



Trnavská univerzita v Trnave



Pedagogická fakulta

Katedra pedagogických štúdií



JUVENILIA PAEDAGOGICA

2013



Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky
v konceptoch dizertačných prác doktorandov

Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogických štúdií

zborník príspevkov

JUVENILIA PAEDAGOGICA
2013

Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky
v konceptoch dizertačných prác doktorandov

z konferencie s medzinárodnou účasťou

konanej dňa 08.02.2013

Editor: doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.
Vedeckí garanti: prof. PhDr. Ladislav POŽÁR, CSc.
prof. PhDr. Viktor LECHTA, PhD.
doc. PhDr. Ing. Blanka KUDLÁČOVÁ, PhD., mim. prof.
doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.
doc. Jaroslava GAJDOŠÍKOVÁ-ZELEIOVÁ, PhD.
prof. PhDr. Emil Višňovský, PhD.

Hlavný recenzent: prof. PhDr. Ladislav POŽÁR, CSc.

Recenzenti:

CSc, doc. PhDr. Marína Mikulajová, PhD., prof. PhDr. Mária Kožuchová, CSc., doc. RNDr. Pavel Híc, CSc., doc. RNDr. Jarmila Kmeťová, PhD., doc. PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD., Prof. PhDr. Anna Hogenová, CSc., Prof. PaedDr. Jaroslava Šicková, akad. soch., PhD., Doc. PhDr. Gabriela Lojová, PhD., PhD., doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD., doc. PaedDr. Katarína Majzlanová, PhD., doc. Mgr. Art. Jaroslava Gajdošíková-Zeleiová, PhD., doc. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD., prof. PhDr. Viktor Lechta, Csc, doc. PhDr. Andrej Rajský, PhD.

Organizačný výbor konferencie:

Mgr. Noema Gabovičová, Mgr. Stanislav Špánik, Mgr. Ivana Šuhajdová,
Mgr. Veronika Javorská

Redaktor: Mgr. Andrej Skala

Jazyková úprava: doc. PhDr. Anna RÝZKOVÁ, CSc.

ISBN 978-80-8082-590-4

© TRNAVSKÁ UNIVERZITA, PdF TRNAVA, 2013

OBSAH

ÚVOD.....	5
LECHTA, V.: AKO BYŤ SO SVOJOU DIZERTAČNOU PRÁCOU NEÚSPEŠNÝ (ZDANLIVO KONTRAPRODUKTÍVNA REFLEXIA).....	6
VIŠŇOVSKÝ, E.: UNIVERZITNÉ VZDELÁVANIE AKO FILOZOFICKÝ PROBLÉM..	13
GABOVIČOVÁ, N.: OPATRENIA NA PODPORU ZVLÁDANIA VÝCHOVNE PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA DETÍ V DOBROVOĽNÍCKEJ ČINNOSTI.....	22
HLAVA, T.: PROCEDURÁLNE LINGVISTICKÉ VEDOMOSTI AKO ZÁKLAD GRAMATICKY SPRÁVNEJ A PLYNULEJ REČOVEJ PRODUKCIE.....	32
JAKUBÍKOVÁ, H.: MOŽNOSTI INTEGRÁCIE VÝTVARNÉHO UMENIA V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ.....	41
JAVORSKÁ, V.: KVALITA ŽIVOTA ŽIAKOV S POSTIHNUTÍM V BEŽNÝCH ŠKOLÁCH.....	48
JÍRA, J.: AUTENTICKÉ EKOLOGICKÉ UVAŽOVÁNÍ.....	59
JURAČKOVÁ, I.: APLIKÁCIA VÝSKUMNE ORIENTOVAanej KONCEPCIE VYUČOVANIA DO PREDMETU PRÍRODOVEDA.....	66
KMEŤ, M.: HODNOTENIE VÝTVARNEJ VÝCHOVY.....	71
LEDNECZKÁ, G.: INDIVIDUÁLNA INTEGRÁCIA ŽIAKOV V PODMIENKACH MÁLOTRIEDNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL.....	75
LUCKÁ, Z.: ANALÝZA ALTERNATÍV PRI APLIKOVANÍ TERAPEUTICKÝCH TECHNÍK A PRÍSTUPOV V SOCIÁLNYCH ZARIADENIACH POSKYTUJÚCICH STAROSTLIVOSŤ JEDNOTLIVCOM S VIACNÁSOBNÝM POSTIHNUTÍM.....	85
MALATINSKÁ, S.: INTERAKTIVITA VÝUČBOVÉHO PROGRAMU.....	90
MOSNÁ, D.: VÝTVARNÁ TVORBA ŽIAKOV S PERVAZÍVNÝMI VÝVINOVÝMI PORUCHAMI.....	95
SEDLIAKOVÁ, I.: PEDAGOGICKÉ DOKUMENTY TVORENÉ ŠKOLAMI.....	101
SKALA, A.: CHÁPANIE POJMU SPIRITUÁLNA INTELIGENCIA A MOŽNOSTI JEJ MERANIA SO ZAMERANÍM NA ROZVOJ OSOBNOSTI.....	105
ŠPÁNIK, S.: NIEKTORÉ SOCIÁLNO-PATOLOGICKÉ JAVY PRI INKLUZÍVNEJ/INTEGRATÍVNEJ EDUKÁCIÍ ADOLESCENTOV.....	111

ŠUHAJDOVÁ, I.: VYUŽITIE CELODENNÉHO VÝCHOVNÉHO SYSTÉMU V INKLUZÍVNEJ EDUKÁCII RÓMSKYCH ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCEHO PROSTREDIA.....	115
TOKÁROVÁ, O.: PREDIKTORY ČÍTANIA A MOŽNOSTI ICH STIMULÁCIE V PREDŠKOLSKOM VEKU.....	121
ULIČNÁ, D.: TVORBA ELEKTRONICKÉHO UČEBNÉHO MATERIÁLU PRE PREDMET VLASTIVEDA.....	129
ZUBÁKOVÁ, M.: POZNANIE PÍSMEN U INTAKTNÝCH PREDŠKOLÁKOV.....	134

Úvod

Za publikovanie príspevku z konferencie doktorandov vied o výchove (08.02.2013, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity) žiadnemu z mladých autorov nebude pripísaný vysoký výkon hodný tzv. „áčkových“ výstupov, nanajvýš sa zmienka o ňom ocitne v portfóliu študenta, prístupujúceho k dizertačnej skúške alebo obhajobe. Článok v *Juvenilia paedagogica 2013* nebude indexovaný v databázach WoS ani Scopus a veľmi nepomôže ani akademickým pracoviskám pri príprave podkladov na budúcoročnú komplexnú akreditáciu univerzít a študijných programov... Má vôbec účasť na tejto konferencii a uverejnenie štúdie v tomto zborníku nejaký *úžitok*?

Ex umbris et imaginibus in veritatem, „z tieňov a fantaziem k pravde“ – znie nápis vytesaný do náhrobného kameňa kardinála Johna H. Newmana, zakladateľa Írskej národnej univerzity, reformátora univerzitného školstva a autora slávnej knihy *The Idea of a University* (1852). Tento výrok, odkazujúci na Platónovo podobenstvo o jaskyni, syntetizuje základný zmysel (nie „úžitok“!) bádania, skúmania, vedeckej činnosti, lebo napokon *život bez skúmania nie je hodný človeka* (Sokrates pred tribunálom). Newman priamo vystríha pred utilitaristickým redukovaním univerzity a akademickej práce na „produkcii“ podobnú výrobnému procesu v priemysle. Z tohto pohľadu je *dobré*, že článok v našom zborníku nie je príliš *užitočný*; v každom prípade – sme o tom presvedčení – účasť na konferencii bola *zmysluplná* a publikovanie štúdie je prínosom pre rozvoj a napredovanie mladých vedcov.

Vynálezca modernej scientometrie Eugene Garfield v roku 1953 ponúkol vedcom nástroj na kvantitatívne sledovanie ratingu vlastných publikovaných výstupov, pričom nabádal, aby sa tento nástroj nestal výlučným ukazovateľom vedcovej kvality a najmä, aby sa nestal prostriedkom na administratívne prerozdeľovanie finančných zdrojov určených na vedu a výskum. Dnes, v roku 2013, vieme, ako sme jeho odporúčania splnili... Scientometrické merania sa nám stali priam predmetom uctievania, vedeckej a akademickej idolatrie. Študentská vedecká konferencia a predkladaná súhrnná publikácia do nej iste nezapadá.

Plenárna prednáška profesora Emila Višňovského a zároveň jeho vstupná štúdia v zborníku analyticky rozvíja problém kvality akademickej práce a demaskuje vyššie naznačené riziká byrokratizácie, utilitarizácie, technokratizácie univerzitného systému výskumu a vzdelávania. Auditórium i čitateľov však nevedie k rezignácii a skepse, ale naopak, k oživeniu a posilneniu pôvodných motívov vedeckého a akademickeho úsilia. Druhý plenárny príspevok uviedol profesor Viktor Lechta. Pre poslucháčov a čitateľov pútavým spôsobom predniesol syntézu praktických rád a odporúčaní na písanie dizertačnej práce – s nadhľadom, skúsenosťou a didaktickou múdrosťou. Vedieť, ako byť neúspešný pri doktorandskom výskume, vôbec nie je samozrejmé.

Aj tento v poradí už tretí ročník vedeckej konferencie doktorandov ukázal, aké potrebné je *symposion*, slávnosť stretnutia premýšľajúcich a nesamozrejmé súvislosti odkrývajúcich ľudí, stretnutia, pri ktorom sa vymieňajú skúsenosti, inšpirácie a podnety do tvorivej vedeckej práce. Stretlo sa dvadsaťdva doktorandov, z toho osemnásť s aktívnymi vystúpeniami, zo štyroch univerzít. Nasledujúce príspevky, ktoré prešli dvojnásobným recenzným konaním, sú dôvodom na presvedčenie, že na *juvenilia paedagogica*, pedagogické prvotiny, budú nadväzovať rady ešte zrelších a dôkladnejších ne-prvotín.

Andrej Rajský
editor

AKO BYŤ SO SVOJOU DIZERTAČNOU PRÁCOU NEÚSPEŠNÝ (ZDANLIVO KONTRAPRODUKTÍVNA REFLEXIA)

Viktor Lechta

Medzi najfrekvencovanejšie pojmy v celosvetovom, globalizovanom, amerikanizovanom slovníku mladej generácie v prvých desaťročiach tretieho tisícročia patrí „facebook“ a „success“. Na tomto fóre sa nehodlám zaoberať facebookom (predpokladám že mnohí z Vás ho intenzívne využili pred konferenciou alebo to urobia po konferencii, ba tí, ktorí tu sedia s notebookmi alebo androidmi to možno urobia aj počas nej ☺).

Hodlám sa však zaoberať tým druhým spomenutým pojmom, a to vo vzťahu k predmetnej problematike dnešného stretnutia: ide teda o success - úspech. Dosiť úspech je cieľom prakticky všetkých aktivít; o tom, ako dosiahnuť úspech v tých najrozličnejších sférach života, ako sa stať čo najrýchlejšie a najviac úspešným sa píše knihy, robia diskusie, realizujú workshopy (a musím priznať, že vlastne sa o ňom priamo či nepriamo hemžia aj diskusie na tom facebooku, o ktorom som pred chvíľkou vystatovačne vrazil, že sa ním nehodlám zaoberať).

Štandardná konferencia o čomkoľvek prebieha zvyčajne tak, že jednotliví rečníci opíšu istú aktivitu ktorú realizovali a viac alebo menej presvedčivo uvedú mieru dosiahnutej úspešnosti. Môže ísť o čokoľvek: od úspechu v predaji citrusových plodov v Zimbabwe, až po spôsoby ako dosiahnuť úspech vo voľbách generálneho prokurátora, alebo mať úspech v aplikácii edukačného programu... To isté, samozrejme, platí ešte viac, pokiaľ ide o kompetitívne, t.j. súťaživé aktivity: jednotliví účastníci nejakého podujatia sa viac alebo menej precízne a viac alebo menej vierohodne prezentujú s jedinou nádejou: dosiahnuť v hodnotiacej komisii ten povestný úspech.

Dnes som sa však v týchto súvzťažnostiach rozhodol pre pozíciu „advocatus diaboli“, čo na rozdiel od prapôvodného významu tohto termínu označuje v prenesenom slova zmysle (napríklad v rétorike) človeka, ktorý zastupuje tú „opačnú, nesúhlasnú stránku“ bez toho, aby sa s ňou stotožnil. Budem teda – zdanlivo kontraproduktívne - hovoriť o tom, ako sa dá dosiahnuť **neúspech** v písaní dizertačnej práce, pri jej obhajobe alebo jej prezentovaní vôbec, bez toho aby som vám ten neúspech prial; práve naopak: s nádejou, že preberané príčiny neúspechu sa vás netýkajú/nebudú týkať a teda že ten „unsucces“ nikoho z vás nebude čakať...

Najjednoduchší postup bude, ak si priblížime niektoré postoje/kroky/úvahy, ktoré by mohli k takémuto neúspechu viesť alebo znamenať riziko/nebezpečenstvo neúspechu. Budem sa pritom usilovať nespomenúť banálne chyby, s ktorými študenti zápasia už na úrovni diplomových prác - ako napríklad problémy s citovaním použitých primárnych a sekundárnych zdrojov, chýbanie syntézy, komparácie atď.

Ospravedlňujem sa prítomným pedagógom, že pôjde vlastne o sumár, s ktorým už roky sami stotočne zápasia pri vedení dizertačných prác, takže je pre nich dôverne známy, ale to je tradičný problém heterogénneho auditória: nemožno v ňom osloviť všetkých členov a dnes sú pre mňa prioritní doktorandi.

Takže preberme si niektoré možné príčiny neúspechu systematicky po rade:

1. Mám skvelú/atráktívnu tému

Aj skvelá/atraktívna téma môže totiž paradoxne napokon viesť k neúspechu...

Samozrejme, ak je téma skvelá či atraktívna, nie je to samo osebe príčina neúspechu: hrozba neúspechu vzniká vtedy, ak atraktívnosť témy **nekorešponduje s možnosťami doktoranda** napríklad z časového aspektu (t.j. trvanie výskumu) , z aspektu nákladov, z aspektu potreby tímového spracovania atď.

Možno to niekoho prekvapí, ale aj ja som bol niekedy dávno, ešte v minulom tisícročí, mladý... Oslovil som svojho vedúceho práce s nápadom, že sa mi zdá úžasne atraktívne skúmať vzťah myslenia a reči. Pán profesor Sovák patrila medzi múdrych školiteľov. Nevysmial sa mi priamo. S takmer nepostrehnuteľným úsmevom potvrdil atraktívnosť témy a vzápätí, akoby mimochodom poznamenal, že na takúto tému treba celý tím akadémie vied. To ma, samozrejme urazilo a chcel som mu dokázať opak; ale po niekoľkých hodinách v univerzitnej knižnici nad súvzťažnou literatúrou som sa v duchu a potom i nahlas kajal...

Okrem toho v propozíciách na dizertačnej práce sa uvádza, že práca musí mať súvzťažnosť k študijnému programu. Takže nestačí, že je atraktívna - musí **korešpondovať aj s daným študijným programom**.

A najhoršia eventualita je, ak téma je skvelá, je primeraná možnostiam doktoranda, korešponduje s daným študijným programom, ale **nekoreluje dostatočne so schopnosťami doktoranda**: preceňuje svoje sily...

Do tejto oblasti príčin neúspechu patrí aj tzv. „útek“ **od hlavnej témy**, keď nadšený doktorand venuje príliš veľa času subjektívne atraktívnej, ale vzhľadom na hlavnú tému dizertačnej práce iba čiastkovej problematike. Môže tak dôjsť k zjavnej disproporcii kapitol z hľadiska ich objektívnej dôležitosti/významu.

To isté platí, pokiaľ ide o výskum: **rozpor medzi atraktivitou výskumu a jeho realizovateľnosťou** býva častou príčinou nezdaru celej práce. Toto zdôrazňoval veľmi výstižne priekopník teórie stresu Hans Selye (1964): „Pri výbere vedeckého problému treba nájsť rovnováhu medzi jeho príťažlivosťou a aplikovateľnosťou“.

2. Mám skvelého školiteľa, ktorý mi dá konkrétny recept ako na to, direktívy, presný postup v jednotlivých krokoch a mám „vystarané“

Je to síce zdanlivo pohodlné, dostať od školiteľa nalinkovaný každý krok, ale Doktorand s veľkým alebo aspoň s priemerným D by mal mať ambície vymyslieť niečo aj sám - *byť kreatívny*. Je to dokonca aj explicitne uvedené v kritériách kladených na práce tohto druhu.... V pregraduálnom štúdiu študentom zvyčajne neprekáža, ak sú vedení spôsobom: „vy len pekne realizujte tento postup, ktorý vám nadiktujem“. Pri doktorandskom štúdiu by však malo samému doktorandovi bytostne prekážať, ak by mal byť iba predĺženou rukou kohosi iného.

V prípade, ak je doktorand spokojný s tým, že len mechanicky uskutoční niečí recept, niečie direktívy, môže síce takúto prácu obhájiť, ale **pôjde iba o kváziúspech**: v skutočnosti sa nenaplnila podstata doktorandského štúdia - veď ešte nedávno sa doktorandské štúdium právom volalo „vedecká príprava“, aby sa zdôraznila práve spomínaná kreativita.

Ďalším nebezpečenstvom pri modeli, ktorý možno nazvať: „**doktorand ako predĺžená ruka školiteľa**“ je možnosť, že po napísaní práce dostane doktorand pri obhajobe zdanlivo „zákerú“ otázku: môže sa napríklad týkať dôvodu, prečo si zvolil práve tento postup, a nie iný, alebo požiadavku kriticky sa vyjadriť k rôznym iným prístupom k problematike atď. Doktorand však vie iba o jednom jedinom, ktorý použil a ktorý v rámci obdržaného „receptu“ aplikoval...

3. **Mám už dost' veľký zoznam literatúry/Mám prečítaný dostatok literatúry**

Pokiaľ ide o prvý slogan, treba zdôrazniť, že literatúry nikdy nie je dost'; zháňanie a spracovanie súvzťažnej literatúry je permanentný proces (**never endig story of publishing...**) a pri predčasnom uspokojení sa s množstvom získaných zdrojov sa môže stať, že opomenieme niečo extrémne dôležité. Hrozbou je tu však aj opačný prístup k „never ending story of publishing“ - keďže proces publikovania zdrojov informácií k akejkol'vek dizertačnej práci sa nikdy nekončí a neustále vychádzajú nové a nové publikácie, niektorí perfekcionisti stroskotali práve v tejto etape práce: nevedeli v primeranom, logicky opodstatnenom štádiu spracovania literatúry povedať: Dost'! Nevedeli si totiž predstaviť, že by ešte nespracovali práve tento zdroj informácií: a pritom „za rohom“ už číha ďalší a potom ďalší a ďalší... (umeniu povedať „dost'“ sa možno ani nedá naučiť).

Pokiaľ ide o druhý prípad, nejde o prečítanie dostatku či nedostatku odbornej literatúry, **nie je dôležité koľko sa prečíta, ale Ako sa prečíta!** Najmenej produktívny je systém spoznávania prečítaných zdrojov, pri ktorom sa iba pomerne rýchlo vypisujú zaujímavé či dôležité pasáže. Na prvý pohľad sa zdá, že je to rýchly a jednoduchý postup. Po čase sa nám však takto nakopí neprehľadná hŕba poznámok a čím viac sa táto hŕba zväčšuje, tým menší je prehľad/nadhľad nad získaným materiálom. Jeden z nositeľov Nobelovej ceny za literatúru, *Saul Bellow* napísal: „*stratili sme sa v lese tlačených slov*“. To je presne charakteristika spomenutého postupu. K najproduktívnejším postupom ako sa nestratiť v tomto lese je známe systematické robenie výpiskov priamo pod jednotlivými sumarizujúcim heslami na spôsob katalogizačných lístkov, pričom tieto heslá sú identické s názvami budúcich kapitol práce. Zdanlivo pomalšie je napokon v tomto prípade rýchlejšie...

4. **Nebudem mať problém: mám skúsenosti s písaním, veď som už písal bakalárku, diplomovku a diskutujem na blogu ako divý!**

Štýl písania s redundatnou interpunkciou, rečníckymi otázkami, hojnými výkričníkmi, úvodzovkami, nadšenými zvolaniami, novinárskymi kliše až slangovým štýlom- to možno patri do blogu, možno - iba čiastočne i do diplomovky, ale určite nie do dizertačnej práce, ktorá by mala byť koncipovaná práve naopak: **vecným, jasným vedeckým štýlom**.

Dvaja ďalší nositelia Nobelovej ceny za literatúru, ktorých knihy by ste mali mať určite v knižnici, tvorili svoje práce absolútne odlišným štýlom. Gabriel García Márquez dokáže vo svojich knihách obdivuhodne transformovať do textu konkrétny proces, akým človek uvažuje vo svojom vnútornom monológu: jedna veta/myšlienka má u neho niekedy rozsah hoci aj dvoch strán rozkonárených, metaforických viacmyselných sprítomnení. Ernest Hemingway bol práve naopak prototypom tzv. mužského autora: vyjadroval sa strohými jednoznačnými, jasnými vetami. Keďže väčšina z vás neštuduje literárne vedy, odporúčam vám, aby ste síce určite čítali oboch, ale pri písaní dizertačnej práce napodobňovali radšej Hemingwaya a nepísali beletrizujúcim, poetickým štýlom, rozkošatenými siahodlhými vetami: *radšej ako Hemingway než ako Márquez*.

5. **Už som urobil merania, získal som určité údaje: teraz už iba zoženiem nejakého štatistika, ktorý mi to všetko vyráta**

Zohnať si štatistika nie je zakázané; mienkotvorné výskumné inštitúcie dokonca pre svojich vedeckých pracovníkov zamestnávajú štatistikov, ktorí sú im pri výskumoch plne k dispozícii. Horšie je, ak niekto osloví štatistika spomínaným spôsobom: teda keď už urobil merania, získal určité konkrétne dáta. Odpoveď dobrých štatistikov potom často dovádza takýchto doktorandov do zúfalstva: dozvedia sa napríklad, že si vybrali nesprávnu, nereprezentatívnu vzorku, nevhodným spôsobom výberu ; dáta, ktoré získali nie sú relevantné ; nemôžu sa

použiť napr. pri kvantitatívne orientovanom výskume atď. Prosto: mali by začať odznova ale termín obhajoby nepustí ...

Produktívne riešenie je v **logickej časovej následnosti**: najprv sa poradím so štatistikom, resp. ak mám dostatočné kompetencie sám, najprv si zadefinujem komponenty výskumu, jeho cieľ, metódy realizácie, adresátov, spôsob budúceho spracovania zistených údajov atď. a až potom sa pustím do získavania dát... (*Antoine de Saint Exupery: Nauč ma umeniu malých krokov!*“).

6. Komisia ma pri diskusii isto bude chcieť „nachytať“

V prípade korektnej komisie je diskusia totožná ako v prípade korektnej demokracie: ak nám pri diskusii niekto oponuje alebo má iný názor, nemusí byť automaticky aj naším nepriateľom...

Stáva sa, že doktorand pri obhajobe je presvedčený, že sa musí obhajovať v štýle filmov zo súdnej siene- t.j. bojovať zo všetkých síl proti prokurátorovi- oponentovi a za každú cenu vyvracať každú jeho výhradu; obhajovať teda „to svoje“. Chápe **priebeh obhajoby ako neľútostný súboj obhajcu a žalobcu** a pod pláštikom asertívnosti obhajuje aj neobhájiteľné tak, ako to vidí v rôznych „súdnych sieňach“ komerčných televízií. Transformácia asertivity do agresívnosti je však zvyčajne kontraproduktívna- a to nielen pri obhajobe dizertačných prác...

Iní doktorandi postupujú práve naopak: „**diskutujú**“ **pri obhajobe alebo pri prezentovaní svojej práce takpovediac v predklone** - v pozícii akéhosi recidivistu, ktorého vina sa v súdnej sieni zjavne preukázala. Ponižene pritakávajú každej, aj tej najspochybniteľnejšej poznámke a akceptujú všetky pripomienky v zmysle: v budúcnosti sa polepším, ja už budem dobrý atď.- s presvedčením že si komisiu alebo jej členov nesmú nejakým svojím nesúhlasným/odlišným osobným postojom rozhnevať. Výsledný dojem: pasívny, nekreatívny, devótny doktorand...

Netreba vari ani zdôrazniť, že v krajných prípadoch oba extrémne modely „Obhajoba ako v súdnej sieni“ prístupy sú kontraproduktívne a sú východiskom k možnému neúspechu.

Žijeme vo svete, ktorého hodiny tikajú príliš rýchlo: platí to pre nás všetkých, ale zvyčajne sa najviac ponáhľajú tí najvyťaženejší – a to sú v našom prípade členovia doktorandských komisií... Treba preto rátať s tým, že **rozvláčny štýl, redundantné informácie, preexponované powerpointové prezentácie** preplnené rôznymi zbytočnými detailmi a ich nadbytok našu komisiu celkom určite nepotešia... A úplne najhorší je doktorand, ktorý mechanicky a doslova z powerpointovej prezentácie prečíta presne to, čo si z jeho prezentácie môžu (- a rýchlejšie...) prečítať aj členovia komisie

Správna stratégia odpovedania na otázky môže byť rozhodujúcim faktorom obhajoby. Profesor J. Wolf (2007) z Univerzity v Sydney v tomto zmysle publikoval vtipnú úvahu, ktorú nazval: „ako prežiť obhajobu doktorskej práce“. **Stratégie odpovedania na otázky** pri obhajobe môžu byť, samozrejme, rôzne, v každom prípade však treba obhajobu zvládať „nad vecou“. Často sú otázky jednoduchšie než sa na prvý pohľad zdajú. Inokedy nás otázka zaskočí- a vtedy je veľmi výhodné získať čas a súčasne i priazeň oponenta/člena komisie napríklad konštatovaním: to je dobrá otázka-☺ ...

Optimizmus vzhľadom na odpovede tiež môže dodať vedomie, že autor Dobrej dizertačnej práce vie o detailoch problematiky zvyčajne viac ako väčšina členov komisie, len si to možno neuvedomuje...

7. Mám „iba“ historickú prácu

Dobré historické práce môžu byť obrovským prínosom. Je ich však pomerne málo, keďže sú náročné a vyžadujú patričný nadhľad. Ak sa doktorand sústreďí nielen na číru faktografiu ale na analýzu príčin historických javov, **súvzťahnosť jednotlivých fenoménov a syntetizujúci výstup z práce**, môže jeho práca priniesť nové poznatky tak, ako sa to od doktorandských prác vyžaduje. Ak je však práca iba historizujúca, a nie aj historická v správnom zmysle tohto termínu, je možnosť úspechu vážne ohrozená.

Mnohé práce nie sú síce historické, ale majú takto zameranú niektorú kapitolu alebo určité pasáže. Samozrejme, kritériá úspešnosti či hrozba neúspechu vzhľadom na prácu s historickými dátami platia jednoznačne aj tu.

8. Zistil som to, čo už bolo zistené

To by, pochopiteľne, samo osebe neprekážalo; potvrdenie výskumných výsledkov výskumami relevantných autorov je potešiteľné. Ale jedným z najdôležitejších kritérií, odlišujúcich dizertačnú prácu napr. od diplomovej je, že dizertačná práca by mala pokiaľ možno **prispieť k danej vednej oblasti novými poznatkami**, a to:

- v tzv. teoretickej časti na základe analýzy, komparácie, inovatívnej syntézy, príp. pertraktovaním informácií, publikácií, ktoré neboli u nás všeobecne známe;
- vo výskumnej časti výsledkami, ktoré prispajú k rozvoju danej oblasti.

Ak som v dizertačnej práci iba zopakoval reprodukoval to, čo už bolo v teórii objasnené a výskumami preukázané, teda doslova - zistil som iba to, čo už bolo dávno zistené, na diplomovú prácu by to možno stačilo, ale serióznemu, objektívnemu oponentovi to určite stačiť nebude.

9. Problém zvaný autorita/vedecká pokora

Aj tento obsiahly problém možno zjednodušiť do niekoľkých hesiel:

- **Môj školiteľ je „big name“- nebudem mať problém, ochráni ma**

Veľké autority však zvyčajne majú iba málo času a doktorandovi hrozia v danom prípade dlhé hodiny vysedávania pred pracovňou nositeľa toho „veľkého mena“. Okrem toho, ak je „big name“ skutočným BIG NAME, nebude hyperprotektívny k doktorandovi ale bude vyžadovať maximálne pracovné nasadenie. Takže sumárne: môj školiteľ je big name - možno budem mať problém, možno nie, ale pravdepodobne to bude znamenať nadštandardné pracovné nasadenie.

A tu by si mal doktorand položiť kruciálnu otázku: chcem mať nadštandardné **pracovné nasadenie**, alebo mi stačí aj obyčajné? Umberto Ecco, ktorého možno poznáte z beletrie (spomeňme aspoň Meno ruže) je profesorom bolognskej univerzity a teda publikoval najmä vážne „nebeletristické“ diela. Jedným z nich je „Jak napsat diplomovou práci“ (vyšla v češtine), ale platí stopercentne aj pre dizertačné práce. Odporúča už pred samým začiatkom, aby sme si určili úroveň aspirácií: či chceme písať nadštandardnú prácu ale za cenu nadštandardnej námahy, alebo nám bude stačiť aj priemer – síce nebudeme excelovať, ale vyhovíme kritériám na dizertačné práce a pritom sa nezoderieme...

- **Nebudem predsa kritizovať authority, aj keď je zjavné že sa mýlia**

Nedostatok odvahy ku kritickému postoju v takýchto prípadoch nie je iba jednou z možných príčin neúspechu doktoranda, ale aj škodlivý pre rozvoj vedy ako takej. Skutočne veľká autorita dokáže akceptovať aj kritický postoj. *Nikdy nezabudnem na veľkého slovenského jazykovedca, prof. J.Mistrika, ktorý bol naozaj „big name“ – slovo AUTORITA treba u neho písať s kapitálkami... Ako začínajúci asistent som ho nesmelo oslovil s tým, že v jednej z jeho prác sa podľa mňa v istej detailnej poznámke mýli. Pán profesor si ma pozorne vypočul, uznal*

svoj omyl, v ďalšom vydaní tej jeho práce to už bolo správne a ja som si získal jeho priazeň- o niečo neskôr si dokonca so mnou potykal, čo pre mňa bolo významnejšie vyznamenanie ako verejná pochvala pred nastúpeným kolektívom ☺

Tých, ktorí majú problém so synonymami slovenského jazyka však pri tom kritizovaní treba upozorniť, že „kritický“ **nie je synonymom „drzého“, ani „arogantného“, či „bezočivého“....**

- **JA som zistil....?** Už spomínaný Umberto Eco, ktorý Naozaj má byť na čo hrdý

a podľa mňa ho tiež čaká Nobelova cena (aby doplnil môj zoznam citovaných nositeľov) zdôrazňuje maximálnu potrebu vedeckej pokory ako základný atribút skutočne vedeckej práce: celá jedna kapitola jeho spomínanej knihy má dokonca názov Vedecká pokora. A ďalší nositeľ Nobelovej ceny I.B. Singer veľmi výstižne napísal: „*Vedenie nikdy nie je majetkom jednotlivca*“ . Zvyčajne to nie som JA ale MY (doktorand+školiteľ+štatistik+účastníci experimentu atď.)

10. Mám super hypotézy, je vopred jasné že výskum ich potvrdí

Tzv. **objavovanie „teplej vody“** v hypotézach- teda objavenie toho čo by bolo evidentné aj bez akéhokoľvek výskumu je banálnou, školáckou chybou s ktorou zápasia diplomanti. Preto som túto príčinu neúspechu pôvodne ani nechcel spomínať. S rozčarováním však v posledných rokoch pri obhajobách dizertačných prác čoraz častejšie zisťujeme, že niektorí doktorandi majú problémy s koncipovaním hypotéz...

Sem patria okrem obhajovania „teplej vody“ aj

→ **neoveriteľné** hypotézy

→ **chýbanie zdôvodnenia** jednotlivých hypotéz

→ **zbytočné/neúčelné/nezmyselné** hypotézy (lepšie je potom formulovať prieskumné otázky)

→ **neodôvodnené zovšeobecnenie** výsledkov (hypotézy sa vzťahovali iba na určitú populáciu)

→ **nedostatočná interpretácia** výsledkov (napr. potvrdenie hypotéz umožnilo širokú interpretáciu a najmä diskusiu).

Tieto body som iba stručne vymenoval s nádejou, že preto toto doktorandské auditórium je to viac-menej zbytočné, ale keďže jeden z hlavných znakov vedeckej práce je konzekventnosť, snažil som sa ho naplniť...

A napokon - pokiaľ ide o hypotézu ako špecifický fenomén, platí pre ňu aforizmus T. Pratcheta: *Neistota je jediná istota, ktorú máme.*

11. Čo ak budem naozaj neúspešný?

V úvode som všetkým prial, aby sa preberané príčiny neúspechu netýkali tohto auditória a teda že ten „unsucces“ nikoho z vás nebude čakať... Čo ak predsa len NIEKOHO čaká neúspech? Na to odpovedali už dávno iní a múdrejší ako ja: *Keď prehráte, nezabudnite sa poučiť prečo* (Dalajláma); *Nelze přepisovat život. To je jediný first draft, který je definitivní* (J.Voskovec). Ale dizertačnú prácu prepisovať možno....

12. Namiesto záveru:

Osoby jsou zaměnitelné, příběh nikoli (E. Wiesel)

Literatúra

Eco, U.: Jak napsat diplomovou práci. Praha: Votobia 1977

Gavora, P.: Úvod do pedagogického výskumu. Bratislava:UK 2008

Lechta, V.- Škott,J...: Diplomový seminár: Bratislava: UK 1984

Selye, H.: From dream to discovery: On being a scientist. New York: McGraw-Hill 1964

Wolf,J.: How to survive a thesis defence. Dostupné na internete: www.phys.unsw.edu.au-jw/viva.html. 20.1.2007

Autor:

prof. PhDr. Viktor Lechta, CSc.

Katedra pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

viktor.lechta@truni.sk

UNIVERZITNÉ VZDELÁVANIE AKO FILOZOFICKÝ PROBLÉM

Emil Višňovský

ÚVOD

Ako rozumieme našej akademickej situácii?

„Vzdelanostná“ (resp. „znalostná“, „vedomostná“, „poznatková“) spoločnosť je charakteristika súčasnej spoločnosti, v ktorej sa do centra diania dostávajú vzdelávanie a veda ako kľúčové faktory rozvoja a tvorby spoločenského bohatstva. Aktuálnu a kritickú analýzu tejto problematiky z filozofického hľadiska podáva K. P. Liessman: *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia, 2008; zo sociologického hľadiska J. Keller, L. Tvrđý: *Vzdělanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna*. Praha: SLON, 2008. V rámci toho zvlášť procesy produkcie poznania a vzdelania najvyššej úrovne patria do kompetencie akademickeho sektora (akademickej sféry), t. j. akademických inštitúcií základného výskumu a univerzitného vzdelávania, ktoré v súčasnosti (vo svete i u nás) už dlhšie (minimálne ostatných 25 rokov) čelia zásadným výzvam na transformáciu, a to až do takej miery, ktorá otriasa ich akademickou identitou. Ide o sociokultúrne novú situáciu, s ktorou sa musia vyrovnávať predovšetkým samotní aktéri v tejto sfére – akademici – či už ako vedeckí alebo univerzitní pracovníci, resp. manažéri akademických inštitúcií a členovia akademických obcí.

Akademická kultúra a univerzitné vzdelávanie u nás doposiaľ neboli podrobené systematickej vedeckej analýze na rozdiel od vyspelých krajín, kde existuje dlhodobý inštitucionálny výskum v tejto oblasti.

Samostatný Ústav rozvoja vysokých škôl bol ešte pred novembrom 1989 (1. 7. 1989) a spolu s bývalým Ústavom školských informácií začlenený do dnešného Ústavu informácií a prognóz školstva. Tento ústav síce vydáva časopis *Academia* a je sídlom Študentskej rady VŠ, no v jeho štruktúre až do 20. 11. 2012 neexistovalo oddelenie, ktoré by sa venovalo problematike vysokých škôl (keď bola zriadená „Projektová kancelária Vysoké školy ako motory rozvoja vedomostnej spoločnosti“). Na FiF UK bola v r. 1989 „bez náhrady“ zrušená Katedra pedagogiky vysokých škôl. Existuje viacero občianskych združení resp. súkromných organizácií, ktoré sa venujú problematike vysokých škôl u nás, z nich predovšetkým Akademická rankingová a ratingová agentúra (ARRA), založená v r. 2004, ale aj ďalšie (napr. Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, Jenewain Group). Pôsobenie všetkých týchto organizácií však môžeme hodnotiť veľmi kriticky (čo si vyžaduje samostatnú analýzu).

V krajinách s rozvinutejšou akademickou tradíciou je vedecká sebareflexia vysokého školstva chápaná ako *sine qua non*. Napr. v Českej republike pôsobí od r. 2007 samostatné *Centrum pro výzkum vysokého školství, v.v.i.*, ktorého zriaďovateľom je ministerstvo a ktoré vzniklo transformáciou z predošlého centra, zriadeného v r. 1991 reorganizáciou Ústavu pre rozvoj vysokého školstva; centrum rozvíja bohatú analytickú činnosť na báze spoločenských vied. Vo Veľkej Británii pôsobí už desaťročia (od r. 1965) *Society for Research into Higher Education* (SRHE) ako nezávislá organizácia na podporu a koordináciu interdisciplinárneho výskumu v tejto oblasti. Podobne v USA pôsobí od r. 1976 učená (odborná) spoločnosť *Association for the Study of Higher Education* (ASHE), ale aj viacero výskumných inštitútov

na univerzitách, napr. známy *Higher Education Research Institute* (HERI) na Kalifornskej univerzite v Los Angeles (UCLA). Takéto špecializované inštitúcie existujú aj v ďalších európskych krajinách. Na úrovni EU sú to *The European Association for Institutional Research* (EAIR), založená v r. 1979 a *Consortium of Higher Education Researchers* (CHER), založené v r. 1988. Všetky tieto inštitúcie vydávajú časopisy, knihy a ďalšie publikácie, organizujú konferencie, pripravujú podklady pre štátne, vládne i medzinárodne riadiace subjekty atď.

Diskurz o akademickej sfére, ktorý sa na Slovensku ostaných 20 rokov vedie, je zásadne poznačený kampaňovitosťou, nekoncepcnosťou, konjunkturálnosťou, politickým oportunizmom a tlakmi, nestabilitou a vonkajšími zásahmi na hranici likvidácie tradičnej akademickej slobody a autonómie. Mediálnym „refrénom“ sa stala donekonečna opakovaná a neraz zrejme aj účelovo využívaná „nekvalita“ našich vysokých škôl, odvodzovaná najmä od toho, že žiadna z nich sa aktuálne neumiestňuje v prvej, ba dokonca ani v piatej lige svetových univerzít (ak počítame, že každá „liga“ má po 100 tímov), alebo že nevykazuje percento významných vedeckých výsledkov v priemere na akademického pracovníka v porovnaní so svetovými univerzitami, či v ďalších štandardných medzinárodných ukazovateľoch hodnotenia univerzít. Čas, keď je potrebné pozrieť sa na celú túto problematiku oveľa fundamentálnejšie (a fundovanejšie), teda nielen z hľadiska momentálnych operatívnych cieľov či záujmov, ale urobiť vedeckú sebareflexiu nášho akademického života, vrátane jeho filozofickej reflexie, sa dávno naplnil. Zvlášť pohľad zo strany samotných akademikov na ich vlastnú súčasnú situáciu absentuje takmer úplne.

Idea univerzity: stručný exkurz do filozofického konceptu univerzity

Základnou otázkou, na ktorú nemožno odpovedať bez filozofie, je, pravdaže, otázka: „Čo je univerzita?“, resp. čo tvorí jej podstatu. Za odpoveďami na túto otázku – teda za ideou univerzity ako inštitúcie najvyššieho vzdelania stoja práve myšlienky významných filozofov od Platóna po súčasnosť. Táto idea ako pôvodne stredoveká idea „spoločenstva učiteľov a učencov“ (*universitas magistrorum et scholarium*) má svoje korene v antickej idei akadémie. Platónova akadémia (založená cca 387-385 AD) bola prvým stelesnením tejto idey a okrem spoločenstva ľudí, ktorí sa stretávajú za účelom poznávania a bádania, predstavovala nenarušiteľné miesto pokojného, sústredeného štúdia a učenia, rozhovoru a vyučovania, skúmania a premýšľania.

Týmto miestom v Aténach bol „Akademický hájik“ s platanmi a olivovníkmi, pomenovaný podľa bájneho hrdinu Academia (Hecademos), neskôr zasvätený bohyni múdrosti Aténe; bolo to pietne miesto, po stáročia ušetrené vojnových udalostí (znesvätil ho až rímsky vojvodca Sulla v r. 86 AD).

Už tu má korene tradičná idea akademickej slobody a autonómie, reflektujúca samotnú povahu akademickej činnosti, o ktorej neskôr J. G. Fichte písal, že znamená „oslobodenie od nátlaku“ a „akéhokoľvek dozoru“, „slobodu konať z *vlastného rozhodnutia*, čo je slušné a účelné“, pretože učenec „musí mať veľmi jemný cit“ a „hlbokú mravnosť“, vďaka čomu iba on sám si „nevyhnutne musí dávať zákony“, týkajúce sa jeho činnosti (Fichte, 1981). To má zásadný význam pre autentickú motiváciu akademickej práce, ktorá môže byť iba „vnútorná“, nie „vonkajšia“, t. j. akademik (mudrc, učenec, vzdelanec) pracuje kvôli poznaniu a bádaniu, štúdiu a vyučovaniu samotnému a kvôli ich výsledkom, nie kvôli odmenám či sankciám, ktoré

mu sľubuje alebo ktorými mu hrozí ktokoľvek zvonka (v podobe slávy, moci, peňazí, resp. ich odňatia, či v podobe „výhry/prehry“ v akademickej súťaži, umiestnenia v rebríčkoch, plnenia „výkonových noriem“, získania titulov, kreditov, „bodov“ a pod.).

V tomto zmysle rozlišoval učencov už pred Fichtem napr. Friedrich Schiller na tých, ktorým ide o poznanie pravdy, a tých, ktorým ide o odmenu (*Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?* Jena: Akademisches Buchhandlung, 1979). Ide v podstate o aristotelovské intelektuálne a morálne cnosti, ktoré v súčasnosti analyzuje napr. A. Macintyre: *Ztráta cnosti*. Praha: Oikoymenh, 2004.

K tejto idei autentickej akademickej identity pridali ďalšie idey rímski stoici (Cicero /idea humanity a humanizmu ako formovania kultivovaného človeka/, Seneca /„človek človeku bohom“/, Marcus Aurelius /„katalóg“ ľudských kvalít: skromnosť, odvaha, sebaovládanie, tolerancia/), stredovekí filozofi (sv. Augustín /idea učiteľa/, sv. Tomáš /idea perenializmu ako výchova k tomu, čo je večné, univerzálne a podstatné/) a renesanční humanisti (Preformulovali antické trivium /gramatika, rétorika, logika/ na humanistiku /gramatika, rétorika, poézia, história a morálna filozofia/). Tým nadobudol projekt univerzity zásadný humanistický rozmer ako projekt formovania osobnosti vzdelaného (kultivovaného) človeka na prvom mieste, v čom pokračovali aj osvietenci (Locke /veľké možnosti edukácie/, Rousseau /edukácia ako bariéra proti škodlivému vplyvu spoločnosti/, Voltaire /idea dôstojnosti človeka/, Kant /idea autonómie fakúlt/).

V tomto duchu koncipoval svoj model univerzity pre modernú dobu aj Wilhelm von Humboldt, zakladateľ Berlínskej univerzity (1810), ktorej prvým rektorom bol práve J. G. Fichte. Podľa Humboldta podstatu univerzity tvoria dva princípy: po 1. komunita učencov oddaná intelektuálnej práci, ktorí, po 2. túto prácu vykonávajú ako svoj cieľ sám osebe nezávisle od jej praktického úžitku alebo prospechu (Humboldt). Základom je spoločné vedecké bádanie učiteľov i študentov a vyučovanie ako prirodzená súčasť tohto procesu (nie naopak). Poslanie humboldtovskej univerzity je kultúrne – ide o formovanie (*Bildung*) občana národného štátu ako vzdelaného, kultúrneho človeka a univerzitu ako centrálnu kultúrnu inštitúciu v modernej spoločnosti. Bol to základný inšpiratívny model, ktorý ovplyvňoval budovanie univerzít v Európe a na Západe ďalších 200 rokov.

Na Humboldta nadviazal v polovici 19. storočia významný írsky filozof a teológ, kardinál John Henry Newman, zakladateľ Katolíckej univerzity v Dubline, ktorého myšlienky pôsobili (aj keď selektívne) najmä na model univerzity v anglo-americkom svete.

Radikálnym pokračovateľom Newmana v USA bol Abraham Flexner, ktorý svoje názory a postoje zhrnul v knihe *Universities: American, English, German* (Oxford: Oxford University Press, 1930) a v článku „o užitočnosti neužitočného poznania“ (1939, <http://library.ias.edu/files/UsefulnessHarpers.pdf>); obhajoval v nich myšlienku, že cieľom univerzity je intelektuálne skúmanie, a nie príprava na zamestnanie.

Podľa neho je univerzita „chrámom“ najvyššieho poznania a vedy, ktoré má chrániť a rozvíjať, avšak kľúčovou činnosťou na univerzite nie je samotné bádanie, ale vzdelávanie (vyučovanie). V úvode k svojim prednáškam, ktoré vyšli v slávnej knihe *Idea univerzity* (1852) hovorí: Univerzita je „miestom vyučovania univerzálnemu poznaniu. To znamená, že jej cieľom je... skôr šírenie a rozširovanie poznania než jeho rozvíjanie. Keby jej cieľom boli vedecké a filozofické objavy, nevidím dôvod, pre ktorý by univerzita mala mať študentov...“ (Newman). Poslaním univerzity je rozvoj intelektuálnej kultúry a formovanie intelektu študentov, nie ich praktických zručností pre budúce povolanie (*Ibid*, 125-126).

Problém univerzity znepokojoval aj ďalších filozofov v 20. storočí. K. Jaspers vystupoval proti deštrukcii, ktorú pre univerzitný život znamenal fašizmus. Podľa neho každá autentická univerzita napĺňa v jednote tri ciele: 1. akademické vzdelávanie, 2. vedecký výskum a 3. kultúrny život. (Jaspers, 1923).

V analogickom kontexte formuloval (v prednáškach na Madriidskej univerzite v r. 1930) Ortega y Gasset víziu kozmopolitnej univerzity, založenú na ideí „všeobecnej kultúry“, ktorú má univerzita pestovať ako svoje integrálne poslanie. Významnou súčasťou okrem tradičných cieľov univerzity bola preňho aj jej spoločensko-politická dimenzia v podobe formovania vzdelaných politických osobností, schopných prispievať k tvorbe dobrej spoločnosti a vlády, sociálnej spravodlivosti a zodpovednosti (Ortega, 1997).

Veľké znepokojenie nad osudom idey univerzity (i vzdelanosti a kultúry vôbec) vyjadroval T. W. Adorno, keď už v polovici 20. storočia pozoroval tendencie k inštrumentálnej racionalizácii, ekonomizácii, fragmentarizácii atď. akademického života, čo označoval ako úpadok smerom k „polovzdelanosti“ (Adorno, 1959).

Tieto tendencie celkovej krízy modernity i krízy akademickej kultúry ešte výraznejšie opísali filozofi postmodernizmu, napr. F. Lyotard, keď hovoril o „vnútornej erózii princípov legitimacy“ vzdelania, poznania a vedy (vrátane straty legitimacy humboldtovskej tradície) a o prechode ku kultúre „performativity“, t. j. výkonnosti, v ktorej sa na univerzitu pozerá ako inštitúciu, ktorej úlohou je „produkovať“ bohatstvo či dokonca zisk ako „výrobná sila“ (Lyotard, 1993).

Dynamickú transformáciu univerzitného prostredia, v ktorom sú relevantné také pojmy ako kultúrny kapitál, moc, kontrola a pod., so zásadnými dôsledkami pre povahu „homo academicus“, analyzoval P. Bourdieu. J. Habermas preskúmaval ideu univerzity od Humboldta po Jaspersa a zamýšľal sa nad tým, čo z nej v súčasnosti zostalo a či je vôbec reálne ju zachovať. Dospel k tomu, že tradičná idea univerzity nie je mŕtva (i keď sa už odhalili jej limity), avšak jej realizácia sa nachádza v oveľa komplexnejších podmienkach, preto sa sotva zaobíde bez reformy. Kľúčovým konceptom pre Habermasa v tejto reforme je jeho koncept „komunikatívnej racionality“. (Habermas, 1988).

J. Derrida požadoval „univerzitu bez podmienok“, t. j. bezpodmienečnú akademickú slobodu klásť otázky a právo hovoriť to, čo žiada hľadanie pravdy (Derrida, 2001).

Inú (aristotelovskú) cestu obnovy newmanovskej idey univerzity si predstavuje A. MacIntyre, podľa ktorého jej podstatou stále zostáva formovanie myslenia a chápania študentov v najširšom zmysle, a to na všetkých stupňoch a vo všetkých formách štúdia (MacIntyre, 2009).

Viacerí filozofi začali (v spolupráci s odborníkmi z pedagogiky, sociológie, antropológie, psychológie atď.) rozpracúvať idey novej univerzity, napr. „postmodernej“, „virtuálnej“, či „ekologickej“, v ktorých hľadajú alternatívy k tradičným ideám. Objavil sa dokonca koncept „multiverzity“ usilujúci o transcendenciu pojmu univerzity ako takej (Kerr, 1963).

Globálny kontext súčasného akademického života: stručný náčrt

Pôvodné a tradičné idey univerzity a akademického života sa menili už v 19. storočí pod vplyvom rozvoja industriálnej spoločnosti, keď sa začal presadzovať koncept odborného a špecializovaného vzdelania na báze vedy a techniky (pojem „technickej“ a neskôr aj „ekonomickej“ univerzity atď.).

S týmto vývojom korešpondoval typ univerzity, ktorý sa zafixoval ako „napoleónska univerzita“ v dôsledku Napoleónovych reforiem, keď riadenie univerzít vo Francúzsku prevzal štát, ktorý z nich urobil nástroj rozvoja krajiny a z profesorov štátnych zamestnancov, ktorých prácu hodnotili štátni úradníci atď.

Do nebývanej „turbulencie“ sa dostali v 2. polovici 20. storočia pod vplyvom prudkého rozvoja postindustriálnej spoločnosti. Tento proces, zdá sa, vrcholí v súčasnosti v kontexte globalizácie a tzv. informačnej spoločnosti. Ide v stručnosti o tieto spoločenské procesy a „tlaky“, ktoré nebývalým spôsobom atakujú identitu akademických inštitúcií a akademikov samotných:

Po 1. globalizácia – podstatne mení globálny spoločenský kontext pôsobenia univerzít a ich postavenie, pretože sa mení pôsobenie a postavenie národných štátov, ktoré boli tradičným garantom moderných univerzít od čias osvietenstva (Nelson, 2012).

Po 2. europeizácia – podstatne determinuje súčasný vývoj univerzít v európskom priestore zvlášť prostredníctvom tzv. bolonského procesu, (Kwiek, 2013), ktorého výsledky sú však kontroverzné (Kemp, 2012).

Po 3. informatizácia – podstatne mení technológiu produkcie znalostí a ich distribúciu v tzv. informačnej spoločnosti, čo má zásadný vplyv na obsah akademickej práce a jej spoločenský význam a dosah; podľa teoretikov tohto trendu má univerzita byť „centrálnou inštitúciou“ súčasnej a budúcej civilizácie (Bell, 1973).

Po 4. neoliberalizmus – podstatne mení politický a ideologický kontext, v ktorom univerzity na Západe pôsobia už od 70-tych rokov 20. storočia. Neoliberálne reformy spoločnosti vôbec a edukácie zvlášť, vrátane univerzít, postavili do centra princípy trhu a finančného efektu ako hlavne princípy podľa ktorých sa má riadiť i hodnotiť spoločenský a ľudský život v každej oblasti (Jones, 2012).

Po 5. akademický kapitalizmus – aplikácia princípov kapitalistického spôsobu produkcie a spoločenského riadenia do akademickej sféry podľa vzoru ich aplikácie v iných sférach, najmä materiálnej produkcii a obchode (Slaughter, 1997).

Ďalšie charakteristiky súčasnej akademickej situácie sú prevažne dôsledkom uvedených piatich faktorov. Ide najmä o tieto dôsledky:

Po 1. marketizácia – tendencia zavádzať trhové princípy do všetkých oblastí riadenia akademického života a hodnotenia jeho významu, čo má za následok absolutizáciu konkurencie na úkor kooperácie, premenu akademického vzdelávania a výskumu na tovar (komodifikáciu) a študentov na „klientov“ a „konzumentov“ univerzitných „služieb“, absurdné vytváranie „ligových rebríčkov“ univerzít a fakúlt, atď. (Brown, 2011).

Po 2. korporatizácia – tendencia utvárať univerzity a akademický život podľa vzoru korporácií ako „fabriky na vzdelanie/poznanie“ (Schrecker, 2010).

Po 3. manažerizmus – tendencia kolonizovať univerzity a akademický život princípmi manažmentu z iných oblastí ako výroba, obchod, banky atď. (Deem, 2007).

Po 4. ekonomizmus – tendencia prioritne aplikovať ekonomické a finančné princípy na riadenie a hodnotenie univerzít a akademického života (Collini, 2012).

Po 5. byrokratizmus – tendencia vnášať do spravovania univerzít administratívne princípy a riadiť ich ako „úrad“ či štátnu inštitúciu závislú od úradníkov, ba transformovať prácu akademikov na byrokratický spôsob s neprehľadným množstvom noriem, predpisov, príkazov atď. (Ginsberg, 2011).

V našich domácich podmienkach sme tento globálny vývoj ani zďaleka zatiaľ nereflektovali. Po r. 1989 najprv zavládla na našich vysokých školách všeobecne pochopiteľná eufória z ideologického oslobodenia akademickej pôdy, ktorú čoskoro vystriedala „masifikácia“ (t. j. kvantitatívny nárast počtu vysokých škôl a ich študentov je jediný svetový trend, ktorý sme v uplynulých rokoch u nás zachytili (napr. v Británii k nemu dochádzalo postupne od 70-tych rokov minulého storočia) v podobe zakladania nových vysokých škôl a prijímania vyššieho percenta populačného ročníka na štúdium, čo sa zdôvodňovalo „dobiehaním“ vyspelého akademického sveta, ktorý v tom čase už dávno riešil iné problémy. Nasledovala etapa implementácie tzv. bolonského procesu po r. 1999, ktorú legislatívne zakotvil doteraz platný, i keď mnohokrát menený a dopĺňaný (avšak nie v podstatných a nefunkčných paragrafoch) zákon o vysokých školách z r. 2002. Ústredným aktérom diania v našom akademickom živote sa stala Akreditačná komisia ako poradný orgán vlády a procesy nekonečných akreditácií a re-akreditácií študijných programov vrátane tzv. komplexných akreditácií, ktoré sa prezentovali ako nástroje na skvalitňovanie vysokých škôl, avšak v skutočnosti išlo o „holé“ prežitie a existenciu najmä novozaložených univerzít. Tomuto diani v ostatných rokoch sekundovala Akademická rankingová a ratingová agentúra s jej rebríčkami a kvázi-vedeckými kritériami hodnotenia univerzít a fakúlt, čomu občas zakontrovala Slovenská rektorská konferencia. Smutne známym mediálnym refrénom sa stal problém kvality, resp. nekvality našich vysokých škôl.

Súčasná kríza univerzity: základné problémy

Avšak nielen naše domáce univerzity a fakulty i jednotlivé študijné odbory a katedry bojovali a bojujú v ostatných desaťročiach o prežitie. Zvlášť sa to týka humanitných a spoločenskovedných odborov, o čom píše napr. americká filozofka M. Nussbaum: *Not for Profit*. Princeton: Princeton University Press, 2010. Analýzy zahraničných odborníkov v tejto oblasti hovoria už dávno nielen o historicky bezprecedentnej transformácii, ale viacerí priamo o kríze, ba niektorí dokonca o konci /zániku, kolapse, rozpade, rozklade či smrti/ (Wilshire, 2008) univerzít, ako sme ich poznali či poznáme. Na druhej strane máme prístupy, ktoré hovoria o nevyhnutnej reforme či dokonca o revolúcii v oblasti vysokoškolského vzdelávania, resp. o revolte voči súčasným reformám. (Bailey, 2011).

Akademický a univerzitný život nie je izolovaný od spoločenského diania, a preto nie je možné ho zakonzervovať raz a navždy. Ide však o to, akú povahu majú zmeny, ktoré v ňom v súčasnosti prebiehajú. Tieto zmeny sú v mnohom kritické, pretože prinášajú nové problémy, na ktoré nie sú akademická komunita a jej lídri, ani spoločnosť ako celok, pripravení.

V našich pomeroch môžeme (a musíme) hovoriť o „kritickej kríze“ akademickej sféry, ktorej príčiny doposiaľ nie sú dostatočne analyzované.

Po 1. pod túto situáciu sa podpisuje nepochybne naša domáca akademická tradícia, ktorá je veľmi slabá a nedostatočná, s čím súvisí aj veľmi problematický charakter našej domácej akademickej kultúry. Prejavuje sa to napríklad vysokou mierou spoločenskej nedôvery voči akademikom a akademickým inštitúciám, ale aj neznalosťou a ignoranciou zo strany verejnosti, pokiaľ ide o špecifiká a povahu akademickej práce. Tí ľudia, ktorí nikdy nerobili akademickú prácu, nevedia, ani nemôžu vedieť, čo vyžaduje, avšak na druhej strane neraz vystupujú ako je sudcovia či dokonca „kati“, ktorí by ju najradšej zakázali alebo zrušili ako parazita na tele spoločnosti. A tak ten, kto sa jej venuje, musí neustále dokazovať svoju „spoločenskú užitočnosť“, ktorá sa v našej kultúre vníma prevažne cez „materiálny efekt“, prinášajúci buď nejaký „hmatateľný“ produkt, alebo finančný efekt. Formálne uznanie v podobe kedysi rešpektovaných akademických titulov taktiež dospelo buď k ich inflácii, alebo až devalvácii. Jednoducho, akademici to u nás nemajú „na ružiach ustlané“, pokiaľ ide

o samotné podmienky ich práce, avšak spoločenská atmosféra je voči nim buď nezičlivá, alebo až priamo nepriateľská, takže akademická profesia, kedysi aj u nás možno idealizovaná, sa stala dnes jednou z najnevďačnejších (aspoň pre tých, ktorí ju chcú vykonávať poctivo a seriózne).

Po 2. do tejto situácie negatívne vstupuje pôsobenie médií, ktoré prezentujú akademické inštitúcie ako „služobníkov“ spoločnosti a vytvárajú verejnú mienku, že za „peniaze verejnosti musia odovzdávať kvalitnú prácu“. Nikto, okrem akademikov samých, však nemôže lepšie vedieť, v čom tá kvalita spočíva a nikto iný, okrem nich, ju ani nemôže dosiahnuť. Avšak žiadne akreditácie ani hodnotenia, merania či rebríčky a „ligové tabuľky“ túto kvalitu nezabezpečia, to všetko sú len nástroje na identifikovanie jej úrovne. Kľúčom ku kvalite je len práca a schopnosti akademikov a podmienky, v ktorých ju vykonávajú. O týchto podmienkach vrátane spoločenskej atmosféry, v akej akademici pracujú, takmer nikto u nás nehovorí.

Napokon po 3. „Olej do ohňa“ prilievajú aj samotní manažéri akademických inštitúcií a akademickí funkcionári, ktorí sa neorientujú v súčasnej dynamickej situácii, výsledkom čoho je, že fakticky nezastávajú záujmy členov svojich akademických obcí (napr. v tom zmysle, aby dbali o podmienky ich práce, ale namiesto toho len vykonávajú kontrolu a riadenie administratívnym spôsobom podľa kritérií, ktoré by žiadni tvoriví akademici nikdy nevytvorili). Na druhej strane ani naša akademická obec nie je tvorená zo samostatných a rozhodných „akademických občanov“, ktorí by dokázali obhajovať svoje akademické práva a slobody. Naše univerzity spadli za ostatných 20 rokov do dvojitej pasce: 1. zo strany štátnej byrokracie, ktorá nastúpila namiesto ideologickej kontroly ako ešte tvrdšia kontrola prostredníctvom noriem; 2. zo strany ekonomickej moci ako kontrola prostredníctvom financií a marketizácie.

Je množstvo akútnych problémov v našom akademickom živote, avšak nie sú to otázky akreditácie či kritérií hodnotenia, pretože hodnotiť môžeme až vtedy, keď máme čo hodnotiť a to je potrebné najprv vytvoriť, na čo sa musia ešte predtým systematicky utvárať podmienky a predpoklady. Za kľúčové problémy preto môžeme označiť tieto:

Po 1. vysokoškolský zákon – základný legislatívny rámec, ktorý predstavuje súčasný zákon o vysokých školách, obsahuje problematické časti, ktoré sú brzdou a prekážkou rozvoja namiesto toho, aby vytvárali preň predpoklady (napr. rigidné ustanovenia o garantoch, funkčných miestach, akreditáciách a i.).

Po 2. systém financovania – na základe počtu študentov, normatívov, výkonových noriem, ukazovateľov ekonomickej náročnosti, tzv. študento-hodín atď. nevytvára ani stimuly, ani ekonomické zabezpečenie rozvoja našich vysokých škôl.

Po 3. spôsob guvernancie (správy a riadenia) – nepredstavuje manažérsky arzenál, po ktorom sa tak volá, na zabezpečenie rozvoja našich vysokých škôl (je prebyrokratizovaný, preformalizovaný, preekonomizovaný, prepolitizovaný atď.).

Ide o tri aspekty základného problému, ktorým je celkový systém, v ktorom žijú náš akademický život. Tento systém si žiada zásadné korekcie a celkovú rekonštrukciu smerom k flexibilitě a otvorení sa kreativitě.

ZÁVER

Náčrt idey kreatívnej univerzity

Existuje mnoho ideí a konceptov, modelov či projektov univerzity (Christensen, 2011) a niet jediného, na ktorom by sme sa v súčasnosti zhodli (a tak to bolo aj v minulosti). Avšak jedna idea by mohla byť perspektívnou, a to idea kreatívnej (tvorivej) univerzity, vychádzajúca z toho, že kreativita (tvorivosť) je podstatou akademického života a práce. Cieľom a poslaním univerzity ako vzdelávacej inštitúcie by teda malo byť utváranie podmienok na rozvoj kreativity v dvoch základných oblastiach: vede a vzdelávaní.

Teória kreativity dnes predstavuje už značne rozvinutú oblasť (Pope, 2007) a jej aplikácia na univerzitný a akademický život predpokladá pestovať:

Po 1. subjekt – osobnosť akademika a akademickú komunitu ako „akademický kapitál“, ich schopnosti, motivácie, hodnoty a vzťahy ako najzákladnejší predpoklad spočívajúci už v tom, koho na univerzitu prijímame (či už ako študenta alebo ako pracovníka), koho ďalej promoveme a podporujeme v akademickej kariére.

Po 2. proces – akademickú činnosť a praktiky, výlučne v ktorých môžu vznikať hodnotné akademické diela.

Po 3. výsledky – tvorivé akademické diela, vedecké a pedagogické.

Tvorivosť sa nedá naoktrojovať, prikázať, vynútiť ani vykázať v evidencii. Nedá sa falšovať ani hrať sa na tvorivosť. Tvorivosť možno iba objavovať, kultivovať, podnecovať. Univerzita budúcnosti, ak bude vôbec existovať, bude slobodná a tvorivá inštitúcia, ale už dnes by sme mali vedieť, čo to je. Pretože univerzita je a bude len taká, akou si ju sami urobíme.

Literatúra

- Adorno, Theodor W. (1959): „Theorie der Halbbildung.“ In: Adorno, T. W. (1998): *Gesammelte Schriften*, Band 8; Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, pp. 93-121.
- Bailey, M., Freedman, D., eds.: *The Assault on Universities: A Manifesto for Resistance*. London: Pluto Press, 2011.
- Barnett, R.: *Being a University*. London and New York: Routledge, 2011.
- Bell, D.: *The Coming of Postindustrial Society*. New York: Basic Books, 1973.
- Bourdieu, P.: *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press, 1988.
- Brown, R.: *Higher Education and the Market*. New York and London: Routledge, 2011.
- Collini, S.: *What Are Universities For?* London: Penguin Books, 2012.
- Christensen, C. M., Eyring, H. J.: *The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out*. San Francisco: Jossey-Bass 2011.
- Deem, R., Hillyard, S., Reed, M.: *Knowledge, Higher Education and the New Managerialism*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- Derrida, J.: „Budoucnost profese aneb Univerzita bez podmínky“. *Filosofický časopis*, č. 6, roč. 49, 2001, 899-928.
- Fichte, J. G.: „O podstate učence a jeho prejavech v oblasti slobody“ (1806). In: Výber z diela. Bratislava: Pravda, 1981, 460-469.
- Ginsberg, B.: *The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters*. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- Habermas, J.: „Die Idee der Universität – Lernprozesse“. In: M. Eigen et al.: *Die Idee der Universität: Versuch einer Standortbestimmung*. Berlin: Springer, 1988, 139-173.
- Humboldt, W. von: „Über die innere und äusere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“. <http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/g-texte-30372/229/PDF/229.pdf>

- Jaspers, K.: *Die Idee der Universität*. Berlin: Springer, 1923; Neufassung 1946.
- Jones, D. S.: *Masters of the Universe: Hayek, Friedman, and the Birth of Neoliberal Politics*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2012.
- Kemp, P., Sorensen, A., eds.: *Politics in Education*. Berlin: Lit-Verlag: 2012.
- Kerr, K.: *The Uses of the University*. Harvard: Harvard University Press, 1963.
- Kwiek, M.: *Knowledge Production in European Universities*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2013.
- Liotard, F.: O postmodernismu. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1993.
- Macintyre, A.: *Ztráta cnosti*. Praha: Oikoymenh, 2004.
- Macintyre, A.: "The Very Idea of a University: Aristotle, Newman, and Us" *British Journal of Educational Studies* 57.4 (December 2009), 347-362.
- Nelson, A. R., Wei, I. P., eds.: *The Global University: Past, Present, and Future Perspectives*. London: Palgrave Macmillan, 2012.
- Newman, J. H.: *The Idea of University Defined and Illustrated*.
<http://www.gutenberg.org/ebooks/24526>, ix.
- Ortega y Gasset, J.: *Mission of the University*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, 1997.
- Pope, R.: *Creativity: Theory, History, Practice*. New York: Routledge, 2005; Runco, M. A.: *Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. Burlington, MA: Elsevier, 2007.
- Robins, K., Webster, F., eds.: *The Virtual University*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- Schrecker, E.: *The Lost Soul of Higher Education: Corporatization, the Assault on Academic Freedom, and the End of the American University*. New York: New Press, 2010.
- Slaughter, S., Leslie, L. L.: *Academic Capitalism*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1997.
- Smith, A., Webster, eds.: *The Postmodern University?* Buckingham: Open University Press, 1997.
- Wilshire, B.: *The Moral Collapse of the University Professionalism, Purity, and Alienation*. New York: SUNY Press, 1990; Readings, B.: *The University in Ruins*. Harvard: Harvard University Press, 1997; Donoghue, F.: *The Last Professors*. New York: Fordham University Press, 2008.

Autor:

Prof. PhDr. Emil Višňovský, PhD.
 Katedra filozofie a dejín filozofie
 Filozofická fakulta, Univerzita Komenského Bratislava
 visnovsky@fphil.uniba.sk

OPATRENIA NA PODPORU ZVLÁDANIA VÝCHOVNE PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA DETÍ V DOBROVOĽNÍCKEJ ČINNOSTI

Noema Gabovičová

Abstrakt

Vo formálnej i neformálnej edukácii, ktorej súčasťou je aj dobrovoľnícka činnosť, sa vyskytujú situácie späté s výchovne náročným správaním detí. Príspevok približuje časť z dizertačnej práce zameranej na problémové správanie detí vo výchovnej činnosti dobrovoľníka s možnosťami jeho intervencie. Prezentuje čiastkové výstupy z dizertačného výskumu kvalitatívneho charakteru, ktorý si za jeden z cieľov kladie analýzu postupov zvládania, resp. nezvládania výchovne nežiaduceho správania detí používaných dobrovoľníkmi.

ÚVOD

Problematika výchovne náročného správania detí nespadá len do oblasti formálneho vzdelávania, ale je súčasťou aj neformálnej edukácie, a teda aj dobrovoľníckej činnosti. Činnosť dobrovoľníka spočíva pre neho samotného i pre dieťa na báze dobrovoľnosti, preto intenzita a závažnosť problémového správania nemusí byť taká náročná ako v školskom prostredí. Avšak rovnako narúša normy a priebeh edukačného procesu, pretože činnosť dobrovoľníka nie je len vyplnením voľného času detí, ale má charakter zámerného a cieľavedomého výchovného pôsobenia. Nežiaduce správanie detí si následne vyžaduje jeho pozornosť a adekvátny postup zvládnutia.

Dobrovoľnícka činnosť a výchovne problémové správanie detí

Dobrovoľnícka činnosť je vo všeobecnosti založená na troch základných princípoch, ktorými sú: *nepovinnosť, neziskovosť, prospešnosť iným*. Dobrovoľníctvo je slobodnou a aktívnou voľbou človeka, ktorá sa podľa Friča a Vávru (2012) premieta do podoby organizovanej a neorganizovanej pomoci iným ľuďom alebo podľa zákona č. 406/2011 Z. z. *o dobrovoľníctve* vo verejný prospech. Je založená na schopnosti, zručnosti alebo vedomosti dobrovoľníka, ktorý nezištne 'daruje seba' bez nároku na odmenu. Dekker a Halman (2003) upozorňujú, že je akceptovateľné, ak sú dobrovoľníkovi preplatené výdavky za stravu, cestovné či materiálne náklady počas výkonu jeho práce. Avšak uvedení autori z dobrovoľníckej pomoci vyradujú príslušníkov rodiny. Taktiež Penner (2002) poukazuje na to, že rodinné vzťahy sú dostatočne pevné a pomoc v rámci rodiny má charakter povinnosti. Podľa tohto autora je dobrovoľníctvo dlhodobé a plánované prosociálne správanie, odohrávajúce sa v organizovanom prostredí. Práve dlhodobosť a organizovanosť sú

dôležité podmienky dobrovoľníckej činnosti s deťmi, ktorú chápeme aj v intenciách neformálnej edukácie. Činnosť s deťmi sa tak stáva cielenou a štruktúrovanou výchovno-vzdelávacou aktivitou, ktorá prebieha mimo formálneho výchovného systému (Hofbauer, 2004). Dobrovoľník nie je len poskytovateľom voľnočasových aktivít, ale jeho zámerom je osobnostný a sociálny rozvoj detí. Dobrovoľník sa primárne snaží o vytvorenie bezpečného prostredia a poskytnutie podpory potrebnej pre vývinové úlohy daného veku dieťaťa (Suirala, 2004). Svoju činnosť vykonáva vo forme pravidelných i príležitostných aktivít, ktorými sprevádza dieťa v kultivácii osobnosti, v rozvoji záujmov podľa jeho dispozícií, ako aj v rozvoji kompetencií účelného trávenia voľného času. Vytvára si nedirektívny, osobný vzťah založený na dôvere, otvorenosti a úprimnosti. A práve dobrovoľnosť, neformálnosť a osobnosť vzťahu môžu zmierňovať intenzitu a závažnosť problémového správania dieťaťa, ktoré je súčasťou aj dobrovoľníckej činnosti s deťmi.

Výchovne problémovým správaním označujeme náročné, nežiaduce prejavy v správaní, ktoré prekračujú normy vymedzené dobrovoľníckou inštitúciou, dobrovoľníkom alebo spoločne stanovené medzi ním a skupinou. Normy môžu byť slovne alebo písomne zadané, ale taktiež aj nedeklarované. Problémové správanie môžeme teda charakterizovať ako vedomé i nevedomé nedodržiavanie noriem, čo znamená, že dieťa si nemusí byť vedomé existencie súboru pravidiel. Problémové správanie sa tak posudzuje podľa miery, intenzity a častosti jeho výskytu a jeho prejavy sú rôznorodé. Treba preto upozorniť, že každý z nás má inú mieru únosnosti a tolerancie, z toho dôvodu je aj problémové správanie dieťaťa hodnotené rozlične. Závisí od dobrovoľníka, či nevhodné správanie dieťaťa bude vnímať ako urážku či útok na svoju osobu alebo bude hľadať jeho skutočné príčiny ako na strane dieťaťa, tak aj na strane seba samého (Fontana, 2003). Problémové správanie môže byť signálom nesaturovaných potrieb či záťažou spojených s vývinovým obdobím, rodinnou výchovou, kultúrnou špecifickosťou, životnou udalosťou, ale aj signálom somatických porúch.

Cangelosi (2006) v súvislostiach s problematikou problémového správania rozlišuje medzi spolupracujúcim a nespolupracujúcim správaním dieťaťa. Za spolupracujúce považuje aktívnu účasť a zapojenie dieťaťa vo vykonávanej činnosti. Za problémové teda označuje správanie nespolupracujúce a rozdeľuje ho na rušivé a nerušivé. Nespolupracujúce rušivé sa prejavuje nezdvorilosťou, šaškovaním, hlasným rozprávaním, nerešpektovaním pokynov, fyzickými útokmi a pod. Naopak nespolupracujúce nerušivé sa prejavuje tichým nezaujmom v podobe vlastnej aktivity a neúčasti na činnosti. Pri rušivom správaní je nevyhnutné konať a dobrovoľník je nútený naň reagovať v danom okamihu. Nerušivé správanie sa nejaví ako závažný problém, avšak z dlhodobého hľadiska je potrebné ho riešiť, nakoľko dieťa nenapĺňa ciele činnosti a je pravdepodobné, že sa vystupňuje do správania rušivého.

Za problémové označili nerušivé správanie aj dobrovoľníci v našom dizertačnom výskume, ktorého predmetom sa stala načrtnutá problematika výchovne problémového správania detí v dobrovoľníckej činnosti. O nežiaducom správaní vyskytujúcim sa v činnosti dobrovoľníka s deťmi nie je dostatok informácií, preto sme sa rozhodli zamerať svoju pozornosť na zvolenú problematiku v dimenziách kvalitatívneho výskumu, ktorý sme realizovali v mesiacoch september – december 2012. Kvalitatívny výskum umožňuje do hĺbky skúmať široko

definovaný jav a získať o ňom komplexnejší obraz. Projekt kvalitatívneho výskumu nie je závislý od teórie, ktorú niekto vopred vybudoval (Švaříček 2007).

Ciele výskumu na seba navzájom nadväzujú a sú vzájomne prepojené:

- *identifikovať prejavy výchovne problémového správania detí školského veku z pohľadu dobrovoľníkov;*
- *analyzovať postupy zvládania, resp. nezvládania výchovne problémového správania detí používané dobrovoľníkmi;*
- *vypracovať odporúčania na prípravu dobrovoľníka v súvislosti so zvládaním výchovne problémového správania detí školského veku.*

Zámery výskumu boli koncipované do nasledovných výskumných otázok:

- *Aké sú prejavy výchovne problémového správania detí z pohľadu dobrovoľníkov?*
- *Aké sú reakcie dobrovoľníka voči deťom s výchovne problémovým správaním?*
- *Aké spôsoby zvládania využíva dobrovoľník v súvislosti s výchovne problémovým správaním detí?*

Týmito otázkami sme chceli preniknúť do problematiky výchovne nežiaduceho správania detí v dobrovoľníckej činnosti. Zaujímajú nás skúsenosti dobrovoľníkov, ich reakcie na problémové správanie dieťaťa i efektivita jeho zvládania.

Výskumnú vzorku tvorilo 20 dobrovoľníkov vo veku od 19 – 32 rokov, vykonávajúcich svoju činnosť v nasledujúcich organizáciách: ACSR – Apoštolská cirkev na Slovensku, DOMKA – združenie saleziánskej mládeže, eRko – Hnutie kresťanských spoločenstiev detí, Detská misia. Výber respondentov bol zámerný. Podmienkou bolo, aby sa dobrovoľníci vo svojej činnosti zameriavali na oblasť práce s deťmi školského veku (6-12 rokov) a vykonávali svoju činnosť min. 2 roky na pravidelnej báze.

Hlavnou metódou výskumu bol hĺbkový pološtruktúrovaný rozhovor s dobrovoľníkmi, ktorých výpovede sme triangulovali s údajmi získanými prostredníctvom projektívnej metódy dokončovania viet. V rozhovoroch sme sa zameriavali na charakteristiku, prejavy výchovne problémového správania detí, prístupy dobrovoľníka k nim a zásady dôležité pri riešení problémových situácií. V rámci rozhovorov sme použili aj techniku Behavioral Event Interview, ktorú sme modifikovali vzhľadom na zvolený výskumný problém. Dobrovoľníci v rámci rozhovoru opisovali chvíle, v ktorých čelili problémovému správaniu dieťaťa, keď sa deti správali konfliktne voči nim alebo voči niekomu zo skupiny. Dobrovoľníci následne opisovali svoje reakcie, spôsob riešenia a jeho výsledky.

V rámci projektívnej metódy dobrovoľníci dokončovali 7 viet, v ktorých približovali svoje pocity a potreby v súvislosti s riešením výchovne problémového správania detí. Vety boli zostavené podľa dvoch kľúčov – emočný a systémový. Dokončené vety nám umožnili nahliadnuť do ich motivácie, reflexie potrieb i emócií v práci s problémovými deťmi.

V nasledujúcej časti príspevku opisujeme časť z výstupov výskumu, ku ktorým pripájame aj konkrétne úryvky z výpovedí dobrovoľníkov.

Nežiaduce správanie detí z hľadiska dobrovoľníkov

Pred opisom postupov zvládania výchovne nežiaduceho správania používaných dobrovoľníkmi, čo je zámerom nášho príspevku, je potrebné ujasniť si chápanie a prejavy problémového správania na základe skúseností dobrovoľníkov.

Z výpovedí dobrovoľníkov vyplynulo, že výchovne problémové správanie je vnímané ako narušenie, ktoré zasahuje do troch oblastí:

- **noriem** – odchýlky od vymedzených spoločenských noriem správania, pravidiel skupiny, nevhodné prejavy jednotlivca, „*ktoré sa odlišujú od prijatej normy danej skupiny.*“ (M.D., 24r.). Normy a pravidlá skupiny sú jasne stanovené, avšak „*dieťa nie je schopné tieto pravidlá akceptovať a dodržiavať*“ (S.K., 23r.); nie je schopné „*prispôsobiť sa podmienkam, okoliu, požadovaným pravidlám*“ (T.B., 21r.); správanie dieťaťa sa „*výrazne odlišuje od iných*“ (M.P., 25 r.); „*narušuje ciele skupiny, zasahuje do potrieb iných*“ (A.S., 28 r.).
- **obsahu činnosti** – správanie, ktoré „*narušuje pokojný priebeh programu*“ (S.P., 20 r.); narušuje zámery konkrétnej skupiny, pričom „*prioritný je hlavný cieľ skupiny*“ (A.S., 28r.); „*spôsobuje problémy pri činnosti. Väčšinou je neadekvátne danej situácii či okolnosti, môže to byť aj nečakaná nesprávna reakcia na podnet alebo komunikáciu.*“ (M.G., 26 r.). Môže ísť o vyrušovanie ako „*taká ľahšia forma*“ (L.G., 27 r.), o odmietnutie zapojiť sa, alebo „*niektoré dieťa nevie obsedieť na mieste a daný program ho nebaví*“ (R.CH., 22 r.).
- **vzťahu** – správanie zasahujúce do vzťahu dobrovoľníka a dieťaťa, dieťaťa k sebe samému alebo ku skupine, prejavuje sa v podobe:
 - **nerespektovania authority** – dieťa neposlúcha dobrovoľníka, „*zatne sa*“ (L.G., 27 r.); hľadá „*vlastnú zábavu, prestane vnímať, čo mu hovorím a odmieta poslúchať*“ (R.CH., 22 r.);
 - **ohrozovanie seba alebo iných** – dieťa ohrozuje, ubližuje, „*sebe, druhým alebo ničí okolie*“ (J.B., 32 r.); „*prehnaná aktivita, poprípade nejaké agresívne správanie*“ (T.B., 21 r.);
 - **nespolupráca, uzavretosť** - problémové správanie je aj, keď dieťa „*nekomunikuje a je mimo kolektívu*“ (J.B., 32 r.); nevie „*sa k iným deťom priblížiť*“ (K.P., 26 r.); nespoupracuje s inými deťmi, s dobrovoľníkom. „*Deti tiché nie sú problém tak pre okolie ako skôr problémový prístup k nim. Tam je problém pre ľudí, ktorí sa snažia k nim dostať, ako majú pristúpiť, aký spôsob zvoliť, ako vyriešiť daný problém, o ktorom dieťa nechce alebo nevie komunikovať.*“ (T.B., 21 r.).

Do výchovne problémového správania zaraďujú dobrovoľníci aj diagnostikované poruchy správania, ktoré pokladajú za „*hlbšie, čo niekedy ja neviem doriešiť*“ (L.G., 27 r.), na čo sa necítia kompetentní. „*My nie sme dobrovoľníci, ktorí máme vyštudovanú prácu s deťmi so špeciálnymi potrebami*“ (A.S., 28 r.). V takýchto situáciách by potrebovali usmernenie rodičov dieťaťa, radu odborníka či skúsenejšieho dobrovoľníka, ktorý by ich sprevádzal možnosťami prístupu k deťom s diagnostikovanou poruchou správania.

Prejavy výchovne problémového správania opisované dobrovoľníkmi sme rozdelili do štyroch základných kategórií, opierajúc sa o Dreikursa (1940 in Bendl, 2011), ktorý člení problémové správanie dieťaťa na základe cieľa, ktorým chce dosiahnuť:

- **Pozornosť**

Deti **pútajú pozornosť** dobrovoľníka zámerným ignorovaním činnosti, upozorňovaním „*na seba krikom*“ (M.D., 30 r.) a verejným ponižovaním druhých. Okrem hlučnosti a prekrikovania získavajú deti pozornosť cez „*vulgárne vyjadrovanie, nezujem spolupracovať počas aktivít, odmietanie komunikácie*“ (M.D., 24 r.), „*zlými činmi, afektovanou komunikáciou alebo sebadeštruktívnymi prejavmi*“ (M.G., 26 r.). Vyžadujú od dobrovoľníka, aby sa sústredil na nich, aby si ich všimol, prostredníctvom nežiaduceho správania sa usilujú „*dať o sebe vedieť*“ (S.K., 23 r.).

- **Moc**

Dieťa sa usiluje získať moc prostredníctvom **neposlušnosti a vzdoru**, čo predstavuje nerešpektovanie autority, ignorácie príkazov, „*nevedomovanie si, že toto je pre mňa dospelý*“ (K.P., 26 r.). Dieťa si presadzuje svoje „*a je neochotné sa podriaďiť aj po vysvetlení*“ (L.G., 27 r.); „*nie je ochotné poslúchať ani po upozornení a ani po rozhovore*“ (R. CH., 22 r.). „*Ignorácia je asi najčastejší prejav*“ (M.G., 26 r.). Deti robia presne naopak, ako sa im „*zadajú nejaké pokyny. Alebo naschvál robia ešte zlobu, škodia druhým, veciam alebo osobám. Až taká zákernosť.*“ (A.S., 28 r.).

Okrem ignorácie a vzdoru dieťa skúša limity dobrovoľníka, pričom sa snaží dosiahnuť svoje „*keď im nechcem niečo dovoliť, buď sa oduje, začne plakať, kričať*“ (K.P., 26 r.). Dieťa **manipuluje** aj tým, že sa tvári „*smutne, tručuje, je zaťaté alebo veľmi milé, prejavuje sa ako malé dieťa*“ (L.G., 27 r.). Tým zároveň **sústredzuje pozornosť na seba**, čím vyjadruje tendenciu, „*že všetko sa točí okolo neho*“ (A.M., 22 r.). V správaní dieťaťa sa prejavuje „*panovačnosť a vydobývanie si svojho vlastného*“ (K.P., 26 r.); veľmi rýchlo sa urazí, „*nahnevá a často tručuje, keď sa nedejú veci podľa neho*“ (M.G., 26 r.).

- **Pomsta**

Dieťa je intolerantné, „*ubližuje ostatným deťom*“ (M.P., 25 r.), často z dôvodu, že má pocit, že jemu bolo ublížené. V správaní dieťaťa sa prejavuje „*agresivita voči iným*“ (M.D., 30 r.). Dieťa robí zle iným, vysmieva sa im, nerešpektuje, „*aj keď jej povedali, že ich to bolí*“ (L.G., 27 r.); „*je neprispôsobivé a často netolerantné, neempatické voči ostatným v skupine, kolektíve*“ (S.K., 23 r.).

- **Súcit**

Dieťa vyžaduje súcit, ľútosť **prejavovaním neschopnosti** a bezmocnosti. Bojí sa zapájať, „*bojí sa, že to nezvládne*“ (J.M., 23 r.); navonok slovne deklaruje svoj strach z neschopnosti, „*lebo to vraj nevie*“ (R.CH., 22 r.), nedokáže. V opačnom spôsobe zas dieťa **odmieta komunikovať**, resp. „*nechce komunikovať*“ (J.B., 32 r.); je zaťaté, „*iba sa mračilo*“ (L.G., 27 r.). Súcit ako cieľ svojho správania dieťa sleduje aj **separáciou a odmietnutím zapojiť sa**. Dieťa nespolupracuje „*s dobrovoľníkom ani s rovesníkmi*“ (A.M., 22 r.). Separuje sa od ostatných, ale následne sa u dieťaťa objavuje „*sebaľútosť, že sa s ním nikto nehrá*“ (M.D., 30 r.).

Dreikurs (1940 in Bendl, 2011) upozorňuje taktiež na pocity a reakcie, ktoré problémové správanie dieťaťa vyvolávajú a ich správnym reflektovaním je možné zistiť, čo dieťa svojím správaním chce dosiahnuť. Napríklad podráždenie a frustrácia poukazujú na snahu dieťaťa o získanie pozornosti, hnev a provokácia zas snahu o získanie moci.

Dobrovoľníci taktiež vo svojich výpovediach uvádzajú reakcie na prejavy nežiaduceho správania dieťaťa, avšak v tomto príspevku ich nebudeme opisovať. Bližšie sa zameriavame na nimi opisované postupy zvládania výchovne problémového správania detí.

Postupy zvládania výchovne problémového správania detí používané dobrovoľníkmi

Spôsoby zvládania nežiaduceho správania detí sme rozčlenili do dvoch kategórií na základe preventívneho alebo situačného prístupu dobrovoľníka k problémovému správaniu dieťaťa:

- **Opatrenia na podporu predchádzania problémovému správaniu**

Postupy podporujúce prevenciu nežiaduceho správania detí sa viažu k informovanosti dobrovoľníkov, k jeho priamej činnosti alebo sú postavené na dlhodobejšej úrovni výchovnej činnosti s deťmi.

Informovanosť umožňuje, že dobrovoľník je vopred oboznámený „o problémovom správaní detí“ (J.B., 32 r.), z čoho vyplýva možnosť „dopredu sa na to pripraviť“ (S.D., 22 r.). Zdrojom informácií sú najmä rodičia, rodinní príslušníci či známi, ktorí „ak nám také deti pošlú, tak určite nech nám dajú vedieť“ (A.S., 28 r.).

Výhodou neformálnej edukácie, a teda aj dobrovoľníckej činnosti s deťmi je možnosť pôsobiť v tíme. Dobrovoľník môže **spolupracovať so skúsenejším dobrovoľníkom**, mať „po boku niekoho skúsenejšieho“ (A.M., 22 r.), „kto mi pomôže a aj ja sa môžem oprieť a poradiť“ (L.H., 24 r.). V priamej činnosti sa skúsenejší dobrovoľník môže venovať dieťaťu, s ktorým je náročné vychádzať. Dobrovoľník však nemusí spolupracovať s niekým skúsenejším, ale len **v tíme dobrovoľníkov alebo aj s deťmi**. Spolupráca s ďalším dobrovoľníkom umožňuje, že dobrovoľník nie je sám na celú skupinu a nemusí „zabezpečiť všetko pre nich, od hier, cez tému až po dohliadanie nad disciplínou“ (T.G., 27 r.). Keď sú k dispozícii aj iní dobrovoľníci, tak v priamej činnosti je možné „ich rozsadit' medzi deti, aby ich upozornili a aby oni sami počúvali, boli príkladom“ (T.B., 21 r.). V problémovej situácii spolupráca v tíme dobrovoľníkov umožňuje „spoločne riešiť nastolený problém, rôzne krízové situácie“ (J.N., 25 r.), znamená to aj, že jeden dobrovoľník môže pracovať ďalej so skupinou a druhý sa venuje problémovému dieťaťu. Dobrovoľníci taktiež uvádzajú skúsenosť, kedy spolupráca dvoch dobrovoľníkov umožnila riešenie konfliktnej situácie medzi deťmi tým, že „ja som komunikovala s tou, ktorá bola posmievaná. A spolupracovníčka komunikovala so zvyšnou skupinou, že ich reči zraňujú druhých“ (A.M., 22 r.). „Preto je dôležité, aby pri dobrovoľníckej práci nebol len jeden človek, ale minimálne dvaja“ (T.G., 27 r.). Významnou oporou v činnosti dobrovoľníka je, „keď sú tam aj deti, na ktoré sa môžem spoľahnúť, ktoré sa postarajú a dohliadnu na ostatné, pokiaľ ja niečo riešim s tým jedným problémovým“ (M.D., 30 r.).

Aj z reakcií dobrovoľníkov na problémové správanie detí vyplýva, že v neformálnej edukácii je podstatná skupinová činnosť, preto preventívne opatrenia v priamej činnosti sa taktiež viažu k **sústredenosti dobrovoľníka na cieľ činnosti a potreby skupiny**. Ako už bolo spomenuté, v dobrovoľníckej činnosti je podstatný cieľ skupiny, čiže kvôli čomu sa skupina stretáva. Potreby jednotlivcov majú byť napĺňané v optimálnej miere, avšak skupinová činnosť je postavená nad individuálne potreby. „Do istej miery je cieľ plastický, čiže dá sa meniť, ale nebolo by to príjemné, keby sa mi stávalo na každom stretnutí, že prispôbim stretnutie správaniu jedného z nich, pričom by som videl, že ostatných, to prestáva baviť“ (A.S., 28 r.). Zámery činnosti dobrovoľníka sa dajú prispôbiť záujmu skupiny, nie však

individuálnym zámerom jednotlivcov v skupine. Okrem dôležitosti sledovať záujmy skupiny, je pre dobrovoľníka podstatné **zapájať zmysly a pútavo rozprávať**, najmä ak edukácia detí sa realizuje formou výkladu. Znamená to využívať pri práci s deťmi vizuálne pomôcky, príklady z praxe, pútavo rozprávať, meniť štýl, intonáciu v hlase. „Dôležitá je tiež jasná artikulácia“ (J.B., 32 r.), „zapojiť všetky ich zmysly, ako zrak, tak aj sluch, aj hmat, čuch, chuť, a keď sa dieťa takto zapojí, tak som s tým mala dobrú skúsenosť, stále jednoducho podnecovať ich senzory, aby som udržala ich pozornosť, aby som ich nestratila. Keď som skončila s jedným, tak hneď som išla do druhého. Napr. som obrázky stále menila, potom zas také praktické, že museli niečo urobiť“ (T.B., 21 r.).

Z dlhodobjšieho hľadiska je v intenciách prevencie podstatné **poznávanie dieťaťa a jeho situácie**, „prečo je také, aké je a ako k nemu pristupovať“ (J.M., 23 r.). Znamená to, „zoznámiť sa s tým dieťaťom, spoznať ho čo najlepšie a podľa toho, aký je problém, zistiť, ako s ním mám pracovať. Potom už len skúšať, čo naň platí“ (S.D., 22 r.). „Zistiť, čo ich baví a čo môže byť pre nich odmenou, ale aj trestom“ (S.P., 20 r.). Ak dobrovoľník deti pozná, vie, ako „k jednotlivým deťom pristupovať. Viac menej viem, čo môžem od nich očakávať, ako sa budú správať“ (R.CH., 22 r.). To uľahčuje jeho prácu a usmerňuje ich to aj pri príprave na činnosť. „Tým, že viem, koho v skupine mám, tak viem, komu čo mám dať a pri príprave na stretnutie to zvažujem“ (A.S., 28 r.). Okrem poznania dieťaťa je dôležité „vedieť, aká je problémová situácia, koľko ľudí je do nej zahrnutých a v akom prostredí. Také vycítenie situácie, poznanie tých detí, že čo by to urobilo“ (T.B., 21 r.). Taktiež na dlhodobej úrovni v rámci predchádzania problémovému správaniu detí spočíva **budovanie rešpektu a zásadovosť**. Dobrovoľník potrebuje dať deťom jasne najavo, kto je autoritou, „mne skákať po hlave nebudeš“ (K.P., 26 r.). Dobrovoľník je ten, ktorý preberá zodpovednosť za deti i činnosť, preto potrebuje mať aj následne vzniknutú situáciu pod kontrolou „bez ohľadu na to, aké dieťa, aký problém. Ak niečo poviem, že ešte raz toto urobí, tak odchádza z programu preč, tak to musím dodržať. Byť nekompromisná v tom, čo poviem, a aké zásady dávam. Na to sú deti veľmi citlivé“ (T.B., 21 r.).

• Opatrenia na podporu zvládania problémového správania vo vzniknutej situácii

Postupy zvládania problémového správania vo vzniknutej situácii sa odvíjajú sa od prejavov správania dieťaťa alebo od prístupu dobrovoľníka k danej situácii. Spoločným východiskom je však zachovanie **rozvážnosti**, teda riešiť vzniknutú situáciu s „chladnou hlavou“, „nie nejako nervózne“ (L.G., 27 r.); „zachovať pokojný postoj a zároveň neukázať strach“ (M.D., 30 r.), „nepodliehať stresu a panike“ (J.Š., 24 r.); „vidieť tú situáciu s nadhľadom“ (M.G., 26 r.), „nekonať pod vplyvom hnevu a nie subjektívne“ (M.P., 25 r.); „byť pokojný, nie nervózny a podráždený, neponižovať dieťa, nepoužívať ho ako zlý príklad a najmä takúto situáciu uzavrieť v dobrom“ (S.K., 23 r.). Ak by konal dobrovoľník v hneve, mohlo by sa stať, že by vypovedal niečo neadekvátne, „niečo, čo by ostatní nemali počuť“ (J.M., 23 r.).

Na zachovanie pokojného postoja nadväzujú ostatné možnosti, nevynímajúc upozornenie dieťaťa ako pravdepodobná prvotná reakcia. Ak však dobrovoľník nevyužije upozornenie, môže **reagovať neočakávane pre dieťa**, čiže reakciou, „ktorá ho prekvapí a väčšinou aj pozastaví jeho správanie, napr. objímam ho, keď mi nadáva, použijem iróniu, keď ho počujem nadávať, ktorou však poukážem na nevhodnosť jeho prejavov“ (L.H., 24 r.).

Ak však nevhodné správanie dieťaťa pretrváva, môže dobrovoľník na chvíľu prerušiť svoju činnosť **porozprávať sa s dieťaťom**, buď v skupine alebo mimo skupiny. Ak ide o jedno problémové dieťa, dobrovoľník ostáva v miestnosti, v rámci skupiny, „ale svoj pohľad smerujem na konkrétne osoby“ (A.M., 22 r.). Ak ide o problémovú skupinu detí, tak rozprávať „s nimi vtedy o tej situácii“ (L.G., 27 r.), napomenúť ich a riešiť to „rovnako

so všetkými“ (M.D., 24 r.). Je významné, ak dobrovoľník pozná problémové dieťa, podľa toho môže voliť, či je správne rozprávať s ním pred všetkými alebo zobrať dieťa von z miestnosti alebo „*vziať si dieťa bokom a porozprávať sa s ním*“ (M.D., 24 r.); zistiť, aký je problém, „*čo sa mu nepáči*“ (R.CH., 22 r.). Zároveň „*vysvetliť mu, prečo tak konám*“ (J.B., 32 r.). Rozprávať s dieťaťom „*seriózne o jeho správaní, aby videl, že mi na tom záleží. Neodbijem ho zas, nedám mu prednášku o poslušnosti, ale vypoviem mu moje pocity na jeho správanie a zaujímam sa aj o jeho pohľad, čo sa deje. Komunikácia je vždy základom*“ (T.B., 21 r.).

Súčasťou rozhovoru alebo aj upozornenia na nevhodné správanie dieťaťa môže byť **vyjadrenie pocitov dobrovoľníka a vysvetlenie**. Znamená to však byť pred deťmi úprimný, vyjadriť im, „*že ma to trápi a že je to neprijemné*“ (L.G., 27 r.). Požiadať dieťa, aby sa upokojilo a vysvetliť aj „*dôvod, prečo to od neho žiadam, že sme sa tu stretli na základe toho a toho, a keď vidím, že to nepomáha, tak nie je tam nasilu, ale teda môžeš ísť*“ (A.S., 28 r.). Poukázať dieťaťu, že „*porušilo stanovené pravidlo*“ (M.P., 25 r.), „*že takto sa nemôže správať a reagovať, že aj preň platí to isté, čo pre všetky deti*“ (M.G., 26 r.).

Okrem opätovného pripomenutia pravidiel, môže dobrovoľník vysvetliť aj dôsledky, čiže napr. „*prečo je podstatné, aby sa i on zapojil*“ (J.Š., 24 r.). Viesť dieťa k dodržiavaniu noriem môže dobrovoľník aj odmeňovaním, ktoré je podmienené, „*ak teda niečo splní, tak niečo dostane*“ (T.B., 21 r.).

Problémové deti môže dobrovoľník taktiež **upútať inou činnosťou**, ktorá môže byť istým spôsobom odmeny pre dieťa, v zmysle jeho zvýhodnenia. Znamená to snažiť sa dať „*im niečo spraviť, čo ostatní nerobia, ale je to dôležité. Ich aktivitu treba využiť a preniesť ju do niečoho dôležitého*“ (S.P., 20 r.). **Zamestnať ich pomocou dobrovoľníkov**, „*napr. toto mi podrž, tuto ťa potrebujem. Ukázať mu, že je pre mňa potrebný, aby mi pomohol, že ho beriem vážne*“ (T.B., 21 r.). Premeniť energiu dieťaťa „*na niečo pozitívne, to znamená, keď potrebujem narúbať drevo, nebudem posielat chalana, ktorý je najtichší a nevládze, ale skôr využijem energiu a silu toho, ktorý má veľa energie. Môže sa cítiť využitý v takom pozitívnom svetle a využitá je aj jeho energia*“ (A.S., 28 r.). „*Niektorým pomáha, keď si ich posadím vedľa seba, zapájam ich, pomáhajú mi pri činnosti. Tým získavam ich pozornosť a nemajú čas vyrušovať*“ (M.G., 26 r.).

Iná činnosť pre dieťa môže vychádzať z nariadenia dobrovoľníka alebo z rozhodnutia dieťaťa. Dobrovoľník nechá dieťaťu **možnosť rozhodnúť sa** prevažne medzi dvoma možnosťami, napr. „*musí si vybrať miesto, na ktorom chce zostať. Či bude sedieť s ostatnými deťmi alebo odíde*“ (R.CH., 22 r.) alebo „*že môže sa nudiť, alebo ak mám ďalšiu možnosť, dám mu robiť niečo iné*“ (S.D., 22 r.).

Opätovne v súlade s cieľmi skupinovej činnosti, a v prípade, že zlyhávajú iné možnosti, prípadne dobrovoľník pozná zámery detí, „*že sa chcú iba predvádzať, využívam ignoráciu a nevšímam si ich. Zvyčajne prestanú a upokoja sa*“ (M.G., 26 r.). **Ignorácia** však neznamená opovrhnutie dieťaťom, ale nevšimáť si „*jeho správanie*“ (M.D., 30 r.), a teda pracovať „*s tými, ktorí ma chcú*“ (J.Š., 24 r.). Ďalším postupom v intenciách skupinovej činnosti môže byť **oddelenie dieťaťa od skupiny**, čo znamená, že dobrovoľník ponecháva problémové dieťa bokom skupiny a zameriava sa na zvyšok skupiny. Najmä pri deťoch pasívnych „*zbytočné sústreďovanie sa na nich by mi zobralo čas na deti, ktoré sú aktívne a snažím sa to tak rozlíšiť vtedy, že tie pasívne deti by strhli aj aktívne alebo ich môžem nechať a ostatné deti sa neohradia tým, že oni nemusia*“ (T.B., 21 r.). V prípade, že problémové dieťa narúša priebeh aktivity, „*je dôležité dieťa oddeliť z tej skupiny, aby aktivita mohla prebiehať. A ak ho oddelíme, tak nemyslím hneď s ním ísť riešiť to v danej chvíli, keď možno ide o nejaký hnev, ale, samozrejme, treba ho mať pod kontrolou, aby sa*

niečo nestalo, keď je oddelené“ (T.G., 27 r.).

Ak sa ciele činnosti stanú súčasťou aj záujmu skupiny detí, dobrovoľník môže využiť **tlak skupiny**, ktorá dokáže na nevhodné správanie problémové „*dieťa upozorniť*“ (M.D., 24 r.). Na niektoré problémové deti zapôsobí práve to, že „*kvôli nim trpí celá skupina a to ich presvedčí, aby poslúchali*“ (S.P., 20 r.).

Okrem spolupráce so skupinou detí je významná aj **spolupráca s rodičmi**, ktorá je založená na rozhovore s rodičmi o vzniknutej situácii, podľa zváženia samostatne alebo aj priamo pred dieťaťom. Rodičia môžu „*objasniť nečakané reakcie ich dieťaťa, prípadne opíšu podobné reakcie doma, v iných situáciách a môžeme hľadať spoločné riešenie problému*“ (M.G., 26 r.), „*tým sú väčšie šance pre zmenu u toho dieťaťa*“ (S.D., 22 r.). Rodičia by sa mali s deťmi „*porozprávať a vysvetliť im, ako sa majú správať, čím by možno zjednodušili prácu aj nám ako dobrovoľníkom*“ (R.CH., 22 r.).

ZÁVER

So stupňujúcim sa trendom výchovných problémov sa problémové správanie stáva bežnou súčasťou ktorejkoľvek výchovnej činnosti, nevynímajúc ani dobrovoľnícku činnosť. Výchovná činnosť s deťmi v dobrovoľníctve si vyžaduje nielen priateľský prístup, ale aj jasne vymedzené hranice a ich pevné dodržiavanie, čím sa buduje autorita a rešpekt osobnosti dobrovoľníka. Významnou pomocou je aj spolupráca v tíme dobrovoľníkov či poukázanie dieťaťu na dobrovoľnosť jeho účasti na aktivite, čo je odlišný prístup v porovnaní s formálnym vzdelávaním.

Literatúra

- BENDL, S. 2011. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha : Triton, 2011. 264 s. ISBN 978-80-7387-436-0.
- CANGELOSI, J. S. 2006. *Strategie řízení třídy*. Praha : Portál, 2006. 290 s. ISBN 80-7367-118-2.
- DEKKER, P., HALMAN, L. 2003. *The values of volunteering : cross-cultural perspectives*. New York : Kluwer Academic/Plenum Publishers. 2003. 226 p. ISBN 0-306-47737-8.
- FONTANA, D. 2003. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.
- FRIČ, P., VÁVRA, M. 2012. *Tři tváře komunitního dobrovolnictví : neformální pomoc, organizovaná práce a virtuální aktivismus*. Praha : Agnes, Hestia. 2012. 137 s. ISBN 978-80-903696-9-6.
- HOFBAUER, B. 2004. *Ďeti, mládež a volný čas*. Praha : Portál, 2004. 176 s. ISBN 80-7178-927-5.
- PENNER, L.A. 2002. Dispositional nad Organizational Influence on Sustained Voluteerism: An Interactionist Perspective. In *Journal of Social Issues*. ISSN 1540-4560, 2002, vol. 58, no. 3, p. 447-467.
- SUIRALA, L. 2004. *A European framework for youth policy*. Strasbourg : Council of Europe Publishing. 56 s.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

Zákon č. 406/2011 Z. z. Národnej rady Slovenskej republiky z 21. októbra 2011 o dobrovoľníctve a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Autor:

Mgr. Noema Gabovičová
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
noema.gabovic@gmail.com

PROCEDURÁLNE LINGVISTICKÉ VEDOMOSTI AKO ZÁKLAD GRAMATICKY SPRÁVNEJ A PLYNULEJ REČOVEJ PRODUKCIE

Tomáš Hlava

Abstrakt

Výskumy výučby AJ zo slovenského prostredia poukazujú na urgentné hľadanie spôsobov zefektívňovania výučby cudzích jazykov. Proces učenia sa a používania cudzieho jazyka a jeho psycho/lingvistické pozadie prinášajú široké pole pre analyzovanie problematiky, tvorbu teórie a jej experimentálne overovanie. Funkcie jednotlivých pamäťových systémov – krátkodobá, dlhodobá, pracovná; spôsob uloženia lingvistických vedomostí v pamäti, jej kapacita a spôsob ich využívania a vzájomnej interakcie sú faktory výrazne ovplyvňujúce a limitujúce úspešnosť používania cudzieho jazyka plynulo a efektívne. Z tohto dôvodu pripravujeme výskum v danej oblasti s cieľom odhaliť dištinkatívne elementy pedagogického pôsobenia vo výučbe bilingválnych gymnazistov a jeho implementáciu do výučby všeobecných gymnazistov.

ÚVOD

Vyučovanie a učenie sa cudzieho jazyka je historickým fenoménom. Cudzojazyčná výučba v jednotlivých obdobiach ľudskej spoločnosti so sebou niesla určité charakteristické črty – aplikáciu poznatkov toho ktorého obdobia a spôsoby práce korešpondujúce s napĺňaním súčasných potrieb. Charakteristikami 21. storočia je vedecký pokrok a jeho neustále napredovanie v rámci vysoko globalizovanej spoločnosti. Obe črty zohrávajú vo vyučovaní cudzích jazykov nenahraditeľnú úlohu. Globalizácia sveta vyžaduje od členov spoločnosti schopnosť disponovať cudzojazyčnou kompetenciou, pričom v intenciách EÚ ide konkrétne aspoň o dva cudzie jazyky. Inštitút výučby cudzích jazykov má tak takmer neobmedzené pole pôsobnosti. V dôsledku zameriavania sa spoločnosti na maximálnu produktivitu a efektivitu práce dochádza k širokému interdisciplinárnemu prístupu k skúmaniu i vyučovaniu a učeniu sa cudzích jazykov. Výdobytkom posledných desaťročí je najmä výskum ľudskeho mozgu, konkrétne jeho rola a funkcie pri učení sa cudzích jazykov. Psychologické pozadie výučbového procesu - kognitívny aspekt cudzojazyčnej výučby prinášajú nové pohľady na problematiku a pomáhajú pri dosahovaní už spomínaného fenoménu doby - efektivity, i v procese vyučovania a učenia sa jedného či viacerých cudzích jazykov.

TEORETICKÉ POZADIE SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

Pri výučbe cudzích jazykov sa stretávame s množstvom faktorov priamo či nepriamo ovplyvňujúcich ako výučbu, tak i samotný proces učenia sa. Ako výsledok súhry celého spektra takýchto vplyvov spolu s vyťaženosťou a množstvom iných záujmov adolescentov sa neúspech v učení sa cudzieho jazyka mnohokrát pripisuje nízkemu stupňu 'nadania' ba až neschopnosti naučiť sa cudzí jazyk. Americký psycholingvista Michael Garman však obranu typu 'Ja na to nemám bunky' vyvracia so slovami, že schopnosť naučiť sa cudzí jazyk je v každom z nás. Vyplýva to zo samotného ovládania prvého - materinského jazyka. Naučiť sa používať gramatiku cudzieho jazyka je podľa Garmana v schopnostiach každého (intaktného) jedinca. Je to tak na základe kognitívnych možností človeka – ak bol

schopný naučiť sa ovládať svoj materinský jazyk, je v jeho schopnostiach naučiť sa i cudzí jazyk. Toto tvrdenie hovorí o základnom predpoklade, potenciáloch jedinca ako takého (2000:371). Do akej miery je ten ktorý človek schopný naučiť sa cudzí jazyk je už otázka jeho individuálnych charakteristík (pozri Lojová, 2011b). Význam spomínaného tvrdenia teda popiera možnosť, že dôvodom nízkej úrovne ovládania cudzieho jazyka adolescentmi môže byť ich kognitívna nespôsobilosť. Keďže popretie kognitívnej nespôsobilosti implikuje kognitívnu spôsobilosť, racionálnym postojom je hľadanie a využívanie priestoru / oblastí ktoré so sebou nesú potenciál v zmysle možnosti zvyšovania efektivity vyučovania a učenia sa cudzieho jazyka.

Dimenzia spracovávania informácií

Potrebu vnímať fungovanie jazyka ako proces, ktorý je založený na spracovávaní informácií predkladá už Bialystok. Ako príklad uvádza pozorovanie, že študenti síce dokážu svoje cudzojazyčné *vedomosti* relatívne úspešne uplatniť v testoch, no v *podmienkach reálneho života* to tak nie je (Bialystok, 1982 in Johnson, 1996). Toto pozorovanie poukazuje na dva odlišné spôsoby využívania cudzojazyčnej kompetencie. Prvým z nich je spôsob založený na **ideálnosti podmienok** keď študent využíva naučené lingvistické vedomosti v takých podmienkach, ktoré žiadnym negatívnym spôsobom neovplyvňujú jeho výkon. V tomto prípade sa študent môže neobmedzene sústrediť na manipuláciu gramatických pravidiel bez ohľadu na pozornosť venovanú obsahu. Pri splnení zadaných úloh je tak jeho výkon považovaný za úspešný. Druhý spôsob je citlivý na **situčné okolnosti / podmienky** v ktorých je študent schopný používať cudzí jazyk. Typickým príkladom je akákoľvek situácia z bežného života, keď potrebuje študent komunikovať určitý obsah za 'neideálnych' podmienok (ruch, hluk, stres, časová tieseň, emócie). Ako uvádza Bialystok, často nesprávne hodnotíme výkon študentov používať cudzí jazyk pretože sa zameriavame na množstvo vedomostí (používaných v ideálnych podmienkach), a nie na kvalitu ich uplatnenia (v podmienkach blízkych reálnemu životu) (1982). Spomenuté spôsoby používania cudzieho jazyka tak zreteľne poukazujú na potrebu rozlišovať medzi vedomosťami (knowledge) a schopnosťou tieto vedomosti ovládať (controll processes). Potrebu mať na zreteli dimenziu spracovávania a manipuláciu informácií (controll-processing) pri vyučovaní a učení sa cudzieho jazyka potvrdzuje i výskum Hulstijn-a (Hulstijn a Hulstijn, 1984 in Johnson, 1996), v ktorom úroveň vedomostí o jazyku nesúvisela s chybosťou zaznamenanou pri časovej tiesni a zameraní sa na obsah. Tieto výsledky jasne poukazujú na fakt, že **výučba zameraná na vysoký stupeň lingvistickej uvedomelosti študentov bez sústavného dôrazu kladeného na rozvíjanie schopnosti ovládať tieto vedomosti nevedie k produktívnemu používaniu cudzieho jazyka v reálnych podmienkach** (zameranie na obsah, časová tieseň atď.).

Johnsonov model

V predchádzajúcej podkapitole sme objasnili potrebu rozlišovania medzi vedomosťami o cudzom jazyku a schopnosťou tieto vedomosti využívať, ovládať. V tejto súvislosti pokladáme za nevyhnutné poukázať na dielo K. Johnsona (1996), koncepciu vyučovania cudzích jazykov založeného na kognitívno/psychologickom modeli rozvíjania zručností J. R. Andersona. Ako uvádza Lojová (2011a:67), tento model je významný vďaka jeho modifikácii na problematiku učenia sa cudzích jazykov s cieľom objasniť psycholingvistické zákonitosti tohto procesu a opísať, v akom vzťahu sú 'explicitné a implicitné poznatky, vytváranie jazykových automatizmov či ... rozvíjanie metalingvistických

poznatkov a ich používanie v jazykovej performancii'.

Popredné autority cudzojazyčnej výučby zo sveta i domáceho prostredia (R. M. DeKeyser, R. Ellis, N. Ellis, K. Johnson, G. Lojová) vnímajú ako potrebné operovať s kognitívno – psychologickými termínmi deklaratívne vedomosti (DEC), procedurálne vedomosti (PRO), proceduralizácia / automatizácia.

- **deklaratívne vedomosti (DEC)** sú opisne označované ako 'viem, že' ('knowledge that'). Ide o súbor faktických informácií tvoriacich databázu, ktorej jednotlivé prvky dokážeme v prípade potreby manipulovať a dosiahnuť tak zamýšľaný cieľ. Táto manipulácia je možná vďaka pravidlám – interpretačným procedúram umožňujúcim používanie databázy.
- **procedurálne vedomosti (PRO)** sú opisne označované 'viem ako' ('knowledge how'). V tomto prípade nie sú k dispozícii 2 súbory informácií (prvky a pravidlá na ich používanie) ako je to v prípade DEC. PRO sú informácie, ktoré už priamo v sebe nesú zakomponované hotové, konkrétne programy použitia pre daný prípad.

V nasledujúcej tabuľke porovnáваме dištinkatívne črty DEC a PRO.

Tabuľka 1: Výhody a nevýhody DEC a PRO podľa Johnsona (1996)

Výhody	Nevýhody		
DEC	PRO	DEC	PRO
produktívne	rýchle použitie	časovo náročné	neproduktívne
ekonomické	kognitívne nenáročné	kognitívne náročné	neekonomické
bezpečné			riskantné

Ako príklad rozlišujúci používanie DEC a PRO v anglickom jazyku Johnson uvádza spôsob tvorby predprítomného času v 3 os. j.č. so slovesom 'to work':

DEC: 3os. j.č. slovesa v predprít. čase

PRO: 3os. j.č. slovesa v predprít. čase

=

=

to have + plnovýznamové sloveso + ed₂

he has + worked

=

to have work + ed = to have worked

+

zhoda podmetu a slovesa v 3os. j.č.

=

to have + s

=

he has worked

- **proceduralizácia / automatizácia** sú rozdielne pojmy, ktoré však spolu úzko súvisia.

Pomocou nich vyjadrujme v princípe tu istú skutočnosť avšak z iného uhla pohľadu. *Proceduralizácia* je postupná zmena spôsobu využívania vedomostí: nejde sa o zmeny vo vedomostiach ako takých, ale v spôsobe ich uloženia. Je to prechod od deklaratívneho spôsobu narábania s vedomosťami, teda od využívania databázy a súboru pravidiel na ich uplatňovanie, k procedurálnemu – jednotlivé prvky databázy sú zakomponované do konkrétnych procedúr priamo použiteľných v špecifických úlohách. *Automatizácia* je potom proces, pri ktorom prostredníctvom praxe dochádza k vytváraniu rečových automatizmov – zautomatizovaným využívaním PRO nenáročných na kognitívnu kapacitu dochádza k postupnému uvoľňovaniu vedomej pozornosti hovoriaceho. Hovoriaci tak dokáže túto kapacitu venovať iným oblastiam komunikácie než len jej gramatickým aspektom.

Vzťah forma-význam a jej význam pre efektívnosť vyučovania CJ.

Cudzojazyčná výučba, tak ako každá iná cieľavedomá aktivita, má jasne stanovený cieľ ku ktorému sa vyučujúci snaží doviest' jednotlivých participantov tohto procesu. Popri množstve odborných definícií o ideálnom stave vedomostí o cieľovom cudzom jazyku a stupňoch rozvinutosti jednotlivých jazykových kompetencií, ktorými má študent disponovať, však môžeme opodstatnene tvrdiť, že schopnosť používať cieľový cudzí jazyk plynulo a gramaticky správne je najvyššou metou väčšiny zainteresovaných (hoci vysoká úroveň všeobecnosti tohto cieľa je zrejma). V reálnom živote jedinca používajúceho cudzí jazyk však spomínaná plynulosť a správnosť rečovej produkcie nie je jediným kľúčovým aspektom komunikácie. Je to formálny aspekt, forma ktorú komunikovaná informácia na seba preberá. Pozornosť však treba venovať i tzv. subjektívnemu aspektu. Rovnako, ako je to v materinskom jazyku, autenticita rečového prejavu a psychologické prežívanie založené na obsahu, ktorý je podstatou medzil'udskej interakcie, sú úzko späté i s dôrazom kladeným na transmisiu žiadaného, jedinečne zamýšľaného obsahu. Komunikácia slovenských študentov v cudzom jazyku, ako nám ukazuje prax (Lojová, 2001), je však charakteristická **rozporom medzi schopnosťou naplňovať obsah komunikácie a synchronne pre tento účel využívať gramatické možnosti cieľového cudzieho jazyka v praxi tak, aby mohla byť rečová produkcia považovaná za gramaticky správnu a plynulú**. Hovoríme teda o probléme integrácie zamýšľaného významu a jeho vyjadrenia prostredníctvom vhodných lingvistických prostriedkov, plynulo a gramaticky správne.

Kognitívne disciplíny skúmajúce pozadie učenia sa cudzích jazykov otvárajú nové možnosti ako nazerať a riešiť problematiku plynulej a gramaticky správnej rečovej produkcie v CJ. Pri každodennej komunikácii (hoci v rodnom jazyku) si neuvedomujeme aké množstvo kognitívne náročných procesov sa musí v našich mozgových štruktúrach uskutočniť, aby sme mohli vysloviť čo i len jednoduchú vetu. Popri všetkých podnetoch z okolia, ktoré v každej sekunde vnímame, ktoré analyzujeme, pripisujeme im význam, prežívame ich a následne na ne reagujeme, disponujeme pamäťovým systémom, ktorý je schopný pracovať len s obmedzeným množstvom informácií naraz. Týmto systémom je pracovná pamäť. Autormi všeobecne najuznávanejšieho modelu pracovnej pamäte sú Baddeley a Hitch, ktorí delia pracovnú pamäť na tzv. 'central executive' a jemu pomáhajúce systémy 'phonological loop' a 'visuo-spatial sketchpad'. 'Central executive' je označovaný za najdôležitejší systém, nakoľko jeho úlohou je regulácia toku informácií v rámci pracovnej pamäte, vybavovanie si informácií z dlhodobej pamäte, spracovávanie a ukladanie informácií. Pracovná pamäť je teda dočasný pracovný priestor manipulujúci s potrebnými informáciami, vykonávajúci komplexné kognitívne činnosti. Napriek zložitosti úloh ktoré pracovná pamäť vykonáva, 'central executive' – jej najdôležitejší systém je kapacitne obmedzený. V prípade zautomatizovaných činností funguje pracovná

pamäť na základe používania zaužívaných schém. V modeli vytvorenom Shallice-om (1982, 1988) v takomto prípade nedochádza k aktivácii tzv. SAS systému - ktorý Beddeley stotožňuje s 'central executive' systémom. Ten je aktivovaný v prípade nezhôd medzi podnetmi z okolia a automaticky ponúkanými schémami. Pre používanie cudzieho jazyka je preto podstatný poznatok, že v prípade, ak pracovná pamäť učiaceho sa nie je schopná ponúkať adekvátne schémy (zautomatizované rečové produkty) potrebné na reakciu na komunikačné podnety z okolia, aktivuje sa činnosť 'central executive'. Ten zabezpečí vedomé vybavovanie si potrebných gramatických informácií z dlhodobej pamäte a následnú manipuláciu s danými informáciami. Nakoľko je kapacita 'central executive' systému obmedzená, jeho kapacitné možnosti sú následne vyťažené a nepostačujúce na vykonávanie ďalších kognitívne náročných úloh (napr. plynulá reč s implementovaním plánovaného originálneho obsahu). Dôkazom limitovanej kapacity 'central executive' systému sú pokusy generovania písmen abecedy pokusnými osobami v náhodnom poradí. Zautomatizovaná schéma typu ABC, XYZ musí byť 'central executive' systémom vedomé potlačená, čo si vyžaduje využívanie mentálnej kapacity. V prípade časovej tiesne, či vykonávaním pridruženej kognitívnej aktivity je kapacita ešte viac vyťažená a dochádza tak k štatisticky menej 'náhodným' reťazcom písmen než pri jednoduchom náhodnom generovaní (Baddeley, 2009:7).

Z uvedeného vyplýva, že podstata pracovnej pamäte výrazným spôsobom limituje možnosť vedomé narábať s veľkým množstvom informácií súčasne. Tento prípad môže nastať a mnohokrát nastáva práve počas používania cudzieho jazyka a prejavuje sa v podobe nízkeho stupňa plynulosti a gramatickej správnosti. Pri tvorbe rečovej produkcie v CJ hovoriaci potrebuje nevyhnutne spájať obsah s adekvátnymi gramatickými formami na jeho vyjadrenie. Svoju kognitívnu kapacitu tak potrebuje rozdeliť medzi obsah (sémantika) a gramatickú stránku (morfológia, syntax, fonetika). Avšak plnenie gramatických podmienok rečovej produkcie zamestná kognitívnu kapacitu hovoriaceho natoľko, že tým znemožní plynulú rečovú produkciu. V tomto ohľade Garman (2000: 372) tvrdí, že 'at the output end of the process of production, the rate must be sufficiently rapid that our memory for what has been planned, and what has been excluded, is still available'. Inými slovami, užívateľ cudzieho jazyka potrebuje byť schopný generovať svoju rečovú produkciu takým tempom, aby nebolo prekážkou na tvorbu naň nadväzujúcej produkcie. Tieto zistenia tak legitimizujú uplatňovanie spomínaného Johnsonovho modelu cudzojazyčnej výučby. Johnson (1996:175) preto navrhuje zamerať výučbu CJ na tzv. **form-defocus**, teda postupné odpútavanie sa hovoriaceho od hľadania formy pre vyjadrenie obsahu – s cieľom používať formu ako funkciu obsahu. Hovoriaci tak bude disponovať väčšou mentálnou kapacitou využiteľnou pre iné aspekty rečového prejavu než je tvorba gramatických štruktúr. K tomuto názoru Johnson dospel analýzou teoretických východísk pre učenie sa cudzích jazykov. Jedným z doterajších základných fundamentov pre tvorbu teórie učenia sa a vyučovania cudzích jazykov bola teória jazyka – čo je jazyk, aký je a ako funguje zohrávalo hlavnú rolu, z ktorej sa odvodzovali podstatné teoretické črty vyučovacích modelov. Keďže hlavnou funkciou jazyka je odovzdávať, komunikovať informácie, prístupy k vyučovaniu a učeniu sa boli založené na tzv. message-focus. Úlohou učiaceho sa tak bolo zameriavať sa v čo najvyššej možnej miere na komunikáciu obsahu, pretože tak je to i v prvom jazyku – a teda takým istým spôsobom by malo fungovať i učenie sa cudzieho jazyka. Kognitívna kapacita učiaceho sa však neumožňuje využívať nezautomatizované deklaratívne vedomosti za súčasného venovania pozornosti obsahu. Z tohto dôvodu Johnson zdôrazňuje odstup od teórií jazyka a hľadá východisko nie v charakteristike jazyka, ale v charakteristike učenia sa jazyka – v jeho mentálnej rovine. Form-defocus zohľadňuje práve limity kognitívnej kapacity učiaceho sa a prechod od formy k obsahu. Učiaci sa tak najskôr venuje pozornosť formálnym aspektom rečovej

produkcie s minimom pozornosti venovanej obsahu, avšak postupne sa dostáva do popredia viac a viac obsahu. Učiaci sa je teda postupne nútený využívať menej a menej kognitívnej kapacity na tvorbu formálnych aspektov rečového produktu za súčasnej vedomej implementácie žiadaného originálneho obsahu.

OPÍSANIE PROJEKTU

Hlavným cieľom výskumu je hľadať riešenia na zvyšovanie efektivity výučby anglického jazyka vo vyššom sekundárnom vzdelávaní. Stanovený všeobecný cieľ bude naplnený empirickým skúmaním - hľadaním prítomnosti, následnou definíciou a opísaním elementov pedagogického pôsobenia vo vyučovaní anglického jazyka na bilingválnych a všeobecných gymnáziách, ktoré majú v zmysle rozvíjania procedurálnych lingvistických vedomostí (PRO) u študentov dištinktívny charakter – zodpovedajú za nižší, resp. vyšší stupeň rozvinutosti PRO u študentov v jednotlivých typoch škôl.

Teoretické pozadie skúmanej problematiky

Očakávaným výstupom procesu učenia sa cudzieho jazyka je schopnosť používať cieľový cudzí jazyk v každodenných situáciách čo možno najbezpečnejšie, teda lingvisticky kódovať a dekódovať informácie tak, aby obsah korešpondoval so zamýšľaným cieľom. Popri schopnosti promptne dekódovať a analyzovať prichádzajúce informácie je nemenej dôležitým faktorom komunikácie schopnosť produkovať reč plynulo. Lojová vo svojom príspevku výstižne definuje problematiku slovami, že slovenskí študenti sú síce veľmi dobre pripravení po metalingvistickej stránke – 'v zmysle schopnosti metakognície o jazyku...a schopnosti pravidiel verbalizovať' (DeKeyser, 2011:122-123, preklad autora), no v praktickej aplikácii pravidiel, ktoré teoreticky ovládajú, výrazne zaostávajú (Lojová, 2008). Tento fenomén rozoznáva i DeKeyser (2006:328) a pomenúva ho ako 'gap', teda 'medzeru' medzi explicitnými vedomosťami o jazyku a schopnosťou používať, ovládať ich. Zástancovia Chomského teórií konkrétnejšie definujú tento problém ako 'medzeru' medzi explicitnými poznatkami a lingvistickou kompetenciou použiť cieľový jazyk. Ďalšou autoritou je Bialystok (1985 in Johnson, 1996) ktorá taktiež upozorňuje na potrebu odpútania sa od kvantity, čiže koľko 'gramatiky' študent ovláda, v prospech rozvíjania kvality - za akých podmienok ju dokáže správne používať. Na spomenutých názoroch je zaujímavé práve to, ako jasne a presne popisujú dôvody nedostatočne rozvinutej schopnosti používať cieľový cudzí jazyk plynule a súčasne gramaticky správne. Mnohé zahraničné ale i domáce výskumy (Ellis, DeKeyser, DeJong, Lojová) zaoberajúce sa osvojovaním a učením sa druhého / cudzieho jazyka totiž poukazujú na nasledujúce fakty. Skupiny učiacich sa prostredníctvom tradičných prístupov disponovali schopnosťou produkovať reč v cudzom jazyku síce gramaticky správne, no pomaly a obmedzene. Na druhej strane, rečová produkcia učiacich sa, ktorí nemali k dispozícii explicitnú inštruktáž, teoretické, deklaratívne pravidlá a využívali dominantne komunikatívne prostriedky výučby bola po gramatickej stránke relatívne chybná, no plynulá. Tieto zistenia tak poukazujú na problematiku v rovine mentálneho spracovávanía jazyka.

V roku 2001 realizovala G. Lojová (2001) výskum zameraný na opísanie stavu výučby gramatiky anglického jazyka na stredných školách. Výsledky boli nasledovné: výučba anglického jazyka autorka výskumu definovala ako neefektívnu, s urgentnou potrebou hľadania spôsobov ako vyučovací proces realizovať s kvalitnejšími výsledkami. Metódy používané na hodinách AJ boli študentmi veľmi dominantne označené ako tradičné, s dôrazom kladeným najmä na deklaratívne vedomosti bez dostatočného priestoru na

precvičovanie si preberaného učiva v praxi. Kontextovosť používaných cvičení a relevantnosť gramatických štruktúr pre ich použitie v reálnom živote boli študentmi taktiež opísané výrazne negatívne. V rámci našej diplomovej práce sme v roku 2012 realizovali pod vedením G. Lojovej zopakovanie výskumu s cieľom definovať zmeny a smerovanie vo výučbe anglickej gramatiky s odstupom jednej dekády. Analýzou dát sme dospeli k záveru, že súčasný stav výučby gramatiky AJ na gymnáziách odzrkadľuje minimálne zmeny oproti stavu z roku 2001. Navyše, učitelia omnoho viac priznávajú neefektívnosť výučby, pretrvávajúce uplatňovanie prevažne tradičných metód a nedostatok materiálov relevantných pre slovenský edukačný kontext.

Komparácia výsledkov teda poukazuje na len mierne zvýšenie efektivity výučby gramatiky AJ, pričom v zmysle realizácie aplikačných odporúčaní (Johnsonov model výučby gramatiky AJ) nedošlo k takmer žiadnym zmenám. Toto zistenie preto pokladáme za legitímny podklad urgentnosti potreby aktívneho hľadania možností zefektívňovania výučby gramatiky AJ.

Spomínaný Johnsonov model výučby cudzích jazykov vychádza z teórie rozvoja zručností pričom zdôrazňuje kognitívny aspekt reprezentácie vedomostí a narábanie s nimi. Dôležitú úlohu v tomto modeli zohráva práve chápanie jazyka ako zručnosti – teda rozvíjanie schopnosti používať ho jeho samotným používaním. Tento názor vhodne vystihol i J. R. Taylor (2007:28) ktorý tvrdí, že 'jazyk...sa vyvíja súbežne s lingvistickou skúsenosťou používateľa' (preklad autora). Tak ako je to pri motorických činnostiach (vedenie motorového vozidla, hra na klavíri) keď sa pravidelnou aktivitou vytvára zautomatizovaná činnosť nevyžadujúca vysoký stupeň pozornosti, pravidelné vystavovanie sa cudziemu jazyku a jeho aktívne používanie vedie rovnako k zautomatizovaniu spájania významu s príslušnými gramatickými štruktúrami používanými v komunikácii. Na dosahovanie úspešného rozvíjania PRO, ktoré je dlhodobého charakteru, je teda potrebné pracovať so študentmi v intenciách procesu vytvárania rečových automatizmov – keď výsledná materiálna podoba použitej gramatickej štruktúry (rečový produkt študenta) má v sebe od začiatku naprogramovanú požadovanú funkčnú charakteristiku. Výsledná gramatická štruktúra teda nie je založená na jej 'on-line' modelovaní podľa generatívnych gramatických pravidiel reprezentujúcich zamýšľanú funkciu vo vedomí komunikanta, ale je hotovým produktom procesu proceduralizácie – pridelením funkčného programu konkrétnej gramatickej štruktúre. Keďže priradovanie funkčného programu konkrétnej realizácii gramatickej štruktúry je závislé od jej frekventovaného a zmysluplného používania, teda od jej používania študentmi v ich vlastnej, cieľavedomo vytvárajúcej rečovej produkcii, podmienky nevyhnutne potrebné pre proces proceduralizácie a automatizáciu hrajú vo výučbe kľúčovú rolu.

Metodológia

Podstatou predkladaného projektu je empirické skúmanie, ktorého výstup má slúžiť ako základ na tvorbu teoretických odporúčaní. Metódy zvolené na realizáciu empirickej časti vyplývajú z charakteru cieľov, ktoré majú byť dosiahnuté. Potvrdenie predpokladu o štatisticky významnom rozdieli v úrovni rozvinutosti proceduralných lingvistických vedomostí (PRO) medzi študentmi bilingválnych a všeobecných gymnázií je nevyhnutnou prerekvizitou hľadania a opisovania dištingtívnych pedagogických elementov vo výučbe anglického jazyka v jednotlivých typoch gymnázií. Pre definovanie úrovne rozvoja PRO u študentov všeobecných a bilingválnych gymnázií použijeme pre naše potreby modifikovanú metódu tzv. pauzológie, ktorá je založená na kvantifikácii a analýze audio-nahrávok respondentov. Prostredníctvom kvantitatívnej analýzy ich rečového prejavu

získame objektívne údaje korešpondujúce s výsledkami výskumov, ktoré zatiaľ iba nepriamo poukazujú na veľmi nízku schopnosť študentov všeobecných gymnázií komunikovať plynulo a gramaticky správne. Na základe výsledkov bude možné usúdiť na prítomnosť elementov pedagogického pôsobenia pozitívne vplývajúcich na rozvoj PRO u bilingválnych gymnazistov, ktoré však nie sú vo výučbe bežných gymnazistov prítomné. S jednotlivými respondentmi budeme viesť neformálny rozhovor na vopred stanovené témy, ktoré sú študentom oboch typov gymnázií blízke a majú byť schopní o nich plynulo diskutovať. Analýza bude zameraná na tieto sledované kritériá: 1. úroveň obtiažnosti používaných gramatických štruktúr, 2. početnosť používaných gramatických štruktúr, 3. správnosť používaných gramatických štruktúr, 4. linearita produkcie gramatických štruktúr. Kvantifikáciou získaných dát bude možné a) usúdiť na rozdiely v rozvoji PRO u študentov všeobecných a bilingválnych gymnázií, b) opísať, či jednotlivé kritériá navzájom korelujú.

Na odhalenie a definovanie dištingtívnych črt vyučovania jednotlivých typov gymnázií sa zameriame na mieru používania anglického jazyka študentmi v ich vzájomnej interakcii v priebehu predmetných vyučovacích jednotiek - bez viazanosti na obsah (u študentov všeobecných gymnázií), resp. bez viazanosti na kontext odbornej výučby (u študentov bilingválnych gymnázií). Na tento účel bude použitá metóda (priameho) pozorovania. Autor projektu bude počas predmetných vyučovacích hodín zaznamenávať charakter interakcie žiak – žiak, žiak - žiaci. Pozorovanie bude mať štruktúrovaný charakter a jednotlivé nálezy budú zaznamenávané do pozorovacieho harka vytvoreného pre tento účel. Predmetom pozorovania bude: 1. frekvencia interakcie v anglickom jazyku medzi študentmi, 2. štruktúrny charakter interakcie a jej komplexnosť: a) slovo / fráza / klóza / veta + jej zložitosť, 3. typ interakcie vzhľadom na jej obsah – pre potreby vyučovacieho predmetu / pre osobnú potrebu, mimo kontextu vyučovacieho predmetu, 4. úroveň abstraktnosti mimojazykovej reality opisovanej pomocou použitej gramatickej štruktúry. Súčasťou pozorovania bude aj analýza typov používaných cvičení v zmysle ich zmysluplnosti, kontextovosti a relevantnosti pre komunikáciu v reálnom živote.

Na vyhodnotených výsledkoch empirického skúmania budeme stavať vypracovanie teoretickej platformy pre experimentálnu výučbu: transformácia systému psychologických, lingvistických a pedagogických poznatkov do didakticky (lingvo-didakticky) aplikovateľného súboru opatrení, odporúčaní, ktorý bude odrážať koncepciu vyučovania cudzích jazykov K. Johnsona založenej na rozlišovaní medzi deklaratívnymi a procedurálnymi vedomosťami a odlišnosti v spôsobe ich využívania komunikujúcim.

ZÁVER

Predkladané stručné spracovanie problematiky psycho/lingvistických aspektov učenia sa cudzích jazykov, predovšetkým pamäte a procesuálnej stránky tvorby rečovej produkcie v cudzom jazyku, vychádza z podnetov, ktoré nám dávajú výsledky výskumov cudzojazyčnej výučby v SR. Cieľom predkladaného výskumného projektu je vytvorenie chýbajúceho prepojenia medzi teoretickým skúmaním a každodennou praxou v školách. Výsledkom spracovanej teórie, jej experimentálneho overenia a zistení na základe kvalitatívne získaných faktov plánujeme vytvoriť na Slovensku prúd aplikovanej vedy dávajúcej učiteľom na školách priamy návod, ako uplatňovať teoretické poznatky v ich každodenných situáciách.

Literatúra

- BADDELEY, A.D., GATHERCOLE, S.E. 2009. *Working memory and language*. New York : Psychology Press, 266 s. ISBN 978-0-86377-289-4
- DeKEYSER, R. 2006. Implicit and explicit learning. In: DOUGHTY, C.J., LONG, M.H. 2006. *The handbook of SLA*. s. 313-348. Oxford : Blackwell, 888 s. ISBN 978-1-4051-3281-7
- DeKEYSER, R. 2011. Cognitive-psychological processes in second language learning. In: DOUGHTY, C.J., LONG, M.H. 2011. *The handbook of language teaching*. s. 119-138. Oxford : Blackwell, 803 s. ISBN 978-1-4051-5489-5
- GARMAN, M. 2000. *Psycholinguistics*. Cambridge : CUP, 512 s. ISBN 0-521-27641-1
- JOHNSON, K. 1996. *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford : Blackwell, 198 s. ISBN 0-631-16877-X
- LOJOVÁ, G. 2008. Psycholingvistická báza kvalitatívnych cieľov ako východisková pozícia pri zavádzaní výučby cudzieho jazyka do primárneho vzdelávania In: *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku*. Nitra: UKF, 2008. s. 26-37. ISBN 978-80-8094-417-9
- LOJOVÁ, G. 2011a. *Teória a prax vyučovania gramatiky cudzích jazykov*. Bratislava : Monitor Promotion, 113 s. ISBN 978-80-89328-53-6
- LOJOVÁ, G. 2011. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I*. 2. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského, 197 s. ISBN 978-80-223-2983-5
- TAYLOR, J.R. 2007. *Cognitive grammar*. Oxford : OUP, 621 s. ISBN 978-0-19-870033-3

Autor:

Mgr. Tomáš Hlava
Katedra anglického jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta UK BA
Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava
hlava3(at)uniba.sk

MOŽNOSTI INTEGRÁCIE VÝTVARNÉHO UMENIA V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Hana Jakubíková

Abstrakt

V príspevku sa zaoberáme problematikou, aké sú možnosti medzipredmetových vzťahov a integrovania výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní. Zároveň ponúkame pohľad na spôsob riešenia tohto fenoménu v zahraničí. Pokúšame sa tiež nájsť prienik uplatnenia modelov integrovania umenia v primárnom vzdelávaní na Slovensku a zistiť, či je to v našich edukačných podmienkach možné. V závere prezentujeme projekt nášho výskumu.

ÚVOD

Idea integrovať umenie súvisí so štrukturálnymi, konceptuálnymi a filozofickými teóriami, ktoré sú súčasťou školských kurikulárnych dokumentov.

Určitou reflexiou na riešenie tohto problému je reakcia (v tom čase) Ministerstva školstva Slovenskej republiky z roku 2008, keď prichádza s novým kurikulumom - Štátnym vzdelávacím programom, kde v prípade primárneho vzdelávania ide o ISCED 1.

Súčasťou kurikulárnych dokumentov sú tzv. modelové programy, ktoré poskytujú možnosť pre alternatívny spôsob výučby. Jedným z nich je oblasť integrovaného obsahu vyučovania, čo je do istej miery dôležitým prvkom v riešení našej problematiky integračných procesov vo výtvarnej výchove v primárnom vzdelávaní.

Keďže učiteľ primárneho vzdelávania spravidla vyučuje väčšinu predmetov, má veľké možnosti efektívne využívať integrovaný spôsob vyučovania. Pretože žiak je komplexnou osobnosťou a nie je možné rozvíjať jeho kompetencie izolovane, jednotlivé kompetencie sa rozvíjajú cez interdisciplinaritu povinných predmetov a prierezových tém. Vyjadrovacie procesy umení poskytujú k takejto komplexnosti veľmi dobré východisko, lebo v integrovanej forme zapájajú afektívne a psychomotorické zložky (zmyslové, citové, motorické) s kognitívnym (analyticko-syntetickým) myslením.

POROVNANIE KURIKÚL UMELECKÝCH PREDMETOV V EURÓPE

Integrácia ako pedagogický pojem - stručne v našom ponímaní

V posledných rokoch je pojem „integrácia“ v slovenskom školstve používaný častejšie ako v ostatných rokoch 21. storočia. Pochádza z latinského slova „integrare“ a vo všeobecnosti znamená zjednotenie, spojenie, zmiešanie, scelenie. Podstata integrácie je v kvalite výsledku procesu, ku ktorej by bez prepojenia, teda izoláciou niečoho, nikdy nedošlo.

Ako pedagogický výraz sa však dá chápať v rôznych súvislostiach. Stotožňujeme sa s Podroužkom (2002), ktorý poníma integrovanú výučbu ako syntézu učiva jednotlivých učebných predmetov alebo kognitívne blízkych vzdelávacích oblastí v jednom celku, kde sa dôraz kladie na komplexnosť a globálnosť nadobúdania poznatkov, v ktorom sa uplatňujú medzipredmetové vzťahy. Integrovaná výučba tak, podľa Podroužka, nie je založená na učebných predmetoch - na predmetovom kurikule, ale vychádza z integrovaného.

S veľmi podobným názorom prichádza aj autorka Rakoušová (2008), ktorá hovorí o „integrácii vzdelávacieho obsahu“ a definuje ho ako „vzájomné prenikanie a spájanie obsahu predmetov vytvorených z reálnych vied v novom funkčnom vzdelávacom obsahu, pričom tento integrovaný vzdelávací obsah sleduje ciele všetkých týchto predmetov“.

Sme presvedčení, že kontrast k mienke o povrchných aktivitách na vyučovaní je v nasledovnom. Dôraz výučby sa mení z bifľovania a zapamätávania si faktov (ktoré skôr či neskôr žiak zabudne) na porozumenie základných pojmov, schopnosť aplikovať ich do nových situácií. Ďalej ide o schopnosť zlepšovať základné zručnosti ako skúmať, analyzovať, syntetizovať učivo, hodnotiť, riešiť problém, schopnosť tímovej spolupráce, kritické myslenie, ktoré subjekt využije na existenciu a prácu v budúcnosti v reálnom živote.

Medzinárodná korelácia umeleckých predmetov a umenia v úrovni ISCED 1

Termín **umelecké kurikulum** sa medzi jednotlivými európskymi štátmi veľmi odlišuje. Približne v polovici štátov je každý umelecký predmet hodnotený samostatne (napr. hudba, výtvarné umenie), zatiaľ čo v druhej polovici je koncipovaný ako integrovaná oblasť štúdia (napr. umenie).

Vo všetkých štátoch je umenie ako kurikulárna oblasť na úrovni ISCED 1 povinné.

Školské vzdelávacie programy môžu pozostávať z množstva samostatných predmetov (napríklad vrátane chémie, histórie a hudobnej výchovy) alebo ako užšie/širšie oblasti štúdia (prírodné vedy, humanitné vedy a umenie). Umelecké formy týchto oblastí (ako je výtvarná výchova, hudobná výchova, dráma a tanec) patria do jedného súboru umeleckých disciplín. To sa odráža v spôsobe, akým je školské kurikulum koncipované na národnej úrovni.

Zjavné sú dva hlavné vzory na riešenie problematiky umeleckých predmetov v kurikule:

- a) každý umelecký vyučovací predmet je uvedený v kurikule samostatne tak, ako iné neumelecké vyučovacie predmety, bez vzájomných konceptuálnych prepojení,
- b) dve alebo viac samostatných oblastí umeleckej formy tvoria samostatnú oblasť kurikula (napr. s názvom umenie). Takýto druh koncepcie sa môže nazvať aj ako integrovaná.

Niektoré umelecké formy však môžu byť zahrnuté v ďalších neumeleckých predmetových oblastiach, bez ohľadu na to, či je kurikulum konceptualizované ako zahrňujúce integrované oblasti, alebo pozostávajúce zo samostatných predmetov. Napr., dráma je často súčasťou vyučovania materinského jazyka a tanec je často integrovaný do telesnej výchovy.

Existujú tu dôležité medzikurikulárne prepojenia medzi umeleckými a ostatnými oblasťami. Mnoho umeleckých kurikulů zahŕňa ciele pre rozvoj kľúčových kompetencií, ako sú rozvoj sociálnych a komunikačných zručností a niektoré majú špecifický cieľ podporovať prepojenie medzi umeleckými a inými neumeleckými predmetmi.

Na druhej strane, v niektorých štátoch je stanovené získanie kultúrnych a umeleckých kompetencií ako celkový vzdelávací cieľ povinného vzdelávania. (Baïdak, Horvath, 2008)

Medzikurikulárne vzťahy medzi umeleckými a ostatnými predmetmi v Európe

V štúdiu, ktorú zverejnila Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2009) s názvom Arts and Cultural Education at School in Europe (Umelecké a kultúrne vzdelávanie v školách v Európe) sa píše o tom, že medzikurikulárne vzťahy nie sú zatiaľ v európskom školstve veľmi frekventované. „Iba niečo viac ako tretina štátov vytvorila medzikurikulárne vzťahy medzi umeleckou výchovou a ostatnými predmetmi na úrovni kurikula, buď prostredníctvom vzdelávacích cieľov alebo špecifickými medzipredmetovými vzťahmi.“

Ako súčasť cieľov pre celé kurikulum podporuje medzikurikulárne vzťahy medzi umeleckou výchovou a ostatnými predmetmi 9 štátov (Belgicko – Flámske spoločenstvo, Česká republika, Grécko, Španielsko, Írsko, Lotyšsko, Rakúsko, Slovinsko a Fínsko). Napr. v Španielsku legislatíva o minimálnom národnom hlavnom kurikule stanovuje okrem cieľov pre jednotlivé stupne tiež základné kompetencie študentov. Tie sú súčasťou všetkých oblastí a predmetov povinného vzdelávania a zahŕňajú tiež „kultúrne a umelecké kompetencie“.

V Írsku sa v kurikulu pre základné školy kladie veľký dôraz na integráciu ako na jeden z kľúčových princípov. To sa prejavuje v kurikulu pre hudobnú výchovu, výtvarnú výchovu a drámu. Tým sa umožňuje klásť dôležitosť a potenciál pre integrovanie umeleckých predmetov s ostatnými kurikulárnymi oblasťami.

V rakúskom školstve, v metodickom pokyne – Grundsatzertlass zum Projektunterricht (1992-2001) – je zoznam didaktických princípov relevantných pre všetky predmety a umožňujú rozvíjanie podmienok v školách zabezpečením základu pre viac interdisciplinárne a projektové vyučovanie.

V štátoch ako Česká republika, Grécko, Lotyšsko, Luxembursko, Maďarsko, Fínsko a Švédsko je podporovanie medzikurikulárnych vzťahov explicitne uvedené ako cieľ/zameranie umeleckého kurikula. Napr. vo Švédsku povinné školské osnovy pre hudobnú výchovu uvádzajú, že žiaci by mali byť oboznámení s interakciou medzi hudobnou výchovou a ostatnými vedomostnými oblasťami, zväčša so všetkými predmetmi alebo s jazykmi, alebo špeciálne s humanitnými predmetmi.

V niekoľkých štátoch (Česká republika, Estónsko, Írsko, Francúzsko, Litva, Maďarsko, Malta, Poľsko, Rumunsko, Slovinsko, Fínsko, Švédsko, Spojené kráľovstvo a Island) môžu byť medzikurikulárne vzťahy medzi umeleckými a ostatnými predmetmi vytvorené na miestnej alebo školskej úrovni. Napr. vo Francúzsku pedagogické tímy môžu využívať

množstvo iniciatív (tzv. diverzifikované dráhy, medzikurikulárne projekty či objavné cesty) na prepájanie umeleckých a ostatných predmetov. Hoci medzikurikulárne vzťahy musia byť vytvorené na miestnej úrovni, ministri školstva a kultúry podnecovali umelecké a kultúrne projekty vo všetkých vzdelávacích zariadeniach. V Poľsku je táto problematika riešená prostredníctvom tzv. „vzdelávacích dráh“. Riaditeľ školy zabezpečuje, že témy, otázky vzdelávacích dráh sú zahrnuté v školskom súbore kurikul napr. ako „kultúrne dedičstvo v regióne“.

Aj v Rumunsku robia rozhodnutia o medzipredmetových vzťahoch školy. Interdisciplinárne témy, ktoré sú navrhované školami, obsahujú:

1. rumunský jazyk a literatúru a hudobnú výchovu, integráciu literárnych textov v hudobných dielach;
2. praktické schopnosti a výtvarnú výchovu, zapojenie detí základných škôl do úpravy svojej školy;
3. umelecké pamiatky a historické miesta špecifického mesta;
4. fotografovanie od prírody až po umenie.

Tento charakter medzikurikulárneho prepojenia je najbežnejší na úrovni ISCED 1, kde učitelia zvyčajne vyučujú všetky predmety kurikula vo svojich triedach. My sa tiež prikláňame k tomuto typu integračných procesov v primárnom vzdelávaní a stotožňujeme sa s ním (podľa Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009).

Cieľ empirického výskumu

Všeobecným cieľom projektu je získať názory učiteľov a žiakov primárneho vzdelávania na Slovensku na integrovanie výtvarného umenia do vzdelávacieho obsahu.

Konkrétne ciele projektu:

1. Skúmať názory učiteľov a študentov primárneho vzdelávania na Slovensku na integračné procesy vo výtvarnej výchove v primárnom vzdelávaní.
2. Skúmať názory žiakov na vyučovací predmet výtvarná výchova a hľadať podnety a možnosti na tvorbu implementárnych väzieb.
3. Vytvoriť program striedania modelov integrácie v súlade so súčasným kurikulumom a realizovať ho v základnej škole.

Výskumné otázky

1. Aké skúsenosti majú učitelia primárneho vzdelávania s integračnými procesmi vo výtvarnej výchove?
2. Aká je perspektíva integrovania predmetov s výtvarnou výchovou v primárnom vzdelávaní z pohľadu učiteľov primárnych škôl a študentov primárneho vzdelávania?
3. Aké sú reálne možnosti využitia programu striedania modelov integračných procesov vo výtvarnej výchove v primárnom vzdelávaní?

Východisko výskumu

Na základe porovnania teoretických štúdií, zahraničných prístupov, vlastnej praxe, konzultácií a výskumu navrhnuť výtvarný program – aktivity, integrované slovné úlohy, hry a postupy pre žiakov výtvarnej výchovy primárneho vzdelávania, ktoré podporia poznávacie procesy a stimulujú ich celistvosť v súvislostiach bežných životných situácií.

Vypracovať mikroedukatívnu analýzu, ktorej predmetom bude sebaanalýza (1. fáza) a pozorovanie iného vyučujúceho (2. fáza), kde bude aplikované integrovanie výtvarnej výchovy v edukačnom procese.

Na základe výpovedí respondentov a výsledkov z praxe sa pokúsime o vytvorenie novej teórie k našej problematike.

Výskumný postup a základná metodológia

Hlavným výskumným postupom nášho výskumu je konštantná komparácia, ktorá vytvára teóriu indukčným spôsobom z údajov. Zároveň je zložkou metodologickej techniky, ktorá sa nazýva zakotvená teória (grounded theory). Musíme mať na pamäti teoretickú senzitivitu, ktorá sa uplatňuje v celom výskume. Ide o rozvinuté analytické myslenie výskumníka, jeho tvorivosť a nápaditosť, schopnosť neustáleho kladenia si otázok, nachádzať odpovede a na základe toho prehľbovať získavanie údajov (Gavora, 2007).

Základnou vetvou metodológie nášho výskumu je fenomenologická analýza. Napriek tomu, že v názve figuruje pojem analýza, ide o komplexný systém metodológie, ktorý zahŕňa všetky komponenty výskumu. Jej cieľom je odhaliť prežívanie sveta (myšlienky, pocity, sebauvedomovanie človeka) vybranej skupiny respondentov, ktorí majú s určitým javom spoločnú skúsenosť.

Metódy výskumu

Pri skúmaní, analyzovaní a vytváraní novej teórie sme si zvolili nasledovné metódy, ktoré sú si navzájom rovnocenné:

1. Neštruktúrované interview pre učiteľov pred realizáciou integrovaného obsahového vyučovania a pološtruktúrované interview po realizácii, zamerané na základné oblasti:
 - a) aké sú názory učiteliek na integrované obsahové vyučovanie v primárnom vzdelávaní aj prostredníctvom výtvarnej výchovy,
 - b) čo považujú učitelia za najväčšie klady a zápory takéhoto typu alternatívneho vyučovania výtvarnej výchovy,
 - c) ako zabezpečiť, aby učitelia (nielen) výtvarnej výchovy primárneho vzdelávania využívali v edukačnom procese medzipredmetové vzťahy.
2. Skupinové interview s ohniskovou skupinou žiakov po uskutočnení inovatívneho programu, v ktorom sa zameriame na to,

- a) ako vnímajú žiaci inovatívny spôsob vyučovania,
 - b) či je takáto edukácia podľa nich efektívnejšia ako tradičný typ vyučovania,
 - c) v čom vidia pozitíva a negatíva integrovaného vyučovania.
3. Dotazník pre približne 50 študentov VŠ končiacich ročníkov primárneho vzdelávania na získanie názorov na problematiku integračných procesov vo výtvarnej výchove v primárnom vzdelávaní.
 4. Obsahová analýza produktov žiakov, ktoré vzniknú počas výučby integrovanej výtvarnej výchovy do iných povinných predmetov a prierezových tém primárneho vzdelávania.

Prínosy pre prax predpokladáme v dvoch oblastiach:

1. Záverečným výstupom z dizertačnej práce budú prínosy pre teóriu.
 - a. Predpokladáme, že zistíme, aká vysoká/nízka je efektívnosť integrácie výtvarnej výchovy s inými predmetmi v primárnom vzdelávaní z hľadiska obsahového vyučovania, ako vnímajú žiaci takýto typ vyučovania a aký je názor učiteliek.
 - b. Porovnanie so svetovými trendmi a definovanie rozdielov alebo divergentných tendencií medzi názormi pedagógov a teóriou.
2. Najväčšie prínosy dizertačnej práce predpokladáme pre prax.
 - a. Predpokladáme, že predstavíme pedagógom v praxi novú, kvalitnejšiu, konštruktívnejšiu dimenziu výchovy a vzdelávania. Zároveň bude našou snahou povzbudiť ich do vytvárania projektov zameraných na implementáciu výtvarnej výchovy s inými predmetmi, aby tak zefektívňovali edukačný proces a žiakom ponúkli vnímať súvislosti v jednotlivých sférach života.
 - b. Pokúsime sa vytvoriť súbor aktivít zameraných na integráciu výtvarnej výchovy s predmetmi a prierezovými témami primárneho vzdelávania, ktoré budú v súlade s platnými kurikulárnymi dokumentmi.

ZÁVER

Čiastočná analýza našej témy predstavuje pohľad na riešenie problému možnosti integrovanej edukácie výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní.

Súčasný vývojový trendy a zmeny v školskom systéme nám zreteľne naznačujú, že oblasť integračných procesov je v edukačnom procese aktuálna. Preto sa domnievame, že venovať pozornosť otázkam týkajúcich sa integrovanej edukácie je nielen zaujímavé, ale svojím spôsobom aj naliehavé.

V štúdiu od Eurydice sme získali porovnávacie informácie o poskytovaní umeleckého vzdelávania v kurikulu tridsiatich európskych štátov. Štatistika hovorí, že asi polovica štátov prezentuje umelecké vzdelávanie ako samostatné predmety, a naopak, polovica prijala integrovaný prístup v prezentovaní umeleckého vzdelávania v kurikulu.

V našom výskume nás najviac zaujíma, aká je perspektíva integrovania predmetov s výtvarnou výchovou v primárnom vzdelávaní z pohľadu učiteľov primárnych škôl a študentov primárneho vzdelávania a aké sú reálne možnosti využitia programu striedania modelov integračných procesov vo výtvarnej výchove v primárnom vzdelávaní.

Podľa nášho názoru by základná škola už v primárnom stupni vzdelávania mala viesť žiakov k rozvoju analytického a syntetického myslenia, podporovať praktické poznanie sveta, prehľbovať sociálne skúsenosti. Tieto a ešte mnohé iné, pre rozvoj jedinca dôležité prvky, sa dajú efektívnejšie realizovať prostredníctvom integračných procesov.

Literatúra

- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. 2009. *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Brussels. ISBN 978-92-9201-061-4.
- GAVORA, P. 2007. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. 2. vyd. Bratislava. Polygrafické stredisko UK. 2007. 230 s. ISBN 978-80-223-2317-8.
- HAUSER, J.: *Štátny vzdelávací program 1. stupňa základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 1 – Primárne vzdelávanie*. Bratislava. Štátny pedagogický ústav. 2008.
- HENDL, J. 2008. *Kvalitatívny výzkum*. 2. vyd. Praha. Portál. 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- PODROUŽEK, L.: *Integrovaná výuka na základní škole*. Plzeň: Fraus. 2002. ISBN 80-7238-157-1.
- RAKOUŠOVÁ, A.: *Integrace obsahu vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada. 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-2529-1.
- RUSSELL-BOWIE, D. (2009). *Syntegeation or disintegration? Models of integrating the arts across the primary curriculum*. International Journal of Education & the Arts, 10(28).
- SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha. Grada. 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- STRAUSS, A., CORBIN, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice : Albert, 228 s. ISBN 80-85834-60-X.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. a kol. 2004. *Vizuálna kultúra a umenie v škole*. Svätý Jur. Digit. 2004. 263 s. ISBN 80-968441-1-3.

Autor:

Mgr. Hana Jakubíková
Katedra výtvarnej výchovy
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59, Bratislava 813 34
hana.jakub@gmail.com, dkjakubikova@fedu.uniba.sk

KVALITA ŽIVOTA ŽIAKOV S POSTIHNUTÍM V BEŽNÝCH ŠKOLÁCH

Veronika Javorská

Abstrakt

Príležitosť navštevovať bežné školy majú dnes už aj žiaci s rôznym typom postihnutia. Ich edukácia prebieha v bežných podmienkach v rámci trendu integrácie/inklúzie. Integrácia je mnohonásobne a široko používaný termín, ale v súčasnosti sa čoraz častejšie objavuje termín inklúzia, ktorá sa pokladá za jeden z rozhodujúcich činiteľov ovplyvňujúcich rozvoj osobnosti a kvalitu života detí/žiacov s postihnutím. Implementácia inklúzie súvisí s Dohovorom OSN o právach ľudí s postihnutím, ktorú Slovensko ratifikovalo v roku 2010. Ak môžu byť žiaci s postihnutím začlenení do bežného kolektívu triedy, vystupuje do popredia otázka týkajúca sa kvality ich života v tomto školskom prostredí. V našom príspevku/výskume sa zaoberáme hodnotením kvality ich života v týchto podmienkach.

Úvod

Vzdelanie je jednou z najdôležitejších hodnôt v živote človeka. Žijeme v spoločnosti, v ktorej právo na vzdelanie má každé dieťa, a to bez rozdielu, či už ide o dieťa intaktné alebo o dieťa s postihnutím. Čím vyššiu a kvalitnejšiu úroveň vzdelania dosiahne, tým má zvyčajne väčšiu šancu uplatniť sa v živote a prispieť tak k plnohodnotnému rozvoju spoločnosti. V každom prípade je treba prihliadať na individuálne schopnosti dieťaťa a na možnosti jeho ďalšieho osobnostného rozvoja. Súčasné celosvetové a celoeurópske trendy v rámci integrácie/inklúzie nachádzajú odzvu aj v Slovenskej republike, kde je uvedená problematika stále viac diskutovanou a aktuálnou témou.

Integrácia verus inklúzia

Deti/žiaci s postihnutím sú už od nepamäti súčasťou našej spoločnosti. Postupom času sa menila nielen legislatíva, politika, ale aj prístupy k týmto deťom/žiakom od segregácie až po ich úplnú akceptáciu v spoločnosti, teda aj v prostredí bežných škôl. Podľa Dohovoru o právach detí (1989) má právo na vzdelanie každé dieťa a to bez rozdielu. Integrácia/inklúzia sú pojmy, o ktorých sa veľmi veľa diskutuje. Z vlastnej skúsenosti vieme, že veľa bežných škôl pozná tieto trendy, ale len v teoretickej rovine.

Positívny vzťah medzi intaktnými deťmi/žiakmi a deťmi/žiakmi s postihnutím sa buduje pri spoločnom stretávaní sa, poznávaní a vzájomnom prežívaní. Na realizáciu tohto procesu vzájomného spoznávania sa sú najvhodnejšie školské zariadenia, bežné školy. Ak v nich deti/žiaci pochopia zmysel a význam integrácie/inklúzie prostredníctvom skúsených a vzdelaných pedagógov, proces integrácie/inklúzie sa rozšíri do praktickej roviny a uľahčí

život ako aj participáciu členov s postihnutím s intaktnou populáciou. Skvalitní sa nielen ich status v spoločnosti, ale aj kvalita ich života bude na vyššej úrovni.

Pred samotným definovaním pojmov integrácia/inklúzia, ktoré sú predmetom nášho záujmu, je dôležité zamyslieť sa nad tým, na aké skupiny žiakov v školskom prostredí sa uvedené termíny vzťahujú. V súčasnosti sa integrácia/inklúzia spája najmä s bežnými školami, ktoré začleňujú do týchto podmienok žiakov s rôznym druhom postihnutia.

V špeciálno/pedagogickej terminológii sa pre pojem dieťa/žiak s postihnutím často používa zastrešujúci termín, ktorým je dieťa/žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Podľa školského zákona je špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba (ďalej len ŠVVP) vymedzená ako požiadavka na úpravu podmienok, foriem, obsahu, prístupov či metód vo výchove a vzdelávaní pre dieťa/žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia a pomocou ktorých môže dosiahnuť primeraný stupeň vzdelania a primerané začlenenie do spoločnosti (zákon, č.245/2008, §2). ŠVVP sa vzťahujú na žiakov, ktorým má byť poskytnutá podpora a prostredie, ktoré túto podporu poskytuje.

Začiatkom druhej polovice 20. storočia akcelerácia špeciálnej pedagogiky bola úzko spojená s kulmináciou trendu separácie a segregácie v prístupe k ľuďom s postihnutím, ktorý začal narážať na svoje hranice a do popredia začali vystupovať aj jeho negatívne stránky. Tieto skutočnosti spôsobili, že v rozvinutých krajinách sa začal objavovať nový trend v prístupe k ľuďom s postihnutím, integrácia (Kudláčová, 2010).

Jesenský definuje integráciu ako „stav spolužitia ľudí s postihnutím a intaktných ľudí, a to pri prijateľnej miere konfliktnosti“ (Jesenský, 1995, s. 12). Dodáva, že integrácia nepredstavuje konečný stav, ale je procesom ďalšieho rozvoja tohto stavu, či už v pozitívnom alebo negatívnom smere. Dosiahnutie určitého stupňa či úrovne začlenenia ľudí s postihnutím do intaktnej spoločnosti nie je ani podľa nás konečné. Integrácia/inklúzia je stále prebiehajúci proces, v ktorom majú títo jedinci s postihnutím možnosť neustále rásť. V priebehu uskutočňovania tohto procesu narážajú na množstvo prekážok, pričom pri dostatočnej miere podpory z okolia ich môže prekonávanie týchto prekážok posúvať vpred. Vágnerová vidí integráciu ako formu adaptácie, ktorú môžeme chápať ako „také začlenenie jedinca (z nejakého odlišného dôvodu) do prostredia majoritnej spoločnosti, kedy v nej dokáže bez problémov žiť, cíti sa byť prijatý a sám sa s ňou identifikuje“ (Vágnerová, 1999, s. 61). Treba poznamenať, že nejde len o snahu zo strany jedinca s postihnutím adaptovať sa v majoritnej spoločnosti, ale tiež o snahu intaktnej spoločnosti vytvoriť priestor pre akceptáciu a vzájomné porozumenie.

Integrácia ako taká vychádza z myšlienok obsiahnutých v Charte ľudských práv OSN. Charta zaručuje, že prístup k vzdelaniu, práci a aktívnemu životu v spoločnosti nebude obmedzovaný farbou pleti, pohlavím, náboženstvom a ani fyzickým, či psychickým postihnutím (Seidler, Kurincová, 2005). Myslíme si, že dosiahnuť túto myšlienku neobmedzeného prístupu je možné len pri rešpektovaní prirodzenej dôstojnosti, diferenciácie, nediskriminácie a rovnosti šancí. Podľa Fischera a Škodu môžeme integráciu vymedziť ako „snahu o úplné zapojenie hendikepovaného jedinca, splynutie, začlenenie a zapojenie do spoločnosti“ (Fischer, Škoda, 2008, s. 23). Toto úplné zapojenie do spoločnosti sa týka aj detí/žiakov s postihnutím, u ktorých je potrebná včasná integrácia už v predškolskom veku. Schmidtová (2008) uvádza,

že pri integrácii v školskom prostredí je treba zabezpečiť materiálo-technické, organizačné a personálne podmienky, špeciálne vzdelávacie podmienky so špeciálno/pedagogickou starostlivosťou, s rozsiahlou poradenskou službou žiakovi, škole a rodine. Pri zabezpečení týchto podmienok vidí Zborťeková (In Belková, 2010) cieľ integrovaného vzdelávania v rozvíjaní individuality, pozitívneho sebahodnotenia, rozhodovania a celkovej samostatnosti jednotlivca. Myslíme si, že pri uskutočnení potrebných opatrení a zabezpečení všetkých podmienok môže byť pre deti/žakov s postihnutím školské prostredie miestom na dosiahnutie najvyššieho stupňa socializácie, čiže úplného začlenenia do bežného života.

Podľa viacerých autorov je trendom súčasnosti inklúzia, o ktorej sa v posledných rokoch hovorí čoraz častejšie najmä v odborných kruhoch.

Dohovor (Konvencia) OSN o právach ľudí s postihnutím (2006), ako aj Deklarácia konferencie v španielskej Salamanke z roku 1994 (Salamanca Statement, UNESCO, 1994) sa považujú za kľúčové dokumenty v oblasti rozvoja inkluzívneho vzdelávania a predstavujú zásadný impulz pre zmenu politík smerom k vytvoreniu takých podmienok na školách, ktoré budú slúžiť všetkým deťom. Na tomto mieste je dôležité vyzdvihnúť hlavnú myšlienku Deklarácie, podľa ktorej je vzdelávanie v bežných školách s inkluzívnou orientáciou najefektívnejším spôsobom v boji proti diskriminačným tendenciám. Takéto školy vytvárajú a budujú inkluzívnu spoločnosť, dosahujú vzdelávanie pre všetkých a navyše poskytujú efektívne vzdelávanie väčšine detí (Salamanca Statement, UNESCO, 1994). Žiaci so špeciálnymi vzdelávacími potrebami musia mať podľa Deklarácie zo Salamanky prístup do bežných škôl, ktorých úlohou je venovať sa im na základe pedagogiky orientovanej na dieťa, schopnej vyhovieť ich individuálnym potrebám. Myslíme si, že vzdelávanie detí/žakov s postihnutím v inkluzívnych podmienkach by sa malo realizovať akceptovaním špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, pričom by sa mal klásť dôraz na individuálne potreby všetkých zúčastnených. Pri výchove a vzdelávaní v tomto prostredí je podstatné nesústrediť sa na žiakove neschopnosti, či nedokonalosti, ale zamerať sa na to, čoho je žiak schopný a v tom ho podporovať. Dôležité je uvedomiť si, že každé dieťa má svoje potreby, ktoré sa snaží saturovať. Podstatou inklúzie je umožniť mu uspokojovať jeho potreby, a to aktívnou účasťou a participáciou na všetkých činnostiach s intaktnými jedincami. Pri vymedzení inklúzie, ktorej definícia vychádza zo všeobecných spojitostí sociálneho začleňovania, ju Zezulková (2009) chápe ako proces začlenenia ľudí do spoločnosti, a to formou priamej spoluúčasti na spoločenskom dianí. Inklúziu zároveň chápe ako stav spoločnosti, ktorá akceptuje odlišnosti všetkých svojich členov a keď byť „iný“ je považované za normálne. Rozdielnosť členov v rámci trendu inklúzie považuje za normálnu aj Lechta (2010), ktorý inklúziu definuje ako postupne sa rozvíjajúcu, novú, odlišnú vyššiu kvalitu integrácie, pretože pri tomto edukačnom prístupe sa už heterogenita principiálne chápe ako normalita. V rámci inkluzívneho konceptu sa žiaci nedelia na dve skupiny, teda na tých, ktorí majú špeciálne potreby a na tých, ktorí ich nemajú. V tomto prípade ide len o jednu skupinu žiakov, ktorí majú rozličné individuálne potreby a taktiež potrebujú aj individuálny prístup.

Posun v smere od integrácie k inklúzii nie je možný bez dôkladného premyslenia jednotlivých krokov. Na pozadí dosiahnutia stavu inklúzie sa nachádza dokonale pripravený a premyslený proces. Pri inklúzii už nie je len úlohou dieťaťa prispôbiť sa podmienkam spoločnosti, ale spoločnosť je pripravená na plnú akceptáciu dieťaťa/žiaka s postihnutím a plne podporuje

jeho adaptovanie sa v majoritnej spoločnosti. Naša myšlienka sa opiera o tvrdenie Belkovej (2010), ktorá porovnáva integrované a inkluzívne vzdelávanie a vymedzuje medzi nimi základné rozdiely. Pri integrovanom vzdelávaní sa podľa nej kladie dôraz na dieťa so zdravotným postihnutím. Ide o individuálny model postihnutia so snahou kompenzovať zdravotné postihnutie, rehabilitovať tohto žiaka a vybaviť ho kompenzačnými i učebnými pomôckami, aby bol pripravený na existujúci vzdelávací systém, vyhovujúci majoritnej spoločnosti. Pri inkluzívnom vzdelávaní sa očakáva zmena systému, nie dieťaťa. Chápanie sociálneho modelu postihnutia vychádza z tvrdenia, že všetky deti sú rozdielne a škola so školským systémom sa musia zmeniť tak, aby dokázali uspokojiť individuálne potreby všetkých žiakov. Podľa Foremana (2011) základným rozdielom medzi integráciou a inklúziou je, že kým pri integrácii si školy kladú otázku, či môžu zabezpečiť potreby žiaka so ŠVVP, pri inklúzii sa školy priamo zamýšľajú ako zabezpečia potreby tohto žiaka. Treba si uvedomiť, že do istej miery nie je dôležité, nakoľko sa oba postupy líšia a v čom sú podobné. Podstatnú úlohu tu zohráva najmä výsledok obidvoch, a tým je plnohodnotné začlenenie človeka do spoločnosti. Dôležité je uvedomiť si, či už pojednávame o integrácii alebo o inklúzii, že oba procesy sa snažia o úplné zapojenie jedincov s postihnutím do intaktnej spoločnosti. Pri chápaní inklúzie akoby nadstavby integrácie je zrejmé, že oba postupy sa vzájomne dopĺňajú a prelínajú.

Kvalita života

Podľa Jesenského (1995) je integrácia a v súčasnosti aj inklúzia fenomén, ktorý sa podieľa na rozvíjaní osobnosti jedincov s postihnutím a na utváraní kvality ich života.

Pri pojednávaní o kvalite života je dôležité samotné vymedzenie a definovanie tohto pojmu. Existujú viaceré snahy o jeho vymedzenie, ale dodnes nedošlo k zhode na jednotnej definícii týkajúcej sa kvality života.

Väčšina autorov sa opiera o definíciu Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO), ktorá kvalitu života vymedzuje nasledovne. *„Kvalita života je to, ako jedinci vnímajú svoje postavenie v živote v kontexte kultúry a hodnotových systémov, v ktorých žijú a vo vzťahu k svojim cieľom, očakávaniam, normám a obavám“* (WHO, 1996). Hodnotiť svoj život v jednotlivých oblastiach a situáciách môžeme pri zamyslení sa nad svojim životom, očakávaniami, cieľmi a hodnotami. Hodnoty a hodnotová orientácia sú dôležité fundamenty fungovania osobnosti. Súvislosť hodnôt s kvalitou života takto chápe aj Doležalová (2003), podľa ktorej kvalitu života vníma jednotlivec individuálne a závisí od jeho vlastného systému hodnôt. Významné sú predovšetkým ciele života a tiež situácie, v ktorých je alebo nie je jednotlivec schopný tieto ciele naplniť. Zanotti, autor dotazníka SQUALA (Subjective Quality of Life Analysis), považuje kvalitu života *„za akékoľvek vnímanie spokojnosti či nespokojnosti jedinca v celom jeho živote, pričom spokojnosť s rôznymi aspektmi má tiež rôznu dôležitosť“* (Šeffová, In Vaďurová, 2006).

Obe definície hovoria o človeku a vnímaní jeho života, či už v zmysle spokojnosti alebo nespokojnosti. Ide sa o široký koncept ovplyvnený nielen fyzickým a psychickým zdravím, ale aj intrapersonálnymi a interpersonálnymi vzťahmi a vzťahmi k jednotlivým oblastiam

života v spoločnosti. Kvalita života je veľmi abstraktný fenomén ovplyvnený množstvom faktorov, ktoré naň pôsobia v pozitívnom alebo v negatívnom smere.

Na kvalitu života možno nazerať, akcentujúc jej subjektívnu alebo objektívnu stránku. Kvalita života chápaná ako subjektívna charakteristika je nositeľom hodnoty, ktorá vyjadruje chápanie štýlu života. Každý človek však môže pod týmto pojmom rozumieť niečo iné, čo vyplýva z jeho individuality a subjektívneho myslenia.

Kvalitu života možno vyjadriť aj vonkajšími, všeobecnými ukazovateľmi, bez ohľadu na to, ako ju jedinec vníma a prežíva. Pri takto chápanej kvalite života, ide o kvalitu života objektívnu. Tieto vonkajšie faktory môžu osobnosť ovplyvňovať tým, že pôsobia ako prostredie, ktorému je nutné sa prispôbiť a na ktoré je potrebné sa adaptovať. Patria sem predovšetkým kultúrne, materiálne, pracovné, vzdelávacie, ekonomické a ekologické podmienky. V súvislosti s uvedeným, môžeme predpokladať, že na kvalitu života majú vplyv nielen vonkajšie činitele, ale aj činitele vnútorné. Medzi ne môžeme zaradiť charakteristiky a dispozície osobnosti človeka, somatickú a psychickú výbavu.

V súvislosti s predchádzajúcim tvrdením Škoda, Doulík a Hajerová-Müllerová (In Mareš et al., 2007) uvádzajú, že kvalitu života je možné merať pomocou subjektívnych a objektívnych indikátorov (ukazovateľov). Subjektívne indikátory ako subjektívna spokojnosť a kvalita spoločnosti sa odvíjajú od hodnotenia a posudzovania jednotlivých životných situácií a taktiež od individuálneho vnímania. Za objektívne indikátory merania kvality života sa najčastejšie považujú ekonomická situácia, zdravie a zdravotná starostlivosť, zamestnanie, vzdelávanie a schopnosti, profesionálny život, založenie domácnosti a rodinné vzťahy či bývanie a okolité prostredie. Treba poznamenať, že najcennejšie informácie získavame, pokiaľ je subjektívne hodnotenie spojené s objektívnym vyhodnotením životných podmienok jednotlivca. Ďalšími autormi zaoberajúcimi sa kvalitou života sú Vaďurová a Múhlpachr (2005), ktorí tiež bližšie vymedzujú subjektívnu a objektívnu dimenziu kvality života. Tvrdia, že objektívna dimenzia bola považovaná za dôležitejšiu, avšak v súčasnosti je trend presne opačný. Subjektívne poňatie kvality života je pre existenciu človeka určujúce a zásadné. Objektívna dimenzia zahŕňa sociálne, zdravotné, environmentálne a ekonomické podmienky. Subjektívna dimenzia vyjadruje, ako človek chápe svoje postavenie v spoločnosti, ako vníma svoju hodnotovú orientáciu v súvislosti s kultúrou spoločnosti, čo chce dosiahnuť a aké sú jeho očakávania. V súvislosti s vymedzením subjektívnej a objektívnej stránky kvality života, treba uviesť tvrdenie Kováča (2007), ktorý sa pri definovaní kvality života ako „*osobnostno-emočno-kognitívnej psychoreflexii trvalejšieho stavu jednotlivca, spočívajúcej v porovnaní reality s ideálom, najmä podľa vyznávaných hodnôt, v kontexte spoločenstva, civilizácie, kultúry*“ (Kováč, 2007, s. 372), dištancuje od výrazov objektívna a subjektívna kvalita života.

Pri zhrnutí úvah o subjektívnej a objektívnej kvalite života, ako ju niektorí autori vymedzujú, je nutné poznamenať, že pri celkovom hodnotení a meraní kvality života je treba brať do úvahy obe tieto dimenzie. Subjektívna a objektívna stránka kvality života sa vzájomne prelína a dopĺňa. To, ako človek bude hodnotiť svoj život na základe objektívnej dimenzie a jej indikátorov, sa odrazí aj na jeho subjektívnom, vnútornom vnímaní a posudzovaní kvality jeho života. V kontexte vymedzenia kvality života sme narazili na mnohé tvrdenia a definície týkajúce sa tohto javu. Spomínaní autori ju chápu ako zamýšľanie sa človeka nad

svojou pozíciou v živote, nad vnímaním svojej spokojnosti, či nespokojnosti. Podľa nás kvalitu života môžeme chápať ako percepciu celkovej spokojnosti človeka so svojím životom, a to vo všetkých jeho oblastiach.

Kvalita života a dieťa/žiak s postihnutím

Tokárová (2002) uvádza, že *„rovnosť príležitostí a právo na kvalitu života patrí v demokratickej a pluralitnej spoločnosti k základným etickým požiadavkám a právnym normám“* (Tokárová 2002, s.16). Právo na vzdelávanie majú preto aj žiaci s postihnutím, ktorých edukácia môže prebiehať nielen v podmienkach segregácie, ale predovšetkým v inkluzívnom prostredí.

Zdravie predstavuje žiaduci stav ucelenosti a integrity ľudského bytia a nedosiahnutie tejto ucelenosti, zlá úroveň výkonového štandardu a vzhľadové odchýlky je to, čo jedinca odlišuje od ostatných (Novosad, 2011). Človek je nositeľom svojho postihnutia a toto postihnutie je súčasťou jeho celého života. Je teda zrejmé, že človek s postihnutím, bude aj pri hodnotení kvality svojho života brať do úvahy aspekty a ukazovatele, ktoré sú jeho postihnutím ovplyvnené. Kvalita života závisí v značnej miere od samotného človeka. Dvaja ľudia s rovnakým druhom postihnutia budú hodnotiť kvalitu svojho života úplne odlišne. K tvrdeniu sa pripája aj Mattevi et al. (2012), ktorý uvádza, že základom kvality života je porozumieť tomu, že skúsenosti dvoch ľudí s rovnakým stupňom postihnutia sa môžu značne líšiť, a to aj v závislosti od sociálnej podpory, životnej kondície a dokonca aj od životných očakávaní. Dodáva, že najmä z tohto dôvodu musia byť nástroje na meranie kvality života citlivé a musia brať do úvahy subjektívne vnímanie daného jednotlivca. Podľa Zikmunda (In Lendela, 2003) má zdravie priamy vzťah k činiteľom ako je subjektívna pohoda, spokojnosť a kvalita života. Zdôrazňuje však, že stav pohody a spokojnosti môže zažívať aj človek s postihnutím. Jeho kvalitu života chápe ako vnímanie vlastnej výkonnosti a stavu v oblasti fyzickej, psychickej, pracovnej a sociálnej interakcie. Libigerová a Müllerová (2001) tvrdia, že spôsob, ako vníma osoba s postihnutím svoju kvalitu života ovplyvňuje predovšetkým prijatie daného postihnutia. Po adaptácii na postihnutie môžu ľudia zmeniť plány a očakávania. Môžu získať určitý pocit životnej pohody alebo sa môžu za rovnakých podmienok stať nespokojnými so svojou životnou situáciou.

Ak má človek s postihnutím zabezpečené podmienky, ktoré súvisia s jeho postihnutím a ak on sám svoje postihnutie akceptuje, žije svoj život v rámci svojich možností a je spoločnosťou podporovaný, môže byť spokojný a mať plnohodnotný život. Hodnotenie kvality života človekom s postihnutím sa bude určite odvíjať od akceptácie a prijatia daného postihnutia. Spoločenský status sa dotýka celkovej orientácie v spoločnosti a prijatia jednotlivca spoločnosťou. Ak budú tieto špecifiká hodnotené kladne, ak postihnutie nebude človeka obmedzovať a nebudú ho sprevádzať pocity úzkosti a deprivácie, aj celkové hodnotenie kvality života bude hodnotené kladne. Je zrejmé, že jednotlivé oblasti života sa prenášajú do jeho celkového hodnotenia kvality života. Kvalita života sa neopiera len o zdravotnú, či materiálnu oblasť, o oblasť uspokojovania potrieb, ale zahŕňa aj právnu istotu, bezpečnosť, či osobnú slobodu. Ako uvádza Požár (1999) z psychologického hľadiska ide najmä o oblasť uspokojovania základných psychických potrieb, oblasť sociálnych vzťahov,

sebapresadzovania. U ľudí s postihnutím sa k tomu pripája akceptácia postihnutia a akceptovanie postihnutého spoločnosťou. Ondrejka (2001) uvádza faktory, ktoré sa týkajú kvality života ľudí s postihnutím:

- kvalita života ľudí s postihnutím sa skladá z rovnakých faktorov a vzťahov, ktoré sú dôležité aj pre intaktných jedincov
- kvalitu života si uvedomujeme, keď sú ohrozené základné potreby človeka
- kvalita života jednotlivca je spätá s kvalitou života ľudí v jeho okolí

Intaktní ľudia a ľudia s postihnutím sú členmi spoločnosti, a ak im je to umožnené, môžu žiť svoj život spokojne a plnohodnotne. Hodnotenie kvality života ľudí s postihnutím súvisí s druhom a stupňom ich postihnutia, ale ani táto skutočnosť ich pri posudzovaní kvality života nemusí obmedzovať. Majú rovnaké právo na život ako intaktní jedinci a ich život sa skladá z rovnakých aspektov, z akých sa skladá život intaktnej populácie. Človek s postihnutím vníma svoju kvalitu života a dokáže ju hodnotiť.

Kvalita života a edukácia

Kvalitu života v škole považujeme za dôležitú premennú, pretože kvalita života školy ovplyvňuje aj to, ako sa žiak v škole cíti, či do školy chodí rád a či je v nej spokojný. Predstavuje spôsoby vnímania, hodnotenia, prežívania a reagovania všetkých zúčastnených na to, čo sa v školskom prostredí odohráva. Na kvalitu života žiakov vzdelávaných v rôznych podmienkach majú jednoznačne vplyv faktory, nachádzajúce sa v tomto prostredí. V niektorých školách a triedach sa deti cítia príjemne a spokojne, iné triedy môžu byť hodnotené ako nudné, či triedy, v ktorých sa žiaci cítia stiesnene, nepríjemne a majú strach. Je zrejmé, že žiakove vyjadrenia o kvalite života v škole súvisia najmä s tým, čo žiak v danom prostredí zažíva, ako to vníma a hodnotí. Musíme však brať do úvahy, že to, čo je pre jedného žiaka prijateľné, inému môže zasa prekážať.

Karatzias et al. (In Vačková, 2002) uvádza, že problém kvality života v súčasnosti čoraz viac preniká do aplikačných a špecifických oblastí. Stretávame sa tu s pojmom kvalita školského života (Quality of School Life – QoSL), ktorá sa definuje ako chápanie subjektívnej pohody žiaka, ktorá je determinovaná skúsenosťami žiaka s edukáciou a faktormi školy, ktoré vyplývajú z jeho zaangažovania sa do školského života a prostredia. Lynnakylä (In Hlásna, 2011) dopĺňa, že táto pohoda a spokojnosť vzniká na základe žiakových dobrých skúseností pri participovaní na živote školy. Křivohlavý (2001) k uvedenému uvádza, že k takto definovanej kvalite školského života možno pristupovať v dvoch rovinách:

- užšie chápanie – subjektom skúmania je žiak a jeho prežívanie. Kvalita školského života odráža celkovú kvalitu života a klímu školy v prežívaní žiaka, ale aj charakteristiky, ktoré ovplyvňujú postavenie žiaka v systéme školy.
- širšie chápanie – celková klíma školy, atmosféra v triede, vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi, sociálna podpora a rešpektovanie spoločných hodnôt a cieľov.

K tejto problematike Hlásna (2011) uvádza, že kvalitu života žiaka v škole môže ovplyvňovať stupeň školy, typ školy a jej organizácia, priebeh vyučovania, metódy učiteľov, klíma triedy a školy, vnímanie negatívnych javov školského života. Hodnotenie kvality života

žiaka teda ovplyvňuje aj pocit spokojnosti so svojimi úspechmi, miera spokojnosti s dosiahnutými vzdelávacími výsledkami, vzťahy medzi spolužiakmi a učiteľmi. Hlásna (2011) uvádza, že kvalita života triedy, ktorá je súčasťou celkovej kvality života školy, má obrovský dopad na ovplyvňovanie celkovej kvality života žiaka.

Zlepšovanie kvality školského života, teda aj školského života v triede a v škole, ovplyvňuje posudzovanie celkovej kvality života jednotlivca, z čoho vyplýva, že život školy nie je odtrhnutý od života mimo nej. Niektoré faktory kvality života žiaka v škole majú preto súvis s ukazovateľmi týkajúcimi sa kvality života žiaka vo všeobecnosti.

Cieľ práce

Cieľom práce je preskúmať/zistiť kvalitu života žiakov s postihnutím, ktorých edukácia prebieha v bežných školách a v školách špeciálnych a následne komparovať kvalitu života u oboch skupín žiakov.

Čiastkové ciele

1. Zistiť, či je výraznejší rozdiel v kvalite živote žiakov s postihnutím vzdelávaných v bežných školách a v školách špeciálnych.
2. Zistiť, ktorá oblasť (školského) života, z vymedzených oblastí, je hodnotená ako najlepšia/najhoršia v obidvoch skupinách žiakov.
3. Vymedziť rizikové faktory pre vývin jednotlivca s postihnutím, ktoré vyplývajú z analýzy dát kvality života.
4. Zistiť spokojnosť so životom v obidvoch skupinách žiakov.
5. Analyzovať výsledky dosiahnuté výskumnými metódami.
6. Predikovať úspešnosť inkluzívnej edukácie.
7. Formulovať závery na zlepšenie kvality života žiakov s postihnutím.

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku budú tvoriť žiaci s postihnutím vo veku 10-18 rokov navštevujúci základné a stredné školy na Slovensku. V našom výskume sa budeme orientovať na zmyslové postihnutia, a to na zrakové a sluchové postihnutie. Na podrobný prehľad stavu individuálnej integrácie žiakov s postihnutím a žiakov s postihnutím v špeciálnych základných školách využijeme štatistiku poskytovanú Ústavom informácií a prognóz školstva. Vhodným spôsobom získavania respondentov by malo byť párovanie, teda výber žiaka s rovnakým vekom a typom postihnutia zo školy základnej a zo školy špeciálnej.

Výskumné metódy

Vzhľadom na to, že ide o hodnotenie kvality života, existuje dostatočné množstvo štandardizovaných metód, ktoré však neboli u nás vo veľkej miere pertraktované. Nástroje na meranie kvality života môžeme deliť podľa toho, čo zisťujú (celkovú kvalitu života,

jednotlivé oblasti kvality života, jednotlivé aspekty kvality života) alebo pre akú vekovú skupinu sú určené. Ďalšou skupinou nástrojov môžu byť tie, ktoré sú určené pre všeobecnú populáciu a špeciálne, ktoré sa zameriavajú na špecifické skupiny, ako je to aj v našom prípade.

Škála osobných výsledkov POS-CA (Personal Outcomes Scale for Children and Adolescents) pre vek 6-12 rokov (Claes, Van Hove, Van Loon, Vandeveld, Schalock, 2012) vychádza zo škály POS určenej pre dospelú populáciu. Je použitá na posúdenie kvality života a s ňou súvisiacich osobných výkonov podľa posudzovania 48 položiek, rozdelených do 8 oblastí. Každá položka je hodnotená 3-bodovou Lickertovou stupnicou, pričom sa tu prelína subjektívne hodnotenie a hodnotenie priamym pozorovateľom, ktorý má príležitosť priamo poznať respondenta. Ďalšou metódou je často používaný dotazník WHOQOL-BREF (World Health Organization Quality of Life Assessment), ktorý je skrátenou formou dotazníka WHOQOL-100, a ktorý vyvinula Svetová zdravotnícka organizácia. Pozostáva z 24 položiek združených do 4 oblastí a z dvoch samostatných položiek hodnotiacich kvalitu života a zdravotný stav. Respondent ho vyplňa sám, v prípade potreby sa môže predložiť formou štruktúrovaného rozhovoru. Predpokladané oblasti reprezentujúce kvalitu života by mohli byť doplnené o postoje k škole a k školskej práci či k širšiemu sociálnemu okoliu a vrstovníkom. Ďalšou metódou, ktorá by mohla byť použitá pri skúmaní kvality života, je dotazník SQUALA (Subjective Quality of Life Analysis), ktorý patrí medzi najrozšírenejšie dotazníky merania kvality života. Vymedzuje 21 položiek, ktoré respondenti sami hodnotia. Dotazník pritom neurčuje, čo je správne alebo nesprávne. Metóda vychádza z toho, ako je kvalita života definovaná samou osobou a ako je ňou hodnotená. Metóda SQUALA zisťuje spokojnosť a dôležitosť so zdravím, sebestačnosťou, prostredím, psychickou pohodou, bývaním, spánkom, vzťahmi v rodine, vzťahmi s ostatnými ľuďmi, starostlivosťou o seba, láskou, oddychom, záľubami, pocitom bezpečia, prácou, slobodou, krásou, peniazmi a jedlom. Vzhľadom na výskumnú vzorku by mali byť všetky metódy upravené, doplnené či pozmenené, aby prinášali relevantné výsledky a zabezpečili najmä reliabilitu a validitu získaných informácií.

Záver

Na základe stanovených cieľov by mala práca priniesť meritórne informácie týkajúce sa kvality života žiakov vzdelávaných v inkluzívnych a segregovaných podmienkach. Tieto výsledky by mali prispieť k zlepšeniu kvality života žiakov s postihnutím.

Uvedená práca prináša len stručný náhľad do problematiky kvality života detí/žiakov s postihnutím. Ďalšie zdokonaľovanie sa v tejto oblasti nám umožní hlbšie zamýšľanie sa nad týmto fenoménom a nad jeho potrebným a neustálym zlepšovaním.

Literatúra

- BELKOVÁ, V. 2010. *Školská integrácia, špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby v podmienkach bežných škôl*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2010. ISBN 80-98926-78-6.
- DOLEŽALOVÁ, P. 2003. *Sociálne léčebné aspekty kvality života klientů terapeutických komunit*. Brno, 2003. Rigorózná práca.
- FISCHER, S.- ŠKODA, J. 2008. *Speciální pedagogika*. Praha : Triton, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7387-01450.
- FOREMAN, P. a kol. 2011. *Inclusion in Action*. 3rd ed. South Melbourne, Austrália: Cengage Learning Australia Pty Limited, 2011. 558 p. ISBN 978-0170187626.
- HLÁSNA, S. 2011. *Sociálna klíma triedy a kvalita života žiaka v triede*. Bratislava. ZF: Lingua, 2011, 149 s. ISBN 978-80-89328-60-4.
- JESENSKÝ, J. 1995. *Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených*. Praha: Karolinium, 1995. 159 s. ISBN 80-7066-941-1.
- JESENSKÝ, J. 1995. Podstata integrace handicapovaných. In: *Integrace – znamení doby*. Zborník. Praha: Karolinium, 1995. 214 s. ISBN 80-7184-691-0.
- KOVÁČ, D. 2007. *Psychológiou k metanoi*. Bratislava: VEDA, 2007. 475 s. ISBN 978-80-224-0965-0.
- KUDLÁČOVÁ, B. 2010. *Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu)*. Trnava: Trnavská univerzita, 2010. 317 s. ISBN 978-80-8082-336-8.
- KURINCOVÁ, V.- SEIDLER, P. 2005. *(IN)AKOSTI – v edukačnom prostredí*. Nitra : PF UKF, 2005. 242 s. ISBN 80-8050-839-9.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2001. *Psychologie zdraví*. Praha: Portá, 2001. 279 s. ISBN 80-7178-551-2.
- LECHTA, V. (ed.) 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LENDEL, T. 2003. K problematike kvality života postihnutých jedincov. In: *Efeta – otvor sa*. ISSN 1335-1982, 2003. roč.13, č. 3. s. 6-8.
- LIBIGEROVÁ, E. – MÜLLEROVÁ, H. 2001. Posuzování kvality života v medicíně. In: *Česká a slovenská psychiatrie*, 2001. ISSN 1212-0383, 2001. roč. 97, č. 4. s. 183-186.
- MAREŠ, J. et al. 2007. *Kvalita života u dětí a dospívajících II*. Brno: MSD, 2007. 259 s. ISBN 978-80-7392-008-1.
- MATTEVI, B. - BREDEMEIER, J.- FAM, C. – FLECK, M. 2012. *Quality of care, quality of life and attitudes toward disabilities*. [online]. Rev Panam Salud Publica, 2012. [cit. 2012-05-10]. Dostupné na internete: <http://www.scielosp.org/pdf/rpsp/v31n3/02.pdf>
- NOVOSAD, L. 2011. Tělesné postihnutí jako fenomén i životní realita. Praha: Portál, 2011. 176 s. ISBN 978-8073-6787-39.
- ONDREJKA, I. 2001. Konceptia kvality života a jej význam v medicíne. In: *Slovenský lekár*. 2001. roč.11, č.7. s.17-18.
- POŽÁR, L. 1999. *Školská integrácia a kvalita života postihnutých*. In: *Psychológia a patopsychológia*. ISSN 0555-5574, 1999, roč. 34, č. 3. s.195-201.
- SCHMIDTOVÁ, M. 2008. *Integratívna pedagogika*. Bratislava: MABAG, 2008. 88 s. ISBN 978-80-89113-47-7.
- TOKÁROVÁ, A. 2002. K metodologickým otázkam výskumu a hodnotenia kvality života. In: *Kvalita života: V kontextech globalizácie a výkonovej spoločnosti*. Zborník. [online]. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2002. [cit. 2012-05-18]. ISBN 80-8068-087-6. Dostupné na internete: <http://www.ff.unipo.sk/kvdsp/download/Zbrnk/ZbornkKZvPrsv2002.pdf>

- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* [online]. Dostupné na internete:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- GRAUS, I. – JANIČOVÁ, E.- JARIABKOVÁ, K. – POŽÁR, L. – VAČKOVÁ, K. 2002. *Psychologické faktory ovplyvňujúce kvalitu života jedincov s rozličnými druhmi postihnutia*. Bratislava: KPP PdF UK, 2002. 59 s. ISBN 978-8088-8688-11.
- VAĐUROVÁ, H. – MÜHLPACHR, P. 2005. *Kvalita života. Teoretická metodologická východiska*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 143 s. ISBN 80-210-3754-7.
- VÁGNEROVÁ, M. 1999. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, 448 s. ISBN 80-7178-214-9.
- Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov
- ZEZULKOVÁ, E. 2009. Inkluze nesmí být jen iluze. In: *Social Networking.. Medzinárodný zborník*. [online]. Ostrava: VŠB-TU, 2009. s. 167-173. [cit. 2012-05-18]. ISBN 978-80-248-2117-7. Dostupné na internete:
<http://www.virtuniv.cz/images/7/72/Zezulkova.pdf>

Autor

Mgr. Veronika Javorská

Katedra pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

veronika.javorska@truni.sk

AUTENTICKÉ EKOLOGICKÉ UVAŽOVÁNÍ

Jaromír Jíra

Abstrakt

Kde se rodí ekologické uvažování? Tento text má poukázat na spjatost krajiny a bytostí, které v ní žijí v jeden aditivně nedělitelný celek. Nástrojem k proniknutí do tohoto tématu mají být Starořecké pojmy „Fysis“ (zde překládán hlavně jako pohyb) a Pexis (zde překládán jako tělo). Jakým způsobem je člověk s přírodou provázán? Tělesným. Intencí této práce je probouzet ekologickou odpovědnost skrze vnímání člověka a krajiny jako jednoho neaditivního celku.

ÚVOD

Fenomenologie je filosofická vědní disciplína, která zaujímá kritický postoj k současnému evropskému vědeckému nazírání na svět. Edmund Husserl píše Krizi evropských věd a transcendentální fenomenologii, aby poukázal na to, že věda se nezaobírá přirozeným světem, ale jen jakousi jeho kvantitativní aproximací. Přirozený svět je jedním ze základních témat ve fenomenologii. A jaký přirozený svět? Ten, který je nutno zažít na vlastní kůži (Hogenová, 2002, s.) Přirozený svět je nutně prožíván tělesně, neboť je s člověkem (už jen kvůli tomu, že je vůbec vnímatelný) spojen v určitou substanciální jednotu. Spojnicí mezi člověkem a jeho přirozeným světem (přírodou) je lidské tělo. Nikoliv však jen tělo ve smyslu řeckého „soma“, tedy ve smyslu tělesného vzhledu a tvaru, ani zde nejde o tělo ve smyslu řeckého „sarx“ tedy tělo ve smyslu orgánových soustav a jejich funkce, ale jde zde o tělo kontextuální, které je nedílnou součástí svého času i prostoru. Takové tělo prorůstá do domova, krajiny a dotýká se i hvězd. Staří Řekové mu říkali „Pexis“

Krajina je živým a neustále se transformujícím procesem. Je akumulátorem všech jsoucen, které se v ní nacházejí. Má paměť, má i svůj příběh, svoji povahu, své bytí. Jest kompaktním celkem zahrnujícím veškeré dění, které s ní jakkoliv souvisí. Vše, co se kdy v krajině odehrálo, ji neustále přetváří, uvádí ji v život, pohyb (fysis).

A tady vzniká i ekologické uvažování, neboť jsme-li s krajinou nerozlučně spojeni v jeden celek, potom narušování krajiny znamená i narušování bytostí, které ji obývají. Tato úvaha se má pokusit o vykreslení tohoto ekologického vztahu za pomoci pohybu ve smyslu řeckého „fysis“ a těla ve smyslu „pexis“

POHYB JAKO UKAZATEL NA DĚNÍ V PŘÍRODĚ

Klasifikace pojmu „pohyb“ jako přírodního projevu

Fysis jest tím, čím se nám dává příroda poznat, mnohé překlady pojmem fysis s českým pojmem příroda dokonce ztotožňují. Díla antických filosofů bývají nazývána „peri fyseós“ a

překládána jako „O přírodě“. Fysis se však dá přeložit i následovně: v první řadě byl význam tohoto slova růst, nebo rašení, potom v současných filosofických kontextech můžeme překládat i jako vystávání, vystupování, pohyb, odhalování. Nejde tedy přímo o přírodu, ale o její projev vůči jsoucům v ní obsaženým.

Hovoří-li Hérakleitos řece jako metafoře plynutí (B 49, B 91 atd.), vnímejme projev přírody jako povodí ohromného veletoku a jsoučna v ní obsažená jako potůčky spojující se ve větší a větší, dále z nich pak řeky stékající se stále ve větší toky, až se veškeré toto vodstvo setkává v jednom ohromném celku, ze kterého nejde vyseparovat žádná jeho část, neboť si vždy nějak najde cestu k soutoku. „Fysis“ tak pramení i v každém z nás a ukazuje na neustálé dění, plynutí a změnu, již stejně jako veškeré stvoření rovněž podléháme. Proto v kontextech tohoto textu je fysis překládán jako pohyb. Nikoliv však pohyb ve jen smyslu mechanickém.

Herakleitos hovoří o hnací síle fysis: Napnutí protikladů a jejich samovolné spění k harmonizaci je procesem zakládajícím pohyb, tak jako je tomu s napjatým lukem. Pohyb šípu jest důsledkem eliminace tonosu v těle luku a je jím sjednáván původní harmonický stav. Dle Herakleita je tak pohyb přirozeným spěním k původní harmonii, jde o neustálé vyvažování protikladů. Pohybem tak může být i tok času sám o sobě, jako neustálá změna. Antický myslitel často nevnímal pohyb jen jako přemístování těles, ale jako změnu vůbec.

Dnes máme tendenci vnímat pohyb hlavně jako mehanickou záležitost, přemístění. Toto pojetí pohybu má v Evropě téměř dva a půl tisíciletí staré kořeny u Aristotela, který sice pohyb rovněž vnímá také jako jakoukoliv změnu (metabolé), ale onen časový rámeček je od pohybu oddělen. Čas je vnímán jako míra změny – jednotka pohybu. S tímto pojetím času později zacházejí také myslitelé, kteří stojí na počátku moderní vědecké metody.

Pohyb a referenty pohybu, mechanický pohyb v Newtonovské fyzice, problematika axiomatických vědních oborů

Pohyb jest možno blíže určit jen vzhledem k referentům, jež jsou samy nehybné. Je tomu tak i v případě mechaniky, kde bývá za referent zvolen počátek kartézské soustavy souřadnic, pohyb je měřen, a výsledky tohoto měření jsou hodnoty vzhledem k onomu referentu. Celá newtonovská mechanika pracuje s těmito čistě matematickými referenty.

Veličiny jsou dvojího druhu – skalární a vektorové, skaláry jsou měrou, např. teplota, čas, délka ..., vektory mají kromě hodnoty také velikost, směr a působišť. Toto vše je měřitelné a tím i matematizovatelné. Vědecká metoda je potom systematickou aplikací axiomů na nazíranou problematiku. Jedná se o aproximaci přírody do rastrů, se kterými je pak možno exaktně zacházet. Čas je vnímán jako veličina objektivní. Pohyb je jím měřen.

Godelova věta o neúplnosti říká, že v rámci jakéhokoliv systému axiomů existují problémy, které nelze dokázat, ani vyvrátit v rámci axiomů, které tento systém vymezují. Pozitivní vědy narazily na problém, který nejsou schopny vyřešit, neboť ze své povahy neumějí reflektovat proces získávání vlastních axiomů. Paradox leží v předvědecké rovině. (I měření jest aplikací

axiomů na jsoucno, jde o nasčítávání jednotek.) A podobně je tomu s pojetím pohybu, bereme-li v úvahu jen jeho fyzikálně měřitelné aspekty.

Newtonovská Fyzika je kompletně vystavitelná na sedmi základních jednotkách SI /SI pochází z francouzského výrazu *Système International d'Unité* (Délka, hmotnost, čas, teplota, elektrický proud, svítivost a látkové množství)

Tabulkově máme definovaný metr jako základní jednotku délky, kilogram, jako jednotku hmotnosti, sekundu jako jednotku času.... A dál postupujeme dle předem předepsaného systému, např. víme, že rychlost jest dráha za čas, zrychlení je rychlost za čas, a z toho pak dál např. hybnost je součin hmotnosti a rychlosti, síla jest součinem hmotnosti a zrychlení, tlak je silou na plochu, která jest kvadrátem délky, atd. atd..

Proto Zénon Elejský dochází k paradoxu, když ukazuje nedělitelnost času a prostoru tím způsobem, že je z ubývajícího celku vyseparována vždy stejná poměrná část: přičteme-li k polovině délky úsečky polovinu zbývající poloviny a k ní pak opět polovinu úseku, který zbývá z délky původní úsečky a postupujeme-li tímto způsobem do nekonečna, nikdy se nedostaneme zpět na délku původní úsečky, vždy nám bude chybět stejný úsek, o jaký se k cíli přiblížíme. A tak Zénonův šíp nikdy nedosáhne svého cíle.

Moderní vědecká metoda je později ostře kritizována filosofickou tradicí počínající Edmundem Husserlem, v ohnisku této kritiky je ztráta přirozeného světa v evropských vědách, přirozený svět je vyměněn za geometrickou aproximaci určitých jeho vlastností.

S příchodem speciální a obecné teorie relativity se ve fyzice ustavuje role pozorovatele, který jest vnímán jako referent jakéhokoliv fyzikálního jevu. Referent je tedy nemožno pojmut jako něco, co je obecně dané, neboť zde jde vždy jen o specifický vztah, Descartes a Newton (a s nimi spousta dalších) by se divili. Čas i prostor (a tak i pohyb) jsou tak nahlédnutelné jen ve vztažných soustavách vzhledem k pozorovateli.

Pohyb a referenty pohybu, Patočkovy tři životní pohyby – Domov, Gaia, Absolutno, pohyb ve vztahu celku a částí.

Pojďme však zpět k pohybu ve smyslu fysis. Jan Patočka své referenty volí vzhledem k životnímu pohybu člověka, jde mu rovněž o pohyb nikoliv matematicko-fyzikální, pojímá pohyb v jeho celkovosti (fysis). Prvním referentem tohoto pohybu je pro Patočku fenomén domova, jež je založen blízkostí a bezpečím. Dětské oči vnímají veškeré dění na horizontu domova, nejsou sto domov definovat, neboť jejich život je jím určován jako nejzašším horizontem jejich vnímání. Přitom však paradoxně právě děti jsou těmi, kdo smysl domova zakládají. Na horizontu domova se odehrává vše, s čím se setkávají. Domov není jen prostor, je neustále dynamicky utvářen jsoucný, které zastřešuje.

Druhým referentem je pro Jana Patočku Gaia, souvisí s nikoliv jen fysickou expanzí člověka do krajiny. Jestliže domov je zakládán blízkostí a bezpečím, potom Gaia dálkou a výzvou. Gaia je pro člověka bytostnou možností, je horizontem na němž se rodí tělesné pobývání a činnost člověka ve světě.

Posledním třetím referentem je pro Patočku absolutno. Uvědomění tohoto horizontu je srovnatelné s platónským chórismem. Zde již máme co do činění se samotným apeirem, principem, ze kterého se vše rodí a do něhož vše zpět zaniká. Jedině na tomto horizontu se nám otevírá to ono, po čem pátráme, mluvíme-li o ontologii. Jedná se o horizont nejzašší, Logos tohoto absolutna se nám dává poznat jedině skrze fysis.

Proto jsou-li naše intence směřovány pouze k popisu pohybu jako přemístování tělesa v prostoru uniká nám pojem celkovosti. Pohybem ve smyslu fysis je zrod nebo zánik jakéhokoliv dění, jakákoliv psychická i fyzická aktivita včetně těch, které pro nás mohou být smyslově i rozumově nepostřehnutelné, mohou se odehrávat mimo naše sensuální a psychické možnosti.

O tomto pohybu (fysis) uvažujme v souvislosti s přírodou a krajinou. Příroda je utvářena tím co v ní probíhá a zároveň je jako svrchovaný celek předpokladem pro jakýkoliv průběh. Její části jí dávají život. Všechna jsoucna v krajině obsažená jsou tím, co činí krajinu živoucí, a ona sama se zrcadlí v každém z nich. Jde o zázrak stvoření. Patří k ní hory, údolí, řeky, moře, pouště živočichové, rostlinstvo, vítr, léto, zima, města, člověk, kultura, myšlenky a nakonec i hluboký zastřešující vesmír. Krajina je tímto celkem, ze kterého, nelze nic vyseparovat. „Výraz *–bytí ve světě– jako sdružené pojmenování poukazuje na to, že je jím míněn jednotný fenomén. Tento primární fenomén je třeba vidět jako celek neredukovatelný na části, z nichž by jej bylo možno složit*“ (Heidegger, 1996, s. 71)

Snažíme-li se o to, potom jen násilím, které se nám však vrátí opět ve formě násilí, neboť krajina svoji cestu k harmonii volí vždy přímočaře. Oddělíme-li se od krajiny, byť jen mentálně, ona sama nás vydědí. Pokusíme-li se vlastnit její část, ztratíme i sami sebe. Ať už tak či onak, můžeme se stát bezdomovci, kteří žijí ve svých několikapatrových domech, avšak nemají ani to nejménší pochopení pro fenomén domova. Nezabydlíme se, vyrveme-li část krajiny a nazveme ji za vlastní, neboť domov je příběh, blízkost a láska, nikoliv jen majetek.

TĚLO JAKO SOUČÁST NEADITIVNÍHO PŘÍRODNÍHO CELKU

Tělo ve smyslu řeckého pexis

Člověk je s krajinou takto nerozlučně provázán v jeden celek a děje se tak skrze tělo. Pojímáme-li lidské tělo jako fenomén, hovoříme o těle ve smyslu řeckého pexis. Tělo pexis je vnímavé a připojuje k sobě i sféry, které leží mimo hranici fyzické existence sómatu. Vlastní tělesnění je pak živý a neustále se obměňující proces, který na sebe v různé míře váže všechny situace, se kterými se tělo během života setkává. Důležitou součástí takového těla je prostředí, ve kterém se tělesnění odehrává. Toto životní prostředí však opět nevnímejme jen jako lokalizaci těla v prostoru, ve kterém se právě nacházíme, ale nazírejme naň jako na fenomén, do kterého prostřednictvím těla přirozenou cestou vrůstáme, stáváme se jeho součástí, a on se stává součástí naší. Nelze pak udělat dělicí čáru, mezi tím, co náleží světu vnějšímu a tím, kde se nachází naše tělo. Neboť jde o dokonale provázaný systém, z něhož je nemožno vyvázat jakoukoliv jeho část; v ten okamžik je opět násilně měněna i povaha celku. S pojetím těla ve smyslu pexis se zároveň dostáváme ke vztahu člověka a světa, jenž jej obklopuje.

Tělo a krajina

S prostředím, ve kterém žijeme, jsme neodlučitelně spjati v jeden celek. Je kontextem naší tělesnosti, neboť naše vrhání (fysis) se do světa během života nikdy neustává, vždy žijeme u věcí, nikoliv jen v sobě. (Patočka, 1995, s. 31) „*Krajina patří k nám stejně, jako k nám patří kůže vlastního těla. Tělo se tak rozprostírá do luk, hájů, hor a údolí.*“ (Hogenová, 2002, s. 82) Krajina tak není jen zdrojem nerostného bohatství, ani rozparcelovaným prostorem, který čeká na své vlastníky. Např. Martin Heidegger mluví o krajině jako o uhelném revíru, o světě degradovaném na skladiště použitelných zásob (Heidegger, 2004, s. 17). Příroda není jen součtem věcí, s nimiž se v ní setkáváme (Hogenová, 2002, s. 82). Je něčím, z čeho vyrůstáme a zásadním způsobem se podílí na naší noetice.

Problémem dnešní postindustriální společnosti je faktum, že se s přirozenou krajinou setkáváme jen v útržcích. Nový řád, který do krajiny vnášíme, se podílí na utváření nás samotných. Dnes málokdo ví, že opracovat kámen znamená dřinu a prach v očích, neboť se setkáváme pouze s hotovými produkty, nikoliv s procesem jejich tvorby. Stejně tak např. potraviny dnes nezískáváme sklizní, nebo prolitím krve jiných živočichů, ale vyměňujeme je za čas strávený v zaměstnání.

Realita je však jiná: Stromy stále rostou. Živočichové se stále rodí stejným způsobem, tak jako se rodí z člověka nový člověk a v žilách jim teče stejná krev, jako teče nám. Příroda nám tak nemá být pouhým zdrojem jednotlivostí, ale samotným principem, z něhož vyrůstáme. Z přírody pochází všechno, a existujeme jen její zásluhou. (Merleau-Ponty, 1971, s. 43)

„*Člověku chybí zakoušení jsoucen v celku, chybí mu „příroda“, má jen části, vytrženosti, neúplnosti a na ty se křečovitě upíná, chybí mu prožitek celku.*“ (Hogenová, 2002, s. 85) Dnešní člověk se skrze své technické schopnosti stává samozvaným pánem nad přírodou, má tendenci vyseparovávat se z kontextu své krajiny a snaží se stavit mimo ni, to je však oním majestátním omylem, jenž je v dnešní společnosti zakotven (Hogenová, 2002, s. 82-100). „*Krajina a člověk jsou jedním celkem, nikoliv dvojím.*“ (Hogenová, 2002, s. 85)

ZÁVĚR – PEXIS A FYSIS

Pexis je vnímavé k fysis, neboť patří-li k nám svět, jenž nás obklopuje, stejně neodlučitelně, jako patří kůže našemu tělu, potom každý zásah do přírody je zároveň zásahem do nás samotných a odráží se na kvalitě našich životů. Lhostejnost vůči přírodě je zároveň lhostejností vůči principu, z něž vyrůstáme. V povaze krajiny je obtisknuta povaha lidí, kteří v ní žijí a naopak krajina svým rázem zpětně působí na utváření bytostí, které jsou její nedílnou součástí. K tomu píše Anna Hogenová: „*Všechny lidské vlastnosti rezonují v krajině a ona rezonuje v lidském pobývání. Hebkost, laskavost, ladnost, netečnost, zlobnost i krutost můžeme potkat u člověka i v krajině.*“ (Hogenová, 2002, s. 85)

Myslet ekologicky pak přeneseně znamená myslet na sebe samotné, ale i na ty, kteří přijdou po nás.

Tělo ve smyslu pexis je tedy spojnicí mezi světem vnějším a vnitřním a děje se tak skrze vnímání. Merleau Ponty k tomu píše: „ *Vnímáním se tedy stáváme svědky onoho zázraku celku, jenž přesahuje to, co pokládáme za jeho podmínky anebo jeho části, a jenž je z dálky drží ve své moci tak, jakoby existovaly pouze na jeho prahu a v něm se nutně ztrácely.*“ (Merleau-Ponty, 1998, s. 18)

Vše co vnímáme, nám vyvstává na popředí svého horizontu, každá věc uvnitř horizontu je vždy určena ve vztahu k němu. Horizont je předpokladem k tomu, aby zkušenost s vnímaným jevem proniknula a zakotvila v našem vědomí. Horizont vnímaného nenalzáme v intenci aktu nazírání, zároveň je však něčím, bez čeho by právě vnímaný jev nebylo možno vnímáním uchopit. Jan Patočka o něm píše: „ *je to temnota projekčního sálu nutná k tomu, aby se jevil obraz.*“ (1995, s. 38)

Fysis se nám dává poznat na popředí toho nejzaššího horizontu, který lze vůbec myslet, tímto horizontem je bytí ve své nahosti. Skrze fysis k nám přichází Logos tohoto bytí a padá do našich niter, kde způsobuje něco, co by se dalo popsat slovy, jako jsou napětí, nutkání, ale i motivace. Uvolnění tohoto napětí má za následek opět fysis. Je to začarovaný kruh. Fysis přináší Logos a Logos působí fysis.

Člověk a příroda jsou jedním. Hovoříme-li o pohybu ve smyslu fysis, uvědomujeme si, že to není cosi izolovaného, co se odehrává vně naší existence, ale naopak samotná existence jako způsob „jseň“ *dasein* je tvořena tímto fysis. „*stejně jako dub se vztahuje k nebi a koření v zemi, a tak propojuje zemi a nebe, stejně tak činí i člověk prostřednictvím svého životního pohybu na cestě.*“ (Hogenová, 2009) Ekologické myšlení si uvědomuje vzájemnou provázanost krajiny a bytostí v ní žijících a ekologická výchova tedy nemá začínat nařizenými o třídění odpadu, ale má jít o výchovu k této etické zralosti a odpovědnosti. Má jít o pěstování povědomí o náležitosti člověka k mnohem většímu a mocnějšímu celku. Tvoříme s přírodou jeden aditivně nedělitelný celek. A tím se zároveň člověku na bedra snáší odpovědnost a sice ekologická. Zde počíná autentické ekologické uvažování.

Literatúra

Monografie:

MERLEAU-PONTY, M., *Okno, duch a jiné eseje*, Praha: Obelisk, 1971, *ISBN 978-80-87378-46-5*

MERLEAU-PONTY, M., *Viditelné a neviditelné*, Praha: OIKOYMENH, 1998, *ISBN 80-7298-098-X*

PATOČKA, J., *Tělo, společenství, jazyk, svět*, Praha: OIKOYMENH, 1995, *ISBN 80-85241-22-6*

HOGENOVÁ, A., *Kvalita života a tělesnost*, Praha: Nakladatelství Karolinum, 2002, *ISBN 978-80-7290-393-1*

HEIDEGGER, M., *Věda, technika a zamyšlení*, Praha, OIKOYMENH, 2004, *ISBN 80-7298-083-1*

HEIDEGGER, M., *Bytí a čas*, PRAHA: OIKOYMENH, 1996, *ISBN 80-86005-12-7*

WWW:

HOGENOVÁ, A., *K „usebírání“* ,poslední aktualizace 16.12.2005, dostupné z WWW: <http://sffp.sweb.cz/archiv/hogenova5.htm>

HOGENOVÁ, A., Hygiensis a jatreusis a "ne-moci" se pohybovat na životní cestě poslední aktualizace 29.3.2009, dostupné z WWW: http://www.lirtaps.cz/psychosomatika/psomweb2006_6/konference_606.htm

Autor:

Mgr. Jaromír Jíra

Katedra občanské výchovy a filosofie

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

jaromir.jira@seznam.cz

APLIKÁCIA VÝSKUMNE ORIENTOVAanej KONCEPCIE VYUČOVANIA DO PREDMETU PRÍRODOVEDA

Ivana Juračková

Abstrakt

Prírodovedné vzdelávanie žiakov na primárnom stupni vzdelávania sa realizuje najmä v predmete Prírodoveda. Prírodoveda integruje poznatky z oblasti fyziky, biológie, chémie a zdravotvedy. Z medzinárodného testovania prírodovednej gramotnosti žiakov primárneho stupňa vzdelávania (TIMSS) pre slovenských žiakov vyplynulo, že ich vedomosti sú dostatočné, no majú značný problém aplikovať poznatky, predovšetkým pri riešení úloh problémového charakteru. Cieľom práce bude preto overiť, či použitím výskumne orientovanej koncepcie vo vyučovaní prírodovedy nastane zlepšenie v oblasti aplikácie poznatkov a tiež v rozvoji kreativity a tvorivého myslenia pri práci žiakov.

ÚVOD

Z hľadiska schopnosti človeka efektívne fungovať v dnešnej modernej spoločnosti už nie je dôležité len to, či je človek gramotný, teda schopný písať a čítať (ako sa tento pojem vysvetľoval v minulosti) (Kujal, 1956), ale aj to nakoľko je schopný vedomosti z rôznych vedných odborov zužitkovať v každodennom živote. Medzi tieto poznatky patria aj poznatky z prírodných vied, ktoré tvoria základ hodnotenia prírodovednej gramotnosti. Prírodovednú gramotnosť definovala Wiegerová (2003) ako „spôsobilosť využívať prírodovedné vedomosti, klásť otázky a na základe dôkazov vyvodzovať závery, ktoré vedú k porozumeniu podstaty problémov a uľahčujú rozhodovanie týkajúce sa sveta prírody a zmien, ktoré v ňom nastali v dôsledku ľudskej činnosti“. Kolektív autorov vytvorený Výskumným ústavom pedagogickým v ČR podal podrobnejší opis toho, čo by mal prírodovedne gramotný žiak vedieť na základe kľúčových dimenzií vedeckého prírodovedného poznania. Podľa nich by mal byť prírodovedne gramotný žiak schopný:

1. aktívne si osvojiť a používať pojmový systém prírodných vied (základné pojmy a základné zákony, princípy, hypotézy, teórie a modely),
2. aktívne si osvojiť a používať metódy a postupy prírodných vied:
 - empirické metódy a postupy (sústavné a objektívne pozorovanie, meranie, experimentovanie),
 - racionálne metódy a postupy (formulovanie záverov na základe analýzy, spracovanie alebo vyhodnotenie získaných údajov; vyvodzovanie záverov z prírodovedných hypotéz, teórií a modelov; rôzne stratégie identifikovania problémov alebo problémových situácií a možnosti ich riešenia v prírodovednom poznávaní),
3. aktívne si osvojiť a používať zásady hodnotenia prírodovedného poznania:
 - spôsoby testovania (potvrdenie/vyvrátenie) objektívnosti, spoľahlivosti a pravdivosti prírodovedných tvrdení,
 - spôsoby zisťovania chýb alebo skresľovania dát v prírodovednom poznávaní,
 - spôsoby kritického hodnotenia pseudovedeckých informácií,

4. aktívne si osvojiť a používať spôsoby interakcie prírodovedného poznania s ostatnými segmentmi ľudského poznania alebo spoločnosti:
- systematicky používať matematické prostriedky a prostriedky moderných technológií v prírodovednom poznávaní,
 - využívať získané prírodovedné vedomosti a schopnosti na osobné rozhodovanie pri riešení alebo hodnotení rôznych praktických každodenných problémov alebo rozhodovaní o prípadnej profesijnej orientácii,
 - využívať získané prírodovedné vedomosti a schopnosti na vyhodnotenie objektívnosti a pravdivosti rôznych informácií v médiách,
 - zaujať postoj k rôznym aplikáciám prírodovedných poznatkov v praxi a ich dôsledkom pre človeka a jeho životné prostredie (Černocký, 2011).

Zisťovaním úrovne prírodovednej gramotnosti sa vo svete aj v SR zaoberajú medzinárodné merania PISA a TIMSS (Koršňáková, 2010; Jelemenská, 2009). Väčšinou ide o zisťovanie úrovne prírodovednej gramotnosti 15-ročných žiakov, keď zväčša končia povinnú školskú dochádzku a už nie je u všetkých možné ďalej ovplyvňovať jej rozvoj. Až od roku 2007 sa testovania TIMSS zúčastňujú aj žiaci 4. ročníka ZŠ (Jelemenská, 2009), u ktorých je možné s výsledkami testovania pracovať ďalej a tak v pozitívnom smere ovplyvňovať a budovať prírodovednú gramotnosť a dať tak žiakom dobrý základ pre ich budúci život.

PRIMÁRNE PRÍRODOVEDNÉ VZDELÁVANIE

Primárne prírodovedné vzdelávanie je v ŠVP zahrnuté najmä vo vzdelávacej oblasti Príroda a spoločnosť, konkrétne vo vyučovacom predmete prírodoveda. Čiastočne je zahrnuté tiež vo vzdelávacej oblasti Človek a svet práce (vo vyučovacom predmete pracovné vyučovanie). Svojim obsahom tiež prírodovedné vzdelávanie na primárnom stupni posilňujú aj prierezové témy Environmentálna výchova a Ochrana života a zdravia (ŠVP ISCED 1, 2011).

Prírodoveda

Prírodoveda predstavuje „úvod do systematizácie a objektivizácie spontánne nadobudnutých prírodovedných poznatkov a predstáv dieťaťa“ (Žoldošová, 2011). Integruje poznatky z oblasti biológie, chémie, fyziky a zdravovedy. Vyučovanie prírodovedy by tak malo nadväzovať na poznatky, ktoré si už žiaci osvojili jednak v materskej škole a tiež tie, ktoré nadobudli spontánne svojou vlastnou činnosťou (zvyčajne pri hre) alebo pod vedením rodičov. Preto „hlavným cieľom predmetu je rozvíjať poznanie dieťaťa v oblasti poznávania prírodného poznania a javov s ním súvisiacich tak, aby bolo schopné orientovať sa v informáciách a vedieť ich spracovať objektívne do takej miery, do akej mu to povoľuje jeho kognitívna úroveň“ (Žoldošová, 2011, s. 2).

Doteraz platný ŠVP ISCED 1 garantuje časovú dotáciu 3 vyučovacie hodiny na vyučovanie prírodovedy na 1. stupni ZŠ v 1. – 4. ročníku za týždeň (ŠVP ISCED 1, 2011), ktoré má možnosť riaditeľ školy navýšiť a posilniť tak prírodovedné poznávanie.

V súčasnosti však dochádza k opätovným zmenám v ŠVP pre prírodovedu (ako aj v ďalších predmetoch), a tak je možné, že sa aspoň trošku posilní vyučovanie prírodovedy na 1. stupni ZŠ (ad verb, Žoldošová). Zároveň sa opäť uvažuje, že z predmetu prírodoveda bude vyčlenený predmet prvouka, ako to bolo v minulosti, a tak bude obsahom prírodovedy len učivo skutočne prírodovedné.

Obsah predmetu prírodoveda je rozdelený do niekoľkých tematických okruhov (tabuľka 1).

Tabuľka 1: Tematické zameranie obsahu prírodovedy

Tematické okruhy	
Rastliny	Teplo a teplota
Čas	Ľudské telo
Živočíchy	Vlastnosti látok
Voda	Vlastnosti látok - hustota
Hmota	Jednoduché stroje
Plynné, kvapalné a pevné látky	Sily
Rastliny poľí a lúk	Vesmír

VÝSKUMNE ORIENTOVANÁ KONCEPCIA PRÍRODOVEDNÉHO VZDELÁVANIA

V našej výskumnej práci plánujeme overiť, či má uplatňovanie výskumne ladenej koncepcie vo vyučovaní (IBSE) vplyv na prírodovednú gramotnosť, jej zložky. Rozhodli sme sa aplikovať uvedenú koncepciu do vyučovania prírodovedy na prvom stupni ZŠ, aby žiaci už od začiatku svojho štúdia boli primerane svojmu veku oboznamovaní s vedeckou prácou, jej metódami a postupmi. Koncepcia IBSE má svojím prístupom k žiakovi a využívaním vedeckého algoritmu rozvíjať prírodovednú gramotnosť, a teda kompetencie, resp. schopnosti žiaka, ktoré sme uviedli v úvode príspevku. Ako uvádza profesor Held (2011), žiak by mal byť postupne schopný na základe praktickej aktivity alebo stimulujúcej situácie formulovať problém, ktorý bude riešiť. Následne samostatne vyjadriť možné vysvetlenia problému a vytvoriť predpoklady, ktoré sa budú postupne overovať. Ďalším krokom v práci „malého vedca“ by malo byť vytvorenie návrhu postupu overovania predpokladov a samostatná činnosť. Či už pôjde o experimentálnu činnosť, hľadanie odpovedí na základe podobných situácií (porovnanie s nimi), pozorovanie, metódu pokusu a omylu alebo hľadanie odpovede v informačných zdrojoch. Súčasťou žiackej práce bude aj vypracovanie protokolu, spoločné porovnanie získaných výsledkov s predpokladmi, potvrdenie alebo vyvrátenie hypotéz. Výsledkom by malo byť nielen vyriešenie úloh, ale aj konfrontovanie zistení s každodenným životom žiakov, ich aktuálnymi vedomosťami a možnosť zisteného aplikovať v ďalších situáciách.

Metodika výskumu

Výskum plánujeme realizovať počas šk. 2013/2014 v 2. a 3. ročníku na ZŠ v predmete prírodoveda. Aby sme odhadli náročnosť a počiatočnú úroveň vedomostí a schopností základného súboru, aplikujeme najprv vedomostný test zameraný na doteraz získané vedomosti z prírodovedy. Súčasťou plánovaného výskumu je obsahová analýza ŠVP pre

prírodovedu a tiež dostupných učebníc prírodovedy. Na základe doteraz preštudovaných dokumentov sme vybrali z obsahu prírodovedy tematické celky:

- Voda,
- Hmota,
- Plynné, kvapalné a pevné skupenstvo,
- Vlastnosti látok,
- Vlastnosti látok – hustota,

ktoré by sme spracovali formou pracovných listov a podrobných návodov a metód práce s využitím IBSE. Podľa nami zostavených materiálov by sa pracovalo s výskumným súborom vo vybraných školách.

Opodstatnenosť využívania koncepcie IBSE ako jedného z možných prostriedkov zvyšovania prírodovednej gramotnosti žiakov by sme radi posúdili na základe hodnotenia záverečného projektu, ktorý by riešil výskumný aj porovnávací súbor. Ako kritérium hodnotenia plánujeme zvoliť kreativitu žiakov pri výbere postupov riešenia nami navodeného problému.

Pri výskume počítame aj so spoluprácou zo strany učiteliek prírodovedy, ako aj s možnosťou inšpirovania sa prebiehajúcim projektom FIBONACCI, do ktorého je zapojená Trnavská univerzita. V súčasnosti je možnosť zapojenia sa aj Fakulty prírodných vied Univerzity Mateja Bela do prebiehajúceho projektu ako TWIN centre 3, ktoré by malo za úlohu zber dát pre prebiehajúci projekt.

ZÁVER

Dúfame, že plánovaným výskumom prispejeme k problematike zvyšovania úrovne prírodovednej gramotnosti žiakov v SR a tiež k zviditeľneniu koncepcie IBSE medzi učiteľmi ZŠ. Výsledkom práce by mala byť metodická príručka pre učiteľov ako v praxi uplatňovať koncepciu IBSE s konkrétnymi pracovnými postupmi a pracovnými podkladmi (pracovné listy, návody pokusov, ...) pre nami zvolené témy s možnosťou ďalšieho rozšírenia aj na ďalšie témy v budúcnosti.

Literatúra

KUJAL, B. 1965. *Pedagogický slovník*. 1. Díl S – O. Praha: Štátní pedagogické nakladatelství, 1956. 350 s.

WIEGEROVÁ, A. 2003. *Prírodovedná gramotnosť a jej dosah na prírodovedné vzdelávanie v kurikule 1. Stupňa ZŠ na Slovensku*. In: *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: Sborník Anotací příspěvků z XI. Mezinárodní konference ČAPV*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-046-8

ČERNOCKÝ, B. et al. 2011. *Prírodovědná gramotnost ve výuce, příručka pro učitele se souborem úloh*. Praha : Národní ústav pro vzdělání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-86856-84-1

KORŠŇÁKOVÁ, P., KOVÁČOVÁ, J., HELDOVÁ, D. 2010. *Národná správa OECD PISA Sk 2009*. Bratislava : Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, 2010. 60 s. ISBN 978-80-970261-4-1

JELEMENSKÁ, P. 2009. *Výkony žiakov 4. ročníka základnej školy v matematike a v prírodovedných predmetoch: Národná správa z merania TIMSS 2007*. [online]. Bratislava: ŠPÚ a Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, 2009. Dostupné na internete: <http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/timss/publikacie/N%C3%A1rodn%C3%A1_spr%C3%A1va_web.pdf>. ISBN 978-80-89225-44-6.

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. [online]. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2011. [cit. 2012-04-17] Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_upra-va.pdf>

ŽOLDOŠOVÁ, K. 2011. *Štátny vzdelávací program , Prírodoveda – príloha ISCED 1*. [online]. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2011. [cit. 2012-03-19] Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/priodoveda_isced1.pdf>

HELD, L. et al. 2011. *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania. IBSE v slovenskom kontexte*. Trnava : Trnavská univerzita, 2011. 118 s

Autor:

Mgr., Ivana Juračková

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: ivana.jurackova@umb.sk

HODNOTENIE VÝTVARNEJ VÝCHOVY

Miloš Kmeť

Abstrakt

V článku sa zaoberáme problémom hodnotenia výtvarnej výchovy na základnej škole. Stručne naznačujeme možnosti aplikácie hodnotenia do výtvarnej výchovy a jeho význam. V článku poukazujeme na nepriaznivú situáciu vzniknutú v oblasti hodnotenia a hodnotiacich procesov vo výtvarnej výchove, ale aj možnosti zmien.

ÚVOD

Výtvarná výchova je vyučovací predmet, ktorý má veľký výchovno-vzdelávací potenciál. V súčasnom školskom systéme je ale jej postavenie na chvoste záujmu odbornej i laickej verejnosti. Nie je dostatočne jasné, čo je obsahom vzdelávania vo výtvarnej výchove. Nevedia to rodičia a nevedia to žiaci. Učiteľ je ten, ktorý vie, čo je cieľom jeho pôsobenia, no zároveň vie, že v podmienkach, aké sú na realizovanie tohto cieľa, je to nemožné dosiahnuť. Je teda na jednej strane výtvarná výchova (výchovno-vzdelávací predmet), ktorého možnosti nie sú ani zďaleka využité a na druhej strane podmienky, v ktorých je nemožnosť realizovať súčasné vzdelávacie ciele, nieto ešte ambicióznejšie. Ciele vzdelávania sa stále viac orientujú na sprostredkovanie zručností súvisiacich so schopnosťami uplatniteľnými v modernom svete, kde nie je problém s informáciami a ich získavaním, ale ich použitím. Žiak by mal byť dostatočne kritický k informáciám pochádzajúcim z okolitého sveta. Svoj kritický postoj by mal vedieť obhájiť na základe konkrétnych argumentov. Žiaci by sa mali naučiť pochopiť vzťahy a integrovať do nich vedomosti, nie sa iba učiť reprodukovat' poznatky, ale vytvárať ich nové významy. (Zimmerman, 1992, s. 16) Moderný človek je zahltený vizuálnymi informáciami zo svojho každodenného života. Ich silu si často ani neuvedomujeme. Napriek tomu má vyučovací predmet výtvarná výchova, ktorý má jedinečnú možnosť vzdelávať spoločnosť v tejto oblasti, na školách druhoradé postavenie. Jeho reputáciu môžeme napraviť iba skvalitnením obsahu a formy, akou bude realizovaný. Jednou oblasťou možných zmien je hodnotenie výtvarnej výchovy.

Hodnotenie výtvarnej výchovy

Hodnotenie, ktorým sumarizujeme vzdelávacie procesy pri vytváraní žiackych výtvarných diel a procesov, v ktorých žiaci aplikujú svoje vedomosti či zručnosti vo výtvarnej výchove, je málo a neefektívne využívané. Hodnotením sa bežne rozumie vyjadrenie konkrétneho súdu, názoru na určitú vec či proces. V komunikácii žiakov a rodičov sa termíny hodnotenie a známkovanie veľmi často považujú za synonymá. V odbornej pedagogickej terminológii má každý spomenutý pojem svoje presné vymedzenie. Pojem hodnotenie (assessment) vyjadruje podľa Slavíka (1999, s.182) hodnotiace procesy a informácie vo vnútornej štruktúre vyučovania, najčastejšie spájaných s hodnotením žiaka. V takom prípade je hodnotenie

zamerané na výkony a správanie v súvislosti s informovaním žiaka a jeho rodičov o výsledkoch takéhoto hodnotenia.

Známkovanie je len formalizované hodnotenie, pričom môže mať aj iné formy napr. slovné hodnotenie, bodové, škálové a iné.

Chybné hodnotenie vie žiaka poškodiť či už ide o vyučovací predmet, nezáleží pritom, či žiak vyučovaciemu predmetu prikladá väčšiu dôležitosť či menšiu. Hodnotenie obsahuje subjektívne posudky založené na pocitoch, hodnotách a intuícii. Väčšinu hodnotení vo výtvarnej výchove nemôžeme považovať za klinicky objektívnu. (Hopper, 2007, s. 30)

Je dobré si pri hodnotení na výtvarnej výchove uvedomovať, že hodnotenie nie je iba vyjadrenie názoru učiteľa na konkrétny žiacky výtvor alebo proces tvorby. Je dôležité vo vzťahu k žiakovi z viacerých hľadísk:

- Hodnotenie je silným motivačným činiteľom.
- Hodnotenie buduje celistvú osobnosť – dotýka sa viacerých oblastí osobnostného vývoja, nie iba špecifickej odbornej oblasti.
- Správna forma hodnotenia môže žiakovi nepriamo sprostredkovať informáciu o záujme o jeho činnosť, o jeho napredovanie a v neposlednom rade ukázať podporu pedagóga.
- Hodnotenie žiakovi pomáha špecifikovať čiastkové ciele.
- Hodnotenie je pre žiaka spätná väzba pomáhajúca pri reflexii vlastného vzdelávacieho a tvorivého procesu.

Hodnotenie je súčasťou každej činnosti. Môže to byť napríklad iba myšlienka reflektujúca rôzne aspekty danej činnosti. Vplyv hodnotenia vo výtvarnej výchove na formovanie osobnosti žiaka a osvojovanie si určitých mechanizmov v spojitosti so snahou a ocenením je demonštrovaný odporúčaním Ministerstva školstva Slovenskej republiky v čo najväčšej miere využívať hodnotenie na pozitívnu motiváciu. (ISCED 2, 2009, s.9) Pozitívna motivácia jedinca sa ale nemusí realizovať iba pozitívnym hodnotením. Žiaka s rozvinutou schopnosťou sebahodnotenia môže „spravodlivé“, ale pre neho nedobré hodnotenie, motivovať k zlepšeniu vlastných činností. Ak žiak rozumie kritériám hodnotenia, je veľká šanca, že pre neho bude hodnotenie procesom motivačným, i keď by nedosiahol tie najlepšie známky. Cesta k zavedeniu hodnotenia na hodiny výtvarnej výchovy teda nevedie cez realizáciu známkovania výtvarných výtvorov žiakov a ich vedomostí, ale cez vedenie žiakov k pochopeniu kritérií hodnotenia a zlepšenie sebahodnotiacich stratégií. Zapájať žiaka do procesov hodnotenia a učiť ho ich pochopeniu a osvojeniu si metakognitívnych zručností s tým spojených, je jednou z nevyužívaných potenciálov predmetu výtvarná výchova. Komplikovanosť a variabilnosť hodnotiacich kritérií je veľmi podobná reálnemu životu, kde nie je jedno správne riešenie ako v niektorých úlohách na iných predmetoch v škole. Tomuto procesu však musí predchádzať stanovenie systému hodnotiacich kritérií vo výtvarnej výchove a plošné vzdelávanie učiteľov v praxi. Realizácia hodnotenia ako napríklad na hodine matematiky, kde je jeden možný spôsob riešenia príkladu a jeden výsledok (alebo niekoľko, poväčšine obmedzené množstvo riešení), nie je možná.

Hodnotiaci rozhovor je forma hodnotenia, ktorú na výtvarnej výchove odporúča realizovať ministerstvo školstva. Hodnotiaci rozhovor je vlastne konverzácia, ktorá by mala povzbudiť študentov ku kladeniu otázok a k obhajobe a hodnoteniu vzájomných študentských argumentácií a podporiť ich vedomosťami založenými na úvahe. Takéto prostredie podporuje vysoký podiel kognitívnych zručností – zručností, ktoré idú za vysvetľujúce vedomosti, prezentujúc schematické vedomosti (Li cit. in Ruiz-Primo, & Shavelson, 2006. s. 18) a metakognitívne postupy. (Bransford et al.; Kuhn cit. in Ruiz-Primo, 2011, s.18) Z pohľadu praxe je takáto forma veľmi ťažko realizovateľná. Osobný rozhovor učiteľa s dvadsiatimi žiakmi je časovo aj logicky veľmi náročná úloha. Pokiaľ žiaci nebudú podrobne informovaní o kritériách hodnotenia a nebudeme rozvíjať ich schopnosti sebahodnotenia, pri osobnom rozhovore, môže vzniknúť veľká pravdepodobnosť, že dieťa sa bude brániť zlému hodnoteniu subjektívnym pocitom – mne sa to páči, som s tým spokojný/á, urobil/a som to ako som chcel/a a najlepšie, ako som vedel/a atď. V tomto prípade dieťa používa holistický spôsob hodnotenia, ktorý sa zaoberá výsledkom ako celkom. Takéto hodnotenie je často založené na celkovom dojme a nepodlieha analytickému prístupu. Zavedením kritérií hodnotenia už nepôjde o holistické hodnotenie ale o kritériálne hodnotenie, čo znamená, že výkon žiaka nehodnotíme v porovnaní s jeho spolužiakmi (normatívne hodnotenie), ale v závislosti od vhodne zvoleného kritéria hodnotenia. Ale ako zadať jednotné kritérium pri tvorivej činnosti tak, aby sme nepotláčali hodnotením práve to, čo má predmet výtvarnej výchovy rozvíjať?

Pri predmete výtvarná výchova môže byť jedným zo základných omylov hodnotenia disproporciami v názore učiteľa a žiaka na žiacky výtvarný výtvor. Jednou z možností je oboznámiť žiaka s kritériami hodnotenia pred začatím konkrétnej činnosti. Venovanie sa dôkladnému prezentovaniu požiadaviek hodnotenia zo strany učiteľa bude viesť žiakov k väčšej schopnosti kritickej sebareflexie. Bude ich taktiež viesť v procesoch tvorivých, kde je často silnou nástrahou podľahnutie okamžitému pocitu „geniality“ vlastného nápadu. Čo z výtvarnej tvorby v školských podmienkach sa dá objektivizovať, aby sa to mohlo stať kritériom hodnotenia v takých špecifických podmienkach? Môže to byť napríklad žiakova predstava výsledného výtvarného produktu. Žiak vytvorí jednu alebo niekoľko prípravných skíc, ktoré potom realizuje ako finálnu verziu. Takýto postup dá žiakovi možnosť sa dôslednejšie venovať jednotlivým výtvarným či obsahovým problémom. Po dokončení záverečného diela vie spätne vyhodnotiť, v čom sa od svojho plánu odklonil a prečo. Porovnaním skice a finálneho produktu vie žiak demonštrovať konkrétne veci a postupy. Takýto prístup dáva súčasne žiakovi možnosť neobmedzovať sa v dopredu určených podmienkach typu: použitie výtvarnej techniky (učiteľ preferuje niektoré výtvarné techniky a z rôznych dôvodov môže byť použitie iných techník ako nevýhoda pri hodnotení), obmedzenie pohľadu na problém cez vybratú tému (ak nekreslíš čo očakáva učiteľ, nebudeš mať dobré hodnotenie).

ZÁVER

Ako sme v článku spomenuli, hodnotenie vo výtvarnej výchove je len jedna oblasť možných zmien, ktoré tento predmet potrebuje. Bolo by škoda vzdať sa hodnotenia a nepokúsiť sa

presadiť jeho odlišné chápanie či už vo vzťahu k žiakom, učiteľom alebo celej spoločnosti. Kritéria hodnotenia výtvarnej výchovy na základnej škole sú Ministerstvom školstva Slovenskej republiky odporúčané, avšak ich prepracovanosť po didaktickej stránke je na slabej úrovni a bežné použitie v škole bez plošného preškolenia učiteľov je málo reálne. Chýba ideové a systémové pokrytie tejto oblasti vo vyučovaní výtvarnej výchovy, v zmene myslenia učiteľov v praxi a ako jeden z najdôležitejších bodov, zavedenie didaktiky hodnotenia výtvarnej výchovy ako uceleného systému prednášok či seminárov na vysoké pedagogické školy.

Literatúra

- HOPPER, G., 2007., *Assessment in art and design in primary school. Problem of assessment in Art and Design*. [online], Bristol, GBR: Intellect Ltd. 2007.
dostupné na: <[Http://site.ebrary.com/liub/uniba/Doc?id=10161036&ppg=30](http://site.ebrary.com/liub/uniba/Doc?id=10161036&ppg=30)>
- RUIZ-PRIMO, A. M., 2011, *Informal formative assessment : The role of instructional dialogues in assessing students' learning*. Denver, University of Colorado, United States, *Studies in Educational Evaluation* 37 (2011) s.15–24
- SLAVÍK, Jan. 1999. *Hodnocení v současné škole*. Východiska a nové metody pro praxi. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 190s. ISBN 80-7178-262-9.
- ŠPÚ. *Štátny vzdelávací program Výtvarná výchova príloha ISCED 1,2 1.upravená verzia 2009* [online] [cit. 2009.06.10.] Dostupné na internete:<https://www.iedu.sk/vyucovanie_a_studium/vyucovacie_predmety/xKatalog_Dokumenty/V%C3%BDtvarn%C3%A1%20v%C3%BDchova%20ISCED%201.pdf>
- ZIMMERMAN, E. 1992, *Assessing Students' Progress and Achievements in Art*, *Art Education*, National Art Education Association, Vol. 45, No. 6 (Nov., 1992), pp. 14-24 [online] [cit. 2012.12.23] Dostupné na internete: <http://www.jstor.org/stable/3193312>

Autor:

Mgr. Miloš Kmet'
Katedra preprimárnej a primárnej edukácie
Pedagogická fakulta UK
Račianska 59
milos.k9@gmail.com

INDIVIDUÁLNA INTEGRÁCIA ŽIAKOV V PODMIENKACH MÁLOTRIEDNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Gyöngyi Ledneczka

Abstrakt

V edukačnom procese nepľnoorganizovaných (málotriednych) základných škôl pôsobí veľa špecifických činiteľov, ktoré podmieňujú jeho mnohotvárnosť a zložitosť, ako aj spôsob vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Príspevok prezentuje výsledky prieskumu, ktorý bol zameraný na zmapovanie súčasného stavu inkluzívnej edukácie v podmienkach málotriednych základných škôl vo vybraných regiónoch SR.

ÚVOD

Nepľnoorganizované, tzv. málotriedne základné školy predstavujú špecifický subsystém regionálneho školstva v Slovenskej republike. Ide o základné školy, ktoré nemajú všetky ročníky a v jednotlivých triedach prvého stupňa sú vzdelávaní žiaci viacerých ročníkov. Sú charakteristické tým, že sú zriadené v obciach, kde malý počet žiakov neumožňuje zriaďovať samostatné triedy pre každý ročník. Podľa § 29, odseku 3) písm. b) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov v Slovenskej republike *základné školy sa členia na tieto typy: a) základnú školu so všetkými ročníkmi (ďalej len „pľnoorganizovaná škola“),*

b) základnú školu, ktorá nemá všetky ročníky (ďalej len „nepľnoorganizovaná základná škola“). Pričom najvyšší počet žiakov v triede podľa citovaného zákona odseku 5) písm. c) môže byť 24 žiakov v triede, v ktorej sú žiaci viacerých ročníkov prvého stupňa základnej školy.

Tieto školy boli v minulosti pomenované aj ako *málotriedna škola, menejtriedna škola, školy s menším počtom tried, dedinské školy*. V pedagogickej terminológii v posledných rokoch sa zaužíval názov *málotriedne školy*. Podľa Petláka (1998, s. 5) *málotriedna škola je taká škola, v ktorej na 1. stupni ZŠ nemá každý ročník svoju triedu a svojho učiteľa, v jednej triede a pod vedením jedného učiteľa sa učia dva alebo viaceré ročníky*. Edukačné prostredie sa na týchto školách značne odlišuje od edukačného prostredia pľnoorganizovaných škôl. Medzi hlavné rozdiely môžeme zahrnúť predovšetkým menší počet žiakov, vekovú rozdielnosť žiakov v triedach, štruktúru oddelení jednotlivých tried a najmä sociálne prostredie v kontexte vytvárania priaznivej klímy školskej triedy. Málotriedne školy uplatňujú napr. skupinové vyučovanie, sociálnu kooperáciu medzi žiakmi, preto ich považujeme za špecifické, istým spôsobom aj alternatívne (Průcha, 2004). Zároveň je potrebné poznamenať, že pre málotriedne školy je rovnako charakteristická sociálna heterogenita ako pre inkluzívne školy.

Ľudská rôznorodosť, čiže heterogenita je antropologickou skutočnosťou a súčasne sociálnym fenoménom. Žiaci sú rozdielni, čo sa týka pohlavia, temperamentu, materinského jazyka, náboženstva, národnosti, výkonu, veku a ďalších faktorov (Hájková, Strnadová, 2010, str. 42). Podľa Werninga (2011) sociálna heterogenita v škole má pozitívny vplyv na rozvoj vzdelávania slabších žiakov a naopak, segregácia žiakov zo sociálne znevýhodneného sociálneho prostredia vedie k podstatnému zhoršeniu vzdelávacích výsledkov týchto žiakov.

V málotriednych školách sa bežne vzdelávajú aj žiaci s rôznymi postihnutiami, narušeniami a ohrozením. V súvislosti s edukáciou týchto žiakov sa vynára zásadná otázka, ktorej sa doteraz nevenovala adekvátne pozornosť. Poskytujú málotriedne základné školy vhodný

priestor pre inkluzívne vzdelávanie? V našej dizertačnej práci sa zameriavame na zistenie stavu málotriednych škôl v SR práve z aspektu inkluzívneho vzdelávania. Z toho dôvodu sme uskutočnili predvýskum na vybranej vzorke, aby sme zmapovali opodstatnenosť nášho výskumného zámeru. Počet týchto škôl v posledných rokoch vykazuje síce postupné znižovanie, ale podľa štatistických údajov Ústavu informácií a prognóz školstva (k 15.9.2012) ešte stále predstavujú až 34,10% z celkového počtu 2023 štátnych základných škôl!

STAV INDIVIDUÁLNEJ INTEGRÁCIE V MÁLOTRIEDNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH VO VYBRANÝCH REGIÓNOCH SR

Predvýskum bol zameraný na zmapovanie súčasného stavu individuálnej integrácie v málotriednych základných školách vo vybraných regiónoch SR a na zistenie názorov, postojov pedagogických zamestnancov na inkluzívnu edukáciu v podmienkach málotriednych základných škôl.

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku, čo predstavuje základný súbor, tvorilo 15 málotriednych základných škôl s individuálne integrovanými žiakmi z nasledovných regiónov SR:

Bratislavský kraj: Bratislava IV – Dúbravka: 1 škola

okres Pezinok: 3 školy

Trnavský kraj: okres Galanta: 11 škôl

Charakteristika výskumnej vzorky

Vo vybraných regiónoch je celkom 24 málotriednych základných škôl, z toho v 15-tich sa vzdelávajú žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej len „žiak so ŠVVP“), čo predstavuje pomerne vysoké percento, 62,5% z celkového počtu málotriednych škôl.

Podľa zriaďovateľa skúmané málotriedne školy sú štátne (13 škôl), súkromné (1 škola) a cirkevné (1 škola), podľa vyučovacieho jazyka sú bilingválne (1 škola, anglicko-slovenská), s vyučovacím jazykom slovenským (8 škôl) a s vyučovacím jazykom maďarským (6 škôl).

Metóda predvýskumu

Na zmapovanie stavu individuálne integrovaných žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v málotriednych základných školách vo vybraných regiónoch sme použili dotazníkovú metódu. Pre túto metódu sme sa rozhodli z dôvodu, že práve pomocou nej je možné pomerne rýchlo získať veľké množstvo potrebných informácií o skúmaných javoch.

Ako výskumný nástroj bol použitý dotazník vlastnej konštrukcie a bol určený pre pedagogických zamestnancov málotriednych základných škôl. Dotazník bol rozdelený do niekoľkých okruhov, otázky boli zamerané na zistenie základných údajov o škole, učiteľoch a o integrovaných žiakoch v skúmaných školách, na získavanie údajov o postojoch učiteľov a ich názorov na edukáciu individuálne integrovaných žiakov v podmienkach málotriednych základných škôl.

Dotazník obsahoval celkovo dvadsať položiek – zatvorené, otvorené a polouzavreté – dichotomické, s jednoduchým a viacnásobným výberom ponúknutých odpovedí. Do

dotazníka boli zakomponované aj posudzovacie škály. Dotazník bol rozdelený do týchto okruhov:

- Základné údaje o škole: počet učiteľov, tried, žiakov na škole, počet žiakov v jednotlivých triedach.
- Základné údaje o učiteľovi: pohlavie, vek, dĺžka pedagogickej praxe, získaná kvalifikácia.
- Základné údaje o individuálne integrovanom žiakovi: počet individuálne integrovaných žiakov v škole/triede, pohlavie, vek, druh zdravotného znevýhodnenia/postihnutia, dĺžka individuálnej integrácie.
- Odborná spolupráca: spolupráca s poradenskými zariadeniami, odbornými zamestnancami, pedagogickými zamestnancami.
- Názory, postoje pedagógov na individuálnu integráciu žiakov v podmienkach málotriednych základných škôl.

Dotazníkovú metódu sme doplnili o metódu neštruktúrovaného interview na vybraných školách, ktorého výsledky však z priestorových dôvodov v tomto príspevku nebudeme prezentovať.

VÝSLEDKY PREDVÝSKUMU

Z 15 málotriednych základných škôl dotazník vyplnilo 12, čo predstavuje 80%-nú návratnosť.

Dotazníky boli vyhodnotené percentuálne, údaje slúžia na potvrdenie opodstatnenosti skúmania tejto problematiky.

Základné informácie o školách:

V prvej časti dotazníka boli otázky zamerané na zistenie základných údajov o škole: počet učiteľov, tried, žiakov v škole, počet žiakov v jednotlivých triedach.

Z vyplnených dotazníkov sme zistili, že v skúmanej vzorke sa nachádza 7 málotriednych základných škôl (ďalej len „MZŠ“), kde pôsobia dvaja učitelia, v 3 MZŠ sú traja vyučujúci a v 2 školách vyučuje päť učiteľov.

Ďalšia položka sa vzťahovala na zistenie počtu tried. Z vyplnených dotazníkov vyplýva, že väčšina skúmaných MZŠ (9) je dvojtriedna, poznamenávame, že tento model je typický pre málotriedne ZŠ a zároveň aj najčastejší. Jedna škola je jednotriedna (v jednej triede sú spojené všetky štyri ročníky 1. stupňa základnej školy) a dve školy sú päťtriedne. Tieto školy majú samostatné ročníky, v jednej z nich je zriadený nultý ročník a v druhej netradične aj piaty ročník.

Čo sa týka počtu žiakov v skúmaných školách, z dotazníkov bolo zistené, že v 7 MZŠ je počet žiakov do 20, v ďalších 3 školách do 40. Zaznamenali sme aj dve školy s vyšším počtom žiakov. Ide o školy so samostatnými ročníkmi, kde počet žiakov mierne presahuje 70, čo však považujeme skôr za výnimočné v sieti málotriednych škôl. Priemerný počet žiakov na skúmaných školách je 28 a priemerný počet žiakov v triedach je 11.

Tabuľka 1: Spôsob spájania ročníkov do tried

spôsob spájania ročníkov do tried	počet škôl/n	%
1.-2. 3.-4.	1	8,3%
1.-3. 2.-4.	4	33,4%

1.-4.	2.-3.	1	8,3%
1.-4. (všetky ročníky spojené)		1	8,3%
1.	2.-3.	1	8,3%
1.-2.	3.	2	16,7%
0.-4. (samostatné ročníky)		1	8,3%
1.-5. (samostatné ročníky)		1	8,3%

Tabuľka 1 znázorňuje rôzne spôsoby spájania jednotlivých ročníkov do tried. Spôsob spájania ročníkov do tried je v kompetencii riaditeľa školy a je podmienený počtom žiakov v ročníkoch. V školskom roku 2012/13 v troch školách chýba 4. ročník z dôvodu absencie žiakov. Na skúmanej vzorke sme zaznamenali výskyt takmer všetkých možností kombinácií jednotlivých ročníkov. Z hľadiska inkluzívnej edukácie jednotlivé variácie spájania ročníkov umožňujú školám nájsť to najvhodnejšie riešenie v záujme skvalitnenia úspešnej edukácie všetkých žiakov. Vhodným spájaním je možné uplatňovať prvky z alternatívnych pedagogík, skupinové, kooperatívne vyučovanie, žiaci vyšších ročníkov môžu pomôcť pedagógovi aj pri práci so žiakom so ŠVVP. Pri rozhodovaní však je potrebné zvážiť a zohľadniť potreby všetkých žiakov, aby sa mohlo predísť zbytočným konfliktom a výchovným problémom.

Základné informácie o učiteľoch:

Ďalší blok v dotazníku sa vzťahoval na získanie základných informácií o učiteľoch. Na základe vyhodnotenia dotazníka môžeme konštatovať, že 25% opýtaných pedagógov je vo veku od 41–45 rokov, 16,7% od 46–50 a ďalších 25% respondentov je vo veku od 55–60 rokov. To znamená, že takmer 70% učiteľov na skúmaných školách je nad 40 rokov, čiže ide o skúsených učiteľov s dlhoročnou pedagogickou praxou.

Všetci učitelia sú kvalifikovaní, majú ukončené učiteľstvo pre 1. stupeň základnej školy, resp. predškolskú a elementárnu pedagogiku. Jeden pedagóg má ukončené vzdelanie aj v odbore špeciálna pedagogika. V jednom prípade sme zaznamenali získané špecializačné vzdelávanie z oblasti špeciálnej pedagogiky. Z opýtaných pedagógov je 10 žien a 2 muži.

Základné informácie o individuálne integrovanom žiakovi:

V skúmaných školách je 15 individuálne integrovaných žiakov. V 3 školách sú evidovaní 2 žiaci so ŠVVP ako individuálne integrovaní.

Čo sa týka pohlavia individuálne integrovaných žiakov na skúmaných školách, je zaujímavé, že až 86,7% (13) je chlapcov a iba 13,3% (2) dievčat.

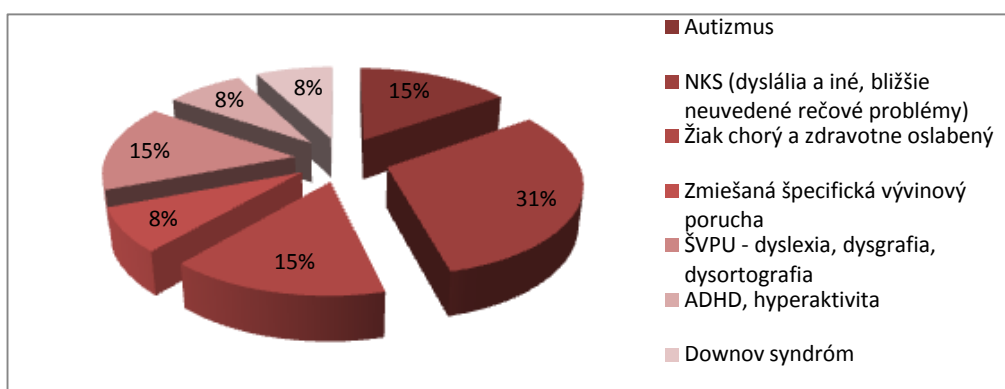
Tabuľka 2: Vekové zloženie individuálne integrovaných žiakov

vek žiakov	n	%
6 rokov	1	6,6%
7 rokov	1	6,6%
8 rokov	1	6,6%
9 rokov	9	60,0%
10 rokov	3	20,0%

Ako môžeme pozorovať v tabuľke (Tabuľka 2), väčšina individuálne integrovaných žiakov (60%), v skúmaných málotriednych školách žiakov má deväť rokov, 20% žiakov je desaťročných, a ďalších, takmer 20% žiakov je vo veku od 6–8 rokov. Menší výskyt individuálnej integrácie u mladších žiakov vysvetľujeme tým, že niektoré druhy zdravotného znevýhodnenia, postihnutia na začiatku školskej dochádzky (v 1.-2. ročníku) ešte nie je možné diagnostikovať ako napr. špeciálne vývinové poruchy učenia.

Dĺžka individuálnej integrácie žiakov na skúmaných školách sa pohybuje od 1 do 3 rokov. 5 žiakov (36%) je individuálne integrovaných prvý rok, 3 žiaci (21%) druhý rok a 6 žiakov (43%) evidujú tretí školský rok ako individuálne integrovaných.

V nultom a prvom ročníku sa vzdeláva 1–1 žiak, v druhom ročníku dvaja žiaci. Najviac žiakov 6, navštevuje tretí ročník a 4 žiaci sa vzdelávajú vo štvrtom ročníku. Jeden žiak sa vzdeláva formou domáceho vzdelávania.



Graf 1: Druhy zdravotného znevýhodnenia/postihnutia

Graf 1 znázorňuje podiel rôznych druhov zdravotného znevýhodnenia/postihnutia žiakov, ktorí sú individuálne integrovaní na skúmaných málotriednych základných školách. Ako z grafu 1 vyplýva, v najväčšom percentuálnom zastúpení, 31% sa vzdelávajú na skúmaných málotriednych základných školách žiaci s narušenou komunikačnou schopnosťou (napr. dyslália a bližšie neuvedené rečové problémy). Pomerne vysoké percento, 15% žiakov navštevuje tieto školy s autizmom, so špeciálnymi vývinovými poruchami učenia a žiaci chorí a zdravotne oslabení. Menší percentuálny podiel, 8% zaznamenávajú žiaci so zmiešanou špecifickou vývinovou poruchou, s ADHD a s Downovým syndrómom.

Odborná spolupráca/odborná pripravenosť pedagógov:

V ďalšom okruhu nás zaujímalo s ktorými poradenskými zariadeniami spolupracujú skúmané školy. Respondenti v 11 prípadoch označili Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a v 6 prípadoch Centrum špeciálno/pedagogického poradenstva. Pedagógovia uvádzali aj spoluprácu s odbornými zamestnancami. Najčastejšie spolupracujú so psychológom, školským psychológom, školským logopédom a so špeciálnym pedagógom. Pedagogického asistenta zamestnávajú v dvoch školách, pričom v oboch prípadoch ide o pomoc žiakom s autizmom.

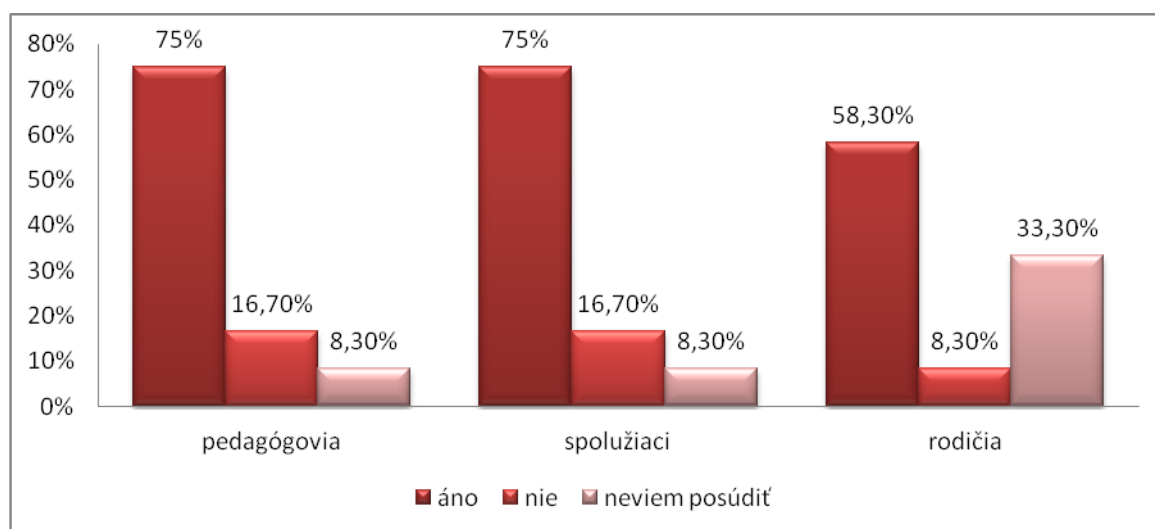
Názory, postoje pedagógov na individuálnu integráciu žiakov v podmienkach málotriednych základných škôl:

V tejto časti dotazníka otázky boli zamerané na zistenie miery akceptovania prítomnosti žiaka so ŠVVP v skúmaných málotriednych základných školách pedagógmi škôl, spolužiakmi a rodičmi intaktných žiakov z pohľadu vyučujúceho. Respondenti sa mohli vyjadriť na škále od 1 do 5, kde 1= veľmi akceptujú 5 = vôbec neakceptujú.

Tabuľka 3: Miera akceptovania žiaka so ŠVVP v škole

	priemer	Poradie
Pedagógovia	4,9	1
Spolužiaci	4,7	2
Rodičia	4,7	2

Túto položku sme vyhodnocovali pomocou priemeru. K jednotlivým stupňom škály sme priradili koeficienty od 1 do 5 v rozsahu 1= vôbec nevýznamné, 5= veľmi významné. Podľa výsledkov môžeme konštatovať, že hodnota akceptovanie žiaka so ŠVVP v škole je pre respondentov veľmi významná, pretože dosiahla priemer **4,9** a na hodnotiacej škále takmer dosiahla najvyššiu, veľmi významnú hodnotu. Akceptovanie žiakov so ŠVVP v škole zo strany spolužiakov a rodičov intaktných žiakov opýtaní pedagógovia odhadovali rovnako. V ich prípade táto hodnota dosiahla priemer **4,7** a na hodnotiacej škále sa tiež blíži k veľmi významnej hodnote. Tento výsledok môžeme považovať za uspokojujúci, pretože na základe dosiahnutých výsledkov je vidieť, že akceptovanie žiakov s rôznymi zdravotnými znevýhodneniami/postihnutiami je pre pedagógov, spolužiakov a rodičov intaktných žiakov v podmienkach málotriednych základných škôl veľmi dôležité (pozri Tabuľka 3).

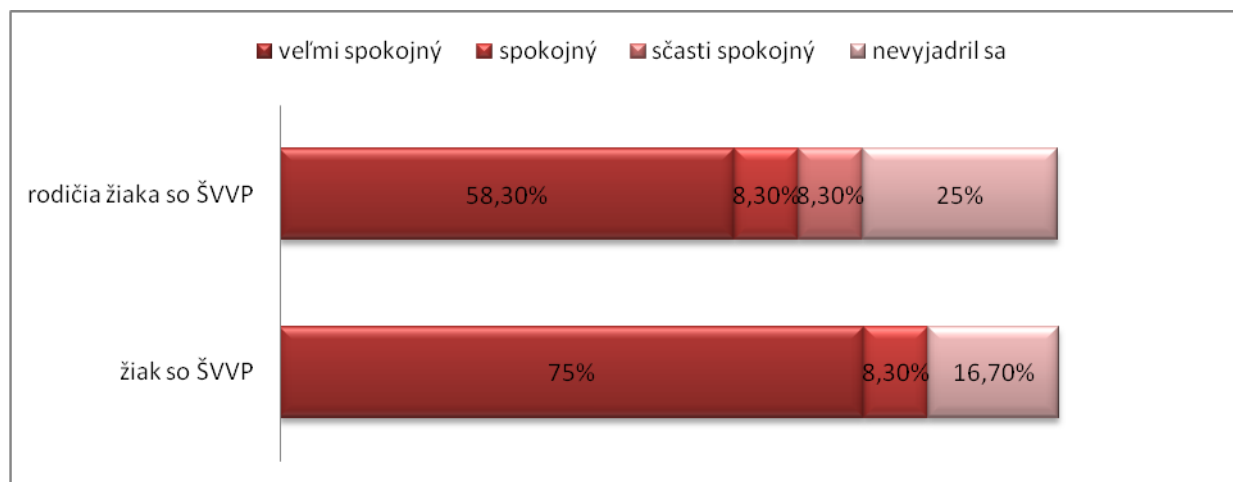


Graf 2: Informácie o žiakovi so ŠVVP

V ďalšej otázke mali pedagógovia posúdiť, či majú pedagógovia školy, spolužiaci a rodičia dostatočné informácie o žiakovi so ŠVVP. Respondenti mali možnosť dichotomického výberu: áno – nie, resp. neviem posúdiť.

Z grafu (Graf 2) vyplýva, že z pohľadu vyučujúceho, čo sa týka informovanosti pedagógov, spolužiakov a rodičov, rovnako hodnotili informovanosť pedagógov a spolužiakov. V prípade pedagógov a spolužiakov 75% opýtaných si myslí, že majú dostatočné informácie o žiakovi so ŠVVP a 16,7% respondentov uvádza, že pedagógovia a spolužiaci nedisponujú s dostatočnými informáciami ohľadom žiaka so ŠVVP. 8,3% pedagógov túto otázku nevedelo

posúdiť. Podľa 58,3% opýtaných pedagógov sú rodičia dostatočne informovaní, naopak, 8,3% respondentov si myslí, že rodičia nemajú dostatok informácií o žiakovi so ŠVVP. V tomto prípade až 33,3% respondentov nevedelo túto otázku posúdiť.



Graf 3: Miera spokojnosti žiaka so ŠVVP v triednom kolektíve a spokojnosť rodičov žiaka so ŠVVP s jeho vzdelávaním

Ďalšie položky dotazníka sa vzťahovali na zistenie miery spokojnosti žiaka so ŠVVP v triednom kolektíve, resp. miery spokojnosti rodičov žiaka so ŠVVP s jeho vzdelávaním v podmienkach málotriednych základných škôl. Respondenti sa mohli vyjadriť na škále od 1 do 5, kde 1 = veľmi spokojný 5 = nespokojný (pozri Graf 3).

75% pedagógov si myslí, že žiak so ŠVVP je veľmi spokojný v triednom kolektíve, iba 8,3% pedagógov označilo na škále nižší stupeň (spokojný) a 16,7% pedagógov sa nevyjadrilo k tejto otázke. 58,3% opýtaných pedagógov predpokladá, že rodičia žiakov so ŠVVP sú veľmi spokojní so vzdelávaním svojich detí v málotriednych školách, 8,3% pedagógov označilo nižší stupeň spokojnosti (spokojný) a rovnako 8,3% respondentov sa prikláňa k možnosti, že rodičia sú iba sčasti spokojní. K tejto otázke sa nevyjadrilo 25% pedagógov.

Celkovo môžeme konštatovať, že väčšina opýtaných pedagógov zastáva názor, že ich žiaci so ŠVVP sú veľmi spokojní v triednom kolektíve a takisto sú spokojní aj ich rodičia so vzdelávaním svojich detí v podmienkach málotriednych škôl.

Na otázku, či pedagogický kolektív danej školy je z odbornej stránky dostatočne pripravený na vzdelávanie žiakov so ŠVVP kladne odpovedalo 41,7% respondentov a je zaujímavé, že rovnaké percento, 41,7% opýtaných nevedelo posúdiť odbornú pripravenosť pedagogického kolektívu. Iba v 2 prípadoch (16,6%) bolo uvedené, že z odbornej stránky nepovažujú pedagogický kolektív za dostatočne pripravený na vzdelávanie žiakov so ŠVVP.

Na tomto mieste pripomíname, že v súčasnosti sa realizuje na Trnavskej univerzite v Trnave projekt akreditovaného kontinuálneho vzdelávania zameraný na inkluzívnu pedagogiku: *Inkluzívna pedagogika v teórii a praxi pedagogických a odborných zamestnancov* (Vladová, Lechta, 2011) ako špecializačné vzdelávanie pre pedagógov z praxe, ktoré sa začalo realizovať v školskom roku 2012/2013 (Vladová, 2012), absolvovanie ktorého by sme odporúčali aj pedagógom málotriednych škôl s individuálne integrovanými žiakmi.

Ďalej nás zaujímalo, aký názor zastávajú pedagógovia na vzdelávanie žiakov so zdravotným postihnutím, či by nemali navštevovať radšej špeciálne triedy/školy. Respondenti mali možnosť dichotomického výberu: áno – nie, resp. neviem posúdiť.

50% respondentov vo svojich odpovediach dalo jasne najavo, že nesúhlasia s tým, aby žiaci so ŠVVP navštevovali radšej špeciálne triedy/školy, pričom 8,3% pedagógov pripúšťa túto možnosť v závislosti od druhu a stupňa postihnutia. Pomerne vysoké percento, 41,7% opýtaných pedagógov nevedelo posúdiť túto otázku. Nikto však z opýtaných nezastáva názor, že žiaci so ŠVVP by mali radšej navštevovať špeciálne školy/triedy.

V poslednej časti dotazníka respondenti mali možnosť vyjadriť svoje názory aj formou otvorených otázok. Mohli sa vyjadriť k výhodám, nevýhodám MZŠ vo vzdelávaní žiakov so ŠVVP. Vo väčšine prípadov vyzdvihli kladné stránky, výhody málotriednych škôl z aspektu vzdelávania žiakov so ŠVVP. Za nevýhody málotriednych škôl považujú pedagógovia napr. absenciu psychológa priamo v škole, náročnosť vyučovania v spojených ročníkoch, ťažkosti v spolupráci s rodičmi integrovaných žiakov. Nižšie uvádzame stručné zhrnutie názorov respondentov k výhodám málotriednych škôl:

- viac času na žiakov aj po vyučovaní,
- možnosti doučovania,
- individuálny prístup,
- dlhší čas na osvojenie a prehĺbenie učiva,
- väčšia tolerancia ostatných žiakov,
- viac priestoru pre žiaka, vzhľadom na nízky počet žiakov,
- neustály kontakt učiteľov so žiakmi aj počas prestávok,
- priebežné sledovanie atmosféry v škole, okamžité riešenie vzniknutých problémov,
- dobré vzťahy: učiteľ-žiak; žiak-žiak,
- rodinný charakter školy, priateľské vzťahy,
- diferencovanie úloh,
- sústavný pedagogický dozor,
- nízky počet žiakov,
- kontakt postihnutého žiaka s intaktnými žiakmi, komunikácia,
- postihnutí žiaci sa naučia pravidlá správania v kolektíve triedy,
- vzdeláva sa v kolektíve, kde má priateľov, neprežíva pocit úzkosti,
- výhoda pre rodičov – nemusia dieťa nosiť do špeciálnej školy.

ZÁVER

V predložennom príspevku sme prezentovali výsledky z predvýskumu, ktorý bol zameraný na získanie prehľadu o stave individuálne integrovaných žiakov v podmienkach málotriednych základných škôl vo vybraných regiónoch. Z predvýskumu sme získali množstvo cenných informácií na základe ktorých sa potvrdila opodstatnenosť skúmania tejto problematiky.

Z výsledkov predvýskumu môžeme zhrnúť niektoré dôležité zistenia. Málotriedne základné školy sa nachádzajú väčšinou v malých obciach Slovenska. Je potrebné však poukázať aj na fakt, že takáto škola existuje aj v Bratislave, v mestskej časti Dúbravka. Uvedená škola je výnimočná aj tým, že je súkromná, bilingválna a má zriadený aj nultý ročník. V skúmanej vzorke sme zaznamenali aj jednu cirkevnú málotriednu základnú školu. Je pozoruhodné, že už aj na menšej vzorke sa ukázalo, že vo väčšine (62,5%) málotriednych škôl sa vzdelávajú žiaci

so ŠVVP, čo považujeme za pomerne vysoké percento. Predpokladáme, že v celoslovenskom meradle pomer individuálne integrovaných žiakov na málotriednych školách bude podobný.

Z odpovedí pedagógov je jasné, že k integrácii majú pozitívny vzťah, neodmietajú zdravotne postihnutých žiakov, dokonca zastávajú názor, že títo žiaci by nemali navštevovať špeciálne školy/triedy ani napriek tomu, že edukačný proces v málotriednych základných školách vzhľadom na spojené ročníky je veľmi náročný pre učiteľa. Spolupracujú a konzultujú s poradenskými zariadeniami, využívajú pomoc odborných zamestnancov a zamestnávajú aj pedagogických asistentov. Vytvárajú pozitívnu školskú klímu, aby sa všetci žiaci mohli vzdelávať efektívne, bez prežívania strachu či úzkosti. K skvalitneniu edukačného procesu pri práci so žiakmi so ŠVVP by potrebovali pedagógovia pomoc v samotnom procese integrácie, pri odbornej špeciálnej diagnostike a pri získaní odborných kompetencií v oblasti špeciálnej pedagogiky.

Prínosom uskutočneného predvýskumu je, že pedagógmi uvedené pozitívne stránky málotriednych základných škôl upriamili našu pozornosť na to, aby sme sa dôraznejšie venovali aj výchovnému aspektu inkluzívnej edukácie, skúmaním školskej klímy a vzájomných vzťahov všetkých zúčastnených edukačného procesu na týchto školách.

Z predvýskumu sa odkryli pozitívne efekty málotriednych škôl, ktoré možno nie sú známe pre odbornú a laickú verejnosť a ktoré si napriek tomu zaslúžia väčšiu pozornosť. Možno z ekonomického aspektu tieto školy sú menej perspektívne, ale môžeme konštatovať, že málotriedne základné školy svojimi špecifikami skrývajú v sebe veľký potenciál pre inkluzívnu edukáciu žiakov mladšieho školského veku pretože svojimi špecifikami poskytujú zásadné podmienky, ktoré sú dôležité pre úspešnú realizáciu inkluzívneho vzdelávania najmä vytváraním pozitívnej, príjemnej atmosféry v škole, v triede so zabezpečením humanistickej dimenzie edukácie s dôrazom na jej osobnostný a sociálny aspekt.

Literatúra

- GAVORA, P. 1999. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského, 1999. 236 s. ISBN 80-223-1342-4.
- GAVORA, P. 1996. *Výskumné metódy v pedagogike*. Bratislava : Univerzita Komenského, 1996. 205 s. ISBN 80-223-1005-0.
- GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4.
- HANULIAKOVÁ, J. 2010. *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*. Bratislava : IRIS, 2010. 102 s. ISBN 978-80-89256-51-8.
- HÁJKOVÁ, V. – STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada. 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- LECHTA, V. (ed.) 2010. *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. EMIT plus s.r.o. 2010. 321 s. ISBN 978-80-970623-2-3.
- LECHTA, V. a kol. 2009. *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. Martin: Osveta, 2009. 127 s. ISBN 978-80-8063-303-5.
- LECHTA, V. (ed.) 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LECHTA, V. (ed.) 2012. *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, 2012. 370 s. ISBN 978-80-89256-89-1.
- MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. (Ed.) 2004. *Cesty pedagogického výskumu*. Brno : Paido, 2004. 78 s. ISBN 80-7315-078-6.
- MIKLO, J. 1980. *Modernizácia výchovy a vzdelávania v málotriednych školách*. Bratislava : SPN, 1980.

- OSTATNÍK, M. a kol. 1988. *Špecifické problémy málotriednych škôl*. SPN, Bratislava, 1988.
- PETLÁK, E. 1997. Málotriedna škola – optimalizácia metód a foriem práce. In *Pedagogické spektrum*, 1997, roč. VI., č. 1/2, s. 35 – 41.
- PETLÁK, E. 1998. *Málotriedna škola*. Bratislava : MC, 1998. ISBN 80-88796-71-7.
- PRŮCHA, J. 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha : Portál, 2012. 192 s. ISBN 978-80-7178-999-4.
- ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava : Iris, 1998. 303 s. ISBN 80-88778-73-5.
- Ústav informácií a prognóz školstva Slovenskej republiky*. [online]. Dostupné na: <http://www.uips.sk>
- VLADOVÁ, K. 2012. Kvalita profesijného komponentu inkluzívnej pedagogiky ako garancia úspešnej realizácie inkluzívnej edukácie. In LECHTA, V. (ed.) 2012. *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava : IRIS, 2012. 370 s. ISBN 978-80-89256-89-1.
- WERNING, R. 2011. *Inklusive Pädagogik, Widersprüche und Perspektiven*, In: *Spuren – Sonderpädagogik in Bayern*, 54, 2011, č.1, str.29 – 31.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. *o výchove a vzdelávaní (školský zákon)* a o zmene a niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Autor:

PaedDr. Gyöngyi Ledneczka
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity
Priemyselná 4, 918 43 Trnava

ANALÝZA ALTERNATÍV PRI APLIKOVANÍ TERAPEUTICKÝCH TECHNÍK A PRÍSTUPOV V SOCIÁLNYCH ZARIADENIACH POSKYTUJÚCICH STAROSTLIVOSŤ JEDNOTLIVCOM S VIACNÁSOBNÝM POSTIHNUTÍM

Zuzana Lucká

Abstrakt

Príspevok predostiera priebeh výskumu – spracované údaje o zariadeniach sociálnych služieb poskytujúcich starostlivosť jednotlivcom s viacnásobným postihnutím a ich kvantitatívne vyhodnotenie a kvalitatívnu analýzu prípadových štúdií klientov dlhodobo evidovaných v konkrétnom domove sociálnych služieb v Bratislavskom kraji.

ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Jednotlivec s viacnásobným postihnutím má určité špecifiká, čo sa týka procesu výchovy a vzdelávania. V oblasti špeciálnej pedagogiky je táto téma aktuálne skúmaná len v posledných rokoch. Dizertačná práca, zameriavajúca sa na oblasť diagnostiky a terapie sociálnych a komunikačných zručností u jednotlivcov s viacnásobným postihnutím (konkrétne ide o kombináciu mentálneho a telesného alebo senzorického postihnutia), je realizáciou výskumného zisťovania ďalším prienikom do tejto problematiky.

V podmienkach Slovenskej republiky sa problematikou viacnásobného postihnutia zaoberajú viacerí autori – Vašek (1999) vymedzil teoretické pojmy, Vančová (1999, 2010) či Hátos (1999), ktorý rozpracoval možnosti špecifických prístupov a intervencií. Vančová (2010) sa vo svojom samostatnom diele zamerala na podrobnú problematiku pedagogiky viacnásobne postihnutých, vrátane špecifik diagnostiky a možných terapeutických intervencií. Dizertačná práca sa zameriava na mapovanie ich reálneho využívania u jednotlivcov, ktorým sú poskytované služby v zariadeniach sociálnych služieb.

VÝSKUM

Výskumná časť našej dizertačnej práce sa zameriava na zisťovanie alternatív pri aplikovaní terapeutických techník a prístupov v sociálnych zariadeniach poskytujúcich starostlivosť ľuďom s viacnásobným postihnutím. Bola štruktúrovaná do dvoch línií.

- **pilotáž výskumu**, v ktorej budú spracované údaje o zariadeniach sociálnych služieb, ktoré poskytujú starostlivosť jednotlivcom s viacnásobným postihnutím na území SR. Nástrojom na zber jednotlivých dát je neštandardizovaná **dotazníková metóda**.
- **kvalitatívna analýza prípadových štúdií** klientov dlhodobo evidovaných v konkrétnom domove sociálnych služieb v bratislavskom regióne.

Cieľom výskumu je zistiť, spracovať a analyzovať zistené údaje poukazujúce na možnosti a limity poskytovaných terapeutických techník a prístupov v zariadeniach sociálnych služieb poskytujúcich starostlivosť ľuďom s viacnásobným postihnutím (konkrétne pôjde o skupinu s kombináciou mentálneho, telesného a senzorického postihnutia).

Vzhľadom na fakt, že ide o zmiešaný výskum, v prvej fáze výskumu sme si stanovili nasledovné výskumné otázky a hypotézy.

Výskumné otázky:

- Aká je úroveň poskytovania služieb pre jednotlivcov s viacnásobným postihnutím v zariadeniach sociálnych služieb?
- Aké konkrétne terapeutické techniky a prístupy sú poskytované ľuďom s kombináciou mentálneho, telesného a senzorického postihnutia v zariadeniach sociálnych služieb v rámci SR?
- Aké konkrétne ciele sledujú odborníci z terapeuticko-výchovného úseku pri využívaní konkrétnych terapeutických techník a prístupov?
- Aké je stanovisko pracovníkov terapeuticko-výchovného úseku zariadení sociálnych služieb k dôležitosti využitia jednotlivých terapeutických techník a prístupov?

Na základe uvedených skutočností sme si stanovili nasledovné **hypotézy**:

- **Hypotéza 1:** V rámci diagnostického procesu budú odborníkmi vo vyššej miere používané receptívne terapeutické techniky a prístupy v porovnaní s expresívnymi technikami a prístupmi.
- **Hypotéza 2:** V rámci intervenčného procesu bude viac ako ½ odborníkov používať expresívne terapeutické techniky a prístupy v porovnaní s receptívnymi technikami a prístupmi.

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku v druhej línii výskumu tvoria respondenti – odborný personál – pôsobiaci na terapeuticko-výchovnom úseku vo vybraných zariadeniach sociálnych služieb.

Pri výbere respondentov do výskumnej vzorky sme si stanovili tieto základné podmienky:

1. Zariadenie sociálnych služieb poskytujúce terapeutické intervencie je zariadením v Slovenskej republike.
2. Zariadenie sociálnych služieb poskytuje komplexnú starostlivosť osobám s kombináciou viacerých postihnutí – mentálneho postihnutia v kombinácii s telesným či zmyslovým postihnutím.

Prvá lúnia výskumu

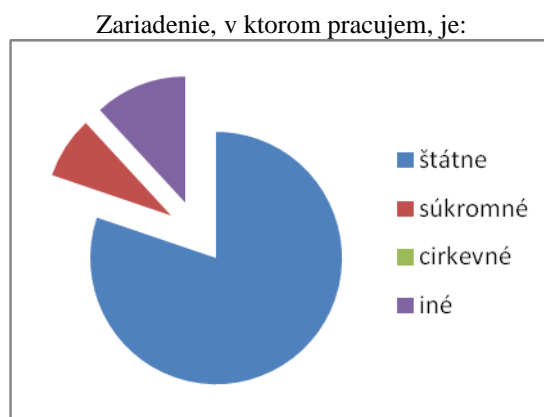
V prvej línii výskumu sme sa zamerali na zber dát neštandardizovanou dotazníkovou metódou. Dotazník bol distribuovaný elektronickou formou do vytypovaných zariadení spĺňajúcich kritériá opisované vyššie. Oslovovaných odborníkov sme vyzvali k spolupráci pri vyplňaní dotazníka s možnosťou poskytnúť spätnú väzbu a interpretáciu výskumu. Elektronická forma dotazníka umožnila ľahšiu dostupnosť v rámci celej Slovenskej republiky. Distribuovaný bol do všetkých krajov – Bratislavského, Trenčianskeho, Trnavského, Banskobystrického, Košického, Žilinského, Nitrianskeho, Prešovského. Adresár zariadení sociálnych služieb poskytujúcich komplexnú starostlivosť vytvárala autorka práce na základe zverejnených zoznamov na stránkach jednotlivých vyšších územných celkov.

Dotazník sme rozčlenili do piatich subkategórií, potrebných pre komplexný vhl'ad do problematiky:

- Informácie o zariadení

- Tímová spolupráca
- Charakteristika prostredia
- Klientela
- Terapeutické techniky a prístupy

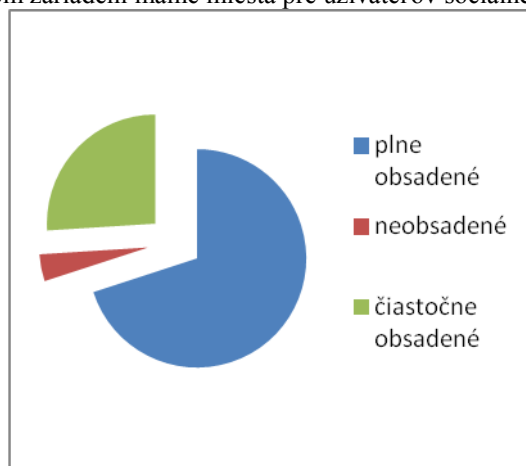
V krátkosti uvedieme niektoré zo zistených údajov prostredníctvom dotazníkového šetrenia. Až 81% zariadení sociálnych služieb je štátnymi zariadeniami v pôsobnosti niektorého zo samosprávnych krajov (bližšie Graf 1).



Graf 1 – informácie o zriaďovateľovi zariadení

70% zariadení sociálnych služieb je plne obsadených a nemá kapacitu na prijímanie nových záujemcov o poskytovanie služieb (bližšie Graf 2).

V našom zariadení máme miesta pre užívateľov sociálnej služby



Graf 2 – obsadenosť zariadení sociálnych služieb

V poslednej subkategórii zaoberajúcej sa konkrétnymi terapeutickými technikami a prístupmi všetci oslovení respondenti (100%) uviedli, že pravidelne vo svojej práci využívajú niektoré z terapií, pričom v 88 % ide o prednostné využívanie expresívnych terapií, a v 12 % o prednostné využívanie neexpresívnych terapií. Z celkového počtu oslovených zariadení len 22 % využíva expresívne a neexpresívne terapeutické prístupy v približne rovnakej miere.

Využívanie umeleckých techník a prístupov v špeciálnopedagogickej intervencii je jednou z možností, ako stimulovať aktivitu v individuálnom či v skupinovom prejave. Vo

všeobecnosti expresívne vyjadrenie jednotlivca s viacnásobným postihnutím je jeho autentickou výpoveďou, ktorú často nevie či nemôže verbálne vyjadriť. Synonymický slovník (2000) objasňuje pojem „expresia“ ako vyslovenie, vyjadrenie, výraznosť či výraz. Slowík (2007) považuje expresiu za nevyhnutnú súčasť špeciálnopedagogickej intervencie. Jej prejavom môže byť kresba, pohyb, spev, neurovegetatívne prejavy a pod.

Medzi spomínané expresívne terapeutické techniky a prístupy zaraďujeme napr. psychomotorickú terapiu (lat. „psyche“ – duša, gr. „therapeia“, „therapeino“ – liečba, liečenie), arteterapiu (lat. „art“ – umenie), muzikoterapiu (lat. „musica“ – hudba), a dramatoterapiu. Ako neexpresívne terapeutické techniky a prístupy určené pre jednotlivcov s viacnásobným postihnutím označujeme bazálnu stimuláciu a snoezelen terapiu. Pre ilustráciu uvádzame vlastné konkrétne návrhy autorky práce na uplatnenie jednotlivých expresívnych terapií.

Psychomotorická terapia

- **rituálne hry na telo**, spojené s riekankou či pesničkou – riekanka o zvieratkách v lese, ktoré cupkajú, skáču po tele jednotlivca s viacnásobným postihnutím.
- **hľadanie a masáže** podporujúce taktilné vnímanie – vo forme relaxačných masáží, významné pre telesnú blízkosť a vytváranie vzťahovej väzby.

Arteterapia

- **vylievanie farby** – jednotlivec s viacnásobným postihnutím v rámci svojich možností a schopností participuje na výbere farieb, následne je vyzvaný, aby nádobu s farbou (prispôbenú jednotlivcovi) mohol prevrhnúť. Následne mu môžeme poskytnúť zážitok v rozmazávaní farieb rukou po ploche (zapájame ďalší zmysel – dotykový vnem).
- **maľba prstovými farbami** – jednotlivec taktiež participuje na výbere farieb, zároveň je prstová farba vhodným motivačným činiteľom použiť napríklad všetky prsty na ruke, ktoré inak nepoužíva.

Muzikoterapia

- **hudobno–pohybové hry** : dupkanie sprevádzané pesničkou: „zajačik poskoč si, ušiačik poskoč si“ a poskočíme si spolu, nasledujú verše podľa nášho výberu so zohľadnením aktuálneho stavu jednotlivca. Jednotlivec má zároveň možnosť v skupine sledovať ostatných.
- **hranie na hudobných nástrojoch** – sprevádzanie reprodukovanej hudby nástrojom (určeným podľa možností, napríklad triangel, rolničky, bubienok, „zlatý dážď“-zvonkohra). Reprodukovanú hudbu vyberáme podľa zamerania každého jednotlivca zvlášť.

Dramatoterapia

- **hra s bábkou** – „zahrajme sa na ...“, prebieha skupinovou formou, každý z jednotlivcov dostane na výber z viacerých masiek, akú rolu chce hrať, a zahráme si spoločný príbeh z jeho aktuálneho prostredia. Týmto spôsobom rozvíjame skupinovú dynamiku a podporujeme vzájomné sociálne interakcie.
- **tvorenie spoločnej rozprávky** – z náhodných slov vytvoríme príbeh, pričom ako rekvizity použijeme obľúbenú hračku či predmet toho-ktorého jednotlivca. Následne sa aktívnou i pasívnou formou jednotlivec podieľa na spoločnej rozprávke, kde si „zahrá“ svoj obľúbený predmet.

V koncepte **bazálnej stimulácie** ide o ciele stimuláciu zmyslových orgánov, ktorá sa deje za určitých podmienok a v určitom systematizovanom postupe dotykov. Terapia „**snoezelen**“

sa odohráva v multisenzorickom prostredí, kde sú jednotlivci sprostredkované svetelné, čuchové či hmatové podnety na úrovni jeho možností a schopností. Pagliano (2001) toto prostredie označuje za zvlášť vhodné pre účely diagnostiky.

V súčasnosti prebieha výskum **v druhej línii** – kvalitatívna analýza prípadových štúdií štyroch jednotlivcov s viacnásobným postihnutím z vybraného zariadenia v pôsobnosti Bratislavského samosprávneho kraja (BSK), doplnené o terénne poznámky autorky práce. V poslednej fáze výskumu budeme tieto údaje vyhodnocovať prostredníctvom **Q – metodológie**.

ZÁVER

Oblasť diagnostiky a terapie sociálnych a komunikačných zručností u jednotlivcov s postihnutím prostredníctvom terapeutických techník a prístupov je dôležitou oblasťou v koncepte ich ďalšieho vzdelávania a výchovy. Cieľom dizertačnej práce je teda nielen zmapovať súčasný stav ich využívania, ako sa to už udialo, ale tiež na základe zistených údajov navrhnúť konkrétne možnosti intervencie zohľadňujúcej špecifiká jednotlivca s viacnásobným postihnutím a jeho aktuálnu úroveň.

Literatúra

- KOLEKTÍV AUTOROV. 2000. *Synonymický slovník slovenčiny*. Veda: Vydavateľstvo slovenskej akadémie vied, 2000. ISBN 80-224-0801-8.
- PAGLIANO, P. 2001. *Using a Multisensory Environment*. London: David Fulton Publishers, 2001. ISBN 1-85346-716-2.
- SLOWÍK, J. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- VANČOVÁ, A. 2010. *Pedagogika viacnásobne postihnutých*. Bratislava: KKT o.z. a Pedagogická fakulta Univerzity Komenského. 2010. ISBN 978-80-970228-1-5.
- VAŠEK, Š., VANČOVÁ, A., HATOS, G. a kol. 1999. *Pedagogika viacnásobne postihnutých*. Bratislava: Sapiaientia. 1999. ISBN 80-967180-4-5.

Autor:

Mgr. Zuzana Lucká
Centrum pre vedu a výskum v sociálnej práci a liečebnej pedagogike
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava
zuzana.lucka@gmail.com

INTERAKTIVITA VÝUČBOVÉHO PROGRAMU

Silvia Malatinská

Abstrakt

V súčasnej modernej dobe je pre zefektívnenie vyučovacieho procesu potrebné zamerať sa na vedomé posilňovanie faktorov zabezpečujúcich interaktivitu žiaka smerom k ponúkanému vzdelávaciemu obsahu. V príspevku vysvetlíme pojem interaktivity, ktorý je často chápaný nesprávne, a to iba ako zásah žiaka do činnosti. Následne je toto nesprávne chápanie prezentované. Ukážky vychádzajú z existujúcich interaktívnych cvičení nachádzajúcich sa na internete. Z uvedeného vyplýva potreba výroby skutočne interaktívnych pracovných listov v programátorskom prostredí. Prinášame pár príkladov na ukážku interaktívnych programov či cvičení.

ÚVOD

Moderné informačné a komunikačné technológie prenikajú stále hlbšie do vzdelávacieho procesu na všetkých typoch škôl. Dnes si už vzdelávanie na školách ťažko predstaviť bez využitia výdobytkov výpočtovej techniky a ich podiel vo vzdelávacom procese v budúcnosti bude ešte viac rásť. Avšak iba samotné použitie moderných technológií neurobí vzdelávací proces efektívnejší a nenahradí osobnosť učiteľa. Niekedy sa stáva, že preceňujeme význam moderných technológií a automaticky predpokladáme zlepšenie výsledkov vzdelávacieho procesu, ktoré sa však nedostaví. Tak ako každý nástroj, aj moderné technológie je potrebné použiť správnym spôsobom. Vytvorením interaktívnych pracovných listov chceme zlepšiť výsledky žiakov, zvýšiť ich záujem o učivo a o matematiku ako takú.

POJEM INTERAKTIVITY

V dizertačnej práci budeme vytvárať interaktívne pracovné listy pre počítačom podporované vyučovanie matematiky na základných / stredných školách a následne experimentálne overovať. Čo si však môžeme pod slovom interaktívny predstaviť? Podľa slovníka cudzích slov je interaktívny *umožňujúci vzájomnú komunikáciu, priamy vstup do programu alebo činnosti*. V „úzkom pohľade“ na interaktivitu však existujú podľa Liua a Shruma (2002) tri úrovne:

- neinteraktívna, keď správa nesúvisí s predchádzajúcimi správami;
- reaktívna, keď sa správa vzťahuje iba na predchádzajúcu správu;
- *interaktívna, keď sa správa týka radu predchádzajúcich správ a vzťahu medzi nimi.*

V práci sa budeme zameriavať práve na poslednú úroveň, teda na interaktívnu. Pretože v matematike pre nás nie je dôležitý len samotný výsledok, ale aj správny postup a ten dokáže overiť práve vhodne navrhnutý interaktívny program. Interaktívny program neznamena len to, že po uvedení výsledku žiakom označí program tento výsledok ako správny alebo nesprávny (to je iba tzv. reaktívny). Interaktívnosť programu spočíva najmä v tom, že po uvedení nesprávneho výsledku pomôže program žiakovi dospieť k správnejmu výsledku.

Interaktívne programy na internete

Na internete sa dá nájsť neuveriteľné množstvo interaktívnych pracovných listov, programov, prezentácií či cvičení. Väčšina z nich je vytváraná samotnými učiteľmi, ktorí majú záujem takto zvyšovať atraktivitu svojho predmetu, záujem žiakov o predmet a kvalitu vzdelávania. Tieto voľne prístupné interaktívne pracovné listy, programy, prezentácie či cvičenia sú podľa vyššie spomínanej definície interaktivity z „úzkého pohľadu“ všetky nanajvýš reaktívne. Ich interaktivita totiž spočíva v tom, že uvedenú odpoveď žiaka označia ako správnu či nesprávnu. Následne dokážu niektoré z nich určiť celkové skóre žiaka. Číže pojem interaktivity je tu chápaný iba ako priamy vstup žiaka do programu. Program so žiakom komunikuje iba rozlíšením správnej a nesprávnej odpovede. Nereaguje podľa toho, ako žiak odpovedal, a nesnaží sa žiaka naviesť na správnu odpoveď. Pri nesprávnej odpovedi ho jednoducho iba nepustí ďalej, až kým neodpovie správne. Takto sa môže dostať žiak k správnej odpovedi iba postupným tipovaním všetkých možností v príklade. Interaktivita tu potom stráca svoje opodstatnenie.

Najčastejšie interaktívne cvičenia vyskytujúce sa na internete využívajú programy MS Word, MS Excel, MS PowerPoint a Hot Potatoes. Tu je krátky opis možností ich využitia pri tvorbe interaktívnych cvičení.

Pri tvorbe interaktívnych cvičení vo Worde sa používajú formuláre, ktoré umožňujú vkladanie textových polí, začiarokovacích políčok či polí so zoznamami. Žiaci tak môžu v rôznych príkladoch odpoveď vpísať do príslušného políčka, môžu vybrať správnu odpoveď z viacerých ponúkaných, alebo si môžu vyberať z ponúkaných možností. Tieto prvky dokážu poskytnúť žiakovi spätnú väzbu o správnosti, resp. nesprávosti jeho výsledku. Žiak si na záver sám v preddefinovaných výsledkoch správnych odpovedí overí svoju úspešnosť.

Interaktívne cvičenia v Exceli umožňujú oproti Wordu vyššiu úroveň. Spätná väzba môže byť poskytnutá okamžite, a to napríklad zmenou farby políčka, do ktorého bola vpísaná správna resp. nesprávna odpoveď. Excel poskytuje na rozdiel od práce vo Worde aj percentuálne vyhodnotenie úspešnosti žiaka, čím umožňuje objektívne hodnotenie a klasifikáciu týchto cvičení. V Exceli je tiež možnosť postupného odkrývania obrázka pri správnych odpovediach, avšak táto možnosť nie je hodnotiteľná.

Interaktívne cvičenia v PowerPointe umožňujú navyše vytvárať rôzne animácie. Po kliknutí na určitý objekt sa dá navoliť začiatok, zvýraznenie či koniec animácie. Toto môže zvyšovať atraktivitu programu. Odpovede sa pomocou animácie označia ako správne, resp. nesprávne. Percentuálne hodnotenie úspešnosti žiaka tento program neposkytuje, ale využíva sa tu hodnotenie samotným žiakom, keď si spätne sčítava správne a nesprávne odpovede. Na základe tohto výsledku mu je priradená známka.

Interaktívne cvičenia v Hot Potatoes ponúkajú viacero typov cvičení: kvízy (s výberom odpovede, krátkou odpoveďou, hybrid či viac správnych odpovedí), doplnňovacie cvičenia (vpísanie písmena alebo slova do prázdnej bunky, kliknutím výber správnej odpovede z rozbaľovacieho poľa odpovedí), priraďovacie cvičenia (precvičovanie dvojíc, prisúvanie slov alebo viet k uvedeným možnostiam, výber správnej odpovede kliknutím do rozbaľovacieho poľa odpovedí), zoraďovacie cvičenia (usporiadanie slov alebo pojmov do správneho poradia podľa časovej, logickej či inej postupnosti), krížovky bez tajničky. Program ponúka vyhodnocovanie úspešnosti výkonu žiaka v percentách.

Ako môžeme vidieť, tieto prostredia používania interaktívnych cvičení neposkytujú dostatočnú mieru na realizáciu skutočne interaktívnych testov. Preto nami navrhované interaktívne pracovné listy budú vytvárané v programátorskom prostredí, pravdepodobne v HTML. Je to hypertextový značkový jazyk určený primárne na vytváranie webových

stránok. Tým získame priestor na realizáciu skutočne interaktívnych pracovných listov, ktoré budú komunikovať so žiakmi, budú im pomáhať pri získavaní správnych odpovedí a budú upevňovať a ďalej prehľbovať nadobudnuté poznatky.

Avšak výhodou uvádzaných interaktívnych cvičení je skutočne ľahká dostupnosť pre školy. Balík Microsoft Office býva už nainštalovaný vo všetkých školských počítačoch a program Hot Potatoes nie je nutné inštalovať, nakoľko cvičenia v ňom sa spúšťajú priamymi odkazmi. Nepopierame, že tieto interaktívne cvičenia zvyšujú kvalitu vzdelávania, motiváciu žiakov učiť sa či záujem o predmet. No podľa nášho názoru by sa nemali nazývať interaktívnymi, keďže nespĺňajú podmienky interaktivity, ktorá vyžaduje vzájomnú komunikáciu medzi žiakom a programom. Iba jednoduchá dostupnosť a aj používanie týchto programov nemusia byť zárukou požadovanej kvality, pretože neposkytujú interaktivitu v takej miere, akú poskytujú rozširujúce sa IKT možnosti. Ak už teda chceme vyžívať interaktivitu ako prostriedok pre zvyšovanie kvality vzdelávania, mali by sme ju využívať vo všetkých jej možnostiach.

Navrhované interaktívne cvičenia

Na nasledujúcich príkladoch si ozrejmime, čo pre nás znamená skutočne interaktívny program. Ukážeme si, ako sa dajú využívať jeho možnosti a čo vieme jeho správnym použitím u žiakov dosiahnuť.

Ak máme úlohu, kde má žiak spočítať dve čísla, jeho výsledok môže byť buď správny alebo nesprávny. Ak je výsledok správny, žiak môže pokračovať na ďalšiu, zvyčajne ťažšiu úroveň. Ale po uvedení nesprávneho výsledku program nevie zistiť od žiaka, prečo udal zlý výsledok, teda kde nastala chyba. Takéto príklady sa preto pri vytváraní interaktívneho programu používať nedajú.

Iný prípad však nastane, ak máme napríklad úlohu na výpočet obsahu S pravouhlého trojuholníka. Máme zadané dve odvesny (a , b) tohto trojuholníka a pýtame sa žiaka na výsledok. Ak žiak odpovedal správne, čiže $S = \left(\frac{a \cdot b}{2}\right)$, môžeme prejsť k ďalšej úlohe s vyššou obťažnosťou. Ak však ale odpovedal nesprávne, interaktívny program zadá žiakovi doplňujúce otázky. Napríklad, aký je všeobecný vzorec na výpočet obsahu trojuholníka, čo z toho vyplýva špeciálne pre pravouhlý trojuholník?

Ďalšia úloha môže znieť nasledovne: Vypočítajte objem V a povrch S kvádra, ktorého strany majú dĺžky a , b a c . Ak zadá žiak správne odpovede, čiže $V = a \cdot b \cdot c$ a $S = 2 \cdot (a \cdot b + b \cdot c + a \cdot c) = 2ab + 2bc + 2ac$, môže pokračovať ďalej. Ak však ale odpovede správne nie sú, program položí žiakovi doplňujúce otázky. Pri nesprávnom objeme sa ho môže spýtať na vzorec na objem kvádra, rovnako aj pri povrchu. Pri povrchu je však viacero krokov výpočtu, v ktorých mohlo prísť ku chybe a tak sa aj tieto kroky môžu rozdeliť do postupných otázok vzťahujúcich sa na úpravu daného výrazu.

Ďalšia úloha môže znieť nasledovne: Sčítajte zlomky $\frac{1}{2} + \frac{1}{3}$. Ak žiak odpovie správne, že súčet týchto dvoch zlomkov je $\frac{5}{6}$, môže pokračovať ďalej. Ak však neodpovie správne, môžu nasledovať nasledujúce otázky: aký je spoločný menovateľ, čo predstavuje tento menovateľ (= najmenší spoločný násobok), ako vypočítame čitateľa.

Žiaka sa danými doplňujúcimi otázkami pokúsime postupne naviesť na správny výsledok. Napokon, po správnom zodpovedaní danej úlohy môže ešte nasledovať úloha rovnakej obťažnosti na overenie, či žiak správne pochopil danú problematiku. Po správnej odpovedi už môže nasledovať ďalšia úloha zvýšenej obťažnosti. Ak je však opäť výsledok nesprávny, opakuje sa postupný proces zisťovania príčiny žiakovej chyby. Týmto iteračným procesom sa docieli hlbšie pochopenie témy a jej lepšie zvládnutie žiakmi. Niekedy sa však stáva, že žiak dostane dobrý výsledok aj napriek chybnému výpočtu. Toto môže byť spôsobené jednak náhodou, zlým úsudkom či opísaním odpovede od spolužiaka. Preto v interaktívnych textoch navrhujeme tiež možnosť spätnej korekcie aj pri niektorých príkladoch s dobrým výsledkom, v ktorých je možnosť, že by mohol byť zlý postup. Takto môžeme predísť zjednodušeniu práce žiakov.

Tieto príklady majú slúžiť pre čitateľa ako ilustrácia interaktívnych pracovných listov pre počítačom podporované vyučovanie matematiky na základných / stredných školách, ktoré budú postupne vytvárané doktorandom.

ZÁVER

V príspevku sme poukázali na existujúce interaktívne cvičenia nachádzajúce sa na internete, ktoré však s interaktivitou v „úzkom význame“ nemajú veľa spoločného. Preto bude našou snahou vytvoriť súbor interaktívnych pracovných listov pre počítačom podporované vyučovanie matematiky na základných / stredných školách, ktorý bude naplňať skutočný význam interaktivity.

Nielen vo vyučovaní matematiky môže byť použitie interaktívnych edukačných materiálov významným motivačným činiteľom. Pri správnom použití dáva žiakom chuť spoznávať nové technológie a motivuje ich k samostatnej a tvorivej práci.

Pretože jedine ak budeme inšpirovať svojich žiakov, môžeme sa stať podľa amerického učiteľa Williama Arthura Warda tým najlepším učiteľom.

Priemerný učiteľ hovorí.

Dobrý učiteľ vysvetľuje.

Výborný učiteľ ukazuje.

Najlepší učiteľ inšpiruje.

William Arthur Ward

Literatúra

- DZURKOVÁ, E. 2011. *Interaktívne cvičenia vo vyučovaní SJL na základnej škole*. [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2011. 33 s. [cit. 2012-12-26]. Dostupné na internete: <http://shared.mpc-edu.sk/web/OPSOSO%20I.%20kolo%20vyzvy%20na%20poziciu%20Odborny%20poradca%20vo%20vzdelavani/Interaktivne%20cvicenia%20vo%20vyucovani%20SJL.pdf>
- Interaktívne cvičenia. [online]. [cit. 2012-12-22]. Dostupné na internete: <http://www.megym.wbl.sk/Uvod.html>
- Interaktívne prezentácie. [online]. [cit. 2012-12-28]. Dostupné na internete: <http://www.matematika-hrou.wbl.sk/Uvod.html>
- LIU, Y., SHRUM, L. J. 2002. What is Interactivity and is it Always Such a Good Thing? Implications of Definition, Person, and Situation for the Influence of Interactivity on

Advertising Effectiveness. [online]. In *Journal of Advertising*. Vol. 31 (4), s. 53-64. [cit. 2012-12-23]. Dostupné na internete:

http://www.yupingliu.com/files/papers/liu_shrum_interactivity.pdf

MEGYESIOVÁ, M. 2011. *Interaktívne edukačné materiály vo vyučovaní tematického celku "Percentá"*. [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2011. 31 s. [cit. 2012-12-28]. Dostupné na internete:

http://megym.files.wordpress.com/2012/04/megyesiova_marta_mvp_zaverecna_praca.pdf

Autor:

Mgr. Silvia Malatinská

Katedra školskej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita

Priemyselná 4, Trnava

e-mail: silvia.malatinska@gmail.com

VÝTVARNÁ TVORBA ŽIAKOV S PERVAZÍVNÝMI VÝVINOVÝMI PORUCHAMI

Diana Mosná

V našom príspevku sa zameriavame na opis charakteristických znakov výtvarného prejavu žiakov s pervazívnymi vývinovými poruchami, ktorí sú vzdelávaní na základných školách. Prioritne sa sústreďíme na maladjustratívne správanie sa takýchto žiakov, ktoré môže byť spojené s navštevovaním širšieho kolektívu intaktných detí a s neprimeranými nárokmi učiteľov na postihnutých žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese.

„Čo mám s tým žiakom robiť? Na hodine výtvarnej výchovy odmieta pracovať. Nemôžem ho prinútiť kresliť, maľovať ani modelovať, neznáša špinu. Keď vyzývam dieťa k spolupráci dostáva záchvaty zlosti. Ako mám klasifikovať tohto žiaka z predmetu výtvarná výchova?“ (učiteľka výtvarnej výchovy v základnej škole).

Podľa najnovších etiologických výskumov v spoločnosti neustále pribúda počet ľudí s pervazívnymi vývinovými poruchami (PVP). Deti s PVP sú v súčasnosti vzdelávané na základných školách v oveľa väčšej miere ako v minulosti. Stretávajú sa s nimi okrem špeciálnych aj bežní pedagógovia, ktorí sú často nedostatočne informovaní o problematike žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Nevyhnutné je oboznamovať pracovníkov bežných základných škôl s problematikou jednotlivých druhov postihnutí. V prvom rade je vhodné informovať učiteľov o možnostiach pedagogickej intervencie a o rôznych alternatívnych prístupoch, ktoré môžu uľahčiť ich prácu s postihnutými deťmi.

Vzdelávanie postihnutých žiakov na základných školách

Niekoľko posledných rokov sa intenzívne objavuje prúd inkluzívneho vzdelávania. Hovorí sa o zámernom a premyslenom postupe vyučovania, v ktorom sú rešpektované rozdiely medzi jednotlivými deťmi a ich právo na rovnaký prístup k vzdelaniu. Cieľom inklúzie je vybudovanie spoločenských starajúcich sa o všetkých a otvorených pre všetkých, vytvorenie prostredia, kde má každý jednotlivec svoj význam, môže sa vzdelávať v otvorenom a bezpečnom prostredí, a to bez akejkoľvek diskriminácie a predsudkov (Lang – Berberichová, 1998). V základných školách sa teda okrem intaktných žiakov, vzdelávajú aj žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Problematike zaraďovania žiakov do základných škôl bežného typu sa bližšie venuje zákon o výchove a vzdelávaní (č. 245/2008 Z.z.). Do skupiny žiakov so *zdravotným postihnutím* sú podľa tohto zákona zaradení žiaci s mentálnym, sluchovým, zrakovým a telesným postihnutím, žiaci s narušenou komunikačnou schopnosťou, žiaci s viacnásobným postihnutím, žiaci s autizmom a ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami (PVP).

Prevalencia pervazívnych vývinových porúch

Pervazívne vývinové poruchy patria medzi ťažké a zriedkavé psychické poruchy, ktoré sa prejavujú trvalým poškodením osobnosti dieťaťa a jeho viacerých psychických funkcií. Vyskytujú sa u 0,04 – 0,2% detí a trikrát častejšie u chlapcov než u dievčat (Kolibáš, 1997).

Možnosť mentálnej retardácie je pri autizme veľmi častá. Môžeme povedať, že prevažná väčšina postihnutých autizmom sú súčasne aj mentálne retardovaní (60% má IQ pod 50,

pričom IQ 100 je považované za priemerné skóre). Pritom asi 20% ľudí s autizmom má nadpriemerné alebo priemerné IQ (Peeters, 1997).

Fombonne (2005a) sumarizoval viaceré epidemiologické štúdie o autizme, pričom preskúmal veľké množstvo súčasných výskumov, ktoré sa zameriavali na zisťovanie prevalencie porúch autistického spektra a iných porúch s autizmom súvisiacich. Podľa neho sa prevalencia všetkých porúch autistického spektra nachádza v blízkosti 0,6%. Ďalej dospel k výsledkom (2005b), že prevalencia výskytu porúch autistického spektra je 36,4/10 000. Pomer dostal zo súčtu odhadov pre autizmus 13/10 000, pervazívne vývinové poruchy nešpecifikované 20,8/10 000 a Aspergerov syndróm 2,6/10 000. Aspergerov syndróm (AS) je všeobecne považovaný za menej častý svojím výskytom v populácii ako klasický detský autizmus. Všeobecne platí, ak sa vo všetkých poruchách autistického spektra IQ zvyšuje, tak dochádza k zmene pomeru výskytu poruchy medzi mužmi a ženami. Špeciálne u AS sa pomer mužov a žien veľmi zvyšuje, a to odhadom na 10 až 15 mužov na jednu ženu.

Thorová (2012) pri hrubom odhade výskytu PVP v Českej republike došla k záveru, že výskyt detského autizmu je 15/10 000, Aspergerovho syndrómu 15/10 000, deti s atypickým autizmom a nešpecifikovanou pervazívnou vývinovou poruchou 30/10 000. Autorka robila priebežne výskum intelektu u skúmaných detí s PVP. Pri IQ vyššom ako 70, bol pomer 11 chlapcov na 1 dievča. Pre IQ na úrovni ľahkej mentálnej retardácie (IQ 50-69) bol pomer medzi chlapcami a dievčatami 8:1 a pri IQ menej ako 49 bol pomer 3:1.

Na Slovensku sa s touto poruchou rodí 4 až 6 novorodencov na 10 000 narodených detí, v prípade menej závažných autistických prejavov približne 10 až 15. Znamená to, že v našej krajine žije približne 10 000 osôb s PVP. Chlapci sú postihnutí tri až štyrikrát častejšie ako dievčatá (Šedibová, 1998).

Z dostupnej literatúry môžeme vyvodit' závery, že prevalencia PVP v poslednom čase pomerne prudko rastie (Wing – Potter, 2002, Fombonne, 2005a, 2005b, Thorová, 2012). Vyššie menovaní autori sa zhodujú na tom, že k hlavným príčinám nárastu PVP patria zmeny v diagnostických kritériách a pojmoch, v rozvoji koncepcie v oblasti autistického spektra, v rastúcom povedomí o tejto problematike a rozšírenie teoretických znalostí medzi rodičmi a odbornými pracovníkmi.

Charakteristika pervazívnej vývinovej poruchy

„Autizmus je pervazívna vývinová porucha s poruchami v oblastiach komunikácie, sociálnych vzťahov, záujmov a aktivít. Je to porucha vážne ovplyvňujúca celkový vývin dieťaťa, výchovné metódy a možnosti jeho vzdelávania. Autizmus je stav trvalý. Dnes ho medicína nedokáže liečiť – z autistického dieťaťa vyrastie autistický dospelý (Šedibová, 1998, str. 11).

Podľa Thorovej (2012) patria pervazívne vývinové poruchy k najzávažnejším poruchám mentálneho vývinu. Označenie pervazívny znamená všetko prenikajúci a vyjadruje skutočnosť, že vývoj dieťaťa je do hĺbky narušený v mnohých smeroch. Hovoríme o vrodennom poškodení mozgových funkcií, ktoré umožňujú dieťaťu sociálnu interakciu, komunikáciu, symbolické myslenie a fantáziu, u dieťaťa dochádza k problému vyhodnocovania informácií. Prejavuje sa to hlavne v porovnávaní s jeho rovesníkmi na rovnakej vekovej úrovni. Dieťa odlišne vníma a prežíva realitu. Pre jednotlivé syndrómy je charakteristická značná variabilita symptómov.

Triáda problémových oblastí spoločných pre PVP

Lorna Wingová (In Thorová, 2012) už v sedemdesiatych rokoch minulého storočia vymedzila tzv. triádu poškodení, ktoré sú až do súčasnosti kľúčové na stanovenie diagnózy autizmu. Ide o problémy v sociálnom správaní, komunikácii a predstavivosti. Na stanovenie diagnózy je potrebné niekoľko symptómov v jednotlivých oblastiach triády.

Predstavivosť a výtvarná tvorba detí s PVP

Posledná z autistickej triády narušených schopností je predstavivosť. Martinová (2009) hovorí, že symbolická hra alebo predstieranie hry a samotné tvorivé aktivity, ako je umenie, vyžadujú pomerne vysokú mieru predstavivosti, a preto sú pre dieťa s autizmom neprirodzené. Problémy s fantáziou môžu byť spojené s doslovným chápaním ustálených slovných spojení, frazeologizmov. Pri voľbe výtvarnej témy si takíto žiaci zvyčajne a často jednostranne vyberajú tie isté námety, ktoré sú úzko spojené s ich hlbokým záujmom v jednej špecifickej oblasti. Napríklad ak žiak preferuje oblasť železničnej dopravy, jeho výtvarná tvorba sa spravidla vždy uberá týmto smerom, aj v tom prípade, ak je vopred stanovená iná téma. Žiak zadanie novej témy chápe, dokáže sa o ňom aj verbálne vyjadrovať. Pri tvorbe však celkom mimovoľne odbočí od dohodnutého zadania a väčšinou vždy uprednostní vlastnú preferovanú oblasť. Takto postihnuté deti majú tendencie uprednostňovať overené výtvarné témy, ale aj obľúbené výtvarné materiály. Obľubujú zvyčajne také výtvarné prostriedky, ktoré im zaručujú čistotu pri práci a vylučujú možnosť zašpinenia sa.

Stereotypné záujmy sa premietajú často do výtvarného prejavu autistických detí. Niekedy je dokonca samotná výtvarná tvorba stereotypným, pervazívnym záujmom. Pre deti s PVP sú častým a obľúbeným kresliarskym námetom plány a mapy. Ide pravdepodobne o to, že mapy zabezpečujú orientáciu v priestore, majú prehľadnú štruktúru, podávajú vizuálne informácie a zabezpečujú predvídateľnosť. Mapy sú stavané na vizuálne vnímanie a práve toto je u mnohých detí s PVP prioritné, tvorí silnejšiu stránku ich myslenia. Samotná vizualizácia informácií je jedna z najdôležitejších špeciálno/pedagogických stratégií, využívajú ju napríklad pri vizualizácii štruktúry prostredia, činnosti a času vo forme piktogramov, denných režimov (Thorová, 2012).

Charakteristiky kresby detí s PVP

Základné charakteristiky kresby nasvedčujúce diagnóze PVP (Thorová, 2012):

- *Kocky, vlnovky, čiary a pod.*
- *Stereotypné prvky* – vetráky, kanály, legové kocky, vlnovky, čiary a pod.
- *Zmysel pre detaily* – elektrické zásuvky, nápisy a čísla, zvýraznené zúbky na poštovej známke.
- *Niekoľkomesačné lipnutie na téme* – elektronické spotrebiče, autobusy, práčky, zvieratá.
- *Špecifické záujmy* – dinosaury, dopravné prostriedky, mosty.
- *Zvláštne (idiosynkratické) námety* – vtáci zapojení do zástrčiek.
- *Odpor v kresbe k určitým témam* – ľudské postavy, témy ktoré sú v rozpore s vlastnými záujmami.
- *Písanie číslíc, písmen, zoznamov, autobusových zastávok.*
- *Kreslenie máp a rôznych plánov.*
- *Rigidný spôsob kresby* - dva a viacej rokov pretrvávajúci rovnaký spôsob kresby domčeka, postavy, rovnaký výber témy.

- *Rozpadnutý spôsob kresby.* Dieťa nedodržiava kompozíciu, premaľováva témy jednu cez druhú, často nečitateľné písmo. Podobný znaky v kresbe ako pri psychotických poruchách, organických poškodení CNS.
- *Dieťa nekreslí kresby so zámerným obsahom,* kreslí napríklad len pruhy, čiary. Problémy dieťaťa so symbolickým znázornením témy. Precíznosť v prevedení kresby. Dieťa sa jednostranne venuje istej téme a inú odmieta. Kresba určitého námetu býva stereotypne urobená, chudobná, infantilná.
- *Zvláštny spôsob kresby ľudskej postavy,* často spojovanej s predmetom jednostranného záujmu dieťaťa. Postavám chýbajú určité časti tela, sú zvláštne spodobované, postava človeka môže byť zamenená za zviera. Dochádza k prenášaniam ľudských atribútov na veci, k antropomorfizácii. Kresba postavy je stereotypná, stále sa opakujúca, schéma postavy má jednodimenzionálne končatiny, jednoduchú schému, chýbajú jej detaily.

Ak chceme opisovať výtvarné prejavy pacientov s PVP, môžeme ich často označiť za esteticky uspokojivé, harmonické. Svoje afekty prenášajú často na veci, ktoré sú zjavne prvoradé a nápadné, čo je pravdepodobne spôsobené tým, že sú neschopní interpersonálnych vzťahov. Dokazujú nám takto hlbokú individuálnosť osobitého spôsobu vnímania, priebehu ich poznávacieho procesu za účelom uspokojovania vlastných potrieb (Nesnidalová, 1973).



Obrázok 1: Kresba 12-ročného chlapca s PVP

Prejavy pervazívnych vývinových porúch v správaní žiakov

V praxi sa často stretávame s autistickými deťmi, u ktorých sa prejavuje neprimerané, agresívne správanie sa voči sebe samému a svojmu okoliu. V prípade, ak sa autizmus kombinuje s mentálnou retardáciou, umocňujú sa nežiaduce prejavy, postihnutý jednotlivec nedokáže účelne riadiť či kontrolovať svoju vlastnú fyzickú aktivitu.

Podľa Thorovej (2012) sa dieťa s pervazívnou vývinovou poruchou často nedokáže vyrovnáť s danou situáciou a jeho správanie je vtedy absolútne neprimerané jeho veku. U niektorých detí sa potom stretávame so záchvatmi prudkej zlosti, často spojenými s deštrukciou a agresivitou, a to aj bez zjavnej príčiny. Takéto správanie je terapeuticky veľmi ťažko

ovplyviteľné. Za precitlivenú reakciu považuje úzkostné a panické reakcie, záchvaty zlosti a kriku, vyhybavé správanie, silné vyjadrovanie nevôle.

UMELECKÁ ČINNOSŤ A AUTIZMUS

„Umelecká činnosť v terapeutickom kontexte sleduje, na rozdiel od procesu umeleckej tvorby, keď je dôležitý výsledok, výtvarný produkt, umelecké dielo, primárne proces tvorenia, ktorý je sám o sebe katarzický, očistný, liečivý... Tvorivý proces je väčšinou pre svojho tvorca ventilom, umožňuje vnútorné očistenie a naplnenie“ (Šicková, 2006, s. 32).

Proces výtvarnej tvorby napomáha, okrem iného, aj kreatívne odreagovanie psychickej tenzie, spôsobenej nadmernou záťažou žiakov s pervazívnymi vývinovými poruchami, ktorá môže byť spojená s navštevovaním školy. Dôležité je zvoliť vhodný, v prvom rade akceptujúci prístup k takémuto druhu postihnutia. Odporúčame nedirektívnu, tolerantnú formu pedagogickej intervencie, vhodné je pritom ponechať voľbu výtvarného materiálu, výtvarnej techniky a prípadne aj výtvarnej témy priamo na žiakovi. Predchádzame takto prejavom agresívneho a neprispôsobivého správania sa detí v školskom prostredí. Z našej doterajšej praxe môžeme potvrdiť, že vyššie opísaný prístup je vhodný a u jednotlivcov s pervazívnymi vývinovými poruchami účinný. Umožňuje žiakom, okrem iného, dosahovať dobré výsledky v predmete výtvarná výchova. Takýmto spôsobom je možné efektívnejšie využívať očistný, liečivý prínos umeleckej tvorby na postihnuté deti a prispievať tak k ich lepšej integrácii a inklúzii do prostredia základnej školy.

Literatúra

- ATKINSON, R. L. – ATKINSON, R. C. – SMITH, E. E. – BEM, D. J. – NOLEN-HOEKSEMA, S. 2003. *Psychologie*. 2. vyd. Praha : Portál, 752 s. ISBN 80-7178-640-3.
- FOMBONNE, E. 2005a. *The changing epidemiology of autism*. In *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. [online], vol. 18, no. 4 [cit. 2013-01-22]. Dostupné na internete: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-3148.2005.00266.x/pdf>
- FOMBONNE, E. 2005b. *Epidemiological Studies of Pervasive Developmental Disorders*. In *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorder*. [online], Hoboken : Wiley, 2005. p. 42 – 69. ISBN 0-471-71696-0. Dostupné na internete: <http://site.ebrary.com/lib/uniba/docDetail.action>
- KOLIBÁŠ, E. 1997. *Príručka klinickej psychiatrie*. 1. vyd. Martin : Asklepios, 240 s. ISBN 80-7167-021-9.
- LANG, G. – BERBERICHOVÁ, CH. 1998. Každé dítě potřebuje speciální přístup : Vytváření speciálních a inkluzivních tříd. Praha : Portál, 152 s. ISBN 80-7178-144-4.
- MARTINOVÁ, N. 2009. *Art as an Early Intervention Tool for Children with Autism*. 1 st ed. London : Jessica Kingsley Publishers, 156 p. ISBN 978-1-84905-807-0.
- NESNÍDALOVÁ, R. 1973. *Extrémní osamělost : Autistické projevy u dětí a „pseudoatismus“ dospělých*. 1. vyd. Praha : Avicenum, 168 s. ISBN 735 21– 08/31–08-009-73.
- PEETERS, T. 1998. *Autismus : Od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. 1. vyd. Praha : Scientia, 168 s. ISBN – 80-7183-114-X.

ŠICKOVÁ - FABRICI, J. 2006. *Arteterapia – úžitkové umenie?* 1. vyd. Bratislava : Petrus, 274 s. ISBN 80-89233-10-4.

ŠEDIBOVÁ, A. 1998. *Autizmus: ABC autistickej triedy, praktická príručka pre pracovníkov v autistických triedach.* 1. vyd. Bratislava : Západoslovenské tlačiarne, 35 s.

ISBN 80-967754-1-3.

THOROVÁ, K. 2012. *Poruchy autistického spektra.* 2. vyd. Praha : Portál, 465 s. ISBN 978-80-262-0215-8.

WING, L. – POTTER, D. 2002. *The epidemiology of autistic spectrum disorders: Is the prevalence rising?* In *Mental retardation and developmental disabilities research.* [online].

2002, vol. 8, no. 3 [cit. 2013-01-23]. Dostupné na internete:

http://apps.webofknowledge.com/full_record.do?mode=FullRecord&UT=000177733100005&qid=18&log_event=yes&viewType=fullRecord&SID=X2b4IbP1ECkchl4pgGN&SID=X2b4IbP1ECkchl4pgGN&product=WOS&product=WOS&SrcApp=Highwire&doc=1&search_mode=FullRecord

Zákon č. 245/2008Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. [cit. 2013-02-17].

Dostupné na internete:

http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/245_2008.pdf.

Autor:

Mgr. Diana Mosná

Katedra výtvarnej výchovy

Pedagogická fakulta univerzity Komenského

Šoltésovej 4, Bratislava

e-mail: dianasvancarova@gmail.com

PEDAGOGICKÉ DOKUMENTY TVORENÉ ŠKOLAMI

Iveta Sedliaková

Abstrakt

Nasledujúci príspevok je súčasťou projektu dizertačnej práce. Riešime v ňom problém zvýšenej kontroly detí vstupom do materskej a základnej školy najmä zo strany učiteľov. Na základe toho sa vytvárajú o dieťati rôzne typy záznamov. V súčasnosti si však školy začali aj sami vytvárať vlastné typy dokumentov o žiakovi. V empirickej časti pôjde teda o zistenie typov dokumentov, ktoré si škola vytvára sama a čo tieto dokumenty obsahujú.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Už od narodenia podlieha dieťa kontrole, a to najmä zo strany rodičov napr. ich strážením, kontrolou zdravotného stavu a pod. Prvý záznam, ktorý o dieťati vzniká, je zdravotný, ktorý sa neustále dopĺňa ďalšími z vyšetrení (Kelle, 2011). Pri vstupe dieťaťa do školy preberajú túto kontrolu učitelia. V súčasnosti sa však v škole presadzuje zvýšená kontrola žiakov a pozorovanie zo strany učiteľa, keď sa výsledky stávajú motívom na tvorbu organizačných záznamov o žiakovi (Dahlberg, Moss, Pence, 1999). Žiaci sú diagnostikovaní, testovaní pri zisťovaní školskej pripravenosti (Kolláriková, Pupala, 2010), skúšaní cez ústne či písomné skúšky a porovnáva sa ich zlepšenie prípadné zhoršenie. Ďalej sú hodnotení podľa stanovených štandardov a ako uvádzajú Kaščák a Pupala (2011) výkony žiakov sa považujú za základný ukazovateľ kvality školy. Výsledným produktom informácií, ktoré učiteľ o žiakovi zistí, sú rôzne záznamy, dokumenty, spisy, hárky.

Škola začala od 19. storočia nadobúdať podobu formálnej organizácie, ktorá tým získala možnosť a schopnosť ovplyvňovať správanie veľmi veľkého počtu ľudí (Kaščák, O. 2006). Na školy sa začali vytvárať rôzne požiadavky, predstavy o úrovni žiakov. Učitelia a už vôbec nie žiaci však nemali ani len možnosť zasiahnuť a vyjadriť sa k daným nariadeniam (Paulová, 2009). Napriek tomu, že nový školský zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní schválený NRSR 22.5.2008 s platnosťou od 1.9.2008 priniesol školám akúsi voľnosť a možnosť profilovať sa, štát sa však naďalej nevzdáva právomoci a myšlienky, že školy prestanú podliehať kontrole. Z toho vzniká paradox: „sme voľní, ale riadení“. To znamená, že decentralizácia nevedla iba k samotnej decentralizácii, ale aj k centralizácii. Teda škola podlieha akejsi kontrole zo strany štátu v oblasti dodržiavania zákonností, kontrole efektívneho využívania financií, zisťuje ďalej spôsob riadenia školy, jej spravovanie, nedostatky atď. Ďalším prejavom kontroly na školách je evalvácia a autoevalvácia školy, testovanie- celonárodné ako aj medzinárodné napr. Monitor (Testovanie 9), PISA, PIRLS, TIMMS. Dokonca sa začína presadzovať aj Testovanie 5 (testovanie žiakov 5. ročníka ZŠ z matematiky a slovenského jazyka a literatúry a maďarského jazyka a literatúry), ktoré sa má začať realizovať od roku 2015 (MŠVVŠ SR, 2012). Na školách sa ďalej vedie aj pedagogická dokumentácia. Do nej patrí napr. evidencia dochádzky, katalógový list žiaka, príloha katalógového listu, osobný spis žiaka, triedna kniha, triedny výkaz, osvedčenie o absolvovaní/ukončení vzdelávania, osvedčenie o zaučení, zaškolení, prehľad učiva a hodnotenia žiaka, prehľad prázdninovej činnosti, protokol o jazykovej skúške atď. (UIPŠ, 2011). Učiteľ vykonáva diagnostickú činnosť, pretože žiakov neustále hodnotí, skúša, rozhoduje o ďalších postupoch a pod. (Kolláriková, Pupala, 2010). Dá sa povedať, že školy sú ovplyvňované štátnou správou. Všetky záznamy majú, samozrejme, aj svoje pozitíva. Slúžia

verejnosti, rodičom detí, ktoré chcú dieťa na danú školu prihlásiť, rodičom detí, ktoré danú školu navštevujú, ktorí poznávajú prácu školy, jej činnosť, informácie o kvalite školy, kvalite zamestnancov, poznajú úspešnosť žiakov na súťažiach, výsledky a umiestnenia školy v testovaní a i. Nastáva však problém, keď si školy napriek zvýšenej byrokracii (tzv. papierovému úradovaniu) paradoxne vytvárajú ešte vlastné typy dokumentov, záznamov, hárkov, spisov atď. Vzniklo to pravdepodobne na základe toho, že školám chýbali typy dokumentov, do ktorých by si zaznamenávali také informácie o žiakoch, ktoré predchádzajúce neobsahovali a pritom sú pre školy podstatné. Teda plnia iný účel ako dokumenty nariadené štátnou správou.

METODOLÓGIA VÝSKUMU

Ukazuje sa, že školy si však napriek veľkému množstvu nariadených dokumentov vytvárajú ešte vlastné. O aké typy dokumentov ide pokúsime sa zistiť práve v empirickej časti. Prieskum sme realizovali na troch základných školách, z toho dve v Bratislave a jedna v Zohore. Išlo o dve štátne školy a jednu súkromnú základnú školu pre intelektovo nadaných žiakov.

Výskumným cieľom bolo:

Zistiť typy dokumentov, záznamov, spisov, ktoré sú vytvorené školou

Výskumné otázky:

1. Aké typy dokumentov existujú na školách, ktoré nie sú nariadené štátnou správou?
2. Čo tieto školou vytvárané dokumenty obsahujú?

Výskumné metódy:

Pološtruktúrované interview s učiteľmi

Výsledky praktickej sondy (zistené typy dokumentov tvorené školami):

1. Informačný list o žiakovi

V tomto type dokumentu ide o pravidelný štvrťročný záznam o zdravotnom stave žiaka, o jeho správaní, o jeho školských výsledkoch- v čom nastalo výrazné zlepšenie, zhoršenie, v čom dlhšiu dobu zaostáva, poprípade či žiak stagnuje. Vypĺňa ho učiteľ a istú časť spolu s rodičmi. Slúži jemu, ako aj ostatným učiteľom, ktorí idú do danej triedy učiť. Na základe toho potom získajú prehľad o jednotlivých žiakoch a dokážu im tak vopred pripraviť spôsob výkladu učiva a zadať im primerané úlohy.

Tento dokument pozostáva z nasledujúcich bodov:

- meno a priezvisko žiaka
- adresa trvalého bydliska
- trieda
- zdravotný stav žiaka- vyplňajú rodičia
- vedomosti žiaka na začiatku školského roka
- vedomosti žiaka v 1. štvrťroku
- vedomosti žiaka v polroku
- vedomosti žiaka v treťom štvrťroku
- vedomosti žiaka na konci školského roka

Vypĺňanie dokumentu je zdĺhavé, ale za to je pre učiteľov a žiakov veľmi prínosný. Dokonca poskytuje aj pre rodičov spätnú väzbu o svojom dieťati. Ak dieťa prestupuje na inú školu, ich učiteľ, ku ktorému bude žiak chodiť do triedy, získa veľmi dôležité informácie o žiakovi.

2. Dokument o hmotnej núdzi

Tento typ dokumentu slúži na pomoc rodinám zo strany školy. Ide o rodičov, ktorí majú problémy s financiami a nemajú dostatok peňazí na kúpu rôznych pracovných materiálov alebo vyučovacích pomôcok pre žiaka. Rodičia vyplňujú do príslušného dokumentu svoj mesačný príjem, a keď nepracujú, dokladujú to ďalšími papiermi z úradov. Ak rodina nepresiahne istý limit príjmu za mesiac, škola potom pre takéto rodiny dostáva od štátu istý balík financií a z neho finančne prispieva daným rodinám v rámci školských záležitostí. Dokument pozostáva z daných bodov:

- meno a priezvisko rodiča
- meno a priezvisko dieťaťa
- prílohy: doklad o mesačnom príjme rodičov
 - : doklad z úradu práce o nezamestnanosti rodičov
 - : doklad o hmotnej núdzi rodičov
 - : dávka v hmotnej núdzi rodičov

Škola už takto pomohla viacerým rodinám napr. pri kúpe časopisov Slniečko, Zornička, ktoré žiaci využívajú na vyučovanie alebo pri kúpe pracovného zošita k príslušnému vyučovaciemu predmetu.

3. Dokument o zdravotnom stave žiaka

Tento dokument vyplňajú rodičia na začiatku školského roka pri vstupe dieťaťa do 1. ročníka ZŠ a v ďalších ročníkoch sa prípadne dopĺňa. Je určený pre učiteľov a obsahuje informácie o zdravotnom stave žiaka. Záznam pozostáva z nasledujúcich bodov:

- meno a priezvisko žiaka
- rodné číslo žiaka
- adresa trvalého bydliska (prípadne prechodného),
- jeho zdravotná poisťovňa
- meno otca a kontakt
- meno matky a kontakt

Následne je tam uvedená otvorená otázka:

- „Má dieťa nejaké zdravotné problémy?“ ÁNO/NIE

Ak áno, treba uviesť, o aké zdravotné problémy ide (napr. ak je alergik), či užíva nejaké lieky (ak áno treba uviesť ich názov a dávkovanie), či je oslobodený od telesnej výchovy a pod. V prípade žiakovho úrazu, poprípade ak odpadne a pod. poskytuje učiteľom informácie o tom, čo by mu mohlo byť, ako postupovať, ak sa mu to už stalo atď. Je dôležitým dokumentom aj pre záchranárov v prípade, že by sa nemohli v danom momente skontaktovať s rodičmi dieťaťa. Takto budú mať k dispozícii jeho zdravotný záznam, ktorý im je nápomocný napr. pri ľahšom zistení, čo to mohlo zapríčiniť.

ZÁVER

Z výsledkov výskumu zisťujeme, že v dvoch z troch uvedených dokumentov sa opakuje záznam o zdravotnom stave. Predpokladáme, že pri pokračovaní v zisťovaní ďalších dokumentov sa budú opäť niektoré body v záznamoch opakovať. Následne by sme potom

chceli vytvoriť univerzálny typ dokumentu, ktorý by obsahoval najčastejšie opakujúce sa prvky záznamu a skúšobne ho zaviesť do škôl. Po čase by sme naň zisťovali spätnú väzbu od učiteľov, teda ako ho hodnotia. Naďalej sa preto budeme snažiť identifikovať čo najviac typov dokumentov samostatne vytváraných na školách.

Literatúra

- DAHLBERG, G. – MOSS, P. – PENCE, A. 2008. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care –Languages of Evaluation*. New Zealand Journal of Teachers' Work, Volume 5, Issue 1, 03-12
(online:http://www.teacherswork.ac.nz/journal/volume5_issue1/moss.pdf)
- FOULCAULT, M. 2004. *Dozerat' a trestat': Zrod väzenia*. Bratislava: Kaligram. 2004. ISBN 80-7149-663-4
- GAVORA, P. 1999. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1999. ISBN 80-223-1342-4
- GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. 2010. Dostupná online na: <http://www.emetodologia.fedu.uniba.sk>
- KAŠČÁK, O. 2006. *Moc školy. O formatívnej sile organizácie*. Bratislava: Typi Univesitatis Tyrnaviensis a Veda. 2006. ISBN 80-224-0905-7
- KAŠČÁK, O. 2008. *O moci školy a bezmocnosti detí*. In: *Studia pedagogica (SPFFBU, LVI)*, 2008, roč. 13, s. 127-139. Dostupné online na: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/199/314>
- KAŠČÁK, O. – PUPALA, B. 2011. Nový režim „kvality“. In O. Kaščák a B. Pupala (Eds.). *Školy v prúde reforiem* (s. 137-194). Bratislava: renesans. ISBN 80-89402-44-1
- KELLE, H. 2011. *Schuleingangsuntersuchungen im Spannungsfeld von Individualdiagnostik und Epidemiologie*. Eine Praxisanalyse. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 6(3), 247-262
(online:<http://erzieherin.de/assets/files/forschung/Schuleingangsuntersuchungen.pdf>)
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. 2010. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9
- Ministerstvo školstva vedy, výskumu a športu SR. 2012. *Príhovor na pracovnej porade riaditeľov škôl a školských zariadení v zriaďovateľskej pôsobnosti BSK v Modre*. Dostupné online na: <http://old.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=10974>. 6. september 2012.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu. *Pedagogická dokumentácia a iné tlačivá*. Dostupné online na: <http://www.minedu.sk/pedagogicka-dokumentacia-a-ine-tlaciva/>
- PAULOVÁ, I. 2009. *Prístupy k manažérstvu kvality vo vzdelávacích organizáciách/školách*. Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2009
- Ústav informácií a prognóz školstva. 2011. *Vzory pedagogickej dokumentácie platné pre školský rok 2011/12*. Naposledy zmenené 10.08.2011. Dostupné online na: http://formulare.uips.sk/kniznica/PD2011_12/index.html

Autor:

Mgr. Iveta Sedliaková
Katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita
Priemyselná 4, Trnava
e-mail: sedliakova.iveta@gmail.com

CHÁPANIE POJMU SPIRITUÁLNA INTELIGENCIA A MOŽNOSTI JEJ MERANIA SO ZAMERANÍM NA ROZVOJ OSOBNOSTI

Andrej Skala

Abstrakt

Príspevok je prehľadovou štúdiou o chápaní pojmu spirituálna inteligencia a tiež o možnosti jej merania. Zámerom je zosumarizovať informácie o tejto téme a vyjadriť úvahy nad tým, či je možné a ako výchovne vplývať na osobu, aby sme u nej rozvinuli spirituálnu inteligenciu. P. Řičan predpokladá, že všetci ľudia sú do istej miery spirituálni. Pojem spiritualita sa čoraz viac dostáva do psychológie a stáva sa predmetom záujmu a diskusie. Tak ako emocionálna, tak aj spirituálna inteligencia sa dá rozvíjať a aj merať. A práve pohľadu rôznych autorov na jej meranie, jej konkrétnym meracím nástrojom a úvahám nad rozvojom spirituálnej inteligencie výchovou sa chcem v príspevku venovať.

ÚVOD

Téma príspevku súvisí s témou mojej dizertačnej práce, ktorej som dal názov Rozvíjanie spirituálnej inteligencie v kontexte saleziánskeho preventívneho systému edukácie. Cieľom dizertačnej práce je preskúmať, či prostredníctvom edukačného programu saleziánskeho preventívneho systému, dochádza k zvyšovaniu spirituálnej inteligencie. V uvažovaní som vychádzal z definície cieľa pedagogiky, ktorým je všestranný rozvoj osobnosti. Po pripustení, že osobnosť tvorí aj spirituálna oblasť, sa naskytá otázka, či aj túto oblasť môžeme výchovou rozvíjať a aký výchovný prístup k efektívnemu rozvoju môžeme uplatniť. Dúfal som teda, že moja dizertačná práca prinesie nové prínosné zistenia pre pedagogiku. Spirituálna inteligencia je nový psychologický pojem, a preto mojím prvým krokom pri písaní dizertačnej práce bolo zosumarizovať názory autorov z rôznych krajín, ktorí sa tomuto pojmu venujú. Výsledky tejto činnosti prezentujem v príspevku.

CHARAKTERISTIKA POJMU SPIRITUÁLNA INTELIGENCIA

Diskusiu o oprávnenosti konceptu spirituálnej inteligencie rozvíril najmä článok R. A. Emmonsa (2000a) a bolo jej venované celé číslo časopisu *International Journal for the Psychology of Religion*, roč. 10, 2000, č. 1.

Uvedený článok R. A. Emmonsa nadväzuje na jeho monografiu (1999) zameranú na spirituálne snaženie a empirické skúmanie. V závere tam uvádza, že budúce výskumy by sa mali zamerať aj na kognitívne aspekty spirituality.

Za charakteristiky spirituálnej inteligencie R. A. Emmons považuje: 1. transcenciu telesného a materiálneho, 2. prežívanie zvýšených stavov vedomia, 3. posväcovanie každodennej skúsenosti, 4. schopnosť využiť spirituálne zdroje na riešenie problémov. Riešenie problémov je základom adaptívneho správania, charakterizujúceho inteligenciu. Autor konštatuje, že adaptívne spracovanie spirituálnej informácie je súčasťou inteligencie a individuálne rozdiely v spôsobilostiach, zúčastňujúcich sa na tomto spracovaní, sú jadrom osobnosti. Adaptívnosť zahŕňa koordináciu viacerých cieľov vzhľadom na princípy

vyššieho poriadku, zvyšovanie pravdepodobnosti dosiahnutia cieľa a efektívne využívanie maxima dostupnej informácie.

Pôvodne autor k charakteristikám spirituálnej inteligencie zaraďoval aj cnosti, avšak v dôsledku kritiky H. Gardnera (2000), je ich ochotný vypustiť, lebo sa týkajú skôr spôsobov správania (s. 136-137, Ruisel 2006).

Podľa ďalšieho autora D. B. Kinga spirituálna inteligencia je definovaná ako súbor duševných schopností, ktoré prispievajú k uvedomovaniu si, k integrácii a k adaptívnemu využívaniu nemateriálnych a transcendentných aspektov existencie, čo vedie k takým výsledkom ako hlboká reflexia, zvýšenie významu uznania transcendentného ja a kontroly nad spirituálnymi stavmi. Spirituálna inteligencia pozostáva zo štyroch hlavných komponentov: 1. kritické existenciálne myslenie, 2. vyvodenie osobného významu, 3. vedomie transcendentna a 4. rozšírenie vedomia (s. 56, King 2008).

Človek s vysokou duchovnou inteligenciou môže mať vysoké duchovné kvality bez toho, aby bol vôbec náboženský. Avšak schopnosť náboženskej skúsenosti a viery dáva ľudskému druhu evolučnú výhodu – spojuje nás so svetom zmyslu a hodnôt.

MacHovec sa snaží validizovať spirituálnu inteligenciu ako univerzálny genetický znak osobnosti. Je podobná, ale nie identická s náboženstvom (s. 9, Halama a kol. 2009).

Podrobne sa spirituálnou inteligenciou zaoberal F. MacHovec (2002). Uvádza, že to, čo mali spoločné Buddha, Lao Tse, Mojžiš, Ježiš a Mohamed bola spirituálna inteligencia. Autor ju považuje za univerzálny znak osobnosti. Za charakteristiky spirituálneho IQ považuje to, že je nešpecifický, nepriamy, symbolický, zjednocujúci, sebaaktualizujúci a kvalitatívny. Subjektívne prežívanie človeka s vysokou spirituálnou inteligenciou sa prejavuje ako meditatívne uvedomenie, osvietenie, kozmické vedomie, sebaaktualizácia, inšpirácia, extáza, kontemplácia, údiv. Vedecké neurobiologické skúmanie náboženskej a spirituálnej skúsenosti autor nazýva neuroteológia. Empirické skúmanie v tejto oblasti sa zameriava napr. na meranie mozgovej činnosti pri meditácii, na otázku lateralitu. I keď mystická tradícia v každom veľkom svetovom náboženstve naznačuje dominantnosť pravej hemisféry, spirituálna inteligencia je svojou funkciou bilaterálna (s. 138, Ruisel 2006).

Veľký pokrok v chápaní inteligencie predstavuje koncepcia mnohonásobnej inteligencie (Gardner, 1999). Dochádza k tomu, že sa uznáva väzba mnohých kognitívnych a emocionálnych spôsobilostí a vlastností na inteligenciu. Rozširovanie počtu rozdielnych druhov inteligencie viedlo aj k vzniku konceptu spirituálnej inteligencie (s. 131, Ruisel 2006).

Kritika spirituálnej inteligencie spočíva v tom, že nie je dostatočne funkčná ako psychologický pojem (napr. Gardner, 1993, 1999, 2000; Mayer, 2000). Avšak v súčasnosti sa zastáva názor, že spirituálna inteligencia je funkčný pojem, bez ktorého je obraz ľudských duševných procesov neúplný. Spirituálna inteligencia v prvom rade prakticky splnila všetky stanovené kritériá inteligencie (s. 117, King 2008).

Gardner (1999b) stanovil nasledovných osem kritérií, ktoré by mala každá nová forma inteligencie spĺňať, aby bola zaradená do zoznamu inteligencií:

1. Každá inteligencia musí byť potencionálne izolovateľná prostredníctvom poškodenia mozgu. Znamená to, že daná forma inteligencie musí mať schopnosť zachovať sa aj napriek tomu, že iné inteligencie sa poškodením konkrétnych častí mozgu zredukujú.
2. Inteligencia musí mať evolučnú históriu a evolučnú plauzibilitu, čo znamená, že daná forma inteligencie by mala byť pochopiteľná z hľadiska evolúcie.

3. Každá inteligencia musí mať identifikovateľné jadrové operácie alebo sadu operácií, t. j. súbor konkrétnych funkcií či procesov, ktoré tvoria základ danej formy inteligencie.
4. Inteligencia musí byť prístupná kódovaniu v symbolickom jazyku, teda prijatie inteligencie do zoznamu musí sprevádzať prítomnosť určitých symbolických systémov umožňujúcich kódovať významy, s ktorými daná forma inteligencie operuje.
5. V súvislosti s danou inteligenciou musí byť zreteľná jej vývinová história, spolu s definovanými konečnými dôsledkami danej inteligencie.
6. Pre každú formu inteligencie musia existovať výnimoční ľudia, tak s výnimočne nízkou inteligenciou ako aj s výnimočne vysokou inteligenciou.
7. Existencia danej formy inteligencie musí byť podrobená psychologickým experimentálnym skúškam, ktoré pomôžu odlíšiť, či ide o separované operácie alebo nie.
8. Pre danú formu inteligencie musí existovať aj podpora zo psychometrických zistení, ktoré môžu odhaliť závislosť vs. nezávislosť danej formy inteligencie od iných (s. 112-113, Ruisel 2006).

MERANIE SPIRITUÁLNEJ INTELIGENCIE

Halama a Strizenec (2004) podotýkajú, že aspekty duchovnej inteligencie sa už merajú rôznymi podstupnicami a položkami stupnice duchovnosti, najmä tými, ktoré merajú kognitívne aspekty spirituality.

Emmons (2000a) ďalej tvrdí, že „sľubnejšie by boli merania založené na schopnostiach“ (str. 15) ako merania založené na sebahodnotení.

Keby mal človek vyvinúť samohodnotiace meranie spirituálnej inteligencie, viaceré body by mohli byť prevzaté z existujúcich meraní spirituality (Halama & Strizenec, 2004), zatiaľ čo iné by sa museli definovať na základe empiricky založenej konceptualizácie cieľového pojmu (Clark & Watson, 1995).

Doteraz vznikli dve samohodnotiace merania spirituálnej inteligencie.

Prvé sformuloval Nasel (2004), podľa ktorého môžeme duchovnú inteligenciu určiť na základe „subjektívnych opisov spirituality, viery, hodnôt, cieľov a duchovných zážitkov (a ich osobných interpretácií) [človeka] a spôsobu, akým sú aplikované a ako prispievajú k osobnému rozvoju“ (Nasel, 2004, str. 75). I keď mnohé z týchto životných aspektov sa môžu týkať spirituálnej inteligencie, toto riešenie merania spirituálnej inteligencie je problematické, lebo len málo rozlišuje medzi duchovnosťou všeobecne a spirituálnou inteligenciou. Je aj tiež v konflikte s teóriou tradičnej inteligencie, ktorá si vyžaduje oddelenie inteligencie od skúsenosti, správania a postoja (Gardner, 1983; Mayer a kol., 2000; Sternberg, 1997).

Napriek takýmto postojom Nasel (2004) vytvoril stupnicu odrážajúcu „citovú, kognitívnu a skúsenostnú kapacitu a zdroje, ktoré predstavujú spirituálnu inteligenciu“ (str. 76). 17-položková stupnica spirituálnej inteligencie (SIS – Spiritual Intelligence Scale) otvára dve dimenzie spirituálnej inteligencie (pomocou faktorovej analýzy): *existenciálne pýtanie sa a uvedomovanie si duchovnej prítomnosti*. Nasel (2004) poznamenal, že položky mali odrážať tradičné kresťanské hodnoty a presvedčenie, ako aj aspekty individualistickej spirituality New Age. Hoci SIS bola zamýšľaná ako účinná a spoľahlivá psychometrická metóda merania, jej dva faktory vykazovali rôzne vzťahy k iným metódam merania duchovnosti, pričom pri *uvedomovaní si duchovnej prítomnosti* silne koreluje s ukazovateľmi kresťanskej religiozity. Hoci cieľom skúmateľa bolo dotknúť sa kresťanských prejavov spirituálnej inteligencie,

znamená to obmedzené využitie SIS najmä pri jej aplikácii medzi kultúrami a medzi denomináciami. Napriek tomu sa mnoho bodov SIS javí ako sľubných v priamejšom hodnotení duševnej *spôsobilosti*, najmä tie, ktoré sa týkajú *existenciálneho pýtania sa*. Na druhej strane *uvedomovanie si duchovnej prítomnosti* môže byť jednoducho denominačný výraz uvedomovania si transcencie. Naselova (2004) SIS môže slúžiť ako vzácny počiatkový bod vývoja meracieho systému spirituálnej inteligencie.

Druhý sebahodnotiaci systém merania spirituálnej inteligencie sformulovali Amram a Dryer (2007) na základe Amramových (2007) siedmich dimenzií spirituálnej inteligencie. Integrovaná stupnica spirituálnej inteligencie (ISIS – Integrated Spiritual Intelligence Scale) pozostáva z 83 bodov, ktoré merajú 22 vlastností: krása, rozoznávacia schopnosť, nesebeckosť, vyrovnanosť, sloboda, vďačnosť, vyššie ja, holizmus, imanentnosť, vnútorná celistvosť, intuícia, radosť, všímavosť, otvorenosť, návyk, vystupovanie, zámer, súvislosť, zasvätenosť, služba, syntéza a dôvera. Hoci zoznam je dlhý, Amram a Dryer (2007) sa pokúsili usporiadať týchto 22 vlastností do piatich teoreticky odvodených oblastí: vedomie, ušľachtilosť, význam, transcendencia a dôvera.

Vnútorná konzistencia, spoľahlivosť a platnosť ISIS boli preukázané v predchádzajúcich štúdiách (Amram & Dryer, 2007). Hoci sa skrátaná verzia ISIS ponúka na skrátenie času stráveného pôvodnou stupnicou, tento systém merania je pre vysoký počet vlastností pomerne zložitý, pokiaľ ide o praktickú interpretáciu.

Zrejme problematickejšim je nedostatok pozornosti, ktorá sa venuje duševnej *spôsobilosti* v porovnaní s behaviorálnymi a osobnostnými atribútmi. Hoci niektoré body sa pokúšajú poňať *spôsobilosť*, robia to vo vzťahu k preferovanému typu správania (napr.: „Keď čelím každodenným výzvam, spolieham sa na hlbokú dôveru alebo vieru“). Alebo tak robia vo vzťahu k postojom: (napr.: „Cítim, že moja práca je vyjadrením lásky.“), hodnotám (napr.: „Je pre mňa dôležité robiť veci správne.“), a osobnosti (napr.: „Ťaží a ovláda ma môj strach.“). Tiež je náročné oddeliť radosť od nálady človeka; ako aj oddeliť návyk či službu od správania; alebo otvorenosť od osobnosti.

Napriek tomu sa niektoré body javia ako priamejšie ukazovatele duchovnej *spôsobilosti*

(napr.: „Vidím význam v bolesti a utrpení svojho života.“) a môžu byť cenné pri meraní spirituálnej inteligencie. To však neznamená, že Amramova a Dryerova (2007) ISIS nie je funkčný merací systém ako celok. Integrovanú stupnicu spirituálnej inteligencie môžeme opísať ako meranie výstupov a korelátov spirituálnej inteligencie, a preto je menej priamym meracím systémom tohto pojmu (s. 110-113, King 2008).

Na zisťovanie spirituálnej inteligencie možno použiť aj niektoré subškály „Škály spirituálnej transcencie“ (STS), ktorých autorom je R. L. Piedmont (1999). Ide najmä o subškálu „Univerzalita“, ktorá zachytáva presvedčenie o jednotnej podstate života a subškálu „Spojitosť“ (presvedčenie, že človek je súčasťou väčšieho ľudského orchestra).

Z doterajších škál spirituality je pre skúmanie spirituálnej inteligencie najviac využiteľná škála ESI (Expressions of Spirituality Inventory), ktorej autorom je D. A. MacDonald (2000). Z piatich mohutných dimenzií spirituality ním uvádzaných nás tu zaujíma dimenzia COS (kognitívna orientácia na spiritualitu), ktorá zachytáva kognitívno-percepčné prejavy, presvedčenia a postoje týkajúce sa podstaty a významu spirituality, ako aj vnímanie osobnostnej dôležitosti spirituality. Uvedieme položky subškály, zachytávajúce dimenziu COS:

1. Spiritualita je dôležitou súčasťou mňa ako osoby.
2. Spiritualita je podstatnou zložkou ľudskej existencie.

3. V dôsledku mojej spirituality si viac uvedomujem voľbu môjho životného štýlu.
4. Prv, ako sa rozhodnem, snažím sa brať do úvahy všetky prvky problému, vrátane jeho spirituálnych aspektov.
5. Môjmu životu prispieva moja spiritualita.
6. Verím, že je dôležité venovať pozornosť svojmu spirituálnemu rastu.

Uvedená subškála má podľa autora najvyššiu reliabilitu (0,94) spomedzi ostatných subškál.

Teoretické prístupy k skúmaniu spirituálnej inteligencie poukazujú na rozdielnosť prístupov jednotlivých autorov, a to ako v otázke oprávnenosti tohto konštruktu ako osobitného druhu inteligencie, tak aj v jeho vymedzení. Pri špecifikácii spirituálnej inteligencie nejasnosti spôsobuje už neostrá hranica medzi religiozitou a spiritualitou, ale najmä určenie charakteristík či dimenzií tohto druhu inteligencie. Podľa nášho názoru popri dôraze na transcendentné zameranie je to najmä využívanie spirituálnych zdrojov na riešenie problémov a s tým súvisiace adaptívne správanie, čo tvorí základnú charakteristiku spirituálnej inteligencie (s. 143-144, Ruisel 2006).

K latentnému konštruktu, akým je aj spirituálna inteligencia, možno pristúpiť pomocou jednotlivých dimenzií tohto konštruktu (značne odlišných u jednotlivých autorov).

Z faktorov modelu spirituality, ktoré uvádza L. L. Lapierre (1994) sa podľa nášho názoru týkajú spirituálnej inteligencie dva, a to „cesta“ a „transcendentnosť“. Pri ceste ide o hľadanie zmyslu, smeru a prekonávania prekážok na tejto ceste. Pritom hľadanie môže byť zamerané na osobu Boha, ale i na ideál univerzálnej pravdy. Pri stretnutí s „transcendentnom“ ide o presvedčenie o existencii transcendentnej dimenzie života (úroveň skutočnosti, prevyšujúcej limity bežnej ľudskej skúsenosti) (s. 77, Stríženec 2007).

P. Řičan (2005) v svojej pôvodnej širšej verzii dotazníka spirituality (PSQ) uvádza aj výroky týkajúce sa širšie chápanej spirituálnej inteligencie. Sú to napr. „Často prežívam tajomnosť sveta, života a ľudskej existencie“, „Silne cítim, že existuje najvyššia Pravda, i keď ju nemôžem úplne poznať“, „Existuje poriadok univerza, ktorý transcenduje (prevyšuje) ľudské myslenie“ (s. 82-83, Stríženec 2007).

ZÁVER

Príspevok je prehľadovou štúdiou, v ktorej sú syntetizované názory autorov z rôznych krajín sveta na tému spirituálna inteligencia. Keď sa na spirituálnu inteligenciu pozrieme ako na oblasť, v ktorej sa môže každý rozvíjať, svoje uplatnenie tu nájde aj pedagogika. Pri takomto uvažovaní sa nám môže vynoriť otázka: Ako na osobu výchovne vplyvať, aby sa jej spirituálna inteligencia zvýšila? Vzhľadom na postupný vznik meracích nástrojov spirituálnej inteligencie môžeme predvídať, že čoskoro budeme môcť na základe výsledkov meraní zistiť hodnotu spirituálnej inteligencie u jednotlivých osôb. Takýto posun by znamenal možnosť sledovať u jednotlivcov nárast tejto hodnoty a tým aj vplyv rôznych výchovných pôsobení a programov. Po oboznámení sa s viacerými názormi odborníkov v danej problematike, môžem konštatovať, že súčasné chápanie spirituálnej inteligencie je veľmi široké a u jednotlivých autorov rôzne. Nebolo by vhodné v dizertačnej práci použiť meracie nástroje pri ktorých sa vyskytuje priestor na pochybnosť o ich validite a reliabilite. Spirituálna inteligencia je nový pojem a je potrebné viac času na to, aby odborníci v tejto oblasti podrobnejšie opísali jeho podstatu. Na základe týchto zistení nebude fenomén spirituálnej inteligencie ústredným predmetom výskumu v mojej dizertačnej práci.

Literatúra

HALAMA, P. a kol. 2006. *Religiozita, spiritualita a osobnosť*. Bratislava : Ústav experimentálnej psychológie SAV, 167 s. ISBN 80-88910-22-6.

KING, D. B. 2008. *Rethinking claims of spiritual intelligence: a definition, model, and measure*. Peterborough, Ontario, Canada : TRENT UNIVERSITY, 207 s.

MAYER, J. D. 2000. Spiritual Intelligence or Spiritual Consciousness In: *The international journal for the psychology of religion*

RUISEL, I. a kol. 2006. *Úvahy o inteligencii a osobnosti*. Bratislava : Ústav experimentálnej psychológie SAV, 200 s. ISBN 80-88910-20-X.

STRÍŽENEC, M. 2007. *Novšie psychologické pohľady na religiozitu a spiritualitu*. Bratislava : Ústav experimentálnej psychológie SAV, 166 s. ISBN 978-80-88910-24-4.

Autor:

Mgr. Andrej Skala

Katedra Pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta, Trnavskej univerzity

Priemyselná 4

91843 Trnava

andrej.skala@gmail.com

NIEKTORÉ SOCIÁLNO-PATOLOGICKÉ JAVY PRI INKLUZÍVNEJ/INTEGRATÍVNEJ EDUKÁCIÍ ADOLESCENTOV

Stanislav Špánik

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá inkluzívnou/integratívnou edukáciou žiakov s telesným, mentálnym a zmyslovým postihnutím vzdelávaných v bežných školách, jej niektorými legislatívnymi východiskami a pedagogicko-psychologickými dôsledkami. Popri pozitívnych vplyvoch inkluzívnej/integratívnej edukácie chceme skúmať príčiny a dôsledky najčastejších sociálno-patologických javov, ktoré sa môžu vyskytnúť ako sprievodný jav inklúzie.

ÚVOD

Inkluzívna edukácia sa všeobecne pokladá za pozitívny trend. V našom výskume sa hodláme spomedzi pomerne širokej skupiny detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, zaoberať žiakmi s telesným, mentálnym a zmyslovým postihnutím. Rozhodli sme sa tak preto, lebo ide o jasne definovanú skupinu. Iní žiaci so ŠVVP - napr. s narušenou komunikačnou schopnosťou, poruchami správania atď. jednak nie sú tak jasne vymedzení (napr. sotva možno hovoriť o „inklúzii“ žiakov s rotacizmom), jednak väčšina týchto žiakov bola vlastne vždy inkludovaná a iba relatívne malá časť z nich bola edukovaná v špeciálnych školách. U žiakov s telesným, mentálnym a zmyslovým postihnutím to bolo naopak. Okrem toho pri narušenej komunikačnej schopnosti a poruchách správania sa zvyčajne nehovorí o „postihnutí, ale o „narušení“, resp. „poruche“.

Popri pozitívnych dôsledkoch inkluzívnej edukácie chceme skúmať aj sociálno-patologické javy, ktoré sa môžu vyskytnúť ako negatívny sprievodný fenomén inklúzie, hľadať ich príčiny a pokúsiť sa navrhnúť opatrenia na ich odstránenie alebo aspoň zredukovanie.

Inštitucionalizovaná a organizovaná edukácia detí s postihnutím trvá z historického hľadiska približne 200 rokov. Počiatky používania termínu inklúzia vo vzťahu k vzdelávaniu žiakov s postihnutím možno nájsť už v roku 1954, keď bolo v Pensylvánii vydané súdne rozhodnutie v prospech inklúzie všetkých žiakov do štátnych škôl. Pokiaľ ide o inklúziu ako pedagogický projekt, počiatky konceptu inkluzívnej edukácie v svetovom meradle siahajú až do roku 1988, keď sa na Univerzite v Toronte stretla skupina expertov, znepokojená pomalým rozvojom integrácie a vypracovali projekt inkluzívnej edukácie (Lechta, 2010). V našom regióne sa projekt inklúzie viaže predovšetkým na prijatie Dohovoru OSN, ktorý bol v parlamente SR ratifikovaný iba nedávno, v roku 2010.

Legislatívne východiská

Pojem inklúzia sa v celosvetovom meradle udomácnil od konferencie v Salamance v roku 1994, na ktorej sa vlády 92 krajín a 25 medzinárodných organizácií zjednotili na akčných rámcach pedagogiky pre žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami (The Salamanca statement; UNESCO, 1994). Ako sme však už uviedli vyššie, sám termín inklúzia vo vzťahu k vzdelávaniu žiakov s postihnutím bol pertraktovaný oveľa skôr. V našom regióne sa projekt inklúzie viaže predovšetkým na prijatie Dohovoru OSN s názvom „Convention of the Rights of Persons with Disabilities“ prijatý v decembri 2006, ktorý bol v parlamente Slovenskej republiky ratifikovaný v roku 2010 a ktorým sa SR zaviazala realizovať opatrenia na

zavedenie inkluzívnej edukácie. Zákon číslo 245 z roku 2008, tzv. školský zákon, podľa ktorého sa školskou integráciou rozumie „výchova a vzdelávanie detí alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triedach škôl a školských zariadení určených pre deti alebo žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb“ (Čl. 1, § 2, odstavce s).

Integrácia/Inklúzia v praxi a šikanovanie ako negatívny sprievodný fenomén

Integrácia/inklúzia je proces začleňovania jedinca do intaktnej spoločnosti, ktorá prebieha rôznymi formami a za pomoci rôznych podporných systémov. Základným predpokladom inklúzie sú okrem iného aj primerané postoje intaktnej populácie k ľuďom s postihnutím. Pod primeraným postojom rozumieme nielen vymiznutie jednoznačne odmietavých tendencií, ale aj dôveru v možnosti a schopnosti človeka s postihnutím (Požár, 2007). V našich podmienkach môžeme v súčasnosti hovoriť skôr o prechode medzi integráciou a inklúziou, vyjadrenej vo forme integrácia/inklúzia, než o inkluzívnej edukácii (Lechta, 2010). Túto terminologickú formuláciu preto používame aj v našej práci.

Väčšinový školský systém má prijať „inkluzívnu orientáciu“ ako efektívny spôsob eliminovania diskriminačných postojov, vytvárania ústretových komúní, budovania inkluzívnej spoločnosti a dosiahnutie vzdelávania pre všetkých (Armstrong, 2008). O prijatí žiaka s postihnutím do bežnej školy rozhoduje riaditeľ školy na základe odporúčania pedagogicko-psychologickej poradne, na základe materiálne – technického vybavenia školy a personálneho zabezpečenia s dodržaním všetkých platných legislatívnych podmienok.

Podľa jedného z uznávaných expertov na problematiku šikanovania v školskom prostredí Dana Olweusa (1994) deti s viditeľnými zmenami fyzického stavu alebo zdravotným postihnutím, významne častejšie získavajú od spolužiakov rôzne hanlivé mená a prezývky, resp. sú agresívne vylučované zo sociálnych aktivít. Možno povedať, že šikanovanie má negatívny vplyv na všetky jeho obeť, ale deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú obzvlášť ľahkým terčom, najmä, ak sa nevedia brániť. Podľa niektorých výskumov majú deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami často spravidla nižší sociálny status medzi ostatnými žiakmi v triede, čo môže u nich viesť k tomu, že sa tak často stávajú terčom šikanovania (Pepler & Craig, 2000). Výskumy týchto autorov presvedčivo dokázali, že deti so zdravotným postihnutím sa signifikantne častejšie stávajú obeťami šikanovania ako ich rovesníci. Väčšina štúdií, ktoré sa v súčasnosti venujú problematike šikanovania detí s postihnutím vo svete, preukazuje, že dieťa s postihnutím má dva až trikrát väčšiu šancu stať sa obeťou šikanovania zo strany intaktných detí a až 85 percent detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami má osobné skúsenosti so šikanovaním (AbilityPath, 2012). Na základe týchto skutočností predpokladáme, že šikanovanie je najrozšírenejším sociálno-patologickým javom prítomným pri integrácii/inklúzii.

Hlavný cieľ výskumu

Zistiť a analyzovať príčiny vzniku a možnú prítomnosť šikanovania ako nežiaduceho, negatívneho sprievodného javu pri realizácii inkluzívnej edukácie žiakov s telesným, mentálnym a zmyslovým postihnutím na bežných základných školách.

Porovnať a analyzovať možnú prítomnosť šikanovania detí s postihnutím v bežných základných školách a v špeciálnych základných školách.

Vedľajšie ciele výskumu

Vedľajšími cieľmi výskumu je preto zmapovať sociálno-patologické javy ako sprievodný fenomén v rámci inkluzívnej edukácie na druhom stupni základných škôl vzhľadom na:

- frekvenciu ich výskytu
- vývinový trend ich výskytu v jednotlivých ročníkoch
- špecifiká jednotlivých druhov postihnutia v danej oblasti
- ich príčiny

Výskumné otázky

Aká je príčina vzniku sociálno-patologických javov pri inkluzívnej edukácii?

Aký vplyv má postihnutie na postavenie žiaka s postihnutím v školskom kolektíve?

Ktoré faktory determinujú sociálno-patologické javy sprevádzajúce integratívnu/inkluzívnu edukáciu?

Výskumný súbor

Výskumný súbor budú tvoriť žiaci s telesným, mentálnym a zmyslovým postihnutím inkluzívne vzdelávaní v druhom stupni bežných základných škôl a špeciálnych základných škôl v Bratislave. Nami sledované sociálno-patologické javy začínajú byť veľmi závažným problémom práve v tejto vekovej skupine. Budeme sa usilovať získať dostatočne širokú vzorku respondentov, aby bolo možné robiť aj analýzu s ohľadom na jednotlivé druhy postihnutí.

Výskumné metódy

Ako metódu sme zvolili štandardizovaný dotazník o šikanovaní (Olweus, 1994). Šikanovanie je asi najrozšírenejší z problémov, ktoré ohrozujú duševný a mravný vývin školopovinných detí. Najspolahlivejšie údaje o tom, koľko detí je šikanovaných, sa získavajú práve prostredníctvom tejto medzinárodne uznávanej metódy. Dotazník je anonymný. V tomto dotazníku deti odpovedajú na otázky, ako často boli v poslednom čase šikanované, ako často sa dieťa samo aktívne zúčastnilo šikanovania detí a pod.

Ďalšou metódou, ktorú v našom výskume použijeme je sociometricko-ratingový dotazník SORAD pre žiakov, ktorý predstavuje štandardizovanú metódu sociometrie určenú pre školskú prax. Jej autorom je V. Hrabal. Služi na meranie vzťahov a atmosféry medzi žiakmi v triede. Hodnotia sa všetci členovia skupiny navzájom z hľadiska vplyvu, obľuby a náklonnosti. SORAD sa môže využiť hlavne v poradenskej praxi na hodnotenie skupín (napr. školskej triedy), ako aj hodnotenie pozície jednotlivca v skupine. Môže sa využiť aj pri riešení rôznych problémov detí.

Tretou výskumnou metódou je screeningový dotazník School Social Behavior Scales (SSBS-2) pre učiteľov, ktorý by mal mapovať výskyt antisociálneho správania. Poskytuje komplexné hodnotenie sociálnych zručností a antisociálneho problémového správania u detí v školskom prostredí. SSBS-2 obsahuje dve normované škály, prvá sa zaoberá sociálnymi kompetenciami a druhá, ktorá skúma antisociálne správanie.

ZÁVER

Na základe skúmania a interpretácie výsledkov budeme môcť identifikovať niektoré príčiny sociálno-patologických javov v procese inkluzívnej edukácie na základných školách. V druhom kroku nám budú slúžiť ako východisko pri hľadaní riešení a adekvátnych podporných programov na odstránenie týchto javov. Je zjavné, že spoločenská objednávka na úspešnú inklúziu tu je a cieľom nášho výskumu je preto zistiť, identifikovať a následne sa pokúsiť odstrániť negatívne sprievodné javy integrácie. Ak sa vyskytne šikanovanie voči

žiakovi s postihnutím, znamená to, že v triede nemožno hovoriť ešte o inklúzii v pravom slova zmysle. Ani inklúzia totiž nie je konečný stav, ale dlhodobý proces. Vývoj inkluzívnej pedagogiky detí s postihnutím môžeme rozdeliť do piatich fáz – exklúzia – segregácia – integrácia – inklúzia – „rôznorodosť je normálna“. Pričom dosiahnutie poslednej fázy je vecou dlhodobej perspektívy.

Literatúra

ABILITYPATH.ORG. Walk a mile in their shoes. Bullying and the Child with Special Needs. [online]. 2012. [cit. 13.06.2012]. Dostupné z: <http://www.abilitypath.org/areas-of-development/learning--schools/bullying/articles/walk-a-mile-in-their-shoes.pdf>

ARMSTRONG, F.: Inclusive education. In MCCulloch, G. – Crook, D. (ed.): The Routledge International Encyclopedia of Education. London and New York : Routledge, 2008. ISBN 0-415-27747-7.

Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím. [online]. [citované 10.07.2010]. Dostupné z <http://www.employment.gov.sk/index.php?id=12174>

LECHTA, V. (2010). *Základy inkluzívnej pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrozením ve škole.* Praha: Portál. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

MŠ SR. 2008. *Zákon 245/2008 (školský zákon).* [online]. 2003. [cit. 17.02.2011]. Dostupné z http://www.minedu.sk/data/USERDATA/ATEMY/2008/20080529_NRSR_skolsky_zakon.pdf

OLWEUS, D. (1993, 1994). *Bullying at school: What we know and what we can do.* Cambridge: Blackwell.

PEPLER, D., & CRAIG, W. (2002). What should we do about bullying: research into practice. In *Peacebuilder*, p. 9-10, 2002.

POŽÁR, L.: *Základy psychológie ľudí s postihnutím.* Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS. 2007.

The Slamanca statement and framework for action on special needs education. UNESCO 1994. E D-94/WS/ 1 8.

Autor:

Mgr. Stanislav Špánik
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
stanislav.spanik@gmail.com

VYUŽITIE CELODENNÉHO VÝCHOVNÉHO SYSTÉMU V INKLUZÍVNEJ EDUKÁCII RÓMSKÝCH ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCEHO PROSTREDIA

Ivana Šuhajdová

Abstrakt

Na Slovensku sa stále môžeme v rámci edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia stretnúť s ich segregáciou v rôznych podobách. Zákon č. 245/2008 pritom jednoznačne medzi žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami zaraďuje aj žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Z uvedeného vyplýva, že títo žiaci majú rovnako ako žiaci s postihnutím, či narušením právo na inkluzívne vzdelávanie v bežných základných školách spolu s intaktnými žiakmi. V praxi, či už na Slovensku alebo v zahraničí, sa osvedčilo viacero nástrojov, ktoré môžu inkluzívnej edukácii rómskych žiakov napomôcť. Jedným z nich je celodenný výchovný systém, ktorého charakteristike, špecifikám, ako aj samotnému využitiu v edukácii rómskych žiakov sa príspevok venuje v teoretickej rovine. V závere príspevku zároveň predstavujeme návrh metodológie našej dizertačnej práce.

ÚVOD

Na konferencii, ktorá sa na pedagogickej fakulte konala pred rokom, sme sa vo svojom príspevku venovali z nášho pohľadu rôznym príčinám segregovaného vzdelávania rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, resp. inými slovami povedané bariéram inkluzívneho vzdelávania rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

V rámci edukácie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sa môžeme stretnúť s ich segregáciou v rôznych podobách. Zákon č. 245/2008 (o výchove a vzdelávaní) pritom jednoznačne medzi žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami zaraďuje aj žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Z uvedeného vyplýva, že títo žiaci majú rovnako ako žiaci s postihnutím či narušením právo na inkluzívne vzdelávanie v bežných základných školách spolu s intaktnými žiakmi.

V praxi, či už na Slovensku alebo v zahraničí sa osvedčilo viacero nástrojov alebo opatrení, ktoré môžu inkluzívnej edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia napomôcť. Za jeden z nich považujeme celodenný výchovný systém.

CHARAKTERISTIKA CELODENNÉHO VÝCHOVNÉHO SYSTÉMU

Celodenný výchovný systém (CVS) sa v školách realizuje v rôznych podobách. Školy tento model implementujú predovšetkým v snahe pomôcť žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, aj keď je potrebné pripomenúť, že CVS je určený pre všetkých žiakov danej školy, ktorí prejavia záujem.

Podľa J. Kancíra (2011, s. 7) ide v rámci celodenného výchovného systému o „také usporiadanie výchovného vplyvu na žiakov, v ktorom sa realizuje systematické komplexné

výchovné pôsobenie na dieťa a príprava na vyučovanie, pričom sa zároveň v čo najväčšej miere eliminujú negatívne vplyvy rodinného a širšieho sociálneho prostredia na dieťa. Zároveň nedochádza k narušeniu citových väzieb k rodičom.“ Ako autor ďalej dodáva (2011, s. 43), model celodenného výchovného systému sa uplatňuje predovšetkým v lokalitách, pre ktoré je charakteristický:

- nízky sociálny status rodín detí navštevujúcich školu,
- zlá školská dochádzka,
- nezáujem o vzdelanie,
- minimálna domáca príprava na vyučovanie,
- minimálna alebo nulová zaškolenosť detí.

Celodenný výchovný systém učí žiaka, ako správne využívať voľný čas, zároveň odbremeňuje rodičov od pomoci pri príprave dieťaťa na vyučovanie, intenzívne vzdeláva deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, učí žiaka, ako sa správne učiť, rozvíja ich špecifické schopnosti, záujmy a samostatnosť. Zároveň učí žiakov kooperácii, zlepšuje ich zdravotné podmienky, učí ich základným hygienickým návykom a v konečnom dôsledku zlepšuje aj ich prospech, správanie a dochádzku. D. Valachová (2002, s. 95) charakterizuje celodenný výchovný systém ako „celodennú intenzívnu odbornú edukačnú starostlivosť o znevýhodnené deti.“ Ako autorka (tamtiež), dodáva, formálnym znakom CVS je, že dieťa prichádza do školy ráno okolo siedmej – pol ôsmej a domov odchádza „*bez aktovky*“ okolo piatej popoludní. „*Bez aktovky*“ pritom znamená, že po príchode domov si už nemusí písať domáce úlohy alebo akýmkoľvek iným spôsobom sa pripravovať na vyučovanie. To považujeme v rámci edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia za veľmi dôležité, nakoľko jednou z príčin nedostatočnej prípravy týchto žiakov na vyučovanie je skutočnosť, že v domácom prostredí nemajú vytvorené dostatočne vhodné podmienky. Či už priestorové, materiálne alebo personálne v podobe rodičov, ktorí často majú ukončené len základné vzdelanie a z tohto dôvodu nedokážu svojim deťom pri príprave na vyučovanie poskytnúť adekvátnu pomoc.

REALIZÁCIA CELODENNÉHO SYSTÉMU

Realizáciu celodenného výchovného systému možno rozdeliť na dve časti. Dopoludňajšiu časť tvorí formálny systém vzdelávania, v rámci ktorého sa žiaci vzdelávajú počas vyučovania. Hlavnou náplňou popoludňajšej časti je neformálny systém vzdelávania, realizovaný činnosťami, ktoré podľa autorov ako E. Kratochvílová (2010), S. Babiaková (2007) či B. Hájek a J. Pávková (2003) tvoria obsah výchovy vo voľnom čase, a teda aj obsah celodenného výchovného systému. Uvedení autori medzi tieto činnosti zaraďujú:

- **odpočinkovú činnosť** - ide o pasívnu alebo aktívnu činnosť, ktorá slúži na oddych žiakov po skončení vyučovania. Z tohto dôvodu v rámci celodenného výchovného systému je vhodné odpočinkovú činnosť zrealizovať hneď na začiatku, pričom na jej realizáciu sa využívajú rozhovory, besedy, počúvanie hudby, relaxačné cvičenia, stolové alebo spoločenské hry. Ide teda o činnosti, ktoré sú psychicky a fyzicky nenáročné. „V odpočinkovej činnosti ide o rýchle a efektívne odstránenie únavy a stresu spôsobeného pracovným zaťažením počas vyučovania“ (S. Babiaková, 2008, s. 190),
- **rekreačnú činnosť** - ide o činnosti, ktoré je vhodné uskutočňovať vonku na čerstvom vzduchu alebo v telocvični, keďže sa takýmto spôsobom kompenzuje skutočnosť, že žiaci

väčšinu času počas vyučovania ostávajú zavretí v triede. Súčasťou rekreačných činností sú pohybovo náročnejšie aktivity športového, turistického alebo manuálneho zamerania,

- **záujmovú činnosť** – v rámci celodenného výchovného systému považujeme záujmovú činnosť spolu s prípravou na vyučovanie a sebaobslužnými činnosťami za najdôležitejšie v rámci edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Za najväčší význam záujmových činností považujeme skutočnosť, že ich realizácia pomáha uspokojovať žiakove potreby a zároveň napomáha rozvoj jeho záujmov, nadania i talentu. V celodennom výchovnom systéme sa rómski žiaci môžu venovať prírodovedným, pracovno-technickým, športovým, esteticko/výchovným a iným záujmovým činnostiam,
- **spoločensky prospešnú činnosť** - cieľom týchto činností je viesť žiakov k dobrovoľnej práci v prospech iných ľudí bez nároku na odmenu, čo zároveň umožňuje u žiakov formovanie kladných charakterových vlastností a podporuje dobré sociálne vzťahy. Činnosti sú zamerané na ochranu životného prostredia, pomoc starším, chorým a slabším,
- **sebaobslužné činnosti** - vzhľadom na to, že v súčasnosti majú rómski žiaci pri nástupe do školy značné problémy nielen s jemnou motorikou (problém im často robí zaväzovanie šnúrok na topánkach, nedokážu pracovať s príborom), ale s hygienickými návykmi, považujeme realizovanie sebaobslužných činností v celodennom výchovnom systéme za veľmi dôležité. Tieto činnosti učia žiakov samostatnosti a starostlivosti o vlastnú osobu i majetok (žiaci sa učia správne zaobchádzať so školskými pomôckami, aby nedochádzalo k ich zničeniu),
- **prípravu na vyučovanie** - ide o činnosti, ktoré sú zamerané na plnenie školských povinností. Okrem toho, že rómski žiaci majú možnosť pripravovať sa na vyučovanie pod dozorom učiteliek a vychovávateľiek (v niektorých školách sa v rámci CVS pri príprave na vyučovanie využívajú služby aj špeciálnych pedagógov, asistentov učiteľa, logopédov a iných odborníkov), zároveň majú možnosť hravou a nenásilnou formou pomocou rôznych didaktických hier a zážitkových činností nielen opakovať a prehĺbovať už nadobudnuté poznatky, ale získavať a osvojovať si často aj nové vedomosti a zručnosti.

Celodenný výchovný systém však nemá presne stanovenú štruktúru alebo šablónu, podľa ktorej treba postupovať. Jeho priebeh a realizácia do značnej miery závisia nielen od samotnej školy a jej podmienok (personálnych, materiálnych, priestorových), ale prispôsobujú sa aj aktuálnym potrebám a možnostiam žiakov. Môžeme teda povedať, že obsah a priebeh celodenného výchovného systému je flexibilný.

Za významnú súčasť celodenného výchovného systému možno považovať „*spojenie so životom*.“ Ide o realizáciu takých činností a riešenie takých úloh, ktoré sa bezprostredne týkajú každodenného života detí. „Takéto prepojenie so životom má vysoký motivačný význam, deti vidia, že to, čo sa učia, je to, čo v živote skutočne prežívajú, čo potrebujú a budú potrebovať“ (D. Valachová, 2002, s. 99). Aj z tohto dôvodu sa deti v rámci celodenného výchovného systému učia napr. chodiť na poštu, do knižnice, do obchodov, využívať dopravu a pod.

V rámci realizovania vyššie uvedených činností a aktivít sa pritom dbá o dodržiavanie nielen pedagogických zásad, ale aj zásad výchovy vo voľnom čase.

METODOLÓGIA VÝSKUMU – NAVRHOVANÁ ŠTRUKTÚRA

Cieľ výskumu a výskumné otázky

Na Slovensku sa od školského roku 2012/2013 realizuje v dvesto bežných základných školách model celodenného výchovného systému, ktorého hlavným zostavovateľom je Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. Celodenný výchovný systém však okrem uvedených dvesto základných škôl v súčasnosti realizujú a v minulosti už aj realizovali ďalšie základné školy, ktoré majú vytvorený svoj vlastný model CVS. Znamená to, že sa v súčasnosti v niektorých slovenských bežných základných školách realizuje model celodenného výchovného systému v rôznych podobách.

Z uvedeného dôvodu je cieľom nášho výskumu *analyzovať, evalvovať a komparovať v súčasnosti realizované modely celodenného výchovného systému v bežných základných školách*. Na základe výsledkov výskumu a dosiahnutia nášho hlavného cieľa chceme v závere nášho výskumu navrhnúť vlastný teoretický model celodenného výchovného systému.

Základnou výskumnou otázkou, ktorú budeme chcieť naším výskumom zodpovedať, bude: ***V akej podobe sa v nami skúmaných školách celodenný výchovný systém realizuje?***

Na jej zodpovedanie sme zvolili nasledovné čiastkové výskumné otázky:

1. Čo chce škola prostredníctvom realizovania CVS dosiahnuť?

Chceme zistiť nielen dôvody, ktoré viedli školu k tomu, aby CVS začala realizovať, ale zároveň aj ciele, ktoré chce realizovaním CVS dosiahnuť.

2. Aký je doterajší vplyv CVS na edukáciu rómskych žiakov?

Chceme zistiť, aké výsledky už v rámci realizovania CVS školy dosiahli. Ako aj to, či a ako sa u rómskych žiakov zúčastňujúcich sa CVS zmenil prospech, správanie a dochádzka do školy.

3. Akým spôsobom je v skúmaných školách CVS realizovaný?

Chceme zistiť, čo tvorí obsah CVS, aké činnosti a aktivity. Aký je spôsob a priebeh ich realizovania, ako aj to, aké metódy a formy a zásady sa pri ich realizovaní využívajú.

4. Za akých podmienok školy CVS realizujú?

Chceme zistiť, aké sú priestorové, materiálne a personálne podmienky pri realizovaní jednotlivých činností a aktivít, a teda pri realizovaní CVS vo všeobecnosti. Aký je názor pedagogických a odborných pracovníkov na realizovanie CVS v ich škole, ako aj to s akými problémami a prekážkami sa pri realizovaní CVS stretávajú.

5. Kto a akým spôsobom sa zúčastňuje na realizovaní CVS?

Chceme zistiť, kto je cieľovou skupinou CVS, resp. pre koho je určený. Ktorí pedagogickí a odborní pracovníci sa podieľajú na jeho realizovaní, aká je ich vzájomná spolupráca. Ako aj to, či školy pri realizovaní CVS spolupracujú aj s mimoškolskými subjektami a ak áno, tak s kým a akým spôsobom.

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku môžeme rozdeliť do 3 hlavných kategórií, a to:

A) základné školy:

1. základné školy, ktoré realizujú model celodenného výchovného systému zostavený MPC. Keďže v tejto skupine by mali všetky skúmané školy realizovať ten istý model CVS,

predpokladáme, že je zbytočné skúmať všetkých 200 základných škôl, a preto budeme skúmať max. 3 základné školy z tejto skupiny,

2. základné školy, ktoré realizujú svoj vlastný model celodenného výchovného systému. Keďže v tomto prípade pôjde o ZŠ, z ktorých každá má svoj vlastný model CVS, chceme v rámci tejto skupiny skúmať max. 5 základných škôl,
3. základné školy v meste Brno v Českej republike – ide o 3 základné školy, z ktorých každá realizuje svoj vlastný model CVS.

V takomto prípade by sme celkovo skúmali 11 základných škôl, z toho 8 na Slovensku a 3 v Českej republike.

B) pedagogickí a odborní pracovníci v rámci skúmaných základných škôl v rozdelení na:

1. pedagogickí pracovníci, ktorí sa v skúmaných školách podieľajú na realizovaní CVS,
2. odborní pracovníci, ktorí sa v skúmaných školách podieľajú na realizovaní CVS,
3. učitelia, ktorých rómski žiaci sa v skúmanej škole zúčastňujú CVS,

C) rómski žiaci - aktívne zapojení do celodenného výchovného systému,

Metódy výskumu

Vzhľadom na stanovený hlavný cieľ, ako aj čiastkové ciele a následne špecifikované výskumné otázky, sme si ako metódy výskumu zvolili:

1. **obsahovú analýzu dokumentov** – umožní nám teoretické porozumenie modelu CVS, ako aj prostredia každej nami skúmanej školy. Predmetom obsahovej analýzy dokumentov bude v našom prípade:
 - teoretické rozpracovanie CVS v danej škole,
 - skúmanie záznamových hárkov o priebehu a spôsobe realizovania CVS v skúmaných školách,
 - skúmanie záznamových hárkov o dochádzke žiakov,
 - výročné správy, hodnotenia,
 - iná dokumentácia.
2. **pozorovanie** – pôjde o zúčastnené pozorovanie, ktorého cieľom bude pozorovanie obsahovej realizácie CVS, ako aj pozorovanie jednotlivých účastníkov a realizátorov celodenného výchovného systému,
3. **dotazníky** – pôjde o neštandardizované dotazníky s otvorenými otázkami, určené pre pedagogických a odborných pracovníkov zapojených do realizácie CVS. Súčasťou dotazníkov bude **SWOT analýza** - ktorá nám umožní zistiť silné a slabé stránky, ako aj príležitosti a hrozby jednotlivých modelov CVS v skúmaných školách, čím získame od samotných pedagogických a odborných pracovníkov zapojených do realizovania CVS v skúmaných školách vnútornú autoevalváciu CVS,
4. **rozhovor** – pološtruktúrovaný rozhovor s rómskymi žiakmi zapojenými do CVS, ako aj s pedagogickými a odbornými pracovníkmi ako doplňujúca metóda k metóde dotazníka.

ZÁVER

V príspevku sme sa snažili v krátkosti z teoretického hľadiska špecifikovať celodenný výchovný systém. Následne sme nadviazali na empirickú časť našej dizertačnej práce a predstavili sme návrh metodológie nášho výskumu. Predpokladáme, že navrhnutými výskumnými otázkami a použitím navrhovaných výskumných metód na výskumnej vzorke dokážeme zodpovedať našu hlavnú výskumnú otázku, a teda aj dosiahnuť hlavný cieľ nášho výskumu.

Literatúra

BABIAKOVÁ, S. et al. 2007. *Pedagogika voľného času a školské kluby detí*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta, 88 s. ISBN 978-80-8083-431-9.

BABIAKOVÁ, S. 2008. Školský klub detí ako špecifické prostredie výchovy vo voľnom čase. In *Pedagogika voľného času – teória a prax*. Zborník. Trnava : TU PdF, s. 190-196. ISBN 978-80-8082-171-5.

HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. et al. 2003. *Školní družina*. Praha : Portál, 160 s. ISBN 80-7178-751-5.

KANCÍR, J., LIBA, J. 2011. Teoretické východiská modelu CVS. In MPC. *Pedagogický model školy s celodenným výchovným systémom*. Národný projekt : Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít. 94 s. ISBN neuvedené.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2010. *Pedagogika voľného času: výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. 2. vyd. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 356 s. ISBN 978-80-8082-330-6.

VALACHOVÁ, D. a kol. 2002. *Vzdelávanie Rómov*. 1. vyd. Bratislava : SPN, 205 s. ISBN 80-08-03339-8. s. 205.

ZÁKON 245/2008 o výchove a vzdelávaní (Nový školský zákon). 2008. [on-line] .[citované 2013-02-02]

Dostupné na:
http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/245_2008.pdf

Autor:

Mgr. Ivana Šuhajdová
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita
Priemyselná 4, Trnava
e-mail: ivasuhajdova@gmail.com

PREDIKTORY ČÍTANIA A MOŽNOSTI ICH STIMULÁCIE V PREDŠKOLSKOM VEKU

Oľga Tokárová

Abstrakt

V príspevku sa zaoberáme charakteristikou jazykovo-kognitívnych prediktorov úspešného osvojovania si čítania, zdôrazňujeme význam jazykovo-kognitívnych procesov v porovnaní s tradičným pohľadom na prediktory čítania. Predkladáme možnosti stimulácie kľúčových prediktorov čítania v zahraničí, ako aj na Slovensku.

ÚVOD

Súčasne so vzrastajúcim záujmom o porozumenie problematiky osvojovania gramotnosti a s ňou súvisiacej schopnosti čítania narastá záujem odbornej verejnosti aj o skúmanie predpokladov, potrebných na úspešné nadobudnutie tejto schopnosti. Mnoho rokov sa za primárne dôležité schopnosti nevyhnutné na úspešné osvojovanie si čítania považovali zraková a sluchová diferenciacia, priestorová orientácia, zraková a sluchová pamäť, vizuomotorické schopnosti, kognitívne predpoklady a pod (Pokorná, 1997). V zahraničnej literatúre nachádzame mnohé dôkazy, ktoré presvedčivo hovoria o tom, že hoci také predpoklady ako primerané intelektové schopnosti, vizuálna a sluchová perцепcia, pamäť, koncentrácia pozornosti a motorické zručnosti zohrávajú pri osvojovaní si čítania dôležitú úlohu, na poprednom mieste medzi prediktormi osvojovania čítania a písania sú jazykové procesy (Vandervelden; Siegel, 1997, Hulme et al., 2002 a iní).

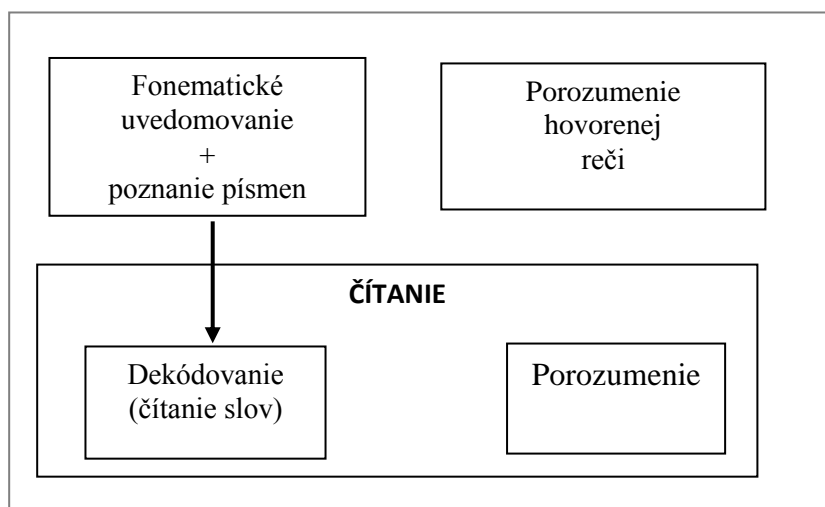
Dôležitosť jazykovo-kognitívnych schopností pri osvojovaní si čítania je preukázaná mnohými výskumami aj na populácii slovenských detí (Ščepková 1999, Váryová 2002, Marková, Mikulajová 2011, In: Mikulajová, 2012). V nasledujúcej časti charakterizujeme kľúčové jazykovo-kognitívne prediktory úspešného osvojovania si čítania.

JAZYKOVO KOGNITÍVNE PREDIKTORY ČÍTANIA

Podľa tzv. jednoduchého modelu čítania (Gough; Tunmer, 1986) je kľúčovou schopnosťou medzi jazykovými schopnosťami, predikujúcou budúce osvojovanie si čítania *fonemické uvedomovanie*. Druhou významnou zložkou je *schopnosť poznania písmen*, ktoré spolu s fonemickým uvedomovaním zabezpečuje dekodovanie slov. Čítanie s porozumením je potom výsledkom vzťahu medzi dvomi samostatnými schopnosťami – dekodovaním a porozumením reči (pozri obr.1). Aby bolo porozumenie čítaného úspešné, na to je potrebné dobre fungujúce porozumenie hovorenej reči. Porozumenie hovorenej reči na úrovni viet ale samo o sebe tiež počíta s fázou fonemického spracovania slov (Marková, 2006).

Okrem fonemického uvedomovania zohrávajú vo vývine čítania významnú úlohu aj ďalšie schopnosti ako je tzv. rýchle automatické pomenovanie (*rapid automatized naming*, RAN), ktorým sa rozumie schopnosť rýchlo prechádzať od vizuálnych reprezentácií k fonologickým v zmysle rýchleho vybavovania si slov a pomenovaní z pamäti, a preto sa spája hlavne s plynulosťou čítania (Uhry, 1999). Ďalším dôležitým procesom je *pracovná pamäť* aj celková funkčnosť krátkodobej verbálnej pamäti, umožňujúca uchovať verbálnu informáciu a rýchlo si ju opätovne vybaviť a v poslednom rade *artikulačná rýchlosť*, ktorá v prípade,

že je nedostatočná, znemožňuje udržiavať v krátkodobej verbálnej pamäti fonologické vzorce (Uhry, 1999) a *gramatický cit*, umožňujúci najmä vo flektívnych jazykoch, ku ktorým zaraďujeme aj slovenčinu, lepšie porozumenie prečítaného (Mikulajová, 2012).



Obrázok 1: Jednoduchý model čítania podľa Gougha a Tunmera (Mikulajová a kol., 2012)

Fonologické a fonemické uvedomovanie

Jednou z kľúčových jazykových schopností je v kontexte predikcie budúceho osvojovania si čítania schopnosť fonologického a fonemického uvedomovania. Pri snahe o terminologické vymedzenie týchto pojmov nachádzame v odbornej literatúre niekoľko pojmov, súvisiacich s fonologickými a fonemickými schopnosťami. V rovine fonologických schopností sa stretávame s pojmami *phonological processing* (Stefanou, Howlett, Peck, 2010), *phonological skills* (Bianco et al., 2010, Carroll, Snowling, 2004) *phonological abilities* (de Jong P.F., van der Leij A., 2002), *phonological awareness* (Anthony, Francis, 2005, Schmitz, 2011). Pojem fonologické schopnosti (*processing, skills, abilities*) chápeme ako širší pojem, zahŕňajúci jednotlivé jazykové schopnosti, nutné na úspešné osvojovanie si čítania. K fonologickým schopnostiam zaraďujeme napríklad fonologickú pamäť, schopnosť rýchleho vybavovania pojmov, fonologické uvedomovanie (Torgesen et al. 1994). Pod pojmom fonologické uvedomovanie chápeme schopnosť uvedomovať si zvukové segmenty hovorenej reči na sublexikálnej úrovni a schopnosť realizovať vedomé manipulácie s týmito segmentmi, napríklad určiť, či sa slová rýmujú alebo nie, určiť prvú slabiku v slove alebo počet slabík v slove a pod.

Okrem termínu fonologické uvedomovanie sa v odbornej literatúre stretávame aj s pojmami *phonemic skills* (Caravolas et al., 2012), *phoneme awareness* (Fowler, 1991, Caravolas et al., 2012), t.j. fonemické uvedomovanie. Definií fonemického uvedomovania nachádzame mnoho. Linan-Thompson S., Vaughn S. uvádzajú, že fonemické uvedomovanie je „pochopenie, že so zvukmi jazyka sa dá manipulovať“ (Linan-Thompson, Vaughn, 2007). Iná definícia konštatuje, že „fonemické uvedomovanie je schopnosť porozumieť, že hovorené slovo pozostáva z menších častí – zvukov, ktoré je možné identifikovať a manipulovať s nimi“ (Schmitz, 2011). Fonemické uvedomovanie teda chápeme ako uvedomovanie si fonémovej, hláskovej štruktúry slov, ako aj schopnosť manipulovať s fonémami (uskutočňovať fonémovú analýzu, syntézu slova, meniť poradie foném a pod). Ako bolo uvedené vyššie, podľa tzv. jednoduchého modelu čítania Gough, Tunmer (1986) je fonemické uvedomovanie jedným zo základných stavebných kameňov čítania, spolu

s poznaním písmen zabezpečuje dekodovanie slov, ktoré v spolupráci s porozumením reči umožní čítanie s porozumením. Úloha fonemického uvedomovania sa tak pri osvojovaní čítania javí kľúčovou.

Rýchle automatické pomenovanie

Ako bolo uvedené vyššie, pod pojmom *rýchle automatické pomenovanie* (angl. *rapid automatized naming – RAN*) sa rozumie schopnosť rýchlo prechádzať od vizuálnych reprezentácií k fonologickým v zmysle rýchleho vybavovania si slov a pomenovaní z pamäti (Uhry, 1999). Úlohy, ktorými sa meria schopnosť rýchleho automatického pomenovania merajú čas, za ktorý dieťa pomenuje súbor alfanumerických alebo nealfanumerických znakov (napr. objekty, farby, písmená a pod). Výskumy potvrdzujú súvislosť medzi ťažkosťami v čítaní a pomalšou schopnosťou rýchleho automatického pomenovania (Vaessen et al., 2010, Catts et al., 2002). Schopnosť rýchleho automatického pomenovania je kľúčová pri rýchlom čítaní a jej oslabenie „pravdepodobne spôsobuje pomalší prístup k slovám a sublexikálnym jednotkám, uchovávaným v ortografickom mentálnom lexikóne“ (Mikulajová, 2012). Rýchle pomenovanie je tiež považované za konštantný prediktor vo viacerých jazykoch (Franke, Mikulajová, 2012)

Poznanie písmen

Poznanie písmen sa spolu s fonemickým uvedomovaním a RAN ukazuje byť silný faktor predurčujúci neskoršie úspešné zvládnutie čítania (Foy, Mann, 2006). Pod poznaním písmen rozumieme plné pochopenie grafémovo-fonémových a fonémovo-grafémových korešpondencií. Luciaková (2008) uvádza zistenia Neuhas a Swank, podľa ktorých sa rýchlejšie čítanie písmen spája s lepším výkonom v pomenovaní a s presnejším čítaním slov. Upozorňuje na výskum Scarborough, Elbro, 2003, ktorí na základe meta/analýzy 61 výskumov zisťovali korelácie medzi jednotlivými prediktormi čítania v predškolskom veku a neskoršou úrovňou čítania. Poznanie písmen sa ukázalo s koreláciou $r = 0,52$ ako jeden z najsilnejších prediktorov neskorších ťažkostí v čítaní (Luciaková, 2008).

Pracovná pamäť

Pod pojmom pracovná pamäť rozumieme schopnosť jedinca podržať v pamäti informáciu počas fázy keď sa spracúva ďalšia informácia. Viacfaktorový model pracovnej pamäte podľa Baddeley (Eysenck, Keane, 2008) rozlišuje: centrálny systém (*central executive*) spolupracuje s tzv. fonologickou slučkou (*phonological loop*), ktorá spracováva jazykové informácie a vizuálno-priestorový skicár (*visuospatial sketchpad*), ktorý zodpovedá za krátko uskladnenie vizuálno/priestorových informácií. Obidva systémy sú v kontakte s centrálnym systémom, ktorý koordinuje kognitívne procesy a zvyšuje kapacitu množstva informácií, ktoré môžu byť podržané v oboch podsystemoch. Centrálny systém „vyberá“ informácie z dlhodobej pamäte, ktoré sa týkajú významov slov, fonologických pravidiel a pod. a podporný systém uchováva slová a vety na krátky čas. Podržanie slov a viet v pamäti umožňuje ich ďalšie spracovanie v takom poradí, aby sa dalo porozumieť častiam textu. Hoci verbálna pracovná pamäť sa ukazuje ako nesignifikantný prediktor vývinu čítania u zdravej populácie (Caravolas et al. 2012), mnoho detí s ťažkosťami v čítaní vykazuje deficity v oblasti verbálnej pracovnej pamäte (Sheepers, 2009).

Gramatický cit

Pod pojmom gramatický cit rozumieme schopnosť jedinca „zvládnuť pravidlá hovorenej reči bez ich teoretického osvojenia tak, aby bol jedinec schopný na základe analógie a nápodoby, za spolupôsobenia biologických a spoločenských faktorov, hovoriť gramaticky správne“ (Zelinková, 1994) a taktiež porozumieť počutým informáciám, dešifrovať gramatickú informáciu. Najmä vo flektívnych jazykoch, ku ktorým zaraďujeme aj slovenčinu, je nutnosť dobrého gramatického citu pre porozumenie počutého i prečítaného nevyhnutná.

Uvedené prediktory budúceho osvojovania si čítania nie sú zaiste jedinými schopnosťami, ovplyvňujúcimi čitateľa, avšak možno ich považovať za kľúčové. Po určení týchto prediktorov vzniká otázka, do akej miery podliehajú tréningu a kedy je najvhodnejší čas na ich stimuláciu.

MOŽNOSTI STIMULÁCIE JAZYKOVO-KOGNITÍVNYCH PREDIKTOROV ČÍTANIA

Tréning fonemického uvedomovania

V zahraničí existuje viacero tréningových programov zameraných na tréning schopnosti fonemického uvedomovania u detí predškolského veku (Adams, 1998; Blachman, 1998 a iní). Väčšina autorov týchto programov sa odvoláva na prácu ruského profesora detskej psychológie D. B. El'konina, ktorý ako prvý už v päťdesiatych rokoch 20. storočia teoreticky odôvodnil vzťah medzi fonemickým uvedomovaním a čítaním (El'konin, 1992). Po jeho smrti bol v r. 1993 po prvýkrát vydaný šlabikár založený na jeho teoretických východiskách (Mikulajová, 2001). Prvá časť tohto šlabikára, ktorá sa zameriava na fonemické uvedomovanie ako na pregrafémové obdobie prípravy na čítanie, bola adaptovaná na slovenský jazyk a v r. 2001 publikovaná pod názvom Tréning fonemického uvedomovania podľa D. B. El'konina (Mikulajová, Dujčíková, 2001) a v roku 2004 vyšla aj česká adaptácia (Mikulajová, Dostálová, 2004).

Výnimočnosť El'koninovej metódy v porovnaní s inými metódami, stimulujúcimi predčitateľské zručnosti a rozvíjajúcimi čítanie, spočíva predovšetkým v jej psycholingvistických východiskách. Dieťa sa učí o jazyku, preniká do jeho štruktúry, učí sa ho vnímať systematicky, učí sa elementárne pravidlá o jazyku, ako aj to, že existujú výnimky z týchto pravidiel. Okrem psycholingvistického ukotvenia spočíva výnimočnosť El'koninovej metódy i v použitých metódach učenia, ktoré považujeme za rovnako dôležité ako obsah učenia. Učenie je explicitné, elementárne jazykové zákonitosti sú jasne definované a primerane veku prezentované. Dieťa neustále pracuje v zóne svojho najbližšieho vývinu (Vygotskij, 2004). V procese výučby sa využíva modelovanie pomocou materiálnych pomôcok (žetóny). El'koninova metóda tréningu fonemického uvedomovania pozostáva z dvoch etáp:

- Pregrafemická etapa, v našich podmienkach publikovaná v r.2001 (Mikulajová, Dujčíková, 2001). Pozostáva z 30 lekcí, obsahom ktorých je tréning analýzy slov na slabiky, analýzy slov na hlásky, diferenciacie samohlások a spoluhlások a taktiež diferenciacie tvrdých a mäkkých spoluhlások.

- Grafemická etapa (Mikulajová, Tokárová, nepubl.), pozostáva zo 40 lekcií. Cieľom grafemickej etapy je okrem posilňovania schopnosti fonemického uvedomovania aj tréning realizácie fonémovo-grafémových a grafémovo-fonémových korešpondencií, ktorých zvládnutie je nevyhnutnou súčasťou procesu osvojovania si čítania. Keďže je určená deťom predškolského veku, deti aktívne pracujú iba s veľkými tlačenými tvarmi grafém. V prácach zahraničných autorov sa stretávame s tým, že tréning fonemického uvedomovania prebieha súčasne s tréningom grafémovo-fonémových korešpondencií. Na základe teoretických výskumov a praktických skúseností však považujeme El'koninov prístup za efektívnejší. Pri El'koninovej metóde je venovaný dostatok času samotnému tréningu fonemického uvedomovania a až po dostatočnom rozvoji tejto schopnosti sa zavádzajú postupne grafémy, ktoré nahradia fonémy, rozvíjame schopnosti postupne, čo považujeme za efektívnejšie.

Metodika druhej – grafemickej etapy je rozdelená do 7 tém: samohlásky, tvrdé spoluhlásky, mäkké spoluhlásky, obojaké spoluhlásky, ostatné spoluhlásky (q, w, x), dvojhlásky, čítanie (propedeutika čítania).

V zahraničnej literatúre nachádzame desiatky štúdií, hodnotiacich efektivitu tréningových programov, zameraných na stimuláciu fonemického uvedomovania (Ball, Blachman, 1991, Schmitz, 2011, Torgesen et al., 1999, Sadoski, Willson, 2006, Nullman, 2009, Hodgson, Holland, 2010, Sadasivan, 2009). Mnohé výskumy tiež potvrdzujú, že schopnosť fonemického uvedomovania sa najvýraznejšie rozvíja v predškolskom veku a jej kvalita je ovplyvniteľná tréningom v predškolskom veku (Schmitz, 2011, Fowler, 1991, Vloedgraven, 2008).

Vzhľadom na tieto fakty sa nám javí logické zamerať intervenciu v tejto oblasti na deti predškolského a raného školského veku. Nutnosť zamerať pozornosť na stimuláciu detí predškolského veku potvrdzuje aj Zápotočná (2010), ktorá upozorňuje na zatiaľ koncepcne nerozpracované rozvíjanie gramotnosti v predškolskom veku, hoci opakované výskumy potvrdzujú úzky vzťah medzi úrovňou čitateľskej gramotnosti a mierou jej stimulácie u predškolákov. Tréning fonemického uvedomovania podľa El'konina môže podľa nás vyplniť medzeru vo vzdelávaní detí predškolského veku.

Tréning RAN

Hoci rýchle automatické pomenovanie (RAN) patrí k silným prediktorom budúceho osvojovania si čítania, výskumy naznačujú, že nie je ľahké ho trénovať. V zahraničnej literatúre sa stretávame s programami, zameranými na posilňovanie schopnosti RAN, napr. program ThinkTrack, v rámci ktorého sa deti učia pomenúvať rôzne skupiny obrázkov a symbolov a postupne sa tieto pomenovania realizujú v ťažších situáciách, vyžadujúcich vyššiu mieru koncentrácie, napr. pomenúvajú geometrické tvary, ich farby, následne kombinácie tvar+farba, farba+tvar, farba+tvar+tvar a pod. (Tyler Philpott, www.read123.com/RANPHILPOTT.html). Vedecké dôkazy o efekte tréningu tejto schopnosti však nie sú dostupné. Jong a Vrieling realizovali na skupine holandských detí z 1.ročníka ZŠ výskum, na ktorom overovali možnosť tréningu rýchleho automatického pomenovania. Výskum ukázal, že u detí, ktoré boli trénované v tejto schopnosti, nenastalo zlepšenie ani v schopnosti RAN, ani v čítaní. V protiklade k tomu nastalo zlepšenie schopnosti čítať u detí, stimulovaných iným druhom tréningu (Jong, Vrieling, 2004).

Tréning poznania písmen

Poznanie písmen patrí spolu so schopnosťou fonemického uvedomovania k najdôležitejším schopnostiam, ktoré sú nevyhnutné na zvládnutie techniky čítania (dekódovanie). V zahraničnej literatúre nachádzame mnoho tréningových programov, zameraných cielene na poznanie písmen, ktoré zahŕňajú také techniky ako osvojovanie si písmen prostredníctvom hudby, priradovanie názvov písmen k obrázkom, učenie sa abecedy, počítačové hry s písmenami a iné (Chilufya, 2008)

Niektoré výskumy naznačujú, že hoci deti, tréňované v schopnosti poznania písmen zlepšia signifikantne svoje schopnosti poznať písmená v porovnaní s deťmi v kontrolných skupinách, neprenášajú automaticky túto schopnosť na čítanie (Fugate, 1997). Predpokladáme, že tieto zistenia sú spôsobené izolovaným tréningom poznania písmen. Efektívnejším postupom sa javí tréňovanie poznania písmen nadväzne a v súvislosti s tréningom schopnosti fonemického uvedomovania (Roberts, 2003, Carrol, 2004).

Na Slovensku sa systematický tréning poznania písmen realizuje v priebehu 1.ročníka ZŠ. V predškolskom veku nie je poznanie písmen obsahom Štátneho vzdelávacieho programu. V rámci tohto dokumentu sú definované výkonové štandardy v tejto oblasti, súčasťou ktorých je, že dieťa má prejavovať záujem o knihy, písmená, číslice, orientovať sa v knihách (ISCED 0). Oboznamovanie dieťaťa s písmenami sa začína v 1.ročníku ZŠ v rámci výučby čítania.

Tréning pracovnej pamäte

V slovenských podmienkach je na tréning pracovnej pamäte dostupný program Cogmed. Ide o päťtýždňový program podobný počítačovej hre, ktorý deklaruje, že pomáha deťom i dospelým s deficitmi pozornosti tým, že tréningom zvyšujú kapacitu svojej pracovnej pamäte. Skladá sa zo série vizuálne priestorových a verbálnych úloh. Prebieha počas 25 sedení v trvaní 30-45 min, pričom sa trénuje doma na domácom PC. Jednotlivé verzie programu sú dostupné pre deti predškolského veku, školského veku a dospelých. Efektivitu uvedeného tréningu vzhľadom na zlepšenie pracovnej pamäte hodnotia napr. štúdie Klinberga (2002).

Tréning gramatického citu

Hoci gramatický cit patrí k významným činiteľom, ovplyvňujúcim čítanie, najmä porozumenie prečítaného textu, neexistuje špecifický tréningový program, zameraný na jeho stimuláciu. Posilňovanie gramatického citu (jazykového citu) je tak väčšinou v kompetencii logopéda, riadiaceho sa postupmi intervencie pri narušenom vývine reči. Je to pochopiteľné vzhľadom na to, že oslabený gramatický cit je vo väčšine prípadov javom, vyskytujúcim sa u detí s narušeným vývinom reči.

ZÁVER

V príspevku sme sa pokúsili definovať kľúčové prediktory, ovplyvňujúce proces osvojovania si čítania u detí raného veku. Väčšina z týchto prediktorov sa najvýraznejšie rozvíja v predškolskom a mladšom školskom veku a ide o schopnosti, ovplyvniteľné tréningom. Do popredia preto vystupuje otázka, do akej miery v podmienkach našich škôl a predškolských zariadení venujeme pozornosť stimulácii týchto schopností. Z dostupných možností sme prezentovali metodiku Tréningu fonemického uvedomovania podľa El'konina, ktorá svojím zameraním na kľúčový prediktor, fonemické uvedomovanie, poskytuje pedagógom neoceniteľný nástroj stimulácie a prevencie.

Literatúra

- ANTHONY, L.J., FRANCIS D.J. 2005. *Development of Phonological Awareness*. Current directions in psychological science. Volume 14, Number 5, s.255-259.
- BIANCO, M. et al.2010. *Early training in oral comprehension and phonological skills: results of a three-year longitudinal study*. *Scientific Studies in Reading*. Dostupné na: http://cerca.labo.univ-poitiers.fr/IMG/pdf_SSR10-LambertColl.pdf.
- CARAVOLAS, M. et al. 2012. Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. In *Psychological Science*, vol. 23, 2012. no. 6, p. 678 – 686.
- CARROLL, J.M.2004. Letter knowledge precipitates phoneme segmentation, but not phoneme invariance. In: *Journal of Research in Reading*, ISSN 0141-0423 Volume 27, Issue 3, 2004, pp 212–225
- CARROL, J. M., SNOWLING, M.J.2004. Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45:3 (2004), s.631–640.
- CATTS, H. W., A KOL. The Role of Speed Processing, Rapid Naming, and Phonological Awareness in Reading Achievement. In: *Journal of Learning Disabilities* [online]. Volume 35. Number 6 November/December 2002, Pages 510 – 525. [cit. 2008-01-21]
- EYSENCK, W. M., KEANE, T. M., 2008: *Kognitívni psychologie*. Praha: Academia, 748 s., ISBN 978-80-200-1559-4.
- FRANKE, H., MIKULAJOVÁ, M. 2012. Přeagramotnostní dovednosti slovensky hovořících dětí s různými profily jazykových schopností. In: *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta. 1-2/2012, s.164-177. ISSN 0031-3815.
- FUGATE, M.H.1997. Letter training and its effect on the development of beginning reading skills. In: *School Psychology Quarterly*, Vol 12(2), 1997, 170-192.
- HULME Ch., HATCHER P., NATION K., BROWE A., ADAMS J., STUART G.: Phoneme Awareness Is a Better Predictor of Early Reading Skill Than Onset-Rime Awareness. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 82, Issue 1, May 2002, Pages 2-28.
- KLINGBERG, T., FORSSBERG, H., WESTERBERG, H. 2002. Training of Working Memory in Children With ADHD, In: *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 2002, Vol. 24, No. 6, pp. 781-791.
- LUCIAKOVÁ, H.2008. Jazykovo-kognitívne schopnosti čítania u rómskych detí. Bratislava: UK - Katedra psychológie. Švoč. Dostupné na : <http://katpsych.truni.sk/svok/prace/Luciakova%20FF%20UK%20B%20A.pdf>.
- MIKULAJOVÁ, M. a kol.2012. Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami. Bratislava: Mabag, 296s. ISBN 978-80-89113-94-1
- MIKULAJOVÁ, M.; DUJČÍKOVÁ, O.: *Tréning fonemického uvedomovania podľa D.B.El'konina*. Metodická príručka. 1.vyd. Bratislava: Dialóg, spol.s.r.o., 2001. ISBN 80-968502-1-0.
- POKORNÁ, V. 1997. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 304s. ISBN 80-7178-151-7.
- ROBERTS, T.A. 2003. Effects of alphabet-letter instruction on young children's word recognition. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol 95(1), Mar 2003, 41-51.
- SCHMITZ, S. 2011. *The Development of Phonological Awareness in Young Children: Examining the Effectiveness of a Phonological Awareness Program*. Faculty of The Graduate College at the University of Nebraska. Open Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences. <http://digitalcommons.unl.edu/cehdsdiss/112>
- STEFANOU, C., HOWLETT, B., PECK, B.2010. The Role of Phonemic Awareness, Phonological Recoding and Rapid Naming on Reading Comprehension Scores in Post-

Primary Students. Dostupné na: [http://www.soundreading.com/Elementary_Reading_Studies .pdf](http://www.soundreading.com/Elementary_Reading_Studies.pdf).

TORGESEN, J. K., WAGNER, R. K., RASHOTTE, C. A. 1994. Longitudinal studies of phonological processing and reading. In *Journal of learning disabilities*, vol. 27, 1994. no. 5, p. 276 – 286.

UHRY, J.K.1999. Phonological Awareness and Reading. In: BIRSCH, J: *Multisensory Approaches to Teaching*. 1.vyd. Baltimore: Paul A.Brookes. ISBN 1-55766-676-8.

VANDERVELDEN, M.C. – SIEGEL, L.S.: Teaching Phonological Processing Skills in Early Literacy: A Developmental Approach. In: *Learning Disability Quarterly*, Vol.20, Spring 1997, str.63-81.

VYGOTSKIJ, L.S. 2004. Psychologie myšlení a řeči. Z vlastného prekladu ruského originálu texty vybral a napísal J. Průcha. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-943-7

ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Praha : Portál, 1994. 196 s. ISBN 80-7178-317-X.

Autor:

Mgr. Oľga Tokárová

Katedra logopédie

Ústav psychologických a logopedických štúdií, PedF UK Bratislava

SCŠPP Inštitút detskej reči, Štefánikova 16, Bratislava

olgotokarova@gmail.com

TVORBA ELEKTRONICKÉHO UČEBNÉHO MATERIÁLU PRE PREDMET VLASTIVEDA

Daniela Uličná

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou tvorby elektronického učebného materiálu pre vyučovací predmet vlastiveda v primárnom vzdelávaní. Autorka predstavuje svoj výskumný projekt, jeho ciele, hypotézy a metodiku.

ÚVOD

V roku 2008 sa uskutočnila školská reforma, ktorá bola zameraná na transformáciu obsahu vzdelávania. Nové kurikulá sú v snahe o modernizáciu pomenované Štátny vzdelávací program (ŠVP) a Školský vzdelávací program (ŠkVP). ŠVP ako najvyšší kurikulárny dokument vymedzuje ciele, kľúčové kompetencie a povinný obsahový povinný obsahový rámec vzdelávania. ŠVP obsahuje predmet vlastiveda v rámci primárneho vzdelávania a realizuje sa vo vzdelávacej oblasti Príroda a spoločnosť. V predmete vlastiveda a prírodoveda sa konkretizuje obsah vzdelávacej oblasti Príroda a spoločnosť. Predmet vlastiveda sa podľa súčasného ŠVP vyučuje v 2., 3. a 4. ročníku primárneho vzdelávania. Časová dotácia pre predmet vlastiveda v každom ročníku je 1 hodina/týždenne. Pre predmet vlastiveda boli vytvorené učebnice, ktoré spĺňajú požiadavky nového štátneho vzdelávacieho programu. V druhom ročníku je učebnica vlastivedy so zameraním na Môj rodný kraj – kraj, kde žijem. Pre tretí ročník bola vytvorená učebnica vlastivedy so zameraním na objavovanie Slovenska – Slovensko moja vlasť. V treťom ročníku majú učitelia a žiaci k dispozícii okrem učebnice aj pracovný zošit. Obsahom učebnice vlastivedy v štvrtom ročníku je Cestujeme po Slovensku.

PREDMET VLASTIVEDA V ELEKTRONICKOM UČEBNOM MATERIÁLI

Ako sa uvádza v ŠVP (2008) obsah vlastivedy je v primárnom vzdelávaní naplnený emotívnym poznávaním, žiak pozoruje a hodnotí javy a dojmy z krajiny, v ktorej žije. Vlastiveda spolu s prírodovedou v primárnom vzdelávaní zastupujú disciplíny zaoberajúce sa opisom a výkladom reálneho sveta, kde v prípade vlastivedy ide o ľudskú spoločnosť a miesto človeka v čase a priestore. (Dvořák – Dvořáková, In. Spilková, 2005) Vlastiveda v sebe zahŕňa oblasť vzdelania, venovanú poznávaniu okolia svojho bydliska, svojej obce, svojho kraja a celého regiónu. Vo vlastivede sa rozvíjanie orientačných schopností žiaka začína poznávaním okolia vlastnej školy. V tomto prípade hovoríme o regionálnom princípe, ktorý má aj svoje pojmové variácie ako napr. domovedný princíp alebo vlastivedný princíp. Podľa Navrátilovej (2002) je hlavnou úlohou regionálneho princípu poznať svoje užšie prostredie a ľudí, ktorí v ňom žijú, a vyvolať v žiakoch pocit úprimnej lásky k svojej vlasti. Okrem orientácie v priestore sa vo vlastivede žiaci učia aj orientácii v čase. V rámci jej obsahu žiaci na primeranej úrovni poznávajú základné medzníky v histórii obce, regiónu a v národnej histórii svojej vlasti. Na oblasť chápania orientácie v čase, žiakmi primárneho vzdelávania, sa zameriaval Jiránek (1974) vo svojom výskume porozumenia „toku“ času. Existujú rôzne

témy, ktoré sa dotýkajú života žiakov a z ktorých je možné vyvodiť časové vzťahy. Medzi ne patria napríklad rodina a genealogické vzťahy, cykly dní a ročných období v kalendári. Najjednoduchším oporným časovým bodom pre žiaka je zážitok spojený s dňami v týždni. Ako uvádza Machálová (2006) „každý deň a každý denný čas dieťaťa je naplnený viac-menej špecifickou činnosťou alebo pozorovateľnými zmenami v okolitom svete.“ Vo vyučovaní vlastivedy nie je primárne oboznamovanie žiakov so základnými zemepisnými, dejepisnými a prírodnými pojmami. Dôležité je oboznámiť žiakov s vlastným domovom a vlasťou v procese formovania úzkych vzťahov k svojej vlasti.

Elektronický učebný materiál je podľa Bobota (2012) obyčajný textový materiál obohatený obrázkami, v podobe dokumentov, hypertextu i skenovaných obrázkov v elektronickej podobe. Väčšinou slúžia žiakom a študentom na samostatné štúdium, precvičovanie učiva alebo ako príprava na skúšku. Mikuš (2007) pod pojmom elektronický učebný materiál definuje všetko, na základe čoho získa študujúci potrebné znalosti a zručnosti študovanej témy. Elektronický učebný materiál je v súčasnosti obľúbenou pomôckou učiteľov, prostredníctvom ktorej ozvlášťujú vyučovací proces. Na internete existuje veľké množstvo edukačných portálov, ktoré sú zásobárňou elektronických učebných materiálov. Podľa Bobota (2012) edukačný portál je miesto na internete, ktoré poskytuje vzdelávací obsah pre učiteľov a pomáha im pri príprave na vyučovanie množstvom didaktických materiálov – programov, prezentácií, pracovných listov, testov a i.. Na Slovensku medzi najznámejšie edukačné portály patria: zborovna.sk, bezkriedy.sk, infovek.sk, uspesnaskola.sk, planetavedomosti.sk, naucteviac.sk, fitucitela.sk, oskole.sk. Ako sme už spomenuli, tieto edukačné portály poskytujú učiteľom veľké množstvo elektronických učebných materiálov, pomocou ktorých majú možnosť vyučovací proces ozvláštniť. Každý, kto má záujem tvoriť kvalitný elektronický učebný materiál, by mal dodržiavať stanovené kritériá, aby vytvorený materiál bol prínosným pre učiteľa a žiaka vo vyučovacom procese. Ako uvádza Brestenská a kol. (2010) okrem iných existujú aj kritériá hodnotenia zo štyroch hlavných pohľadov:

- a) z edukačného pohľadu – posudzuje hodnotu elektronického učebného materiálu ako prostriedku na podporu poznávacieho procesu,
- b) z pohľadu používateľa – kritériá sa týkajú používateľského prostredia,
- c) z pohľadu technických vlastností – otázky týkajúce sa kompatibility s hardvérovým vybavením triedy, školy,
- d) z pohľadu manažmentu výučby a hodnotenia žiakov – elektronický učebný materiál by mal byť pomocníkom učiteľa aj pri organizovaní vyučovacieho procesu.

Pri vytváraní elektronického učebného materiálu pre predmet vlastiveda sa budeme pridrižovať vyššie uvedených kritérií, aby nami vytvorený elektronický učebný materiál zodpovedal daným hodnotiacim kritériám a bol čo najlepším pomocníkom učiteľa pri vyučovaní predmetu vlastiveda.

PROJEKT EMPIRICKÉHO VÝSKUMU

Za predmet výskumu sme si zvolili elektronický učebný materiál, jeho tvorbu a využitie učiteľmi tretieho ročníka v základnej škole. V prvej etape výskumu pôjde o zmapovanie jestvujúcich elektronických učebných materiálov a ich praktického využitia vo vyučovacom procese učiteľmi pomocou dotazníkovej metódy. V ďalšej etape bude uskutočnené štruktúrované interview s vybranými učiteľmi používajúcimi elektronický učebný materiál. V

poslednej etape plánujeme uskutočniť obsahovú analýzu elektronických učebných materiálov používaných učiteľmi v predmete vlastiveda.

Ciele empirického výskumu

Zistiť názory učiteľov na dostupný elektronický učebný materiál používaný v predmete vlastiveda;

Zistiť mieru využívania elektronických učebných materiálov vo vyučovacom procese predmetu vlastiveda;

Analyzovať a zhodnotiť na základe vytvorených kritérií v praxi využívané elektronické učebné materiály v predmete vlastiveda;

Vytvoriť a v praxi overiť elektronický učebný materiál pre predmet vlastiveda.

Hypotézy

H1: Učitelia, ktorí majú menej ako 5 rokov praxe, využívajú častejšie elektronický učebný materiál ako učitelia s 5- a viacročnou praxou.

H2: Žiaci experimentálnej skupiny v kognitívnej oblasti na úrovni zapamätania dosiahnu lepšie výsledky ako žiaci kontrolnej skupiny.

H3: Žiaci experimentálnej skupiny v kognitívnej oblasti na úrovni porozumenia dosiahnu lepšie výsledky ako žiaci kontrolnej skupiny.

Výskumné metódy

Dotazníková metóda patrí medzi najčastejšie používané metódy vo výskume. Používa sa v spoločenských vedách na hromadné a rýchle zisťovanie faktov, názorov, postojov, preferencií, hodnôt. (Gavora, 2010) V našom prípade bude dotazníková metóda použitá na zber dát v oblasti zisťovania názorov učiteľov na dostupný edukačný softvér/elektronický učebný materiál v predmete vlastiveda. Vypracovaný dotazník bude rozdelený na dve časti. V prvej časti sa budú nachádzať otázky týkajúce sa štatistického určenia výskumnej vzorky zamerané na pohlavie, vek, miesto pôsobenia (mesto/dedina) a počet rokov praxe. Druhá časť dotazníka bude pozostávať z 13-tich položiek rôzneho typu. Pôjde o tieto typy otázok: jednoduchý výber, viacnásobný výber z oblasti uzavretých položiek, ďalej otvorené položky a posudzovacie škály. Posudzovacie škály vyjadrujú isté tvrdenia a respondenti budú označovať možnosti v rozmedzí 1-5, ktorými vymedzia mieru súhlasu s daným výrokom. Položky v našom dotazníku sa budú týkať oblastí hodnotenia edukačného softvéru/elektronického učebného materiálu, jeho tvorby a využitia v praxi, konkrétne v treťom ročníku základnej školy na predmete vlastiveda. *Analýza dokumentov* bude použitá pri analýze dostupného edukačného softvéru alebo elektronických učebných materiálov, ktoré využívajú učitelia v predmete vlastiveda v treťom ročníku. Berelson (1952) analýzu dokumentov vymedzuje ako výskumnú techniku, ktorá slúži objektívnemu a systematickému opisu obsahu komunikácie. Podľa Hendla (2005) existuje šesť posudzovacích kritérií, ktoré sa využívajú na zisťovanie poznávacej hodnoty dokumentov. Pri analýze dokumentov sa budeme sústreďovať na kritériá hodnotenia edukačného softvéru podľa Karolčíka (2008). Dokumenty – elektronické učebné materiály, pre obsahovú analýzu budeme získavať pomocou položiek

v dotazníku (očakávame, že učitelia uvedú spôsob získavania edukačného softvéru/elektronických učebných materiálov a zdroj) a taktiež prieskumom webových stránok a voľne dostupným materiálom pre predmet vlastiveda. *Kváziexperiment* ako metóda bude využitý pri overovaní vytvoreného elektronického učebného materiálu v praxi. Pôjde o kváziexperiment z dôvodu nemožnosti zabezpečiť pri overovaní náhodný výber skupín, a teda budeme pracovať len s dostupnou skupinou. Aby boli dodržané podmienky kváziexperimentu, validita a reliabilita vo výskume bude zabezpečená účasťou kontrolnej skupiny.

Výskumná vzorka

Z vyššie definovaných cieľov, hypotéz a metód vyplýva, že výskum sa bude realizovať s učiteľmi a žiakmi tretieho ročníka základnej školy.

Prostredníctvom dotazníka budú získavané názory učiteľov na edukačný softvér/elektronický učebný materiál v predmete vlastiveda pre tretí ročník. V záujme výskumu oslovíme čo najväčší počet učiteľov tretieho ročníka ZŠ zo všetkých krajov Slovenska.

Dve skupiny žiakov tretieho ročníka sa zúčastnia kváziexperimentu. Pôjde o jednu experimentálnu a jednu kontrolnú skupinu. Tento kváziexperiment predbežne plánujeme uskutočniť na jednej základnej škole v Bratislavskom okrese, podľa možností a ochoty spolupracovať zo strany školy.

Priebeh výskumu

Výskum dotazníkovou metódou plánujeme uskutočniť v mesiacoch marec – apríl 2013. Počas tohto obdobia chceme zozbierať čo najviac vyplnených dotazníkov z dostupného výberu a následne ich vyhodnotiť. Po získaní a vyhodnotení dotazníkov sa chceme zamerať na uskutočnenie analýzy dokumentov získaného edukačného softvéru/elektronických učebných materiálov v predmete vlastiveda pomocou spomínanej dotazníkovej metódy a voľne dostupných materiálov na internete. Obsahovou analýzou chceme zistiť úroveň a kvalitu vytváraných a používaných materiálov v predmete vlastiveda. Následne chceme vytvoriť návrh elektronického učebného materiálu, ktorý po konzultácii s učiteľmi predmetu vlastiveda v praxi, overíme vo vybranej základnej škole. Žiaci vybraných skupín experimentálnej a kontrolnej sa pred samotným experimentom zúčastnia pre-testu, na základe ktorého budeme mať obraz o úrovni nami posudzovaných kritérií v kognitívnej oblasti. Vstup do terénu plánujeme na október 2013 a predbežne dĺžku experimentu odhadujeme na 6 – 8 týždňov. Po ukončení fázy experimentovania sa žiaci opäť zúčastnia na testovacej fáze post-testom. Po vyhodnotení získaných údajov z pre-testov a post-testov budeme môcť potvrdiť alebo vyvrátiť zostrojené hypotézy.

ZÁVER

Výsledky výskumu poskytnú reálny pohľad na využívanie elektronických učebných materiálov učiteľmi a ich tvorbu v prostredí škôl. Naším cieľom je vytvoriť pre učiteľov predmetu vlastiveda elektronický učebný materiál, ktorý bude pre učiteľov dobrou pomôckou v ich práci so žiakmi.

Literatúra

- BOBOT, V. et al. 2012. *Využívanie informačno-komunikačných technológií vo vyučovaní*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2012. ISBN 978-80-8052-389-3.
- BRESTENSKÁ, B. et al. 2010. *Premena školy s využitím informačných a komunikačných technológií*. Košice : Elfa, 2010. ISBN 978-80-8086-143-8.
- ČERNÁK, I. - MAŠEK, E. 2007. *Základy elektronického vzdelávania*. Ružomberok : KU Ružomberok, 2007. ISBN 978-80-8084-1713.
- GAVORA, P. et al. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>] Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. ISBN 978-80-223-2951-4.
- JIRÁNEK, F. 1974. *Rozvoj myšlení žáků mladšího školního věku při učení základům dějepisu*. Praha : Ústav pro učitelské vzdělání na UK v Praze, 1974.
- KANCÍR, J. - MADZIKOVÁ, A. 2003. *Didaktika vlastivedy*. Prešov : Universum, 2003. ISBN 80-89046-13-4.
- KOŽUCHOVÁ, M. et al. 2009. *Vlastiveda pre 3. ročník základných škôl*. Bratislava : EXPOL PEDAGOGIKA, 2009. ISBN 978-80-8091-151-5.
- MACHALOVÁ, M. 2006. *Co znamená, má-li se dítě naučit chápat historický čas? In: Problémy kurikula základní školy*. Brno : Pedagogická fakulta MU, 2006. ISBN 80-210-4125-0.
- MAŇÁK, J. - ŠVEC, Š. (ed.). 2005. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.
- NAVRÁTILOVÁ, K. et al. 2002. *Vlastiveda na 1. stupni základnej školy*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF, 2002.
- SKUTIL, M. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SPIJKOVÁ, V. et al. 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
2008. *Štátny vzdelávací program pre prvý stupeň (ISCED1)*. 2008.

http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf

ŠVARÍČEK, R. - ŠEĐOVÁ, K. 2007. *Kvalitatívny výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Autor:

Mgr. Daniela Uličná

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogických vied a štúdií

Račianska 59

813 34 Bratislava

e-mail: dkulicna@fedu.uniba.sk

POZNANIE PÍSMEN U INTAKTNÝCH PREDŠKOLÁKOV

Martina Zubáková

Abstrakt

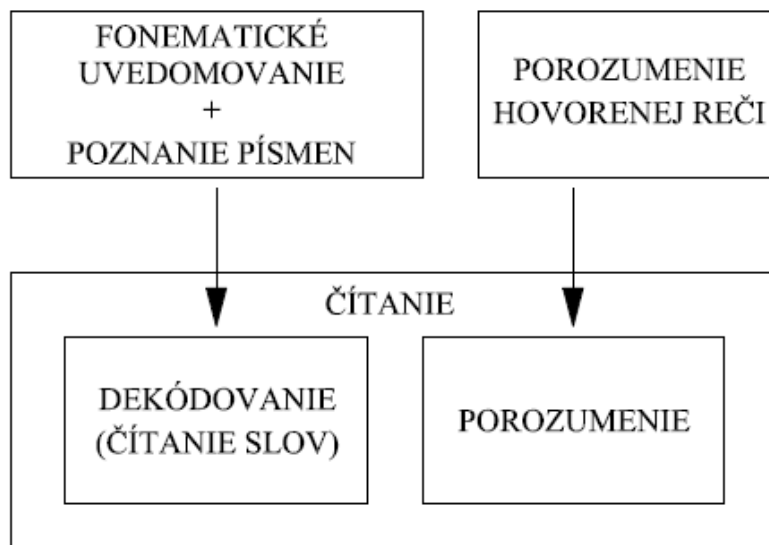
Poznanie písmen v predškolskom veku je dnes považované za jeden z najsilnejších prediktorov úspešnosti v čítaní a písaní v mladšom školskom veku. Cieľom príspevku je zmapovať znalosť poznania veľkých a malých tlačených písmen u intaktných predškolákov; teda zistiť, aké písmená poznajú po slovensky hovoriace deti ($n = 208$) zo štátnych bratislavských materských škôl a aké vzťahy existujú medzi poznaním písmen a ďalšími jazykovo-kognitívnymi schopnosťami.

ÚVOD

V súčasnosti je už výskumne preukázané, že poznanie písmen patrí medzi kľúčové prediktory pri nadobúdaní ranej gramotnosti. V početných výskumoch v netransparentných i transparentných jazykoch bolo potvrdené, že poznanie písmen (*angl.* letter knowledge) spolu s fonematickým uvedomovaním sú pri vstupe do školy najsilnejšími prediktormi úspešnosti v čítaní a písaní (Caravolas et al., 2012; Lervåg, Bråten, Hulme, 2009; Jagerčíková, 2007; Muter et al., 2004; Caravolas, Hulme, Snowling, 2001). Charakteristickým znakom čitateľskej zručnosti je rýchlo a prakticky bez námahy rozpoznávať reťazce tlačených písmen. Plynulosť v čítaní závisí najmä od osvojenia si špecifických ortografických reprezentácií slov, ktoré sú prepojené s fonologickými, sémantickými, morfológickými a syntaktickými informáciami (Share, 2004a). Preto je čítanie v súčasnosti považované predovšetkým za jazykovú funkciu, pri ktorej nejde len o jednoduché prevedenie tvarovej podoby slov do zvukovej formy (pri čítaní nahlas), ale predovšetkým o pochopenie významu. Navyše začínajúci čitateľ musí pochopiť pravidlá, podľa ktorých sú informácie v texte zakódované (napr. dôležitosť stabilného smeru zoradovania písmen, záväznosť poradia hlások v slove, ktoré nemôže ľubovoľne meniť a pod.), čo predpokladá schopnosť uvažovať na úrovni konkrétnych logických operácií. Zvládnutie čítania vyžaduje súčinnosť väčšieho počtu rôznych schopností. Pokiaľ niektorá z nich nie je dostatočne rozvinutá alebo je narušená ich vzájomná koordinácia, nemôžu fungovať ako integrovaný systém a dieťa bude mať vo výučbe čítania problémy (Matějček, Vágnerová, 2006).

VÝVINOVÉ VZŤAHY MEDZI POZNANÍM PÍSMEN A FONEMATICKÝM UVEDOMOVANÍM

V jednoduchom modeli čítania (Gough, Tunmer, 1986, pozri obrázok 1) je považované poznanie písmen spolu s fonematickým uvedomovaním (ďalej len FmU) za kľúčový komponent pre dekódovanie (čítanie). Pod dekódovaním vyššie uvedení autori (1986, s. 7) rozumejú „používanie grafémovo-fonémových prevodov.“ Pod fonematickým uvedomovaním chápeme schopnosť vedome manipulovať s hláskovou štruktúrou slov (Zubáková, 2012). Lervåg, Bråten a Hulme (2009) vo svojej dvojročnej longitudinálnej štúdií zistili na vzorke vyše 200 nórskeho detí (10 mesiacov pred začiatkom formálnej výučby čítania) najtesnejší vzťah práve medzi FmU a poznaním písmen (korelácia 0.85**; $p < .01$). Nórcina, podobne ako slovenčina, patrí medzi transparentné jazyky s vysokou mierou pravidelnosti v pravopise. Pod transparentnosťou jazyka rozumieme mieru jednoznačnosti, pravidelnosti a konzistentnosti v korešpondenciách fonéma (hláska) – graféma (písmeno) a opačne (Vencelová, 2010). Duranovic, Huseinbasic a Tinjak (2012), vo svojej štúdií na bosniacku hovoriacej populácii



Obrázok 1: Jednoduchý model čítania podľa Gougha a Tunmera (Mikulajová a kol., 2012, s. 12)

detí (pozn. bosniansky jazyk patrí tiež medzi transparentné jazyky), uvádzajú vzájomné korelácie o niečo nižšie (rozpätie medzi 0.38** pre uvedomovanie rýmov a 0.57** pre izoláciu prvej fonémy, $p < .01$). Predpokladáme, že takéto rozdiely medzi výsledkami v prezentovaných štúdiách môžu byť dôsledkom rozdielov v metodológii. Jednak tu môže zohrávať úlohu veková variabilita (v nórskej longitudinálnej štúdií bolo v čase prvého testovania vekové rozpätie detí od 5,9 do 6,11 roka; pričom v bosnianskej prierezovej štúdií sa toto rozpätie pohybovalo od 4,6 do 6,5 roka), ale skôr sa prikláňame k názoru, že tento rozdiel spôsobila predovšetkým rozdielnosť v použitých metodikách na meranie FmU. Zatiaľ čo v nórskej štúdií mali deti vybrať z orálne prezentovanej trojice slov také slovo, ktoré sa končí na cieľovú fonému (napr. „Ktoré z týchto slov *gut* – chlapec, *tann* – zub, *bok* – kniha sa končí na hlásku /n/?“), v bosnianskej štúdií úlohy na meranie FmU zahŕňali fonologickú diskrimináciu (určovanie, či slová sú alebo nie sú rovnaké), uvedomovanie rýmov (rozhodovanie či sa slová rýmujú) a izoláciu prvej hlásky. Domnievame sa, že náročnejší typ úlohy a veková konzistentnosť v nórskej štúdií zapríčinili dosiahnutie vyššieho korelačného koeficientu ako v bosnianskej štúdií. Tento fakt potvrdzuje aj štúdiá Carroll (2004), kde sa preukázali tesnejšie vzťahy medzi poznaním písmen (zvukov) a dopĺňaním posledných foném (angl. *phoneme completion*) do jednoslabičných slov (0,62**), avšak nižšie korelačné koeficienty s FmU reprezentovaným úlohou párovania slov (angl. *phoneme matching ability*) začínajúcich sa rovnakou fonémou (0,44**) a elízie foném (angl. *deletion ability*), kde úlohou dieťa bolo zopakovať slovo bez prvej fonémy jednoslabičného slova (0,34*, $p < .05$). Táto štúdiá bola realizovaná na vzorke 56 detí v predškolskom veku s priemerným vekom 4;9 roka. Súhlasíme s Carroll (tamtiež), že obe úlohy na párovanie a elíziu foném zahŕňajú procesy vyčleňovania prvej fonémy, čo je súčasťou prétur (angl. *onsets*), a tak tieto úlohy môžu deti riešiť na základe uvedomovania prétur a slabičného základu (angl. *onset-rime awareness*), čo sa v anglickom jazyku preukázalo ako jednoduchšie v porovnaní s FmU (Hulme, et al., 2002). Carroll (2004) ďalej vo svojej štúdií zistila, že poznanie písmen je kľúčové pre vývin FmU. Mnohonásobná hierarchická regresná analýza preukázala, že poznanie písmen (konkrétne zvukov, nie názvov) je dôležitý prediktor vo vývine fonematickej segmentácie, meranej prostredníctvom dopĺňania foném do slov ($\beta = 0,28$; < 0.05), konkrétne pre schopnosť doplniť poslednú hlásku do jednoslabičného slova na základe obrázka (napr. doplniť /t/ do slova [gei] – *gate*), ale nie je dôležitý faktor vo vývine fonematickej invariance, meranej

prostredníctvom párových úloh ($\beta = 0,11$; ns), kde mali deti vybrať z dvojice slov také slovo, ktoré sa začína rovnakým písmenom ako kľúčové slovo (napr. dish – duck, beach). Autorka zistila, že deti neboli schopné úspešne riešiť úlohy fonematickej segmentácie pokiaľ poznali menej ako tri písmená. V inej dvojročnej longitudinálnej štúdií na anglicky hovoriacich deťoch Muter et al. (2004) zistili, že výkony detí vo FmU a poznaní písmen spolu vysvetľujú 52%-ný podiel variácie v čítaní izolovaných slov o rok neskôr. K podobným výsledkom dospeli i Lervåg, Bråten a Hulme (2009) na transparentnom type jazyka - nórčine, ktorí na základe regresnej analýzy a po vylúčení rýchleho automatického pomenovávania - RAN (pozn. v tejto štúdií sa ukázala ako významná triáda prediktorov – poznanie písmen, FmU a nealfanumerické RAN) zistili, že poznanie písmen a FmU vysvetľuje 51%-ný podiel variácie v čítaní o rok neskôr.

Poznanie názvov verzus zvukov písmen

Základnou jednotkou tlačeného textu je písmeno (graféma), teda znak, ktorý v grafickej sústave príslušného alfabetického systému (napr. v slovenskej abecede) má svoj hláskový tvar – názov (napr. [pé], [e]), [es]). Písmeno reprezentuje v orálnej podobe fonéma – zvuk (napr. /p/, /e/, /s/). Na to, aby dieťa začalo čítať a písať, potrebuje poznať systémové vzťahy medzi grafémovo-fonémovými a fonémovo-grafémovými korešpondenciami.

V štúdií (Levin, Shatil-Carmon, Asif-Rave, 2006) na hebrejsky hovoriacich deťoch (s priemerným vekom 5,1) sa preukázalo, že izraelské deti lepšie poznajú názvy písmen ako zvuky (hlásky). Ďalej v tejto štúdií autori zistili, že osvojovanie písmen (zvukov) v hebrejčine facilituje učenie sa ich korešpondujúcich názvov, avšak nie naopak. V inej štúdií (Levin et al., 2002) na hebrejčine, ktorá patrí medzi transparentné jazykové systémy, vypozerovali, že deti plnili úspešnejšie tie úlohy (orálne/písomne vyčleniť prvú fonému/grafému), v ktorých sa slová začínali sekvenciou názvov písmen (napr. *KAFTOR* – gombík sa začína na k [kaf]). Angličtina je špecifická tým, že anglicky hovoriacim deťom nestačí na prečítanie slov iba poznanie písmen a ich názvov, ale musia byť schopné odhaliť isté vzájomné vzťahy vo výslovnosti určitých skupín hlások. V angličtine je jednoduchšie čítanie tých slov, kde sú počuteľné v slovách celé názvy písmen. Napríklad v slove *jail* [žeil] (väzenie) stačí dieťaťu si zapamätať názov prvého a posledného písmena „jay“ + „el“, pričom písmená v strede slova sú ignorované a vzťahy sa vytvárajú iba čiastočne. Preto sa v angličtine táto etapa vo vývine čítania nazýva tzv. etapou názvov písmen (angl. *name of the phase*; Ehri, 2009). Naopak v slovenskom jazyku sa existencia tejto stratégie „názvov písmen“ nepotvrdila (Jagerčíková, 2007). Autorka predpokladá, že za tým stoja slovenské kultúrne a edukačné odlišnosti v porovnaní s anglicky hovoriacimi deťmi. Slovenské deti sa totiž v predškolskom veku s názvami písmen takmer vôbec nestretávajú, na rozdiel od anglicky hovoriacich detí, ktoré sú k učeniu názvov písmen vedené rodičmi či učiteľmi v predškolských zariadeniach (napr. prostredníctvom básničiek, piesní, čítaním kníh a pod.), pretože sú presvedčení, že poznanie názvov písmen im uľahčí výučbu čítania. Ako totiž uvádza Share (2004b), v angličtine sa názvy písmen nachádzajú priamo v slovách ako časti slov (napr. *farm* – R [a:], *deaf* – F [ef]), resp. ako slabiky (napr. *candy* – D [di]), či dokonca celé slová (napr. *you* – U [ju:]), čo sa v našom jazyku nevyskytuje. Duranovic, Huseinbasic a Tinjak (2012) zistili na výskumnom súbore 118 detí, že zo 6-ročných predškolákov (6,0 – 6,5), ktorí sa systematicky neučia poznávať písmená, iba 44% pozná všetky písmená a 8% nepozná ani jedno písmeno.

VÝSKUM

Cieľom nášho výskumu je zmapovať poznanie názvov a zvukov veľkých a malých tlačených písmen v predškolskom veku. Konkrétne budeme v tejto štúdií hľadať odpoveď na nasledujúce otázky:

1. Poznajú po slovensky hovoriaci predškoly lepšie názvy alebo zvuky písmen?
2. Poznajú po slovensky hovoriaci predškoly lepšie malé alebo veľké písmená?
3. Aké poradie vytvárajú písmená podľa frekvencie poznania u slovensky hovoriacich predškoly?
4. Aké vzťahy existujú medzi poznaním písmen a inými jazykovo-kognitívnymi schopnosťami?

Metodika na meranie poznania písmen

Test poznávania písmen bol zadávaný v rámci medzinárodného projektu ELDEL (*Enhancing Literacy Developmental in European Languages*, www.eldel.sk, www.eldel.eu), ktorého názov môžeme voľne preložiť ako „Zvyšovanie gramotnosti v európskych jazykoch“ a na ktorom sa podieľalo v rokoch 2008 – 2012 päť európskych krajín (Veľká Británia, Francúzsko, Česko, Španielsko a Slovensko). Dáta tejto štúdie pochádzajú z časti WP 1 (z angl. *workpackage*), ktorého cieľom bolo longitudinálne zmapovať predpoklady vývinu gramotnosti u intaktných detí. V rámci slovenskej časti projektu WP 1 bolo vyšetrených 211 detí v piatich testovacích obdobiach rôznymi jazykovými, gramotnostnými a inteligenčnými testami. V teste Poznávania písmen boli použité čiernobiele laminované kartičky (7,5 x 6,5 cm), na ktorých boli vytlačené písmená (typ písma: Times New Roman, veľkosť 100). Úlohou dieťaťa bolo prečítať 32 malých a 32 veľkých tlačených písmen slovenskej abecedy, konkrétne povedať zvuk písmena – pomenovať hlásku (napr. v slovenčine /e/, /m/, /v/, /y/, /z/) a v druhom subteste identifikovať názov písmena (napr. v slovenčine /a/, /em/, /vé/, /ypsilon/, /zet/). Skórovanie spočívalo v udeľovaní 0/1 bod za každú položku (max. skóre 64 b. za veľké a 64 b. za malé písmená). Kritérium prerušenia bolo uplatnené po piatich neúspešných pokusoch.

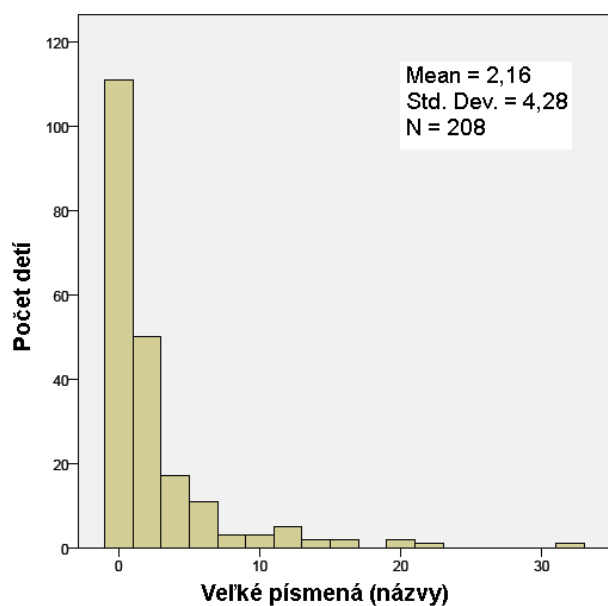
Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorí 208 po slovensky hovoriacich monolingválnych detí v prípravnom ročníku z 12 štátnych bratislavských materských škôl z rôznych mestských častí. Predškolské zariadenia boli oslovené náhodným výberom podľa voľne dostupného zoznamu materských škôl na webovej stránke Ústavu informácií a prognóz školstva. Z hľadiska rodovosti tvorí súbor 111 chlapcov (53,4%) a 97 dievčat (46,6%) s priemerným vekom 71,6 mesiacov (SD = 3;8). U žiadneho dieťaťa neboli diagnostikované vývinové poruchy. Deti boli testované testom Poznávania písmen v rámci približne tridsaťminútového sedenia, v ktorom im boli zadávané ešte iné úlohy. Test bol administrovaný ako prvý zo série viacerých testov. S deťmi sme pracovali individuálne väčšinou v dopoludňajších hodinách. Testovanie sa realizovalo v mesiacoch február/marec v roku 2009, teda zhruba pol roka pred nástupom do ZŠ.

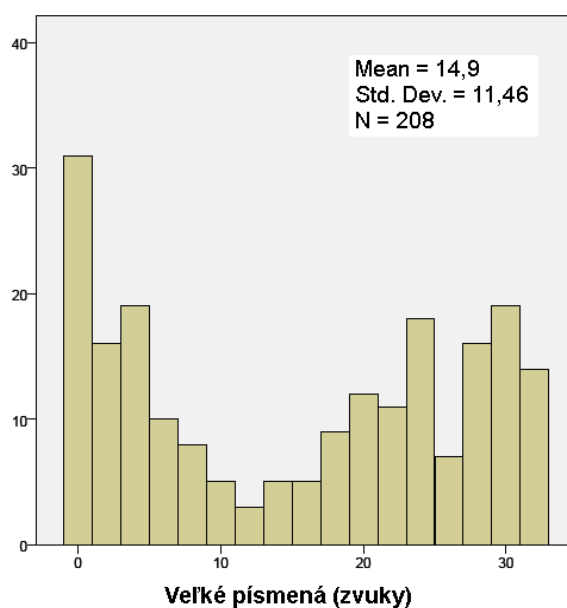
Výsledky a ich interpretácia

Na štatistické spracovanie výsledkov sme použili štatistický program SPSS 19. Najprv sme sa zamerali na reliabilitu testu Poznávania písmen. Reliabilitu môžeme chápať ako spoľahlivosť meracieho nástroja. Vnútorňá konzistencia testu je veľmi vysoká, koeficient Cronbach alpha dosahuje hodnotu 0,98, z čoho môžeme usudzovať, že test je dostatočne spoľahlivý.

V prvej otázke sme sa pýtali, či poznajú po slovensky hovoriaci predškolyáci lepšie názvy alebo zvuky tlačných písmen. Ak sa pozrieme na výsledky zobrazené na histogramoch (pozri grafy 1 a 2) pre názvy a zvuky veľkých tlačných písmen vidíme, že viac ako polovica detí (110 z 208 detí) nepozná názov ani jedného veľkého tlačného písmena. Naopak, ak sa pozrieme na Graf 2 môžeme vidieť, že menej ako štvrtina detí (31 z 208 detí) nepozná ani jeden zvuk veľkého písmena. Ak si rozanalyzujeme poznanie názvov a zvukov písmen podrobnejšie, zistíme, že samohlásky A, I, E, O, U majú rovnaký názov ako zvuk. Na základe tohto faktu môžeme konštatovať, že viac ako tri štvrtiny detí (179 z 208 detí) nepozná ani jeden názov veľkého písmena. Ďalej nás zaujímalo, či existujú medzi výkonmi v týchto dvoch subtestoch štatisticky významné rozdiely. Vzhľadom na fakt, že výkony detí nemajú normálne rozloženie použili sme Wilcoxonov neparametrický test, ktorý preukázal štatisticky významné rozdiely ($p = .000$), a preto sme ďalej analyzovali už len zvuky tlačných písmen.

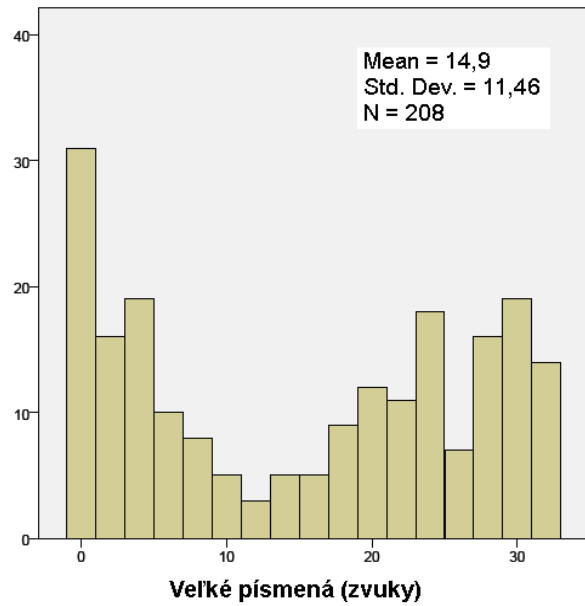
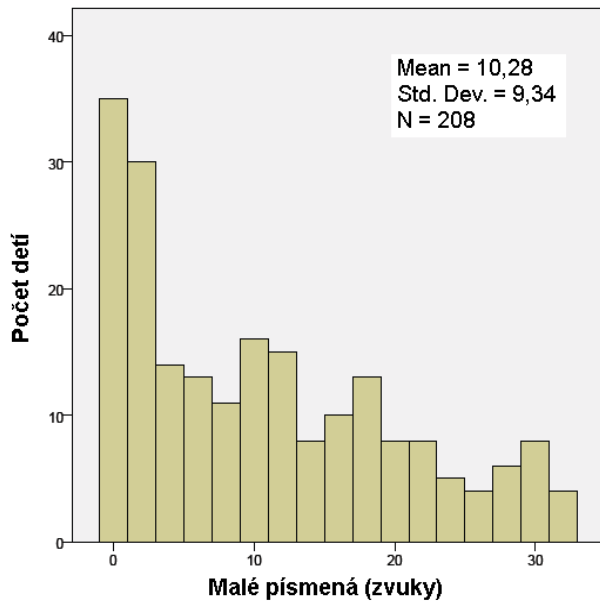


Graf 1: Poznanie názvov veľkých tlačných písmen



Graf 2: Poznanie zvukov veľkých tlačných písmen

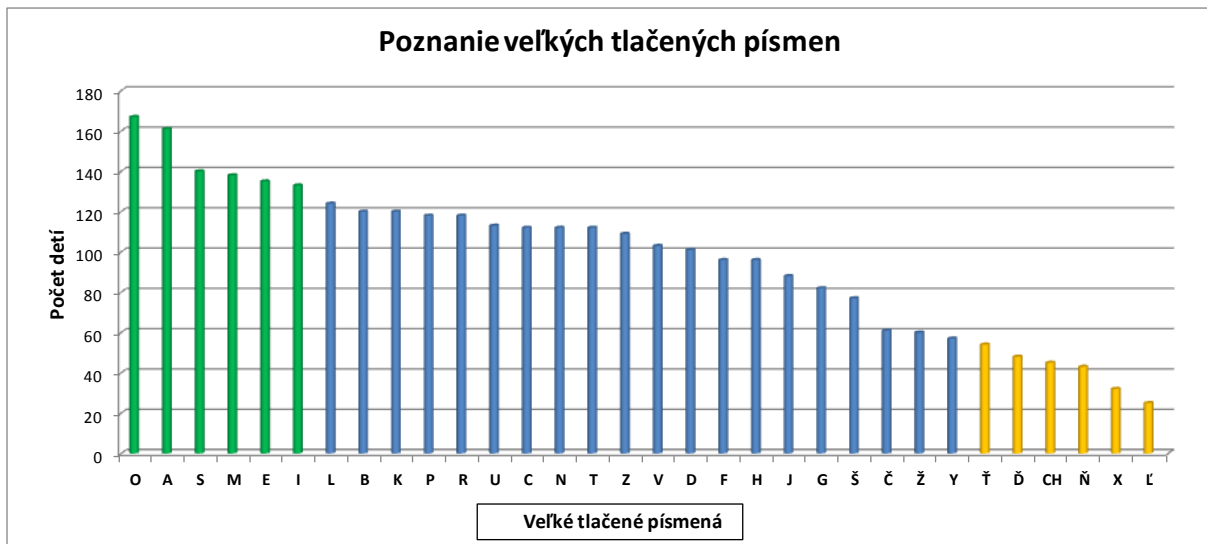
V druhej otázke sme sa pýtali, či poznajú po slovensky hovoriaci predškolyáci lepšie malé alebo veľké písmená. Opäť sme sa pozreli na výkony detí (pozri grafy 3 a 4) a zistili sme, že priemerne poznajú naši predškolyáci 10 malých a 15 veľkých tlačných písmen. Opäť sme na porovnanie výkonov medzi týmito dvoma subtestami urobili Wilcoxonov neparametrický test, kde sme opäť zistili štatisticky významné rozdiely ($p = .000$), a preto sme ďalej analyzovali už len zvuky veľkých tlačných písmen.



Graf 3: Poznanie zvukov malých tlačných písmen

Graf 4: Poznanie zvukov veľkých tlačných písmen

Ďalej nás zaujímalo aké je poradie frekvencie poznania písmen u slovensky hovoriacich predškolákov. Na Grafe 5 vidíme, že medzi prvých šesť najfrekventovanejších písmen patria samohlásky O, A, E, I a spoluhlásky S, M. Medzi najmenej frekventované písmená patria mäkké spoluhlásky s diakritikou Ť, Ď, Ň, Ľ, digraf CH a málo frekventovaná graféma X.

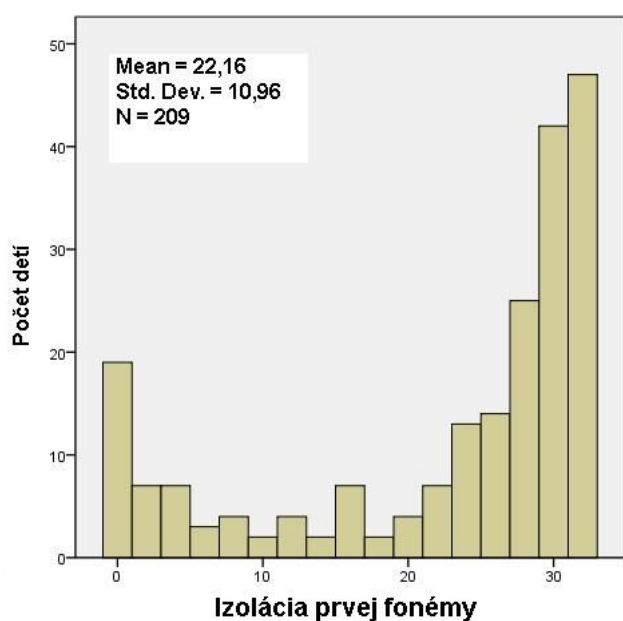


Graf 5: Poradie frekvencie poznania veľkých tlačných písmen

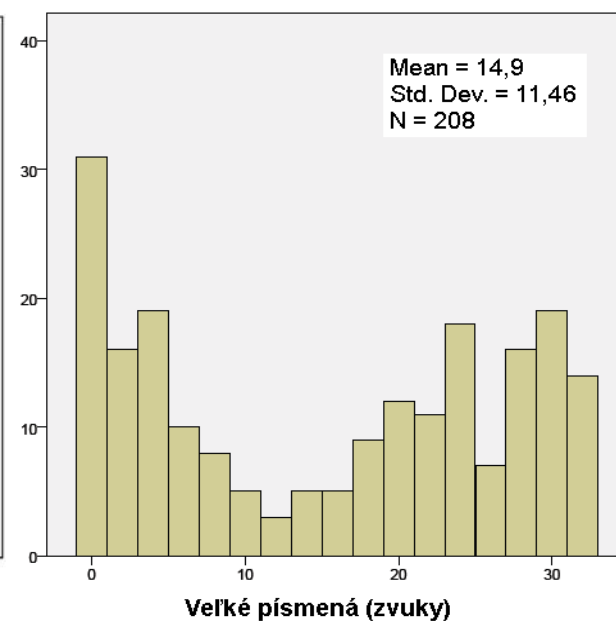
V poslednej otázke sme sa pýtali na existujúce vzťahy medzi poznaním písmen a ďalšími jazykovo-kognitívnymi schopnosťami. Z veľkej batérie iných jazykových, kognitívnych a inteligenčných testov (Syntaktický test, Morfológický test, Test fonemického uvedomovania, Minútové čítanie slov, Písanie písmen, Písanie slov, Ortografické uvedomovanie, Obrázko-slovný test, Párové asociačné učenie, Zrková pozornosť, RAN – farby, RAN – objekty, Slovná pamäť, Kocky – neverbálny intelekt, Slovník – verbálny

intelekt) sa preukázali najtesnejšie korelačné vzťahy medzi poznaním písmen a FmU. Na meranie FmU boli použité dva testy, a to test na izoláciu foném a test na syntézu foném. V teste na izoláciu foném bolo úlohou dieťaťa vyčleniť prvú a poslednú fonému na jazykovom materiáli pseudoslov s rozličnou slabičnou štruktúrou (CVC štruktúra, napr. rat → R, nym → M; CCVC štruktúra, napr. švit → Š; CVCC štruktúra, benc → C). V teste Syntéza foném bolo úlohou dieťaťa spojiť izolovane vyslovované fonémy do cieľového slova (zahŕňajúc funkčné slová, napr. O-N = **on**, S-A = **sa** a plnovýznamové slová, napr. M-Y-Š = **myš**). Korelačné koeficienty medzi poznaním písmen a FmU vyšli vysoké; pre izoláciu foném 0,73** a pre syntézu foném 0,73**.

Ak sa pozrieme na histogramy (grafy 6 a 7) pre izoláciu prvej fonémy a poznanie zvukov veľkých tlačných písmen vidíme, že výkony detí nemajú normálne Gaussovo rozloženie, ale majú tvar krivky U. Takéto rozdelenie výkonov je typické pre vývinové schopnosti, teda buď deti dosahujú podlahové efekty (t.j. slabé výkony) alebo stropové výkony (t.j. max. skóre), príp. sa nachádzajú v zóne najbližšieho vývinu, tzn. že keď pochopia princíp, veľmi rýchlo dosahujú stropové výkony. Vidíme, že zatiaľ čo izolácia prvej fonémy sa približuje k stropovým hodnotám, poznanie zvukov veľkých tlačných písmen zostáva skôr na podlahových hodnotách, čo znamená, že po slovensky hovoriace deti disponujú lepším FmU (reprezentovaným izoláciou prvej fonémy) ako poznaním písmen.



Graf 6: Izolácia prvej fonémy



Graf 7: Poznanie zvukov veľkých tlačných písmen

Záver

Na záver chceme povedať, že napriek tomu, že „predškolská výchova písanou rečou neoperuje, pretože osvojovanie písanej reči sa začína až v 1. ročníku ZŠ“, (Petrová, 2007, s. 77) po slovensky hovoriace deti priemerne poznajú 10 malých a 15 veľkých tlačných písmen. Na základe nášho výskumu sa potvrdilo, že po slovensky hovoriaci predškolační výrazne lepšie poznajú zvuky ako názvy písmen a lepšie veľké tlačné písmená ako malé. Avšak musíme zdôrazniť, že medzi deťmi existujú veľké rozdiely. Výsledky preukázali, že 15 % detí nepozná ani jedno veľké písmeno, 63 % detí pozná viac ako 6 písmen a 2 % poznajú všetky veľké písmená. Takúto variabilitu vo výkonoch potvrdila aj štúdia Kaplánovej (2011), v ktorej autorka skúmala písomné produkcie po slovensky hovoriacich detí navštevujúcich

1. ročník ZŠ, a to v čase 3 mesiace po nástupe do školy. Táto variabilita vo výkonoch v čítaní (dekódovaní) sa začína vyrovnávať a výkony detí postupne stabilizovať až zhruba v druhej polovici 2. ročníka ZŠ. Štúdia Schöffelovej a Mikulajovej (2012) ukázala, že až 65% žiakov, ktorí boli v polovici 1. ročníka ZŠ identifikovaní ako „slabí čitatelia“ v dekódovaní (rýchlom čítaní slov a pseudoslov) sa zlepšili do polovice 2. ročníka ZŠ na úroveň normy, pričom od konca 1. ročníka do konca 2. ročníka to bolo už iba 38% slabých čitateľov. Prieskum Jagerčíkovej (2007) na slovensky hovoriacej populácii predškôľakov zistil signifikantné vzťahy medzi poznaním písmen a FmU (0,45*), ale nie medzi poznaním písmen a vizuálno-motorickými schopnosťami, reprezentovanými testom symboly (0,07, ns.). Test na FmU sa skladal z troch častí zahŕňajúc slabikovanie, izoláciu prvej fonémy a syntézu foném do slov. V teste symboly, ktorý mapoval vizuálno-motorické schopnosti, bolo úlohou dieťaťa písomne dopĺňať písmená k prislúchajúcim symbolom. Uvedené korelačné koeficienty poukazujú na skutočnosť, že poznanie písmen u predškôľakov reprezentuje ich jazykové, a nie vizuálno-motorické schopnosti. Výsledky našej štúdie záver spomínaného prieskumu len potvrdzujú. Preto je nevyhnutné poznanie písmen nielen zisťovať, ale aj rozvíjať. Vzhľadom na fakt, že poznanie písmen sa preukázalo ako jeden z kľúčových prediktorov gramotnosti, je potrebné, aby sa poznanie písmen stalo súčasťou hodnotenia pripravenosti dieťaťa na školu. V tomto smere evidujeme už výrazné pokroky. V súčasnosti už máme k dispozícii modernú batériu testov tzv. Test prediktorov gramotnosti (Mikulajová et al., 2012) so slovenskými normami, ktorý zahŕňa aj subtest na čítanie písmen. Naopak, čo sa týka celoplošnej požiadavky rozvíjania tejto schopnosti v predškolských zariadeniach, v súlade s kritickými a reformnými ohlasmi Petrovej (2007) a Zápotočnej (2005, 2013) apelujeme na potrebu venovať systematickú pozornosť poznávaniu písmen v predškolskom veku. Je načase, aby sa výskumne potvrdené dáta premietli do preprimárnych vzdelávacích štandardov a hlavne, aby začali byť uplatňované v praxi.

Literatúra

- CARAVOLAS, M. et al. 2012. Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. In *Psychological Science*, vol. 23, no. 6, p. 678 – 686.
- CARAVOLAS, M., HULME, Ch., SNOWLING, M. J. 2001. The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. In *Journal of Memory and Language*, vol. 45, no. 4, p. 751 – 774.
- CARROLL, J. M. 2004. Letter knowledge precipitates phoneme segmentation, but not phoneme invariance. In *Journal of Research in Reading*, vol. 27, no. 3, p. 212 – 225. ISSN 0141-0423.
- EHRI, L. C. 2009. Development of sight word reading: Phases and findings. In SNOWLING, M. J., HULME, Ch. *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford : Blackwell Publishing, p. 135 – 154. ISBN 978-1-4051-6811-3.
- GOUGH, P. B., TUNMER, W. E. 1986. Decoding, Reading, and Reading Disability. In *Remedial and Special Education*, vol. 7, no. 1, p. 6 – 10.
- HULME, et al. 2002. Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. In *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 82, no. 1, p. 2 – 28.
- DURANOVIC, M., HUSEINBASIC, M., TINJAK, S. 2012. Development of phonological awareness and letter knowledge in Bosnian preschool children. In *International Journal of Linguistics*, vol. 4, no. 2, p. 18 – 34. ISSN 1948-5425.
- JAGERČIKOVÁ, Z. 2007. *Písanie u detí predškolského veku*. Diplomová práca. Bratislava : Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, 119 s.

- KAPLÁNOVÁ, J. 2011. *Písanie detí v 1. ročníku základnej školy*. Diplomová práca. Bratislava : Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, 93 s.
- LERVÅG, A., BRÅTEN, I., HULME, Ch. 2009. The cognitive and linguistic foundations of early reading development: A Norwegian latent variable longitudinal study. In *Developmental Psychology*, vol. 45, no. 3, p. 764 – 781.
- LEVIN, I. et al. 2002. Letter names: effect on letter saying, spelling, and word recognition in Hebrew. In: *Applied psycholinguistics*, vol. 23, no. 2, p. 269 – 300.
- LEVIN, I., SHATIL-CARMON, S., ASIF-RAVE, O. 2006. Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition. In *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 93, no. 2, s. 139 – 165.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. 2006. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha : Karolinum, 271 s. ISBN 80-246-1173-2.
- MIKULAJOVÁ, M. a kol. 2012. *Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami*. Bratislava : Slovenská asociácia logopédov, 296 s. ISBN 978-80-89113-94-1.
- MUTER, V. et al. 2004. Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. In *Developmental psychology*, 40, p. 665 – 681.
- PETROVÁ, Z. 2007. Rozvíjanie jazykovej gramotnosti detí v MŠ: Poznanie a presvedčenia učiteliek v MŠ a ich zdroj v oficiálnom kurikule pre predškolskú výchovu. In KAŠČÁK, O. – ŽOLDOŠOVÁ, O. (Eds.) *Námety na reformu počiatočného vzdelávania*. Bratislava : Renesans pre PdF TU a ŠPÚ, s. 73 - 96. ISBN 80-969777-6-5.
- SCHÖFFELOVÁ, M., MIKULAJOVÁ, M. 2012. Vývoj rôznych aspektů čtení ve slovenštině. In *Pedagogika – počáteční gramotnost*, roč. LXII, č. 1-2, s. 111 – 125.
- SHARE, D. L. 2004a. Orthographic learning at a glance: On the time course and developmental onset of self-teaching. In *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 87, 2004. no. 4, p. 267 – 298.
- SHARE, D. L. 2004b. Knowing letter names and learning letter sounds: A causal connection. In *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 88, no. 3, p. 213 – 233.
- VENCELOVÁ, L. 2010. *Vývin ortografických schopností u slovensky hovoriacich detí – vývinové poruchy písanej reči v slovenčine*. Dizertačná práca. Bratislava : Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, 142 s.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2005. Hodnotenie raných prejavov gramotnosti ako východisko diferencovaného vyučovania čítania v 1. ročníku ZŠ. In *Pedagogická revue*. ISSN 1335-1982, roč. 57, č. 5, s. 511-525.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2012. Medzinárodné merania čitateľskej gramotnosti a ich význam pre pedagogickú prax. [cit. 2013-02-01]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/publikacna/rozvoj_funkcnej_gramotnosti/zapotocna.pdf
- ZUBÁKOVÁ, M. 2012. Fonologické schopnosti v predškolskom veku. In *Juvenilia Paedagogica 2012*. Trnava : Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, s. 313 – 319. ISBN 978-80-8082-531-7.

Autor:

Mgr. Martina Zubáková
 Katedra logopédie, Ústav psychologických a logopedických štúdií
 Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
 Račianska 59, 813 34 Bratislava
 zubakova@fedu.uniba.sk