších kognitívnych procesov. Okrem pochopenia explicitných významov slov by mal viesť žiakov k pochopeniu básnických výrazových prostriedkov (metafor, prirovnaní, frazeologizmov a pod.).

3. ČÍTANIE S POROZUMENÍM NA 2. STUPNI ZŠ V RÁMCI VZDELÁVACEJ OBLASTI JAZYK A KOMUNIKÁCIA

Pozitívny vzťah k celoživotnému vzdelávaniu je závislý od úrovne zvládnutia jazyka. Vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia, podobne ako na primárnom stupni vzdelávania, predstavuje aj na 2. stupni ZŠ pilier pre všetky ostatné vzdelávacie oblasti. Vzdelávacia oblasť rozvíja všetky štyri komunikačné zručnosti s dôrazom na porozumenie. Aj ISCED 2 (2008, s. 11) zdôrazňuje nevyhnutnosť chápania jazyka ako nástroja myslenia, prostriedok komunikácie a tiež jazyk definuje ako znak národnej identity. To by sa malo premietnuť nielen do osvojovania si poznatkov o jazyku (jazyková kompetencia), ale i o ich vhodnom použití v rôznych komunikačných situáciách (komunikačná kompetencia). Taktiež aj tu došlo k zredukovaniu učiva (ústup od „školskej podoby" lingvistiky), čo vytvorilo väčší priestor na „vlastnú tvorbu jazykových prejavov, prácu s informáciami, čitateľskú gramotnosť, schopnosť argumentovať a pod." (ISCED 2, 2008, s. 11). K rozvoju kritického myslenia a čitateľskej gramotnosti má prispieť i literárna zložka. Čítanie sa zameriava na recepciu,

umeleckú interpretáciu a hodnotenie textov. „Cieľom sa stáva rozvoj čitateľských schopností, ktoré ďaleko presahujú aspekt technického zvládnutia čítaného textu a smerujú k prijatiu jeho obsahu“ (ISCED 2, 2008, s. 12). Čitateľskú gramotnosť ako kompetenciu k celoživotnému učeniu je nutné rozvíjať na princípe medzipredmetových vzťahov, pretože ovplyvňuje a podmieňuje školskú i funkčnú gramotnosť žiaka. Žiak, ktorý preukazuje takúto zručnosť:
„a) uvedomuje si potrebu svojho autonómneho učenia sa ako prostriedku sebarealizácie a osobnostného rozvoja,
b) dokáže reflektovať proces vlastného učenia sa a myslenia pri získavaní a spracovávaní nových poznatkov a informácií a uplatňuje rôzne stratégie učenia sa,
c) dokáže kriticky zhodnotiť informácie a ich zdroj, tvorivo ich spracovať a prakticky využívať,
d) kriticky hodnotí svoj pokrok, prijíma spätnú väzbu a uvedomuje si svoje ďalšie rozvojové možnosti“ (ISCED 2, s. 7).

O tom, že výzvy a odporúčania k zámernému rozvoju čitateľskej gramotnosti a kompetenciám s ňou súvisiacim stále zostávajú v teoretickej rovine dokumentov a metodických príručiek, svedčia aj posledné zistenia medzinárodnej štúdie PISA, ktorá testuje funkčnú gramotnosť 15-ročných žiakov, ktorí končia základnú školu. Keďže sa Slovensko nezúčastnilo testovania v 2000, keď bola dominantnou oblasťou čitateľská gramotnosť, Národná správa PISA Slovensko 2009 neponúka podrobné porovnanie výkonov v čitateľskej gramotnosti ako dominantnej oblasti. Vo všeobecnosti ale možno povedať, že v oblasti čitateľskej gramotnosti sa Slovensko dlhodobo umiestňuje hlboko pod priemerom ostatných krajín. Závery PISA 2009 pre Slovensko dokazujú, že v národnom meradle možno pozorovať pozitívny trend v poklese žiakov na najnižšej čitateľskej úrovni, no stále viac ako jednej pätine žiakov chýbajú zručnosti pozitívne ovplyvňujúce ďalšie vzdelávanie. Naši žiaci dokážu rovnako dobre vyhľadať informácie ako žiaci z krajín OECD, ale, podobne ako tomu bolo v minulých rokoch, zaostávajú v hodnotení textu a vyjadrovaní vlastného názoru.

Predmetom výskumu sú nielen výkony žiakov v čítaní s porozumením, ale aj rôzne dotazníky. Napriek tomu, že z veľkej väčšiny informácie v nich môžu mať subjektívny charakter, môžu byť ovplyvnené socio-kultúrnym prostredím jednotlivých krajín a škôl, existujú dve čitateľské stratégie, ktoré týmto činiteľom nepodliehajú – pochopenie a zapamätávanie si informácií a sumarizovanie informácií (Národná správa PISA 2009, s. 28). Obe merajú úroveň, do akej žiaci súhlasia s odborníkmi v názore, ktoré stratégie sú najvhodnejšie pri práci s textom. Stratégie boli zoradené podľa významu. „Bola zistená pozitívna korelácia medzi priemerným výkonom a využívaním stratégie pochopenie a zapamätanie informácií v rámci zúčastnených krajín. Slovensko sa zaradilo medzi krajiny s podpriemerným indexom a podpriemerným výkonom podobne ako Chorvátsko, Litva, Izrael, Luxembursko, Lotyšsko a Rusko. Rozvíjanie tejto stratégie by mohlo mať pozitívny vplyv na výkon žiakov v oblasti čitateľskej gramotnosti“ (Národná správa PISA 2009, s. 28). Podobný, veľmi úzky vzťah bol preukázaný aj medzi podpriemerným indexom pri stratégii sumarizovanie informácii a podpriemerným výkonom slovenských žiakov. Z toho možno usudzovať, že naši žiaci (a teda aj učitelia) sú ešte stále navyknutí na memorovanie, pasívne prijímanie poznatkov, ako na ich konštruovanie a aktívnu účasť v procese učenia sa.

To, že tieto nedostatky naozaj existujú a napriek reforme naďalej pretrvávajú, dokumentuje aj Štátna školská inšpekcia SR. „Cieľom Štátnej školskej inšpekcie bolo zistiť, ako školy podporujú rozvoj čitateľskej gramotnosti vo vybraných predmetoch v základnej škole, zhodnotiť podmienky vzdelávania a účinnosť využitia metód a foriem prace v procese vyučovania zväčša slovenského jazyka, ale aj ďalších predmetov“ (Kubovičová, 2009, s. 82). Analýza vychádza z rozboru školského vzdelávacieho programu, rozhovoru s riaditeľom a z prehliadky materiálno-technického zázemia školy a napokon i z hospitácií v triedach počas vyučovania.

V školskom rokom 2006/2007, keď sa Slovensko druhýkrát zúčastnilo testovania PISA, závery monitorovania Štátnej školskej inšpekcie ukázali, že učitelia najčastejšie zadávali žiakom úlohy zamerané na formulovanie hlavnej myšlienky alebo krátkej charakteristiky textu. Tvorba nadpisov, podnadpisov, grafické spracovanie textu alebo iné tvorivé úlohy sa vyskytli len sporadicky. Žiaci získavali jednoduché údaje z jedného zdroja, učebnice. Chýbalo porovnávanie informácií z rôznych zdrojov, práca s internetom, prepájanie na bežný život, vyvodzovanie vzťahov medzi informáciami na vyššej úrovni, hodnotenie textov. Z odporúčaní pre prax vyplýva nevyhnutnosť vzdelávania učiteľov v oblasti kritického myslenia a čitateľskej gramotnosti, využívanie inovačných metód a foriem práce (Kubovičová, 2009, s. 84 – 85).

Na porovnanie, v školskom roku 2009/2010 Inšpekcia zaznamenala progres vo vzdelávaní učiteľov. Z 246 škôl „v 158 ZŠ (64,2 %) sa na rozvoj čitateľskej gramotnosti vo vyučovaní využívali multimediálne programy a v 197 ZŠ (80,1 %) internet“ (www.ssiba.sk). Učitelia v 149 ZŠ (60,57 %) sa vzdelávali v oblasti čitateľskej gramotnosti najmä v rámci ďalšieho vzdelávania organizovaného metodicko-pedagogickým centrom a individuálnym štúdiom. Získané poznatky si vzájomne odovzdávali na zasadnutiach metodických orgánov. Ich vzdelávanie sa pozitívne prejavilo v zavádzaní nových foriem a metód práce, pri výbere textov, pri overovaní čítania s porozumením, pri rozvoji kritického myslenia a komunikačných zručností žiakov. Stále je však veľa učiteľov (40 %), ktorí rozvíjajú iba najnižšiu úroveň čitateľskej gramotnosti. V praxi to znamená, že učitelia do vyučovania takmer vôbec nezaraďujú prácu s nesúvislými textami (mapy, grafy, tabuľky a pod.), učia žiakov pracovať s izolovanými informáciami, s jedným, dominantným zdrojom (učebnicou), učia pochopiť hlavnú myšlienku bez hlbšieho porozumenia vzťahov medzi informáciami a pod. „Na väčšine kontrolovaných hodín učitelia kládli otázky stimulujúce najmä verbálnu reflexiu žiakov a zadávali im úlohy na pamäť, porozumenie, aplikáciu, ale aj úlohy, v ktorých bolo treba analyzovať, porovnávať, argumentovať“ (Výročná správa 2009/2010, s. 38). Štátna školská inšpekcia v budúcom školskom roku odporúča školám venovať pozornosť čitateľskej gramotnosti vo všetkých predmetoch a na vyššej úrovni, na hodinách využívať rôzne zdroje informácií s dôrazom na prepojenie školskej a funkčnej gramotnosti. S tým však súvisí ďalšie vzdelávanie učiteľov jednotlivých vyučovacích predmetov, ako i materiálno-technické vybavenie školy.

4. ČÍTANIE S POROZUMENÍM AKO SAMOSTATNÝ PREDMET

Práca s jazykom a informáciami je nevyhnutná pri učení sa z textu. Na to, ako sa efektívne učiť už žiaci nemusia prichádzať sami, metódou pokus – omyl. Cestu k umeniu učiť sa by im mal ukázať predmet, ktorého cieľom je podporovať čítanie s porozumením. V Štátnom vzdelávacom programe nenájdeme nič konkrétne, iba odporúčanie a možnosť zaradiť predmet do individuálneho vzdelávacieho programu. O tom, ako ho zaviesť do praxe, viac hovorí vzorový Školský vzdelávací program, ktorý ponúka možnosť zvýšiť časovú dotáciu vyučovania slovenského jazyka a literatúry. Aký obsah získajú pridané hodiny opäť nie je presne stanovené. Vzorový program ISCED 1 a ISCED 2 uvádzajú ako príklady činností zdokonaľovanie súvislého ústneho a písomného prejavu, zaradenie literatúry a časopisov pre deti a mládež, priestor pre mimočítankové čítanie alebo naopak pre rozšírenie ukážok v učebnici literatúry. Takisto možno doplniť vyučovanie o predmet nazvaný napríklad „práca s informáciami a komunikácia (učíme sa učiť)“. Učiteľ sa môže zamerať na rozvoj čitateľskej gramotnosti, ústnych a písomných komunikačných schopností, podporiť medzipredmetové vzťahy. Čitateľskú gramotnosť môže učiteľ rozvíjať v rámci jednotlivých ročníkov a zložiek predmetu. Klásť dôraz nielen na umelecký, ale aj vecný text, zamerať sa na čítanie s porozumením nesúvislých textov (mapy, grafy a pod.) a využívať rôzne techniky

a druhy čítania s porozumením (napr. informatívne čítanie, zážitkové čítanie). Výber konkrétnych textov zvyšujúcich čitateľskú gramotnosť, ako aj stratégií čítania je ponechaný na učiteľovi. Vzorový ISCED 2 – vzor 2 ponúka zoznam metód podľa R. Repku (2005), no tie sú doplnené len veľmi stručnou charakteristikou, ktorá podľa nás nie je dostačujúca ako metodický návod. Štátny vzdelávací program nehovorí nič bližšie ani o konkrétnych stratégiách čítania s porozumením alebo formách a metódach vyučovania jednotlivých predmetov. Ich voľba je plne v kompetencii školy a učiteľa.

5. ROZVOJ KRITICKÉHO MYSLENIA NA SLOVENSKU

Konštatovanie, že naši žiaci sú podpriemerní v porovnaní s inými národmi, je len začiatkom nápravného procesu. Formálne opatrenia (reforma školstva) už prijatá bola. Ďalším krokom je jej prijatie učiteľmi v praxi a pedagogickými fakultami. Školská prax ukázala, že postupne dochádza ku zmene z tradičného modelu vyučovania na konštruktivistický; svedčia o tom závery Štátnej školskej inšpekcie. Ďalším krokom vpred bolo zrealizovanie dvojstupňového národného testovania deviatakov, ktoré realizuje Národný ústav certifikovaných meraní – Testovanie 9. Od školského roku 2007/2008 okrem vedomostí testuje aj kľúčové kompetencie. Národné testovanie vychádza z princípov a sa charakterom úloh podobá medzinárodnej štúdii PISA. Z nášho pohľadu národné meranie predstavuje dôležitú spätnú väzbu pre školy, žiakov i spoločnosť o úrovni školskej gramotnosti a čitateľskej (funkčnej) gramotnosti, ktoré sú v dnešnom globalizovanom svete meradlom vyspelosti národa.

Stať sa čitateľsky gramotným, kriticky mysliacim čitateľom sa pritom nedá v rámci jedného predmetu. Tieto návyky treba rozvíjať systematicky ako zručnosť, ktorú majú žiaci možnosť využívať v procese učenia sa. Žiaci musia mať dostatok času a príležitostí, aby získali s kritickým myslením skúsenosti. Učiteľ aj žiaci sa musia naučiť akceptovať rôznorodé názory, nekritizovať druhého za vyjadrenie svojho názoru. Učiteľ by mal vytvoriť také prostredie, v ktorom sa žiaci nebudú báť hovoriť, čo si myslia. Kritické myslenie je zložitý proces tvorivej integrácie myšlienok a informácií, proces reštrukturalizácie konceptov. Je to aktívny a interaktívny kognitívny proces prebiehajúci súčasne na mnohých úrovniach (Meredith – Steeleová, 1995, s. 56 – 57).

S rozvojom kritického myslenia školám na Slovensku pomáha Združenie Orava – občianske združenie pre demokraciu vo vzdelávaní, ktoré v uplynulých rokoch základným i stredným školám ponúklo možnosť zúčastniť sa programu ďalšieho vzdelávania učiteľov „Škola, ktorej to myslí“, ktorý zastrešuje Stredoeurópska nadácia (CEF). Autormi koncepcie sú J. L. Steeleová a K. S. Meredith z univerzity v Severnej Iowe, USA. Program je akreditovaný Ministerstvom školstva SR (2004). Pozostáva z rôznych interaktívnych vyučovacích postupov a metód, ktoré umožňujú aktívne zapojenie žiaka do vyučovacieho procesu. Hlavnými cieľmi projektu sú: rozvíjať u žiakov prostredníctvom ich učiteľov schopnosť samostatne sa učiť a myslieť, poskytnúť učiteľom možnosť ďalšieho sebavzdelávania a sebarozvoja, podporiť komunikáciu a spoluprácu medzi učiteľmi a taktiež aj medzi školou, rodinou a širšou verejnosťou. Za tri roky (2007 – 2010) bolo vyškolených celkom 1250 učiteľov základných škôl a 200 učiteľov stredných škôl. V štvrtom ročníku projektu, v školskom roku 2010/2011 sa do základného kurzu „Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu“ prihlásilo 14 nových škôl a 24 škôl pokračuje v nadstavbovom kurze „Podpora kritického myslenia“ (www.zdruzenieorava.sk).

Nová koncepcia vzdelávania učiteľa navádza k samostatnému štúdiu pedagogickej literatúry, k ďalšiemu vzdelávaniu vo forme školení a kurzov a pod. H. Košťálová (2010) upozorňuje na niekoľko problémov so zavádzaním inovačných metód učenia, ktoré vyplynuli priamo zo školskej praxe posledných rokov. Práca s inovačnými metódami nie je len

o prečítaní si príručky. Dôležitá je vlastná skúsenosť učiteľa. Ak ju nezískal z nejakého kurzu, odporúča sa novú metódu otestovať aspoň na malej vzorke kolegov. Práca s novými metódami si vyžaduje veľa trpezlivosti, pretože očakávané výsledky sa nemusia dostaviť okamžite. Je nutné najskôr vytvoriť vhodné prostredie a atmosféru, a to sa nestane zo dňa na deň. Prekážku v rozvoji kritického myslenia môže predstavovať aj tzv. „pedagogický folklór", ústny opis metodických postupov z učiteľa na učiteľa, ktorý môže postupne zmutovať do veľmi odlišných podôb vzhľadom na originál. Tomu sa veľmi dobre nedá zabrániť. Ak však učitelia chcú dosiahnuť skutočné zlepšenie čitateľských zručností žiakov, mali by sa držať metodického postupu tak, ako je navrhnutý. Metódy sú totiž overené v dlhodobých výskumoch i v praxi. Mali by si pripraviť čo najpodrobnejší plán vyučovacej hodiny a neočakávať, že všetko pôjde hneď a samo.

6. ZÁVER

Kompetencia učenia sa z textu sa stala viditeľnou zložkou primárneho vzdelávania. Ešte nejaký čas však potrvá, kým si nájde pevné miesto v školskom rozvrhu a kým sa z čítania s porozumením stane viac ako len ďalšia hodina literatúry. Analýzu školských vzdelávacích programov základných škôl (koľko škôl, v akom rozsahu ponúka tento predmet) prinesieme v dizertačnej práci. To, že nová koncepcia vzdelávania bola nevyhnutná, dokazujú aj pre Slovensko nelichotivé, podpriemerné umiestnenia v hodnotení čitateľskej gramotnosti v medzinárodnej štúdii PISA i odporúčania Štátnej školskej inšpekcie pre prácu učiteľov. Nestačí však formálne prijať nový školský dokument. Treba zmeniť celý systém. Štátna školská inšpekcia zaznamenala drobné zlepšenie situácie, ktoré možno podľa nášho názoru pripísať aj snahám občianskeho združenia Orava, ktoré sa stará o ďalšie vzdelávanie učiteľov. Aj na tomto príklade je možné vidieť, že absolventi pedagogických fakúlt nie sú hotovými produktmi vzdelávacieho systému. Celoživotné vzdelávanie, ktorého súčasťou je i učenie sa z textu, je právom zaradené medzi potreby a kľúčové kompetencie súčasnej spoločnosti.

7. LITERATÚRA

CABANOVÁ, V. 2003/2004. Formovanie vzťahu ku knihám v mladšom školskom veku. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole, 2003/2004, roč. 50, č. 5 – 6, s. 148 – 152.*

HAUSER, J. 2008. *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – primárne vzdelávanie*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2008. 35 s.

HAUSER, J. 2008. *Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2008. 40 s.

KOŠŤÁLOVÁ, H. 2010. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka.* Praha : Česká školní inspekce, 2010. 65 s. Online. (2010-11-09) Dostupné na: http://www.kritickemysleni.cz/aktuality.php

KORŠŇÁKOVÁ, P., KOVÁČOVÁ, J., HELDOVÁ, D. 2009. *Národná správa OECD PISA SK 2009*. Vyd. 1. Bratislava : Národný ústav certifikovaných meraní, 2010. 60 s. ISBN 978-80-970261-4-1.

KUBOVIČOVÁ, M. 2009. Čitateľská gramotnosť z pohľadu Štátnej školskej inšpekcie In: *Stav a rozvoj funkčnej gramotnosti. Matematická a čitateľská gramotnosť. Zborník*

z konferencií. Ed. M. Nogová, R. Kvapil. Bratislava: Štátny pedagogický ústav – Národný ústav certifikovaných meraní – Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, 2009. Vyd. 1. 181 s. ISBN 978-80-89225-46-0, s. 82 – 85.

MEREDITH, K. S., STEELOVÁ, J. L. 1995. Kladenie otázok ako cesta k rozvoju kritického myslenia. In: *Výchova ku kritickému mysleniu – teória a prax.* Ed. Z. Kolláriková. Bratislava : Štátny pedagogický ústav – Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 1995, ISBN 80-85756-18-8, s. 55 – 76.

OBRANCOVÁ, E a kol. 2006. *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka. Výsledky medzinárodnej štúdie PIRLS 2006.* Online (2011-05-27) Dostupné na: http://www.nucem.sk/sk/filemanager/download/1296/3/narodna-sprava-citatelska-gramotnost-pirls-2006

Štátna školská inšpekcia. 2010. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2009/2010.* Bratislava, 2010. Online. (2011-03-10) Dostupné na: http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/Sprava%202009_2010.pdf

Vzorový Školský vzdelávací program pre 2. stupeň ZŠ – ISCED 2. Online. Dostupné na: http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/kurikularna_transformacia/vzor2.pdf

Združenie Orava: Škola, ktorej to myslí. Online. (2011-03-15) Dostupné na: http://www.zdruzenieorava.sk/projekty/o-projekte-skola-ktorej-to-mysli_sk

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko: Mgr. Petra Zrníková

Pracovisko: Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogických štúdií
Priemyslená 4, 918 43 Trnava, SR

E-mail: p.zrnikova@gmail.com

VZDIALENÝ A VIRTUÁLNY EXPERIMENT MATEMATICKÉ KYVADLO VO VÝUČBE

REAL REMOTE AND VIRTUAL EXPERIMENT SIMPLE PENDULUM IN EDUCATIONAL PROCESS

Michaela Žovínová, Miroslava Ožvoldová

Abstrakt

Príspevok predstavuje nové, netradičné formy experimentu – reálny vzdialený a virtuálny experiment – a ich implementáciu do výučby predmetu fyzika. Na príklade piatich vzdialených reálnych matematických kyvadlách, rozmiestnených v rôznych častiach sveta, a jednej interaktívnej simulácie, ako virtuálnom experimente, demonštrujeme možnosti ich uplatnenia na všetkých troch stupňoch vzdelávania. Našim cieľom je ukázať, ako možno využívať najnovšie informačné a komunikačné technológie na podporu medzipredmetových vzťahov, rozvoj počítačových kompetencií a kritického myslenia. K tomuto účelu sme vytvorili didaktické prostriedky vo forme pracovných listov a začali sme realizovať pedagogický experiment. Analýza prvých dosiahnutých výsledkov je diskutovaná.

Kľúčové slová: *fyzika, reálny vzdialený experiment, virtuálny experiment, matematické kyvadlo, vyučovací proces*

Abstract

The paper deals with the innovative forms of experiments – real remote and virtual experiment – and their implementation into physics education. On example of five real remote simple pendulums, placed in various parts of the world, and one virtual simulation of pendulum we demonstrate the possibilities of their integration to all three education levels. Our goal is to show how it is possible to use the latest Information and Communication Technologies for support the inter-subject relations and for developing computer competence and critical thinking. For this purpose we have developed teaching tools in the form of worksheets and have started a pedagogical experiment. Analysis of pilot results is discussed.

Key words: *Physics, real remote experiment, virtual experiment, simple pendulum, educational process*

1. ÚVOD

Prudký rozvoj informačných a komunikačných technológií (IKT) spôsobil, že prenikli prakticky do všetkých oblastí života a v zásadnej miere ich ovplyvňujú. To platí aj pre oblasť školstva. Implementácia IKT do výučby už v súčasnosti prebieha vo všetkých vyučovacích predmetoch. Ani fyzika nie je výnimkou. A nie sú to len powerpointové prezentácie, jednoduché animácie, či multimediálne obsahy, ktoré má v súčasnosti k dispozícii študent i učiteľ fyziky. Virtuálne a vzdialené experimenty sú vo svete bežným javom a súčasťou

výučby prírodovedných predmetov. Na Slovensku o nich zatiaľ hovoríme ako o novinke, o ktorej vie máloktorý vyučujúci či študent.

Cieľom predloženého príspevku je predstaviť virtuálne a vzdialené reálne experimenty a na príklade experimentov Matematické kyvadlo ukázať možnosti ich využitia na všetkých úrovniach vzdelávania.

2. e-EXPERIMENTY

Experiment v akejkoľvek forme je neoddeliteľnou súčasťou výučby fyziky. Tvorí podklad pre aktívne poznávanie a nadobúdanie vedomostí, ktoré vo svojej praxi preferuje aj laureát Nobelovej ceny za fyziku C. Wieman (2005). Práve jeho meno sa spája s virtuálnymi experimentmi, nakoľko zaviedol využitie interaktívnych simulácií vo výučbe fyziky. Ukazuje sa, že ich implementácia do vyučovacieho procesu, a s tým spojená aktívna participácia študentov na hodinách, vedie k lepšiemu pochopeniu javov reálneho sveta a trvácnejším vedomostiam.

Virtuálne experimenty (softvérové aplikácie) sú simuláciou reality, často za zidealizovaných podmienok, bez prejavov reálneho prostredia, ako sú napr. šum či tlmenie. Umožňujú sústrediť pozornosť študenta na podstatu sledovaného javu a často sprostredkúvajú nepozorovateľné úkazy, ako napr. voľný pád na Jupiteri alebo tepelný pohyb častíc. Umožňujú zastaviť pohyb, spomaliť ho či dokonca krokovať. Ideálne sú na rozvoj kritického myslenia – a to v rámci aktivít na overovanie fyzikálnej správnosti danej simulácie (nájdeme aj pod názvom applet, physlet).

Na Internete môžeme v súčasnosti nájsť množstvo virtuálnych experimentov. Najmä ponuka simulácií v anglickom jazyku je mimoriadne bohatá. Snáď najznámejšou stránkou s virtuálnymi experimentmi je stránka Coloradskej univerzity http://phet.colorado.edu, ktorá v súčasnosti voľne ponúka 83 virtuálnych experimentov z fyziky. Okrem nich tu nájdeme aj experimenty z biológie, chémie či matematiky. Ďalšou známou a kvalitnou stránkou je stránka Waltera Fendta http://walter-fendt.de/, kde nájdeme simulácie v 30 jazykových mutáciách. Vďaka kolektívu autorov z gymnázia Jána Papánka v Bratislave tu nájdeme aj 13 appletov v slovenskom jazyku.

Reálne vzdialené experimenty fungujú v e-laboratóriách so vzdialeným prístupom prostredníctvom počítača s pripojením na Internet. Ktokoľvek s internetovým pripojením tak môže daný voľne prístupný vzdialený experiment nielen sledovať, ale s ním aj aktívne pracovať – meniť nastaviteľné parametre, merať, získavať experimentálne dáta, preniesť ich do svojho PC a vyhodnocovať ich. Podstatou je, že užívateľ nie je závislý ani od času, ani od priestoru, kde sa práve nachádza. Laboratórne cvičenia tak môžu prebiehať aj mimo školského laboratória, bez časovej tiesne či iných negatívnych faktorov, ktoré môžu v laboratóriu ovplyvňovať experimentátora.

Za jeden z prvých fyzikálnych vzdialených experimentov možno považovať experiment Enloa z roku 2000 (Enloe a kol., 1999). O štyri roky neskôr sa doc. Lustigovi podarilo spustiť prvý vzdialený experiment v susednej Českej republike (Tkáč, Schauer, 2011). Dodnes udržiava v nepretržitej prevádzke e-laboratórium, ktoré aktuálne ponúka 7 vzdialených reálnych experimentov z fyziky a je voľne dostupné na adrese http://www.ises.info.

V roku 2010 bolo oficiálne otvorené aj prvé prírodovedné e-laboratórium na Slovensku, ktoré vzniklo na Trnavskej univerzite v spolupráci s doc. Lustigom a je voľne dostupné na adrese http://kf.truni.sk/remotelab. V súčasnosti je v prevádzke 6 experimentov z elektriny, experiment monitorujúci ovzdušie. Ako unikáty možno považovať realizovaný chemický experiment (Elektrochemický článok) a dva experimenty z mechaniky (Voľný pád a Matematické kyvadlo). Náročnosť experimentov z mechaniky spočíva v tom, že častokrát

treba snímať pohyb trvajúci zlomok sekundy a takisto je potrebné aj automatické uvádzanie aparatúry do štartovnej pozície – t. j. nahradiť ruku experimentátora malým robotom (Ožvoldová a kol, 2009).

Potreba zavádzania virtuálnych a vzdialených experimentov (spoločným názvom e-experimentov) do výučby vychádza z nasledovných poznatkov:

- fyzika patrí na školách vo všeobecnosti medzi neobľúbené predmety (Juríková, 2010) a to kvôli náročnosti, nezaujímavosti, absencii experimentov a pod.,
- študenti by na hodinách fyziky prijali viac experimentov (Tkáč, Schauer, 2011),
- na hodinách ich najviac baví práca na Internete, resp. samotný Internet (Vasilíková, 2009),
- vyučovanie podporované elektronickými výučbovými prostriedkami prispieva k znižovaniu negatívnych postojov k predmetu fyzika (Záhorec, Hašková, 2009).

Ďalším rozhodujúcim faktorom, ktorý poukazuje na e-experimenty ako vhodnú metódu experimentovania vo výučbe, sú výhody, ktoré so sebou prináša ich využívanie:

- úspora času, priestoru, financií,
- eliminovanie rizika úrazu,
- možnosť využiť ako demostračný experiment v prednáške, bez náročnej prípravy experimentu,
- motivácia študentov „hrať sa“ (virtuálny experiment) alebo ovládať experimentálnu aparatúru napr. v Jemene,
- riešenie pre diaľkových študentov alebo invalidných študentov (Nickerson a kol., 2007),
- možnosť demonštrácie experimentov, ktoré nie sú realizovateľné v školskom laboratóriu (napr. dôkaz nekonštantnosti tiažového zrýchlenia využitím matematických kyvadiel, ktoré sú rozmiestnené na rôznych miestach na svete (Žovínová, Ožvoldová, 2010)),
- možnosť využívať vzdialené experimenty pri skúškach študentov, kde majú ozrejmiť pozorovaný fyzikálny jav a diskutovať možné závislosti.

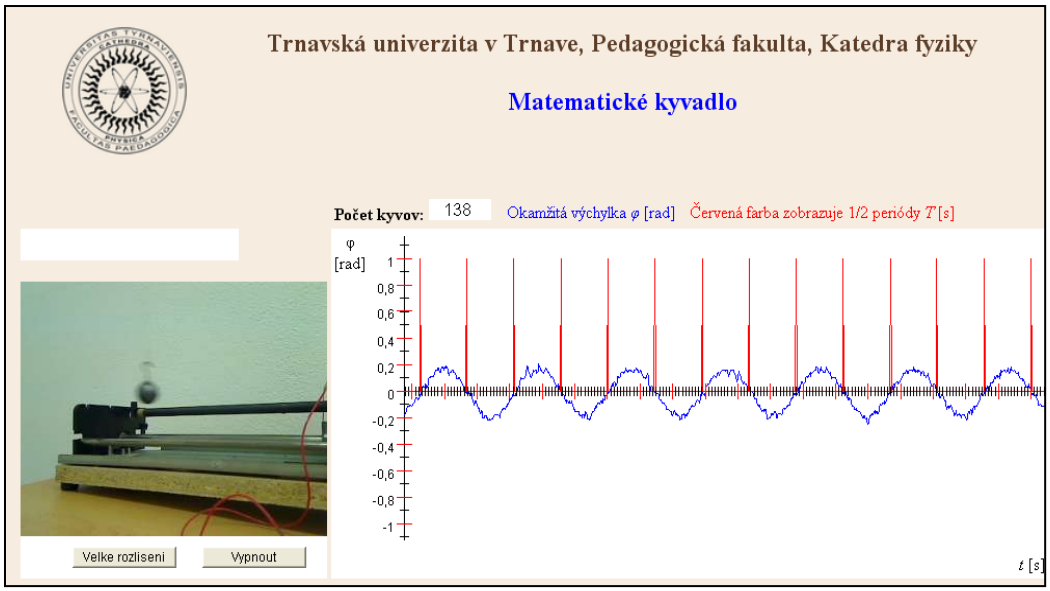
V nasledujúcej časti predstavíme päť e-experimentov „Matematické kyvadlo“ nachádzajúce sa na rôznych miestach sveta. Ukážeme možnosti ich implementácie do výučby.

3. e-EXPERIMENT – MATEMATICKÉ KYVADLO

Pripravené študijné materiály budú prezentovať päť vzdialených experimentov (http://kf.truni.sk/remotelab, http://rcl.physik.uni-kl.de) a jeden virtuálny experiment (http://phet.colorado.edu), s ktorými budeme pracovať. Predstavme si bližšie jednotlivé experimenty.

3.1 Vzdialený experiment Matematické kyvadlo

Experiment Matematické kyvadlo (v anglickej a slovenskej verzii) sa nachádza na stránke http://kf.truni.sk/remotelab (priama adresa slovenskej verzie: http://remotelab5.truni.sk/sk.html). Po načítaní stránky (obr. 1) vidí užívateľ v ľavej časti obrazovky prostredníctvom webovej kamery živý obraz časti kyvadla (guľu zavesenú na vlákne). Pod ním sa nachádza posuvník, pomocou ktorého sa nastavuje začiatočná výchylka kyvadla. V pravej časti obrazovky sa zaznamenáva graf, kde sa budú zobrazovať výstupné dáta: modrou farbou okamžitá hodnota výchylky kyvadla v závislosti od času a červenou farbou kyvy. Nad grafom sa nachádza počítadlo kyvov (1 kmit = 2 kyvy). Ak je posuvník neaktívny, s experimentom pracuje iný užívateľ (doba čakania max 5 minút). Ak je posuvník aktívny, užívateľ si zvolí začiatočnú výchylku a spustí experiment. Po rozkývaní kyvadla môže sledovať priebeh experimentu cez kameru, ale aj grafické vyjadrenie tohto priebehu.

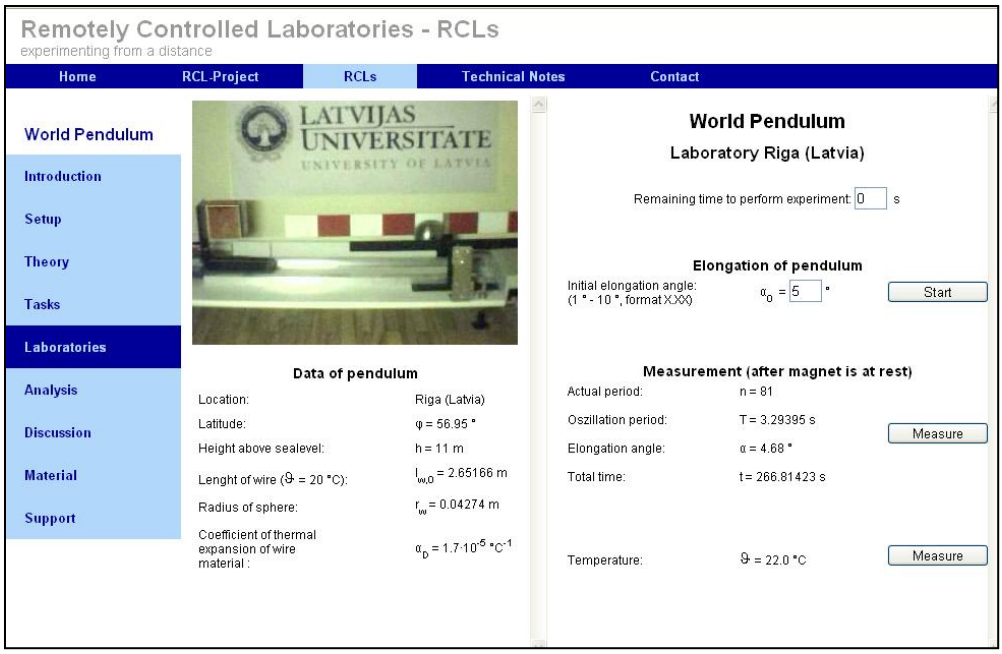


Obr. 1 Vzdialený experiment Matematické kyvadlo

Od okamihu rozkývania kyvadla zároveň prebieha záznam dát v numerickej podobe (k ich získaniu je potrebné mať aktivované automatické otváranie okien). Po zastavení merania sa experimentálne dáta v grafickej podobe prenesú do grafu v spodnej časti obrazovky. Pod týmto grafom sú tlačidlá pre export dát v numerickej podobe. Tieto dáta pozostávajú z troch údajov: čas, okamžitá výchylka, počet kyvov. Po prenesení dát do svojho počítača ich môže užívateľ ďalej spracúvať. (Pozn.: Dĺžka závesu je 2,07 m (Majerčík, 2010).

3.2 Vzdialené experimenty Svetové kyvadlo

Vzdialený experiment Svetové kyvadlo sa nachádza v e-laboratóriu prof. Jodla na adrese http://rcl.physik.uni-kl.de. Po načítaní úvodnej stránky si užívateľ môže zvoliť jazykovú mutáciu stránky v nemčine, angličtine, francúzštine a taliančine. Na hornej lište si potom zvolí: RCLs/ World Pendulum. Následne sa mu otvorí zoznam matematických kyvadiel, ktoré autori rozmiestnili pôvodne na piatich miestach. V súčasnosti sú aktívne štyri kyvadlá: dve v Nemecku, v Litve a v Jemene. Po kliknutí na vybrané kyvadlo (obr. 2) sa v ľavej časti obrazovky zobrazí živý obraz z webovej kamery a pod ním údaje o lokalite a kyvadle: názov lokality, zemepisná šírka, nadmorská výška, dĺžka závesu (pri teplote 20 °C), polomer závažia a koeficient teplotnej rozťažnosti závesu.



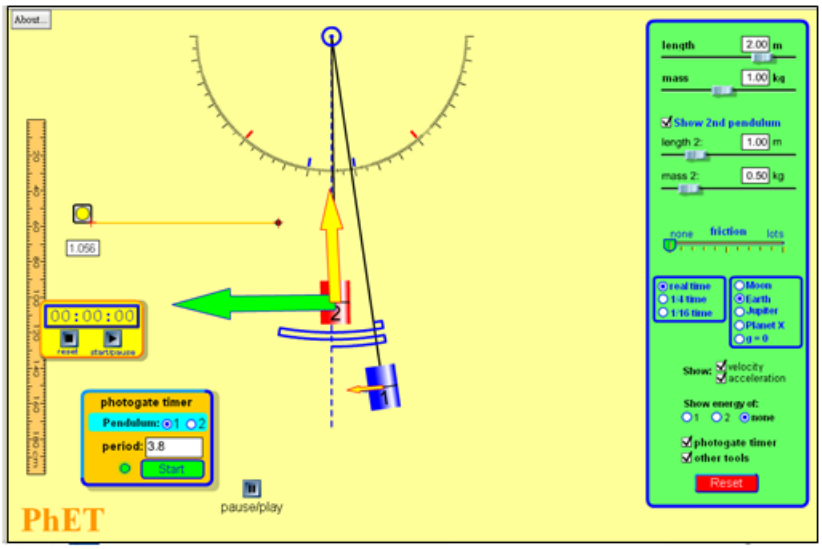
Obr. 2 Vzdialený experiment Svetové kyvadlo

V pravej časti obrazovky môže užívateľ vyplniť základné údaje o sebe (tento krok je možné vynechať). Po potvrdení (tlačidlo START EXPERIMENT) sa užívateľ stáva experimentátorom a môže začať merať. V pravej časti obrazovky si nastaví začiatočnú výchylku a spustí experiment. V hornej časti obrazovky ubieha časový limit na realizáciu experimentu. Maximálny čas je 180 s. Ak experimentátor neaktualizuje WWW stránku do uplynutia limitu, automaticky stráca kontrolu nad experimentom.

Namerané experimentálne dáta sa zobrazujú v spodnej polovici obrazovky po kliknutí na tlačidlo MEASURE. Tlačidlo reaguje až od chvíle, kedy je vozík, ktorý slúži na uvedenie kyvadla do pohybu, v pokoji. Opakovaným stláčaním tlačidla MEASURE sa aktualizujú dáta z experimentu a zároveň sa aj obnovuje časový limit 180 s. Experimentátorovi experiment poskytuje nasledovné výstupné údaje: aktuálny počet períód, doba kmitu – perióda, uhol výchylky, celkový čas, teplota v miestnosti (Žovínová, Ožvoldová, 2010). Po ukončení merania si užívateľ môže experimentálne dáta zaznamenať a ďalej s nimi pracovať.

3.3 Virtuálny experiment Matematické kyvadlo

Virtuálny experiment Matematické kyvadlo (obr. 3), ktorý využívame pri ukážke implementácie e-experimentov do výučby, je súčasťou súboru appletov Coloradskej univerzity a nachádza sa na adrese http://phet.colorado.edu/sims/pendulum-lab/pendulum-lab_en.html.



Obr. 3 Virtuálny experiment Matematické kyvadlo

Užívateľ si môže zvoliť prácu s jedným aj s dvomi kyvadlami. Nastaviteľnými parametrami sú: dĺžka závesu, hmotnosť závažia, trenie, rýchlosť pohybu, umiestnenie kyvadla (Mesiac, Zem, Jupiter, Planéta X, beztiažový stav), začiatočná výchylka. Užívateľ môže sledovať vektory rýchlosti a zrýchlenia a celkové energie oboch kyvadiel. Ako doplnkové nástroje má k dispozícii centimeter, stopky a optickú bránu, ktorá mu určí dĺžku jednej periódy.

Applet ponúka výstupné dáta v podobnej forme ako experiment Svetové kyvadlo – t. j. konečné hodnoty daných veličín, s ktorými potom možno ďalej pracovať. Vidíme, že tento virtuálny experiment pmúka širokú škáli zmeny parametrov a následné možnosti bádania.

V nasledujúcej časti predstavíme príklady zadaní pre jednotlivé úrovne vzdelávania s využitím predstavených e-experimentov.

4. e-EXPERIMENTY VO VÝUČBE

Prezentované zadania sú určené pre žiakov základných škôl (7. – 8. ročník), pre študentov gymnázia a pre vysokoškolských študentov.

4.1 Zadanie pre základné školy

Štátny vzdelávací program stanovuje pre žiakov základnej školy v celku „Sila a pohyb. Práca. Energia“ nasledujúce témy (Štátny vzdelávací program: Fyzika, 2009): gravitačná sila, gravitačné pole, sila a jej účinky, rovnomerný pohyb, dráha a rýchlosť, čas, pohybová a polohová energia, vzájomné premeny pohybovej a polohovej energie, zákon zachovania energie. Nasledujúca séria úloh je vo vyučovacom procese aplikovateľná v rámci motivácie k danej téme a najmä k opakovania prebraných tém na konci tematického celku. Úlohy k témam budú aplikované na jeden jav – konkrétne pohyb matematického kyvadla.

1. Zoznámte sa s experimentom na stránke http://phet.colorado.edu/sims/pendulum-lab/pendulum-lab_en.html a vypracujte nasledujúce úlohy:

a) Nastavte si lokalitu Zem (Earth), vychýľte kyvadlo a sledujte jeho pohyb. Aký tvar má krivka, ktorú opisuje závažie. Čo vieme povedať o rýchlosti pohybujúceho sa závažia. Je konštantná?

b) Ktorú veličinu v simulácii musíte zmeniť, aby sa kyvadlo správalo tak, ako reálne kyvadlo na Zemi?
c) Vynulujte nastavenia, lokalitu nastavte na Zem (Earth) a zistite, či hmotnosť závažia alebo dĺžka závesu (lanka) vplýva na pohyb kyvadla.
d) Zmeňte lokalitu kyvadla na Mesiac (Moon), Jupiter a beztiažový stav ($g = 0$). Sledujte pohyb kyvadla v jednotlivých lokalitách. Popíšte ho a skúste ho dať do súvisu s gravitačným poľom na Mesiaci a Jupiteri.
e) Popíšte polohovú a pohybovú energiu kyvadla, keď výchylka kyvadla je najväčšia a pri prechode rovnovážnou polohou (čiarkovaná priamka) (pomôcka: tlačidlo Show Energy).
f) Bude platiť zákon zachovania mechanickej energie? Bude platiť aj v prípade, že trenie (friction) bude nenulové? Na aký druh energie sa bude v tomto prípade meniť polohová a pohybová energia?

2. Zoznámte sa s experimentom na stránke http://remotelab5.truni.sk/sk.html a vypracujte nasledujúce úlohy:

g) Uveďte kyvadlo do pohybu a nechajte ho pohybovať sa cca 5 minút. Popíšte, ako sa menil graf, ktorý ste po ukončení merania získali. Skúste porovnať túto situáciu so situáciou v predošlom experimente, kedy ste skúmali pohyb s trením (friction).
h) Platil v tomto prípade zákon zachovania mechanickej energie? Vysvetlite.

4.2 Zadanie pre stredné školy

Študenti gymnázia majú počas svojho štúdia fyziky zvládnuť aj nasledujúce témy (Štátny vzdelávací program: Fyzika, 2009): amplitúda, frekvencia, perióda kmitania, vlastnosti kyvadla, kinetická a potenciálna energia, zákon zachovania energie. Na základe stanovených požiadaviek môžeme študentom zadať v rámci motivácie, nadobúdania a opakovania učiva nasledujúce úlohy:

1. Zoznámte sa s experimentom na stránke http://phet.colorado.edu/sims/pendulum-lab/pendulum-lab_en.html a vypracujte nasledujúce úlohy:

a) Nastavte si lokalitu Zem (Earth). Pracujte s jedným kyvadlom a meňte hmotnosť závažia. Má zmena hmotnosti vplyv na pohyb kyvadla? Matematicky zdôvodnite.
b) Aká má byť podľa teórie doba periódy pre kyvadlo dĺžky 1m? Aká pre 2,5 m? Výpočty overte pomocou funkcie Photogate Timer na určenie dĺžky periódy.
c) Odmerajte dobu trvania periódy pre Mesiac (Moon) a Jupiter. Vypočítajte gravitačné zrýchlenia Mesiaca a Jupitera a porovnajte ich s teóriou. Určte relatívnu odchýlku merania s experimentom.
d) Pri akej výchylke kyvadla platí vzťah pre periódu kyvadla, ktorý sa používal v predošlých úlohách? Správa sa virtuálny experiment podľa tohto predpokladu?
e) Kedy má matematické kyvadlo maximálnu/minimálnu kinetickú/potenciálnu energiu?
f) Kedy platí a kedy neplatí zákon zachovanie mechanickej energie pri matematickom kyvadle?

2. Zoznámte sa s experimentom na stránke http://remotelab5.truni.sk/sk.html a vypracujte nasledujúce úlohy:

g) Uveďte kyvadlo do pohybu a nechajte ho pohybovať sa cca 5 minút. Popíšte, ako sa menil graf, ktorý ste po ukončení merania získali. O aký druh pohybu sa jedná? Porovnajte s virtuálnym experimentom (veličina trenie – friction).
h) Pomocou kyvadla určte gravitačné zrýchlenie v Trnave (dĺžka závesu je 2,07 m).

3. Zoznámte sa s experimentom na stránke http://rcl.physik.uni-kl.de (RCLs/World Pendulum) a vypracujte nasledujúce úlohy:

j) Pracujte s kyvadlami v Nemecku, Litve a v Jemene. S ich pomocou určte gravitačné zrýchlenia pre dané lokality. Dokážte, že gravitačné zrýchlenie nie je konštanta. Od akých parametrov závisí jeho hodnota (pri dôkaze využite geografickú mapu)?
k) Kto v histórii uskutočnil rovnako zameraný experiment v rámci svojich ciest po svete?

4.3 Zadanie pre vysoké školy

Zadanie pre študentov fyziky, budúcich učiteľov, sme navrhli nasledovne:
1. Zoznámte sa s experimentom na stránke http://phet.colorado.edu/sims/pendulum-lab/pendulum-lab_en.html a vypracujte nasledujúce úlohy:
a) Určte fyzikálnu správnosť experimentu z nasledujúcich hľadísk:
i) doba trvania periódy vo vzťahu k dĺžke závesu;
ii) doba trvania periódy vo vzťahu k veľkosti gravitačného zrýchlenia (Mesiac a Planéty);
iii) platnosti vzorca pre periódu kyvadla vo vzťahu k veľkosti počiatočnej výchylky.
b) Na základe vektorov rýchlosti a zrýchlenia z experimentu nakreslite graf závislosti rýchlosti a zrýchlenia na okamžitej polohe. Porovnajte s teóriou.
c) Určte hodnotu gravitačného zrýchlenia na neznámej Planéte X a pokúste sa ju identifikovať.
d) Navrhnite spôsob určenia hodnoty kinetickej a potenciálnej energie kyvadla a zrealizujte ho.
2. Zoznámte sa s experimentom na stránke http://remotelab5.truni.sk/sk.html a vypracujte nasledujúce úlohy:
e) Možno pri maximálnej možnej výchylke v experimente hovoriť o malej odchýlke (do 5°)? Matematicky zdôvodnite.
f) Určte gravitačné zrýchlenie v Trnave (dĺžka závesu je 2,07 m). Získanú hodnotu porovnajte s tabuľkovou hodnotou pre danú lokalitu a určte relatívnu odchýlku merania.
3. Zoznámte sa s experimentom na stránke http://rcl.physik.uni-kl.de (RCLs/World Pendulum) a vypracujte nasledujúce úlohy:
g) Kombináciou experimentov s predchádzajúcim experimentom navrhnite spôsob na dôkaz nekonštatnosti gravitačného zrýchlenia a zrealizujte ho. Určte relatívne odchýlky jednotlivých meraní.
f) Prečo je dôležité pri experimente poznať aj teplotu v miestnosti? Vysvetlite pomocou fyzikálneho vzorca.
Vhodnosť pripravených študijných pomôcok vo forme pracovných listov, štruktúrovaných pre jednotlivé stupne škôl,, resp. projektového vyučovania sme overovali priamo vo výučbe. Výsledky ukazujú pozitívny vzťah žiakov a študentov k vzdialenému experimentovaniu. Hlbšia analýza výsledkov bude predmetom pripravovanej publikácie.

5. ZÁVER

V príspevku sme predstavili dva typy e-experimentov – vzdialený reálny a virtuálny experiment – ako nové formy experimentov, ktoré umožňujú zvyšovanie aktívne poznávanie študentov a ako ukazujú výskumy, i trvácnosť nadobudnutých vedomostí. Prezentovali sme teoretické východiská ukazujúce vhodnosť ich zakomponovania do výučby.
Na základe využívanie existujúcich piatich e-experimentov Matematické kyvadlá, umiestnených na rôznych miestach sveta, sme pripravili tri série úloh pre jednotlivé stupne vzdelávania. Štruktúrovane sme prezentovali, ako možno rovnaké e-experimenty využiť na základnej, strednej aj vysokej škole.

Na základe analýzy získaných prvotných výsledkov s implementáciou e-experimentov do vyučovacieho procesu môžeme prezentovať nasledovné skúsenosti na základnej a strednej škole:

1. Na štyroch základných školách žiaci pracovali na projektoch s využitím vzdialeného experimentu. Po vypracovaní a odprezentovaní projektov žiaci vypĺňali dotazník. Prevahu mali pozitívne reakcie na netradičný spôsob experimentovania (Žovínová, 2011).
2. Študenti tercie osemročného gymnázia neboli na začiatku semestra schopní riešiť jednoduché fyzikálne príklady. V súčasnosti sú na základe e-experimentov nielen schopní riešiť príklady, ale si tieto aj sami vymýšľať a zadávať. Okrem toho nachádzajú pri riešení kreatívne spôsoby, ako sa k výsledku dopracovať, sú teda schopní logicky uvažovať.
3. Počas hodín s využitím e-experimentov prebieha výučba v počítačovej miestnosti. Keď študenti zasadnú k počítačom, niektorí z nich neodolajú a zapnú si online hru alebo sa prihlásia na sociálnu sieť. Avšak prevažná väčšina sadá za počítač s otázkou: „*Máme si zapnúť Colorado*?“

Našim cieľom je rozšíriť využívanie e-experimentov na slovenských školách. Prezentované zadania ako súčasť pracovných listov budú v krátkej dobe umiestnené na stránke Katedry fyziky TU (http://kf.truni.sk). Chceme prispieť ku komplexnejším a trvácnejším vedomostiam študentov z fyziky a kladnému posunu fyziky v rebríčkoch obľúbenosti školských predmetov.

Poďakovanie
Príspevok vznikol v rámci riešenia a finančnej podpory projektu KEGA č. 3/7227/09.

6. LITERATÚRA

ENLOE, C., PAKULA, W., FINNEY, G., HAALAND, R. 1999. Teleoperation in the Undergraduate Physics Laboratory – Teaching an Old Dog New Tricks. In: *IEEE Transactions on Education*, Vol. 42, No. 3, August 1999, pp. 174-179.

JURÍKOVÁ, L. 2010. *Nové formy experimentu vo výučbe.* Diplomová práca, Trnava, 2010, 92 s.

MAJERČÍK, P. 2010. *Experiment podporovaný počítačom*. Diplomová práca. Trnava, 2010, 64 s.

NICKERSON, J. V., CORTER, J. E., ESCHE, S. K., CHASSAPIS C. 2007. A model for evaluating the effectiveness of remote engineering laboratories and simulations in education. In: Computers & Education. UK: Elsevier Science Ltd., 2007, s. 708-725. ISSN 0360-1315.

OŽVOLDOVÁ, M., SCHAUER, F., BEŇO, M., ŽOVÍNOVÁ, M. 2009. *Real interactive Free Fall Experiment with data collection and transfer across Internet.* [Online]. [Cit. 2011-05-14]. Dostupné na: Multimedia in Physics Teaching and Learning, University of Udine Web site: <http://www.fisica.uniud.it/URDF/mptl14/ftp/full_text/T6_75_Ozvoldova.pdf >.
Štátny vzdelávací program: Fyzika. 2009. [Online]. [Cit. 2010-11-24]. Dostupné na: Štátny pedagogický ústav Web site: http://www.statpedu.sk.

TKÁČ, L., SCHAUER, F. 2011. Prvé Slovenské internetové vzdialené prírodovedné e-laboratórium a pohľad študentov na vyžívanie experimentov na hodine fyziky. In: *Fyzikálne vzdelávanie v kontexte modernej fyziky. Zborník z konferencie.* Ružomberok: Katolícka univerzita, 2011, zaslané do tlače.

VASILÍKOVÁ, D. 2009. Vyučovanie fyziky s využitím javov z praxe. In: *Trendy ve vzdělávání 2009. Informační technologie a technické vzdělávání*. Olomouc: Votobia, 2009, s. 582 – 585. ISBN 978-80-7220-316-1.

WIEMAN, C., PERKINS, K. 2005. Transforming Physics Education. In: *Physics Today*. United States: American Institute of Physics, 2005, s. 36 – 41. ISSN 0031-9228.

ZÁHOREC, J., HAŠKOVÁ, A. 2009. Empirický výskum ovplyvňovania vzťahu študentov k vyučovacím predmetom prostredníctvom multimediálnych učebných materiálov. In: *JTIE*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009, s. 69 – 76. ISSN 1803-537X.

ŽOVÍNOVÁ, M. 2011. Možnosti využitia vzdialeného prírodovedného experimentu vo vzdelávaní v základnej škole. In: *Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov, Zborník z konferencie*. Trnava: Pedagogická fakulta, v tlači.

ŽOVÍNOVÁ, M., OŽVOLDOVÁ, M. 2010. Využitie vzdialených e-experimentov na určovanie tiažového zrýchlenia. In: *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis*. Trnava: Pedagogická fakulta, 2010, s. 124 – 135. ISBN 978-80-8082-432-7.

Kontaktné údaje

Meno a priezvisko: Mgr. Michaela Žovínová

Pracovisko: Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta,
Katedra fyziky
Priemyselná 4, 918 43 Trnava, Slovenská republika

Email: zovinova.michaela@centrum.sk

SUMMARY

International Scientific E-Conference for PhD students, Researchers and Young University Teachers Presov 2011 was organized by the Department of Education Faculty of Humanities and Natural Sciences at the University of Presov in Presov. The conference was focused on the presentation of current knowledge and results of scientific work of PhD students, young researchers and university teachers in teaching science.

The conference created a space for discussion with experts, to exchange views on science, research and practice, as well as an ambition to create new contacts in the range of international cooperation.

The International Scientific E-Conference for PhD, young researchers and university teachers Presov 2011 thematically included the teaching of science, the contributions were accepted in these sections:

1. MULTICULTURAL EDUCATION AND ITS INNOVATION.
2. LEISURE TIME PEDAGOGY IN CHANGING ERA
3. TEACHER AND TEACHING PROFESSION
4. DIDACTICS IN THEORY AND REALITY

The conference has registered a total of 87 contributions in Slovak, Czech and English language. On 22 – 24 June 2011 the conference was made available without any restriction to all enrolled participants from universities and scientific institutes from Slovakia, Czech Republic and Poland.

As regards the first electronic edition of the conference at the Department of Education FHPV PU, this way we would like to thank especially PhDr. B. Frk, PhD. for his professional assistance to the technical implementation of electronic conferences, to doc. PhDr. J. Staskova, PhD and Iveta Bajužiková for linguistic revision of texts, doc. PhDr. M. Bačová, CSc. and doc. PhDr. M. Černotová, CSc. for the reviews of expertise, doc. PhDr. N. Krajcová, PhD., Prof. PhDr. I. Kominarec, PhD. and as well to the whole Scientific Committee for their support and professional guidance.

We believe that the knowledge presented by conference participants, will contribute not only to their further professional development, but also to further cooperation in this field of research.

**MEDZINÁRODNÁ VEDECKÁ ELEKTRONICKÁ KONFERENCIA
PRE DOKTORANDOV, VEDECKÝCH PRACOVNÍKOV
A MLADÝCH VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV
PREŠOV 2011**

Recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie.
Za jazykovú úpravu zodpovedajú autori príspevkov.

Vydavateľ: Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove

© Katedra pedagogiky FHPV PU v Prešove, Slovenská republika, 2011

ISBN 978-80-555-0482-7

INTERNATIONAL SCIENTIFIC ELECTRONIC CONFERENCE
FOR PHD STUDENTS, RESEARCHERS
AND YOUNG UNIVERSITY TEACHERS
PRESOV 2011

The reviewed textbook of International Conference

Publisher: Faculty of Humanities and Natural Sciences, University of Presov in Presov

© Department of Education FHNS University of Presov, Slovak republic, 2011

ISBN 978-80-555-0482-7