



Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogických štúdií



JUVENILIA PAEDAGOGICA

2015



Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky
v konceptoch dizertačných prác doktorandov



Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogických štúdií

zborník príspevkov

**JUVENILIA PAEDAGOGICA
2015**

Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky
v konceptoch dizertačných prác doktorandov

z konferencie s medzinárodnou účasťou

konanej dňa 6. 2.2015

Editor: doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.
Vedeckí garanti: prof. PhDr. Viktor LECHTA, PhD.
prof. PhDr. Ladislav POŽÁR, CSc.
prof. PhDr. Ing. Blanka KUDLÁČOVÁ, PhD.
prof. PhDr. Peter GAVORA, CSc.
prof. PhDr. Mária POTOČÁROVÁ, PhD.
doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.
doc. Mgr. art. Jaroslava GAJDOŠÍKOVÁ ZELEIOVÁ, PhD.
doc. PaedDr. Martin DOJČÁR, PhD.
doc. PaedDr. Pavol PROKOP, PhD.

Hlavný recenzent: prof. PhDr. Viktor LECHTA, CSc.

Recenzenti:

doc. PhDr. Iveta Bednaříková, Ph.D; prof. PhDr. Pavel Fobel, PhD.; prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.; prof. Alexandra G. Gogoberidze, DrSc.; prof. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD.; prof. PaedDr. Jozef Liba, PhD.; prof. PhDr. Ivan Lukšík, CSc.; prof. PaedDr. Jiří Luska, CSc.; prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc.; doc. RNDr. Edita Partová, CSc.; doc. PhDr. Naděžda Pelcová, CSc.; doc. PaedDr. Mária Pisoňová, PhD. mim. prof.; prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D; doc. RNDr. Alena Prídavková, PhD.; doc. PaedDr. Miluše Rašková Ph.D; doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.; doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.; prof. PaedDr. Božena Šupšáková, PhD.; doc. PhDr. Tatiana Taročková, PhD. doc. ThDr. Jiří Vogel Th.D.; prof. PhDr. Miron Zelina DrSc.

Organizačný výbor konferencie:

Mgr. Ivana ŠUHAJDOVÁ, PhD., Mgr. Veronika DOLEJŠ, Mgr. Lucia VALKOVIČOVÁ, Mgr. Peter KUSÝ, Mgr. Andrej SKALA.

Redaktor: Mgr. Peter Kusý

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

ISBN 978-80-8082-839-4

© TRNAVSKÁ UNIVERZITA, PdF TRNAVA, 2015

OBSAH

ÚVOD.....	5
GAVORA, P.: TVORBA POSUDZOVACÍCH ŠKÁL	7
PROKOP, P.: AKO PUBLIKOVAŤ V MEDZINÁRODNÝCH ČASOPISOCH?.....	22
BARNA, M.: KREOVANIE A VERIFIKÁCIA PROGRAMU ZDRAVOTNOVÝCHOVNEJ INTERVENČIE V PREVENČII PROBLÉMOV S NÁVYKOVÝMI LÁTKAMI U ŽIAKOV PRIMÁRNEHO STUPŇA VZDELÁVANIA	29
DIVILOVÁ, S.: SENIORI V REFLEXI VÝZKUMŮ V ČESKÉ REPUBLICE	33
DEMKANINOVÁ, D.: OSOBNOSŤ DETÍ S ADHD – ÚVOD DO PROBLEMATIKY ..	39
DVORSKÁ, D.: MOŽNOSTI POUŽITIA METÓDY SCENÁROV PRI SKÚMANÍ SELF-EFFICACY UČITEĽKY PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA	45
FUGGER, J.: KULTÚRNORELEVANTNÁ EDUKÁCIA – VÝSKYT PRVKOV A MOŽNÉ UPLATNENIE V SLOVENSKÝCH PODMIENKACH PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA	55
HRAŠKOVÁ, J.: ORGANIZAČNÁ ETIKA AKO PREDPOKLAD KREOVANIA ETICKÉHO PROSTREDIA	62
HRONÍKOVÁ, K.: VÝCHOVA AKO KLÚČ K VZŤAHU ČLOVEKA K SVETU V DIELE RADIMA PALOUŠA	69
HRUBÁ, M.: ADAPTÁCIA ZAČÍNAJÚCEHO UČITEĽA	77
JASLOVSKÁ, B.: PROBLEMATICKÉ OBLASTI PEDAGOGICKEJ KOMUNIKÁCIE V PRÁCI UČITEĽA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA	82
KADUCHOVÁ, P.: EDUKÁTOR SENIORŮ A JEHO KOMPETENCE	89
KALÁČKOVÁ, T.: OSOBNOST UČITEĽA SEXUÁLNEJ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	97
KOJNOKOVÁ, J.: ROZVÍJANIE MATEMATICKÝCH SCHOPNOSTÍ INTELEKTOVO NADANÝCH ŽIAKOV V PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA	101
KOLÁČKOVÁ, J.: EFEKTÍVNOSŤ VYUŽÍVANIA PORTFÓLIOVÉHO HODNOTENIA V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ	106
KRALOVIČOVÁ, D.: REFORMNÉ PEDAGOGICKÉ HNUTIE NA SLOVENSKU – JEHO PREJAVY A PREDSTAVITELIA.....	116



KUTHAN, R.: ČLOVĚK A JEHO DUCHOVNÍ VÝVOJ V ROMÁNECH DOSTOJEVSKÉHO	122
RYCHLOVÁ, D.: SÚVISLOSŤ PEDAGOGICKÉHO PROCESU S MIEROU TRÉMY ŽIAKA V KONTEXTE VYUČOVANIA KLAVÍRNEJ HRY	129
ŠKOLNÍKOVÁ, I.: HUDOBNÉ SCHOPNOSTI DETÍ V PODMIENKACH PREDŠKOLSKEJ HUDOBNÉJ VÝCHOVY V RUSKU (KOMPARÁCIA SO SLOVENSKOM)	140
TUROŇOVÁ, Ľ.: PROBLÉM OBČIANSKÝCH KOMPETENCIÍ VO VÝCHOVE MIMO VYUČOVANIA V ŠKOLSKOM KLUBE DETÍ	147
VALKOVIČOVÁ, L.: VZNIK ČASOPISU PEDAGOGICKÝ SBORNÍK A JEHO OBSAHOVÉ ZAMERANIE V PRVÝCH DVOCH ROKOCH JEHO EXISTENCIE ...	155
VICHERKOVÁ, D.: DOKÁŽOU ČEŠTÍ PATNÁCTILETÍ ŽÁCI KAŽDODENNĚ UPLATŇOVAT VYBRANÉ DÍLČÍ ASPEKTY ČTENÁŘSKÝCH STRATEGIÍ?	165
VÖRÖSOVÁ, V.: DIAGNOSTIKOVANIE PÍSANIA DETSKÝCH PRÍBEHOV NA PRIMÁRNOM STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY	173
ZEDKOVÁ, V.: KOMUNIKACE OSOB S KOMBINOVANÝM POSTIŽENÍM A FAKTORY PODÍLEJÍCÍ SE NA KOMUNIKAČNÍM ROZVOJI	179

Úvod

Je nám, pedagógom a adeptom pedagogického povolania, známe, že pojem „škola“ pochádza z gréckeho *scholé*, teda sviatočného a voľného času, keď sme oslobodení od zaobstarávacích a obchodno-pracovných činností. Ak teda má byť škola priestorom na vlastnú duchovnú kultiváciu, ušľachtilú slobodnú reflexiu, ktorá nám poskytuje lepší rozhľad, o to viac má byť táto charakteristika typická pre univerzitu, vysokú školu. Najvyšší stupeň „vysokosti“ univerzitného scholé má potom dosahovať doktorandské vzdelávanie. Z najvyššieho poschodia býva najširší rozhľad a najhlbší prehľad. Je to reálne tak? Nie je doktorandské vzdelávanie iba tretím stupňom vysokoškolského štúdia (so systémom predmetov, kreditov, zápočtov a skúšok), alebo je reálne tým, čím má byť, teda výberovou vedeckou prípravou na akademickú – pedagogickú a bádateľskú – prácu?

Pri organizovaní všetkých piatich ročníkov našej doktorandskej konferencie nám nikdy nešlo o kvantitu, počet zúčastnených a vystupujúcich, ale usilovali sme sa o pozdvihnutie kvality, o dôsledné reflektovanie aktuálnych tém za pomoci prizvaných prednášateľov v pléne, ako aj o náročné – a niekedy pre doktorandov možno až nepríjemné – oponovanie prezentovaných výskumných zámerov a projektov. Na tomto procese sa vždy zúčastňujú kolegovia pedagógovia Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity ako členovia oponentských rád v jednotlivých sekciách, ktorí vedia pochváliť, čo si zaslúži ocenenie, ale nešetria ani pripomienkami, námetmi a radami na doplnenie a dopracovanie jednotlivých dizertačných výskumov.

Napriek tejto konferenčnej stratégii nám však ani v tomto ročníku nechýbali počty. Na konferencii sa totiž napokon stretlo 28 doktorandov, z toho 21 s aktívnymi vystúpeniami, zo siedmich univerzít zo Slovenska i blízkeho zahraničia. Mladí výskumníci sa predstavili so svojimi bádateľskými projektmi v rozličnej miere vedeckosti a objavnosti. Jedným z dôvodov badateľných rozdielov bolo aj to, že zastúpenie mali doktorandi všetkých ročníkov, nielen končiacich. Neskôr sme dostali informácie, že niekoľko zúčastnených v nasledujúcom období doma zanechalo štúdium – ak im naša konferencia pomohla zistiť, v čom spočíva skutočná akademická práca a oni sa s ňou nedokázali stotožniť, napriek určitej ľútosti sa utvrdzujeme v presvedčení, že podujatie plní svoj účel...

Konferencia sa už tradične začala svojou plenárnou časťou, počas ktorej vystúpili dvaja etablovaní akademici. Hostom na podujatí bol prof. PhDr. Peter Gavora, CSc., z Univerzity Tomáša Baťu v Zlíne, ktorý svojou prednáškou Ako skonštruovať výskumný nástroj voviedol poslucháčstvo do metodologických tém, s ktorými sa často pasujú nielen doktorandi. Významný slovenský autor známych publikácií najmä z oblasti metodológie pedagogických vied upozornil na najčastejšie omyly a predstavil korektné postupy. Druhá plenárna prednáška mala tiež veľmi praktický rozmer. Doc. PaedDr. Pavol Prokop, PhD. z domácej fakulty v pútavej a akčnej prezentácii Ako publikovať v zahraničných časopisoch uviedol poznatky z vlastnej bohatej publikačnej skúsenosti. Príspevok podnietil nielen študentov, ale akiste aj prítomných kolegov pedagógov. Obidve prednášky sú v textovej podobe zahrnuté do tohto zborníka.

Zborník prešiel dvojitém recenzovaním. Aj na základe recenzných posúdení je nutné priznať, že sa v nich odráža jednak začiatočnícka neskúsenosť a krehkosť, ale aj mladický



rozbeh a zápal. Práve tieto protipóly v sebe ukrýva názov nášho zborníka: juvenilia, spisy mladosti. A mladosť je nádej.

Andrej Rajský

editor

TVORBA POSUDZOVACÍCH ŠKÁL¹

Peter GAVORA

1. Charakteristika posudzovacích škál

Posudzovacie škály sú vlastne **škálované dotazníky**². Od štandardných, „opytovacích“ dotazníkov sa líšia tým, že obsahujú výlučne škály. Položky síce môžu mať koreňovú časť vo forme otázky, ale respondent na ňu odpovie vymedzením miesta na škále. Škála je vlastne stupnica, ktorá umožňuje hodnotiteľovi vyjadriť mieru vlastnosti, frekvenciu alebo intenzitu javu. Posudzovať možno iných ľudí, alebo seba (potom hovoríme o seba posudzovacích škálach). Takéto škálované dotazníky sa používajú na meranie postojov, názorov, motívov, záujmov, presvedčení, sebapoňatia a pod. Na škálach však možno posudzovať aj situácie, predmety, dokumenty a pod.

Prítomnosť škál v škálovaných dotazníkoch tvorí však len jednu odlišnosť od dotazníkov s otázkami. Líšia sa od nich aj tým, že majú pevnejšiu, koncentrovanejšiu štruktúru a **jednotnú formu**. Dobrý škálovaný dotazník (o inom tu nebudeme písať) používa od začiatku do konca **škály rovnakej formy a počtu polôh** na škále. Miernou odchýlkou od tohto pravidla je, že používa rovnaké formy škál v rámci každej zložky dotazníka (tieto zložky, t.j. tematicky zjednotené súbory položiek budeme nazývať **dimenzie dotazníka**). To prináša niekoľko výhod. Dotazník sa ľahšie konštruje, pretože autor nemusí vymýšľať rôzne druhy položiek. Druhou výhodou sú lepšie možnosti matematického spracovania dát.

Čo sme mali na mysli pod jednotnou formou položiek, teraz ilustrujeme príkladom dvoch dotazníkov.

<i>Tento učiteľ....</i>	<i>Nikdy</i>					<i>vždy</i>				
<i>vyučuje svoj predmet s nadšením</i>	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
<i>keď s ním v niečom nesúhlasíme, smieme o tom diskutovať</i>	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
<i>vyžaduje od nás bezpodmienečnú poslušnosť</i>	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
<i>je trpezlivý</i>	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
<i>maskuje, keď niečo nevie atď.</i>	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4

Dotazník Interakčný štýl učiteľa (Wubbels, Levy, 1991)

¹Článok je kapitolou knihy Gavora, P. 2012. Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie. Bratislava: SPN.

² Terminológia súvisiaca s názvami rôznych druhov dotazníkov nie je ustálená. Problém spôsobuje aj angličtina. Slovenským výrazom dotazník sa obvyčajne prekladajú tri anglické výskumné nástroje: questionnaire (dotazník), checklist (inventár), scale (škála). Zlé je aj to, že anglický výraz scale (v jednotnom čísle) znamená vlastne súbor škál, nie jednu škálu. Niekedy sa vo význame súbor škál dokonca používa výraz test (napr. Test rodinného prostredia J. Senku, Záujmový test VRIOT, Test diferenciacie záujmov DIT a pod.).

Ako vidno, počet polôh škály je vo všetkých položkách rovnaký, ich číslovanie je tiež totožné, identické je aj slovné označenie zakotvenia škály (nikdy – vždy). Toto je ideálne riešenie pre autora a je veľmi prehľadné aj pre respondenta.

<i>Aby som bol v škole úspešný, usilujem sa o to:</i>	5) veľmi 4) dosť 3) stredne 2) veľmi nie 1) vôbec nie
<i>Pri učení sa mi darí sústrediť sa:</i>	5) takmer vždy 4) často 3) niekedy 2) väčšinou nie 1) takmer nikdy
<i>V škole sa hlásim:</i>	5) vždy, keď je to možné 4) často 3) niekedy 2) málokedy 1) takmer nikdy
<i>Keby som si mohol(mohla) vybrať, chcel(a) by som byť známovaný(á):</i>	5) vo všetkých predmetoch 4) vo väčšine predmetov 3) len v niektorých predmetoch 2) len v jednom alebo v dvoch predmetoch 1) v žiadnom predmete
<i>Atd'.</i>	

Dotazník školskej výkonovej motivácie žiakov MV-12 (Hrabal, Pavelková, 2011)

Aj tento dotazník má počet polôh škály vo všetkých položkách rovnaký, ich číslovanie je tiež totožné, slovné označenie bodov škály však nie je rovnaké. Každá položka má iné označenie. Toto je horšie riešenie pre autora aj pre respondenta. Autor musí hľadať rôzne verbálne varianty a respondent musí pri každej položke čítať znenia polôh, čo pri predchádzajúcej ukážke nemusel. Okrem toho táto alternatíva môže spôsobovať problémy s vyhodnocovaním škál. Kým v predchádzajúcej ukážke nebolo prekážkou vypočítať aritmetický priemer škál celého dotazníka, pri tejto alternatíve to nie je celkom korektné, pretože polohy škál znamenajú rôzne veci. Autori preto odporúčajú vyhodnocovať dotazník pomocou súčtu hodnôt položiek.³

Prirodzene, je možné vytvoriť dotazník, ktorý je ešte menej jednotný – škály majú rôzny počet polôh, ich číslovanie je rôzne a slovné označenie bodov škál tiež nie je rovnaké. Takýto pestrý dotazník však komplikuje vyplňovanie respondentmi i jeho matematické vyhodnocovanie. O takomto dotazníku tu nebudeme uvažovať.

³ Nedostatkem tohto spôsobu však je, že ak respondent nevyplnil položku, stráca body do celkového skóre.

1.2 Kroky pri tvorbe posudzovacích škál

Podobne ako pri tvorbe iných výskumných nástrojov na začiatku výskumník vymedzuje **cieľ**, t.j. čo chce zisťovať a u koho - stanoví **okruh respondentov**, ktorým je nástroj určený. Špecifikuje **vlastnosť**, ktorú bude dotazník merať (bude to postoj? záujem? sebapoňatie? ...), pričom túto vlastnosť konceptuálne jasne vymedzí. To je veľmi dôležité na to, aby boli položky výskumného nástroja „verné“ danému konceptu a aby sa autor vyhol nejednoznačným formuláciám pri zostavovaní položiek. Už pri tomto kroku sú položené základy validity výskumného nástroja. Je potrebné povedať, že dotazníky, ktoré merajú postoje, motívy, záujmy atď., sa sústreďujú na abstraktné, „nehmatateľné“ javy, čo komplikuje prácu. O niečo ľahšie sa konštruujú položky, ktoré posudzujú „hmatateľné“ objekty – situácie, predmety, dokumenty a pod.

1.3 Dimenzie

Ak je jasné, čo bude výskumník skúmať, musí siahnúť po vhodnej teórii, ktorá sa viaže k okruhu vlastností, ktoré budú jeho cieľom. Podľa nej si stanoví **dimenzie** (zložky) dotazníka. Počet dimenzií je jednak daný teóriou, jednak cieľom výskumníka – aké široké spektrum vlastností alebo javov chce skúmať. Počet týchto dimenzií môže byť hocaký – počnúc dvomi a končiac akýmkoľvek rozumným počtom. Pri validácii dotazníka je jeho úlohou štruktúru dotazníka potvrdiť – zistiť do akej miery sú jeho dáta v súlade s východiskovou teóriou (s danými respondentmi). To sa týka aj počtu a druhu dimenzií. Unidimenzionálne škálované dotazníky sú skôr výnimkou.

Stanovením dimenzií autor dokončil štruktúru dotazníka. Ako uvidíme ďalej, tieto dimenzie sú zatiaľ predbežné, musí ich ešte empiricky potvrdiť. Ak ich nepotvrdí, stojí za zváženie, či je východisková teória platná. Takto často dochádza k modifikácii teórie.

Dotazník Kvalita života v triede S. Hlásnej (2004), ktorý zisťuje, ako žiaci vnímajú prostredie triedy, má 7 dimenzií:

- a) *Všeobecná spokojnosť*
- b) *Učebná záťaž*
- c) *Interakcia učiteľa so žiakmi*
- d) *Vzťahy medzi dievčatami a chlapcami*
- e) *Úspech v škole*
- f) *Sociálna opora*
- g) *Fyzické prostredie učebne.*

Je dobré, keď pri opise výskumného nástroja autor poskytne vymedzenie danej dimenzie spolu s príkladom škály. V danom dotazníku sú uvedené takto:

- a) *Všeobecná spokojnosť – všeobecne príjemný pocit z pobytu v triede, miera spokojnosti, pohody, bezpečia v triede (Moja škola je miesto, kam rád/rada chodím).*
- b) *Učebná záťaž – únava, zvládanie učebnej záťaže a obáv z neúspechu, vnímanie tempa vyučovania, náročnosť a množstvo učiva a úloh, dĺžka času na premyslenie si odpovede, dĺžka prestávok, zvládanie nárokov vzdelávania (Moja škola je miesto, kde som z vyučovania unavená/á).*

- c) *Interakcia učiteľa so žiakmi – pocit primeranej interakcie triedneho učiteľa so žiakmi triedy, jeho prístup a postoje k jednému žiakovi a žiakom triedy (Moja škola je miesto, kde je učiteľ voči mne spravodlivý).*
- d) *Vzťahy medzi chlapcami a dievčatami – vzájomné vzťahy chlapcov a dievčat triedy, miera rešpektu, kamarátstva, vzájomnej dôvery, negatívne tendencie vo vzájomných vzťahoch (Moja škola je miesto, kde sa chlapci a dievčatá voči sebe správajú kamarátsky).*
- e) *Úspech v škole – spokojnosť s výsledkami v učení sa, šanca a motivácia byť úspešným/nou, pocit úspešnosti (Moja škola je miesto, kde som úspešným žiakom/žiačkou).*
- f) *Sociálna opora – pomoc, opora, súdržnosť triedy, poskytnutie rady, pomoci v núdzi, pri sklamaní, v ohrození, povzbudenie, rada, upokojenie, vypočutie si problému, ťažkosti učiteľom i spolužiakmi (Moja škola je miesto, kde ma spolužiaci vypočujú, keď mám problémy).*
- g) *Fyzické prostredie učebne – celkový vzhľad učebne, úprava prostredia triedy, faktory triedy – svetlosť, vykurovanie, prienik hluku z ulice a pod. (Moja škola je miesto, kde je pekne).*

V dotazníku sa použili päťstupňové škály: vždy – často – niekedy – málokedy - nikdy.

1.4 Formulovanie položiek

Ďalším krokom je naplnenie navrhnutých dimenzií položkami. Pri tom autor sleduje vymedzené vlastnosti danej dimenzie. Námety pri tvorbe položiek môže čerpať z teórie, zorganizovať brainstorming s kolegami alebo urobiť empirickú kvalitatívnu sondu.

Pri tvorbe dotazníka na meranie štýlu emocionálnych reakcií adolescentov (Clarbour – Roger, 2004) autori použili metódu scenárov. Boli to verbálne opisy vymyslených situácií, ktoré predložili 24 dospievajúcim. Ich úlohou bolo napísať čo najviac možností, ako by rovesníci reagovali na danú situáciu. Jedna situácia bola napríklad: „Tomáš je v škole veľmi obľúbený, každý ho má rad. Pri jednej príležitosti ťa pred všetkými spolužiakmi nazval šprtúňom.“ Na túto situáciu vznikli odpovede napríklad: „Cítil by som sa veľmi ponížený a zmätený.“ „Strašne by ma to nahnevalo“. „Netrápilo by ma to, aj ja by som, ho takto nazvala“. Autori získali spolu 136 odpovedí, z ktorých potom vybrali vhodné, ktoré sa stali základom položiek dotazníka.

Počet položiek v každej dimenzii nemusí byť rovnaký, ale dotazníky s dimenziami s identickým počtom položiek vyzerajú elegantne. Ak je v každej dimenzii 5 položiek a dotazník bude mať 5 dimenzií, potom je výsledný počet položiek 25. Výskumný nástroj Hlásnej, ktorý sme uviedli vyššie, má 7 dimenzií po 8 položiek, čiže spolu 56 položiek.

Počet položiek, ktoré autor vytvorí v konštrukčnej fáze musí byť **podstatne väčší**, ako je počet vo finálnej verzii výskumného nástroja. Je to preto, lebo tieto položky prejdú niekoľkými kolami preverovania. Prvým kolom je pilotné overenie zrozumiteľnosti položiek, ďalším je položková analýza a tretím faktorová analýza. Každé z týchto kôl sa podľa potreby môže zopakovať. Keďže v priebehu týchto kôl sa budú nevhodné položky vylučovať, odporúča sa, aby autor začal pracovať s podstatne väčším počtom položiek, než bude mať

finálna verzia výskumného nástroja. Mal by to byť minimálne dvojnásobok predpokladaného výsledného počtu položiek (Kline, 2000, s. 162).

Ak výskumník chce prevziať už existujúci výskumný nástroj a hodlá ho validovať pre dané prostredie, postupuje podobne – musí naformulovať ďalšie položky, ktoré spolu s pôvodnými použije vo validačnom procese.

1.5 Forma škál

Dotazníky majú rôzne formy škál. Sú to bipolárne škály, unipolárne škály a Likertove škály. Autor sa musí rozhodnúť, ktorú formu použije. Aby sme neprerušili sled krokov tvorby škálovaného dotazníka dlhým výkladom o formách škál, odsunuli sme túto časť (výklad) na koniec príspevku.

1.6 Počet stupňov škály

Posudzovacie škály majú obyčajne 3, 5, 7, prípadne 9 stupňov. Počet stupňov ovplyvňuje jemnosť posúdenia – pri troch stupňoch je jav posúdený hrubšie, s rastom počtu stupňov narastá jemnosť posúdenia. Dĺžka škály ovplyvňuje reliabilitu, čo môže byť dôležitým kritériom pre voľbu počtu stupňov. Škály s tromi stupňami bývajú menej reliabilné ako dlhšie škály (Anderson, Bourke, 2000, s. 94). Prirodzene, počet stupňov závisí od cieľa výskumu, t.j. od toho, čo sa má posúdením zistiť a na čo má posudzovanie slúžiť. Je možné používať aj dvojestupňové, dichotomické škály (napr. s polohami áno –nie), ale tie dávajú respondentovi úzke odpovedňové pole a výskumníkovi menšie štatistické možnosti.

V praxi sa často uprednostňujú nepárne počty stupňov pred párnymi. Tým sa vytvára symetrická škála, kde naľavo od stredu a napravo od stredu je rovnaký počet stupňov. Okrem toho popri škále býva ešte možnosť označená ako N. Znamená "neviem sa vyjadriť" alebo "nehodí sa". Tým sa zabraňuje vynucovaniu hodnotenia v prípade, že posudzovateľ nemá vyhranené stanovisko k hodnotenému javu, alebo jav sa nedá hodnotiť (napr. nevyskytol sa). Odporcovia nepárneho počtu škál však argumentujú tým, že niektorí respondenti majú tendenciu alibisticky označovať strednú polohu škály, čo pri nepárnom (? Nemá byť párnym?) počte škál nie je možné. Anonymný dotazník by mal znížiť túto tendenciu.

1.7 Označenie škál

Označovanie škál je vo väčšine prípadov arbitrárnou vecou, to znamená, že je na rozhodnutí autora výskumného nástroja, ako označí polohy škály – označenie však musí byť zmysluplné. Niektoré možnosti:

1 2 3 4 5
 5 4 3 2 1
 0 1 2 3 4
 -3 -2 -1 0 1 2 3
 1 0 2 3 4
 a b c d e

V súlade sa daným označením sa potom uskutočňuje skórovanie dotazníka.

1.8 Pozitívne a negatívne položky

V škálach sa požívajú položky, ktorých znenie je pozitívne (napr. priaznivý postoj) a aj položky s negatívnym znením (nepriaznivý postoj).

<i>Podnik, v ktorom pracujem, má príjemné pracovné prostredie.</i>	<i>vôbec nesúhlasím 1 2 3 4 5 úplne súhlasím</i>
<i>Môj vedúci je príkladom neschopného manažéra.</i>	<i>vôbec nesúhlasím 1 2 3 4 5 úplne súhlasím</i>

Používajú sa preto, aby sa zachytili obidva aspekty meraného javu – priaznivé i nepriaznivé – a tiež preto, aby sa vyhlo stereotypnému odpovedaniu respondenta – keď sú totiž položky orientované len jedným smerom – napr. len pozitívne – existuje nebezpečenstvo, že respondent bude odpovedať na otázky mechanicky, teda s menšou pozornosťou a dôkladnosťou. Striedanie polarít položiek je tiež zbraňou proti javu zvanému **akviescencia**, známeho v metodológii.⁴ Je to tendencia respondenta odpovedať súhlasne na položku bez ohľadu na jej obsah. Často sa vyskytuje, keď sú položky formulované vágne. Napríklad existuje väčšia tendencia odpovedať súhlasne na stimul „Mám rád šport“ ako na „Hrám tenis _____-krát týždenne.“ (Kline, 2000, s. 253)

Pomer pozitívnych a negatívnych položiek by mal byť približne rovnaký. Je to preto, že existuje skrytá hrozba, že na negatívne položky môže respondent reagovať inakšie ako na pozitívne. Napríklad McCroskey (1970) zistil, že v jeho dotazníku merajúceho strach z komunikácie extrahoval faktorovou analýzou dva faktory. Prvú tvorili pozitívne orientované položky a druhú negatívne položky. Toto zistenie je, prirodzene, artefakt, ktorý nepotvrďuje, že existujú dva druhy komunikačného strachu, ale len dva rôzne spôsoby reagovania respondentov na polaritu položiek dotazníka. Podobné údaje zistil Friedrich (1970).

1.9 Poradie položiek

Poradie položiek má byť náhodné, aby respondent neodhalil súvislosti, ktoré ležia v štruktúre dotazníka. Autor pomieša položky ľubovoľným spôsobom, a to aj naprieč dimenzií. To, ktoré položky patria do ktorej dimenzie, čo je potrebné pri vyhodnotení výsledkov, bude jasné z vyhodnocovacieho kľúča.

1.10 Inštrukcia a demografické údaje o respondentovi

Na začiatku dotazníka stojí jeho dôležitá časť: inštrukcia respondentom. Má im vysvetliť, na čo dotazník slúži. Obyčajne stačí napísať, že ide o výskumné účely, ktoré prispievajú k rozvoju danej oblasti (špecifikovať). Ďalej je potrebné napísať, že nejde o test,

⁴ Pomenovanie sa pripisuje L. J. Cronbachovi.

ktorý má správne a nesprávne riešenia – každá odpoveď je dobrá, ak je úprimná. Na záver inštrukcie je vhodné požiadať o starostlivé vyplnenie dotazníka.

Za inštrukciou nasledujú položky zisťujúce údaje o respondentovi, podobne ako je to pri akomkoľvek dotazníku.

1.11 Pilotáž

Nevyhnutným krokom pri tvorbe položiek je overenie ich **zrozumiteľnosti**. Ako posudzovatelia, potenciálni respondenti v prítomnosti autora čítajú každú položku a komentujú ju (dá sa to uskutočniť aj písomnou formou). Nevhodné položky sa odstránia alebo preformulujú. V tejto etape obyčajne vypadne niekoľko položiek, ktoré sú beznádejne zlé.

1.12 Položková analýza

Nasleduje etapa zisťovania, ako dotazník funguje. Bez tejto fázy nemožno hovoriť, že je profesionálny dotazník hotový. Nástroj sa zadá skupine respondentov, ktorí majú podobné vlastnosti, ako bude mať cieľová skupina respondentov. Kvôli matematickým zákonitostiam táto skupina musí byť minimálne 100-členná, radšej však väčšia. Dáta z vyplnených dotazníkov sa vložia do tabuľkového procesora (*spreadsheet*) štatistického programu, môže to byť aj MS Excel. (Rady ako na to: <http://www.emetodologia.fedu.uniba.sk/index.php/kapitoly/spracovanie-udajov.php?id=i19>). Skontrolujú sa vizuálne a numericky (napr. ak má dotazník škálu v rozmedzí 1–5, jednotlivé odpovede respondentov nemôžu mať iné čísla ako 1, 2, 3, 4 a 5; kontrola sa urobí zostavením frekvenčnej tabuľky, z ktorej je jasné, aké číslice sú v dátach).⁵

Potom sa negatívne formulované položky prepólujú, aby mal dotazník jednotné skórovanie. V nasledujúcom príklade je druhá položka negatívna, pretože fajčenie určite nepomáha zdraviu. Aby bolo skórovanie dotazníka jednotné, musí sa u každého respondenta odpoveď 1 zmeniť na 5, odpoveď 2 na 4, odpoveď 4 na 2 a odpoveď 5 na 1. V štatistických softvéroch sa prepólovanie robí pohodlne – u všetkých respondentov naraz príkazom *recode*.

<i>Fajčenie škodí zdraviu.</i>	<i>vôbec nesúhlasím 1 2 3 4 5 úplne súhlasím</i>
<i>Fajčenie pomáha zdraviu.</i>	<i>vôbec nesúhlasím 1 2 3 4 5 úplne súhlasím</i>

Nasleduje **položková analýza** – zistenie, či daná položka „zapadá“ do dotazníka. Obvyklým spôsobom je výpočet korelácie položky s dotazníkom ako celkom (po vyňatí skúmanej položky). Štatistické softvéry SPSS a Statistica na to majú osobitný príkaz (*item-totalcorrelation*) . Medzi položkou a dotazníkom ako celkom musí byť pozitívna, štatisticky

⁵ Frekvenčnou tabuľkou sa zistí, či sa pri kódovaní použili len určité čísla, ale nie či sú správne čísla v správnej bunke tabuľkového procesora. Typickou chybou je posun dát o jedno miesto v riadku. To sa dá zistiť len fyzickou kontrolou. Podľa rozsahu súboru sa uskutočňuje pri všetkých dátach, alebo námatkovo. K menšiemu počtu chýb dochádza, keď pri kódovaní pracujú dvaja – jeden číta kódy z dotazníka, druhý ich píše do procesora.

významná korelácia. Čím je korelácia vyššia, tým sa položka viac hodí do dotazníka. Týmto spôsobom sa urobí celkový prehľad o vhodnosti položiek. Položky, ktoré sú majú nízku, alebo dokonca negatívnu koreláciu, sa vylúčia. Aj v tomto kole tvorby stratí dotazník niekoľko položiek.

V nasledujúcom príklade (Tab.1) je ukážka položkovej analýzy dotazníka s dvadsiatimi položkami. Druhý stĺpec ukazuje, ako koreluje každá položka s dotazníkom ako celkom. Položka č. 1 má veľmi nízku koreláciu, a preto bude z dotazníka vylúčená. Podobný osud postihne aj položku č. 2. Položka č. 3 má dostatočne vysokú koreláciu, v dotazníku zostane. Z dotazníka ďalej vypadnú položky 4, 7, 9, 11, 12, 13, 16 a 20. Ostatné položky v dotazníku zostanú. Autorovi zostala len polovica overovaných položiek, čo môže byť málo na dobrý dotazník. Toto je zároveň dobrý dôkaz poučky, že overovanie dotazníka musí autor uskutočňovať s veľkým počtom položiek, pretože v jeho priebehu bude položky vyradovať.

Tab. 1 Ukážka položkovej analýzy dotazníka

č. položky	korelácia položka-celok
1	0,185
2	-0,002
3	0,410
4	0,072
5	0,390
6	0,327
7	0,055
8	0,340
9	0,165
10	0,310
11	0,244
12	0,113
13	0,159
14	0,376
15	0,494

16	0,292
17	0,420
18	0,443
19	0,423
20	0,279

O tom, aká vysoká musí byť korelácia, aby bola položka ponechaná v dotazníku, rozhoduje autor. V našom prípade bola hranica 0.30. Veľmi nízke korelácie (pod 0,20) obyčajne nemajú veľkú cenu, avšak stojí za to tieto položky preskúmať. Môžu naznačovať, že v dátach sa objavili nepredpokladané dimenzie, ktoré nekorelujú so zvyškom dotazníka.

V dotazníku Obľúbenosti školy (Pupils' Liking for School; Irelson, Hallam, 2005) boli získané korelácie medzi položkami s celkom uvedené v Tab. 2⁶:

Tab. 2 *Korelácie medzi položkami s celým dotazníkom*

1	V škole sa cítim šťastný(á).	0,41
2	Pobyt v škole je pre mňa strateným časom. (prepólovaná pol.)	0,51
3	Podľa mojich rodičov je dôležité, aby som v škole prospieval.	0,20
4	Tento školský rok som vychádzal(a) s učiteľmi dobre.	0,46
5	Učenie sa považujem za dôležitú činnosť.	0,53
6	Škola a ja sme ako dobrí priatelia.	0,38
7	Ukončenie školy mi nezaručuje prácu.	0,19
8	Toto je dobrá škola.	0,39
9	Rodičia si myslia, že štúdium je strata času.	0,22
	atď.	

Škály 3, 7 a 9. majú nízke korelácie s dotazníkom ako celkom. Ukazuje sa, že merajú niečo iné ako zvyšok dotazníka, a preto by mali byť vylúčené. Keď ich však autor vzájomne skoreloval, ukázali sa dostatočne vysoké korelácie. To môže naznačiť, že ide sa vynorila samostatná dimenzia dotazníka. Jej existenciu potvrdí, alebo vylúči faktorová analýza.

⁶ Ide o fiktívne, namodelované údaje.

Ak si to štruktúra dotazníka vyžaduje (má relatívne samostatné dimenzie), potom sa pri položkovej analýze nepočíta korelácia medzi položkou a dotazníkom ako celkom, ale medzi položkou a všetkými položkami patriaci do danej dimenzie. Korelácie medzi položkou a dotazníkom ako celkom by boli totiž artefaktom.

1.13 Predvýskum

Po položkovej analýze autor môže urobiť ešte jedno kolo overovania. Dotazník v aktuálnej podobe zadá skupine respondentov s podobnými vlastnosťami, ako má jeho cieľová skupina. Vyskúša si, ako funguje. Môže aj zopakovať položkovú analýzu dotazníka. Po odstránení všetkých nedostatkov je dotazník pripravený na hlavné použitie. Jeho konštrukcia sa skončila, keď sa overí jeho reliabilita a validita.

1.14 Reliabilita

Typický spôsob zisťovania reliability škálovaných dotazníkov je vnútorná konzistencia (Cronbachovo alfa). Tú vlastne autor zistí už pri položkovej analýze, pretože softvéry SPSS a Statistica vypočítajú tento údaj zároveň s touto analýzou.

Druhý spôsob je koeficient stability. Je to korelácia medzi výsledkami dvoch administrácií dotazníka u tých istých respondentov s časovým odstupom (podobne ako metóda opakovaného zadania). Čím je koeficient vyšší, tým viac môžeme predpokladať, že je stabilita dotazníka vysoká. Prirodzene, stabilita závisí nielen od vlastností výskumného nástroja, ale aj od vlastnosti, ktorá sa na škálach posudzuje u konkrétnych respondentov. Ak je táto vlastnosť premenlivá, stabilita dotazníka bude nižšia. Koeficient stability býva väčšinou nižší ako koeficient alfa.

Reliabilitu ovplyvňuje počet položiek. Kratšie dotazníky majú menšiu reliabilitu ako dlhšie. Aj dotazníky s desiatimi položkami môžu dosahovať reliabilitu okolo 0,80, ak sú dobre skonštruované. Väčšina dotazníkov zisťujúce postoje, záujmy, motiváciu, a pod. však býva dlhšia, aby sa dosiahla táto norma.

Podľa charakteru dotazníka dimenzií autor vyjadruje buď reliabilitu celého dotazníka, reliabilitu len jednotlivých dimenzií, alebo oboje.

Dotazník interakčného štýlu učiteľov, ktorý sme validovali u učiteľov gymnázií (Gavora, Mareš, den Brok, 2003) sa skladá z ôsmich sektorov (v duchu teórie, na základe ktorej tento dotazník vznikol) uvedených v Tab. 3. Interakčný štýl učiteľa vyplňujú, buď žiaci, alebo kolegovia, príp. inšpektori, alebo učiteľ sám. Každý sektor meria špecifickú interakčnú vlastnosť učiteľa. Niektoré sektory sú si protikladné, napr. Karhajúci a Chápajúci žiakov, iné majú síce k sebe bližšie, napr. Karhajúci a Nespokojný, ale predsa sú odlišné. Preto sa reliabilita vykazovala v rámci jednotlivých sektorov, nie v rámci dotazníka ako celku.

Tab.3 Reliabilita jednotlivých sektorov Dotazníka interakčného štýlu učiteľa

Sektor	Cronbachovo alfa
Organizátor	0,93
Napomáhajúci	0,93
Chápajúci žiakov	0,92
Vedie žiakov k zodpovednosti	0,84
Neistý	0,91
Nespokojný	0,89
Karhajúci	0,95
Prísny	0,91

1.15 Validita

Najrozšírenejší spôsob zisťovania validity škálovaných dotazníkov je vnútorná konzistencia. Tá sa uskutočňuje pomocou faktorovej analýzy, ktorá odhalí, z ktorých dimenzií sa dotazník skutočne skladá, ktoré položky patria do konkrétnej dimenzie, aký majú dimenzie k sebe vzťah.

Iný spôsob je paralelná validita. Daná vlastnosť sa posúdi iným nástrojom, ktorého validita je známa, a zisti sa, aký majú obidva výsledky k sebe vzťah (respondenti sú totožní). Ak je tento vzťah dostatočne tesný, možno predpokladať, že ide o identickú vlastnosť, t.j. že nástroj nemeria niečo iné. Paralelná validita sa tiež robí tak, že cieľové vlastnosti dotazníka posúdia skúsení odborníci (napr. obsah dotazníka merajúceho deviantné správanie posúdia podľa poznatkov, ktoré sú známe o deviantnom správaní), alebo na základe pozorovania správania respondenta.

Validitu škálovaných dotazníkov ohrozujú dve veci. Respondenti neodpovedajú pravidlo (pravdivo?), ale sociálne žiaducim spôsobom, t.j. tak, ako je to v danej spoločnosti (skupine) obvyklé. Anonymný dotazník obyčajne tento problém, znižuje.

Druhým nebezpečím je akviescencia. O možnostiach jej redukcie sme písali vyššie.

2 Formy škál – prehľad

Ako sme už uviedli, na tvorbu dotazníka sú k dispozícii rôzne formy škály. Sú to bipolárne škály, unipolárne škály a Likertove škály. Autor sa musí rozhodnúť, ktorý typ si vyberie. Okrem uvedených existujú ešte Guttmanove škály a Thurstonove škály, avšak pre ich komplikovanú prípravu sa považujú za nepraktické a požívajú sa zriedka. Ich opis nájde čitateľ v práci Andersona a Bourkeho (2000).

2.1 Bipolárne škály

V týchto škálach krajné body – **póly** – tvoria protikladné vlastnosti. Pri tvorbe bipolárnych škál je potrebné dodržiavať niekoľko zásad:

a) V škále je potrebné používať ten istý slovný druh, t.j. ak je na jednej strane škály prídavné meno, tento slovný druh by mal byť i na druhej strane škály:

odborník 1 2 3 4 5 laik

a nie: *odborník 1 2 3 4 5 nevyzná sa*

b) Druhý výraz v škále podľa možnosti nemá byť záporom prvého (predpona ne-):

svedomitý 1 2 3 4 5 lajdácky

a nie: *svedomitý 1 2 3 4 5 nesvedomitý*

c) Ten istý výraz sa môže použiť len v jednej škále posudzovacieho nástroja. V škálach sa teda nemá použiť ten istý výraz dvakrát, ako v týchto dvoch škálach:

zdvorilý 1 2 3 4 5 hrubý

jemný 1 2 3 4 5 hrubý

d) Do škál je potrebné starostlivo zvoliť protikladný výraz. K častým chybám dochádza tak, že sa nepoužije presný protiklad:

tichý 1 2 3 4 5 nervózny

lepšie: *pokojný 1 2 3 4 5 nervózny*

Bipolárne škály patria medzi **intervalové škály**. Ich vlastnosťou je, že vzdialenosti medzi bodmi škály (intervaly) sú rovnako veľké. Hlavná výhoda týchto škál oproti škálam poradovým sú lepšie štatistické možnosti. Umožňuje vypočítať výsledky za jednotlivé dimenzie a súhrnné výsledky v podobe aritmetických priemerov, smerodajných odchýlok alebo iných štatistických parametrov za celý dotazník (alebo za jednotlivé dimenzie). To poskytuje možnosť realizovať aj veľmi zložité matematické operácie, napr. faktorovú analýzu. A to zase otvára cestu ku komplikovanejším spôsobom validácie takéhoto dotazníka.

2.2 Unipolárne škály

Ako vyplýva z názvu, unipolárne škály majú len jeden pól. Sú zakotvené len na jednej strane a umožňujú posudzovať rôznu stupeň jednej vlastnosti.

Prostredie firmy hodnotím ako: nepodnetné – málo podnetné – podnetné – veľmi podnetné

2.3 Likertove škály

Likertove škály sa používajú na meranie postojov a názorov ľudí. Skladajú sa z výroku a stupnice. Na stupnici človek vyjadří stupeň svojho súhlasu, resp. nesúhlasu s výrokom:

Keď ste boli dieťaťom, posmievali sa vám rovesníci kvôli tomu, ako ste vyzerali:

- a) nikdy
- b) zriedkavo
- c) občas
- d) niekedy
- e) často
- f) veľmi často

Aj v tomto prípade „sémantické vzdialenosti“ medzi výrazmi označujúcimi polohy škály nie sú rovnaké, ale respondent škálu vyplňuje akoby bola intervalová.

3 Záver

Škálované dotazníky sú veľmi šikovným výskumným nástrojom. Pomerne ľahko sa konštruujú, pretože môžu mať od začiatku do konca len jeden typ škály. Výskumník musí potom venovať svoju konštrukčnú pozornosť už len verbálnemu zneniu položky. Druhou výhodou škálovaného dotazníka sú výborné možnosti matematického spracovania dát. Keďže sa používajú intervalové, resp. kváziintervalové škály, možno použiť široký sortiment štatistických metód vrátane korelácií a faktorovej analýzy.

LITERATÚRA

ANDERSON, L. W. & BOURKE, S. F. 2000. *Assessing affective characteristics in the schools*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.

CLARBOUR, J. & ROGER, D. 2004. The construction and validation of a new scale for measuring emotional response style in adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, roč. 45, č. 3, s. 496–509.

FRIEDRICH, G. W. 1970. An empirical explication of a concept of self-reported speech anxiety. *Speech Monographs*, roč. 37, s. 67-72 (citované podľa McCroskey, 1970)

GAVORA, P., MAREŠ, J. & DEN BROK, P. 2003. *Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa*. *Pedagogická revue*, 55, č. 2, s. 126-145.

HLÁSNA, S. 2004. *Kvalita života 13-15-ročných žiakov v triede*. (Dizertačná práca) Bratislava : Pedagogická fakulta UK.

HRABAL, VL. & PAVELKOVÁ, I. 2011. *Školní výkonová motivace žáků*. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání.

IRELSON, I. & HALLAM, S. 2005. Pupils' liking for school. Ability grouping, self-concept and perception of teaching. *British Journal of Educational Psychology*, roč. 75, s. 297–311.

KLINE, P. 2000. *Handbook of psychological testing*. 2nd edition. London : Routledge.

McCROSKEY, J. C. 1970. Measures of communication-bound anxiety. *Speech Monographs*, roč. 37, s. 269-277. Dostupné na: www.as.wvu.edu/~jmccrosk/41.htm. (Cit. 18.9.2001)



WUBBELS, Th. & LEVY, J. 1991. A comparison of interpersonal behaviors of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relations*, roč. 15, s. 1-18.

AUTOR

prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.

Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Mostní 5139

760 01 Zlín

e-mail: gavora@fhs.utb.cz

AKO PUBLIKOVAŤ V MEDZINÁRODNÝCH ČASOPISOCH?

Pavol PROKOP

Úvod

Publikovanie podmieňuje prežitie v akademickom svete. Evolúciou prechádzajú v určitých periódach jednotliví členovia katedier, fakulty, a v konečnom dôsledku aj celé univerzity, príp. iné vedeckovýskumné inštitúcie. Od kvality publikácií sa odvíja kvalifikačný rast na úrovni individuí (vedecko-pedagogické hodnoty) a finančná podpora katedier či celých inštitúcií alebo projektov. Keďže počet vedcov a ich prác narastá, stúpa aj kompetencia v oblasti publikovania, a preto sa je nevyhnutné disponovať spôsobilosťami, ktoré nám súvisia so schopnosťou napísať článok prijateľný do medzinárodného časopisu. V nasledujúcom texte sa budem venovať otázkam prečo a ako publikovať v medzinárodných časopisoch. Napriek tomu, že k danej problematike existuje celý rad rôznych publikácií, predložený text je založený výslovne na mojich vlastných skúsenostiach, preto žiadnu literatúru citovať nebudem (záujemci si ju však môžu ľahko dohľadať podľa vhodných kľúčových slov).

Domáce versus medzinárodné časopisy

Pri otázke publikovania sa natískajú logické otázky: Načo publikovať a prečo práve v medzinárodných časopisoch?

Na oboje existujú pomerne jednoznačné odpovede. Ak aj urobíme nejaký výskum a neopublikujeme ho, jeho výsledky ostávajú zrejme iba nám samým a iní vedci/spoločnosť z nich nemajú nijaký ošoh. Pripomínam, že daný výskum sme zrejme robili v našom pracovnom čase, príp. sme použili prostriedky, ktoré boli hradené zamestnávateľom, a preto by sme náklady od daňových poplatníkov mali náležite vrátiť vo forme zverejnenia (t.j. publikovania) dosiahnutých výsledkov. Ak si niekto myslí, že po objave nejakého lieku na závažné ochorenie zmení svet bez toho, aby svoj objav publikoval, mýli sa. Všetky informácie v médiách o výsledkoch výskumov sú prevažne z tlače – t.j. z toho, čo zverejnili medzinárodné časopisy. Jednoznačne môžem tvrdiť, že má zmysel publikovať a že to, čo sa neopublikovalo prakticky neexistuje.

Druhá otázka má zaiste viacero zástancov v zmysle, že publikovať v medzinárodných časopisoch nie je nič pre nás. Isté je, že v porovnaní so západným svetom nás od publikovania delí jazyková bariéra, ktorá nás v mnohých ohľadoch (napr. pri čítaní alebo písaní) znevýhodňuje. Nie je to však dostatočná výhovorka, prečo v medzinárodných časopisoch nepublikovať – existujú viaceré možnosti (napr. prečítanie textu rodeným Angličanom a pod.), ktorými môžeme naše nevýhody aspoň čiastočne kompenzovať. Isté je, že pokým náš článok nebude publikovaný v časopise, ktorý je zahrnutý v niektorej z prestížnych vedeckých databáz (napr. Web of Science, Scopus), tak jeho vplyv bude minimálny, lebo sa o ňom drvivá väčšina ľudí nikdy nedozvie. V prípade, ak by sme sa rozhodli pre stredne ľahkú cestu, t.j. o publikovanie článku v domácom (neindexovanom) časopise, ale v angličtine, pričom by bol článok voľne dostupný pomocou internetu, aj tak si veľmi nepomôžeme. Lokálne príspevky

tohto typu budú vedcami vždy spochybňované/ignorované viac ako články v indexovaných časopisoch, pretože pravdepodobnosť, že prešli rigoróznym recenzným konaním je nízka. Napríklad článok odoslaný do medzinárodného časopisu môže byť podrobený kritike zo strany špičkových odborníkov v danej oblasti, ale čo sa môže stať s článkom v lokálnom časopise? Pravdepodobnosť, že ho recenzoval expert zo zahraničia nízka, a preto aj samotná výpovedná hodnota článku, nech by bol akokoľvek dobrý, bude spochybňovaná. V prípade, ak niekto prijme predošlé argumenty, je jasné, že publikovanie v lokálnych časopisoch ho nemôže vnútorne naplniť, lebo jeho poznatky, čas a výsledky publikované v lokálnych časopisoch nepredstavujú prakticky nijaký významný príspevok do vedy ako takej. Naopak, samoučelné publikovanie v lokálnych časopisoch musí nutne pôsobiť na vedcov ubíjajúco a nemôže ich dostatočne vnútorne uspokojovať. V konečnom dôsledku, ak by aj niekto s mojimi argumentmi nesúhlasil, hodnotu medzinárodných časopisov môžeme merať aj čisto extrinsicky – ministerstvo hodnotí takéto časopisy podstatne odlišne v porovnaní s lokálnymi a inštitúcie za ne dostávajú podstatne vyššie finančné dotácie. Čiže nech sa na problém pozrieme akokoľvek, publikovanie v neindexovaných lokálnych časopisoch je menej významné ako publikovanie v medzinárodných časopisoch.

Časopisy verzus konferencie

Mnoho výskumov sa končí ich prezentovaním na konferenciách, pričom ich autori sa mylne domnievajú, že konferencia je cieľovou rovinkou ich výskumného snaženia. Konferencie principiálne slúžia na:

1. fyzický kontakt a nadviazanie spolupráce medzi vedcami a pracoviskami
2. výmenu skúseností názorov na danú problematiku, metódy a pod.
3. prezentovanie údajov, ktoré sme práve dosiahli ešte pred ich publikovaním
4. získanie určitých názorov vedeckej komunity, ktoré môžu pomôcť pri ďalších experimentoch alebo pri samotnom publikovaní prezentovaných údajov

Výnimkou sú špeciálne čísla časopisov, v ktorých sa môžu publikovať príspevky prezentované na konferenciách. Konferenciu možno chápať ako jeden z krokov pred samotným publikovaním článku, konferencia však nie je cieľ vedeckého snaženia.

Platené časopisy

V súčasnosti sú moderné tzv. *openaccess* (OA) časopisy, ktoré sú väčšinou platené samotnými autormi. Deklarovanou filozofiou OA časopisov je zverejňovanie článkov a ich trvalý manažment za poplatok autora, vďaka ktorému však na druhej strane ostáva článok voľne dostupný pre čitateľskú verejnosť. Výhodou tohto prístupu je ľahká dostupnosť článku, ktorý má zároveň potenciál byť lepšie citovaný v porovnaní s článkami vydavateľov, ktorých si predplácajú knižnice a prístup k nim je medzi vedcami nerovnomerný. V tomto článku sa nebudem venovať principiálnym otázkam, či je prístup OA férový alebo nie, ostatne výhody OA časopisov ukáže čas. V súčasnosti sa zatiaľ ukazuje, že podiel akceptovaných článkov v OA časopisoch je vyšší ako v tradičných časopisoch. OA časopisy však budú znevýhodňovať menej solventné skupiny vedcov, ktorí si ich nebudú môcť dovoliť. Predstava

o tom, že platbou si automaticky kupujeme aj akceptovanie článku, však nie je na mieste. Platí sa obvykle až po akceptovaní konkrétneho článku, čiže autor platí za servis, nie za akceptáciu.

Výber časopisu

Časopis vhodný pre konkrétny príspevok podlieha niekoľkým faktorom, ktoré by sme mali pri výbere zohľadňovať. V prvom rade je to indexovanie v rôznych vedeckých databázach. Každá komunita má svoje databázy (napr. PubMed je databáza integrujúca medicínske časopisy), avšak v zásade je najuznávanejšou Web of Science (WOS). Mali by sme preto primárne voliť taký časopis, ktorý je indexovaný vo WOS-e, príp. aspoň v Scopuse. Ďalším kritériom je impactfactor (IF). Je to hodnota, ktorá vyjadruje podiel medzi počtom citácií daného časopisu a počtom publikovaných článkov daného časopisu za určité obdobie. Napr. IF za rok 2008 zahŕňa citácie a články za roky 2006 a 2007. Každá disciplína má iné IF, preto nemožno samotný IF úplne globalizovať. IF možno chápať aj ako index obťažnosti akceptácie článkov - čím je IF vyšší, tým je akceptácia ťažšia. Napr. pokým v PLoS ONE s IF 3,7 je akceptovateľných zhruba 50 – 70 % článkov, v Science s IF 31,4 je to len okolo 8%.

Ďalším faktorom je platenie článkov. V prípade, ak nemáme na platenie vyčlenené peniaze, nemá zmysel nad plateným časopisom uvažovať, aj keby bol indexovaný vo WOS-e. Zameranie časopisu by sme si mali dobre všimnúť ešte pred odoslaním článku – niekedy z názvu nevyplýva, na čo sa časopis orientuje. Napr. Journal of Biology je zameraný na morskú biológiu a Journal of Ecology výslovne na ekológiu rastlín. Journal of Research in Science Teaching je napríklad zameraný na kvalitatívny aj kvantitatívny výskum, preto ak máme výsledky získané len jednou z týchto metód, nemali by sme zbytočne strácať čas odosielaním článku do nevhodného časopisu. Mnohé časopisy uvádzajú aj dĺžku trvania času posudzovania – toto je údaj, ktorý by mal zaujímať predovšetkým toho, kto má na publikovanie článku časový limit (napr. doktorandi alebo ukončenie projektu a pod.).

Pre neindexovaný (lokálny) časopis sa rozhodujeme v nasledujúcich prípadoch:

1. Keď máme časový sklz a výsledky musíme opublikovať do termínu.
2. Keď sú výsledky nekvalitné a nedajú sa publikovať v lepšom časopise.
3. Keď máme iba predbežné výsledky, ktoré však nutne treba zverejniť.
4. Keď potrebujeme čo najviac článkov – takto to ide rýchlejšie.

Kybernetická kriminalita sa týka aj publikovania

S módou OA časopisov prišli aj mnohí kriminálnici, ktorí využívajú ochotu autorov platiť za publikovanie článkov. Aktuálne sa napríklad objavili webové stránky časopisov Wulfenia a Sylwan – v oboch prípadoch ide o ukradnuté mená ozajstných časopisov, ktoré sa dostali do rúk kriminálnikov. Po uhradení poplatkov za publikovanie ukončia akýkoľvek

kontakt s autormi a peniaze sa prevedú do pokútnych bánk (napr. v Azerbajdžane), odkiaľ, aspoň ako sa zatiaľ zdá, niet cesty späť. Autorom článkov môže byť podozrivé najmä to, ak dostanú z uvedených časopisov akceptačný dekrét jednak po rekordne krátkom čase (behom týždňa), a zároveň bez akýchkoľvek kritických výhrad voči článku (t.j. absentuje formálne posudzovanie oponentmi). Ostražití by sme mali byť najmä pri časopisoch, ktoré nie sú vydávané prestížnym vydavateľom (napr. Springer-Verlag, JohnWiley&Son, atď.) a mali by sme sa na webových diskusných fórach oboznámiť so skúsenosťami iných autorov.

Predátorské vydavateľstvá

OA časopisy spustili aj vznik tzv. predátorských vydavateľstiev. Nájdeme ich cez Google pod „*List of predatory publishers*“ (pozor, je ich vyše 300!). Tieto vydavateľstvá vydávajú „medzinárodné časopisy“, charakteristické vysokými platbami za články, ktoré však nie sú rigorózne hodnotené recenzentmi. Čo je najdôležitejšie, obvykle nie sú indexované vo WOS-e, a ak sa im to podarí, dlho tam nevydržia a po krátkom čase sú z WOS-u vylúčené. *De facto* ide o drahé zavesenie článku na ich web stránku. Ich politika je veľmi neetická (nie však protiprávna) v porovnaní s inými časopismi, lebo produkujú drahú nekvalitu. Žiaľ, musím aj skonštatovať, že nebyť často vysokých tlakov na publikovanie, nemohli by zneužívať potrebu vedcov publikovať výsledky ich prác, lebo predátorské vydavateľstvá túto potrebu iba využívajú vo svoj prospech. Charakteristickým rysom je pochybné oponovanie (laxné posudky – ak - vôbec nejaké dostanete) a krátka doba oponovania článkov (obvykle to zvládajú do 7 – 14 dní).

Postup pri písaní vedeckého článku

1. **Do jednej vety napíšeme hlavnú myšlienku** – o čo v našom výskume ide
2. Jasne si napíšeme **hypotézy**, príp. predikcie, ktoré budeme testovať
3. Začíname s **výsledkami**: držíme sa bodu 1 & 2, treba byť jasný, stručný.
4. **Úvod** sa musí začať všeobecne a dospieť k výskumnému problému. Zásadná chyba je neuviesť čitateľa do problému, ktorý sa potom štatisticky testuje – je to bežný dôvod zamietnutia článku. Úvod musí veľmi explicitne uviesť oponenta do novátorstva predloženého výskumu.
5. Používajte termíny, ktoré sú v danej oblasti **zaužívané**. Ak ornitológovia na počet vajec v hniezde používajú termín „clutchsize“, nemeňte ho za „numberofeggs in thenest“, ani keby vám to odporučil renomovaný tlmočník.
6. Vety formulujte čo najjasnejšie a pokiaľ možno **jednoducho a krátko**.
7. **Magická prvá veta**: Všimajte si, akými vetami sa články začínajú. Prvá veta je všeobecného charakteru, uvádza čitateľa do problematiky v širších perspektívach. Tohto rázu je aj celý prvý odsek. Až neskôr sa zameranie problému zužuje a vyúsťuje do konkrétneho výskumného problému. Rovnako citácie sú čo „najsilnejšie“ – z vysoko impaktovaných časopisov alebo uznávaných monografií.
8. **Odseky si treba vopred naplánovať** – čo chceme ktorým povedať + ísť od všeobecného ku konkrétnemu. Implicitne v nich musí byť zahrnuté to, čo budeme skúmať, hypotézy sa nemôžu vynoriť z ničoho, musia byť podporené argumentmi v

Úvode. Prvá veta v každom odseku musí byť „najsilnejšia“, podporená kvalitnými citáciami, ostatné vety sa od nej odvíjajú.

9. Výskumný problém, výskumné otázky/hypotézy musia byť **formulované explicitne**. Nesmiete sa spoliehať na to, že to čo riešite „**tak nejako vyplýva**“ z vášho intra.
10. **Originalita** - musíte jasne formulovať rozdiel medzi vašim výskumom a predošlými výskumami. Argumenty typu „takýto výskum sa na Slovensku ešte nerobil“ nie sú relevantné argumenty (maximálne iba podporné, ak by išlo o niečo špecifické, napr. ak od toho závisí tvorba kurikula a pod. v danom štáte), pretože nijako zásadne neprispievajú do teórie danej vednej oblasti.
11. Vo výsledkoch nikdy **neopakujeme údaje z tabuliek alebo z grafov**. To, čo znázorňujeme graficky, by mal byť hlavný výsledok, bez ohľadu na to, či je významný alebo nie. Grafy a tabuľky odbreňujú text, nie sú to duplikáty toho, čo sme už napísali.
12. **Diskusia sa začína stručným zhrnutím** toho, čo sme skúmali. Až potom sa začneme vyjadrovať k jednotlivým otázkam, ktoré sme skúmali. **Diskusia musí byť citáciami úzko spätá s úvodom** – nesmieme ju písať ako nejaký autonómny novotvar. Práve naopak, diskusia je plne závislá od predošlých partií článku. V diskusii sa opierame o vlastné výskumné zistenia a snažíme sa ich vysvetliť pomocou už citovaných prác. Počet len v diskusii citovaných prác nesmie prevládať - pracujeme prednostne s tým, čo sme uviedli v úvode.
13. Záver má obsahovať minimum citácií (najlepšie žiadne) a má podávať veľmi jasný odkaz, ku ktorému autor(i) dospeli. Proporčne je podstatne kratší ako diskusia.
14. **Abstrakt** píšeme v zásade nakoniec. Znova sa začína magickou prvou vetou, podobne ako článok, ktorá je všeobecná. Nemali by sme začínať hneď tým, čo sme robili, ale uviesť čitateľa do problematiky. Nasleduje výber výskumného problému, hlavné výsledky a ich zdôvodnenie. Posledná veta má byť veľmi jasným záverom, t.j. čo z výskumu vyplýva a k čomu to prispieva (je potvrdená tá či iná hypotéza, k skúmanému javu dochádza tak či inak), samozrejme bez špekulácií.

Spoluautorstvo

Je to citlivá záležitosť, ktorú si je najlepšie vydiskutovať predtým, než sa začne výskum, najneskôr pred písaním článku (vtedy je jasné, kto koľko času do výskumu investoval). Spoluautormi by mali byť ľudia, ktorí prispeli intelektuálne (dizajnom, analýzami) a písaním do vzniku rukopisu. Samotný zber údajov alebo získanie finančnej podpory patrí skôr do poďakovania.

Poradie spoluautorov

1. Prvý autor je ten, kto píše článok alebo ten, kto do jeho napísania prispel najviac
2. Posledný autor je hierarchicky druhý najdôležitejší – napr. školiteľ, ktorý sa podieľal na dizajnovaní práce a pomáhal doktorandovi s rukopisom
3. Poradie druhého až predposledného autora by malo odrážať ich príspevok k práci. Ak je ich podiel cca. rovnaký, mali by byť zoradení podľa abecedy.

Bežné chyby pri písaní článkov

1. chyba: *Výsledky rozdelím na drobné* a spravím viac článkov. Ak sa recenzentom výsledky nezdarujú byť dostatočne robustné, ďalšia šanca sa autorovi obvykle nedáva, a tak môže zbytočne prísť o šancu niečo publikovať. Lepšia stratégia je urobiť *jednu kompletnú štúdiu*, ktorá má zároveň šancu byť citovaná viac ako parciálna práca.
2. chyba: *Určité veci v článku ponechám len* tak (napr. v jednej tabuľke mám počet respondentov 251 a v druhej 252 bez udania dôvodu), možno si to nikto nevšimne. Recenzenti Vás môžu podozrievať z povrchnosti až z podvodu, preto si na chyby treba dávať pozor.
3. chyba: *Gramatické korektúry*. V časopise s nižším IF si môžete dovoliť dať článok s neskontrolovanou angličtinou (ak je obstojná), ale vo vyššom to môže byť použité proti Vám a článok sa zamietne alebo ani neodošle na review. Potom nie je šanca odoslanie článku v tom istom časopise zopakovať. Ak Vás recenzenti vyzvú skontrolovať angličtinu, musíte to urobiť, ignorácia by mohla byť osudnou.
4. chyba: *Urobím podobnú štúdiu ako niekto iný*. Ak nebude z článku jasná jeho originalita, bude s vysokou pravdepodobnosťou zamietnutý, musí byť jasné, v čom je nový.

Odoslanie článku

Článok najprv naformátujeme podľa inštrukcii pre autorov. Neodmysliteľnou súčasťou článku je tzv. sprievodný list (CoverLetter, CL). CL musí obsahovať základné údaje o výsledkoch výskumu a ich originalite, ako aj fakt, že článok nie je odoslaný na recenziu inde/nebol predtým publikovaný. V CL by malo byť uvedené, že všetci spoluautori súhlasili s odoslaním článku do daného časopisu. Po doručení rozhodnutia editora si dôkladne prečítame možnosti, aké nám dal. Obvykle je aj pozitívne rozhodnutie sformulované na prvý pohľad katastroficky, ak je tam však možnosť článok prerobiť, treba to spraviť a poslať späť a to v stanovenom časovom limite. Odpoveď na oponentské posudky (RebuttalLetter) musí byť súčasťou článku pri jeho opätovnom odoslaní po prerobení do redakcie. Autor nesmie nikdy ignorovať pripomienky oponentov (inak je riziko, že článok sa zamietne/vráti na ďalšie oponovanie, atď.). Na každú pripomienku sa odpovedá zvlášť a veľmi presne – k akej zmene došlo, v ktorom riadku alebo aspoň odseku a ak nedošlo, tak prečo, aké sú protiargumenty.

V prípade, ak nemáme od editora správy, je nepísaným pravidlom, že ho kontaktujeme najskôr 3 mesiace po odoslaní článku s cieľom informovať sa, či už nie je oponovanie ukončené. Ak sa editor neozve povedzme do 2-3 týždňov, a potrebujeme nutne odpoveď (napr. máme časový limit na akceptáciu článku), môžeme mu dať ultimátum: ak sa neozvete do 14 dní (napr. do 22.11. 2014), považujte môj článok za odoslaný do iného časopisu.

Čo robiť v prípade, ak nám článok zamietli?

Časopisy zamietajú bežne **50% rukopisov** (až 90-95 % v top časopisoch), t.j. zamietnutie je bežná vec.

1. Zásada je **neostat' dlho nahnevany'**. Nikoho nezaujima, či náš článok vyjde alebo nie, editorom je to úplne jedno. Berú to na rozdiel od nás neosobne.
2. Prečítajme si dôkladne odporúčania oponentov/editora. Všetko, čo je **konštruktívne, použime na zlepšenie** ďalšej verzie článku a pošleme ho do iného časopisu.
3. **Ignorovanie posudkov** nám môže prísť draho, lebo aj v inom časopise môžeme ľahko natrafiť na rovnakého oponenta – ten si všimne, že sme článok neprerobili a s prehľadom ho zamietne.
4. Pokúsme sa zistiť (napr. podľa štýlu písania, podľa odporúčanej literatúry), kto mohol byť ten najnepravnejší oponent – ak máme pocit, že bol zaujatý, treba to napísať do CL editorovi so žiadosťou o **vynechanie danej osoby ako možného oponenta**.
5. Opravy článku robíme **čo najskôr**, lebo inak riskujeme, že medzičasom vyjde iný, podobný výskum a originalnosť nášho vlastného článku prudko klesne.
6. V zásade si vyberáme časopis **s nižším IF**, ak bol článok zamietnutý.

Záver

Publikovanie je svojím spôsobom veľké dobrodružstvo, ktoré sa v tom lepšom prípade skončí úspešnou akceptáciou článku. Treba sa však pripraviť na to, že prostredie editorov a oponentov je obvykle značne nepriateľské a človek sa musí vedieť obrniť voči často nepríjemným pripomienkam. Za posledných 300 rokov existovania oponovania článkov sme však, žiaľ, nič lepšie nevyňašli, a preto sa treba aspoň v tomto časeí uspokojiť s tým, že proces posudzovania článkov je známkou ich kvality. Dobrý pocit a zadosťučinenie po akceptovaní článku zaručene vyváži všetky trampoty, ktoré celý komplikovaný proces výskumu od prvej myšlienky cez realizáciu výskumu a jeho napísanie do podoby článku, sprevádzali.

Autor:

doc. PaedDr. Pavol Prokop, PhD.

Katedra biológie

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Priemyselná 4

918 43 Trnava

pavol.prokop@truni.sk

KREOVANIE A VERIFIKÁCIA PROGRAMU ZDRAVOTNO-VÝCHOVNEJ INTERVENČIE V PREVENČII PROBLÉMOV S NÁVYKOVÝMI LÁTKAMI U ŽIAKOV PRIMÁRNEHO STUPŇA VZDELÁVANIA

Michal BARNA

ABSTRAKT

Príspevok prezentuje zameranie dizertačnej práce. Charakterizuje nami navrhnutý program zdravotnovýchovnej intervencie v prevencii problémov s návykovými látkami u žiakov primárneho stupňa vzdelávania. Uvádza teoretické východiská práce a výskumný prístup konkretizovaný metodikou výskumu (problém výskumu, výskumné otázky, cieľ, hypotézy a úlohy výskumu, výskumné metódy a nástroje).

ÚVOD

Vysoká frekvencia kontaktov s návykovými látkami už aj u žiakov mladšieho školského veku predstavuje problém a s tým súvisiace úlohy, ktoré musí prijať a plniť už primárny stupeň vzdelávania. Štátny vzdelávací program - ISCED 1 pre primárnu edukáciu integruje témy o zdraví a zdravotnej prevencii vo vyučovacích predmetoch, čo limituje očakávaný edukačný výsledok. Školský vzdelávací program však umožňuje podporiť zdravotne preventívny potenciál kurikula prostredníctvom voliteľného obsahu vzdelávania v učebnom pláne (využitím voľných, voliteľných – disponibilných hodín – 6 hodín v každom ročníku). Vo výskumnej časti našej dizertačnej práce uplatníme disponibilné hodiny na kreovanie a následnú verifikáciu programu zdravotnovýchovnej intervencie s ambíciou efektívizovať výchovu k zdraviu v edukácii žiakov primárneho stupňa vzdelávania.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Prevenciu definujeme ako komplexné, koordinované a kontinuálne uplatňovanie psychologických, psychoterapeutických, resocializačných a výchovných metód (Liba, 2014). Konkrétne, zamýšľaná zdravotnovýchovná intervencia integrovaná ako podporný program do školskej edukácie je súčasťou komplexu primárne preventívnych vstupov školy. Ambíciou programu je pozitívny posun (výsledok) implikujúci oblasť kognitívneho, afektívneho a psychomotorického rozvíjania osobnosti žiaka. Podľa Orosovej a Schnitzerovej (2002) nezastupiteľným predpokladom a podmienkou edukačného úspechu, aj v oblasti zdravotnej a drogovej prevencie, je zodpovedajúca kompetencia učiteľa primárneho stupňa vzdelávania.

Vo vzťahu k efektívnemu preventívnemu programu sú stále aktuálne nasledujúce kritériá (upravené podľa Nešpor, Pernicová, Csémy, 1999): začína sa skoro a zodpovedá veku, je malý a interaktívny, zahŕňa všetkých žiakov, berie do úvahy miestne špecifiká, využíva pozitívne vrstovnicke modely, zahŕňa známe návykové látky, je sústavný a dlhodobý, je prezentovaný kvalifikovane a dôveryhodne, je komplexný a využíva viac stratégií, zahŕňa

získavanie relevantných sociálnych zručností a zručností potrebných pre život, spolupracuje s ďalšími organizáciami a rodičmi detí. Reflektujúc formulované kritériá a realizovanú prozdravotnú edukáciu, pripravíme program zdravotnovýchovnej intervencie zameraný na možné problémy s návykovými látkami, ktorý budeme realizovať so žiakmi primárneho stupňa vzdelávania v rámci prebiehajúcej edukácie.

METODIKA VÝSKUMU

Cieľom výskumu je poznanie, analýza a zhodnotenie aktuálne realizovanej prevencie problémov s návykovými látkami u žiakov primárneho vzdelávania. Na základe zisteného, kreovanie a verifikácia programu zdravotnovýchovnej intervencie implementovaného do školského kurikula s cieľom pozitívnej zmeny v oblasti kognitívneho, afektívneho a psychomotorického rozvíjania osobnosti žiaka.

Vychádzajúc z formulovaného výskumného cieľa, položili sme nasledujúce výskumné otázky:

- Existuje vzťah medzi vzdelaním rodičov a výchovou k zdraviu detí?
- Reflektuje ISCED 1 v zodpovedajúcej miere aktuálnosť prevencie problémov s návykovými látkami?
- Zvýši program zdravotnovýchovnej intervencie úroveň vedomostí žiakov o zdraví a škodlivosti návykových látok?
- Zvýši program zdravotnovýchovnej intervencie pozitívne záujem žiakov o zdravie a zdravý životný štýl?
- Zvýši program zdravotnovýchovnej intervencie pozitívne sociálno-emocionálne naladenie (klímu) triedy?

Hypotézy výskumu

- Hypotéza č.1.: Aplikáciou programu zdravotnovýchovnej intervencie zvýšime signifikantne úroveň vedomostí o návykových látkach u žiakov experimentálnej skupiny respondentov v komparácii so žiakmi kontrolnej skupiny respondentov.
- Hypotéza č.2.: Aplikáciou programu zdravotnovýchovnej intervencie signifikantne podporíme nekonzumentský prístup k návykovým látkam u žiakov experimentálnej skupiny respondentov v komparácii so žiakmi kontrolnej skupiny respondentov.
- Hypotéza č.3.: Aplikáciou programu zdravotnovýchovnej intervencie signifikantne zlepšime sociálno-emocionálne naladenie (klímu) u žiakov experimentálnej skupiny respondentov v komparácii so žiakmi kontrolnej skupiny respondentov.
- Hypotéza č.4: Predpokladáme pozitívny vzťah medzi vzdelaním rodičov a štruktúrou záujmov detí vo vzťahu k zdraviu.

Výskumné úlohy

1. Identifikácia problémov v oblasti danej výchovnej intervencie (deskriptívna fáza výskumu)
2. Vytvorenie programu zdravotnovýchovnej intervencie.
3. Identifikácia žiakov pre výskumnú vzorku
4. Pilotáž a následná modifikácia programu

5. Zber dát vo fáze pretestu (vedomosti, názory, skúsenosti, hodnoty, klíma triedy)
6. Implementácia programu zdravotnovýchovnej intervencie.
7. Zber dát vo fáze posttestu
8. Verifikácia hypotéz
9. Štatistická analýza a interpretácia dát
10. Formulovanie záverov a odporúčaní

Metodika výskumu

Výskumný súbor bude tvoriť 80 žiakov primárneho stupňa vzdelávania vo veku 9 – 11 rokov (žiaci 3. – 4. ročníka). Výber tried prebehne nenáhodným dostupným výberom. Vzorku rozdelíme na experimentálnu a kontrolnú skupinu, pričom zaradenie jednotlivých tried do skupiny bude realizované náhodným výberom.

Pre účely zodpovedania výskumných otázok sme zvolili experimentálny výskumný plán založený na dvoch paralelných skupinách (experimentálnej a kontrolnej). Keďže dichotomická nezávislá premenná aplikácia programu je kontrolovaná výskumníkom, ide o pravý experiment. Verifikácia hypotéz je zasadená primárne v paradigme kvantitatívneho prístupu (s prvkami kvalitatívneho prístupu v prípade metódy interview) a bude sa realizovať takto:

Dotazníky – Na meranie eventuálnej zmeny v nekonzumentskom prístupe k návykovým látkam použijeme dotazník pre žiakov, ktorý sa bude overovať vo fáze pilotáže. Pri distribúcii a zbere dotazníkov budeme spolupracovať s triednymi učiteľmi prvého stupňa základných škôl. Na meranie klímy školskej triedy bude použitý jeden zo štandardizovaných dotazníkov určených pre tento účel.

Pološtruktúrované interview – na posúdenie kvalitatívnych zmien na menšej vzorke žiakov sa bude tiež realizovať interview s cieľom pochopiť hlbšie postojoyé štruktúry vo vzťahu k návykovým látkam.

Vedomostné testy o návykových látkach a prevencii - vhodnosť bude overená vo fáze pilotáže.

ZÁVER

Program zdravotnovýchovnej intervencie, ktorý sme navrhli, sa bude realizovať prostredníctvom nového vyučovacieho predmetu implementovaného do školského kurikula, v ktorom by si žiaci osvojili potrebné penzum vedomostí, informácií, poznatkov, zručností, návykov, princípov, postojoy, záujmov a hodnotových noriem zameraných na identifikovanie sa s hodnotami zdravia a interiorizáciu zdravého životného štýlu. Jeho obsah budú tvoriť špeciálne vypracované učebné osnovy a plán implementácie týchto osnov v predmete výchova k zdraviu v rámci školského vzdelávacieho programu. Obsah nového predmetu by mal rozšíriť a prehĺbiť záujmy žiakov o vzdelávanie v tejto oblasti, keďže koreluje s humanistickým chápaním človeka charakterizovaného vzdelanosťou, toleranciou, zodpovednosťou, spoluprácou, pozitívnymi hodnotovými preferenciami a záujmovými orientáciami, žiaducimi postojmi k zmysluplnému a kultivovanému životnému štýlu. Program je orientovaný na zdravie ako najvyššiu hodnotu ľudského bytia. Za významnú úlohu považujeme vyzdvihnutie benefitov pravidelnej pohybovej aktivity žiakov a budovanie ich



kladného vzťahu k športu – pohyb ako determinant zdravia. Predpokladáme, že výsledky výskumu bude možné využiť v oblasti teórie, ale aj v oblasti praxe. Uvedomujeme si však, že je to zložitý, dlhodobý proces, ktorý sa nedá realizovať bez aktívnej participácie zainteresovaných dieťa – rodič – škola.

Literatúra:

GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>, Bratislava: UK.

LIBA, J., 2005. *Drogy a protidrogová prevencia*. Terminologický a výkladový slovník.

Prešov: PF PU.

LIBA, J. 2014. *Výchova k zdraviu v primárnej edukácii*. Prešov: PF, PU,

OROSOVÁ, O., SCHNITZEROVÁ, E. 2002. *Prevencia drogových závislostí*. Košice: UPJŠ

NEŠPOR, K., PERNICOVÁ, H., CSÉMY, L., 1999. *Jak zůstat fit a předejít závislostem*.

Praha: Portál.

Autor:

Mgr. Michal Barna

Katedra prírodovedných a technických disciplín

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Ul. 17. novembra 15

080 01 Prešov

e-mail: michal.barna@pf.unipo.sk

SENIORŮ V REFLEXI VÝZKUMŮ V ČESKÉ REPUBLICE

Soňa DIVILOVÁ

ABSTRAKT

Příspěvek podává přehled o problematice vztahu společnosti k seniorům prostřednictvím výzkumů v dané oblasti. Naší snahou je ukázat na mezigenerační vztahy, které mohou být pro seniory nejen pozitivní, ale i negativní, čímž může docházet ke snížení kvality jejich života. Příspěvek ukazuje současně na oblasti, kde je nutná intervence z hlediska společnosti a oblasti dalšího výzkumného šetření.

ÚVOD

Jak jsou vnímáni seniori v české společnosti? Jsou diskriminováni nebo mají rovné postavení? Jaký na ně má názor zejména mladší generace? Tyto a mnoho dalších otázek, a zejména odpovědi na ně, jsou nyní velmi aktuální, protože druhá polovina 21. století bude patřit seniorům. Z jakého důvodu? Díky prodlužování délky života a současnému nižšímu počtu narozených dětí bude docházet k výraznému zvyšování podílu osob starších 65 let. Procentuální zastoupení populace ve věku 65 a více let bylo v České republice v roce 2011 15,5 %. V roce 2060 dle Českého statistického úřadu jejich podíl vystoupá až na 34 % ze všech obyvatel ČR. Na druhou stranu dětí do 15 let bude ve stejném roce pouhých 12 % z celkové populace (Český statistický úřad, 2013). Seniori se často setkávají s nedostatkem porozumění a je na ně mnohdy nahlíženo s určitou mírou opovržení. Je nutné si uvědomit, že stárnutí populace není jejich vina. Se stářím a stárnutím jsou spojeny různé negativní stereotypy, negativní označení a tvrzení, která jsou zkreslující a pomáhají ke zhoršení mezigeneračních vztahů. Tyto negativní postoje bychom se měli snažit odstranit a poukázat na užitečnost a potřebnost seniorů v naší společnosti (MPSV, 2012).

SENIORŮ V ČESKÉ SPOLEČNOSTI

Populační stárnutí s sebou nese řadu negativních důsledků, které se odrážejí v postojích mladších generací ke starším a i v přístupu společnosti k seniorům. Tyto postoje a přístupy jsou ale utvářeny zejména na základě různých mýtů a stereotypního vnímání stáří a starých lidí. V obecném povědomí společnosti jsou zejména mýty o tom, že odchodem do důchodu se člověk stává starým, seniorská populace je pojmána jako nárokovatel výhradně ekonomického a materiálního zajištění, starý člověk je pro společnost neužitečný, nehodnotný apod., mýtus o chudobě seniorů, starý člověk ztrácí své schopnosti, stáří je synonymem nemoci a spousta dalších (čoho?) (Haškovcová, 2010). Populace mladých lidí se o problematiku stáří nezajímá. Pro ně je tato životní fáze dalekou budoucností, kterou „neřeší.“ Pak se ale stává, že přejímají od svých rodičů nebo jiných dospělých názory, resp. mýty a předsudky o starých lidech. V dřívějších dobách žilo více generací pospolu a tvořili vícegenerační rodiny. V takových rodinách pak děti mohly vidět, jak se jejich rodiče starají o prarodiče, vnímali úctu, respekt ke starým lidem, všímali si potřeby vzájemné pomoci, sounáležitosti aj. V dnešní rodině, kdy tento model převážně neplatí a rodiny se snaží osamostatnit, pak dochází k oddalování generací mezi sebou, různým mezigeneračním

konfliktům apod. (Haškovcová, 2010). Mladí lidé se ve svém okolí se seniory setkávají a reagují na ně různorodě. Mají většinou velmi hezký vztah k seniorům ve vlastní rodině, tedy k babičkám a dědečkům. Ostatní, anonymní senioři jim někdy určitým způsobem vadí a tyto postoje mohou mít různé projevy od přehlížení, podceňování seniorů až např. po agresivní slovní, ale i fyzickou. Haškovcová (2012) ve své publikaci uvádí, že i přesto mladí lidé vědí, že by měli být ke starším lidem uctíváni a v této souvislosti pokládá zajímavou otázku: „Proč je tedy tak velký rozpor mezi tím, co být má, a tím, co ve skutečnosti je?“ (Haškovcová, 2012, s. 11).

Mezigenerační propast prohlubují nejrůznější faktory. Jedním z nich, který odráží postoj mladých ke starším, je ekonomická aktivita. V případě, že je senior stále ekonomicky aktivní má šanci získat sympatie od mladších lidí, kdežto v případě pobírání starobního důchodu jsou postoje mladých vůči seniorům zpravidla negativisticky zabarveny. Senioři mají vůči mladé generaci také určitá nepochopení, která se týkají zejména rodinného soužití. Odsuzují např. žít „na hromádce“, početí dítěte do nesezdané rodiny, formu soužití singles aj.

Celkově by se dalo říci, že největším problémem, který oddaluje mladší a starší populaci, je naprosto odlišný způsob života a vyrůstání ve velmi rozdílných podmínkách. Senioři nemají co říct mladým lidem a mladí zase nestojí o názory starších lidí. I přesto nezbyvá jiná možnost, než se domluvit. Významnou roli v této souvislosti hraje nejen rodinná, ale také školní výchova zdůrazňující vzájemnost vztahů mezi rodiči a dětmi. Pro dospělé děti by mělo být samozřejmostí přijetí odpovědnosti za péči o své staré rodiče, protože tuto péči oni samotní od svých rodičů v dětství dostávali. Výchova dětí k vzájemnému porozumění by neměla končit společně s ukončením školní docházky, ale měla by se rozvíjet celoživotně (Haškovcová, 2012). Pozornost musíme zaměřit nejen na aktivity, které vedou k pochopení potřeb seniorů a procesu stárnutí mladými lidmi, ale také na aktivity, které pomohou přiblížit seniorům svět mladých lidí a povedou ke vzájemnému porozumění (MPSV, 2013). Je důležité mít na paměti přínos seniorů, který spočívá např. v jejich dlouholetých zkušenostech, odbornostech, praxi, emoční vyzrálosti a časové flexibilitě. Někteří senioři i přes svůj důchodový věk stále pracují a vytváří další společenské hodnoty. Nezanedbatelná je také práce, kterou dělají pro svou rodinu a neočekávají za ni žádné peníze – např. hlídání vnoučat, pomoc v domácnosti aj. (MPSV, 2012).

SENIORI VE VÝZKUMECH

Evropská unie v rámci Evropského roku aktivního stárnutí a mezigenerační solidarity provedla v roce 2011 výzkum, do kterého bylo zapojeno 27 zemí EU a 5 zemí mimo EU. Výsledky šetření ukazují, že v české společnosti je na stáří nahlíženo spíše negativně na rozdíl od ekonomicky vyspělých zemí. V názorech na populaci odpovědělo 54 % respondentů, že populace lidí nad 55 let je obecně vnímána zcela negativně. S diskriminací ohledně věku se setkala největší procento starších lidí (36 %) v případě zaměstnání. Ne příliš vstřícné celospolečenské klima se projevuje také v tom, od kterého věku lidé uvádějí začátek stáří. Evropský průměr této hranice je 63,9 let a v ČR je tato hranice umístována do věku 59,5 let. Tento názor se poté odráží v hodnocení sebe sama, a jak ukazují další výsledky, tak z českých respondentů se za staré považuje 22 %, zatímco průměr EU je nižší (16 %). Změna ve

vnímání sebe sama a vnímání stáří a seniorů je dlouhodobým procesem, a proto je velmi důležité začít již u mladé populace. (MPSV, 2013).

Mgr. Lucie Vidovičová, Ph.D., a prof. PhDr. Ladislav Rabušic, CSc., v roce 2013 provedli výzkum pro Výzkumný ústav práce a sociálních věcí. Na vzorku 1584 respondentů ve věku 15 – 83 let zjišťovali, jak vnímá pojem stáří dnešní běžná populace. Za nejčastější faktory, díky nimž byl člověk vnímán jako starý, uvedli respondenti fyzický zdravotní stav (více než 70 %), věk (více než 55 %), ztrátu duševní svěžesti a ztrátu autonomie (více než 50 %). Výsledky výzkumu naznačují, že naše běžná populace definovala stáří jako období, kdy má jedinec vyšší věk, není v dobrém fyzickém a psychickém stavu a není soběstačný (Vidovičová, Rabušic, 2003).

Názory a postoje české populace k seniorům zkoumali také doc. PhDr. Petr Sak, CSc., a Mgr. Karolína Kolesárová-Saková, a to v rámci projektu s názvem Proměna sociálního obsahu kategorie generace seniorů. Tento výzkum byl realizován v roce 2008 a technikou sběru dat byl standardizovaný rozhovor. Předmětem výzkumu byly názory, postoje, znalosti a hodnoty české populace ve vztahu k seniorům. Objektem výzkumu byla česká populace starší patnácti let. Výběrový soubor obsahoval 1014 respondentů ze všech krajů ČR. Z výsledků výzkumu vyplývá, že česká populace za seniora považuje člověka mezi 60. a 70. rokem. Se slovem senior si nejčastěji lidé z ČR spojují pojmy starý, starší člověk (49 %) a důchodce (40 %). Co se týče vnímání stáří, tak 46 % respondentů má ke stáří neutrální postoj a 16 % má pozitivní postoj. Na otázku, zda přináší seniorský věk něco pozitivně nového, odpověděli respondenti ano z 54 % - konkrétně volný čas, aktivity, zájmy, odpočinek, relaxace. Za největší obavy spojené se stářím uváděli respondenti nemoc (78 %), finanční a existenční nouzi (54 %), samotu (49 %) a smrt (43 %). Z výsledků výzkumu obecně vyplývá, že česká populace se více bojí toho, co se stane v životě seniora v mezilidských a společenských vztazích než konce svého osobního života. Dle respondentů mají v rámci sociálního pole pro seniory největší význam manželé/manželky (73 %), děti (70 %), vnoučata a pravnoučata (63 %), domácí mazlíčci (46 %) a zdravotnický personál (43 %). Za přednosti pracovníků v seniorském věku respondenti považovali zkušenosti, přístup k práci, moudrost a čas. Z negativ dominovala nižší efektivita a zdravotní stav. Celkově si česká populace myslí, že společnost na stárnutí populace není připravena. S diskriminací v zaměstnání ohledně věku se setkalo 29 % respondentů. Respondenti tohoto výzkumu také posuzovali míru diskriminace u jednotlivých skupin společnosti. Nejvíce diskriminovaní jsou dle respondentů Romové (19 %), poté senioři (12 %), dále ženy a cizinci a na posledním místě se umístili mladí lidé (na základě věku) (Sak, Kolesárová – Saková, 2008).

Dobrovolnické centrum, o.s., v Ústí nad Labem realizovalo v roce 2004 - 2005 projekt s názvem Obdivuhodní senioři. Dotazníkového průzkumu, který zjišťoval názory mladých lidí (12 – 30 let) na postavení seniorů v naší společnosti se zúčastnilo 623 respondentů, z toho nejpočetnější skupinu tvořili respondenti ve věku 13 – 22 let (91,2 %). Ve výzkumu se zjišťovalo, zda respondenti žijí společně se svými prarodiči. Výsledky ukazují, že převážná většina (81 %) s prarodiči nebydlí. U většiny mladých lidí je seniorem nejčastěji člověk ve věku 60 let a slovně hodnotilo seniora největší procento mladých jako „starého, hodně starého člověka“ (32 %). Na otázku, jaké mají zkušenosti mladí se starými lidmi, byla nejčastější

odpovědi zkušenosti rozporné, tedy jak dobré, tak špatné. Obecně však převažovaly pozitivní zkušenosti nad negativními. Za nejčastější pozitivní zkušenost považovali respondenti to, že se o ně jejich prarodiče starají, další nejčastější odpovědí bylo, že jsou staří lidé milí, hodní, pozitivně naladěni a je s nimi legrace. Naopak nejhorší zkušenosti mají mladí se starými v MHD, v lékárnách, u lékaře, v obchodech apod., kde se hádají a nadávají. Dále respondenti uváděli hrubost, vulgárnost, agresivitu v jednání seniorů, mrzutost, protivnost, nervozitu, neochotu, sobeckost, aroganci seniorů, a také poměrně často uváděli nepochopení mládeže, včetně jejího odsuzování, nadávání, mentorování. Na otázku, zda měli respondenti někdy konflikt se seniorem, byla nejčastější odpověď ano, mnohokrát (62 %), pouhých 7 % respondentů nemělo nikdy žádný konflikt se starší osobou. Odpovědi respondentů na ochotu spolupráce mladých se staršími byly rozloženy po celé navržené škále, od jednoznačné ochoty spolupracovat až po jednoznačné odmítnutí spolupráce. Převládala uvážlivá odpověď „záleží na tom, co by to bylo“. Odmítnutí spolupráce, zejména formou „spíše ne“, bylo ve výsledcích výzkumu častější, než vyjádření zájmu o spolupráci se seniory (Dobrovolnické centrum Ústí nad Labem, 2004).

Také PaedDr. Monika Žumárová, Ph.D., zjišťovala pomocí metody dotazování postoje současné české mládeže k seniorům. Dílčími cíli výzkumného šetření bylo ověření, zda utváření postojů mládeže k seniorům ovlivňují více média než rodina a zda mládež vnímá seniora jako přítěž pro naši společnost. Do výzkumu bylo zapojeno 522 respondentů a jejich průměrný věk byl 16 let. Ze zjišťování kontaktu mladých s prarodiči vyplývá, že 84 (16 %) respondentů se setkává s prarodiči denně, 68 (13 %) jednou týdně, 56 (11%) jednou za 14 dní, 186 (36 %) jednou za měsíc a téměř vůbec se s prarodiči nevidá 108 (21 %) respondentů. V oblasti vnímání seniorů mladou generací byly výsledky alarmující. 30 % respondentů si myslí, že staří lidé jsou důležití a přínosní pro společnost a 70% uvedlo, že nikoliv. Své odpovědi nejčastěji zdůvodňovali nemohoucností, zbytečností a ekonomickou zátěží pro společnost. Dále dr. Žumárová zjišťovala, zda vliv médií na utváření postojů mládeže k seniorům je v současnosti vyšší než vliv rodiny. Z výsledků výzkumu vyplývá, že názory mládeže na seniory nejvíce ovlivňuje internet (51 %), rodina (30 %) a televize (14 %), pouze ze 2 % škola a z 1 % kamarádi. Výzkum se zaměřoval také na vztah rodičů respondentů k seniorům. Dle výsledků má 21 % kladné postoje a 32 % nemá kladné postoje, což znamená, že i rodiče očima mládeže nevnímají seniory příliš pozitivně. Na základě odpovědí, zda mají mladí se seniory dobré či špatné zkušenosti, vyplývá závěr, že 60 % mládeže nemá dobrou zkušenost se staršími osobami. Zajímavé je srovnání otázky na nejhorší zkušenost se seniory, kde pouze jeden chlapec a dvě dívky uvedli, že nemají žádné špatné zkušenosti, oproti otázce týkající se nejlepší zkušenosti se seniory, kde 96 chlapců a 76 dívek uvedlo, že nemají žádné dobré zkušenosti se starými lidmi. V závěru autorka dodává, že se budeme muset naučit vzájemné toleranci v rámci soužití jednotlivých generací. Starší se budou muset umět vypořádat s mladistvou radikálností a mladí se naopak naučit úctě ke stáří a ke zkušenostem té nejstarší generace (Žumárová, 2012).

Ve výzkumu Stáří mladýma očima zjišťovala Mgr. Romana Trusinová, Ph.D., jak vnímá mladá generace seniory. Výsledky kvalitativního sociologického výzkumu, ve kterém použila metodu polostrukturovaného hloubkového rozhovoru, ukázaly paradoxnost vnímání

seniorů mladými respondenty. Výzkum probíhal na podzim roku 2010 a bylo dotázáno deset respondentů ve věku 19 až 28 let. Dotázaní téměř jednohlasně uváděli, že se seniory nemají žádný problém. Zároveň ale vyjadřovali značně stereotypní nahlížení na stáří a postupně vypovídali o množství problematických oblastí mezigeneračních vztahů. V rozhovorech bylo přitom možné identifikovat tři hlavní oblasti, které snižují úctu mladých k seniorům, a to: 1) pohrdání životní etapou stáří, 2) odmítání životního stylu seniorů, 3) následování rodinných vzorů (Trusinová, 2013).

ZÁVĚR

Mládí i stáří jsou velmi významné etapy lidského života, které jsou sice rozdílné, ale měly by být vnímány jako stejně plnohodnotné. Z různých výzkumů provedených v ČR vyplývá, že největší mezigenerační propast je mezi mladou generací a populací staršího věku. Tato propast je prohlubována zejména naprosto odlišným životním stylem těchto dvou generací. Nahlížení mladých lidí na starší je z velké míry ovlivněno médii, kde může dojít k přejímání různého stereotypního nahlížení na populaci starších lidí. V utváření postojů ke stáří a seniorům u mladší populace hraje významnou roli rodinná a školní výchova, která nesmí být opomíjena a musí být podporována správným směrem (úcta ke stáří, pozitivní přínos seniorů, porozumění stáří jako náročné životní etapě apod.). Výchova dětí k vzájemnému porozumění by se měla rozvíjet celoživotně tak, aby vzájemná tolerance v rámci soužití jednotlivých generací byla pro všechny naprostou samozřejmostí.

Literatura:

HAŠKOVCOVÁ, H. 2010. *Fenomén stáří*. Praha: Havlíček Brain Team.

HAŠKOVCOVÁ, H. 2012. *Sociální gerontologie, aneb, Seniori mezi námi*. Praha: Galén,

SAK, P., KOLESÁROVÁ – SAKOVÁ, K. 2008. Názory a postoje české populace k seniorům. In: Britské listy [online]. [cit. 2015-01-12]. ISSN 1213-1792. Dostupné z: http://blisty.cz/files/2009/07/24/4_kvantitativni_vyzkum_populace_fin_2008.pdf.

TRUSINOVÁ, R. 2013. Stáří mladýma očima: Zdroje nevraživosti mladých k seniorům. In: AntropoWebzin [online]. [cit. 2015-01-11]. ISSN 1801-8807. Dostupné z: <http://antropologie.zcu.cz/stari-mladyma-ocima-zdroje-nevrazivosti-mladych-k-seniorum>.

VIDOVIČOVÁ, L., RABUŠIC, L. 2003. *Seniori a sociální opatření v oblasti stárnutí v pohledu české veřejnosti: zpráva z empirického výzkumu*. Brno: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí.

ŽUMÁROVÁ, M. 2012. Postoje české mládeže k seniorům. In: *Mezigeneračné mosty: vstupujeme do roka mezigeneračnej solidarity*. Prešovská univerzita v Prešově, s. 63-72.

Internetové zdroje:

Programy a projekty: Obdivuhodní seniori. Dobrovolnické centrum Ústí nad Labem [online]. 2004 [cit. 2015-01-16]. Dostupné z: http://www.dcul.cz/stranky/programy_seniori.htm.



Příprava na stárnutí: Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017. Ministerstvo práce a sociálních věcí [online]. 2013 [cit. 2015-01-16]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/14540/NAP_2013-2017_070114.pdf.

Příprava na stárnutí: Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017. Ministerstvo práce a sociálních věcí [online]. 2013 [cit. 2015-01-16]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/14540/Podkladova_studie.pdf.

Tiskové zprávy: Čechů ubyde a zestárnou. Český statistický úřad [online]. 2013 [cit. 2015-01-15]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/cechu_ubyde_a_zestarnou_20130723.

Tiskové zprávy (červen): Senioři nepatří do starého železa. Ministerstvo práce a sociálních věcí [online]. 2012 [cit. 2015-01-17]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/13111/TZ_Seniori_nepatri_do_stareho_zeleza.pdf.

AUTOR:

Mgr. Soňa Divilová

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo náměstí 5

Olomouc, 771 40

sona.divilova@seznam.cz

OSOBNOSŤ DETÍ S ADHD – ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Diana DEMKANINOVÁ

ABSTRAKT

Hyperkinetická porucha ADHD patrí medzi najčastejšie diagnostikované poruchy v detskom veku. Je charakteristická najmä triádou kľúčových symptómov – nepozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Aby sme však dokázali pochopiť správanie a činy dieťaťa s ADHD, nestačí nám poznať len symptómy a prejavy tejto poruchy, ale aj to, aká je jeho osobnosť. Poznanie štruktúry a jednotlivých dimenzií osobnosti (napr. úzkostlivosť) môže tiež pomôcť pri práci s takýmto dieťaťom, teda pri stanovení korekčných a intervenčných postupov. Príspevok vychádza z projektu dizertačnej práce zameranej na túto problematiku.

ÚVOD

V súčasnosti sa čoraz častejšie môžeme stretnúť s učiteľmi, ktorí spomínajú, že sa v praxi stretávajú s deťmi, ktoré sú nepozorné, neobsedia na hodinách a často konajú akoby bez rozmyslu. Čo za tým je? Nesprávna výchova? Alebo porucha? Čím ďalej, tým častejšie môžeme naraziť na dieťa/človeka, ktorý má ADHD.

ČO JE ADHD?

ADHD je celosvetovo používaná skratka na označenie neurovývinovej poruchy pozornosti spojenej s hyperaktivitou, ktorá patrí medzi najčastejšie diagnostikované poruchy v detskom veku. Vyskytuje sa asi v 3-5% detskej populácie, pričom je častejšia u chlapcov (Valero et al., 2012; Train, 2001; White, 1999). Najviac diagnostikovaných detí s poruchou ADHD je v rozmedzí 6.-9. roku života, avšak táto porucha postihuje deti všetkých vekových kategórií.

Porucha ADHD je charakteristická najmä triádou kľúčových symptómov - nepozornosti, hyperaktivity a impulzivity, ktoré nie sú veku primerané (White, 1999). Okrem spomínaných základných prejavov môžeme u detí s diagnózou ADHD pozorovať aj nedostatky v oblasti kognitívnych funkcií, emocionality, percepčno-motorickej oblasti. (Jucovičová & Žáčková, 2010; Hort et al. 2000). Stupňovanie problémov dieťaťa nastáva priamoúmerne so zvyšovaním výchovných nárokov, pričom zlomovým býva často nástup do základnej školy. Neschopnosť dieťaťa sústrediť sa dlhší čas mu môže spôsobovať problémy v škole (problémy v učení, správaní). Tieto ťažkosti sa môžu negatívne odraziť na jeho psychike (Jucovičová & Žáčková, 2010). Jedinec môže prežívať pocity neschopnosti či menejcennosti, dôsledkom ktorých sa môže spustiť rozvoj sekundárnych neurotických porúch a rôznych porúch správania (Cahová, Pejcochová & Ošlejšková, 2010). U detí s ADHD sa môžu vyskytnúť i pridružené poruchy, napr. depresie, poruchy správania alebo špecifické poruchy učenia (Gajdošová et al., 2011; Parker, Majeski, Collin, 2004). Vyskytnúť sa môže tiež sociálna maladaptácia – deti s ADHD sa javia neúspešné v sociálnych vzťahoch, často sú málo obľúbené či izolované (Vágnerová, 2005).

Aby sme dokázali pochopiť správanie a činy dieťaťa s ADHD, musíme poznať nielen symptómy a prejavy poruchy, ale aj to, aká je jeho osobnosť.

OSOBNOSŤ ĽUDÍ S ADHD

V súčasnom jazyku „osobnosť“ medzi najčastejšie používané pojmy, a to nielen v psychológii ale aj v interdisciplinárnych súvislostiach. Na druhej strane je tento pojem veľmi abstraktný a jeho význam je značne široký (Ruisel, 2008). Existuje mnoho prístupov k chápaniu a vysvetleniu osobnosti, máme k dispozícii rôzne teórie osobnosti, založené na rôznych konštruktoch a metódach. Aj z toho dôvodu neexistuje všeobecne prijatá definícia osobnosti. Ruisel (2008, s. 16) definuje osobnosť ako „integráciu jednotlivých charakteristík jednotlivca do jedinečnej organizácie, prostredníctvom ktorej človek poznáva, reguluje svoje správanie a adaptuje sa k fyzikálnemu, psychologickému, sociálnemu i spirituálnemu prostrediu.

Osobnosť podľa Eysencka (in Hall & Lintzey, 1997, s. 351) je „úplný súhrn aktuálnych alebo potenciálnych vzorcov správania sa organizmu, ktoré sú determinované dedičnosťou a prostredím, vznikajú a rozvíjajú sa prostredníctvom funkcionálnej interakcie štyroch hlavných oblastí, do ktorých sú tieto vzorce správania organizované: kognitívna oblasť (inteligencia), konatívna oblasť (charakter), afektívna oblasť (temperament) a somatická oblasť (konštitúcia)“.

Napriek skutočnosti, že ADHD je téma, ktorej sa v ostatnom čase venujú mnohé výskumy, je pomerne málo štúdií, ktoré skúmali vzájomnú súvislosť medzi ADHD a osobnosťou (White, 1999). Teoretici však stále viac poukazujú na to, že štúdium osobnostných rysov a temperamentu by mohlo zlepšiť naše chápanie širokej rôznorodosti prejavov a symptómov v rámci ADHD. Poznanie osobnosti by mohlo čiastočne vysvetliť aj rôzne úrovne problémového správania u jedincov s ADHD

Podľa Valero et al. (2012) väčšina výskumov zaoberajúcich sa osobnosťou v kontexte ADHD sa zameriavala len na úzky okruh faktorov, pracovala predovšetkým s päťfaktorovým modelom osobnosti a ako nástroj merania použila metódu NEO-PI-R (resp. jeho skrátenú verziu NEO-FFI). Päťfaktorová teória osobnosti vychádza z predpokladu, že základ osobnosti tvoria črty, ktoré sú usporiadané do jednotlivých dimenzií hierarchicky od špecifických k všeobecným. Podľa tohto modelu možno všetky osobnostné črty zoskupiť do piatich dimenzií – tzv. Big Five: extravézia, neurotizmus, otvorenosť, prívetivosť a svedomitosť.

White (1999) upozorňuje na to, že väčšina výskumov vyzdvihuje súvis medzi ADHD a 2 dimenziami z Big five – extravézia a neurotizmus.

Čo sa týka neurotizmu, tak na jeho zvýšenú mieru u detí s ADHD poukazujú viaceré výskumy (Parker, Majeski & Collin, 2004 či Marte et al. 2008).

S extravéziou je to o čosi komplikovanejšie. Hoci je všeobecné presvedčenie, že deti s ADHD sú „viac extrovertné“, pričom aj niektoré výskumy (napr. Parker, Majeski & Collin, 2004) poukazujú na vyššiu mieru extravézie, výsledky iných výskumov naznačovali, že nebol rozdiel v dimenzii extroverzie medzi deťmi s ADHD a non-ADHD (DePauw a Mervielde, 2010; Martel et al 2008).

Zaujímavý je aj faktor otvorenosti. Vo výskume Parker, Majeski & Collin (2004) sa neprejavili rozdiely medzi adolescentami s ADHD a non-ADHD. White (1999) však poukazuje na niekoľko výskumov, ktoré ukazujú, že istý vzťah by mohol byť aj medzi ADHD a tvorivosťou, ktorá je zaradená pod otvorenosť k skúsenostiam. Viaceré charakteristiky detí s ADHD sú podľa nich podobné ako charakteristiky tvorivých ľudí.

Dimenzie, ktoré vykazujú nižšie hodnoty u detí s ADHD v porovnaní s kontrolnou skupinou sú svedomitosť a prívetivosť (DePauw a Mervielde, 2010; Martel et al 2008; Parker, Majeski & Collin, 2004).

Bližšie sa pozrieme aj na vzťah medzi ADHD, úzkostlivosťou a úzkosťou. Úzkostlivosť je osobnostná črta charakteristická pre jedinca a podľa Olivardia (2010) má určitý spoločný genetický základ s poruchou ADHD. Úzkosť je situačne podmienený stav. Treba si uvedomiť, že príznaky ADHD sú značne rušivé a môžu pôsobiť aj na samotného jedinca stresujúco. Ľudia s ADHD sa často ocitajú v situáciách, keď ostatní na nich môžu reagovať negatívne, čo sa môže prejaviť na zvýšení ich rozpačitosti a úzkosti. Olivardio (2010) tiež hovorí, že ľudia s ADHD majú tendenciu byť citlivejší na vnímanie rôznych situácií, emócií či pocitov, môžu sa ich hlbšie dotknúť a viac rozrušiť. Ľahšie emocionálne rozrušenie jedincov s ADHD spomínajú aj DePauw a Mervielde (2010) vo svojich výsledkoch. To opäť môže viesť k zvýšenej úzkosti. Na súvis medzi ADHD a úzkostlivosťou a úzkosťou poukazujú aj iné výskumy.

Treba si však uvedomiť, že mnoho výskumov je zameraných na dospelú populáciu, hoci táto porucha je výraznejšia v detstve.

V našej dizertačnej práci by sme sa chceli zamerať hlavne na deti mladšieho a staršieho školského veku. Poznanie štruktúry osobnosti môže pomôcť pri stanovení korekčných a intervenčných postupov pri práci s dieťaťom.

OSOBNOSŤ DETÍ S ADHD – VÝSKUM

Cieľ výskumu a výskumné otázky

Cieľom nášho výskumu je zistiť, aký je vzťah medzi štruktúrou osobnosti a poruchou ADHD u detí školského veku. Taktiež nás zaujíma, ako osobnosť detí s ADHD súvisí so začlenením jedinca do kolektívu. (začleniť do / mať miesto v)

V súvislosti s cieľom práce sme si stanovili nasledovné otázky:

O1: Aký je rozdiel v osobnosti medzi deťmi s diagnózou ADHD a bežnou populáciou, resp. aký je vzťah medzi poruchou ADHD a štruktúrou osobnosti?

O2: Ktoré dimenzie osobnosti budú výraznejšie/menej výrazné u detí s ADHD v porovnaní s bežnou populáciou?

O3: Ako je dieťa s ADHD začlenené v školskom kolektíve a aký to má súvis s jeho osobnostnými charakteristikami?

O4: Aký je vzťah medzi mierou úzkostlivosti a poruchou ADHD u detí?

Metódy a metodiky

Pri zisťovaní jednotlivých faktorov a dimenzií osobnosti plánujeme využiť jednodimenzionálne i multidimenzionálne dotazníky. Z multidimenzionálnych osobnostných dotazníkov sa ako vhodné javí použiť Eysenckov B-JEPI (1987), ktorý tvorí 78 položiek a je štandardizovaný pre vekové rozpätie 9-14 rokov. Obsahuje 4 dimenzie osobnosti, a to neuroticizmus, extravertizmus, psychotizmus a škálu úprimnosti.

Ako sme už spomínali, plánujeme sa bližšie zamerať aj na konkrétnejšie aspekty osobnosti. Keďže nás zaujíma, aký je vzťah medzi úzkostlivosťou a poruchou ADHD, bolo by vhodné použiť Spielbergerov STAIC (State-Trait Anxiety Inventory for Children). Dotazník má 2 dvadsaťpoložkové škály – jedna sa zameriava na aktuálny stav a druhá na trvalú osobnostnú vlastnosť. Použiť chceme aj Kondášovu Škálu klasickej sociálnej situácie anxiety a trémy (KSAT, 1973), ktorá sa využíva pri zisťovaní výskytu a miery subjektívnej nepríjemnosti zážitku predmetného a situáčného strachu. V našom prípade by sme použili formu A, ktorá je určená pre vek 12-18 rokov.

Na zistenie toho, ako je dieťa začlenené v školskom kolektíve chceme použiť dotazník SORAD (Hrabal, 1979), ktorý poskytuje informácie o osobnosti a jej začlenení v skupine. Pomocou SORAD-u môžeme získať údaje o sociálno-psychologickej charakteristike osobnosti a o rysoch osobnosti, ktoré sa prejavujú v sociálnej interakcii.

Ako doplnkový zdroj informácií o správaní dieťaťa využijeme posudzovaciu stupnicu - Connersovu škálu pre učiteľov / rodičov.

Zozbierané dáta budú štatisticky spracované a vyhodnotené pomocou SPSS.

Výskumný súbor

Výskumný súbor budú tvoriť deti od 8 do 15 rokov s diagnostikovanou poruchou ADHD. Predpokladáme, že budeme skúmať spolu 30 detí s poruchou ADHD (+ kontrolná skupina 100 detí rovnakého veku). Výber charakterizujeme ako dostupný. Participanti budú vyberaní v spolupráci s riešiteľským tímom projektu VEGA, psychológmi v CPPPaP a vybranými školami.

Pilotný predvýskum je už v procese realizácie.

ZÁVER

Ako sme už spomenuli, poznanie osobnostných rysov a temperamentu detí s ADHD by mohlo zlepšiť naše chápanie rôznorodosti prejavov a symptómov v rámci tejto poruchy a pomôcť pri práci s takýmto dieťaťom, teda pri stanovení korekčných a intervenčných postupov.

Táto téma súvisí s výskumným projektom realizovaným s finančnou podporou agentúry VEGA, ktorý sa v súčasnosti realizuje na našej katedre. Projekt je zameraný na objektivizáciu diagnostikovania hyperkinetickej poruchy ADHD v bio-psycho-sociálnom kontexte (VEGA, 2013-2015). Predpokladáme, že táto dizertačná práca prispeje k riešeniu tohto projektu.

Literatúra

- CAHOVÁ, P., PEJCOCHOVÁ, J. & OŠLEJŠKOVÁ, H. 2010. Hyperkinetická porucha v klinické praxi detského neurologa. *Postgraduálna medicína*, 12 (1). 8-18.
- DEPAUW, S. S. W. & MERVIELDE, I. 2010 *The role of temperament and personality in problem behaviors of children with ADHD*. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 39. 277-291.
- GAJDOŠOVÁ, E., HUBINSKÁ, L. & JAKUBKOVÁ, V. 2011. *Intervencie pracovníkov pomáhajúcich profesií pri riešení problémov a porúch detí v správaní s dôrazom na rozvíjanie ich sociálno-emocionálnej a morálnej zrelosti*. Bratislava: Stimul.
- HALL, C.S. & LINDZEY, G. 1997. *Psychológia osobnosti*. Bratislava: SPN.
- HORT, V. et al. 2000. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál.
- JUCOVIČOVÁ, D. & ŽÁČKOVÁ, H. 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada.
- MARTEL, M. M., NIGG, J. T., & LUCAS, R. E. 2008. Trait mechanisms in youth with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Research in Personality*, 42, 895–913.
- MUNDEN, A., & ARCELUS, J. 2002. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál.
- OLIVARDIA, R. 2010. ADHD and Anxiety [online]. ADDA – Helping Adults With ADHD Lead Better Lives [cit. 25.5.2014]. Dostupné na: <http://www.add.org/page/ADHDandAnxiety>.
- OLIVARDIA, R. 2010. ADHD and Anxiety [online]. ADDA – Helping Adults With ADHD Lead Better Lives [cit. 25.5.2014]. Dostupné na: <http://www.add.org/page/ADHDandAnxiety>.
- PARKER, J. D. A., MAJESKI, S. A. & COLLIN V. T. 2004. ADHD symptoms and personality: relationships with five-factor model. *Personality and Individual Differences*, 36. 977-987.
- RUISEL, I. 2008. *Osobnosť a poznávanie*. Bratislava: Ikar.
- TRAIN, A. 1997. *Specifické poruchy chování a pozornosti: Jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. Praha: Portál.
- SVOBODA, M. 2010. *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D. & VÁGNEROVÁ, M. 2001. *Diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Kranolinum.



VALERO, S. et al. 2012. Personality profile of adult ADHD: The alternative five factor model. *Psychiatry reserach*, 198. 130-134.

WHITE, J. D. 1999. Personality, temperament and ADHD: a review of the literature. *Personality and Individual Differences*, 27. 589-598.

AUTOR:

Mgr. Diana Demkaninová
Katedra psychológie
Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Gondova 2
814 99 Bratislava
diana.demkaninova@gmail.com

MOŽNOSTI POUŽITIA METÓDY SCENÁROV PRI SKÚMANÍ SELF-EFFICACY UČITEĽKY PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Darina DVORSKÁ

ABSTRAKT

Jadrom predloženého príspevku je empirická reflexia metódy scenárov (angl. scenarios, Klassen et al., 2012, s. 158), ktorá predstavuje pomerne málo využívanú metódu pedagogického výskumu. V príspevku je predstavená jej základná myšlienka a využitie vo výskume zameranom na interpretáciu vlastnej self-efficacy učiteľky primárnej školy.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ KONCEPTU SELF-EFFICACY UČITEĽA

Koncept self-efficacy pramení v **sociálno kognitívnej teórii** kanadského sociálneho psychológa standfordskej univerzity **Alberta Banduru**. Ľudské myslenie a konanie Bandura chápe ako produkt dynamickej súhry vplyvov osobnosti, prostredia a správania. Vzťah medzi týmito tromi elementami podlieha „*triadickému recipročnému determinizmu*“ (Bandura, 1978, s. 345). Prídavné meno recipročný značí vzájomne poskytujúcu výhodu, v spojení prídavného mena triadický, sú zdôraznené jeho 3 prvky (osobnostné faktory, prostredie a správanie v zmysle vlastnej činnosti). Determinizmom sa podľa Janouška (1992, s. 386) rozumie „výsledný efekt množiny vzájomne prepojených vplyvov, ktorý je chápaný skôr pravdepodobnostne, ako lineárne.“ Interakčnosť Bandurovho modelu (novšie v publikácii Bandura, 1997, s. 6) je dôsledná v tom smere, že správanie samo interaguje a ovplyvňuje osobné a situačné faktory, nie je ich obyčajným produktom. Z uvedených vysvetlení vyplýva, že ľudia môžu premyslieť a regulovať vlastné konanie. Nie sú len „pešiakmi v hre environmentálnych vplyvov“ (Hall, Lindzey, 2002, s. 428). Príčinnosť nespočíva len v prostredí. Človek a prostredie sa ovplyvňujú navzájom. Mnohé stránky osobnostného fungovania zahŕňajú interakciu človeka s ostatnými ľuďmi. Primeraná teória osobnosti musí podľa Banduru (1977b, s. 191) „počítať so spoločenským kontextom, v ktorom je správanie získané a udržiavané.“

Za kľúčovú zložku systému self považuje Bandura entitu **self-efficacy**, ktorá vyjadruje „*presvedčenie o vlastných schopnostiach organizovať a vykonávať činnosť, ktorá vedie k daným výsledkom*“ (Bandura, 1991, s. 248). Táto autoregulačná charakteristika sa prejavuje „vo všetkých úrovniach psychického fungovania – v rovine motivácie, kognície, emócií, i samotnom správaní aj na somatickej úrovni“ (Hoskovcová, 2004, s. 7).

Bandura (1997, s. 73) prišiel s dvoma ďalšími pojmi, ktorými rozvinul túto teóriu. Prvým je presvedčenie o vlastných schopnostiach organizovať a vykonávať určitú činnosť na stanovenej úrovni obťažnosti (**efficacy beliefs**). Druhým pojmom je **predstava o výsledku** (outcome expectancy) v zmysle „subjektívne očakávaného prínosu učiteľovej činnosti“ (Dvorská, 2015 modifikované podľa Jurovský, 1980, s. 176).

Jadrom tohto modelu je „situačne definovaná a subjektívne očakávaná účinnosť

vlastného konania“ (Křivohlavý, 2003, s. 60). Táto efficacy pramení v nás, preto Bandura používa spojenie self. Self-efficacy predstavuje podľa Banduru (1997, s. 3) „kľúčový faktor činnostného pôsobenia človeka“ a považuje ho za „centrálny mechanizmus autoregulácie“ (Hoskovcová, 2006, s. 58). U učiteľa predstavuje jeho self-efficacy „najdôležitejší autoregulatívny prvok jeho práce“ (Gavora, 2008, s. 223).

Podľa Banduru (1997, s. 22) nad self-efficacy učiteľ usudzuje skôr, ako koná. Už táto entita (self-efficacy) - jeho subjektívne presvedčenie je situačne a kontextovo zamerané v zmysle schopnosti organizovať a realizovať určitú konkrétnu pedagogickú činnosť (riešiť konkrétnu pedagogickú situáciu, premýšľať nad konkrétnou vyučovacou hodinou v konkrétnej triede s konkrétnymi žiakmi v jej konkrétnej fáze), ktorá v konečnom dôsledku vyústi do subjektívne očakávaného prínosu jeho vykonanej pedagogickej činnosti (splnenie výchovno-vzdelávacieho cieľa). V tomto zmysle self-efficacy učiteľa predstavuje „multidimenzionálny systém diferencovaného súboru presvedčení učiteľa vzťahujúci sa k rozličným sféram jeho vplyvu“ (Dvorská, 2015 modifikované podľa Bandura, 1997, s. 42-54). Avšak podľa Banduru už tieto dve entity (efficacy beliefs a outcome expectancies) sú vzájomne podmienené. Avšak pokiaľ učiteľ nemá subjektívne presvedčenie vo vlastnú generatívnu schopnosť (angl. generative capability), že jeho Ja dokáže organizovať a realizovať pedagogickú činnosť, jeho subjektívne očakávaný prínos je irelevantný. Preto sa self-efficacy považuje za cieľovo orientovanú súčasť sebapoňatia.

Odborný termín **self-efficacy** je pomerne mladým úhrným označením vplyvného konceptu. Jeho tvorca Albert Bandura (1977, 1982, 1994, 1996, 1997, 2001, 2006) ho stále činne dotvára a upresňuje jeho teoretické aj výskumné súvislosti. Napriek terminologickým riešeniam (Mareš z Wiegerová et al., 2012, s. 14, Dvorská, 2015, nepublikované), ktoré sa pokúšajú o preklad tohto pojmu v celom jeho význame, sa stretávame s tým, že sa tento výraz neprekladá a používa sa jeho anglická forma self-efficacy (Říčan, 2007, s. 69), hlavne kvôli tomu, aby sa predišlo možným dezinterpretáciám. Vzhľadom na vyššie opísané súvislosti spojené s problémom nejednoznačného prekladu tohto odborného termínu a faktom, že doposiaľ v odborných kruhoch nedošlo ku konsenzu, v tomto príspevkupoužívam pôvodný anglický ekvivalent self-efficacy.

Problematika self-efficacy učiteľa sa za posledných 30 rokov v zahraničí (napríklad v USA, Veľkej Británii, Francúzsku, Nemecku, Holandsku, Estónsku, Taliansku, Izraeli, na Cypre, v Turecku, Číne a Južnej Kórei) pomerne široko rozpracováva. Ako opisuje M. Tschannen-Moran et al. (1998, s. 240) výskum o self-efficacy učiteľa je v zahraničí „na hranici dospelosti“. Vznikla teória, ktorá vysvetľuje a objasňuje vznik a fungovanie tejto autoregulačnej vlastnosti učiteľa. Uskutočnilo sa množstvo výskumov: Tschannen-Moran, Woolfolk, Hoy, 1998; Wertheim, Leyser, 2002; Ross, Bruce, 2007 a iné.

Klassen et. al. (2011, s. 21-43) spracovali podrobný prehľad štúdií, ktoré sa zaoberajú osobne vnímanou zdatnosťou učiteľa základnej a strednej školy. Prehľadová štúdia s podtitulom „Známky pokroku, alebo nesplnené prísluby?“ za obdobie 11 rokov (1998 až 2009) analyzuje globálne (avšak zahŕňa v sebe len anglicky písané) empirické štúdie. Ako naznačuje graf 1: z celkového počtu 218 štúdií - kvantitatívne štúdie predstavovali 76,6 %, kvalitatívne len 8,7 %, zmiešané tvorili 14,7 % a longitudinálne 5,5 %“. M. Tschannen-

Moran vo svojej recenzii (1998, s. 240) udáva, že kvalitatívne zamerané štúdie o self-efficacy učiteľa sú dlhodobo „ohromne zanedbávané“. Následne Tchannen-Moran (2001, s. 804) vyzýva výskumníkov zaoberajúcich sa problematikou self-efficacy učiteľa viac využívať metódy kvalitatívnej metodológie. R.K. Henson (2002, s. 148), podobne ako K.F. Wheatley (2005, s. 752) vyzývajú k skúmaniu tejto problematiky tak, aby sa dalo výskumne podložiť hlavne interpretačné zameranie self-efficacy učiteľa.

Na Slovensku problematiku self-efficacy učiteľa teoreticky a výskumne rozpracováva P. Gavora (2008, 2009, 2011a, 2011b, 2012). Následne sa k nemu pridali Ďurkovičová (2011, 2013), Majerčíková et al. (2012, 136 s.), Wiegerová et al. (2012, 118 s.) a Geršicová et al. (2012, s. 29 - 48). Self-efficacy je jedným z ukazovateľov, ktorému sa výskumne venuje aj medzinárodná porovnávacía štúdia učiteľov OECD TALIS (v roku 2008 a 2013, viac napr. Rutkowski et al. TALIS Conceptual Framework, 2013, s. 35). Všetky doposiaľ realizované výskumné štúdie na Slovensku zbierali výskumné dáta prostredníctvom škálových sebahodnotiacich dotazníkov (TES, OSTES, ZdUR).

V kvalitatívne orientovanom výskume (Dvorská, 2015, nepublikované) sme sa zamerali na skúmanie interpretácie výpovedí učiteľky primárnej školy o jej subjektívnej, skrytej, situačne a kontextovo špecifickej, cieľovo orientovanej charakteristike self-efficacy. Išlo o výskumný design *individuálnej prípadovej štúdie* učiteľky, ktorú sme skúmali *longitudinálne*. Z hľadiska smeru sledovania prípadu v čase išlo o kombináciu *retrospektívnej* (smerovanie od prítomnosti do minulosti – životný príbeh učiteľky) a *prospektívnej* (smerovanie od prítomnosti do budúcnosti – metóda scenárov, neštruktúrované pozorovanie vyučovania a rozhovor pred a po pozorovaní, ako aj niektoré otázky v sérii hĺbkových pološtruktúrovaných rozhovorov) prípadovej štúdie. Odôvodnenie tejto kombinácie smerovania je jednoduché. Self-efficacy podľa Mareša (2013, s. 445) vychádza z toho, čo učiteľka o sebe vie z minulosti, ako si počína v súčasnosti, je orientované do budúcnosti. Preto je self-efficacy potrebné sledovať naprieč činnostným pôsobením učiteľky a brať do úvahy aj jej predstavy o výsledku pedagogickej činnosti. V nasledujúcej časti príspevku v krátkosti opíšem jednu z použitých výskumných metód – *metódu scenárov*.

METÓDA SCENÁROV

Úvahy nad použitím ďalšej výskumnej metódy zber dát vzhľadom na cirkulárnu logiku kvalitatívneho výskumu vyplynuli z kontextu v priebehu predošlých. Participantka učiteľka primárnej školy v úvode vypovedala o svojom živote (metóda životného príbehu), o udalostiach, ktoré ju počas neho postretli, zároveň sa zameriavala na opis svojho súčasného pracoviska. Pri sebahodnotiacich otázkach mala tendenciu neustáleho porovnávania sa s kolegami (figúra verbálneho dištancovania, viac Švaříček, 2010, s. 157-158) na jednej strane a na druhej strane pri priamych otázkach sme cítili, že sa svoje výpovede snaží miestami formulovať sociálne žiaduco. Kvôli týmto dôvodom sme začali uvažovať o použití metódy, ktorá by jej túto tendenciu priblížila (porovnávanie sa s kolegami), ale zároveň by nám poskytla možnosť pýtať sa na jej self-efficacy nepriamo, v kontexte iných hypotetických kolegov. Začali sme hľadať vhodnú metódu v teoretickej literatúre. Sprvoti sme hľadali

v učebniciach metodológie kvalitatívneho výskumu, potom sme sa zamerali priamo na metódy skúmania self-efficacy učiteľov v zahraničí.

Vo výskume self-efficacy učiteľa Ashton, Buhr, Crocker (1984, cit. podľa Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001, s. 778) v záujme predpokladu, že self-efficacy učiteľa je kontextovo špecifická, použili *vignets*, ktoré Gavora (2008, s. 245) prekladá ako **opisy modelových situácií**, ako položku dotazníka.

Príklad:

Niektorí žiaci v triede sa neustále bavia, posielajú si papieriky a ignorujú vyučovanie. Ich výkon v učení sa (úlohy a testy) je dobrý, niekedy dokonca výborný. Ich správanie je však provokatívne a narušuje vyučovanie. Do akej miery by ste vedeli eliminovať takéto správanie?

Učiteľ mal hodnotiť nasledujúce 2 rámce:

- a) Ako by zhodnotil svoje možnosti riešenia danej situácie na škále od „veľmi“ po „vôbec“.
- b) V druhom požiadali učiteľa o porovnanie seba s kolegami na škále od „oveľa menej“ po „oveľa viac“ účinnejší než väčšina učiteľov, ktorých poznám.

Zároveň mal učiteľ, ktorý vyplňal dotazník na škále od „veľmi“ po „vôbec“ zhodnotiť mieru subjektívneho stresu prežívaného v tejto hypotetickej situácii. Výskumníci dospeli k záveru, že stres by nemal byť využívaný pri analýze self-efficacy ako náhrada zaň. Tieto „Astonovej modelové situácie“ (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001, s. 778) sa však nestretli so širším používaním a akceptovaním. Prístup vyššie opisovaných modelových situácií sme našli aj v prácach Bauman, Del Rio (2006, s. 18), ktorí ich nazývajú (angl. vignette approach). Voňková (2013, s. 49-66) používa „*anchoring vignette* – ktoré prekladá ako **ukotvujúce viněty**“. Voňková ich definuje, ako „opisy krátkeho príbehu hypotetickej osoby.“ Túto metódu použila spolu s Hullegiem (2011, s. 597-620) ako duplicitnú dotazníkovú položku, nástroj, ktorého cieľom je „prostredníctvom priameho merania rozdielnosti používania škály korigovať (očistiť) sebahodnotenie respondentov“ (Voňková, 2013, s. 50).

V slovenskej literatúre sme sa stretli s použitím metódy „**hypotetických situácií**“ vo výskume v práci Jurovského (1980, s. 175). Ako opisuje pri skúmaní pracovnej motivácie sa v zahraničí používa technika projekčného experimentu. Jurovský sa ňou nechal inšpirovať a prispôbil si ju tým, že „na podklade fiktívnej, alebo hypotetickej situácie, vyvinul vlastnú metodiku, ktorú zaraďuje medzi nepriame spôsoby zachycovania motivácie k práci.“ Odôvodňuje ju tým, že „na motiváciu k práci sa ľudí nemožno spytovať priamo. Motívy možno najlepšie merať vo fantázii.“ O svojich „skutočných dôvodoch prečo pracujú, ani sami nemusia vedome premýšľať, alebo si ich prispôbujú tomu, čo sa patrí a spoločensky hodnotí“ (Jurovský, 1980, s. 175-177). V jeho druhej metodike hypotetickú situáciu kombinoval so spomienkou na skutočnú situáciu.

V prevažne zahraničných výskumoch napr. Feather, Sherman (2010, s. 955) sa používa podobná výskumná **metóda scenárov** (angl. scenarios). Klassen et al. (2012, s. 158) opisuje scenáre ako „krátke, známe avšak hypotetické situácie zahŕňajúce fiktívne zložky a sú

navrhnuté tak, aby vyvolali postoje a názory, ktoré môžu byť menej náchylné na sociálne žiaduci efekt dotazníkových výskumov.“ Odporúča ich použitie pre odosobnenosť a fakt, že hypotetické situácie neposkytujú priamy prístup k osobným kognitívnym alebo motivačným perspektívam, ale objasňujú presvedčenie (angl. belief) z vonkajších súčasných osobných situácií človeka. Scenár ako výskumná metóda predstavuje podľa Tašicovej (2007, s. 6) „komplexný prístup opisujúci viacznačnú, multifunkčnú a flexibilnú aktivitu alebo dej, týkajúci simulácie problému a náznaku riešenia hypotetickej osoby.“

Pri metóde scenárov sa vo všeobecnosti môžu použiť dva prístupy:

1. V štúdiu Janga et al. (2009, podľa Klassen⁷, 2012, s. 159) môže výskumník požiadať participantov, aby sami vytvorili scenáre na základe ich osobnej skúsenosti. Výhodou tohto prístupu je, že participanti vytvoria osobne zmysluplné scenáre.
2. Druhý prístup spočíva v tom, že výskumník vytvorí scenáre pre účastníkov sám. Výhodou predstavuje prezentácia takých hypotetických situácií, ktorá umožní participantom prekonať myslenie o jednotlivých životných situáciách. Výskumníkovi tak umožní zostaviť také scenáre, ktorých obsah zacieľoval pozornosť participanta na výskumný cieľ.

Tieto tri varianty prístupov k zberu výskumných dát pre hypotetické situácie, ukotvujúce vinety a scenáre sme si prispôbili cieľu a zameraniu výskumu a aktuálnej situácií (v zmysle cirkulárnej logiky výskumu). Z dôvodu vnímanej odlišnosti medzi metódami modelových situácií a scenárov – ako nedokončených modelových opisov iných učiteľov s cieľom neposkytnúť participantom celý model riešenia situácie hypotetického kolegu, ale zaznamenať výpoveď, ktorá by mohla odrážať hypotetické stratégie jej konania. Z tohto dôvodu sme túto čiastkovú výskumnú metódu pracovne nazvali *scenárom*.

Príprava výskumného scenára

Pri tvorbe scenárov sme sa zamerali na nasledujúce kritériá:

- V snahe, aby mal scenár vzťah k výskumnému problému, sme za základné parametre opisu hypotetickej situácie zvolili komplexnosť v zmysle interakčnej dynamickej súhry viacerých rovín a faktorov. V scenároch boli opísané situácie iných učiteľov, ktorí sa nachádzali v potenciálne kritických momentoch (pozitívnych, alebo negatívnych) a viedli subjektívny dialóg sami so sebou. Scenáre obsahovali kratučké opisy naznačujúce myslenie a uvažovanie hypotetických učiteľov. Obsah scenára sme sa snažili nasmerovať tak, aby zodpovedal charakteru požadovanej informácie.
- Scenáre boli písané jazykom, ktorý bol skúmanej participantke vlastný. Tvorili sme ich na základe cirkulárnej logiky kvalitatívneho výskumu na podklade jej predošlých

⁷Klassen (2012, s. 158-165) použil druhý opisovaný prístup a vytvoril scenáre, prostredníctvom ktorých skúmal vzťahy medzi učiteľom a žiakmi a učiteľmi navzájom, teda kolegialitu učiteľov.

verbálnych výpovedí (získaných metódami životného príbehu a v sérii hĺbkových pološtruktúrovaných rozhovorov).

- Scenáre sme sa snažili vystavať na základe čo najreálnejších hypotetických situácií, ktoré skúmaná participantka mohla považovať za uveriteľné a jej blízke.
- Obsahy scenárov sme zamerali najskôr na témy, o ktorých v predošlých výpovediach hovorila najviac. Použili sme analytický nástroj programu ATLAS.ti 07 Word Cruncher, ktorý ráta početnosť slov v prepisoch (životný príbeh a hĺbkový pološtruktúrovaný rozhovor pred a po pozorovaní vyučovania). V úvode sme technikou predspracovania textu odstránili tzv. stop slová (angl. stop words), ktoré samostatne nemajú informačnú hodnotu – sú bezvýznamové (spojky, predložky častice atď.). Zároveň sme uskutočnili tzv. lematizáciu – prevod slov z textu na tzv. lemy – základné tvary slov (učiteľka, učiteľky, učiteľmi na základný tvar učiteľ). Takto sme sa dopracovali k najčastejšie sa objavujúcim pojmom, ktoré participantka v týchto vyjadreniach použila: disciplína a poriadok. Preto sme prvé scenáre prispôbili téme disciplína. Inšpirácie k nim sme čerпали z publikácií o budovaní triednej disciplíny Charles (2005, s. 12) a Faber, Mazlish (2014, s. 15).
- Ďalšie scenáre sa obsahovo zameriavali na opisy citlivých pedagogických momentov (situácií) iných učiteľov – priznanie vlastnej viny učiteľom, zlé socio-ekonomické zázemie rodiny a jeho vplyv na správanie žiaka na vyučovacej hodine, komunikácia pedagogickej diagnózy, nálepkovanie žiakov.
- Formulácia scenárov bola jasná, zrozumiteľná. Išlo o opisy pedagogických situácií, nie hodnotiace posúdenia, opisy boli vystavané na princípe tzv. „triezvych správ“ (Ginott cit. podľa Charles, 2005, s. 25). Opisy týchto situácií hypotetických učiteľov primárnej školy neponúkali sugestívnu odpoveď, ani riešenie. Opis sa končil vo chvíli, keď hypotetická osoba začala v tichosti uvažovať.

Nasledujúce odstavce opisujú spôsoby použitia pripravených scenárov pri zbere výskumných dát. Úlohou participantky bolo prečítať si predložený scenár.

Ukážka scenár 3:

V triede 2.A je hluk. Pani učiteľka Agáta neustále pokrikuje „tichooo“. Triedou sa ozývajú výbuchy smiechu. Hoci väčšina žiakov sedí na svojom mieste, niektorí pobehujú, alebo sa bezcieľne potulujú po triede. Pristavia sa pritom pri laviciach iných spolužiakov, vyprovokujú ich krátkym gestom a idú ďalej. Niekoľko žiakov si zoraďuje učebnice ako pri pretekoch do jednej línie a smejú sa, keď ich Agáta žiada o pomoc. Keďže má veľké problémy klásť žiakom otázky, radšej sa nepýta. Ale otázky si kladie sama, tiché tajné, avšak znejúce silnejšie ako hluk v jej triede...

Následne mala participantka povedať, čo jej napadlo pri čítaní scenára. Ústnu formu reakcie na predložený scenár sme zvolili zámerne. Po jej bezprostredných odpovediach sme jej začali klásť otázky a zber výskumných dát pokračoval ako pri hĺbkovom pološtruktúrovanom rozhovore. Participantku sme svojimi otázkami zameriavali na tri rámce:

1. Prvý ju postavil do situácie zhodnotiť učiteľa a interpretovať hypotetickú situáciu odohrávajúcu sa na vyučovacej hodine. Zároveň sme ju otázkami zacieľovali na úvahy: „*nad čím asi daná (hypotetická) učiteľka Agáta premýšľa, prečo asi koná tak, alebo onak?*“ Otázky zameriavali jej pozornosť na vnútorné možnosti hypotetickej učiteľky a scenáre ich zvládnutia. *Ako sa s danou situáciou učiteľka Agáta vyrovnávala? Aké otázky si asi kládla?*
2. Druhý rámec kombinoval predloženú hypotetickú situáciu so spomienkami na jej vlastné situácie, ktoré boli niečím podobné. Výskumné otázky stratili hypotetický charakter a zamerali sa na otázky, ktoré participantku zacieľovali na úlohu analyzovať scenár porovnávaním s vlastnou skúsenosťou. Participantke sme kládli otázky typu: *Stalo sa Ti niečo podobné? Čomu sa táto situácia najviac približuje, podobá? Čo sa vtedy v tebe odohrávalo? Ako si sa cítila?*
3. Tretí rámec predstavovali prediktívne otázky orientované na budúci subjektívny odhad následkov činnosti hypotetického učiteľa. Participantku sme postavili do situácie nech sa pokúsi doplniť tento scenár. Alebo nech vymyslí postup (scenár) alternatívne riešenie, čo by mohla hypotetická osoba (učiteľka) v budúcnosti urobiť, aby v situácii uspela lepšie. Zároveň sme sa jej pýtali na jej možnosti a spôsobilosti. *Ako by si sa vyrovnala s takouto situáciou Ty? Nakoľko by si si trúfla túto situáciu zmeniť, zvrátiť, vyriešiť?*

ZÁVER

V závere považujeme za dôležité ujasniť dva fakty, na ktoré viackrát upozorňuje Gavora (2008, s. 229): „napriek tomu, že self-efficacy definujeme ako silný faktor, nie je možné ju chápať slepo, ako neunikateľnú predurčenosť.“ Naopak self-efficacy sa v určitých situáciách a v určitom pomere láme inými faktormi. Neznamená to, že by bolo možné uspieť v úlohe, ktorá je za hranicami našich individuálnych možností, iba kvôli tomu, že seba samých silne presvedčame, že to zvládneme. Úspešné činnostné pôsobenie učiteľa vyžaduje harmóniu medzi subjektívnymi presvedčeniami o sebe a skutočnými kompetenciami (osvojenými vedomosťami, zručnosťami, schopnosťami a spôsobnosťami), ktoré sú v jeho práci nevyhnutné. Self-efficacy skôr pomáha určiť, ako učitelia naložia so znalosťami a kompetenciami, ktoré majú – teda poznanie tejto charakteristiky je poznanie učiteľovej skutočnej užitočnosti.

I keď sa z predloženého príspevku môže javiť, že výskum self-efficacy učiteľa je v našom výskumnom priestore dostatočný, opak je pravdou. Napriek tomu, že v zahraničí ide o dobre rozpracovaný koncept podporený empirickými dátami, aj zahraniční kolegovia si kladú mnohé otázky, na ktoré zatiaľ nenašli adekvátne odpovede. Pri porovnávaní množstva empirických štúdií medzi rokmi 1986 – 1997 (N=68) a rokmi 1998 – 2009 (N=218) sa výskum self-efficacy učiteľa podľa Klassena (2011, s. 28) v poslednom období strojnásobil. Otvárajú sa tak širšie možnosti na diskusiu nielen v otázkach self-efficacy učiteľa, ale aj „v problematike postavenia a pôsobenia učiteľa, osobitne jeho sebareflexii v danom edukačnom kontexte“ (Gavora, 2012, s. 31), v ktorých považujeme za nutné pokračovať a výskumne ich prehodnocovať.

Literatúra

ASHTON, P., BUHR, D., & CROCKER, L. 1984. Teachers' sense of efficacy : A self- or norm-reference construct? In : *Florida Journal of Educational Research*, vol. 26, no. 1, s. 29 - 41.

BANDURA, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In *Psychological Review*, vol. 84, 1977. no. 2, s. 191-215.

BANDURA, A. 1978. The Self System in Reciprocal Determinism. In *American psychologist*, vol. 33, 1978. no. 4, s. 343 – 358.

BANDURA, A. 1997. *Self-efficacy: the exercise of control*. USA: W. H. Freeman worth publishers.

BAUMAN, S. & DEL RIO, A., 2006. Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying In *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, 2006, no. 1. s. 219-231.

CHARLES, C. L. & SENTER, G.W. 2005. *Buliding Classroom Discipline*. USA: Allyn & Bacon.

DVORSKÁ, D. 2015. *Aká som učiteľka? Portrét self-efficacy učiteľky primárnej školy*. Dizertačná práca, nepublikované

ĎURKOVIČOVÁ, S. 2013. Úroveň profesijnej zdatnosti vnímanej študentmi špeciálnej pedagogiky. In: *Pedagogika SK*, roč. 4, 2013. č. 4, s. 299 - 320.

FABER, A. & MAZLISH, E. 2014. *Ako hovoriť s deťmi, aby sa lepšie učili*. Bratislava: CPress, 2014, 200 s. ISBN: 978-80-264-057-88.

GAVORA, P. 2007. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Vydavateľstvo UK.

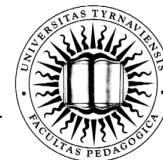
GAVORA, P. 2008. Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (Self-efficacy), Prehľad problematiky. In : *Pedagogika*, roč. LVIII., 2008. č. 3, s. 222 - 235.

GRECMANOVÁ, H., GERŠICOVÁ, Z. & MUCHACKA, B. 2012. *Učiteľ a jeho vnímanie prostredia školya triedy*, Bratislava: OZ V4.

HALL, C. S. & LINDZEY, G. 2002. *Psychológia osobnosti*. Bratislava: SPN.

HOSKOVCOVÁ, S. 2004. *Odolnosť dieťaťa vďaka stresu*. In ŠULOVÁ, L. et al., *Problémové dieťa a hra*, Praha: RAABE.

JANOŮŠEK, J. 1992. Sociálne-kognitívni teórie A. Bandury. In *Československá psychologie*, Roč. 36, 1992, č. 5, str. 385-397.



JUROVSKÝ, A. 1980. *Osobnosť človeka pri práci*. Bratislava: Pracovydavateľstvo a nakladateľstvo ROH.

KLASSEN, R. M., TZE V. M. C, BETTS, S. M. & GORDON, K. A. 2011. Teacher Efficacy Research 1998 – 2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? In *Education psychology review*, vol. 42, 2011. no. 1, p. 21 – 43.

KLASSEN, R., FRENZEL, A. C. & PERRY, N. E. 2012. Teachers relatedness with students : An underemphasized component of teachers basic psychological needs. In *Journal of Educational Psychology*, vol. 104, 2012. no. 1, p. 150 – 165.

KŘIVOHLAVÝ, J. 2003. *Psychologie zdraví*, Praha: Portál.

MAJERČÍKOVÁ, J., GAVORA, P., FICOVÁ, L. & HIRSCHNEROVÁ, Z. 2012. Profesionálna zdatnosť self-efficacy študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi. Bratislava: UK.

MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

ROSS, J. & BRUCE, C. 2007. Professional development effects on teacher efficacy : Results of randomised field trial. In: *The Journal of Educational Research*, vol. 101, no. 1, p. 50 - 60.

RUTKOWSKI, D. et al. 2013. *The TALIS 2013 Conceptual Framework*, Paris: OECD, 2013. (cit. 11. 2. 2015). Dostupné na internete:http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf

ŘÍČAN, P. 2007. *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál.

SHERMAN, R. & FEATHER, N.T. 2002. Envy, Resentment, Schadenfreude, and Sympathy : Reactions to Deserved and Undeserved Achievement and Subsequent Failure. In : *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 28, 2002, no. 7, p. 953 - 961.

ŠVAŘÍČEK, R. & ŠEĐOVÁ, K. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

ŠVAŘÍČEK, R. 2010. Čas, vzpomínky a řečnické figury v rozhovoru. In *Studiapedagogica*, roč. 15, 2010. č. 1, s. 148 – 176.

TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A. & HOY, W. 1998. Teacher efficacy : Its meaning and measure. In. *Review of Educational Research*, vol. 68, 1998. no. 2, p. 202 - 248.

TSCHANNEN-MORAN, M. & WOOLFOLK HOY, A. 2001. Teacher efficacy : Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, 2001. no.1, p. 783 - 805.



VOŇKOVÁ, H. 2012. Subjektivní hodnocení problémů s pohybem: Užití parametrického modelu metody ukotvujících vinět. In *Orbis Scholae*, Roč. 6, 2012, č. 1, s. 49-66.

VOŇKOVÁ, H. 2013. Metoda ukotvujících vinět a možnosti využití v pedagogice. In *Orbis Scholae*, Roč. 7, 2013, č. 1, s. 27-40.

WIEGEROVÁ, A. et al. 2012. *Osobne vnímaná zdatnosť self-efficacy v edukačných súvislostiach*. Bratislava: SPN, 2012.

WERTHEIM, CH. & LEYSER, Y. 2002. Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, vol. 96, 2002. no. 2, p. 54 - 63.

Tento príspevok bol spolufinancovaný z Grantu pre mladých vedeckých pracovníkov UK/550/2014.

Autor:

PaedDr. Darina Dvorská
Ústav pedagogických vied a štúdií
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
e-mail: darina.dvorska@fedu.uniba.sk

KULTÚRNE RELEVANTNÁ EDUKÁCIA - VÝSKYT PRVKOV A MOŽNÉ UPLATNENIE V SLOVENSKÝCH PODMIENKACH PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Jaroslava FUGGER

ABSTRAKT

Príspevok sa venuje teoretickému predstaveniu problematiky Kultúrnej relevantnej edukácie podľa pôvodnej teórie autorky Glorie Ladson-Billings. Problematika sa zameriava na vzťah a prepojenie vplyvu prostredia a kultúry, z ktorej žiak pochádza a úspešnosti žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese. Vzhľadom na nepreskúmané možnosti využitia uvedenej teórie v našich podmienkach, príspevok opisuje hlavné teoretické výzvy, ako aj otázky a možnosti výskumu uvedenej problematiky u nás. Hlavným zámerom zamýšľaného skúmania je zistenie výskytu prvkov kultúrnej relevantnej edukácie v podmienkach primárneho vzdelávania, ako aj následné vyplývajúce otázky možného uplatnenia a ďalšieho skúmania v prostredí slovenského školstva.

ÚVOD

V súčasnosti ako na Slovensku i v rámci snáh Európskej únie je vo vzdelávacom systéme venovaná veľká pozornosť skupinám žiakov, ktorí či už na základe etnicity, špecifickej kultúry alebo iných sťažených sociálnych, ekonomických a životných podmienok dosahujú zhoršený školský prospech. Vytvárajú sa a zavádzajú rôzne opatrenia na národnej aj medzinárodnej úrovni s cieľom vyrovnávať ich vzdelávacie šance a možnosti. Nižšie predstavovaná kultúrne relevantná edukácia sa môže stať vhodným spolupracovníkom pri znižovaní rozdielov v rámci dosahovaní školských výsledkov a školského úspechu a úspešnosti týchto skupín žiakov súčasne popri v našom regióne pomernerozpracovanom multikultúrnom či inkluzívnom prístupe vo výchove a vzdelávaní. (Veta je nejasná – autor by ju mal preformulovať.) Kultúrne relevantné teórie sa vo výskumoch a v praxi preukázali ako účinné a aplikovateľné pre mnohé iné skupiny žiakov, najmä z kultúrneho, etnického, ako i socio-ekonomického minoritného prostredia, ktoré majú ťažkosti s dosahovaním školského úspechu. Príspevok uvádza hlavné charakteristiky kultúrnej relevantnej edukácie a následné prieniky do nášho regiónu vo vzťahu k cieľovým skupinám žiakov, ktoré dosahujú slabšie školské výsledky v rámci primárneho vzdelávania, napr. žiaci z rómskej minority, segregovaných osád, marginalizovaných komunit, zo sociálne znevýhodneného prostredia a pod.

PREDSTAVENIE PROBLEMATIKY KULTÚRNE RELEVANTNEJ EDUKÁCIE

Problematiku kultúrnej relevantnej edukácie, ktorá sa počas vývoja prác na teoretickej časti dizertačnej práce stala jej ústredným pojmom, rozpracovala a spopularizovala v 90. rokoch 20. storočia americká autorka Gloria Ladson-Billings, neskôr sa jej venovali mnohí ďalší autori a autorky (Gay, Sleeter, Wlodkowski, Ginsberg, Villegas, Barnes, Hefflin, Lee), pričom predmet ich prác sa zameriaval napr. na okruhy didaktiky, prípravy budúcich učiteľov,

prípadne na otázky pedagogickej praxe a pod. V úvode svojich prác sa zameriavala (Kto?) na prístup „excelentných“ učiteľov, ktorí úspešne pracovali v mestských školách so žiakmi s prevažne afro-americkým pôvodom, pričom títo žiaci pod ich vedením boli schopní dosahovať dobré školské výsledky v porovnaní s preukazovanými výsledkami afro-amerických žiakov v celoplošných testovaniach. Kultúrne relevantná edukácia vychádza z kritickej paradigmy Freira (Sleeter, 2011, s.12) a sociokonštruktivistických prístupov Vygostkeho a neskorších autorov.

Deti a žiaci v rámci problematiky kultúrne relevantnej edukácie

Kultúrne relevantná edukácia upriamuje pozornosť na slabo prosperujúcich žiakov pochádzajúcich predovšetkým z kultúrne, rasovo či etnicky minoritného prostredia. Mienené kultúrne odlišné prostredie, z ktorého žiak pochádza však nemusí byť nevyhnutne previazané s minoritnou rasou alebo s konkrétnym etnikom. Pôvodne síce išlo predovšetkým o skupiny afro-amerických žiakov (Ladson-Billings) v prostredí amerického školstva, neskôr sa v ďalších výskumoch (Kea, Campbell-Whatley, Richards, Castagno, Brayboy, Scheurich, Mehan a i.) kultúrne relevantná edukácia preukázala ako účinná aj pre ďalšie skupiny žiakov, napr. pôvodných amerických Indiánov, juhoamerických prisťahovalcov, aboriginov a i., avšak rasa a etnicita nie sú podmienkou.

Na základe vyššie uvedeného vnímame silnú paralelu so slovenským socio-kultúrnym prostredím v skupinách, ktoré definovali Lukšík a Lemešová (2013) ako deti a žiakov:

- v ťažkých životných situáciách,
- z marginalizovaných rómskych komunit,
- žijúcich vo vylúčených mestských lokalitách.

Deti a žiaci v ťažkých životných situáciách spadajú z hľadiska štátnych vzdelávacích programov (www.statpedu.sk) na Slovensku pod kategóriu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, kam sa spravidla zaraďujú žiaci:

- zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- so zdravotným znevýhodnením,
- s nadaním.

Dieťa a žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia sa v školskej odbornej terminológii používa na označovanie detí znevýhodnených chudobou alebo kultúrou, pričom „do tejto skupiny spadajú v mnohých prípadoch najmä rómske deti – ktoré predstavujú podľa Rosinského (2006) 80% z celkového počtu, i keď svoje zastúpenie tu má aj majoritné obyvateľstvo.“ (Lukšík, Lemešová, 2013).

Náčrt kultúrne relevantnej edukácie podľa pôvodných teórií

Vzhľadom na pojmovú rôznorodosť v odbornej zahraničnej literatúre pochádzajúcej predovšetkým z anglosaského prostredia, sme sa pre účely uchopenia danej problematiky v našom socio-kultúrnom kontexte priklonili k používaniu jednotného prekladu používaného

v slovenskom jazyku v rámci našej práce – Kultúrne relevantná edukácia. Iba v prípadoch predstavovania teórií podľa autorov uvádzame priame slovenské preklady pôvodných pojmov, ktoré autori využívali. Súčasne presnosť využívaných pôvodných pojmov v texte uvádzame aj pôvodné anglické znenie niektorých kľúčových pojmov v zátvorkách.

Autorka pôvodného teoretického modelu Kultúrne relevantnej pedagogiky (angl. culturally relevant pedagogy) G. Ladson-Billings ho definovala ako „pedagogiku, ktorá sa sústreďuje nielen na školský prospech, ale pomáha žiakovi potvrdiť ich kultúrnu identitu a súčasne rozvíja kritické perspektívy ako výzvu nerovnostiam, ktoré školy a iné inštitúcie umocňujú“ (1995).

Pojem pedagogika v rámci tohto modelu a ďalších zdrojov nie je chápaný v našom staršom a stále uplatňovanom stredoeurópskom poňatí, t.j. vede o výchove (Chlup, 1948, Pařízek, 1996, Kořa, 2007 a i. IN: Průcha, 2009), ale vo význame viac využívanom v anglosaskej literatúre, t.j. ako výchova a vzdelávanie, spôsob vedenia vyučovania (Gavora, Mareš, 1998); resp. ako pedagogia: prax a umenie výučby, ovládanie žiackeho správania a poradenstva či ako metodika, didaktika (alebo pedagogika): aplikovaná veda o výučbe (Švec, 2004).

Neúspech žiakov z hľadiska školského prospechu a následne školskej úspešnosti je podľa Ericsona a Piestrupa (Ladson-Billings, 1995) pripisovaný kultúrnemu nesúladu žiaka a školy, preto je zameraná na vytvorenie kvalitnejšieho prepojenia prostredia školy a prostredia, z ktorého žiak pochádza prostredníctvom výchovno-vzdelávacieho procesu prebiehajúceho v rámci triedy.

Hlavné úlohy Ladson-Billings (1995) stavia na snahách o vytvorenie kultúrneho prepojenia medzi domácou kultúrou žiaka (angl. home culture) a školskou kultúrou (angl. school culture). Vychádzajúc z uvedeného, ako aj z postavenia teórie na kritickom paradigme, vyplývajú tri hlavné úlohy, ktorých výsledkom by mali byť žiaci, ktorí sú schopní:

- uspieť v škole;
- preukázať kultúrnu príslušnosť;
- porozumieť a posúdiť existujúcu sociálno-spoločenskú situáciu.

Z výskumu realizovaného niekoľko rokov pod vedením Ladson-Billings (1995), v ktorom učitelia preukázali špecifický prístup v dosahovaní školského úspechu, kultúrnej príslušnosti a v napĺňaní kultúrneho zhodnotenia, vyplynuli nasledujúce tri hlavné koncepty teórie kultúrne relevantnej pedagogiky. Na základe výsledkov sa učitelia neskôr vyhodnotení ako „kultúrne relevantní“ vo svojej pedagogickej praxi vyznačovali charakteristickými predstavami:

- **o sebe a o ostatných,**
- spôsobmi, akými utvárajú **sociálne vzťahy**, ako aj
- predstavou **o spôsobe poznávania.**

Preto sa koncepty charakterizujúce kultúrne relevantného učiteľa vysvetľujú podľa (Ladson-Billings, 1995):

Koncept Ja a ostatní

- učitelia majú vysoké sebavedomie a vysoko si cenia ostatných;
- sú presvedčení, že robia dôležitú prácu;
- veria, že všetci žiaci môžu uspieť;
- vidia svoj pedagogický prístup ako umenie – nevyspytateľné, vždy v procese vytvárania a seba ako umelca;
- vidia seba ako súčasť komunity;
- vidia učenie ako spôsob prejavovania vďaka svojej komunite;
- veria v „učenie ako dolovanie“ podľa Freireho (Ladson-Billings, 1995) alebo „vyťahovanie vedomostí“ zo žiakov (čo je opozitný prístup voči tzv. „vlievaniu vedomostí“);
- nepodceňujú žiakov z nepriaznivých sociálnych alebo rodinných podmienok;
- upozorňovali aj na vlastné nedostatky a limity, ako aj na spôsoby, ktoré museli zmeniť, aby zabezpečili úspech žiaka;
- sú spontánni a plní energie pochádzajúcej z ich ochoty zariskovať.
- Žiaci pod vedením týchto učiteľov: nemajú možnosť vybrať si v rámci triedy, majú vstevovanú hrdosť na svoju komunitu; sú podporovaní k aktívnemu postoju k svojej komunite; sú podporovaní vo vytváraní prepojení medzi komunitnou, národnou a globálnou identitou.

Koncept sociálnych vzťahov

- učitelia vedome v rámci triedy tvoria sociálne interakcie s cieľom naplnenia už vyššie uvedených troch hlavných elementov, dobrého školského prospechu, kultúrnej príslušnosti a kritického kultúrneho posúdenia;
- udržujú živý vzťah učiteľ-žiak, ktorý je rovnocenný a recipročný;
- sú dôslední v preukazovaní spätosti s každým jedným zo svojich žiakov;
- podporujú „komunitu učiacich sa“, namiesto súťaživeho a individuálneho úspechu;
- vedú žiakov k spolupráci pri učení a byť zodpovední jeden za druhého;
- umožňujú výmenu rolí učiteľ-žiak;
- podnecujú kultiváciu vzťahu aj za hranicami triedy;

Koncept vedomostí a poznatkov

- Hovorí o tom, ako učitelia zmýšľajú o poznatkoch – o učebnom pláne a predmete, ktorý vyučujú – a o spôsobe preskúšania žiakov z daného učiva.
- Učitelia sú presvedčení, že vedomosti a poznatky nie sú statické a nemenné, ale preberané (?), opätovne využívané a konštruované;
- vedomosti sú o aktívnej činnosti, skutkoch, nie sú pasívne odovzdávané alebo „vlievané“;
- na vedomosti a poznatky je potrebné pozerat' kriticky;
- musia ísť dravo za vedomosťami a učením sa; musia podať „pomocnú ruku“, alebo vybudovať „mosty“, aby pomáhali žiakom pri učení;
- preverovanie vedomostí (skúšanie žiakov) by malo byť multifaktorálne, zahŕňať rôznorodé formy skúšania nadobudnutých vedomostí žiakov;

- by mali rozvíjať nevyhnutne potrebné zručnosti, nielen tie predpísané (Ladson-Billings, 2009);
- excelentnosť je všeobecný komplexný štandard, ktorý môže zahŕňať nejaké predpoklady, ale využíva a počíta so žiakovou diverzitou a individuálnymi rozdielmi (Ladson-Billings, 2009).

Neskôr k rozpracovaniu teórie kultúrnej relevantnej edukácie prispela autorka GenevaGay, ktorá definovala kultúrnu responzívne vyučovanie (angl. Culturallyresponsiveteaching), ako využívanie kultúrnych charakteristík, skúseností a perspektív etnicky rôznorodých žiakov, ako prostriedkov na ich efektívnejšiu výučbu v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu (2002). Gay (2000, Gay, 2002) vychádza z predpokladu, že ak získavané vedomosti a zručnosti sú vkladané do zažitých skúseností a konceptov (angl. framesofreference) žiakov, stávajú sa zmyslupnejšími a osobnejšími, zaujímavejšími a sú ľahšie zapamätateľné a trvácnejšie.

Školský úspech ako výsledok etnicky rôznorodých žiakov sa zvýši podľa názoru viacerých autorov (Au, Kawakami, Foster, Gay, Hollins, Kleinfeld, Ladson-Billings), keď sa budú učiť prostredníctvom svojich vlastných kultúrnych a zážitkových filtrov (Gay, 2002).

Autorkinou snahou predstavovaného prístupu je popri zvýšení školskej úspešnosti etnicky rôznorodých žiakov aj zlepšenie prípravy budúcich učiteľov v oblasti pre predstavovaný prístup žiaducich vedomostí, postojov a nevyhnutných zručností.

Stanovila 5 základných elementov kultúrnej responzívneho vyučovania (Gay, 2002):

- rozvoj základných vedomostí a poznatkov o kultúrnej rôznorodosti (angl. culturaldiversity),
- začlenenie etnickej a kultúrnej rôznorodosti do kurikula a osnov,
- predstavovanie podporných a budujúcich sa „komunit učiacich sa“ (angl. learningcommunity),
- komunikácia s etnicky rôznorodými žiakmi,
- zohľadňovať a pracovať s etnickou rôznorodosťou pri zadávaní úloh.

Konstruktivizmus v kultúrnej relevantnej edukácii

Z uvedeného náčrtu pôvodných teórií kultúrnej relevantnej edukácie sú pozorovateľné znaky konstruktivistického prístupu k výchove a vzdelávaniu. Mnohí z uvedených autorov sú zástancami konstruktivistických teórií, pretože umožňujú rozoznávať hodnotu rôznorodých pohľadov na kultúru (Kea, Campbell-Whatley, Richards, Gay a i.).

V súlade s pohľadom Vygotskeho (Kolláriková, Pupala, 2010), ktorý v nadstavbe na Piagetov pohľad zdôrazňuje, že pri formovaní individuálneho vedomia je priamy kontakt dieťaťa/žiaka s fyzickou realitou rozšírený o priamy kontakt s kultúrnymi nástrojmi, ktoré už prvotný fyzický kontakt zastupujú a reprezentujú, chápeme aj my kultúrny aspekt v problematike kultúrnej relevantnej edukácie obdobne a v rámci našej práce pripisujeme

širšiemu chápaniu kultúry dôležitý význam. Vygotského sociálny konštruktivizmus chápe vzťah medzi človekom a fyzickou realitou ako sprostredkovaný, pretože človek uchopuje svet už v hotových kognitívnych kategóriách, ktoré mu poskytuje jeho kultúra (tamtiež). Bližšie sa venujeme problematike konštruktivizmu v rámci teoretickej časti našej práce.

Výzvy a otázky problematiky kultúrne relevantnej edukácie v našich podmienkach

Hlavnou výzvou, ktorá prináša stále nové otázky v oblasti riešenej problematiky, sú nepreskúmané možnosti využitia predstavovanej teórie v našich podmienkach. Samotné teoretické ukotvenie problematiky pochádzajúcej z anglosaského prostredia je ako jazykovou a terminologickou výzvou, tak aj výzvou pre vhodné uchopenie a priblíženie k slovenskému socio-kultúrnemu kontextu vo vzťahu k súčasným problémom a trendom v rámci primárneho vzdelávania na školách, rovnako ako spresnenie a definovanie (bližšie určenie?) vzťahov medzi multikultúrnym, inkluzívnym a kultúrne relevantným prístupom vo výchove a vzdelávaní.

Hlavným zámerom zamýšľaného skúmania je zistenie možného výskytu prvkov kultúrne relevantnej edukácie v podmienkach primárneho vzdelávania ako aj následné vyplývajúce otázky možného uplatnenia a ďalšieho skúmania v prostredí slovenského školstva. Jednou z otázok je, či učitelia z pedagogickej praxe primárneho vzdelávania využívajú niektoré prvky kultúrne relevantnej edukácie intuitívne a do akej miery to vplýva na žiakov vo vzťahu k ich školskému úspechu, kultúrnej príslušnosti a k ich schopnosti kriticky posúdiť existujúcu sociálno-spoločenskú situáciu. Bližšie určenie je plánované v najbližších krokoch prác na téme kultúrne relevantnej edukácie.

ZÁVER

Uvedomujeme si, že školský prospech žiakov je pri súčasnom nastavení školského systému jeho dôležitou súčasťou, avšak nepovažujeme ho za jediný výpovedný element o hodnote, prínose a vzájomnom vplyve školy na žiaka, o úspešnosti žiaka mimo školského prostredia, o vplyve a vzájomnej harmónii školy a prostredia, v ktorom žiak bezprostredne žije. Možnú cestu k nadobudnutiu školského úspechu a následnej úspešnosti napr. v ďalšom štúdiu či v pracovnom živote vidíme v premostení a v zosúladení vlastnej „domácej“ kultúry napr. aj v rámci komunity, s úzkym prepojením na vyučovací proces, jeho formu a obsah a súčasné rozvíjanie aktívneho a kritického vyhodnocovania a nadhľadu na sociálno-spoločenské dianie.

Veríme, že ďalšia práca na problematike kultúrne relevantnej edukácie potvrdí naše doterajšie teoretické tvrdenia a predpokladaný potenciál, ktorý by mohol byť prínosom v práci so žiakmi s nižším dosahovaným školským prospechom, ako aj ďalšou témou v rámci prípravy budúcich učiteľov a celoživotného vzdelávania učiteľov, pedagogických i nepedagogických pracovníkov z praxe.

Literatúra



GAVORA, P. & MAREŠ, J. 1998. *Anglicko-slovenský pedagogický slovník*. Bratislava : IRIS.

GAY, G. 2002. Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of teacher education*, Vol. 53, No. 2, s. 106-116. [online]. [cit.2014.09.20]. Dostupný na http://mrc.spps.org/uploads/preparing_for_crt-_geneva_gay-2.pdf

KOLLÁRIKOVÁ, Z. & PUPALA, B. 2010. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál,

LADSON-BILLINGS, G. 1995. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*. 32(3), s. 465-491. [cit.2014.11.09]. Dostupný na [http://lmcreadinglist.pbworks.com/f/Ladson-Billings%20\(1995\).pdf](http://lmcreadinglist.pbworks.com/f/Ladson-Billings%20(1995).pdf)

LADSON-BILLINGS, G. 2009. *The dream keepers: Succesfull teachers of African American children*. San Francisco : Jossey-Bass.

LUKŠÍK, I. & LEMEŠOVÁ, M. 2013. *Deti v ťažkých životných situáciách*. Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS.

PRŮCHA, J. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

ŠVEC, Š. 2004. *Slovník definovaných anglicko-slovenských termínov pedagogiky a andragogiky*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.

Internetové zdroje

www.statpedu.sk

AUTOR

Mgr. Jaroslava Fugger

Centrum výskumu v predprimárnej a primárnej pedagogike, ÚPVaŠ

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Šoltésovej 4

813 34 Bratislava

e-mail: jaroslava.fugger@gmail.com

jaroslava.fugger@uniba.sk

ORGANIZAČNÁ ETIKA AKO PREDPOKLAD KREOVANIA ETICKÉHO PROSTREDIA

Jana HRAŠKOVÁ

ABSTRAKT

Predkladaný príspevok objasňuje základné kontúry organizačnej etiky v súvislosti s kreovaním etického prostredia v organizácii. Príspevok poukazuje na organizačnú etiku ako na samostatný typ aplikovanej etiky, ktorú je možné chápať aj ako prienik medzi jednotlivými aplikovanými etikami. Prínos organizačnej etiky pre prax spočíva najmä v spôsobe chápania organizácie, organizačných fenoménov, organizačného správania, hodnôt a v neposlednom rade v spôsobe vzdelávania v etike v rámci konkrétnej organizácie, ktoré sú v príspevku potvrdené prostredníctvom zdôraznenia ideí jednotlivých významných autorov v danej oblasti.

ÚVOD

V súčasnej spoločnosti neustále rastie význam etiky a jej inštitucionalizácie, nakoľko neetické praktiky sú často vyskytujúcim sa javom v rôznych typoch organizácií. Existuje niekoľko nástrojov implementácie etiky do organizácie, zahrnutých v rámci *etického programu*⁸, ako „etický kódex, etický tréning pre zamestnancov, prostriedky vhodné na komunikáciu so zamestnancami, mechanizmus referovania, systém auditu, investigatívny systém“ (Fobel, 2013a, s. 54), ktoré môžu výrazne pomôcť v budovaní a zlepšovaní etického prostredia v organizácii. Prikláňame sa k názoru, že „zavedením komplexu etických princípov, nástrojov a metód sa kultivuje podnikateľské prostredie a v dlhodobejšej dimenzii môže byť dosiahnuté zvýšenie ekonomickej efektivity, predovšetkým úsporou transakčných a informačných nákladov“ (Seknička, Putnová, 2007, s. 67). My však vzťahujeme implementáciu etiky na prostredie organizácie, nielen na podnikateľské subjekty, čomu venujeme priestor v nasledovných častiach príspevku. Práve organizačnú etiku považujeme za prínosnú v kontexte predmetu našej práce.

*Vzdelávanie v oblasti etiky*⁹ má rôzne podoby, formy, metódy či prístupy, avšak v našej práci sa budeme venovať vzdelávaniu v etike v kontexte aplikovanej etiky. Keďže

⁸ Problematika tvorby etického programu pre konkrétnu organizáciu (úzko prepojená s predmetom nášho záujmu), resp. etickej infraštruktúry v súvislosti s inštitucionalizáciou etiky je rozsiahlou a pre rozvoj aplikovaných etík významnou témou. Pozornosť danej téme v značnej miere venujú autori: I. Y. Abramov, K. W. Johnson, L. Trevino, A. Luknič, P. Fobel, A. Remišová, P. Seknička, A. Putnová a mnohí ďalší.

⁹ V kontexte vzdelávania v etike sa zameriavame na spôsob tréningu v etike, ktorý stavíme na idej, že „tí najlepší programy sa zameriavajú na etické vedomie (to znamená, že zvyšujú citlivosť na etické dilemy pri práci) a etické uvažovanie (to znamená, že stratégie učenia preriešajú etické dilemy)“ (Sims, R., 1994, s. 148). Mnoho autorov (R. Sims, L. Trevino, P. Fobel, O. C. Ferrell a iní), pre nás v kontexte našej témy významných a inšpirujúcich, zdôrazňuje prínos vzdelávania v etike, resp. tréningov v etike, ktoré môžu značne ovplyvniť etické prostredie organizácie či jej morálny rozvoj. Taktiež zahraničná prax ukazuje, že využívanie vzdelávania pre zamestnancov v etických rámcoch, situáciách a modeloch špecifických pre konkrétnu organizáciu, v etických štandardoch, hodnotách, pravidlách, normách, histórii organizácie atď., nachádza svoje uplatnenie. V slovenskom prostredí je možné evidovať záujem niektorých organizácií o implementáciu vzdelávania pre zamestnancov, resp. tvorbu etických kódexov obsahujúcich konkrétne príklady jeho využitia v praxi.

predkladaný príspevok je výstupom študentskej vedeckej konferencie zameranej na aktuálne teoretické a výskumné otázky dizertačných prác, rozhodli sme sa naznačiť jedno z našich teoretických východísk práve v danom príspevku. V nasledujúcich riadkoch chceme uviesť základné idey, ktoré nás inšpirovali a na základe ktorých sa prikláňame k uplatneniu prístupu organizačnej etiky predstavujúcej základný teoretický rámec aj v kontexte vzdelávania v etike.

VSTUP DO ZDÔVODNENIA ORGANIZAČNEJ ETIKY AKO TEORETICKÉHO VÝCHODISKA

V rámci dizertačnej práce sa zaoberáme vzdelávaním v etike ako jedným z prvkov implementácie etiky do organizácie. Cieľom nami predkladaného príspevku Organizačná etika ako predpoklad kreovania etického prostredia je predstaviť organizačnú etiku ako jedno z teoretických východísk našej dizertačnej práce. Predmetom a cieľom našej práce je nielen navrhnúť spôsob on-line tréningu v etike (ako spôsob vzdelávania v etike, resp. v etickom rozhodovaní sa v rámci konkrétnej organizácie), ale aj jeho priama implementácia do konkrétnej organizácie. Praktickej časti dizertačnej práce predchádza vymedzenie základných pojmov súvisiacich s témou práce, ktorými sú – organizácia, organizačná etika, etické prostredie. Zadefinovanie pojmov a vymedzenie teoretických východísk práce považujeme za dôležitú úlohu a zároveň východisko, ktoré je základným determinantom našej praktickej časti. Pre pochopenie tvorby, implementácie a prínosu výstupu našej dizertačnej práce pre prax je dôležité zdôvodnenie podstaty samotnej aplikácie etiky do praxe. Zároveň je potrebné uchopiť pojem etického prostredia, vysvetliť etickú infraštruktúru, ale aj prezentovať a porovnať fungovanie tréningov v etike v zahraničnom aj domácom prostredí.

Teoretický základ organizačnej etiky, ktorý chceme v našom príspevku predstaviť, vyplýva z nasledujúcich východísk: etika cnosti ako základná etická teória v kontexte organizačnej etiky; organizačná etika postupne nahrádza podnikateľskú etiku; dôležitosť prekonania ekonomickej racionality v kontexte organizačnej etiky; interdisciplinarita a transdisciplinarita ako dôležité prístupy v kontexte aplikovaných etík.

Prejdime k samotnému cieľu nášho príspevku. Rozsah príspevku nám umožňuje v krátkosti a stručnosti predstaviť základné kontúry jedného, ako sme už spomenuli, z teoretických východísk našej dizertačnej práce. Príspevok pozostáva z dvoch častí. V prvej časti chceme predstaviť najvýznamnejšie publikácie autorov, ktorí ovplyvnili rozvoj organizačnej etiky a poukázať na dôležitosť etiky cnosti v spojitosti s organizačnou etikou. Druhá časť príspevku je zameraná na vysvetlenie organizačnej etiky ako prieniku medzi aplikovanými etikami. V súvislosti s tým chceme poukázať na rozdiel medzi podnikateľskou etikou a organizačnou etikou a zdôrazniť prínos uplatňovania organizačnej etiky v praxi.

Naznačíme, prečo dostatočnú hĺbku problematiky nie je možné uchopiť v rámci predkladaného príspevku, dôvod výberu organizačnej etiky ako jednej z aplikovaných etík, na ktorej sme sa rozhodli postaviť teoretické východiská dizertačnej práce. Samozrejme, nie je našou snahou zachádzať do teórií organizácií, keďže to nie je predmetom nášho textu, a navyše by si téma zasluhovala osobitnú pozornosť.

Začneme uvedením najvýznamnejších prác autorov, ktoré výrazne teoreticky prispeli do diskurzu v oblasti podnikateľskej (v zahraničnom prostredí „business ethics“) a organizačnej etiky, ktoré sú silnou argumentačnou podporou nášho teoretického zázemia v súvislosti s poňatím organizačnej etiky. Z autorov v uvedenej oblasti, ktorí svojimi prácami výrazne ovplyvnili vývoj organizačnej etiky alebo sú v tomto smere inšpiratívne, sú považovaní predovšetkým: Edwin Hartman (v jeho prácach *Organizational Ethics and The Good Life a Virtue in Ethics* sa prinavracia ku koncepcii etiky cnosti, ktorú preferuje ako hlavný prístup v chápaní organizačnej etiky); Patricia Werhane a Edward Freeman (autori v práci *Encyclopedic Dictionary of Business Ethics* definujú organizačnú etiku ako špecifické štúdium etických problémov organizácie, pričom nemôžeme opomenúť významnú prácu, súvisiacu s novým typom riešenia etických problémov organizácii, P. Werhane *Moral Imagination and Management Decision Making*, kde zdôrazňuje prínos morálnej imaginácie pre praktické využitie v rozhodovaní sa); Archie B. Carroll a Ann K. Buchholtz (práca *Business and Society* zdôrazňuje dôležitosť predchádzania etickým konfliktom, veľkú pozornosť autori sústreďujú na morálne rozhodnutia, na morálnych manažérov a v neposlednom rade na morálny vývoj organizácie); Charlotte McDaniel (autorka sa zameriava v publikácii *Organizational Ethics* nielen na teoretické otázky organizačnej etiky, ale najmä na samotnú aplikáciu organizačnej etiky); R. Phillips (v práci *Stakeholder Theory and Organizational Ethics* stavia do pozornosti vytvorenie etickej teórie, resp. etiky v kontexte organizácie s prihliadnutím na špecifiká organizácie), L. Trevino (významná práca *Managing Business Ethics*, aj jej ďalšie vydania, hovorí o organizačnom správaní, skúma etické a neetické správanie v rámci organizácie) R. Solomon (práca *Ethics and Excellence* je inšpiratívna z dôvodu, že prezentuje Aristotelov prístup k podnikateľskej etike; autor zdôrazňuje potrebu etiky v rámci organizácie), Richard DeGeorge (autor v publikácii *Business Ethics* poukazuje na riešenie problémov na rôznych úrovniach etiky, no najmä hovorí o dôležitosť rozlíšenia etiky jednotlivca a etiky organizácie).

V zahraničí rezonuje uplatňovanie prístupu organizačnej etiky vo významnejšej miere v porovnaní so slovenským a českým prostredím. Dôkazom je množstvo, sčasti uvedených, prác autorov, ktorí sa priamo zaoberajú fenoménmi spojenými s chápaním organizácie, resp. samotnou organizačnou etikou. V nadväznosti na uvedené, a zároveň pre objasnenie výberu organizačnej etiky ako teoretického východiska pre spracovanie našej dizertačnej práce, si dovoľíme uviesť odlišenie jednotlivých autorov v poňatí predmetu ich záujmu v danej oblasti. Autorov je možné rozdeliť do dvoch skupín: 1. Zástancovia chápania organizačnej etiky ako samostatnej aplikovanej etiky (napr. E. Hartman, E. Freeman, Ch. McDaniel, R. Phillips, P. Werhane; v slovenskom prostredí P. Fobel); 2. Autori, ktorí vnímajú organizačnú etiku ako súčasť podnikateľskej etiky (napr. R. DeGeorge, Archie B. Carroll, Ann K. Buchholtz, R. Solomon; v slovenskom a českom prostredí napr. v kontexte podnikateľskej, hospodárskej a manažérskej etiky A. Remišová, E. Hanuláková, D. Smreková, A. Luknič, P. Seknička, Z. Dytrt, v kontexte organizačnej kultúry, organizačného správania D. Fobelová, R. Lukášová, E. Bedrnová, I. Nový).

Na zdôvodnenie organizačnej etiky ako teoretického základu je potrebné uviesť etickú teóriu, ktorá je s ňou úzko spätá. Uvedomujeme si, že v kontexte s organizačnou etikou (ale aj

podnikateľskou) sa v súčasnosti dostáva do popredia teória etiky cnosti. Uplatňovanie uvedenej teórie, vychádzajúcej z konceptu Aristotela, rezonuje u mnohých autorov ako napr. u P. Werhane, B. Solomon, R. Audi, E. Hartman. Týmto chceme naznačiť a zdôrazniť význam etiky cnosti ako teoretického zázemia pre jej praktický prínos v kreovaní etického prostredia za pomoci jedného z prvkov implementácie etiky do organizácie - vzdelávania v etike. Danú ideu podporíme, pre nás inšpiratívnou, Aristotelovou myšlienkou, ktorá je zároveň odpoveďou na otázku týkajúcu sa možnosti naučiť sa cnostnému konaniu: „blaženosť je zaiste aj mnohým ľuďom spoločná, lebo ju môžu učením a úsilím zrejme dosiahnuť všetci ľudia okrem tých, čo sú od prírody neprístupní cnosti“ (Aristoteles, 2011, s. 43). P. Werhane a E. Freeman zmieňujú, že v centre pozornosti myslenia založeného na etike cnosti ide o etické skúmanie na základe pôvodu, tj. do akej miery vychádza z cnosti, pričom ďalej uvádzajú, že výsledkom pestovania cností je napr. dobrý človek, zodpovedný občan, dôveryhodný líder (1997). Nadviazať na uvedené a zároveň zavíšiť danú časť nášho textu chceme Aristotelovým poukázaním na súvislosť cnostného konania s praktickou rozumnosťou (fronésis), konkrétne „znakom rozumného človeka je schopnosť správne uvažovať o tom, čo je preňho dobré a užitočné, a to nie vo zvláštnom zmysle, napr. čo je vhodné pre zdravie alebo silu, ale v zmysle širšom, čo slúži dobrému a šťastnému životu vôbec (...) ostáva teda, že rozumnosť je neklamný stav rozumného konania vo veciach, ktoré sú pre človeka dobré a zlé.“ (Aristoteles, s. 165) Praktickú rozumnosť ako schopnosť je dôležité chápať nielen všeobecne, ale aj v kontexte reálneho života, resp. v kontexte konkrétneho prípadu (dokázať nájsť v konkrétnom prípade, resp. konkrétnej situácii to, čo je mravne správne). Chceme skonštatovať, že fronésis je jedným zo základných pojmov v oblasti etiky a jeho pochopenie má zásadný význam práve pre porozumenie aplikovanej etiky. Samozrejme, problematika etiky cnosti v kontexte organizačnej etiky a jej značný význam pre etické rozhodovanie a konanie v rámci organizácie je rozsiahla, avšak považovali sme za nevyhnutné, aspoň čiastočne, zmieniť sa o danej teórii v našom texte, pretože je neodmysliteľnou súčasťou aj našej dizertačnej práce.

ORGANIZAČNÁ ETIKA V KONTEXTE APLIKOVANEJ ETIKY. FORMOVANIE ÉTOSU NA MEZOÚROVNI

Stotožňujeme sa s myšlienkami, už uvedených autorov, podporujúcimi naše chápanie organizačných fenoménov a súvislostí, a preto je nevyhnutné v našom kontexte zdôrazniť nosné idey jednotlivých, v predmetnej oblasti významných, prác. Chceme poukázať najmä na základný rozdiel medzi organizačnou a podnikateľskou etikou. Dané rozlíšenie pre nás predstavuje kľúčový krok k pochopeniu vhodnosti uplatnenia prístupu organizačnej etiky v kontexte kreovania etického prostredia organizácie. To je následne základným teoretickým konštruktom pre porozumenie, kreovanie a fungovanie modelu vzdelávania v etike. Zámerne vyberieme definície autorov - P. Werhane a E. Freeman, ktorí sú zástancami organizačnej etiky ako samostatného typu aplikovanej etiky. Organizačná etika je „štúdium etických problémov v organizáciách; z behaviorálnej perspektívy etické problémy v podnikaní, vo vláde a v neziskových organizáciách sú viac podobné ako odlišné. Rovnako tak aj byrokratické a organizačné príčiny neetického správania sa v podnikaní, vo vládnom sektore a v neziskových organizáciách sa viac podobajú ako odlišujú. Kvôli tomu vedci zaoberajúci

sa organizáciami skúmajú javy organizačnej etiky a nie výhradne etiky v podnikaní, vládnej etike alebo etických problémov v neziskových organizáciách“ (1997, s. 467) na rozdiel od podnikateľskej etiky, ktorá je definovaná ako „štúdium podnikateľskej činnosti – individuálnej a organizačnej/fyzickej a právnickej – so špeciálnym dôrazom na jej morálnu primeranosť“ (1997, s. 51). Na základe uvedených definícií z Encyclopedic Dictionary of Business Ethics nie je možné nespozorovať zásadný rozdiel v tom, či uplatníme prístup podnikateľskej alebo prístup organizačnej etiky. Môžeme konštatovať, že organizačná etika v porovnaní s podnikateľskou sa dostáva do popredia u mnohých, už spomenutých, autorov. Keďže ide o typ aplikovanej etiky, súhlasíme, že organizačná etika predstavuje „moderný typ aplikácie a inštitucionalizácie etiky, pri ktorej sa kladie dôraz na organizačné fenomény a správanie“ (Fobel, 2013b, s. 110).

Ak uplatníme hľadisko úrovni etiky, v súvislosti so zdôvodnením organizačnej etiky ako teoretického východiska, môžeme konštatovať, že všetky úrovne etiky (A. Luknič-globálna, etika systému, etika organizácie, etika jednotlivca; A. Remišová – globálna úroveň, mikroúroveň – etika jednotlivca, mezoúroveň – etika organizácií, makroúroveň – etika systému) sú navzájom prepojené a práve organizačnú etiku, v zhode s P. Fobelom, vnímame ako „prechodný systémový medzistupeň medzi individuálnou etikou a širšou celospoločenskou či až globálnou etikou“ (2013b, s. 112). Organizačnú etiku je tiež možné chápať ako prienik medzi jednotlivými aplikovanými etikami, napr. môžeme zmieniť podnikateľskú etiku, manažérsku etiku, hospodársku etiku.

Považujeme za potrebné uviesť, čo môžeme chápať ako argument za prístup organizačnej etiky, že aj zo samotného chápania pojmu organizácia, ktorým v kontexte našej témy operujeme, vyplýva uprednostnenie organizačnej etiky ako východiskovej pozície teoretického základu našich úvah a praktického prínosu. Nadväzujúc na uvedené, chceme sa zmieniť, že, podľa nás, v tomto smere nie je vhodné chápať pojmy podnik a firma¹⁰ (angl. ekv. firm, enterprise, company) ako synonymá k pojmu organizácia, pretože podľa viacerých ekonomických slovníkov a jednotlivých rôznych definícií autorov podnikateľskej, manažérskej, organizačnej etiky sa zväčša spájajú so slovným pomenovaním podnikateľský subjekt. To nám samozrejme evokuje spojitosť s podnikateľskou etikou a spomínané poňatie organizačnej etiky ako „medzistupeň“ alebo „prienik“ medzi jednotlivými úrovňami etiky by sa stalo irelevantné.

Je známe, že sú vytvorené mnohé teórie organizácie, ktorými je možné sa inšpirovať, avšak, nepovažujeme za adekvátne venovať priestor tak značne rozsiahlej téme - ako sú teórie organizácie - v našom príspevku. Na jednej strane tému by nebolo možné postihnúť do hĺbky a na druhej strane povrchné uchopenie by nemalo opodstatnenie pre cieľ nášho článku (nakoľko sa nezaobráme teóriami organizácie, ale zdôvodnením vhodnosti organizačnej etiky pre prínos v praxi). V chápaní organizácie sa inšpirujeme od E. Hartmana. Práve v jeho

¹⁰ Pojmy firma a podnik ďalej súvisia s pojmami *firemná kultúra*, *podniková kultúra* (v zahraničnej anglickej literatúre – *corporate culture*, *organizational culture*, nakoľko sa pojmy vzťahujú skôr k organizačnému správaniu); my sa v tejto súvislosti prikláňame k používaniu slovného spojenia *organizačná kultúra*.

publikáciách rezonuje poňatie organizácie z hľadiska systémového prístupu. Uvedené si dovoľíme ilustrovať myšlienkou P. Fobela súvisiacou s inštitucionalizáciou etiky do organizácie, ktorá vychádza práve z prístupu a poňatia organizácie tak, ako sme v predchádzajúcich riadkoch naznačili: „je rozdiel ak zameriam etické iniciatívy na individuum (individuálnu morálku), profesijné zoskupenia alebo zložky organizácie (napr. vrcholový manažment) alebo chcem uskutočniť (systémové) zmeny v celkovom fungovaní organizácie“ (2013b, s. 111). Na základe rôznych definícií organizácií sa prikláňame, najmä v kontexte prínosu organizačnej etiky pre aplikačnú prax, k chápaniu organizácie na základe charakteristík ako: organizácia ako sociálny systém s organizačnou štruktúrou, s existujúcimi vzťahmi, ide o systém dynamický, pre ktorý je základom správneho fungovania práve etika predstavujúca zásadný význam pre konkrétnu organizáciu. Definície organizácie ako „žijúci organizmus s mysl'ou a vôľou sebe vlastnou“ (Ferrell et. al., 2012, s. 133) a „spoločenstvo troch alebo viac jednotlivcov, ktorí sa stotožňujú so zdieľaným, uznaným poslaním“ (McDaniel, 2004, s.17) podporujú náš prístup k organizácii ako k dynamickému sociálnemu systému. Z pohľadu organizačnej etiky ako aplikovanej etiky ide o „aplikáciu etických princípov do organizačného prostredia, resp. vyjadrenie špecifických podmienok fungovania morálky v organizáciách rôzneho typu“ (Fobel, 2013a, s. 40).

Chceme doplniť, že organizačná etika postupne začína nahrádzať podnikateľskú etiku o čom svedčia aj významné práce, ktoré sme už v úvode uviedli. Takto chápaná organizačná etika môže následne významne ovplyvňovať spoločenský život, spoločenské správanie alebo hodnoty spoločnosti, nakoľko sme sa zmienili, že jednotlivé úrovne etiky sú vzájomne prepojené a ovplyvňujú sa.

ZÁVER

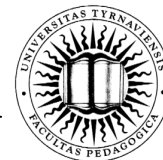
Predkladaný príspevok si kládol za cieľ predstaviť organizačnú etiku ako jedno z teoretických východísk našej dizertačnej práce, pretože náš praktický prínos musí korelovať s teoretickou bázou, ktorá predstavuje kľúčový element pre naplnenie cieľa samotnej dizertačnej práce. Uvedením najvýznamnejších autorov, stručným vstupom do systémového chápania organizácie, poukázaním na základný rozdiel medzi podnikateľskou a organizačnou etikou a tiež uvedením etiky cnosti ako, s predmetnou oblasťou, úzko súvisiacej etickej teórie sme pomohli predstaviť základné kontúry jedného z teoretických východísk našej dizertačnej práce. Môžeme konštatovať, že naznačením základných ideí organizačnej etiky sme poukázali na problematiku v danej oblasti a ďalšie teoretické otázky s ňou súvisiace, čím považujeme cieľ nášho príspevku za splnený.

Literatúra

ARISTOTELES. 2011. *Etika Nikomachova*. Bratislava: Kalligram.

CARROLL, A. B. & BUCHHOLTZ A. K. 2012. *Business and Society: Ethics, sustainability and Stakeholder Management*. South-Western: Cengage Learning.

DeGEORGE, R. 2006. *Business Ethics*. New Jersey: Pearson Education.



FERRELL, O. C., FRAEDRICH, J. & FERRELL, L. 2012. *Business Ethics: Ethical Decision Making and Cases*. South-Western: Cengage Learning.

FOBEL, P. et al. 2013a. Profesionálny etický servis pre organizácie. In *Organizačná etika a profesionálne etické poradensvo*. Žiar nad Hronom : APRINT, s. r. o., 2013. s. 39 – 48. ISBN 978-80-89415-11-3.

FOBEL, P. 2013b. Teoretické a paradigmatické posuny v podnikateľskej etike = Theoretical and pragmatic shifts in business ethics. In *Manažment podnikov* : [vedecký časopis]. Prešov: VPS - SLOVAKIA, 2013. Roč. 3, č. 3 (2013), s. 107-115.

HARTMAN, E. M. 1996. *Organizational Ethics and the Good Life*. New York: Oxford University Press.

HARTMAN, E. M. 2013. *Virtue in Business. Conversations with Aristotle*. Cambridge: Cambridge University Press.

LUKNIČ, S.A. 1994. *Štvrtý rozmer podnikania - etika*. Bratislava: SAP.

MCDANIEL, CH. 2004. *Organizational Ethics – Research and Ethical Environments*. Hampshire: Ashgate Publishing Limited.

MICHNÍK, L. 1995. *Ekonomická encyklopédia : Slovník A - Ž*. Bratislava: SPRINT.

PHILLIPS, R. 2003. *Stakeholder Theory and Organizational Ethics*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

PUTNOVÁ, A. & SEKNIČKA, P. 2007. *Etické řízení ve firmě*. Praha: Grada.

REMIŠOVÁ, A. 2011. *Etika a ekonomika*. 3. prepracované a doplnené vydanie. Bratislava: Kalligram.

SIMS, R. R. 1994. *Ethics and Organizational Decision Making*. Westport Quorum Books.

SOLOMON, R. C. 1993. *Ethics and Excellence. Cooperation and Integrity in Business*. New York; Oxford: Oxford University Press.

TREVINO, L. K. & NELSON, K. A. 2011. *Managing business ethics*. New York: Wiley.

WERHANE, P. H. & FREEMAN, E. E. 1997. *Encyclopedic Dictionary of Business Ethics*. Oxford: Blackwell Publishers, Inc.

AUTOR

Mgr. Jana Hrašková

Katedra etiky a aplikovanej etiky

Filozofická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica

e-mail: jana.hraskova@umb.sk

VÝCHOVA AKO KEÚČ K VZŤAHU ČLOVEKA K SVETU V DIELE RADIMA PALOUŠA

Kristýna HRONÍKOVÁ

Abstrakt

Cieľom príspevku je postihnúť antropologický problém postavenia človeka vo svete a k svetuvofilozofickom chápaní Radima Palouša. Sústredíme sa na situáciu, v ktorej sanachádzasvet v 21. storočí a v ktorej sa prejavuje zmena éry vo všetkých sférach ľudského života. Príčinu súčasných rozsiahlych zmien, ktoré R. Palouš nazýva krízami, vidí predovšetkým v novovekom subjekt-objektovom rozvrhnutí sveta, ktorý má síce základ v karteziánskom postuláte, ale ktorý je vyhrotený a radikalizovaný v novoveku. Zároveň nesúhlasí s rozdelením na mysliace subjekty a rozprestretý takmer neživý svet. Patrí ku kritikom takéhoto konceptu sveta. Napriek tomu je zrejmé, že i on sám zotráva u akejsi vydelenosti „JA“ zo „sveta“. Príspevok ozrejmuje kritiku R. Paloušatykajúcu sa tohto dichotomického vzťahu a pokúsi sa zodpovedať otázku, v akom zmysle on sám vníma podržanie subjektu vo svete.

ÚVOD DO PROBLÉMU POSTAVENÍ ČLOVĚKA VE SVĚTĚ U R. PALOUŠE

Jedním z filosofických problémů, které R. Palouš ve svém díle významně reflektuje, je kritika novověké objektivizace světa, jejímž kořenem je radikalizované rozdělení skutečnosti na subjekt a objekt vycházející z karteziánské filosofie subjektu. Předně je třeba ozřejmit, na co přesně míří kritika R. Palouše, v čem on sám spatřuje krizi současného světa a příčiny této krize.

Jeho kritika se týká především vyprázdněného a zmaterializovaného vztahu člověka ke světu a současné situace světa, který se v jeho pojetí nachází na rozhraní věků: na konci novověku a v počínající éře světověku. Tvrzení o přelomové éře nemající v dějinách lidstva obdoby dokládá celou řadou důkazů, které nazývá výrazem „symptomy světověku“. K této problematice se vyjadřuje ve studii s názvem Světověk neboli 1969: hypotéza o konci novověku, ba o konci celého eurověku a o počátku světověku, vydanou v samizdatu v roce 1969, která se dočkala několika vydání. Později byla rozšířena o cennou stat' s názvem Časování na přelomu tisíciletí vyšla pod názvem Světověk a Časování. Z hlediska dějinného vývoje R. Palouš poukazuje na velice problematické a mylné přesvědčení, že změny automaticky vedou k lepšímu. „V novověkém kontextu je pokrok pociťován jako zaručený dějinný automatismus, jako nutný pochod změn od horšího k lepšímu. Právě tato sebedůvěra evropského lidstva a jeho dědiců se v první polovině 20. století zhroutila.“ (Palouš, 1990, s. 31) Ve svých dílech reflektuje krizové stavy, které bychom mohli diverzifikovat do několika částí, z nichž zřejmě nejpodstatnější jsou: filosoficky laděná kritika novověkého subjekt-objektového rozvrhu světa (kritika soustředěná zejména na člověka a jeho postavení vůči světu), kritika projevů činnosti člověka ve světě vedoucí k poškození světa, jehož důsledkem jsou narušené ekosystémy, zničené životní prostředí, globalizace, urbanizace, bezbřehá víra v pokrok a kritika současné školy, výchovy a vzdělávání poplatného sobeckému

naplňování pokrokařských vizí člověka, institucionalizace školy jako výchovného a vzdělávacího ústavu, pragmatizace vzdělání, mizivá ba nulová odpovědnost za vlastní jednání, pocit neomezené moci.

Chceme se hlouběji ponořit k rozhraní, k meznímu bodu mezi člověkem a světem. Půjde o to zjistit, co dělá člověka člověkem. Nabízejí se nám tímto tři možné základní hypotézy: za první, zda je R. Palouš pokračovatelem descartovské metafyziky subjektu, jakkoliv mutované, nebo za druhé, zda se snaží o překonání descartovské metafyziky subjektu a objektu založené na rozumu a nachází zcela nové pojivo na rozhraní mezi sebou samým a světem, tj. ve vlastní lidské otevřenosti a odpovědnosti za svoji účast na dění v dramatu zvaném svět, či za třetí, zda setrvává u antropocentrických pojmů („já“, „subjekt“, „svět“, „objekt“) při současné proměně jejich vnitřního smyslu. Zamyšlení nad těmito hypotézami bude možné, postihneme-li horizonty smyslu těchto pojmů a jejich jádro z Paloušovy perspektivy, resp. z kontextu jeho myšlení, ve kterém figurují.

OD KRITIKY NOVOVĚKÉHO ANTROPOCENTRISMU K ASUBJEKTIVNÍ FILOSOFII VÝCHOVY

R. Palouš je toho názoru, že zdrojem negativních projevů současnosti je pokřivený vztah člověka ke světu, z něhož se nejenže vytratil duchovní rozměr, ale kde chybí samotný vztah a z něho plynoucí odpovědnost. Svět člověk zpředmětnil, „novověk považuje zkušenost o JÁ za oddělenou a neplatnou pro ostatní svět – pro „objektivní realitu“.“ (Palouš, 1991, s. 20) Dnešní rozpolcenou korelaci mezi subjektem a objektem způsobenou vědotechnikou však R. Palouš pozměňuje zásadním argumentem, že totiž „živý svět není složen z neživého substrátu, na němž se usídlila biologicky zajímavá aditiva. Vše je „živé“ vespolnou odkázaností, propojením a souvislostí.“ (Palouš, Prázdný, 2012, s. 121) Pohybujeme se v konceptu řádu přírody ve smyslu FYSIS. To znamená, že projevem toho, co nás všechny spojuje, živé i to zdánlivě ne-živé či nehybné, je naše živost, lépe řečeno životnost neboli pohyb v proudění času. Právě proto, že vše prochází změnami tvaru a identity, nemůžeme být ze světa docela vyděleni. R. Palouš zásadně nesouhlasí s postavením subjektu mimo svět, který člověk zvětčuje svým intelektem. Svět se člověka bytostně dotýká, protože člověk ve světě pobývá. R. Palouš tímto není pokračovatelem descartovské metafyziky subjektu, umísťuje člověka nikoli mimo svět, ale do živého světa přesně tam, kam živý člověk patří. Doslova říká, že „člověk je ve světě, uvnitř dramatu svět, je jeho spoluhercem.“ (Palouš, 2009) Svět je člověku domovem, místem důvěrně známým, jediným místem, kde člověk žije a přežije, kde může být sám sebou ve své jinakosti. Proto se člověk obklopuje přírodou – kamenem, dřevem, kovem – své obydlí kráší květinami a jeho obydlí má okna, aby viděl na přírodu, aby viděl ven, na svět.

Člověkjakosoučást Celku

R. Palouš doslova mění pozici subjektu vůči světu tak, že dochází k obrácení od antropocentrického egocentrismu k přijetí lidství jako fakticity bytí. Nadřazené postavení subjektu suspenduje a staví ho do pozice nikoli správce, nýbrž účastníka dění ve světě. Toto pojetí vyrůstá z asubjektivní fenomenologie Jana Patočky. Člověk zaujímá své místo ve světě,

nolensvolens přebírá odpovědnost za společný přirozený svět a vědomě v sobě nese mravní apel. Pojem přirozeného světa tak R. Palouš obohacuje právě o tento koncept řádu přírody ve smyslu FYSIS. V důsledku rozborů projevů krize současného světa R. Palouš nastiňuje v duchu asubjektivní fenomenologie novou koncepci výchovy. Pro hlubší pochopení toho, jak R. Palouš pracuje s fenoménem výchovy, musíme nejprve blíže vysvětlit, proč toto téma hraje v jeho filosofii tak důležitou roli.

Doba po konci eurověku není jen plná rozporů a negativismu, ale je to moment v dějinách lidstva, který volá po změně. Podle R. Palouše však není okamžik změny jen záležitostí dějin, nýbrž změny v člověku, v němž se zrcadlí svět jako Celek. Svůj požadavek změny staví na lidské vlastnosti, na naději. V ní spatřuje polidšťující sílu. Proto R. Palouš vnímá tuto dobu nejen kriticky, ale též nadějně. Ve starších Paloušových pracích cítíme více určité pnutí, kterým není právě nic menšího než naděje, že všechno jednou dobře dopadne. Nepredikuje sice žádné světlé zítřky, ale „naznačuje, že tu je přes to přese všechno naděje eschatologická, která ovšem nepramení z lidského nápadu či vynálezu“. (Palouš, 1986, s. 17) Domníváme se, že tento eschatologický prvek u Palouše, popírající víru v technický pokrok a epistemologickou mohutnost člověka, rezonuje s komeniologickým bádáním Jana Patočky a Klause Schallera i samostatným Paloušovým výzkumem díla J. A. Komenského. V jeho pozdějších pracích totiž na eschatologickou naději vkládanou do světověku již nenarazíme.

Péče o lidství

Cítíme v nich přesto naději lidskou s velmi opatrným a nejistým akcentem i mírně optimistickým očekáváním obratu člověka k Dobru. R. Palouš má na mysli to, že je nejvyšší čas restaurovat péči o nejvyšší z hodnot člověka, péči o lidství, neboť „člověk je bytostí, která je povolávána ke svému bytostnému určení, totiž k lidství/lidskosti.“ (Palouš, Svobodová, 2011, s. 162) R. Palouš si bere za úkol rozvrhnout program, kterým lze proměnit bytost v lidskou. Takovou, jakou vytvoří změna v lidském nitru: osobnost otevřenou, zralou, svobodnou, plně rozvinutou, milující, poctivou, odvážnou, zásadovou, soustředěnou, toužící po Dobru. Jen takový člověk na sebe dokáže vzít lítost i vinu a přijmout tragická omezení vlastní existence. R. Palouš odkazuje na celistvost, úplnost, univerzalitu lidské osobnosti, jež je ochotna přijmout odpovědnost za své činy a celou svou bytostí pečovat o Celek. Nejedná se o autonomní autoregulaci. Stojí před námi bytost proměněná, která dokáže být za všech okolností v tvořivém smyslu sama sebou. Paloušovi jde především o člověka, který je orientovaný na Dobro. Orientace na bytí je silným potenciálem lidské přirozenosti.

Jednoznačným východiskem bytostné proměny není eschatologické pasivní očekávání, ale aktivní osobní účast, nelhostejnost. Za tuto bytostnou činnost považuje R. Palouš výchovu. To je Paloušovo poselství o změně člověka. K úspěchu výchovného působení není v tom případě možné spoléhat jen na rozumový náhled vychovávaného, jak činí asubjektivní filosofie výchovy K. Schallera, ale zejména na „tajemnou instanci“, svědomí člověka, která člověka bytostným způsobem povolává. Jen osobní vztáhnutí se k této bytostně transcendentní výzvě, která je podstatou křesťanské víry, z níž R. Palouš čerpá, může dát člověku potřebnou sílu, aby překročil svou imanenci, sám sebe, a přijal svůj úkol ve společném světě. Křesťanská víra v pojetí R. Palouše nepředstavuje únik ze světa, ale

skutečně odpovědné převzetí svého dílu odpovědnosti za společný svět. „Novověk nejen lidskou odpovědnost sekularizoval, nýbrž ji sebestředně – egocentricky – nasměroval: jde o spirituální antropocentrismus.“ (Palouš, 1996, s. 39) Jedině výchovou lze tento antropocentrismus dovedený až k egocentrismu potlačit a eliminovat. Výchova aktivizuje síly člověka. Nemá zušlechťovat člověka a být utilitárním nástrojem pro to, aby ve svém životě mezi ostatními obstál. Výchova má jednoznačný potenciál přivádějící člověka k sobě. Výchova je péčí o lidství *suigeneris*.

VÝCHOVA JAKO OBRAT V NITRU ČLOVĚKA

Chceme se nyní pokusit porozumět rozhraní mezi sebou samým a světem, tzn. procesům probíhajícím podle R. Palouše v lidském nitru. R. Palouš výchovu „považuje za možnou cestu z dnešního katastrofického nebo prekatastrofického stavu lidské civilizace. Nyní je zřejmé, že jsme tím minili výchovu na způsob archetypické, jejímž posláním je vyvést (*e-ducare*) člověka za „zabořenosti“ v ustaraném sebezabezpečování a obrátit ho k tomu, co je mu jako člověku preordinováno.“ (1991, s. 108) Ve výchově spatřuje „lék“ na radikální změnu lidského smýšlení a konání. Výchova je to, co člověku pomáhá k transcendenci, k překračování sebe sama. V tom spočívá fenomenalita výchovy: pomáhá vy-vádět zpět vzhůru nahoru na svět, ven, k druhým, kteří už nejsou Ti druzí, ale druzi. „Jsme na cestě z klamu, jsme z něj vy-váděni, edukováni. Edukace, vý-chova je tak základním pohybem k pravosti, tedy do budoucího jakožto toho, čemu jsme povinováni svou povolností k lepšímu, k Dobru.“ (Palouš, 1996, s. 141)

Otevřenost výchovnému působení

Svět je prostředím, kde člověk může vyjevit své nitro. „Jedině osobní (subjektivní) účastí v tomto dramatu je možno zakusit a zkušenostně nahlédnout svět v jeho živosti... Svět není mimo tento div, jest tímto diva-dlem.“ (Palouš, 1987, s. 94) Tak, jak je divadlo otevřené světu, je svět otevřen člověku. Proto se R. Palouš tolik apeluje na výchovu, protože je to vyvádění člověka z uzavřenosti do otevřenosti světa. Člověk nemůže v nitru demonstrovat svoji proměněnost, protože v nitru je sám se sebou. Tak jako herec předvádí v divadle své nadání, tak může člověk vyzařovat kosmicitu jen ve světě, aby se svět mohl člověku vyjevit, aby se mohl utvořit vztah. „Svět sám člověka potřebuje, aby se skutečnost mohla zjevit, a to v částech i v celku.“ (Palouš, 2010, s. 27) Rozumět světu jako Celku lze pouze za předpokladu bytostné otevřenosti po průchodu nitrem, v němž se odehrál proces výchovy. Výchova povolává k aktivitě, k činnosti. To, jak dalece je subjekt otevřen výchovnému působení ve svém nitru, tak intenzivně se bytostná změna projeví ve světě.

Výchova je pro R. Palouše bytostná možnost, v níž spočívá existence vlastních možností. Hranice lidských možností je člověk schopen se dotknout pouze ve výchově. Pouze skrze výchovu člověk poznává své vlastní možnosti, doslova je objevuje. Z tohoto důvodu je Tajemstvím, protože člověk nikdy dopředu není srozuměn se svými možnostmi. Je však nastaven k tomu, aby je uskutečňoval a realizoval ve zkušenosti. Ve výchově lze překračovat vlastní možnosti i narážet na hranice svých možností. Pak se ozývá pokora – přijetí hranic svých možností. Proto je nesmyslné poměřovat své síly s jinými, protože každý má jiné

potenciality, je jinak bytostně otevřen působení výchovy. Výchova není prostředkem k obrábění ani řízení. Měřit své síly mohou pouze „JÁ“ se sebou samým, a tak jenom „JÁ“ mohou zakoušet vlastní možnosti a přibližovat se k jejich hranicím. Otevřenost je zásadním předpokladem vztahu „JÁ-svět“, bez níž vůbec není možné přistoupit k dalšímu.

Úsilí o Dobro

R. Palouš jde však ve svých úvahách ještě dále. Pokládáme si otázku, k čemu všechno to dění o otevřenosti, obratu a péči? R. Palouš graduje své úvahy a nachází řešení směřování veškerého bytostného úsilí člověka nejen v otevřenosti světu, momentu obratu, vystavení sebe výchovnému působení, pokorné participaci na dění ve světě či v péči o sebe ve smyslu péče o lidství jakožto univerzální hodnotě, ale zejména v tomto směřování k Dobru. Ještě v tomto bodě je R. Palouš stále Patočkovým žákem. Cílem úsilí je dosažení Dobra, které je opět založeno v bytí. Člověk musí projít celou cestu od momentu otevřenosti až ke starosti o sebe ve smyslu starosti o jiné, tedy starosti o lidství, aby se přiblížil ke smyslu svého života. Život člověka je pro R. Palouše celoživotním úsilím o Dobro Celku, celoživotní školou a výchovou. Dobro je úběžníkem smyslu života a výchova je cestou k Dobru. Pravé lidství je lidství dobrotivé. „Dobro ve světě ovšem není jako lhostejná danost, protože samo může existovat jen jako to, oč jde, totiž jako smysl bytí. Jest tu jen v podobě předestřené cíle, takže jen tehdy, jestliže se k němu jakožto k cíli nějaká bytost chová; tou bytostí je ze své lidské podstaty právě člověk.“ (Palouš, 2009, s. 345) Dobro je silou, jež se vlévá do člověka. Otázka po Dobru je nebytostnější a nejlidštější otázkou člověka. Radim Palouš touto otázkou žije celý svůj život. Úsilí o Dobro se v jeho filosofii výchovy stává vzorcem lidství.

Nové paradigma výchovy

Pozoruhodné směřování k Dobru přináší subjektu ještě jiný rozměr jeho bytí. Ukázali jsme, že R. Palouš nejprve po kritickém zhodnocení novověkem transformovaného descartovského subjektu navrhuje návrat k ontologickým kořenům a překonání subjektivismu ontologickým obratem v nitru člověka skrze výchovu. Zachytili jsme také mravní rovinu výchovného procesu, která stupňuje bytostné zakotvení člověka. Lidské úsilí o Dobro R. Palouš završuje agathologií. Myšlenková řada, která ukazuje od fenoménu otevřenosti až k fenoménu Dobra, vede u R. Palouše přes svobodu, v níž je jedině možná výchova.

Právě nyní se dostáváme k Paloušově nejoriginálnější a nejpřínosnější části filosofie výchovy, neboť v tomto momentu, kdy se jeho úvahy stáčí k nejvyšší instanci – Dobru, překračuje koncept subjektivismu a formuluje vlastní filosofický koncept holismu, který zasazuje do výchovného procesu. „Nazývám načrtnuté „věčně odpovědné“, protože věčnosti věcí zodpovědné, stanovisko agathologickým, protože odpovědnost věci znamená zde „poslušnost“ Dobru fenomenality bytí, a celý tento koncept zvu holismem. Jde o dovedení některých myšlenek autorů (např. E. Lévinas – pozn. naše) z tohoto století do ontologicko-agathologických konsekvencí.“ (Palouš, 2000, s. 131an) Holismus proto, že Celek je pokládán za něco vyššího, než jen souhrn částí, byť svébytných jsoucen napnutých do bytí. Tímto se odlišuje od výše zmiňovaných autorů, neboť svoji nauku o Dobru coby cíli výchovy R. Palouš přenáší do agogiky jako holistický program.

ZÁVĚR

Předmětem našich úvah byl především vztah mezi člověkem a světem. Novověká filosofie krystalizovala a gradovala od doby René Descarta až do absolutního zpředmětnění světa. Následné pokusy o vyvrácení radikálního antropocentrismu charakterizují každý filosofický koncept až do dnešní doby, R. Palouše nevyjímaje. Je kritikem této radikální objektivizace světa, která je příčinou rozsáhlých krizí našeho světa. Paloušova kritika je varováním. Hovoří o tzv. symptomech této krize, která hluboce zasáhla svět. Novověké rozvrhnutí řádu mezi myslící subjekt a rozprostraněný svět znemožnil vztah mezi říší člověka a světem-Celkem. Vztah člověka a světa proto zaujímá ve filosofii výchovy R. Palouše ústřední místo; porozumění tomuto vztahu je klíčem k pochopení celé struktury jeho filosofické výstavby, postojů, východisek, reflexí, citací, inspiračních zdrojů i jeho života.

Dobu, v níž se nacházíme a která je silně poznamenána krizí dichotomie světa na vnitřní svět člověka a svět přírodní, označuje R. Palouš pojmem světověk. Je to éra po konci novověku, resp. eurověku, která se vyznačuje krizovými symptomy takřka ve všech oblastech lidského i mimolidského života. Proto se jedná o období, v němž R. Palouš shledává příležitost k zásadní změně vztahu mezi člověkem a světem. R. Palouš je pokračovatelem filosofické tradice založené na specifickém vztahu člověka a světa, jejímž představitelem je J. A. Komenský. Jedná se o přístup stojící v opozici k Descartovu subjektivistickému pojetí člověka jako *res cogitans*, jež je v postavení nezaujatého pozorovatele. Podržení subjektivistického přístupu se však u R. Palouše od Descartova potažmo novověkého pojetí liší. R. Palouš požaduje, podobně jako J. A. Komenský nebo J. Patočka, aby se z nezúčastněného pozorovatele stal aktér, aby se „...z diváka stal účastník.“ (Palouš, 1990, s. 55) Radima Palouše spojuje s Janem A. Komenským obrovská touha po změně za pomoci výchovy jakožto bytostného obratu. V obratu je člověk vyveden z krize. Tento postulát pak R. Palouš projektuje do skutečného světa a jeho vyvedení z eurověkem způsobené krize. Okamžitý vliv mít výchova nebude. Díky ní však dojde k radikální změně lidského počínání ve světě, od které se bude odvíjet budoucnost lidstva. Myšlenka Celku a celkovosti, která je taktéž jednotícím filosofickým elementem jejich pojetí, nabývá nové vývojové kvality v podobě holismu. To, že je R. Palouš příslušníkem komeniologické tradice, že je komeniologem, dokládá i společný motiv niterného světa člověka jako „ráje“.

R. Palouš navíc postuluje zcela nový koncept ve výchově, který nazývá holistickou agogikou. Tento koncept je založen na předpokladu „respektování chladné racionality tvrdé cesty i přízni racionality laskavých nálezů – epistemické vědění se značnou mírou sdělnosti i anepistemické vědění, ohlašující se zpravidla nejprve tuchou a někdy přecházející v jistotu hlubinného zakotvení“. (Palouš, 1996, s. 120) Paloušova subjektivní filosofie výchovy představuje zcela nové paradigma ve výchově, které radikálně překonává novověký antropocentrismus. Pracuje s novým modelem člověka. Člověk není myslící subjekt, který je třeba zdokonalovat a který se vyděluje ze světa, kterým disponuje, manipuluje a exploatuje. Člověk je součástí světa, má poznat své skutečné místo ve světě, zřící se svých egoistických cílů a své seberealizace a převzít odpovědnost za společný svět. R. Palouš spatřuje původ výchovy v bytí. Výchovné působení na člověka probíhá v nitru člověka za předpokladu

bytotné otevřenosti člověka tomuto působení. Výchova odkazuje k ontologickému základu, nikoliv gnoseologickému, který je poplatný rozdělení světa na myslící subjekt a zpředmětněný svět. Takto ontologicky usiluje R. Palouš o překonání novověkého subjektivismu i ve výchově.

Bytostný obrat uskutečňuje člověk v lidském nitru, a to tím, že je připravený na tento obrat, je mu otevřený. Výchova je pohybem dostředivým, mířícím do středu, do nitra člověka, kde sídlí touha a napřímenost do bytí. Zde je zdroj věčné síly k neustálé aktivitě, nelhostejnosti a starání se o sebe. Péči o sebe se vydáváme ve prospěch druhých, což je ta pravá starost o svět. Taková péče o sebe, která přitom nemyslí primárně na sebe, ale na ostatní, znamená starost o lidství. R. Palouš staví do centra mravní problémy. Problémy člověka. Výchova umožňuje bytotné působení na hodnotovou orientaci člověka. Ptáme-li se, jestli „humanitní etika“ či nároky na radikální změnu lidského smýšlení a konání nejsou jen idealistickou či utopickou vizí, zjistíme, že pro humanistickou výchovu k lidskosti zná humanismus jedinou cestu: cestu vzdělání. Na rozdíl od humanismu však R. Palouš suspenduje, ale neodmítá, epistemologické hledisko, navrácí se k metafyzickým základům výchovy a překonává je nejen etikou, ale výhradně agathologií – celoživotním úsilím o Dobro prostřednictvím výchovy.

R. Palouš postuluje jiný subjekt – asubjekt. Jediným úběžníkem, smyslem všeho života, je Dobro, kterého lze dosáhnout pouze péčí o lidství zprostředkovanou výchovným obratem v nitru člověka za předpokladu bytotné otevřenosti. Filosofie výchovy R. Palouše je filosofií uvědomělou, založenou na metafyzice Dobra. Odpovědnost za dění ve světě je logicky přenesena na člověka. Jedině ten může zachránit svět, a to vlastní výchovou v pravém smyslu tohoto slova. Podle R. Palouše doslova nadešel čas výchovy.

LITERATURA

PALOUŠ, R. 1991. *Čas výchovy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství.

PALOUŠ, R. 2010. *Filosofická reflexe několikapojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum.

PALOUŠ, R. & SVOBODOVÁ, Z. 2011. *Homoeducandus: filosofické základy teorie výchovy*. Praha: Karolinum.

PALOUŠ, R. 1991. *K filosofii výchovy: východiska fundamentální agogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

PALOUŠ, R. & PRÁZNÝ, A. 2012. *Odpovědnost*. Praha: Karolinum.

PALOUŠ, R. 2009. Ontologický smysl výchovy. *Pedagogika*. LIX, č. 4, s. 341-349.

PALOUŠ, R. 1986. Proti pokrokářství a gnózi. *Paralelní akta filozofie: PARAF: samizdatový časopis*. Praha: V. Benda, č. 3, s. 12-18.

PALOUŠ, R. 2000. *Světověk a Časování*. 2., přepr. a rozš. vyd. Praha: Vyšehrad.



PALOUŠ, R. 1990. *Světověk neboli 1969: hypotéza o konci novověku, ba o konci celého Eurověku a o počátkusvětověku*. Praha: Vyšehrad.

PALOUŠ, R. 1996 *Totalismus a holismus*. Praha: Karolinum.

PALOUŠ, R. 1987. Život, čas a povolání. *Paralelní akta filozofie : PARAF: samizdatový časopis*. Praha : V. Benda, č. 6, s. 86-106.

AUTOR

Mgr. et Bc. Kristýna Hroníková
Katedra občanské výchovy a filosofie
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1
e-mail: hronikova.k@gmail.com

ADAPTÁCIA ZAČÍNajúCEHO UČITEĽA

Miriama HRUBÁ

ABSTRAKT

Príspevok sa zaoberá problematikou začínajúceho učiteľa a jeho adaptáciou na prvom stupni ZŠ. Projekt kvalitatívne i kvantitatívne orientovaného výskumu dizertačnej práce poukazuje na to, ako sa začínajúci učiteľ adaptuje na nové pracovné prostredie a aké problémy so sebou toto obdobie prináša. Cieľom výskumu dizertačnej práce bude identifikácia kľúčových problémov začínajúcich učiteľov na prvom stupni základnej školy a na základe týchto zistení navrhnúť kompetencie uvádzajúceho učiteľa. Na zber dát a údajov budú použité dve metódy. Kvalitatívne údaje budem získavať pomocou individuálnych pološtruktúrovaných rozhovorov. Kvantitatívne dáta budem získavať pomocou dotazníka. Výsledky výskumu môžu priniesť zaujímavé informácie o aktuálnej situácii adaptácie začínajúcich učiteľov na prvom stupni základných škôl. Taktiež môžu byť prínosom nielen pre začínajúcich pedagógov, ale i pre uvádzajúcich učiteľov, pre študentov pedagogických fakúlt, pre vedenie školy a už skúsených učiteľov.

ÚVOD

Projekt kvalitatívne i kvantitatívne orientovaného výskumu dizertačnej práce sa zaoberá tým, ako sa začínajúci učiteľ adaptuje na nové pracovné prostredie a aké problémy so sebou toto obdobie prináša. Profesionálny štart je dôležitým medzníkom v živote každého človeka. Začínajúci učiteľ však musí prekonávať rôzne úskalia, ktoré sa pri iných profesiách nevyskytujú. Každý pedagóg si prešiel týmto adaptačným procesom. Ide o veľmi náročné obdobie, a práve preto by bolo zaujímavé zistiť, aké ťažkosti sa pri adaptácii vyskytujú. Myslím si, že začínajúcim pedagogickým zamestnancom by mala byť venovaná dostatočná pozornosť, pretože bezproblémová adaptácia učiteľa je predpokladom pre fungovanie školy ako celku (Pol, Lazarová, 1997). Hlavným cieľom výskumu bude identifikovať kľúčové problémy začínajúcich učiteľov na prvom stupni základnej školy a na základe týchto zistení navrhnúť kompetencie uvádzajúceho učiteľa. Príspevok zahŕňa teoretický rámec, výskumné otázky, charakteristiku výskumnej vzorky a opisujem taktiež metódy, akými budem daný výskum realizovať.

TEORETICKÝ RÁMEC

Začínajúceho učiteľa (angl. novice teacher, beginning teacher) charakterizuje J. Průcha a kol. (2009) ako učiteľa, ktorý dosiahol požadované vysokoškolské vzdelanie, má pedagogickú spôsobilosť, avšak chýbajú mu ešte potrebné pedagogické skúsenosti. K pojmu začínajúci učiteľ sa podľa L. Podlahovej (2004) viažu prívlastky ako mladý, neskúsený, nezrelý, nadšený, perspektívny. Trvanie tohto obdobia sa ťažko klasifikuje. Závisí od mnohých faktorov, medzi ktoré patrí druh školy, aprobácia alebo individuálne charakteristiky jedinca. Najčastejšie sa používa tento pojem na označenie učiteľa, ktorý vykonáva svoje povolanie menej ako päť rokov. Z. Kalhous a F. Horák (1996) však uvádzajú, že toto obdobie je časovo vymedzené v rozsahu od jedného do troch rokov od nástupu do zamestnania. O.

Šimoník (1995) naopak tvrdí, že začínajúceho učiteľa možno považovať len počas prvého roka jeho pedagogického pôsobenia.

Ako ukazujú viaceré výskumy, počas tohto obdobia sa môžu objaviť rôzne problémy. O. Šimoník (1994) uvádza, že komplikácie sa vyskytujú najmä pri činnostiach, akými sú udržanie poriadku počas vyučovania, diagnostika osobnosti, motivácia žiakov, udržanie pozornosti žiakov, vedenie rodičovských združení, komunikácia so žiakmi, vedenie pedagogickej dokumentácie a činnosti súvisiace s organizáciou vyučovania. J. Vašutová (2002) hovorí predovšetkým o neschopnosti nadviazať kontakt so žiakmi, spontánne reagovať, či riešiť neštandardné situácie. Ako problémové sa ďalej ukazuje hodnotenie žiakov a získanie si ich rešpektu.

Zaujímavé sú zistenia výskumu realizovaného v rokoch 1999 - 2004 na Pedagogickej fakulte Karlovej Univerzity. Cieľom bolo poukázať na problémy učiteľskej profesie pri adaptácii začínajúceho učiteľa. Zistilo sa množstvo nedostatkov, ku ktorým patrilo neovládanie administratívnej činnosti, neschopnosť riešiť výchovné priestupky, neschopnosť vysvetliť žiakom učivo, nesystematickosť a nepripravenosť na prácu triedneho učiteľa. Začínajúci učitelia neovládali legislatívu (školský zákon, zákonník práce, práva a povinnosti pedagogického zamestnanca) a problémy sa objavili aj v komunikácii so žiakmi, rodičmi a pri vedení pedagogickej dokumentácie. Výsledky ďalšieho výskumu, ktorý realizovala M. Píšová (1999), poukazujú na problémy v oblasti dlhodobého plánovania, časového harmonogramu hodiny, voľby vhodných didaktických metód, aktivizácie žiakov, ale i pedagogickej diagnostiky žiakov.

Kvôli týmto a mnohým ďalším problémom sprevádzajúcich začínajúceho učiteľa by mal na škole pôsobiť uvádzajúci učiteľ. K úlohám uvádzacieho učiteľa patrí podľa L. Podlahovej (2004) oboznámenie začínajúceho učiteľa so školou (materiálne vybavenie, vedenie pedagogickej dokumentácie, organizačné povinnosti), pomoc pri príprave a realizácii vyučovacieho procesu a taktiež pomoc v oblasti rozvíjania vzťahov s rodičmi.

Myslím si, že mnou navrhovaný výskum môže priniesť zaujímavé informácie o aktuálnej situácii adaptácie začínajúcich učiteľov na prvom stupni základných škôl. Môže byť prínosom nielen pre začínajúcich pedagógov, ale i pre uvádzajúcich učiteľov, taktiež pre študentov pedagogických fakúlt, pre vedenie školy a už skúsených kolegov učiteľov.

CIEĽ VÝSKUMU

Hlavným cieľom výskumu je identifikácia problémov spojených s adaptáciou začínajúceho učiteľa na prvom stupni základnej školy a zároveň zistiť spôsob prekonávania týchto ťažkostí. Ďalším cieľom bude zistiť postavenie uvádzajúceho učiteľa a na základe zistení navrhnúť kompetencie uvádzajúceho učiteľa a obsah ďalšieho vzdelávania začínajúcich učiteľov.

VÝSKUMNÉ OTÁZKY

- Aké najvýraznejšie problémy sa najčastejšie vyskytujú pri adaptácii učiteľa na 1. stupni ZŠ?
- Akú podporu dostávajú začínajúci učitelia zo strany uvádzajúcich učiteľov pri riešení

problémov?

- Aké sú profesijné kompetencie uvádzajúcich učiteľov?

METÓDY VÝSKUMU

Keďže mnou navrhovaný výskum bude orientovaný kvalitatívne i kvantitatívne, použijem dve výskumné metódy. Použitím viacerých výskumných metód je možné zabezpečiť vyššiu kvalitu výskumu. Tento jav nazýva J. Hendl (2005) ako dátovú trianguláciu. Kvalitatívne údaje budem získavať pomocou **individuálnych pološtruktúrovaných rozhovorov**. P. Gavora (2006) charakterizuje túto metódu ako metódu, ktorá je vopred naplánovaná a pri ktorej výskumník kladie otázky a respondenti na ne odpovedajú. Zaznamenávať budem všetky odpovede a ako uvádza J. Reichel (2009), dôležité je všímať si aj reakcie respondentov a na základe nich usmerňovať priebeh rozhovoru. Tematické okruhy budú vopred stanovené, pričom M. Miovský (2006) uvádza, že poradie týchto okruhov sa môže meniť vzhľadom na situáciu. Túto výskumnú metódu som si zvolila na základe väčšej flexibility, osobného kontaktu s učiteľmi a možnosti klásť doplňujúce otázky. Celkovo zrealizujem päť rozhovorov so začínajúcimi učiteľmi.

Kvantitatívne dáta budem získavať pomocou **dotazníka**, ktorý sama vytvorím. Tento výskumný nástroj považuje M. Skutil (2011) za najčastejšie používanú metódu v pedagogickom výskume, ktorá umožňuje získať informácie o respondentovi, o jeho názoroch a postojoch. Ide o metódu, ktorej súčasťou sú vopred pripravené otázky, na ktoré respondenti písomne odpovedajú (J. Průcha, 2009). Dotazník bude zložený z dvoch častí. Prvá časť mi poskytne základné informácie o respondentoch, ku ktorým patrí vek, pohlavie, dĺžka pedagogickej praxe a umiestnenie školy. Druhú časť budú tvoriť konkrétne položky, na ktoré budú respondenti písomne odpovedať. Túto metódu som si vybrala z dôvodu získania veľkého počtu dát za relatívne krátky čas. Dotazník bude administrovaný začínajúcim pedagógom osobne alebo prostredníctvom e – mailu. Použitím tohto dotazníka bude možné zistiť, čo sa ukazuje pri adaptácii začínajúceho učiteľa ako problematické a na základe týchto zistení bude možné navrhnúť a sformulovať vhodné kompetencie pre uvádzajúceho pedagóga.

V rámci pilotného výskumu budú zrealizované 3 individuálne pološtruktúrované rozhovory a 25 respondentom bude predložený mnou vytvorený dotazník. Na základe prvých zistení bude dotazník následne upravený a administrovaný 120 začínajúcim učiteľom pôsobiacich na 1. stupni ZŠ. Súčasťou výskumu bude aj realizácia 10 individuálnych pološtruktúrovaných rozhovorov s uvádzajúcimi učiteľmi.

VÝSKUMNÁ VZORKA

Výskumnú vzorku bude tvoriť 120 začínajúcich učiteľov rôzneho veku a pohlavia na rôznych typoch základných škôl v rámci Bratislavského kraja. Pôjde o pedagógov, ktorí pôsobia na prvom stupni mestských, ale i vidieckych základných škôl. Výber vzorky uskutočním zámerným kvalifikovaným výberom, ktorý definuje J. Maňák (2004) ako výber, ktorý má určité znaky dôležité pre výskum. Jedným zo znakov bude splnenie kritéria začínajúceho učiteľa, a to maximálne 2 roky pedagogického pôsobenia na prvom stupni základnej školy. Súbor respondentov nepredstavuje reprezentatívnu vzorku začínajúcich

učiteľov Slovenskej republiky, no môže mať určitú vypovedajúcu hodnotu o názoroch učiteľov aj v ostatných krajoch.

ZÁVER

Príspevok sa zaoberal problematikou adaptácie začínajúceho učiteľa na prvom stupni ZŠ. Súčasťou príspevku je projekt kvalitatívne i kvantitatívne orientovaného výskumu dizertačnej práce. Cieľom výskumu bude zistiť, ako sa začínajúci učiteľ adaptuje na nové pracovné prostredie a identifikovať problémy spojené s jeho adaptáciou na prvom stupni základnej školy. Pozornosť zameriam aj na činnosť uvádzajúceho učiteľa. Na zber dát a údajov budú použité dve výskumné metódy, a to dotazník a individuálny pološtruktúrovaný rozhovor. Na základe výsledkov a zistení budem môcť navrhnúť kompetencie uvádzajúceho učiteľa a tým pomôcť začínajúcim učiteľom pri adaptačnom procese.

LITERATÚRA

BAČKOROVÁ, E. 2007. Podmienky práce začínajúceho učiteľa. In *Zborník referátov z medzinárodnej konferencie Ako sa učelia učia?* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove.

DYTRTOVÁ, R. & KRHUTOVÁ, M. 2009. *Učitel. Příprava na profesi.* Praha: Grada Publishing.

FANTILLI, R. D. & MCDUGALL, D. E. *A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. Teaching and Teacher Education* [online]. 2009 [cit. 2014-05-18]. Dostupné na:

<http://cburton3.weebly.com/uploads/5/2/2/1/5221143/teaching__teacher_education.pdf>

GAVORA, P. 2006. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu.* Bratislava: Regent.

HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* Praha: Portál.

JEŽEK, S. 2011. Začínající učitelé jako informátoři o klimatu školy prizmatem tří metod. In: *Orbis scholae*, 2011. č. 1, s. 45-61.

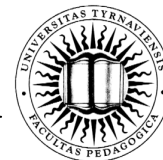
KOSOVÁ, B. 2007. Špecifické otázky učenia sa učiteľov. In *Zborník referátov z medzinárodnej konferencie Ako sa učelia učia?* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2007.

LAZAROVÁ, B. 2006. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů.* Brno: Paido.

LUKAS, J. 2007. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). In: *Pedagogika*, 2007. č. 3, s. 364-379.

LUKAS, J. 2008. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). In: *Pedagogika*, 2008. č. 1, s. 36-49.

KALHOUS, Z. & HORÁK, F. 1996. K aktuálním problémům začínajících učitelů. In: *Pedagogika*, 1996. č. 3, s. 245 – 255.



- MAŇÁK, J. & ŠVEC, V. 2004. *Cesty pedagogického výzkumu. Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido.
- MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- PINKOVÁ, P. 2013. *Problémy začínajících učitelů*. Diplomová práce. Brno: Masarykova Univerzita.
- PÍŠOVÁ, M. 1999. *Novice teacher*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- PODLAHOVÁ, L. 2004. *První kroky učitele*. Praha: Triton.
- POL, M. & LAZAROVÁ, B. 1997. Program adaptace nových pracovníků – nenáročná a návratná investice. In: *Personál – časopis pro rozvoj lidských zdrojů*, 1997. č. 7-8, s. 16 - 17.
- PRŮCHA, J. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. & MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- REICHEL, J. 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.
- SKUTIL, M. a kol. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
- ŠIMONÍK, O. 1994. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita.
- ŠIMONÍK, O. 1995. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.
- URBÁNEK, P. 2005. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec : Technická univerzita v Liberci.
- VAŠUTOVÁ, J. 2002. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Grada.

AUTOR

Mgr. Miriama Hrubá
 Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
 Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
 Šoltésovej 4
 813 34 Bratislava
 e-mail: miriama.hrubam@gmail.com

PROBLEMATICKÉ OBLASTI PEDAGOGICKEJ KOMUNIKÁCIE V PRÁCI UČITEĽA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Barbora JASLOVSKÁ

ABSTRAKT

Dôležitým prvkom na dosahovanie stanovených cieľov v edukácii je najmä komunikácia, resp. pedagogická komunikácia medzi účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu. Prostredníctvom pedagogickej komunikácie sa uskutočňuje interakcia medzi učiteľom a žiakom, ktorá tvorí základ pre budovanie osobnostných a sociálnych kľúčových kompetencií. Na to, aby bolo toto vzájomné pôsobenie dostatočne efektívne, je potrebné vytvárať naozaj kvalitné pozitívne vzťahy. Humanistický model edukácie sa orientuje práve na kultiváciu medziľudských vzťahov a na možnosti ich utvárania. Na základe humanistického modelu C.R. Rogersa PCA (prístup zameraný na človeka) sme si kľúčovú problematickú oblasť pedagogickej komunikácie v práci učiteľa primárneho vzdelávania špecifikovali ako nedostatočné zvládanie konfliktných situácií v edukačných vzťahoch.

ÚVOD

Nad'alej sa v edukačnej praxi stretávame s tradičným prístupom, ktorý dostatočne nereflektuje reálne potreby žiakov a požiadavky modernej spoločnosti. Žiaci sú konfrontovaní s neustálym poučovaním, zákazmi, príkazmi zo strany dospelých. Modifikácia ich správania sa je založená na zásahu do vlastnej integrity, za účelom pretvárať osobnosť jedinca s veľmi malou mierou autonómie. Rozvíjanie kognitívnej zložky osobnosti sa často dostáva do popredia pred afektívne vlastnosti, ktorých úlohou je formovať a ovplyvňovať osobnostný rozvoj žiaka, jeho správanie a hodnoty, postoje, názory a pod. C.R. Rogers odmieta tradičné poňatie edukácie preto, že sa málo orientuje na vytváranie pozitívnych medziľudských vzťahov. Tie napokon vyústia do pozitívnej zmeny samotnej osobnosti človeka a podporujú potenciality každej individuálnej bytosti. Jeho humanistický prístup poukazuje na ľudskú prirodzenosť, pri ktorej človek dokáže vziať zodpovednosť za svoje rozhodovanie a konanie. Rogers taktiež odmieta vonkajšiu kontrolu a moc zo strany učiteľa, ktorý by svojou autoritatívnosťou neakceptoval žiakovu individualitu. Oceňovanie, nedirektívny postoj, sebadôvera, sloboda, empatia, akceptácia a kongruencia sú kvality, ktoré vplývajú na konštruktívny rast zmien osobnosti v medziľudských vzťahoch. Pokiaľ človek disponuje týmito kvalitami, dokáže lepšie zvládať konfliktné situácie, vie ich konštruktívne riešiť a eliminovať na minimum. V tradičnom poňatí edukácie sa učiteľ v procese výchovy a vzdelávania častejšie stretáva s konfliktnými situáciami, ktoré mnohokrát nedokáže riešiť v intenciách kongruentného rozhovoru a miesto toho sa uchýli k pasivite, teda k nekonaniu alebo naopak, k agresii a autoritatívnemu riešeniu situácie. To má za následok vyhrocovanie napätia medzi učiteľom a žiakom, ktoré vedie k strachu a nedôvere. Problematika konfliktov a konfliktných situácií v primárnom vzdelávaní je ústrednou témou, ktorú budeme v práci analyzovať prostredníctvom humanistickej koncepcie C.R. Rogersa a jeho PCA prístupu.

HUMANISTICKÝ PRÍSTUP C.R. ROGERSA – PERSON CENTRED APPROACH (PCA) ALEBO PRÍSTUP ZAMERANÝ NA ČLOVEKA

Troma základnými piliermi Rogersovej koncepcie PCA sú empatia a empatické porozumenie, kongruencia, teda autenticnosť prežívania a bezvýhradné prijatie- akceptácia. Pokiaľ individualita osobnosti človeka nadobúda v procese rastu tieto atribúty, potom sa v pozitívnej atmosfére medziľudských vzťahov formuje aktualizácia tendencia všetkých oblastí ľudskej prirodzenosti. Proces sebaaktivačnej tendencie sa rozvíja cez „self“ (seba). Tento pojem môžeme chápať ako uvedomovanie si seba, svojich kvalít a potencialít (Sollárová, s. 22). Pokiaľ sa u človeka rozvíja empatia, kongruencia a akceptácia, potom jeho „self“ alebo sebapodanie má pozitívny charakter. Na to, aby tieto tendencie u človeka mohli vzniknúť a rásť, je potrebné, aby poradca (v našom prípade učiteľ) považoval tieto hodnoty za dôležité, a aby v ňom prebehol proces interiorizácie týchto hodnôt. Potom bude ľudí okolo seba (v našom ponímaní žiakov), vnímať ako jedinečné ľudské bytosti, cenné vo svojej osobitosti a dôstojnosti. Učiteľ by mal vedieť, že jeho žiaci disponujú potencialitami, pre ktoré je typická ich zmena v čase. To znamená, že učiteľ by mal vedieť, že osobnosť žiaka nie je konečná, ale rozvíjateľná. Postoje a iné kvality sa v procese humanistickej edukácie kultivujú a modifikujú a nadobúdajú vyšší stupeň vývoja „self“. Úlohou učiteľa je teda vytvárať také podmienky, ktoré sú založené výhradne na pozitívnych vzťahoch a pozitívnom prijatí. Potom sa môže u žiakov prejavovať dostatočná otvorenosť sprevádzaná pocitom oceňovania vlastnej osoby a ozajstné vyjadrovanie svojich pocitov (Sollárová, s. 36).

Podmienky na rast osobnosti a vytváranie pozitívnych medziľudských vzťahov v koncepcii PCA

- **Kongruencia** alebo autenticita v sebe zahŕňa schopnosť vyjadrovať svoje vlastné pocity bez ich potlačania. Je to súlad medzi prežívaním a správaním človeka, a takisto medzi prežívaním a komunikáciou vlastných pocitov. Pokiaľ sa snažíme správať nekongruentne, teda komunikujeme svoje pocity inak, aké v skutočnosti sú, potom ľahko môžeme byť označení za falošného, nečestného človeka s tendenciou ku klamstvu. Je zrejmé, že pokiaľ budem svoje autentické pocity potlačovať, budem v sebe zhromažďovať hnev, depresiu, ktorej dôsledkom je strach, neúspech a konflikt. Ak budem kongruentný, samostatný a slobodný, potom bude kongruentný, samostatný a slobodný aj človek, ktorý je s nami v interakcii. Z toho vyplýva, že v interakcii učiteľa so žiakom je správanie a prežívanie učiteľa zrkadlom správania a prežívania žiakov. Keď však učiteľ nedokáže byť dostatočne kongruentný, môže to u žiakov spôsobovať nejasnosť a nejednoznačnosť vo významoch, čo sťažuje celkovú komunikáciu medzi subjektami edukačných vzťahov. Pokiaľ zlyháva medzi učiteľom a žiakom komunikácia, potom dochádza k zlyhávaniu medziľudských vzťahov, a to vedie ku konfliktom a konfliktným situáciám (Sollárová, s. 115).
- **Akceptácia** alebo pozitívne prijatie vychádza z predpokladu, že dokážem vnímať človeka takého, aký je, nie takého, akého ho chcem mať. Nemali by sme vkladať vlastné očakávania do iných a podľa toho ich meniť. Akceptovať znamená vážiť si iných, ich individualitu, špecifickosť vo vlastnej identite, kde ich pozorujeme vo osobitom vývine a raste. Pokiaľ dokážem upustiť od vlastných predstáv o človeku a uznám jeho „self“,

potom uznám jeho pocity, hodnoty a presvedčenia. Nesnažím sa ľuďmi manipulovať a meniť ich na svoj obraz (Sollárová, s. 122). V edukačných vzťahoch by potom malo platiť, že učiteľ sa nesnaží žiakom dávať ultimáta, ktoré ak by nesplnili, znížilo by to ich ponímanie vlastného „self“: „*Ked' sa nebudeš dobre správať, v budúcnosti z teba nič nebude*“. V takomto prípade žiaka neakceptujeme v jeho podstate a odsúdime ho skôr, než sa v ňom môžu jeho potenciality navonok prejaviť.

- **Empatia.** Empatiou sa v komunikačných vzťahoch snažíme zabrániť subjektívnemu hodnoteniu, porovnávaniu, súhlasu a nesúhlasu s inými a ich výrokmi. Empatickým porozumením môžeme dosiahnuť súlad s emóciami, pocitmi a myšlienkami partnera v komunikácii a pochopiť jeho aktuálne rozpoloženie. Eliminujú sa tým napäté vzťahy a strach či negatívne prijatie. Pokiaľ sa budeme snažiť vypočuť si stanovisko toho druhého, potom dokážeme porozumieť jeho tendenciám a pocitom. Vtedy sa dve ľudské bytosti psychicky zblížujú a nadväzujú pozitívne komunikačné a medziľudské vzťahy, v ktorých eliminujeme strach, napätie a konflikty (Sollárová, s. 114).

TEÓRIA KONFLIKTOV

Na to, aby učiteľ dokázal adekvátne reagovať v konfliktných situáciách, mal by vedieť základne premisy, ktoré súvisia s teóriou konfliktov. Musíme si uvedomiť, že konflikty sú prirodzenou súčasťou života a komunikácie medzi ľuďmi, a teda nie je možné absolútne sa vyvarovať sporných situácií. Podľa Benaříka (2001, s. 19) konflikt nastáva vtedy keď, „... *si jedna alebo viaceré strany uvedomia nárok na tu istú vec, alebo si uvedomia, že majú iný názor na situáciu, o ktorej diskutujú alebo sú do nej vtiahnutí.*“ V našom ponímaní dizertačnej práce budeme brať do úvahy najmä rozpor v názoroch alebo pohľadoch na tu istú vec, resp. situáciu. Podľa základných princípov, ktoré autor uvádza, nielen že konflikt je nevyhnutný, ale môže byť často konštruktívny a vyriešený v konštruktívnych intenciách. Pokiaľ obe strany diskutujú o svojich požiadavkách a hľadajú riešenia, potom výsledok sporu môže viesť k pozitívnym výsledkom a komunikácia sa posúva kvalitatívne vpred. V školskom prostredí sa vyhrocujú konflikty, ak učiteľ pristupuje k žiakom autoritatívne a potláča konštruktívne riešenia sporov. Dôsledkom toho sú opakované problémy a konfliktné situácie.

Zdroje konfliktov podľa Bednaříka (2001, s. 29):

- **Konflikt vzťahov** vzniká na základe antipatií voči inej osobe, ktoré vychádzajú z predošlých negatívnych skúseností. V takomto prípade vzťahový konflikt môže vzniknúť pri nedostatočnej komunikácii oboch strán.
- **Konflikt hodnôt** vychádza z vnútorného presvedčenia o subjektívnej realite. Súvisí s vytvorením systému vlastných hodnôt, ktoré sa môžu modifikovať v priebehu života, a ktoré nás silno ovplyvňujú pri komunikácii, najmä z emocionálnej stránky. Zmena vlastného presvedčenia je v tomto prípade veľmi náročná.
- **Štrukturálny konflikt** súvisí s hierarchiou v spoločnosti a spoločenských vzťahov, keď sa stáva, že jeden človek je nadradený/podradený inému. Tieto konflikty vychádzajú najmä z nepochopenia potrieb druhej strany alebo vzájomných očakávaní.
- **Konflikt informácií** nastáva vtedy, keď v komunikácii existuje rozdielne vnímanie skutočnosti z dôvodu dezinformácie, nesprávnych logických úsudkov alebo selektovaním informácií v nesprávnych kontextoch.

- **Konflikt záujmov** vzniká z rozdielnosti aktuálnych potrieb oboch strán. V takomto prípade nemusíme meniť potreby a záujmy druhej strany, ale hľadať riešenia, ktoré naplnia naše potreby bez toho, aby sme obmedzovali potreby iných.

Zvládanie konfliktných situácií si vyžaduje špecifické komunikačné zručnosti. Pokiaľ učiteľ nedisponuje týmito kompetenciami, nedokáže konflikty so žiakmi správne a efektívne riešiť či eliminovať na minimum. Preto je vhodné simulovať podobné konfliktné situácie v príprave budúcich učiteľov na ich profesiu, aby neskôr v praxi dokázali zdroje konfliktov identifikovať a adekvátne (kongruentne) vyriešiť. Takéto situácie by sa mohli simulovať na sociálno-pedagogických výcvikoch pre prípravu študentov vysokých škôl na ich profesiu. V nich by sa študenti dokázali na podobné situácie (prostredníctvom rôznych techník a metodických postupov na zvládanie záťažových situácií) dôkladnejšie pripraviť.

VÝSKUM

Výskumná časť dizertačnej práce sa opiera o predpoklad, že komunikácia učiteľa so žiakmi v primárnom vzdelávaní nie je v súlade s koncepciou PCA. Teda predpokladáme, že problémovou oblasťou komunikácie učiteľa primárneho vzdelávania je nedostatočné zvládanie konfliktných situácií so žiakmi, kde sa snažia problémové situácie obísť, alebo vyriešiť nekongruentným spôsobom. Tieto problémy vychádzajú tiež z nedostatočnej kultivácie pozitívnych medziľudských vzťahov, ktoré budeme analyzovať v teréne prostredníctvom participačného pozorovania.

VÝSKUMNÝ PROBLÉM

Téma dizertačnej práce: *Problematické oblasti pedagogickej komunikácie v práci učiteľa primárneho vzdelávania* v sebe zahŕňa zásadnú myšlienku, ktorú sme si formulovali ako nedostatočnú aplikáciu kongruentnej komunikácie medzi učiteľom a žiakom v edukačných vzťahoch, ktoré vyplývajú z nízkej prípravy budúcich učiteľov na zvládanie konfliktných situácií.

VÝSKUMNÉ CIELE

Cieľom dizertačnej práce je analyzovať aktuálne problémové oblasti pedagogickej komunikácie s orientáciou na zvládanie konfliktov a konfliktných situácií v práci učiteľov primárneho vzdelávania.

Praktickým cieľom výskumu je návrh metodiky sociálnopedagogického výcviku na rozvoj komunikačných kompetencií učiteľa, ktorý bude zameraný na riešenie konfliktov v konkrétnych situáciách a jeho realizácia. Výcvik je určený študentom vysokých škôl v príprave na ich budúcu profesiu.

VÝSKUMNÉ OTÁZKY

- Aké faktory v komunikácii medzi učiteľom a žiakom ovplyvňujú vznik konfliktných situácií?
- Akým spôsobom učiteľ zvláda konfliktné situácie so žiakom v edukačných vzťahoch?
- Akým spôsobom učiteľ rieši konfliktné situácie so žiakom v edukačných vzťahoch?

- Aké sú špecifiká komunikácie medzi učiteľom a žiakom v primárnom vzdelávaní?
- Akým spôsobom dokážeme eliminovať negatívne javy v komunikácii medzi učiteľom a žiakom v primárnom vzdelávaní?

METÓDY VÝSKUMU

Náš výskum sa bude opierať o kvalitatívny zber dát prostredníctvom nasledujúcich metód:

- **štruktúrované participatívne pozorovanie**, ktorým budeme sledovať konkrétne, predom určené javy. Vytvoríme si vlastný výskumný nástroj na pozorovanie špecifických kategórií v komunikácii, najmä v konfliktných situáciách medzi učiteľom a žiakom, ktoré budeme pozorovať v edukačnom procese, zaznamenávať do záznamového hárku a neskôr analyzovať a vyhodnocovať.
- **interview** s učiteľmi primárneho vzdelávania, v ktorom budeme zisťovať, kde majú učители najväčšie problémy v komunikácii so žiakmi v problémových situáciách. Budeme sa pýtať na ich skúsenosti pri riešení konfliktov, či majú dostatočnú prípravu v tejto oblasti, či vedia, ako môžu zdokonaľovať svoje komunikačné kompetencie, alebo kde si hľadajú informácie o danej problematike a ako intenzívne sa ňou zaoberajú.

Pozorovania a rozhovory budeme so súhlasom účastníkov výskumu zaznamenávať na diktafón. Tieto získané informácie budeme analyzovať na základe hľadania spoločných vzťahov, z ktorých budeme vytvárať kľúčové kategórie a interpretovať dáta a vyvodzovať závery.

VÝSKUMNÁ VZORKA

Účastníkmi výskumu budú učители a učiteľky primárneho stupňa vzdelávania. Budeme pozorovať 5 účastníkov výskumu na vyučovaní a zaznamenávať si dáta do záznamového hárku počas 5 týždňov, vždy na tom istom predmete a v tej istej triede. Neskôr táto istá vzorka účastníkov bude odpovedať na otázky do interview. Otázky budú koncipované na zisťovanie problematických oblastí komunikácie so žiakmi v konfliktných situáciách.

APLIKAČNÁ ČASŤ VÝSKUMU

Výstupom dizertačnej práce bude návrh metodickéj príručky pre sociálnopedagogický výcvik na rozvoj komunikačných kompetencií učiteľa v konfliktných situáciách pre prípravu študentov vysokých škôl na budúce povolanie a jeho realizácia v praxi. Na tomto výcviku chceme uplatňovať také komunikačné techniky (skúsenostné, zážitkové učenie, aktivizujúce metódy), ktoré by mali bezprostredný vplyv na rozvoj osobnostných a sociálnych kompetencií, komunikačných zručností, empatie, akceptácie a kongruencie budúcich učiteľov v riešení konkrétnych konfliktných situácií.

ZÁVER

Cieľom tohto príspevku bolo poukázať na nové trendy výchovy a vzdelávania, ktoré kladú dôraz v práci učiteľa primárneho vzdelávania na odlišne úlohy, ako pri tradičnom ponímaní edukácie. Humanistický prístup, na ktorý sa orientuje naša dizertačná práca, má veľký význam pri utváraní pozitívnych medziľudských vzťahov v interakcii a komunikácii

medzi učiteľom a žiakom. Konflikty, ktoré prirodzene vznikajú na základe odlišností medzi ľuďmi, však automaticky neznamenajú deštrukciu vzťahov. Konštruktívne riešenie týchto situácií prispieva najmä k zlepšeniu klímy v školskom prostredí, bez strachu z úprimnosti, otvorenosti a vyjadrovania samého seba a svojich pocitov. To dosiahneme práve aplikovaním princípov akceptácie, kongruencie a empatia C.R. Rogersa do bežnej edukačnej praxe učiteľov primárneho vzdelávania.

LITERATÚRA

BEDNAŘÍK, A. 2001. *Riešenie konfliktov. Príručka pre pedagógov a pracovníkov s mládežou*. Bratislava: Partners for Democratic Change.

BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.

BITTNER, M. 2011. *Komunikační praktiky v rámci kultury školy: uplatňování kultury uznání a respektu*. In *Studia paedagogica*. 2011, roč. 16, č. 1, s. 71-87.

DOBEŠ, M. & FEDÁKOVÁ, D. a kol. 2006. *Akí sme? Program na rozvoj sociálnych kompetencií žiakov*. Košice: SAV.

GAVORA, P. 2003. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Vydavateľstvo UK.

HANUŠ, R. & CHYTILOVÁ, L. 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, a.s.

KLEIN, V. 2006. *Komunikácia- rozvoj komunikačných zručností*. Žilina: Euroformes.

MAREŠ, J. 2013. Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům. In *Studia paedagogica*. 2013, roč. 18, č. 1, s. 7-36.

NYKL, L. 2012. *Carl Ransom Rogers a jeho teorie*. Praha: Grada Publishing.

ROGERS, C. 1999. *O osobnej moci*. Modra: PERSONA.

ROGERS, C. & FREIBERG, H.J. 1998. *Sloboda učiť sa*. Modra: PERSONA.

SOLLÁROVÁ, E. 2005. *Aplikácie prístupu zameraného na človeka (PCA) vo vzťahoch*. Bratislava: Ikar, 2005.

SVATOŠ, T. 2011. Pedagogická interakce a komunikace pohledem kategoriálního systému. *Studia paedagogica*. 2013, roč. 16, č. 1, s. 175-190.

ŠEĎOVÁ, K. 2009. Co víme o výukovém dialogu? In *Studia paedagogica*. 2009, roč. 14, č. 2, s. 11-28.

ŠEĎOVÁ, K. 2011. Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. In *Studia paedagogica*. 2011, roč. 16, č. 1, s. 89-118.



ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS.

ZELINA, M. 2002. *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. Banská Bystrica: Metodické centrum Banská Bystrica.

ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS.

AUTOR

Mgr. Barbora Jaslovská

Centrum výskumu v predprimárnej a primárnej pedagogike

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Šoltésovej 4

Bratislava 811 08

E-mail: jaslovska5@uniba.sk

barbora.jaslovska@gmail.com

EDUKÁTOR SENIORŮ A JEHO KOMPETENCE

Petra KADUCHOVÁ

ABSTRAKT

Edukace u seniorů má určitá specifika a tudíž klade na osobnost provádějící tuto edukaci mnoho požadavků. Úloha edukátora seniorů v sobě zahrnuje řadu kvalit, které jsou předmětem zkoumání a diskusí. Nejvýstižnějším termínem pro popis těchto kvalit je kompetence. Aby edukace seniorů byla dostatečně efektivní a splňovala tak stanovené cíle a funkce, je tedy jednou z podmínek bezpochyby přítomnost kompetentního vzdělavatele, který disponuje nejen schopnostmi a dovednostmi v oblasti vzdělávání, ale také zkušenostmi při práci se specifickou skupinou seniorů. V rámci výzkumu disertační práce bude provedena analýza lektorské činnosti osob, které edukaci seniorů realizují. Paralelním cílem disertační práce je popis profesních kompetencí – stavu žádoucího.

ÚVOD

Hlavním důvodem výběru tohoto tématu jsou osobní zkušenosti s ošetřováním geriatrických pacientů. Dalším, ne méně důležitým podnětem, je snaha autorky příspěvku, v roli odborné vyučující střední zdravotnické školy, o co nejkvalitnější přípravu budoucích zdravotnických profesionálů v edukaci pacientů seniorského věku.

Dalším motivem jsou také poznatky a další otázky, které vyplývají ze současného zapojení autorky do dvou projektů. První z projektů se týká edukace seniorů v laické první pomoci a základů ošetřování. Druhý projekt je zaměřen na problematiku efektivní edukace pacientů všech věkových kategorií - seniorů nevyjímaje.

Osobní bádání v oblasti edukace seniorů je nejen zajímavou výzvou, ale zejména zdrojem nezbytných vědomostí a dovedností důležitých pro práci se seniory. Zaměření tématu disertační práce na problematiku edukace seniorů reflektuje také současné aktuální potřeby gerontagogiky (geragogiky).

AKTUÁLNOST TÉMATU

Problematika stáří, stárnutí a života seniorů se stává z politických, ekonomických, ale i sociálních důvodů stále aktuálnější a diskutovaným tématem. Stárnutí jednotlivce a tudíž i celé společnosti otevírá nové možnosti nejen pro bádání, ale zejména pro individuální i celospolečenský přístup k této problematice a výzvám, které jsou s tímto spojené. Diskuse, které se ve společnosti o tématu stárnutí vedou (mající převážně ekonomický a demografický charakter) jsou především lidským a tedy sociálním fenoménem. V konečném důsledku se totiž týkají nás všech (Petřková, 1999, s. 18).

Jedním ze způsobů řešení této problematiky je tendence o udržení soběstačnosti seniorů prostřednictvím jejich vzdělávání a kognitivního zdraví. S rostoucím počtem seniorů bude tedy v budoucnu nutné zařadit potřeby v oblasti edukace této věkové populace mezi společenské priority.

V souvislosti s růstem počtu seniorů si musíme ale také uvědomit postupné změny ve složení této věkové skupiny, které jsou podmíněné rostoucími požadavky společnosti a obecným rozvojem vzdělávání. Vzhledem k tomuto vývoji tudíž poroste i vzdělanostní úroveň staršího obyvatelstva, což se projeví zvýšením jejich aktivity a rozšířením oblastí zájmových činností (Kotýnková, Červenková, 2001).

Nejen zvyšující se počet, ale i úroveň a rozmanitost vzdělanosti či zájmů seniorů bude vyžadovat sofistikovanější, kvalitnější a kapacitně obsáhlejší nabídku seniorského vzdělávání. Pro edukaci seniorů jsou také typické velké individuální rozdíly mezi posluchači, které mohou být dané kognitivními, emočními, tělesnými a sociálními změnami ve stáří. Senioři jsou ve vzdělávání nepochybně skupinou, která si vyžaduje odlišný přístup a pojetí vzdělávacího procesu než edukace jiných věkových kategorií, což prezentuje jejich edukaci jako činnost velice specifickou a jedinečnou.

EDUKACE SENIORŮ

Koncepce vzdělávání seniorů a její specifika, jsou sice primárně odvozena od vzdělávání dospělých (andragogika) jako takového, má však také svá specifika a odlišnosti. Velmi typickým znakem vzdělávání seniorů je dobrovolnost.

Hlavním cílem edukace seniorů není získávání vědomostí a dovedností, které jsou předpokladem výkonu, ale saturace edukačních potřeb hlavně v oblasti osobních zájmů. V období stáří se totiž dostává do popředí rozsáhlý prostor pro volný čas. Senior by neměl svůj volný čas chápat pouze jako čas na klid a odpočinek, ale zároveň by se měl volný čas starat o účast na sociálním životě jedince. Aktivity volného času mají rozvojetvorný potenciál. (srov. Petřková, Čornaničová, 2004).

Cíle edukace seniorů

Cílem vzdělávání seniorů je rozvoj schopností, obohacení znalostmi a rozvoj osobnosti k seberealizaci (Benešová, 2014, str. 97).

Funkce edukace seniorů

Mezi základní funkce edukace seniorů patří:

vzhledem k rozvoji osobnosti seniora: vzdělávací funkce, kulturně-kultivační funkce, sociálně-psychologická funkce

vzhledem k zaměření vzdělávání: preventivní funkce, anticipační funkce, rehabilitační funkce, adaptační funkce, stimulační funkce, komunikační funkce, kompenzační funkce, aktivizační funkce, relaxační funkce a funkce mezigeneračního porozumění (Čornaničová, 2007, str. 74-76)

Význam edukace seniorů

I v seniorském věku je v popředí potřeba být aktivní, užitečný a součástí společenského života a společnosti. Na saturaci této potřeby se významně podílí právě edukace, která u seniorů vede k pocitu uspokojení, důstojnosti, možnosti realizace a uplatnění.

„Edukace seniorů má, stejně jako každý cílevědomý proces, své úkoly a zaměření a to jak v obecné společenské, tak v individuální rovině.

Základní poslání edukace seniorů lze tedy vymezit ve dvou rovinách:

ve vztahu k jednotlivcům – seniorům: přispívají edukační aktivity zejména:

- *k rozšíření možnosti uspokojovat poznávací a zájmové potřeby seniorů,*
- *k navozování, stimulaci a udržování vývojových potenciálů staršího člověka,*
- *k záměrnému ovlivňování charakterových vlastností, vzorů chování a hodnotových orientací,*
- *k pochopení vývojových úkolů seniorského věku, k jejich přijetí a smíření se závěrem života a smrtí,*
- *k obohacování kvality života, a tím i k pocitu životního optimismu.*

ve vztahu ke společnosti: edukace seniorů reprezentuje:

- *jednu z možností společenské podpory života ve stáří,*
- *pozitivní prvek při utváření názorů společnosti na stáří,*
- *příspěvek k akceptování modelu plnohodnotného životního stylu ve stáří příslušnou společností,*
- *obohacení pozitivního modelu plnohodnotného života člověka v každé jeho etapě,*
- *integrující prvek mezigeneračního pochopení, mezigenerační solidarity, postojů úcty k životu,*
- *součást základních sociálních programů týkajících se stáří (i když, samozřejmě nemůže nahrazovat žádoucí sociální a ekonomické zabezpečení ve stáří)“ (Petřková, Čornaničová, 2004, s. 51-52).*

EDUKÁTOR SENIORŮ

Edukátor je jedním z nejdůležitějších faktorů v procesu vzdělávání seniorů, na jeho schopnostech a osobnosti závisí kvalita celého procesu. Role edukátora seniorů je velmi náročná, protože senioři jako cílová skupina vzdělávání, která má své životní zkušenosti, specifické potřeby a limity, patří k nejnáročnějším posluchačům. I přesto je příprava edukátorů pro seniorské vzdělávání a kultivace jejich kompetencí stále opomíjena (Kryštof, Špatenková, 2010, s. 118).

V současném vzdělávacím systému České republiky neexistuje jednotná formální příprava edukátorů seniorů. Požadavky na jejich vzdělávání u nás nejsou jednotné či legislativně vymezené. Kvalifikační předpoklady pro uchazeče na pozici edukátora seniorů si stanovují jednotlivé vzdělávací společnosti a instituce individuálně, většinou na základě předpokladů pro pozici lektora ve vzdělávání dospělých.

Úloha edukátora v sobě zahrnuje řadu kvalit, které jsou předmětem bádání a diskusí. Tzn., že jde o požadavky toho, co by měl edukátor znát, co má umět, ale také jakým má být. Nejvýstižnějším termínem pro popis těchto kvalit je termín kompetence.

Kompetence edukátora seniorů

I přes velké množství informací vztahujících se k edukaci seniorů nebude vymezení pojmu edukátor seniorů snadnou úlohou. Ačkoliv se jedná o klíčovou pozici, která významně

ovlivňuje kvalitu vzdělávacího procesu pro tuto cílovou skupinu, nebyla tato oblast zatím odborně zpracována a v literatuře ani v odborných kruzích nenajdeme přesnou charakteristiku této pozice. Obecně je ale tato problematika nastíněna v publikacích mnoha autorů, kteří se zabývají vzděláváním dospělých (potažmo i seniorů).

Petřková s Čornaničovou (2004, s. 72-73) uvádí, že edukátor seniorů vykonává často roli motivátora, facilitátora a poradce. Z kompetencí edukátora seniorů zdůrazňují psychologicko-didaktické kompetence (sociální, psychosociální a komunikativní), které jsou důležité pro vytvoření takového učebního klimatu, který odpovídá potřebám seniorů a zároveň je povzbuzuje k aktivní účasti na učení a vzdělávání se. Ne méně důležité jsou také osobnostní kompetence; s důrazem na autentičnost, empatii, schopnost autoregulace a sebereflexe, vřelost, dále pak integritu osobnosti a dynamismus (schopnost rychle postihovat změny v edukačních situacích a přizpůsobovat se jim).

Problematikou kompetencí edukátora seniorů se v současnosti zabývají v České republice zejména Kryštof a Špatenková (2010), na Slovensku např. Hrapková (2010). Tito autoři zastávají názor, že role edukátora seniorů je velmi náročná, protože kvalitní edukátor seniorů by měl:

přijmout seniory jako účastníky vzdělávacího procesu, projevovat jim úctu a respekt, mít kladný vztah ke starším lidem, schopnost empatie a trpělivosti při komunikaci s nimi, umět pozorně seniorům naslouchat, tolerovat jejich specifika (stupeň vzdělání, rodinnou situaci, zdravotní stav),
být dostatečně vybaven znalostmi, schopnostmi a dovednostmi, které jsou důležité ke zvládnutí velkého množství činností, jako např.: umění komunikace, analytická práce s informacemi, dovednosti z oblasti pomoci, podpory, intervence, organizování, konzultace a lektorské dovednosti,
umět konfrontovat se seniory své názory, životní zkušenosti, otevřeně s nimi diskutovat o různých tématech,
umět seniory motivovat, facilitovat a radit k překonávání nových životních orientací, při překonávání nedůvěry ve vlastní schopnost učit se (srov. Hrapková, 2010, s. 95, Kryštof, Špatenková, 2010, s. 118).

Kryštof a Špatenková (2010, s. 119 – 121) upozorňují na neutěšený stav ve vzdělávání edukátorů seniorů a poukazují na nutnost kvalitní přípravy a kultivaci jejich kompetencí. Popisují následující klíčové kompetence lektora ve vzdělávání seniorů:

komunikační dovednosti,
schopnost vytvoření optimálního učebního klimatu,
prezentační dovednosti,
motivační a organizační schopnosti
vhodné osobnostní charakteristiky – osobní zralost, autentičnost, vřelost, emocionální stabilita, odolnost vůči zátěži, samostatnost, schopnost sebereflexe a autoregulace, ochota k osobnostnímu rozvoji, tvůrčí schopnosti, sebeúcta, ochota ke kompromisu a pomoci druhým i sobě k němu dospět, otevřenost vůči změnám a rozmanitostem názorů apod.

Je zřejmé, že pro potřeby této disertační práce, tj. identifikaci kompetencí edukátora seniorů, bude nutné v teoretické části práce provést z dostupných zdrojů obsahovou analýzu lektorské práce, resp. lektorského povolání zajišťující vzdělávání dospělých, které již má své kompetence definované.

CÍL PRÁCE

V obecné rovině je hlavním cílem disertační práce analyzovat pracovní činnosti osob, které edukaci seniorů lektorují. „Profesiografický“ výzkum bude zaměřen hlavně na zjištění dosaženého vzdělání, pracovní zkušenosti, náplně práce, subjektivních podmínek práce, duševní hygieny práce a etických hodnot vzdělavatele seniorů. Výzkumné šetření v rámci disertační práce reflektuje reálný obraz současného stavu.

Paralelním cílem disertační práce je popis profesních kompetencí (vědomostí, dovedností) – stavu žádoucího. Vytvořený popis profesních kompetencí může predikovat významný faktor koncipující cílené vzdělávání osob, které provádějí edukaci seniorů.

Prostředkem k tomuto záměru je hlubší, komplexnější poznání pracovní činnosti, tak jak jej charakterizují sami edukátoři seniorů.

PRACOVNÍ POSTUP

Formulování výzkumného problému

Teoretická část dizertační práce bude zpracována za pomoci obsahové analýzy. Analýza bude prováděna z odborných monografií, odborných publikací typu: sborníky, odborná periodika – časopisy, legislativní dokumenty - zákony, normy, směrnice atd.

Úvod teoretické části disertační práce bude zaměřen na vymezení základních pojmů. Nejprve bude definován pojem kompetence, její problematika bude dále podrobněji zpracována. Dalším tématem zkoumání je vzdělavatel seniorů. Zde bude nejprve definován pojem senior, vzdělávání seniorů se zaměřením na specifika edukace seniorů (cíle, funkce, možnosti, metody, formy a bariéry), lektor ve vzdělávání dospělých a jeho kompetence, poté bude věnována pozornost vzdělavateli seniorů v intencích vzdělávání seniorů v prostředí jednotlivých institucích a programů pro seniory.

V empirické části budou sledovány lektorské činnosti osob se zaměřením na vybrané profesní kompetence.

Následnou analýzou objasněny jednotlivé jevy, jejich vztahy, ovlivňující faktory (včetně možných bariér). Interpretací budou vyvozeny závěry na podkladě vlastního výzkumu a porovnání s výzkumy stávajícími.

Výzkumné otázky

Základní výzkumná otázka zní:

Jaké požadavky jsou kladeny na lektora provádějícího edukaci seniorů ?

Výzkumné šetření je zaměřeno na soubor vzájemně provázaných dílčích výzkumných otázek, směřujících k dosažení stanoveného cíle (tyto mohou být v průběhu výzkumu přepracovány, doplněny, upřesněny – další motivy, situace, osoby):

Jaká je aktuální nabídka edukace seniorů ?

Jaké je profesní zastoupení - kvalifikace osob provádějících edukaci v jednotlivých institucích a programech pro seniory ?

Jaká je náplň práce edukátora seniorů v jednotlivých institucích a programech pro seniory?

Na jaké činnosti by měl být připravený ? (Jakými znalostmi by měl disponovat ? Které osobnostní vlastnosti jsou nezbytné pro jeho práci ?)

Jaké jsou pracovní podmínky edukátora seniorů v jednotlivých institucích a programech pro seniory?

Výzkum je pojat jako kvantitativně-kvalitativní. Základními výzkumnými metodami budou:

obsahová analýza dokumentů

dotazníkové šetření

polostrukturovaný rozhovor

polostrukturované pozorování

V předvýzkumu budou zjišťovány informace pro konkretizaci výzkumného záměru a k optimalizaci dotazníků (rozhovor, pozorování, obsahová analýza dokumentů).

V první etapě výzkumného šetření bude využit dotazník. Cílem dotazníku pro edukátory seniorů bude získat doplňující data osobního charakteru, názory na aktuální profesní situaci, informace o samotné profesionální činnosti apod.

Druhá etapa výzkumu směřuje k získávání informací o skutečných profesních nárocích, podmínkách a situaci mezi vzdělavateli jednotlivých institucí. Tato fáze výzkumu bude realizována prostřednictvím rozhovoru, doplněného pozorováním.

Pro zjištění charakteristik osobnosti edukátora seniorů bude vytvořen vlastní dotazník.

„Předvýzkum“ - konkretizace výzkumného záměru a optimalizace dotazníků

Konkrétní sledované kompetence budou zvoleny po kvalitativním výzkumu (nejnosnější, nejdůležitější).

Při koncipování dotazníků budu vycházet mj. i z kvalitativních výzkumných metod – nestrukturovaný rozhovor s edukátory, nestrukturované pozorování (pasivní participace - vzorky situací, událostí, osoby) a obsahová analýza dokumentů (pisemné práce, přípravy edukátorů, úřední listiny – zápisy z porad, vyhlášky a pod.). Do této fáze budou zapojeny různé typy institucí a programů edukace seniorů.

První etapa

Na základě výsledků „předvýzkumu“ bude konstituován dotazník pro edukátory seniorů různých typů edukací. V dotaznících budou užity položky vztahující se k deskriptivním problémům a cílům disertační práce. Další položky budou zjišťovat např. demografické údaje o respondentech. Dotazníkové šetření proběhne v rámci několika typů institucí a programů edukace seniorů.

Druhá etapa

Ve druhé části výzkumného šetření budou data získávána především pomocí nestrukturovaného rozhovoru s vybranými kontaktovanými pracovníky. Rozhovor bude veden nejprve s cílem ověřit data získaná v předem zasláném dotazníku a jejich aktualizace. Dále budou kladeny otázky k rozšíření původních odpovědí. Snahou bude podchycení všech souvislostí, podmínek a faktorů, které vedou k podrobné analýze činnosti edukátora.

Nestrukturované pozorování (krátkodobé, částečně aktivní participace) bude provedeno při realizaci vybraných edukačních programů a aktivit.

Charakteristika zamýšleného výzkumného vzorku

Pro splnění podmínky reprezentativnosti výzkumného vzorku předpokládáme sběr dat alespoň u 300 edukátorů – lektorů.

Výzkum bude probíhat v rámci několika vybraných typů institucí a programů edukace seniorů, např.:

- univerzity třetího věku
- akademie třetího věku
- kluby důchodců
- seniorská centra
- veřejné knihovny
- tréninky paměti
- poradenství
- programy zaměřené na tělesnou a pohybovou výchovu apod.

Metody zpracování získaných údajů

Zjištěné údaje budou zpracovávány kvantitativními i kvalitativními metodami. Zásadním úkolem kvalitativní části výzkumu bude především postihnout všechny vztahy a souvislosti ve vzájemném doplňujícím se kontextu.

ZÁVĚR, PŘEDPOKLÁDANÉ VYUŽITÍ VÝSLEDKŮ

Přínos práce spočívá v možnosti determinace profesních kompetencí lektorů provádějících edukaci seniorů.

Výsledky práce mohou rovněž přispět osobám, které rozhodují o působení a vzdělávání edukátorů seniorů v naší zemi.

Po stránce intelektuální přispěje práce jistě k rozšíření odborného poznání (tato oblast zatím nebyla odborně zpracována).

Praktickým významem bude využití výsledků k zefektivnění procesu vzdělávání seniorů. Neopomenutelným personálním důsledkem bude osobní obohacení autorky jako profesionála, který usiluje o kvalitu edukačního procesu u seniorů. Na základě vlastních pracovních zkušeností a potřeb považuje prozkoumání profesních kompetencí za osobně významné.

Kromě výše uvedeného praktického osobního využití je předpokládána prezentace výsledků práce odbornému kolegiu v oblasti edukace seniorů (pedagogové, andragogové, geragogové, zdravotnické školy, fakulty zdravotnických věd, pedagogické fakulty a pod.) a to prostřednictvím přednášek, zveřejnění v odborném periodiku i osobním přínosem.

LITERATURA

BENEŠOVÁ, D. 2014. *Gerontagogika*. Praha: UJAK.

ČORNANIČOVÁ, R. 2007. *Edukácia seniorov*. 2.vyd. Bratislava: Univerzita Komenského.

HRAPKOVÁ, N. 2010. Osobnosť lektora vo vzdelávaní seniorov. In *Univerzita tretieho veku: historie, súčasnosť a perspektivy ďalšieho rozvoje: zborník príspevků z konferencie konanej u príležitosti 20. výročia založenia Univerzity tretieho veku na MU 6.–7. dubna 2010 v Brně*. Brno: MU, s. 91–100.

KOTÝNKOVÁ, M. & ČERVENKOVÁ, A. 2001. *Začlenění seniorů v sociální struktuře soudobé společnosti*. Praha: VÚPSV.

KRYŠTOF, D. & ŠPATENKOVÁ, N. 2010. *Klíčové kompetence lektora v seniorském vzdělávání. Univerzita třetího věku. Historie, současnost a perspektivy dalšího rozvoje*. Brno: MU, 115-125 s.

PETŘKOVÁ, A. ed. 1999. *Aktuální problémy vzdělávání seniorů: zborník príspevků z odborného semináře se zahraniční účastí dne 29. 4. 1999*. Olomouc: Univerzita Palackého.

PETŘKOVÁ, A. & ČORNANIČOVÁ, R. 2004. *Gerontagogika: úvod do teorie a praxe edukace seniorů*. 1. vyd. Olomouc: UP.

AUTOR

Mgr. Petra Kaduchová
 Ústav pedagogiky a sociálních studií
 Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
 Žižkovo náměstí 5
 771 40 Olomouc
 e-mail: kaduchova@epol.cz

OSOBNOST UČITELE SEXUÁLNÍ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Tereza KALÁČKOVÁ

ABSTRAKT

Článek se zabývá osobností učitele na základní škole s ohledem na osobnostní charakteristiky, odborné znalosti atd. s přihlédnutím k věku, pohlaví a jiným specifikám žáků. Mluví o významu osobnosti učitele ve vztahu ke kvalitě edukace s prvky sexuální výchovy po stránce jak odborné, tak metodické.

ÚVOD

Problematika sexuální výchovy je neustále velmi diskutovaným tématem. V rámci základního vzdělávání jsou prvky sexuální výchovy zakomponovány na prvním stupni do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a na druhém stupni do vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, konkrétně do předmětu Výchova ke zdraví. Zvažovala se její vhodnost či nevhodnost v rámci povinného předmětu základního vzdělávání Výchova ke zdraví, možnost eliminace témat s ní souvisejících i z jiných vyučovacích předmětů. Výbor na ochranu rodičovských práv se v České republice vymanil jako silný odpůrce sexuální výchovy. Právě na základě jeho požadavků a názorů se rozběhl celý koloběh prošetřování, zda oblast sexuální výchovy a reprodukčního zdraví v Rámcově vzdělávacím programu základního vzdělávání má své místo a opodstatnění a zda je tedy vhodné část této vzdělávací oblasti v něm ponechat, nebo nikoliv. Měli bychom si totiž uvědomit, že oblast sexuality a reprodukčního zdraví tvoří neoddelitelnou přirozenou součást života každého člověka. Velice významnou roli v sexuální výchově by měly sehrávat škola, rodina a kamarádi. My se zaměříme na sexuální výchovu ve škole respektive na osobnost pedagoga, jelikož je neopomenutelným faktorem ovlivňující celý vzdělávací proces (Pondělíčková-Mašlová, 1999).

SEXUÁLNÍ VÝCHOVA VE ŠKOLE

- Chceme-li se zabývat osobností učitele sexuální výchovy, měli bychom si nejdříve definovat výchovu a poté sexuální výchovu a také si přiblížit její význam ve škole. Výchova je dle Janiše (2002, s. 82) „*složitý společenský jev záměrného a cílevědomého působení*“ Sexuální výchova bývá vymezována různě, Smolíková (1997) ji definuje následovně: „*Sexuální výchova je výchovou k partnerství, manželství a rodičovství v tom smyslu, že je především výchovou prosociální (výchova k sociálním vztahům, k vztahům mezi lidmi), založenou na citlivosti, úctě a odpovědnosti ve vztahu k druhým lidem. Mezi pojmy sexuální výchova a sexuální poučení vidíme veliký rozdíl. Poučení je samo o sobě jen jednou malou, i když důležitou částí komplexní sexuální výchovy, v níž jde o víc – o to vnést do života dítěte kladné hodnotové hledisko.*“ První veřejná prezentace koncepce sexuální výchovy proběhla na konci 18. století a poté od 60. let 20. století se vyvíjelo její koncepční začleňování ve školách. Jelikož je sexuální výchova bezesporu jedním z významných témat lidského života, měli bychom děti vzdělávat ve škole i v této oblasti. Význam nespočívá pouze v předání informací a hodnot, ale získané vědomosti a postoje by

měly mít především trvalý charakter, protože ovlivní budoucí život žáka (Janiš 2002, Šulová, 1995, Rašková 2008). V rámci sexuální výchovy škola na své žáky působí odborně, institucionálně a dlouhodobě. Ve škole, jakožto instituci, je oblast sexuality pojímána v širších souvislostech. Nezabývá se pouze reprodukčním chováním, ale vnímá sexualitu a sexuální chování komplexně, jelikož se jedná o součást mezilidských vztahů, kultury atd. Sexuální výchova by tedy měla přispívat k výchově k partnerskému soužití, manželství a dále také odpovědnému rodičovství. Je žádoucí, aby osobnost učitele sexuální výchovy byla vždy tolerantní a brala ohled na názory a přesvědčení rodičů žáků. (Janiš, 2005, Ministerium für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung, 1999, Šulová, 2011).

Osobost učitele sexuální výchovy

Osobnost pedagoga právě ve výuce sexuální výchovy je velmi diskutovaným tématem. Profil správné osobnosti člověka, jenž by měl v rámci základního vzdělávání sexuální výchovu vyučovat, bychom hledali jen steží. Není ani jasně definované vzdělání a povolání, které by tento vyučující měl mít. Pohledy se různí, někteří jsou zastánci názoru, že ideální osobou je lékař, podle jiných psycholog a v neposlední řadě také pedagog. V dnešní době se však setkáváme se společenským přesvědčením, že ideální vyučující sexuální výchovy v rámci školy je adekvátně připravený pedagog. Nyní si dovolíme definovat jednotlivé charakteristiky a požadavky na osobnost pedagoga sexuální výchovy:

- přiměřené a dostatečné vědomosti jak z problematiky biologie člověka, tak ze sexuality člověka a jiných souvisejících disciplín jsou naprosto nezbytné, samozřejmě je pedagogické a psychologické vzdělání,
- výborná znalost metodiky sexuální výchovy, tedy postupu práce,
- stěžejní je schopnost vcítit se do druhého člověka, tedy empatie,
- pedagog sexuální výchovy u svých žáků, ale také jejich rodičů musí vzbuzovat pocit důvěry,
- důležitá je otevřenost přímočarost, a zároveň také vyrovnanost a sebejistota,
- velice žádoucí je u pedagoga sexuální výchovy být přirozenou autoritou jak pro žáky, tak pro rodiče,
- významná je také schopnost mlčenlivosti (Rydlo, 2001-2005).

Jak vidíme, požadavky na osobnost pedagoga sexuální výchovy jsou poněkud náročné. Tento vyučující musí být nejen silná osobnost, ale dobrý vědec, metodik, pedagog, psycholog a zároveň být pro žáky svým způsobem kamarád. V sexuální výchově využíváme zejména aktivizační metody, takže komunikační a organizační schopnosti musí být rovněž na velmi dobré úrovni. Opět nám vše poukazuje i na fakt, že pedagog sexuální výchovy musí mít velmi dobře zvládnutou metodiku, aby úspěšně naplnil své výukové cíle, protože k nejvyužívanějším aktivizačním metodám patří dialogické, problémové a insenační hry. Aby učitel sexuální výchovy přistupoval k žákům s ohledem na jejich specifika a naplnil její vzdělávací cíle, je potřebné, aby k výuce přistupoval na základě níže uvedených principů, jelikož jejich uvědomění a užití je pro výuku klíčové a také zvyšuje efektivitu sexuální výchovy vůbec. Jedná se o tyto principy:

- „*princip spolupráce rodičů a školy,*
- *princip začlenění sexuální výchovy do obecného projektu výchovy dítěte,*
- *princip vědeckosti,*
- *princip důvěry,*
- *princip koedukovanosti v sexuální výchově,*
- *princip etičnosti v sexuální výchově,*
- *princip komplexnosti a harmonie v sexuální výchově,*
- *princip přiměřenosti,*
- *princip osobnosti sexuálního pedagoga,*
- *princip aktivity žáka a spolupráce se žákem“ (Hajnová, 2002, s. 12-13).*

Na základě principu spolupráce rodičů a školy by rodiče žáků jednoduše měli být informováni o obsahu, formách a cílech výuky sexuální výchovy. Pod principem začlenění sexuální výchovy do obecného projektu výchovy dítěte rozumíme učitelovo působení na žáka i mimo hodiny sexuální výchovy, a to jeho postoji a chováním. Princip vědeckosti přináší záruku pravdivých a vědecky ověřených informací, které jsou žákům vhodně předávány. V principu důvěry je zakotvena schopnost dětí řešit s vyučujícím otázky mající intimní charakter a zároveň tak i přijímat jeho názory a postoje. Princip koedukovanosti zajišťuje výuku budoucího chování muže a ženy jakožto mezi partnery. Princip etičnosti má za cíl přinést jakýsi pomyslný mravní ideál v partnerství a sexuálním chování. Klade proto důraz na etiku v oblasti partnerství, manželství, rodičovství, výchově k pohlavní zdrženlivosti atp. Princip komplexnosti a harmonie deklaruje přiměřenou formu informací ze všech oblastí sexuální výchovy a zároveň prohlubování jednotlivých informací s rostoucím věkem. Princip přiměřenosti vychází z bio-psycho-sociální zralosti dětí a spočívá ve zvolení vhodných metod, prostředků a také adekvátních obsahů a cílů. Princip osobnosti sexuálního pedagoga hovoří o patřičném vzdělání, osobnostních vlastnostech a chování učitele, které jsme více rozvedli již výše. Poslední princip aktivity žáka a spolupráce se žákem v rámci vyučovací hodiny sexuální výchovy poukazuje na nutnost spolupráce žáka s učitelem. Nejedná se tedy v žádném případě o pouhé sdělování informací, ale za pomoci dialogu žák přijde na spoustu věcí sám, díky čemuž je pak získaný výstupní postoj žáka trvalejší, než kdyby mu jej pouze někdo přednesl. Můžeme tedy říci, že osoba učitele sexuální výchovy musí tyto principy nejen znát, ale umět je také ve svých hodinách správně využívat. (Hajnová, 2002).

ZÁVER

Jak vidíme, nároky na pedagoga vyučujícího sexuální výchovu jsou ze všech hledisek vysoké. Je proto velice důležitá kvalitní příprava budoucích učitelů, kteří v rámci výchovy ke zdraví sexuální výchovu budou učit. Musíme si však uvědomit, že některé vlastnosti jako je otevřenost, schopnost empatie, vzbuzení pocitu důvěry u druhých lidí atd. nejsou u všech lidí samozřejmostí, a proto ne každý je vhodným kandidátem pro výkon této profese, a to právě i kvůli osobnostním charakteristikám. Pro lepší představu, jak vnímají pedagoga vyučujícího sexuální výchovu právě žáci, si dovoluji na závěr uvést zjištěné výsledky z mé diplomové práce. Část výzkumu jsme totiž zaměřili právě na osobnost pedagoga sexuální výchovy. Výzkum probíhal od října 2012 do ledna 2013 na třech základních školách a respondenti byli

žáci 8. a 9. tříd v celkovém zastoupení 224 žáků. Dle celých 76 % procent žáků je tento vyučující přirozený, pro více jak polovinu žáků také otevřený, pro 43 % upřímný a 37 % z nich uvedlo komunikativní. Vlastnosti jako nejistota, puritánství, nepřirozenost byly zastopeny v rozemzí 1 - 6 %. Bohužel schopnost empatie také uvedli pouze 4% respondentů.

LITERATURA

HAJNOVÁ, R. & KLEINOVÁ, S. 2002. *Průvodce sexuální výchovou pro základní a střední školy*. 1. vyd. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví v Brně.

JANIŠ, K. 2002. *Sexuální výchova – příspěvek k teorii a praxi*. Hradec Králové: GAUDEAMUS.

JANIŠ, K. 2005. *Úvod do sexuální výchovy*. 1. vyd. Opava: Slezská univerzita, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav pedagogických a psychologických věd.

KALÁČKOVÁ, T. *Sexuální výchova na základní škole ano nebo ne*. Olomouc: 2013. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.

Ministerium für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung. 1999. *Richtlinien für die Sexualerziehung in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach,

PONDĚLÍČKOVÁ-MAŠLOVÁ, J. 1990. *Nezralá sexualita: O sexuální výchově a sexuálních projevech dětí a mládeže*. 1. vyd. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství.

RAŠKOVÁ, M. 2008. *Připravenost učitele k sexuální výchově v kontextu pedagogické teorie a praxe v české primární škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

RYDLO, J. Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu. © 2001-2005 [cit. 2015-12-01]. Cíle, obsah a metody sexuální výchovy. Dostupné na: <<http://www.planovanirodiny.cz/search.php?rsvelikost=nv&rstext=all-phpRS-all&rstema=37>>.

SMOLÍKOVÁ, K. 1997. *Než se dítě zeptá... Program sexuální výchovy dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Portál.

ŠULOVÁ, L. 2011. *Výchova k sexuálně reprodukčnímu zdraví*. Praha: MAXDORF.

AUTOR

Mgr. Tereza Kaláčková
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám.5
771 40 Olomouc
e-mail: t.kalackova@seznam.cz

ROZVÍJANIE MATEMATICKÝCH SCHOPNOSTÍ INTELEKTOVO NADANÝCH ŽIAKOV V PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA

Jana KOJNOKOVÁ

ABSTRAKT

V príspevku sa venujeme problematike žiakov primárneho stupňa vzdelávania s intelektovým nadaním a približujeme možnosti práce s nimi v rámci ich individuálnej integrácie v bežných triedach. Predstavujeme tiež úvodnú fázu výskumu zameraného na zostavenie obohacujúceho programu pre vyučovanie matematiky danej skupiny žiakov, ktorého cieľom je rozvíjanie ich matematických schopností s ohľadom na špecifické potreby týchto žiakov.

ÚVOD

Mnoho učiteľov sa v súčasnosti stretne počas svojej praxe s integrovanými žiakmi. Integrovanie žiakov s poruchami učenia či správania je dnes bežné, no individuálne integrovaných žiakov s intelektovým nadaním nebýva veľa. Ako povedal Dočkal, „nadanie je dar“ a preto by sa ním nemalo mrhať. Školská prax však ukazuje, že učitelia nemajú dostatok času pre uplatnenie individuálneho prístupu k týmto žiakom na vyučovaní. Často siahnu po množstve stereotypných úloh a sú radi, že žiak má čo robiť celú vyučovaciu hodinu. Inokedy sa k výberu takýchto úloh ani nedostanú, pretože nemajú prístup k ich zdrojom. U žiakov neskôr badať pokles záujmu a nadšenie pre činnosť. V kontexte s uvedenými skutočnosťami, budú v rámci výskumu vytvárané súbory úloh, ktoré by boli k dispozícii hlavne učiteľom nadaných žiakov. Úlohy by napomáhali rozvíjať matematické schopnosti v jednotlivých oblastiach matematiky a kvalitatívne rozširovať matematický obzor žiakov.

NADANÝ ŽIAK V ZÁKLADNEJ ŠKOLE

Každý učiteľ, ktorý pozoruje žiakov vo svojej triede vie zodpovedne povedať, že ten, či onen žiak je šikovnejší, ako ostatní. Rozdiely v úrovni kognitívnych schopností, pohotovosti pri odpovediach, záujmu o činnosť badať medzi deťmi už v materských školách. To však neznamená, že tieto deti sú aj skutočne nadané. Intelektové nadanie, ktoré v sebe predpokladá aj nadanie pre matematiku je diagnostikované a identifikované pomocou psychologických testov, prípadne subtestov. V mladšom školskom veku je možné odhaliť pomocou týchto nástrojov schopnosti, ktoré sú základom matematického nadania (Prídavková, 2006).

Problematikou nadaných detí a ich edukácie sa zaoberali odborníci už začiatkom 20. storočia. Ako uvádza Babiaková, Kasáčová a Kosová (In Šimoník, Vítková, 2008), prístupy k ich segregácii do špeciálnych tried a škôl a k zabezpečeniu ich vzdelávania inkluzívnym spôsobom v bežných triedach počas vývoja oscilovali. V súčasnosti tomu nie je inak, individuálne rozdiely sú však v jednotlivých krajinách. Machů, Kočvarová a kol. (2013) poukazujú na dlhoročnú tradíciu segregácie nadaných žiakov do špeciálnych tried v štátoch USA, zatiaľ čo koncept integrácie, resp. inklúzie nadaných žiakov v bežných triedach sa začal uplatňovať v edukácii až koncom 70. rokov 20. storočia aj v európskych

krajinách. Na Slovensku sa rovnako stretávame so segregovanými školami, či triedami pre nadaných, ako aj s individuálne integrovanými nadanými žiakmi, pričom segregovaný prístup preferuje v našich podmienkach Laznibatová a inkluzívny Dočkal (Babiaková, Kasáčová, Kosová, In Šimoník, Vítková, 2008).

Vo viacerých okresných mestách sú pre nadaných žiakov zriadené špeciálne základné školy. Väčšina z nich je zaradená do programu APROGEN - projektu alternatívnej starostlivosti o nadané deti, ktorého autorkou je J. Laznibatová. Nie všetci žiaci však môžu byť zaradení do podobných škôl, preto sa pre nich vytvárajú podmienky pre začlenenie do bežných tried. Evidenciu počtu začlenených žiakov vedie Centrum vedecko-technických informácií. Na Slovensku neprekračuje 350 začlenených žiakov s intelektovým nadaním vo všetkých krajoch súčasne. Hoci v období ostatných dvoch rokov ich počet mierne poklesol, faktom je, že nadaných detí pribúda.

Škrabánková a Šťáva (In Šimoník, 2008) považujú za nadaných žiakov tých, ktorí svojimi výkonmi prevyšujú rovesníkov. V školskej praxi to znamená, že oproti ostatným žiakom riešia zadávané úlohy rýchlejšie, vyhľadávajú náročnejšie úlohy i spôsoby ich riešenia. Vzhľadom k týmto špecifickým požiadavkám nadaných žiakov bol pre ich potreby modifikovaný obsah vyučovania i kurikulum podľa dvoch prístupov, resp. programov, modelov ich vzdelávania. Ide o program akcelerácie učiva na jednej strane a obohatenia učiva na strane druhej. Oba modely popisujú bližšie Škrabánková a Šťáva, (In Šimoník, 2008) a Machů, Kočvarová a kol. (2013), pričom vychádzajú z prác domácich autorov (Mesárošová, 1998; Laznibatová, 2001; Jurášková, 2003; Fořtík a Fořtíková, 2007; Hanzlíková, 2013), ale aj zahraničných autorov (Gallagher, Kirk, 1989; Davis, Rimm, 1998; Roberts, 2005; Riley, 2011; Clark, 2013).

Akcelerácia (urýchľovanie) umožňuje nadaným žiakom napredovať rýchlejším tempom a je vhodnejšia pre segregovanú formu edukácie. Rozlišujeme dva základné typy akcelerácie, a to akceleráciu vnútornú a vonkajšiu. Tzv. vnútorná akcelerácia sa uskutočňuje v rámci jedného ročníka urýchlením, zhustením obsahu učiva, menej častým opakovaním, vynechaním jednoduchých úloh, či preskočením známych častí učiva. Pod vonkajšou akceleráciou rozumieme legislatívne platné ustanovenie vzdelávacích podmienok pre nadaných žiakov, ktorým je umožnený predčasný začiatok školskej dochádzky, preskakovanie alebo vynechanie niektorých ročníkov štúdia, účasť na vyučovaní vo vyšších ročníkoch v rámci jedného alebo viacerých vyučovacích predmetov, absolvovanie dvoch ročníkov v rámci jedného školského roka. Štúdie efektívnosti akceleračného modelu vzdelávania Kulika (2004, In Hanzlíková, 2013) potvrdzujú, že akcelerovaní žiaci majú preukázateľne lepšie výsledky a z urýchlenia vzdelávania profitujú. Následný výskum Hanzlíkovej (2013) však ukázal, že u týchto žiakov klesá úroveň sociálnych kompetencií, a vedie k nechcenému nálepkovaniu nadaných žiakov. Obohacovanie (enrichment) znamená prehlbovanie a rozširovanie učiva nad rámec stanovených učebných osnov. Nadaný žiak pritom neprekračuje svoj ročník, je mu ponúknutý doplnený obsah vyučovacieho predmetu alebo samostatný výukový blok, prípadne záujmové krúžky, špecializované matematické školy. Obohacovanie spočíva v rozšírení kurikula, ktoré dokáže uspokojiť individuálne potreby nadaných žiakov vďaka aktivitám zameraným na rozvoj ich vlôh a záujmov, na podporovanie tvorivého myslenia, riešenia problémov, samostatnosti a sebakontroly.

Obohacovanie sa uskutočňuje v dvoch smeroch: horizontálnom a vertikálnom. Horizontálne obohacovanie spočíva v zadávaní väčšieho počtu úloh, ktoré majú nadaní žiaci vyriešiť v porovnaní so zvyškom triedy. Typovo sú zadávané úlohy rovnaké a môžu viesť k strate motivácie, majú skôr kvantitatívny charakter. Na druhej strane vertikálne obohacovanie predpokladá zadávanie kvalitatívne náročnejších úloh kopírujúcich jednotlivé úrovne Bloomovej taxonómie kognitívnych cieľov. Kurikulum, ktoré po vertikálnej línii obohacuje obsah učiva nadaným žiakom je hlavnou edukačnou stratégiou v podmienkach integratívnej pedagogiky. Rešpektuje špecifiká osobnosti nadaného žiaka, obsahuje štandardné, nadštandardné, doplnujúce úlohy, využíva aktivizujúce metódy, zmenu edukačného prostredia, zmenu podmienok hodnotenia výsledkov žiakov. Akcelerácia a obohacovanie však nestoja proti sebe, akcelerácia čiastočne predpokladá istú úroveň obohatenia obsahu učiva a naopak (Machů, Kočvařová, 2013).

Ako rozvíjať nadanie žiakov?

Mesárošová (1998) uvádza, že okrem iných je vhodnou alternatívou práce s nadanými žiakmi zaradiť do vyučovania vertikálne alebo horizontálne obohatenie obsahu matematiky. Aj táto skutočnosť bola impulzom k zostaveniu súboru matematických úloh, ktoré budú mať charakter vertikálne obohacujúceho doplnkového edukačného materiálu pre vyučovanie matematiky intelektovo nadaných žiakov. Pri výbere úloh budú zohľadnené nasledovné aspekty:

- úroveň poznávacích procesov žiakov,
- oblasti záujmu žiakov,
- matematické koncepty vzhľadom na kurikulum,
- očakávaný vplyv úloh na rozvoj matematických schopností žiakov,
- možné stratégie riešenia jednotlivých úloh.

Kým však pristúpime k samotnému výberu a tvorbe matematických zadaní, je potrebné preskúmať aktuálny stav matematickej edukácie intelektovo nadaných zo strany učiteľov, i žiakov. S týmto účelom bude vytvorený dotazník pre učiteľov s kombinovaným typom otázok, zameraný na zistenie týchto informácií:

- aké edukačné materiály na vyučovanie matematiky používajú,
- ako sú s týmito materiálmi spokojní a odkiaľ ich získavajú,
- aký charakter majú ich vyučovacie stratégie (akceleračný alebo obohacujúci),
- aký časový priestor majú k dispozícii pre individuálnu prácu so žiakmi na hodine matematiky,
- ako hodnotia výkony nadaných žiakov vo svojich triedach,
- aké zmeny by v kontexte svojej práce prijali.

Týmto spôsobom sa pokúsime nadobudnúť vhl'ad do problematiky edukácie integrovaných žiakov s nadaním z pohľadu tých, pre prácu ktorých bude navrhovaný edukačný materiál primárne určený. Ďalším krokom bude spoznanie úrovne kognitívnych a matematických schopností žiakov, ktoré budú merané využitím pretestov. Pre tento zámer budú použité štandardizované výskumné nástroje. Úroveň kognitívnych schopností bude

meraná Testom kognitívnych schopností, pričom bude kľúčová oblasť počtovej a obrázkovej batérie úloh. Úroveň matematických schopností žiakov bude meraná Koščovým testom matematických schopností Kalkúlia. Výskumná vzorka bude zostavená dostupným výberom zo základnej vzorky intelektovo nadaných žiakov prvého stupňa ZŠ v regióne Prešova a Košíc. Rozsah vzorky bude v intervale 40 až 50 žiakov, ktorí budú rozdelení na dve, čo najviac rovnocenné skupiny. Následne bude experimentálnou metódou overená účinnosť vytvoreného súboru úloh a cvičení u žiakov s intelektovým nadaním. Jednotlivé úlohy budú ich učiteľom distribuované počas jedného školského polroka, pričom žiacke riešenia úloh budú podrobené analýze. Po tejto fáze bude úroveň kognitívnych a matematických schopností žiakov štandardizovanými psychologickými testami opätovne zmeraná. Získané vstupné a výstupné zistenia sa budú komplexne interpretovať, pričom predpokladáme, že implementácia obohacujúceho edukačného materiálu bude mať na rozvoj matematických schopností nadaných žiakov pozitívny vplyv.

ZÁVER

Nadaní žiaci sú špecifickí. Majú špecifické záujmy, myslenie, prejavy správania, vzťahy s rovesníkmi aj dospelými. Ich vzdelávanie preto nemôže byť všedné. Trend obracania špeciálnej pozornosti na potreby nadaných žiakov sa niekoľko rokov prejavuje už aj na Slovensku. Hlavným zámerom našej práce je preto doplniť a obohatiť kurikulum vyučovania matematiky a pomôcť tak učiteľom zefektívniť prácu s intelektovo nadanými žiakmi. Predpokladáme, že vhodne naformulované cvičenia a zadania zodpovedajúce vyšším úrovňam Bloomovej taxonómie podporia rozvoj matematických schopností nadaných žiakov. Zostavený edukačný materiál bude obsahovať úlohy zamerané na rozvoj logického myslenia, priestorovej predstavivosti, práce s tabuľkami a grafmi ako aj ďalšie úlohy na podporovanie matematickej gramotnosti. Po overení môže slúžiť učiteľom ako zásobník úloh pre nadaných žiakov, ako aj pre žiakov so zvýšeným záujmom o matematiku, prípadne ako zásobník problémových matematických úloh celú triedu.

LITERATÚRA

BENČO, J. 2001. *Metodológia vedeckého výskumu*. Bratislava: IRIS.

BOBÁKOVÁ, M. 2013. *Emocionálna inteligencia a zvládanie stresu u nadaných detí*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, PF.

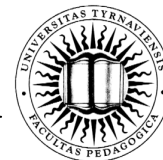
DARÁK, M. & FERENCOVÁ, J. 2001. *Metodológia pedagogického výskumu – terminologické minimum*. Prešov: ManaCon.

DOČKAL, V. a kol. 1987. *Psychológia nadania*. Bratislava: SPN.

DRLÍKOVÁ, E a kol. 1992. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: SPN.

HANZLÍKOVÁ, H. 2013. Postoje českých učitelů k akceleraci a akcelerovaným nadaným žákům základních škol. In. *Svět nadání*, č. 1, r. 2, s. 43-66.

HEJNÝ, M & KUŘINA, F. 2009. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál.



HŘÍBKOVÁ, L. 2009. *Nadání a nadaní – Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada.

KUBÁNI, V. 2000. *Všeobecná psychológia*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

MACHŮ, E & KOČVAROVÁ, I. et al. 2013. *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

MESÁROŠOVÁ, M. 1998. *Nadané deti. Poznávanie a rozvíjanie ich osobnosti*. Prešov: ManaCon.

PRÍDAVKOVÁ, A. 2006. *Rozvíjanie matematických schopností a výchova matematických talentov na základných školách*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

PRÍDAVKOVÁ, A. & ŠTEFKOVÁ, D. 2013. *Riešiteľské stratégie matematických úloh v edukácii nadaných žiakov*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove.

ŠIMONÍK, O. & VÍTKOVÁ, M. et al. 2008. *Výchova a nadání 1*. Brno: Pegagogická fakulta MU v Brně.

ŠIMONÍK, O. et al. 2008. *Výchova a nadání 2*. Brno: Pegagogická fakulta MU v Brně.

ŠIMONÍK, O. et al. 2009. *Výchova a nadání 3*. Brno: Pegagogická fakulta MU v Brně.

VAŠUTOVÁ, A. 2012. *Vplyv školskej edukácie na rozvíjanie matematického nadania žiaka 1. ročníka primárnej školy*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

Vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním ISCED 1 – primárne vzdelávanie [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2008. Dostupné na internete: http://www.vudpap.sk/sub/vudpap.sk/images/ISCED/isced_1.pdf.

AUTOR

Mgr. Jana Kojnoková
 Katedra matematickej edukácie
 Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove
 Ul. 17. novembra č. 15
 080 01 Prešov
 e-mail: jana.kojnokova@pf.unipo.sk

EFEKTÍVNOSŤ VYUŽÍVANIA PORTFÓLIOVÉHO HODNOTENIA V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Jana KOLÁČKOVÁ

ABSTRAKT

Príspevok pojednáva o problematike vplyvu portfóliového hodnotenia v primárnom vzdelávaní na motiváciu žiakov k učeniu, na ich výkonové zameranie a na sebahodnotenie k školskej práci. Predstavuje výskumný projekt k dizertačnej práci autorky. Popisuje teoretické východiská, základné pojmy, východiská a ciele výskumu, ako aj návrh metodológie empirického skúmania.

ÚVOD

Vhodná motivácia zvyšuje učebné výkony žiakov a aj celkovú efektívnosť učebného procesu. Motivácia a učenie sú úzko prepojené a vzájomne sa podmieňujú. To znamená, že čím viac sú žiaci motivovaní, tým lepšie výsledky dosahujú v učebnej činnosti a naopak, čím lepšie výsledky dosahujú, tým viac sú motivovaní.

Učiteľ musí motiváciu prispôbovať cieľu a obsahu vyučovania a tiež individuálnym osobitostiam žiakov a na základe tohto poznania môže voliť rôzne vyučovacie metódy, ktoré pomáhajú pri dosahovaní vytýčených výchovno-vzdelávacích cieľov. Jednou z požiadaviek na uplatňovanie vyučovacích metód je, že musia byť motivačne pôsobivé, vzbudzujúce žiakov záujem o učenie.

Za motivačné jednanie učiteľa je považované také jednanie, keď podporuje u žiakov presvedčenie, že na základe vlastného konania môžu dosiahnuť požadovaný výsledok (Man, Prokešová, 1994). Aby sa také presvedčenie utváralo, musí učiteľ vytvárať také podmienky, ktoré budú podporovať vnútornú motiváciu žiakov. Tieto podmienky sú dané vtedy, keď sa žiaci cítia „pôvodcami“ svojich výkonov. Je žiaduce, aby učiteľ „nastavil podmienky“ tak, aby žiaci mohli bezprostredne pociťovať súvislosť medzi úsilím a kvalitou výkonu, ktorý predstavuje pre žiaka úspech. To vytvára predpoklad pre pozitívne sebahodnotenie a vedomie vlastnej kompetencie a tým aj k zvýšeniu motivácie k učeniu (Mareš, Man, Prokešová, 1996).

MOTIVÁCIA K UČENIU

Motivácia žiaka v škole je vlastne „chcenie“ žiaka učiť sa a k tomu je vždy potrebný silnejší emocionálny impulz. Týmto impulzom v škole môže byť práve hodnotenie. Hodnotením môžeme sledovať a dosiahnuť zvýšenie motivácie žiaka v učebných činnostiach. Na druhej strane môžeme prostredníctvom hodnotenia úplne alebo čiastočne žiaka demotivovať. Záleží to na rade okolností. Z didaktickej praxe vieme, že v hodnotení procesu učenia sa žiaka a jeho výsledkov prevládajú konštantné formy hodnotenia, založené na jednostrannom a neúplnom pohľade učiteľa. Na základe hodnotenia učiteľa prežívajú žiaci úspech alebo neúspech (prípadne tieto očakávajú), a tento je motívom k ďalším výkonom. Prostredníctvom hodnotenia sú uspokojované záujmy a potreby žiaka, napríklad potreba byť

úspešným, byť pochválený učiteľom, splniť jeho očakávania, ale aj vyhnúť sa nepríjemnostiam, ktoré sú spojené s neúspechom. Tieto potreby ovplyvňujú aktivitu a výkon žiaka.

Spolu s M. Zelinom (2011, s.78), motiváciu chápeme v najširšom slova zmysle ako súhrn činiteľov, ktoré vyvolávajú, usmerňujú, udržiavajú a zacieľujú ľudskú aktivitu“.

Motivácia má regulačný potenciál, spätne kontroluje činnosť. Špecifickú úlohu pri tom zohráva hodnotenie a sebahodnotenie, tiež sféra potrieb, ako vnútorný zdroj motivácie školského výkonu. Medzi ne patria potreby sociálne, poznávacie a výkonové.

Hodnotenie a sebahodnotenie by malo byť neodmysliteľnou súčasťou vzdelávacieho systému. Jedným z cieľov vzdelávania je teda priviesť žiakov k tomu, aby boli vnútorne motivovaní, aby sami proces učenia preberali do vlastných rúk, dokázali svoje poznanie sami regulovať a boli za výsledky svojho učenia zodpovední.

Sebahodnotenie môže žiakom pomáhať zlepšovať proces učenia. Podstatou sebahodnotenia je, že žiaci sú zodpovední za svoje učenie a sú do procesu učenia (tak isto aj do procesu hodnotenia) aktívne zapojení. Z didaktického hľadiska je možné sebahodnotenie chápať ako kompetenciu, podporujúcu samostatnosť a nezávislosť na učiteľovi. Tým vedie žiakov k prijímaniu zodpovednosti za proces a výsledok učenia.

Učiteľ by sa mal v priebehu svojho pedagogického pôsobenia snažiť podporovať autoreguláciu žiakov. Je žiaduce, aby žiak dosiahol pokiaľ možno vnútornú motiváciu a svoje učebné činnosti si riadil viac – menej sám. Vzdelávacia autoregulácia (sebaspoznávanie, sebamonitorovanie, sebahodnotenie) žiaka je žiaducim výsledkom pôsobenia učiteľa. Dôležité je, aby učiteľ zabránil negatívnym skúsenostiam žiaka s vlastnou samostatnosťou. Žiak, ktorý sa riadi sám, často dosahuje vyššiu účinnosť, ako keby ho riadila druhá osoba. Učenie funguje na princípe kladného spevňovania každej správnej odpovede. Toto spevňovanie je podstatou riadenia učenia a má viesť k vysokej frekvencii správnych odpovedí, ale aj k rastu sebavedomia a k ďalšej motivácii učiť sa. Sebahodnotenie, ktoré je súčasťou autoregulácie, tak dáva predpoklad k ďalším pozitívnym výsledkom žiaka a k jeho ďalšej motivácii takého výsledky dosahovať (Helus, Pavelková, 1992).

K splneniu týchto cieľov vo výchovno-vzdelávacom procese má všetky predpoklady portfóliové hodnotenie. Veríme, že portfólio a hodnotenie prostredníctvom portfólia bude žiakom v tom nápomocné.

Program primárneho vzdelávania, ako uvádza Štátny vzdelávací program ISCED 1, poskytuje východiskovú bázu pre postupné rozvíjanie kľúčových spôsobilostí (kompetencií), ktoré majú prostredníctvom cieľa umožniť žiakom spoznávať svoje vlastné schopnosti a rozvojové možnosti, osvojiť si základy spôsobilosti učiť sa učiť sa a spoznávať sebasamého, iniciatívne konať na základe sebariadenia a sebareflexie. Súčasťou cieľového programu primárneho vzdelávania je aj hodnotenie žiakov, ktoré je postavené na plnení konkrétnych a splniteľných úloh, je založené prevažne na diagnostikovaní a uplatňovaní osobného rozvoja žiaka. Každý žiak musí mať možnosť zažívať úspech a musí vedieť, že chyby a ich odstraňovanie tiež napomáhajú k jeho rozvoju (ŠVP ISCED 1, 2008, s.6). V našej práci

a v našom výskume nadviažeme na požiadavky Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 1, ktoré sú v zhode s našimi cieľmi.

ŽIACKE PORTFÓLIO A PORTFÓLIOVÉ HODNOTENIE

Jednou z pomerne nových koncepcií vo výchovno-vzdelávacom procese je portfólio a portfóliové hodnotenie. Portfólio je pôvodne ekonomický výraz, ktorý sa udomácnil aj v pedagogickej literatúre. Termín portfólio sa v školskom prostredí vo vzťahu k hodnoteniu používa od 90. rokov 20. storočia. Spája sa s výrazom, ktorý je dôležitou súčasťou školského hodnotenia.

Definície portfólia uvádzajú rôzni autori. Kalhoust (2009) hovorí o portfóliu zameranom na prácu žiaka. Je to akási zložka, v ktorej sú uložené najrôznejšie žiacke práce aj ďalšie podklady (písomky, výkresy, výrobky, záznamy a pozorovania učiteľa, výstrižky, ilustrácie na danú tému, ukážky listov, zápiskov, krátkych správ a pod...). Táto zložka môže obsahovať tiež komentáre iných ľudí k žiackej práci a jeho správaniu (učiteľa, rodičov...), tiež audio alebo videokazetu. Žiacke portfólio slúži ako podklad na komplexné hodnotenie žiaka v škole. Tvorí ho súbor dokladov o žiakovom učení, ktoré vznikajú za určité obdobie pri dosahovaní vzdelávacích cieľov. Portfólio môže byť rôznej podoby a slúžiť rôznym cieľom.

Čo sa týka terminológie portfóliového hodnotenia a samotného portfólia, táto nie je jasne vymedzená. I tak však autori medzi sebou dôkladne rozlišujú samotné portfólio a portfóliové hodnotenie. Pričom portfólio podľa Bagleyho (1995) označujú ako nástroj, ktorý sa využíva na dlhodobé zhromažďovanie informácií o napredovaní v učení a o učebných výsledkoch žiaka, ktoré sa potom využívajú pri hodnotení. Hodnotenie portfólia je potom metóda hodnotenia, využívajúca práve portfólio žiaka na zistenie tohto napredovania a výsledkov učenia a na ich následné hodnotenie. „Portfólio ako také a portfóliové hodnotenie sú dva odlišné subjekty“ (Bagley, 1995, s. 5). Samotný termín portfólio pochádza z latinčiny. Portare – niesť a foglio – list.

Podľa Pedagogického slovníka (2008) je portfóliové hodnotenie: „typ hodnotenia, ktoré sa zameriava na výkon, majúci zmysel aj v mimoškolskej činnosti, vznikajúci pri autentickom učení. Objektom portfóliového hodnotenia nie sú umelo skonštruované úlohy, testové otázky alebo jednoznačné cvičenia (napríklad precvičovanie gramatiky), ale procesy, pri ktorých vznikajú nové hodnoty. Portfólio môže mať najrozličnejšie podoby – fascikel, škatuľa, tvrdé dosky, zakladač s euroobalmi a pod...“. Podľa Pascha (1998) je portfólio súbor rôznych produktov vytvorených dieťaťom a ďalších záznamov o dieťati vytvorený pre účely hodnotenia. Má poskytovať dieťaťu samotnému a iným v jeho okolí čo najplastickejší obraz o tom, ako sa dieťa učí, ako uvažuje, vytvára umelecké artefakty, vyrába rôzne predmety atď. Je to najucelenejší pohľad na osobnosť dieťaťa.

Systém portfóliového hodnotenia vznikol vďaka práci vývinového psychológa Howarda Gardnera, ktorý v roku 1985 vydal knihu „Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligencies“ (vydal Portál pod názvom: „Dimenzie myslenia“ v roku 1999), v ktorej rozvíja teóriu viacerých inteligencií. Okolo Gardnera vznikla skupina psychológov a učiteľov, ktorá rozvinula jeho myšlienky do podoby špeciálneho vzdelávacieho systému, ktorý nie je zameraný len na dosahovanie dobrých výsledkov v

testoch, ako je tomu na drvivej väčšine verejných a súkromných škôl na celom svete, ale zameriava sa na rozvoj rôznych inteligencií detí. Na základe tohto programu vzniklo, najmä v USA, viacero škôl a vzdelávacích programov nielen pre učiteľov. Odtiaľ sa portfóliové hodnotenie a spôsob výučby postupne prenášajú do Európy a iných častí sveta. S tým úzko súvisí aj spôsob hodnotenia. Najbežnejším spôsobom hodnotenia na našich školách sú testy. Deti v školách sa v podstate po celý rok pripravujú na dobré urobenie testov. V školách nie sú podstatné reálne vedomosti žiakov, ale výsledky detí na testoch. Pritom neexistuje žiadna vedecky dokázaná korelácia medzi úspešným absolvovaním testov a úspechom vo vzdelávaní a praktickým uplatnením žiakov. Čiže neplatí rovnica – úspešný v testoch = úspešný v živote a učení. Testy testujú schopnosť vypĺňať testy a nezisťujú reálne vedomosti žiakov. Pri portfóliovom hodnotení je úplne jasné, čo žiak vie, čo ovláda a kde sú jeho medzery.

Testovanie zle vplýva na úspešných aj neúspešných žiakov. Pri úspešných žiakoch sa zlým spôsobom buduje ich sebavedomie: „Som sebavedomý, lebo som zo všetkých najlepší.“ „Vôbec sa nemusím učiť, lebo všetko tak či tak vždy viem.“ „Som lepší ako ostatní!“ Horší žiaci so slabšími výsledkami testov sú frustrovaní zo zlých výsledkov a tým sú často odrádzaní od štúdia. Strácajú akúkoľvek motiváciu učiť sa, prípadne rozvíjať aj svoje talenty. Pri unifikovaných testoch a unifikovanom spôsobe vyučovania učiteľia často ani neprídu na to, v čom je dieťa talentované.

Portfólio patrí dieťaťu, čiže keď si ho chceme požičať alebo niekomu ukázať, pýtame si od dieťaťa povolenie. Na základe portfólia vie skúsený pedagóg zistiť, čo dieťaťu ide a čo nie. Vie zistiť, či dieťa spĺňa požiadavky pre daný ročník. Vie krásne sledovať pokrok dieťaťa v rôznych oblastiach a v neposlednom rade sa na základe portfólia dajú určiť konkrétne talenty dieťaťa.

Portfólio vedie deti k samostatnosti. Učia sa systematickej práci. Pri výbere prezentačného portfólia sa učia sebahodnoteniu – vyberajú najlepšie práce, čo ich vedie k hodnoteniu ich predchádzajúcej činnosti. Cieľom portfólia je zachytiť vývin, pokrok žiaka a premeny za určité časové obdobie. Umožňuje hodnotiť podľa individuálnej vzťahovej normy a pre učiteľa i žiaka je dôležitou spätnou väzbou. Umožňuje učiteľovi voliť optimálne postupy práce so žiakom (Slavík, 1999).

G. Petty hovorí: „Žiaci sú radi aktívni: hovoria spolu, vyrábajú predmety, sú tvoriví, konajú činnosti. Všeobecne sa dá povedať, že čím aktívnejší a zainteresovanejší vo vyučovaní žiaci sú, tým viac ich vyučovanie baví.“ (Petty, G., 2013, s. 113). Táto aktivita sa dá dosiahnuť zavedením portfólia a hodnotenia portfólia do vyučovacieho procesu.

Pohľady na portfólio sa tak v súčasnosti u nás pohybujú v celej šírke spektra od nadšenia učiteľov novátorov, ktorý však často pracujú s portfóliom intuitívne, až po skeptické názory, väčšinou argumentované slabou validitou a reliabilitou portfólia ako alternatívnej metódy hodnotenia. Píšová (2007, s. 49) tiež upozorňuje na to, že sa portfólio stáva do istej miery módnym výrazom a že hrozí nadužívanie tohto pojmu bez jeho presnejšieho vymedzenia a pochopenia.

Portfólio sa dá vo všeobecnosti definovať ako vyučovacia metóda s potenciálom využiteľnosti naprieč všetkými dimenziami výchovno-vzdelávacieho kurikula. Má všetky

potrebné parametre metódy, ako ju popisujú napríklad Maňák a Janík (2009) – „koordinovaný systém vyučovacích činností učiteľa a žiakov, orientovaný na dosiahnutie daných výchovno-vzdelávacích cieľov“. Princíp metódy portfólia spočíva v aktivitách spojených s autentickými výtvormi žiaka a inými žiakom získanými materiálmi a zaznamenanými reakciami okolia, zbieranými, selektovanými a triedenými podľa kritérií, ktoré sa odvíjajú od konkrétnych cieľov daného typu. Pochopiteľne, je na mieste pripomenúť, že prakticky nie je možné vytvoriť univerzálny návod, metodiku, ako s portfóliom pracovať.

Rozhodnutie, čo sa hodnotí, ako sa hodnotí a prečo sa hodnotí je v spoločnej kompetencii žiaka i učiteľa, čím obom umožňuje a dovoľuje participovať na hodnotení a prispievať k jeho zlepšeniu (Valencia, 1990).

Hlavné výhody portfóliového hodnotenia sú, že umožňuje posudzovať žiacke vedomosti a zručnosti komplexne a dlhodobo, spojuje formatívne a sumatívne hodnotenie, pomáha vyučujúcim, žiakom aj rodičom vytvoriť si podrobný obraz o slabých a silných stránkach žiaka, podporuje zapojenie žiaka do plánovania a hodnotenia svojho učenia, čím preberá väčšiu zodpovednosť za vlastné vzdelanie a zvyšuje svoju motiváciu k učeniu. Nevýhody vidíme v časovej náročnosti, obsahuje veľký rozsah materiálov, hrozí riziko formálnosti hodnotenia a nebezpečenstvo zneužitia informácií o žiakovi.

VÝSKUMNÝ PROJEKT K DIZERTAČNEJ PRÁCI

Metodológia nášho výskumu je založená na kvantitatívno-kvalitatívnej analýze.

Výskumný problém

Predpokladá sa, že portfóliové hodnotenie zvyšuje motiváciu žiakov k učeniu a taktiež aj ich sebavedomie a tiež názor, že rast schopnosti žiakov byť aktívnymi a premýšľať o svojom učení sa je podstatný pre rozvoj ich zručností (Slavík, 1999).

Portfólio je silným motivačným činiteľom, pretože žiak ako autor svojich prác v portfóliu môže sledovať svoje napredovanie a tešiť sa z neho. Portfólio je preto dôležitým faktorom pri sebahodnotení žiaka, vedie ho k samostatnosti a rozvíja jeho autoreguláciu (Gavora, 2010).

Pretože nás zaujíma vplyv portfóliového hodnotenia na motiváciu žiakov k učeniu a na sebahodnotenie školského výkonu, náš výskumný problém sme si formulovali nasledovne:

Aký vplyv bude mať implementácia konceptu portfóliového hodnotenia do kurikula výchovno-vzdelávacieho procesu primárneho vzdelávania na motiváciu k učeniu a na sebahodnotenie školského výkonu žiakov?

Ciele a úlohy výskumu

Hlavným cieľom nášho výskumu je prostredníctvom experimentu zistiť mieru efektívnosti využívania portfóliového hodnotenia počas vyučovania v primárnom vzdelávaní na motiváciu žiakov k učeniu, na ich výkonové zameranie a na sebahodnotenie k školskej práci v experimentálnej skupine oproti kontrolnej skupine.

Výskumné otázky

V nadväznosti na stanovené ciele a úlohy výskumu sme si stanovili nasledovné výskumné otázky:

Bude mať u žiakov v experimentálnej skupine pozitívny vplyv portfóliové hodnotenie na ich motiváciu?

Bude mať u žiakov v experimentálnej skupine pozitívny vplyv portfóliové hodnotenie na ich výkonové zameranie?

Bude mať u žiakov v experimentálnej skupine pozitívny vplyv portfóliové hodnotenie na ich sebahodnotenie?

Charakteristika výskumného súboru

Subjektmi výskumu budú žiaci 4. ročníka v Bratislave. Experimentálnu skupinu (skupina A) a kontrolnú skupinu (skupina B), budú tvoriť dve triedy žiakov. Homogenitu skupín zabezpečíme cieľným výberom tried. Experimentálna a kontrolná skupina sa bude vyznačovať *rovnocennými* znakmi. Výber subjektov sa uskutoční podľa týchto *znakov*: vek, miera motivácie k učeniu sa, výkonové zameranie a miera sebahodnotenia k školskému výkonu. Experiment bude prebiehať v rámci vyučovania, takže skupiny nebudeme tvoriť náhodným výberom, ale *dostupným výberom*. Dizajnom výskumu bude kvázi- experiment.

Experimentálny plán s použitím pretestu a posttestu

Stanovili sme si experimentálny plán. Podľa Gavoru (2008), je to návrh realizácie experimentu.

Pretest bude zadaný subjektom experimentálnej a kontrolnej skupiny pred experimentom (vstupné meranie).

Zavedenie experimentálnej zmeny implementáciou portfóliového hodnotenia do vyučovacieho procesu (formatívne, autonómne, autentické, individuálne normované hodnotenie, sebahodnotenie), len u experimentálnej skupiny. V kontrolnej skupine nenastane žiadna zmena vo vyučovacom procese.

Posttest zadaný subjektom experimentálnej a kontrolnej skupiny po ukončení experimentu (záverečné meranie). Údaje o subjektoch budeme zisťovať presne tými istými metódami ako pred začatím experimentu.

Tabuľka 1: A – experimentálna skupina, skupina B – kontrolná skupina, EZ – experimentálna zmena, pôsobenie, 0 – bez pôsobenia

	pretest	pôsobenie	posttest
skupina A	áno	EZ	áno
skupina B	áno	0	áno

V experimentálnej skupine zavedieme experimentálnu zmenu, kde učiteľka so žiakmi primárneho stupňa bude nami navrhnutý koncept portfóliového hodnotenia realizovať počas vyučovania v časovom rozmedzí 5. mesiacov. V kontrolnej skupine nedôjde ku žiadnej

zmeny. Experimentálna zmena – *nezávisle premenná* vo výskume bude portfóliové hodnotenie a jeho obsah. *Závislou premennou* bude úroveň motivácie, výkonové zameranie a miera sebahodnotenia žiakov, *intervenujúcou premennou* bude učiteľova práca s portfóliovým hodnotením.

Experimentálny výskum overuje, či predpokladaná intervenujúca premenná, vyvoláva v prípade, keď ju experimentátor mení, adekvátne zmeny v premennej, ktorú bádateľ považuje za premennú na nej závislú (Pelikán, 2007).

Výskumné metódy a metodika výskumu

V rámci testovania experimentálnych a kontrolných skupín a na základe priebehu výskumu v empirickej časti predkladanej práce použijeme nasledovné výskumné metódy a výskumné nástroje:

Metódy prípravy na vedecko-výskumnú činnosť

V každom pedagogickom výskume je veľmi dôležité stanoviť si výskumný problém. Na stanovenie nášho výskumného problému bolo preto potrebné začať s tzv. *predbežnou teoretickou analýzou*. O získanie čo najväčšieho dostupného množstva informácií sme sa snažili prostredníctvom aplikácie *literárnej metódy*, pričom sme odbornú domácu aj zahraničnú literatúru študovali všetkými tromi spôsobmi a to *orientačnou, zbežnou a dôkladnou štúdiou*.

Metódy získavania empirických údajov

Hlavnou metódou overovania účinnosti portfóliového hodnotenia implementovaného do vyučovacieho procesu u žiakov primárneho stupňa na mieru motivácie k učeniu sa, na výkonové zameranie a na mieru sebahodnotenia k školskej práci, bude experimentálna metóda. Keďže sme zvolili zmiešaný dizajn výskumu, použijeme viac informačných zdrojov a viac metód zberu i spracovania dát - kvantitatívnych aj kvalitatívnych.

Pri mapovaní motivačných pohnútok žiakov k učeniu sa budeme sústrediť na motivačné premenné, ktoré môže pri svojej práci ovplyvniť učiteľ. Údaje od žiakov získame prostredníctvom týchto dotazníkov:

Preferenčný motivačný dotazník V. Hrabala (1988)

Dotazník školskej výkonnej motivácie MV – 6 (Hrabal, Pavelková, 2010)

Dotazník sebaopätia školskej úspešnosti SPAS

V našom výskume použijeme aj metódy kvalitatívneho charakteru.

Neštruktúrované participatívne pozorovanie

Počas realizácie experimentu budem pozorovať vyučovacie hodiny, v ktorých budú žiaci pracovať s portfóliom. Podľa typológie Svaříčka (2007, s. 144-146) pôjde o pozorovanie *zúčastnené a priame*. Znamená to, že budem sledovať skúmané javy v ich prirodzenom prostredí a v čase, kedy budú prebiehať. Súčasne sa bude jednať o *otvorené pozorovanie*, keďže všetci pozorovaní budú poznať svoju identitu a budú si vedomí mojej prítomnosti.

Pološtruktúrované rozhovory (interview)

Zámerom nášho výskumu bude odhaliť aj výhody a nevýhody používania portfóliového hodnotenia implementovaného do vyučovania. Po ukončení experimentu nás bude zaujímať názor učiteľa, ktorý bude s konceptom portfólia pracovať počas vyučovacieho procesu a poskytne nám informácie o slabých a silných stránkach použitia portfóliového hodnotenia, tiež názor žiakov z experimentálnej skupiny.

Zrealizujeme:

individuálny rozhovor s učiteľom (realizátorom koncepcie), ktorý Švaříček (2007, s. 159) definuje ako *neštandardizované dopytovanie* jedného účastníka výskumu spravidla jedným bádateľom pomocou niekoľkých otvorených otázok a

skupinový rozhovor so žiakmi, kde ide o metódu, prostredníctvom ktorej budeme zisťovať spätnú väzbu žiakov 4. ročníka ZŠ (len z experimentálnej skupiny), na zavedenie konceptu portfólia do vyučovania.

Cieľom rozhovoru bude zistiť, ako žiaci vnímali takto koncipovaný výchovno-vzdelávací proces učiteľom a či spozorovali na sebe určité zmeny ktoré sa prejavili v procese učenia (sa). Vopred stanovenými, formulovanými a cielenými otázkami budeme zisťovať ako žiaci vnímali vyučovací proces počas ktorého učiteľ implementoval do vyučovacieho procesu koncept portfólia, či spozorovali počas učenia (sa) a hodnotenia (sa) pozitívne zmeny, či sa stretli s ťažkosťami pri práci s portfóliom, čo sa im naopak páčilo, ako vnímali hodnotenie a sebahodnotenie prostredníctvom portfólia atď.

Súčasťou portfólia budú *ajsebahodnotiace hárky*, ktoré si budú vytvárať žiaci. Jeden prípad podrobíme *obsahovej analýze* a spracujeme formou *kazuistiky*.

Výskum vyhodnotíme štatistickým a kauzistickým (kvalitatívnym) spracovaním výsledkov. Získané údaje budeme vyhodnocovať štatistickými metódami. Budeme analyzovať vzťah medzi premennými a zisťovať či došlo k štatisticky významným rozdielom medzi meraním pred experimentom a po experimente.

Z predchádzajúcich riadkov vyplýva, že sme zlúčili kvalitatívne a kvantitatívne prístupy, ktoré boli vytvorené tak, aby riešili rovnaké teoretické otázky a navzájom prispeli k dosiahnutiu cieľa výskumu.

ZÁVER

Chceli by sme preto zdôrazniť, že možnosť navodenia a udržania vnútornej motivácie žiakov ponúka *koncepcia portfóliového hodnotenia*. Veríme, že žiaci ktorí budú používať portfólio získajú *spôsobilosť učiť sa učiť* a *spoznávať sebasamých*, iniciatívne konať na základe *sebariadenia* a *sebareflexie*, preberú väčšiu zodpovednosť za svoje učenie, lepšie pochopia svoje silné a slabé stránky. Taktiež, že sa naučia sa stanoviť si svoje *vlastné ciele v učení* budú mať možnosť *zažívať úspech*.

LITERATÚRA

- BAGLEY, P. B. 1995. *Authentic Assessment: How Do Portfolios Fit the Picture?* [Online]. [Dissertation]. Jacksonville : University of North Florida, College of Education and Human Services, 1995. Adviser: Dr. Roy Singleton, Jr. [cit.2014-02-23.] Dostupné na: <http://digitalcommons.unf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1226&context=etd>
- GARDNER, H. E. 1991. *To open minds*. 2nd ed. New York: Basic Books.
- GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4.vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- GAVORA, P. 2010. *Aký sú moji žiaci?* 2.vyd. Nitra: Enigma publishing.
- HELUS, Z. & PAVELKOVÁ, I. 1992. Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika*, 42, 1992, č. 2, s. 197-208.
- HRABAL, V. & PAVELKOVÁ I. 2010. *Jaký jsem učitel?* Praha: Portál.
- HRABAL, V. 1989. *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- HRABAL, V. *Jaký jsem učitel?: metody získávání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KALHOUS, Z. & OBST, O. 2009. *Školní didaktika*. 2.vyd. Praha: Portál.
- MATĚJČEK, Z. & VÁGNEROVÁ, M. 1992. *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti*. Bratislava: Psychodiagnostika. Dostupné na: http://www.psychodiagnostika-as.sk/Katalog_popis.asp?kod=647&ZozArg=1&Kateg=5
- MAŇÁK, J. & JANÍK, T. 2009. *Výukové metody jako předmět výzkumu*. In JANÍKOVÁ, M., VLČKOVÁ, K. a kol. *Výzkum v úce: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. 1.vyd. Brno: Paido, 2009. s. 83-96.
- MAREŠ, J., MAN, F. & PROKEŠOVÁ, L. 1996. Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika*, 46, 1996, (Mimoriadne číslo) s. 5-17.
- PASCH, M. a kol. 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. 1.vyd. Praha: Portál.
- PELIKÁN, J. 2007. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2.vyd. Praha: Karolinum.
- PÍŠOVÁ, M. 2007. *Portfolio v profesní přípravě učitele – otázky, naděje, nebezpečí*. In PÍŠOVÁ, M. (ed.) *Portfolio v profesní přípravě učitele*. 1. vyd. Pardubice: FHS, Univerzita Pardubice.



PETTY, G. 2013. *Moderní vyučování*. 6.vyd. Praha: Portál.

SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. 1.vyd. Praha: Portál.

ŠPÚ, *Štátny vzdelávací program pre 1.stupeň ZŠ v Slovenskej republike ISCED 1- primárne vzdelávanie*. [Online], [cit. 2014-09-13.] Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf

ŠVAŘÍČEK, R & ŠEĐOVÁ, K. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: základní metody a aplikace*. 1.vyd. Praha: Portál.

VALENCIA, S. A. 1990. Portfolio Approach to Classroom Reading Assessment: The Whys,

Whats and Hows. *The Reading Teacher*, 1990, vol. 43, n. 4.

ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa (metódy výchovy)*. 3. doplnené vydanie. Bratislava: IRIS.

AUTOR

PhDr. Jana Koláčková

Ústav pedagogických vied a štúdií

Univerzita Komenského v Bratislave

Račianska 59

813 34 Bratislava

e-mail: jana.muranska@gmail.com

REFORMNÉ PEDAGOGICKÉ HNUTIE NA SLOVENSKU – JEHO PREJAVY A PREDSTAVITELIA

Dagmar KRALOVIČOVÁ

ABSTRAKT

Príspevok je zmapovaním reformného pedagogického hnutia v medzivojnovnej ČSR. Autorka sa v ňom zaoberá stavom školstva po vzniku republiky v r. 1918 a následne rozvojom reformného pedagogického hnutia osobitne v Čechách a na Slovensku, ktoré v danom období začínajú byť alternatívou k tradičnému vzdelávaniu. Rozdielna situácia v školstve v Čechách a na Slovensku v úrovni a kvalite školstva a vzdelávania sa odrazila aj v oblasti reformného školstva. Českí pedagógovia výrazne ovplyvnili rozvoj reformných myšlienok na Slovensku a viacerí z nich sa stali jeho protagonistami priamo na Slovensku, napr. Ľudmila Žofková, František Musil, Václav Stuchlík a iní. Štúdiá je prvotným vhlľadom do problematiky, ktorou sa autorka príspevku zaoberá vo svojej dizertačnej práci.

ÚVOD

Vývoj školstva a pedagogického myslenia v Európe bol na prelome 19. a 20. Storočia významne ovplyvnený vedľajšími prúdmi štandardného vzdelávania, ktoré vznikali ako reakcia na rozpor medzi tradičnou školou a aktuálnymi potrebami spoločnosti. Reformné pedagogické hnutie, ako medzinárodné názorové hnutie, ktoré reprezentovali zástupcovia pedagogiky, psychológie, filozofie a lekárov rôznych národností, kritizovalo tradičné poňatie pedagogiky. Autori nových vzdelávacích koncepcií odmietali pasivitu žiakov, mechanické spôsoby učenia a dominantné postavenie pedagóga. Vo svojich koncepciách často nadväzovali na predchádzajúce idey orientované na prirodzenú výchovu, ktoré v minulosti prezentovali napríklad L. N. Tolstoj či J. J. Rousseau. Cieľom reformného pedagogického hnutia bolo nielen vytvorenie novej koncepcie vzdelávania zameranej na humanizáciu školstva a všestranný rozvoj osobnosti žiakov, ale aj uvedenie takéhoto poňatia edukačného procesu do praxe.

Na prelome 19. a 20. storočia vznikali v Európe a neskôr aj v Amerike prvé pokusné školy, ktoré aplikovali princípy reformného školstva. Anglický reformný pedagóg Cecil Reddie zriadil v roku 1889 školu v Abbotsholme, ktorá mala výrazný vplyv na vývoj pokusných škôl v Európe. V nasledujúcom období boli založené viaceré pokusné školy v Nemecku, Rakúsku, Belgicku, Francúzku, Švajčiarsku, Taliansku, ale i na území dnešného Česka a Slovenska. Okrem vzniku pokusných škôl sa toto obdobie vyznačovalo aj mnohými vedeckými dielami a bohatou publikačnou činnosťou v danej oblasti.

Obdobie rozmachu reformného pedagogického hnutia bolo jedným z najplodnejších období v dejinách výchovy a vzdelávania. K zmenám v pedagogickej teórii a praxi, ktoré sa udiali v rokoch 1880 až 1939 v Európe a v Amerike, pre ich rozmanitosť, význam a množstvo prívržencov, nie je ľahké nájsť prirovnanie.

Školstvo po vzniku československej republiky

Vznik Československej republiky v roku 1918 bol významnou historickou udalosťou pre český a slovenský národ. Pre Čechov bol jej vznik významný tým, že opätovne získali vládu nad svojim územím a pre Slovákov išlo o záchranu existencie samotnej. Oba národy boli doposiaľ pod nadvládou iných, čo ovplyvnilo ich vývoj a rovnako vývoj školstva. Keďže išlo o dva rôzne vplyvy na rôznych úrovniach, bolo nevyhnutné školstvo v novovzniknutej republike predovšetkým unifikovať.

Česko bolo od roku 1967 pod vplyvom Rakúska, čo malo výrazný vplyv aj na rozvoj školstva. Platné tu boli rakúske školské zákony a na všetkých stupňoch vzdelávania boli zriadené i školy s vyučovacím jazykom českým. V Prahe sídlila popredná Európska Karlo - Ferdinandova univerzita, ktorej česká časť bola v roku 1920 vyhlásená za Karlovu univerzitu a v Brne bola zriadená Masarykova univerzita (Mátej, 1976).

Kým českí učitelia v období vzniku Československej republiky mohli s nadšením riešiť otázky reforiem v pedagogike, v tom čase prídiace zo zahraničia, slovenskí učitelia čelili skôr existenčným otázkam. Slovenské školy boli doposiaľ nástrojom maďarizácie a podliehali Aponnyho zákonom z roku 1907 (Lukáč, 2002). V čase vzniku Československej republiky Slovensko bojovalo predovšetkým s nedostatkom slovenských učiteľov a s množstvom maďarských škôl, ktoré tu vznikli v období Rakúsko - Uhorska. Väčšina ľudových a všetky stredné i vysoké školy boli maďarské (Mátej, 1976), bola tu teda potreba budovať slovenské národné školstvo.

Rozdiely, ktoré v minulosti vznikli v českom a slovenskom školskom systéme, boli v priebehu niekoľkých rokov po vzniku Československej republiky, následkom mnohých náročných zmien v zákonoch i v systéme, odstránené a školstvo bolo zjednotené.

Problém nízkeho počtu slovenských učiteľov v ľudových a meštianskych školách bol vyriešený dočasným doplnením stavov českými učiteľmi. Zriaďovali sa nové školy, nové smernice a predpisy platili aj pre Slovensko. V roku 1919 bola na Slovensku zriadená Univerzita Komenského.

Reformné pedagogické hnutie v Čechách

Tak ako v iných európskych štátoch, snahy o obnovu školstva sa objavili i na území súčasnej Českej republiky. Medzi prvé pokusné školy možno zaradiť školu v Družici, v Kozlích, na Malé Skále u Trutnova, kde pôsobil jeden z prvých výrazných pedagógov propagujúcich myšlienky reformného školstva, František Bakule, (Lukáč, 2002) ako aj Dievčenskú meštiansku školu v Husoviciach, ktorej riaditeľom bol v rokoch 1910 – 1925 Josef Bartoň. Po vytvorení samostatnej Československej republiky spontánne vznikali ďalšie pokusné školy, ako napríklad Voľná škola v Kladne, alebo Pokusná obecná škola v Holešoviciach. Mnohé z týchto škôl spočiatku nemali dlhé trvanie, pretože ich činnosť bola často priamo závislá od osobného nasadenia jednotlivých pedagógov, ktorí v nich pôsobili. K významným predstaviteľom reformného pedagogického hnutia v tomto období patria už spomenutí František Bakule a Josef Bartoň, ktorí okrem uvedených škôl pôsobili aj na ďalších pokusných školách, ktoré boli zriadené po vzniku Československej republiky. Výraznými osobnosťami v tomto období boli však aj Frank Mužík, ktorý zriadil pokusnú

elementárnu triedu v Prahe a skúsenosti z pôsobenia v nej opísal v práci s názvom „Rok v pokusné škole“, Augustín Bartoš, ktorý nahradil Františka Bakuleho na poste riaditeľa školy pre mládež s telesnými vadami v Jedličkovom ústave, a ďalší (Lukáč, 2002).

Počas dvadsiatich rokov Československo nadviazalo pravidelné kontakty so zahraničím, čo významne obohatilo činnosť pedagógov. Koncom dvadsiatich rokov do ďalšieho vývoja školských reforiem významným spôsobom zasiahol Václav Příhoda, ktorý dal pokusným školám jednotnejší charakter a prepracovanejšiu koncepciu. Václav Příhoda študoval v Prahe, v Štrasburgu, v Paríži a v USA. Po návrate zo zahraničia prednášal v Prahe na Škole vysokých štúdií pedagogických, kde sa okolo neho sústredilo viac pedagógov zaujímajúcich sa o reformy v školstve a boli odhodlaní vyskúšať riešenia niektorých problémov v praxi. Ďalšími organizáciami sústreďujúcimi pedagógov boli Československá obec učiteľská, ktorá vznikla na 1. zjazde učiteľstva v Prahe v roku 1920 a Socialistické združenie učiteľstva, ktoré začalo svoju činnosť v roku 1922, avšak iba Škola vysokých štúdií pedagogických ponúkala učiteľom možnosti reformy i vysokoškolského vzdelania. Vo svojom diele Racionalizácia školstva, funkcionálna organizácia školstva, Příhoda spracoval svoje názory na reformu školy, pričom osobitný dôraz kládol na potrebu vedeckého prístupu k riešeniu problémov školy. V didaktike zdôrazňoval dôležitosť určenia vedeckých požiadaviek na obsah jednotlivých vyučovacích predmetov za účelom dosiahnutia cieľa, rovnako uviedol problematiku učebných osnov, aj učebníc. Svoj návrh na zriadenie jednotnej vnútorne diferencovanej školy prvýkrát prezentoval už v roku 1928. Jeho predstava jednotnej školy bola zameraná na flexibilitu a individuálny prístup k žiakovi, ktorý mal byť aktívny a samostatný, kde výkon má byť primeraný jeho schopnostiam, a malo byť možné ho objektívne zisťovať (Pšenák, 2011).

Vychádzajúc z psychologických hľadísk a zo schopností žiakov, školu rozdelil do štyroch stupňov, ktoré ďalej členil – jednotnú školu I. stupňa do dvoch skupín podľa veku žiakov a školu II. stupňa rozdelil na tri vetvy podľa obsahového zamerania.

Jednotná vnútorne diferencovaná škola Václava Příhodu nenašla dostatočnú podporu vo verejnosti, ani v radoch pedagógov, pozitívnym záverom bol však fakt, že bola overovaná v povolených pokusných školách (Pšenák, 2011).

Ďalšími významnými predstaviteľmi českého reformizmu boli profesor na Masarykovej univerzite v Brne a na Karlovej univerzite v Prahe – Otokar Chlup a Ján Uher. Ján Uher mal bohaté vedomosti zo štúdií v zahraničí, zúčastnil sa viacerých študijných pobytov v Nemecku, Švajčiarsku, USA a ZSSR (Lukáč, 2002). Pozitívna bola ich snaha nie len slepo kopírovať zahraničné modely, ale prispôbiť reformné ideály národným tradíciám. Vo svojom vnímaní reformy zdôrazňovali potrebu jednotnejších učebných osnov, všeobecnejšie zameranie a diferenciaciu žiakov len do dvoch vetiev, a to podľa schopností, išlo teda o rozdelenie na prakticky a teoreticky zameraných žiakov. Svoju kritiku Příhodovho návrhu jednotnej vnútorne diferencovanej školy O. Chlup publikoval v roku 1931 vo svojej práci s názvom O školu mešťanskou (Pšenák, 2011).

Reformné pedagogické hnutie na Slovensku

Slovenskí učitelia si tiež uvedomovali potrebu reformy školstva a myšlienky reformného pedagogického hnutia sa rovnako dotýkali aj ich. Vychádzajúc z poznatkov získaných z odbornej literatúry a na prednáškach popredných osobností, ktoré na Slovensku prednášali o reformách v pedagogike, sa iniciatívne snažili aplikovať princípy reformizmu v školách, kde učili. Ich snahy boli posilnené prítomnosťou českých učiteľov a ich pôsobením na slovenských školách, ich vzájomnou spoluprácou pri zriaďovaní pokusných škôl na Slovensku, ale aj návštevami v českých pokusných školách a účasťou na celonárodných zjazdoch reformných učiteľov (Mátej, 1976). Na Slovensku sa aktivity spojené s reformami sústredili do troch centier, ktorými boli Trnava, Prešov a Košice.

Trnava – centrum reformného pedagogického hnutia

Česká učiteľka Ľudmila Žofková na Slovensku realizovala diferencovanú výučbu, podieľala sa na publikovaní viacerých učebníc, medzi ktorými bola aj Pracovná učebnica jazyka slovenského. V rokoch 1923 - 1927 pôsobila na škole v Modre, čím sa stala prvou predstaviteľkou realizujúcou idey reformného pedagogického hnutia v Trnavskom regióne (Lukáč, 2002).

Trnava sa stala významným centrom reformného pedagogického hnutia nielen vďaka nej, podstatný vplyv na šírenie ideí reformizmu mal František Musil, ktorý bol takisto jedným z českých pedagógov pôsobiacich na Slovensku. Konkrétne pôsobil v Trnave, neskôr aj ako školský inšpektor. Bol žiakom Václava Příhodu, čo ovplyvnilo aj jeho snahu presadiť Příhodovu myšlienku vnútorne diferencovanej školy na Slovensku. Jeho príchod do Trnavy v roku 1931 vniesol ruch do pedagogických kruhov, zvýšil sa záujem i aktívne dianie v oblasti reformizmu. Organizovali sa rôzne prednášky, pracovné stretnutia a tak rozvoj zaznamenala aj príprava učiteľov trnavského regiónu. V roku 1934 vznikol Trnavský pedagogický seminár, kde boli oficiálne organizované prednášky a semináre pre učiteľov, ktoré už vtedy mali svoju tradíciu, avšak doposiaľ v neoficiálnej podobe. Okrem prednášok tu boli organizované aj exkurzie do českých, neskôr i do slovenských škôl, s dobrými výsledkami (Pšenák, 2011).

V Trnave a v jej okolí bolo zriadených viacero pokusných škôl, ktoré dosahovali dobré výsledky. Z nich medzi najvýznamnejšie patrili nasledovné:

Pokusná meštianska škola v Trnave – boli tu namiesto tradičných tried zriadené odborné učebne, žiaci boli diferencovaní najprv podľa prospechu, neskôr podľa záujmu. Vyučovanie prebiehalo v súlade s princípmi individualizácie a samoučenia. Žiaci sa učili vlastným tempom, učiteľ tomu primerane korigoval učivo. Uplatňovala sa však aj skupinová práca žiakov a spoločné vyhodnocovanie úloh (Pšenák, 2011).

Rímsko-katolícka ľudová škola v Majcichove – táto škola síce nebola oficiálne pokusnou školou, no svojim pôsobením a realizáciou netradičných metód vyučovania ju Michal Kopčan, významná osobnosť známa z trnavského pedagogického seminára, dostal na úroveň jednej z najznámejších škôl s prvkami reformizmu. M. Kopčan rovnako vychádzal z modelu V. Příhodu, uplatňoval individuálny prístup a podporoval tvorivú činnosť žiakov.

Okrem pôsobenia v trnavskom pedagogickom seminári bol tiež autorom mnohých učebníc (Pšenák, 2011).

Pokusná meštianska škola dr. I. Dérera v Malackách – pokusné vyučovanie tu bolo zavedené najprv len v prvom ročníku a postupne sa rozšírilo do všetkých tried. Cieľmi tejto školy bolo i zameranie na výchovnú stránku a samostatnosť žiakov, ktorá spočívala v žiackej samospráve. Žiaci sa okrem iného starali o bezpečie a poriadok v škole, jednou zo zaujímavých aktivít školy bolo aj vydávanie školského časopisu, ktorého obsahovú i fyzickú podobu, včítane jeho vydávania, tvorili samotní žiaci (Pšenák, 2011).

Prešov a okolie, Košice a okolie

Učitelia a inšpektori vnášajúci do svojej praxe idey reformizmu mali svoje zastúpenie aj v prešovskom a košickom regióne, rovnako ako i pokusné školy. Skúsenosti a informácie si pedagógovia odovzdávali na poradách reformnej sekcie učiteľov, o ktorej vznik sa v prešovskom regióne zaslúžili inšpektori Ľudovít Hrnčiar a Rudolf Mereš. Sekcia, tak ako trnavský pedagogický seminár, organizovala tiež exkurzie do českých pokusných škôl v Zlíne. Významným propagátorom reformného pedagogického hnutia v Prešove bol Václav Stuchlík, ktorý bol autorom početných publikácií v ktorých vyjadroval svoje pedagogické názory a reformné myšlienky. Tie sa zameriavajú na individualitu žiaka, prirodzenosť výchovy, v didaktike uprednostňuje bezpredmetový systém a učebnú látku majú podľa neho určovať namiesto učebných osnov potreby žiaka (Lukáč, 2002). Košickí učitelia, rovnako ako ich trnavskí a prešovskí kolegovia, podnikali exkurzie do Zlína. Ich organizátorom bol školský inšpektor Martin Orišek, pôsobiaci v Košiciach. Reformná pedagogická činnosť sa v košickom regióne uplatňovala vo viacerých pokusných školách: Meštianska škola v Michalovciach (učiteľom bol František Fetterik), židovská ľudová škola v Košiciach (učiteľom bol Rudolf Spira), malotriedna ľudová škola v Buzite (učiteľ Martin Mikuš), štátna ľudová škola v Žakarovciach (učiteľ Otto Horák) (Lukáč, 2002).

ZÁVER

Československá republika bola vyspelým demokratickým štátom a v Európe sa radila medzi krajiny s vysokou kultúrnou úrovňou. Jej vznik v roku 1918 mal pre Slovensko významný charakter, ktorý spočíval predovšetkým v záchrane existencie slovenského národa a tiež v záchrane slovenského školstva. Jeho unifikácia, demokratizácia a odmaďarčenie boli významnými úlohami, ktoré boli splnené predovšetkým vďaka výraznej pomoci českých učiteľov. V tomto čase reformné pedagogické hnutie dosiahlo svoj vrchol a učitelia si zakladali učiteľské organizácie a spolky. Bolo to podnetné obdobie, kedy učitelia konali nie na základe príkazov, ale z vlastného presvedčenia a záujmu o skvalitnenie edukačného procesu. I dnes je možné nájsť medzi ich ideami mnoho inšpiratívnych myšlienok, ktoré síce doposiaľ zostali v teoretickej rovine, no v budúcnosti by mohli byť realizované.

LITERATÚRA

BRŤKOVÁ, M. 1996. *Reformná pedagogika v XX. storočí*. Bratislava : Univerzita Komenského, 91 s. ISBN 80 – 223 – 0864 – 1.



JŮVA, V., SVOBODOVÁ, J. 1996. *Alternativní školy*. Brno : Paido, 112 s. ISBN 80-85931-19-2.

LUKÁČ, E. 2002. *Reformné pedagogické hnutie v období ČSR a jeho prejavy na Slovensku*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 138 s. ISBN 80 – 8068 – 104 – X.

MÁTEJ, J. a kol. 1976. *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava : SPN, 539 s.

PŠENÁK, J. 2011. *Slovenská škola a pedagogika 20. storočia*. Ružomberok : VERBUM, 330 s. ISBN 978 – 80 – 8084 – 704 – 3 .

SROGOŇ, T. a kol. 1981. *Dejiny školstva a pedagogiky*. Bratislava : SPN, 433 s.

ZELINA, M. 2010. *Alternatívne školstvo : alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. Bratislava : Iris, 255 s. ISBN 80-88778-98-0.

AUTOR

Mgr. Dagmar Kralovičová

Katedra pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Priemyselná 4, P. O. BOX 9, 918 43 Trnava

e-mail: dagmar.kralovicova@gmail.com

ČLOVĚK A JEHO DUCHOVNÍ VÝVOJ V ROMÁNECH DOSTOJEVSKÉHO

Robert KUTHAN

ABSTRAKT

Príspevek predbežne rozpracováva téma pripravovanej dizertačnej práce „Duchovní vývoj hlavních hrdinů Dostojevského románů ve světle filosofie, teologie a psychoanalýzy“. Príspevek seznamuje se základními tématy Dostojevského tvorby a na několika konkrétních příkladech z jeho románové tvorby ukazuje způsob a metodu bádání, které budou v rámci dizertační práce aplikovány. Obsahem příspěvku jsou problematika spásy, vykoupení a duchovního vývoje Dostojevského románových postav.

ÚVOD

Cílem prezentované dizertační práce není sledovat Dostojevského pedagogické myšlení ani jeho pojetí vzdělávání a výchovy dětí. Tohoto úkolu se již ve své práci *Umělecko-filozofická koncepce dětství v tvorbě F.M. Dostojevského* ujala Radka Hříbková. Naším záměrem je analyzovat Dostojevského pojetí duchovního vývoje člověka v rámci jeho literární tvorby. Vycházíme z předpokladu, že Dostojevského romány byly předem zamýšleny a koncipovány jako drama zápasu člověka o jeho lidství. Dostojevského romány jsou místem, kde se člověk ptá po smyslu své existence a cíli svého života. Základní otázkou je zde člověk a to, jak má žít svůj život. Otázka, kam směřují Dostojevského hrdinové, je zároveň otázkou po smyslu lidské existence jako takové. Dostojevskij na tuto otázku implicitně odpovídá ve způsobu zpracování svých románových postav a částečně i explicitně ve své publicistické tvorbě. Jeho literární tvorba vychází z jistých antropologických, filosofických a náboženských předpokladů, jejichž prosvětlení je cílem naší dizertační práce. Tázání se po tom, kam směřují Dostojevského hrdinové, jen zdánlivě nesouvisí s oborem pedagogiky. Ponechme stranou skutečnost, že otázka dítěte a jeho výchovy je v Dostojevského tvorbě ústředním tématem (na tuto skutečnost poukázala Radka Hříbková). Naše práce nechce být prací zabývající se oblastí pedagogiky. Výchovu však nelze uskutečňovat v prostředí, které nějakým způsobem nezodpovídá na otázku po smyslu lidské existence. Vyhýbat se otázkám po cíli a smyslu života v pedagogice nelze, neboť jednou se základních otázek pedagogiky je otázka po smyslu, vůči kterému má být člověk vychováván. Vychovávat bez zodpovězení otázky, k čemu má být jednotlivec vychován, je neuskutečnitelný projekt. Ve skutečnosti odpověď na tuto otázku pedagog již nějakým, byť nereflektovaným způsobem, přepokládá a zná. Výchova se tedy vždy nachází uvnitř širšího filosofického kontextu a rámce, který vytváří společnost jako celek. Ptáme-li se po smyslu výchovy, musíme se zároveň ptát po smyslu lidské existence jako takové. Nelze vychovávat a nepoložit si zároveň otázku, k čemu má být člověk vychován. Otázku po smyslu lidské existence přímo či nepřímo zodpovídá každý humanitní myslitel. Málokterý myslitel se však touto otázkou zabývá tak intenzivně a s takovým bytostným zaujetím jako Dostojevskij. V naší dizertační práci chceme odhalit Dostojevského základní antropologické a teologické předpoklady, z nichž Dostojevskij vychází ve svém pojetí lidského duchovního vývoje. Ústřední otázkou je především to, co je podle Dostojevského cílem naplněného, dobře žitého lidského života. Budeme se tedy ptát po

ideálním životě, zároveň však i po životě promarněném, duchovně zmařeném a zatraceném, neboť i život promarněný poukazuje na to, s jakým cílem se takový život mívá.

DOSTOJEVSKÉHO ROMÁNOVÉ ZPRACOVÁNÍ DUCHOVNÍHO VÝVOJE POSTAV

V Dostojevského literárním díle tvoří otázka duchovního vývoje a spásy ústřední téma každého románu. Lze, za cenu určitého zobecnění, celé Dostojevského dílo pojímat jako hledání cesty ke spáse. V románu Zločin a trest jde o spásu padlého mladého muže (Raskolnikova), román Idiot lze chápat jako zápas o spásu padlé mladé ženy (Nastasje Filipovny), román Běsi je pak příběhem o spáse Ruska a v románu Bratři Karamazovi jde o spásu celého lidstva. V Dostojevského tvorbě je tedy spása ústředním pojmem. Objevuje se ve dvojí podobě: autentické a neautentické. Bachtin nazývá Dostojevského romány „polyfonickými“. Hudební žargon se zde neobjevuje náhodně. Jedno téma se u Dostojevského objevuje v mnoha variacích, zaznívá v různých kontextech a z úst několika románových postav, podobně jako polyfonní hudba předává jedno téma různým nástrojům v rámci jedné skladby. Téma je stále stejné, je však uváděno do nových kontextů, čímž je částečně relativizováno. Tato skutečnost částečně znesnadňuje čtenářskou tendenci dělit Dostojevského hrdiny na hrdiny „kladné“ a „záporné“. Dostojevského antropologie neumožňuje takové zjednodušení. Lze však v Dostojevského díle zachytit promarněnou (neautentickou) a uskutečněnou (autentickou) duchovní spásu. Dostojevskij téma spásy rozvíjí v párech: hrdinu autentické duchovní spásy doprovází druhý hrdina, který představuje pokřivení či neuskutečnění této spásy. Nejpatrněji se tento rys Dostojevského tvorby ukazuje v jeho románu Zločin a trest, kde Raskolnikovovu cestu ke spáse „paroduje“ Svidrigajlov. Svidrigajlov není pouhým antihrdinou, jakýmsi opakem k Raskolnikovovi, nýbrž představuje pro Raskolnikova stále přítomnou alternativu jeho vlastního života neboli volbu. Raskolnikovovým dilematem je volba mezi tím stát se vzkříšeným Raskolnikovem, nebo Svidrigajlovem. Ke konci románu se však obě postavy začínají rozcházet. Čím více se Raskolnikov přibližuje spáse, tím více se Svidrigajlov přibližuje svému zatracení. Zatímco Raskolnikov postupně přechází ze smrti k životu (ke vzkříšení v závěrečném oddíle románu), propadá se Svidrigajlov čím dál více do nicoty smrti. Nemusí vždy jít o páry. Téma spásy se v Dostojevského díle může prostřednictvím více postav rozrůstat napříč celým románem. Cílem dvojitého líčení spásy (autentické a neautentické) je deformace ústřední ideje spásy, která prostřednictvím románového hrdiny prochází různými zkouškami. Otázkou románu pak je, zdali v této zkoušce deformace idea spásy obstojí či neobstojí. Svidrigajlov přebírá Raskolnikovova ústřední témata, zesměšňuje je a staví je do temného světla. To však není jen zkouškou pro Svidrigajlova, nýbrž především pro Raskolnikova, který musí tyto deformace unést. Ohrožena však není jen Raskolnikovova duše, nýbrž samotná idea spásy. Čtenář se může ptát, je-li spása skutečně možná v zrcadlovém zakřivení, kterému je Dostojevskij skrze Svidrigajlova vystavuje. Bez tohoto temného a bolestného pohledu však spása není možná, neboť neprošla očištnou a bolestnou kůrou pochybností: *Řeknu vám o sobě, že jsem dítětem století, dítětem nevíry a pochybností dodnes, a dokonce /vím to/ až do hrobu. Jaká strašná muka mě stála a stojí tato žízeň po víře, která je v mé duši tím silnější, čím více je ve mně důvodů opačných*

(Dopis F.M.Dostojevského N. D. Fon-vizinové z 20. února 1854, Dopisy, str. 46). V Dostojevského díle všechny ideje prochází výhni, kde jsou přetavovány v kvalitativně vyšší, pročištěné entity. Když Svidrigajlov předkládá svůj alternativní obraz „mrtvé věčnosti“, čtenář ví, že se před ním otevírá deformovaná podoba křesťanské eschatologie. Zdali tuto deformaci Raskolnikov unese či nikoliv, je součástí jeho cesty ke spáse.

SYMBOLY AUTENTICKÉ A NEAUTENTICKÉ SPÁSY

Ve svém výkladu se omezíme na román *Zločin a trest*, kde budeme sledovat některé symboly doprovázející románové hrdiny na jejich cestě ke spáse

Život/smrt

Raskolnikovova cesta ke spáse je v románu *Zločin a trest* vylíčena prostřednictvím symbolů života a smrti. Tyto symboly poukazují na naléhavost Raskolnikovova vzkříšení, neboť Raskolnikov je v románu vylíčen jako polomrtvá postava. Jeden z nejzřetelnějších symbolů smrti v románu je například jeho byt, který je v románu vylíčen jako rakev a nakonec i k rakvi výslovně přirovnán (*Zločin a trest*, 2. svazek, s. 74). Zdali Raskolnikov dokáže či nedokáže vyjít ze stínu smrti, je ústřední otázkou románu. Zatímco Raskolnikov se nachází na hranici života a smrti (v duchovním a existenciálním smyslu), je jeho protějšek (zároveň však i jeho dvojník) vylíčen jako zcela mrtvý. Šestá a sedmá kapitola poslední části románu jsou pojaty jako dvě rozštěpené duchovní cesty: zatímco Raskolnikov se postupně probouzí k životu (kapitola sedmá), Svidrigajlov se v hostinském pokoji, kde se ubytoval, propadá do hrobu (kapitola šestá). Nebudeme zde jmenovat všechny obrazy smrti, které se v románě objevují. Výčet těchto symbolů jsem uvedl ve své diplomové práci *Pokání a vykoupení v románu Zločin a trest na pozadí biblických textů*.

Lhostejnost k životu/láska k životu

Mnohé románové postavy Dostojevskij líčí jako osobnosti, které trpí nedostatkem osobního vztahu k životu. Tito antihrdinové často zažívají nudu, která je důsledkem jejich překročení morálních a etických hodnot. Nuda v ontologickém slova smyslu je symptomem všech vykořeněných postav Dostojevského literárního světa. Tato nuda je bolestná, vede hrdinu k čím dál větším excesům a nakonec k sebevraždě. To je například osud Svidrigajlovův či Stavroginův. Tento rys se objevuje již v prvním významném díle Dostojevského, který autor nazval *Zápisky z podzemí*. Hrdina má potíže již s pouhou existencí: *Nejenže jsem nedovedl být zlý, nedovedl jsem být vůbec nijaký: ani zlý, ani dobrý, ani podlec, ani čestný člověk, ani hrdina, ani hmyz* (*Zápisky z podzemí*, s. 8). Ne náhodou se ve Stavroginově zpovědi objeví následující citát ze Zjevení sv. Jana: *Vím o tvých skutcích; nejsi studený ani horký. Kéž bys byl studený anebo horký!* (*Demons*, s. 688-689). K odcizení, které někteří hrdinové zažívají, dochází důsledkem hříchu. Lze však toto tvrzení i obrátit a tvrdit, že hřích je důsledkem odcizení. Obojí je vzájemně podmíněno. Naopak hrdinové autentické spásy jsou v Dostojevského díle hrdiny, kteří dokážou žít životem angažovaným v tomto světě, zaujati pozemským životem. Nejsou nijak odloučeni od celku života, nýbrž jsou do něho vnořeni. Takovou postavou je například Aljoša Karamazov, mnich, kterého jeho duchovní učitel Zosima posílá z kláštera

do světa. Lásku ke stvoření, která hraničí s jakousi fascinací živým světem (stvořením), projevuje i sám Zosima. S tím souvisí i Dostojevského sestup k prostému ruskému lidu a jeho půdě (ruský výraz pro půdu či zemi je *počva*), u kterého autor i jeho hrdinové nacházejí pravou spásu. Pro tento ruský myšlenkový směr se vžil výraz *počveničestvo*. Spásu tedy nelze uskutečnit odpoutáním se od světa. Nelze ji praktikovat o samotě a její podstatou není stáhnutí se ze světa, nýbrž naopak: jde o to vstoupit do světa a převzít za něj plnou odpovědnost. Dostojevského soteriologie je sice asketická, ale tato askeze není uskutečňována mimo lidské společenství, nýbrž v jeho středu. Není pro ni charakteristický výstup do duchovních výšin, nýbrž sestup do hlubin skutečnosti. U Dostojevského do asketických výšin vystupují antihrdinové spásy (např. Kirillov). Jejich výstup nad skutečnost je však nakonec zbavuje schopnosti žít a nakonec uvádí v jediné východisko, kterým je sebevražda.

Život pro sebe/život pro ostatní

Antihrdinové Dostojevského románů jsou lidmi, kteří nejsou schopni navazovat osobní mezilidské vztahy. Jejich neschopnost žít se projevuje především v jejich neschopnosti být s druhým. Naopak hrdinové autentické spásy jsou lidmi, kteří se nacházejí v pestrém světě mezilidských vztahů. To je například předpokladem Raskolnikovovy spásy: ten ke svému vzkříšení procitá pod vlivem Soniny lásky a v uvědomění si sdíleného společenství se svými spoluvězni: *počal si všimati toho, o čem dříve neměl ani tušení. Vůbec pak a nejvíce počala ho uváděti v podivení ona hrozná, ona neproniknutelná propast, která ležela mezi ním a mezi tímto lidem. Zdálo se, že byli dokonce různých národností. Hleděli na sebe nedůvěřivě a nepřátelsky* (Zločin a trest, třetí svazek, s. 233).

NÁSTIN NĚKTERÝCH ZÁKLADNÍCH RYSŮ DOSTOJEVSKÉHO SOTERIOLOGIE

Vina

Dostojevského antropologie zachovává základní rysy křesťanského myšlení. Vina je v Dostojevského díle pojímána jako základní předpoklad ke změně dosavadního způsobu života a smýšlení: *felix culpa*. Přijetí viny je zde častým spouštěčem duchovního obratu a nastoupení cesty ke spáse. Nejsilněji se tento aspekt viny objevuje v románu Bratři Karamazovi. Je zajímavé, že v románu Zločin a trest, kde čtenář očekává téma viny jako téma ústřední, se téma viny v rozvinuté podobě objevuje ve stručnosti až na samém konci románu.

Vykupitelské utrpení

Kenotická tradice je tradičně spojována s ruským myšlením. Tato tradice vychází z novozákonní teologie, konkrétně z Listu Filipským, kde je tento řecký výraz (ἐαυτὸν ἐκένωσεν) použit v souvislosti s Kristovým vtělením a je v ekumenickém překladu Bible přeložen jako *sám sebe zmařil* (Fp 2:7). Zde nachází svůj původ kenotická tradice, která spočívá v napodobování Kristova ponížení a očištném trpělivosti. Na kenotickou tradici, i

když osobitým způsobem, navazuje Dostojevskij. Románové postavy jako Soňa Marmeladova, kníže Myškin, Dmitrij Karamazov a další kážou utrpení jako jedinou cestu ke spáse zpočátku individuální (Zločin a trest), později však kolektivní a univerzální (Bratři Karamazovi). Svět nelze proměnit vnějším zásahem (sociální revolucí), nýbrž pouze uskutečněním vnitřní proměny, kterou lze navodit dobrovolným přijetím zástupného utrpení.

Sen

Je zajímavé pozorovat, jakým způsobem snu využívá Dostojevskij v souvislosti s tématem duchovní proměny a spásy. Dostojevskij snu využívá jako prostředku k zásadnímu zlomu v myšlení svých hrdinů. Na začátku duchovní proměny a nového života se často objevuje sen. Stane se tak v případě Raskolnikova i Karamazova. V prvním případě je sen jakýmsi apokalyptickým obrazem roztržitého světa, který ztratil schopnost vytvářet společenský celek. Raskolnikov se v tomto snu poznává jako vypjatý individualista, jehož napoleonská idea jej vyčleňuje z lidského společenství. Ústředním tématem Raskolnikovova snu je neschopnost vytvářet fungující společenství ve světě vypjatých individualistů. Dmitrij Karamazov již sní jinak: sní o světě, ve kterém člověka ochromila sociální nerovnost a bída. Snový obraz chudé ženy, která nemůže nakrmit své malé dítě, v něm probouzí hlubokou touhu po společenské nápravě. Dmitrij však tuto nápravu neuskutečňuje jako Raskolnikov revoluční silou (v podobě vraždy), nýbrž kenotickou silou skrze zástupné utrpení za nemocný svět. Dva různé sny, ale jejich účinek je stejný: hluboká duchovní proměna a nový život.

Zástupná oběť

V Dostojevského díle se často objevuje téma zástupné oběti. Ve své diplomové práci *Pokání a vykoupení v románu Zločin a trest na pozadí biblických textů* jsem provedl analýzu Raskolnikovovy postavy a ukázal jsem na jeho mesiášské rysy. Právě v tomto románu Dostojevskij pracuje s technikou deformace idejí nejzřetelnějším způsobem. Raskolnikov se zde objevuje jako předstupeň pozdější románové postavy Velký inkvizitor. Jeho motivace k vraždě není ve skutečnosti prospěchářská: autor si dá v románu záležet na tom, aby bylo zřejmé, že Raskolnikov z vraždy žádný materiální prospěch nemá. Raskolnikovovy motivy vraždy jsou spíše duchovního rázu, ačkoliv v pokřivené podobě. Raskolnikovova napoleonská idea je nápadně náboženská. Raskolnikov zde vystupuje spíše v podobě zástupné oběti, svůj zločin přináší jako svou oběť na oltář blahobytu budoucího lidstva. Silným motivem je zde, jak je u Dostojevského běžné, sociální nespravedlnost. Ve své diplomové práci jsem Raskolnikovova označil za „falešného mesiáše“. V čisté, nepokřivené podobě, se mesiášské téma objeví v románu Bratři Karamazovi. Dmitrij Karamazov, podobně jako Raskolnikov, nastupuje svůj trest, ale dochází zde k výraznému posunu, neboť Dmitrij ve skutečnosti vrahem není a trest dobrovolně přijímá jako nevinný. Dmitrij vinu pocítuje, jeho vina však není vinou před zákonem, ale před skutečností nespravedlivého utrpení nevinných lidí (především dětí).

Zodpovědnost za všechny

Téma kolektivní zodpovědnosti se objevuje již v románu *Zločin a trest*. Falešný mesiáš Raskolnikov se dopouští vraždy ve jménu vyššího principu a v zájmu sociální spravedlnosti. Toto téma nejvýrazněji zazní v románu *Bratři Karamazovi*, kde je kolektivní odpovědnost předepisována Zosimou jako prostředek k nastolení Božího království na zemi. Kolektivní odpovědnost lze převzít skrze přijetí zástupného utrpení za ostatní. Bez jeho procítění nelze nastoupit cestu vykupitelského utrpení.

Kolektivní spása

Spása v Dostojevského díle nikdy není individuální. Ať už jde o spásu v pokřiveném smyslu (Raskolnikov, Kirillov, Idiot) nebo v autentickém smyslu (Dmitrij Karamazov), nakonec jde vždy o spásu celku (v případě Raskolnikova se toto téma ohlašuje v podobě důrazu na sociální nespravedlnost, což je také jeden z motivů Raskolnikovovy vraždy). Proto se také téma spásy u Dostojevského objevuje v souvislosti s ideou mesiánského údělu Ruska, které má podle Dostojevského zvláštní úkol přinést univerzální spásu celému světu.

ZÁVĚR

Dostojevského způsob literární tvorby je dodnes pod vlivem Bachtina chápán jako polyfonní. Polyfonní způsob literární tvorby však nijak nenarušuje strukturu Dostojevského chápání dobře žitého života. Objevují-li se v jeho díle parodie (deformace) etických či soteriologických témat, není třeba tuto skutečnost vnímat jako hodnotovou chaotičnost Dostojevského myšlení či jako absenci metafyzických dimenzí či pevných etických hodnot v jeho díle. Vycházíme z hypotézy, že Dostojevského deformace idejí pozitivních hrdinů jeho románů má být pouhou zatěžkávací zkouškou soteriologických idejí. V díle Dostojevského tak nejde o snahu popírat vlastní hodnotový systém, nýbrž tento systém uvést do ohně dialektiky. Objevují-li se v Dostojevského díle nihilistické ideje vedle soteriologických, je zde snaha autora nastavit křesťanské víře zrcadlo, které odráží skutečnou problematiku víry se všemi jeho autentickými lidskými projevy. V tom také spočívá velká hodnota Dostojevského díla, ve kterém víra prochází zkouškou skutečného života bez iluzí. Tohoto rysu Dostojevského myšlení (*sincerity argument*) si v poslední době všímá např. Steven Cassedy ve své knize *Dostoevsky's religion*. Cílem dizertační práce je zachytit konstanty Dostojevského zpracování duchovní cesty jeho hrdinů a analyzovat Dostojevského pojetí duchovního vývoje jeho hrdinů. Vycházíme z předpokladu, že ačkoliv Dostojevskij toto téma během své tvorby rozvíjí, je možné v jeho tvorbě zachytit konkrétní aspekty tohoto tématu a vystavit je případné kritice z hlediska filosofie, teologie a psychoanalýzy. Práce poukáže na to, z jakých předpokladů vyrůstá Dostojevského uchopení tématu, jak se v průběhu jeho tvorby vyvíjí a kam směřuje (Dostojevskij po sobě zanechal poznámky ke svým románům a deníky, v nichž prozrazuje své další literární plány, které však již neuskutečnil). Výsledky tohoto zkoumání chce dizertační práce podrobit kritice a poukázat na jejich relevanci a případnou aktuálnost v dnešním světě.

Tato publikace vychází v rámci Prvoků 15 Program rozvoje vědních oblastí na Univerzitě Karlově P15

Škola a učitelská profese v kontextu rostoucích nároků na vzdělávání

Poskytovatel: Univerzita Karlova v Praze

Doba řešení: 2012 – 2017

LITERATURA

BACHTIN, M. 1971. *Dostojevskij umělec: K poetice prózy*. Přeložil J. Honzík. Praha: Československý spisovatel.

CASSEDY, S. 2005. *Dostoevsky's religion*. Stanford: Stanford University Press.

DOSTOJEVSKIJ, F. 1965. M. *Bratři Karamazovi*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 2 svazky.

DOSTOJEVSKIJ, F. M. 1966. *Dopisy*. Praha: Odeon.

DOSTOJEVSKIJ, F. M. 1998. *Zápisky z podzemí*. Praha: Sloart.

DOSTOJEVSKIJ, F. M. 1927. *Zločin a trest*. 3 sv. Praha: Příklad knihy.

DOSTOEVSKY, F. M. 2000. *Demons*. London: Everyman publishers.

HŘÍBKOVÁ, R. 1998. *Umělecko-filozofická koncepce dětství v tvorbě F. M. Dostojevského*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

KUTHAN, R. 2004. *Dostojevského pojetí náboženské víry*. Bakalářská práce obhájená v roce 2004 na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze.

KUTHAN, R. 2013. *Pokání a vykoupení v románu Zločin a trest na pozadí biblických textů*. Diplomová práce obhájena v roce 2013 na Husitské teologické fakultě v Praze.

AUTOR

Mgr. Robert Kuthan

Katedra občanské nauky a filozofie

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

Magdalény Rettigové 4 a 8

116 39 Praha 1

e-mail: robertkuthan@seznam.cz

SÚVISLOSŤ PEDAGOGICKÉHO PROCESU S MIEROU TRÉMY ŽIAKA V KONTEXTE VYUČOVANIA KLAVÍRNEJ HRY

Dana RYCHLOVÁ

ABSTRAKT

Príspevok sa zaoberá súvislosťou trémy a pedagogického procesu, otázkou potreby prepojenia všeobecno-psychologických vedomostí a hudobnej pedagogiky. Tréma sa síce prejavuje počas vystúpenia, nie je však faktorom odtrhnutým od pedagogického procesu. Snažím sa charakterizovať hlavné oblasti, na ktoré by sa pedagóg mal sústrediť, aby dieťa priviedol k čo najspolahlivejšej a najtvorivejšej interpretácii študovaných skladieb.

Kľúčové slová: pedagóg, žiak, tréma, hudobná psychológia, pedagogický proces.

ÚVOD

Podnetom na úvahy o tréme je pre mňa predovšetkým vlastná pedagogická skúsenosť na základnej umeleckej škole, kde vyučujem hru na klavíri. Široká škála pocitov žiakov pri verejných vystúpeniach – od vysokej sebaistoty až po prežívanie intenzívnych prejavov trémy – ma neustále podnecuje v snahe porozumieť svojim žiakom a tým aj ich individuálnym prejavom trémy, v snahe pomôcť im nežiaducu trému prekonať.

V úsilí preniknúť hlbšie do spomínanej problematiky som sa zoznámila s mnohými dielami, ktoré sa jej venujú. K tréme sa obyčajne pristupuje ako k problému, s ktorým sa stretáva interpret, aj keď je to dieťa. Tréma sa síce prejavuje počas vystúpenia, nesmie však byť vnímaná ako faktor odtrhnutý od pedagogického procesu. Na jej miere sa podieľajú nielen osobnostné predpoklady žiaka, ale aj všetky nedostatky vo vyučovaní, vrátane nedostatočnej miery orientácie pedagóga v oblasti všeobecnej psychológie a jeho schopnosti uplatňovať získané znalosti pri práci s deťmi. Tréma žiaka priamo súvisí s pedagogickým majstrovstvom učiteľa, s jeho láskou k hudbe i k deťom. Mieru trémy žiaka pedagóg ovplyvňuje: spôsobom vyučovania v zmysle jeho hudobnej odbornosti a spôsobom vyučovania z aspektu psychologického. Aj keď v praxi ťažko možno nájsť hranice medzi spomínanými oblasťami, kvôli ujasneniu si mnohostrannosti pedagogického pôsobenia sa o to môžeme pokúsiť v teoretickej rovine.

SÚVISLOSŤ TRÉMY A SPÔSOBU VYUČOVANIA Z HĽADISKA JEHO HUDOBNEJ ODBORNOSTI

Nedostatočné porozumenie prvkom hudobnej reči vyplýva vo veľkej miere z disproporcií v rozvoji hudobných schopností. Každá disproporcja sa môže *zviditeľniť* počas stresu spojenom s koncertným vystúpením a my ju omylom môžeme považovať za jeden z prejavov trémy. Podľa Gregora spočíva „najväčší omyl v tom, že na trému sa zvädzajú aj javy, ktoré s ňou majú len veľmi málo spoločného... Často základný problém spočíva jednoducho v skutočnosti, že danú skladbu nie sme schopní zvládnuť,.. (že) naša predstava nie je dostatočne presná, celistvá a intenzívna na to, aby na jej základe mohla vzniknúť

prijateľná interpretácia diela“. Aj z tejto myšlienky môžeme odvodiť hlavné oblasti, na ktoré by sa pedagóg mal sústrediť, aby dieťa priviedol k tvorivej a čo najspoľahlivejšej interpretácii študovaných skladieb.

Súvislosť medzi spôsobom cvičenia a trémou

Na súvislosť medzi spôsobom cvičenia a trémou poukázala už Kato Havasová: „Len málo ľudí si uvedomuje, že nesprávny spôsob cvičenia často býva tou najskrytejšou a najzávažnejšou príčinou trémy. Problém je v tom, že len zriedkakedy v myšlienkach cvičenie spájame s hudbou“ (Havasová, K., 1990). Len kvalitný spôsob cvičenia pomáha vytvoriť podmienky na správnu koordináciu medzi počutím a hmatovým pocitom tónu, ako aj na rozvoj vnútorného sluchu. „Len vnútorným sluchom môže hudobník preniknúť do hĺbky, k samému srdcu hudby“ (Havasová, K., 1990). Najskôr je potrebné ujasniť si hudobný obraz a potom zdokonaľovaním slohu zdokonaľovať myšlienku. „Cvičiť znamená predovšetkým duševne pracovať“ (Steinhausen, F. A., 1926).

Kvalitné zvládnutie skladby, ktorého predpokladom je kvalitný spôsob cvičenia, prispieva k zníženiu miery trémy.

Koncentrácia a tréma

„Ten, kto doma nepracoval inak ako za úplnej koncentrácie, zožne na pódiu najkrajšiu odmenu“ (Sádlo, K. P., 1997). „Sústredenie sa... na interpretované dielo – to je najspoľahlivejší prostriedok ako zabudnúť na seba, ako odstrániť príčinu, z ktorej vyrastá „vzrušenie – panika“ (Kogan, G. M., 1991). Pedagóg by mal dosiahnuť u žiaka natoľko silnú väzbu na náladu skladby, abyho toto vnútorné naladenie pri jej interpretácii neopúšťalo. „Koncentráciou proti tréme!“ (Sádlo, K. P., 1997).

Paradoxne sa koncentrácia môže prejavovať aj negatívne. Ak sa interpretovi nepodarí preniknúť napríklad do harmonického plánu skladby, zužuje to aj priestor, v ktorom sa jeho schopnosť koncentrácie môže prejavovať v pozitívnom zmysle. Vytvorí sa predpoklad na možnosť vzniku situácie, v ktorej sa mimovoľne sústreďí práve na to, čo neovláda, na to, čo má zvládnuté len mechanicky. Negatívne sa môže prejavovať hociktorý nedostatočne osvojený aspekt diela.

Súvislosť pamäti a trémy

„Pamäť je druhou stranou vášne“ (Honoré de Balzac). Učiť sa naspamäť sa po anglicky povie „by heart“ = srdcom. Francúzi hovoria „par coeur“ = srdcom. Pamäťová spoľahlivosť patrí k najčastejšie otázkam, o ktorých sa najčastejšie diskutuje v spojitosti s trémou. Súvisí predovšetkým s čo najdokonalejším poznaním interpretovaného diela, s emocionálnosťou interpreta a so schopnosťou aj na pódiu súvisle myslieť.

Čím je pre nás hudobná reč jasnejšia, tým lepšie si pamätáme. Z tohto hľadiska by malo dokonalé preniknutie do všetkých zložiek hudobnej reči viesť k absolútnej spoľahlivosti pamäti. Ani takýto ideálny stav však nemôže zaručiť bezchybnú interpretáciu, pretože pri vystúpení môže negatívnu úlohu zohrať psychika. „Prekonávanie nepríjemných pocitov na

verejnosti často spotrebúva toľko energie, že na samotnú činnosť jej zostáva málo. Dôsledkom je, že sa narúša kontinuita myslenia. Interpret myslí príliš dopredu, čo môže mať za následok vynechanie alebo skomolenie častí, ktoré v predstave vynechal. Pod vplyvom trémy sa stáva aj to, že myslí dozadu, teda na niečo, čo už prebehlo a čo nemôže dodatočne ovplyvniť. Práve toto naznačené narušenie súvislosti myslenia (súvislosť s čím?) je pre interpreta zhubné. Vo všeobecnosti platí, že každú chybu predchádza chyba v myslení“ (Gregor, V.). Skúsený pedagóg dokáže tento proces sledovať a priebežne vyvodzovať správne závery. Cieľom je priviesť žiakov k tomu, aby pri verejnom vystúpení dokázali myslieť rovnakým spôsobom ako počas prípravy. „Pokiaľ totiž z akéhokoľvek dôvodu myslíme inak, robíme vlastne niečo, čo neovládame. Bol by zázrak, keby sa to podarilo!“ (Gregor, V.).

Rytmické čítanie a tréma

„Na začiatku bol rytmus“, napísal Hans von Bülow. Je samozrejmé, že rytmické čítanie a tréma vzájomne súvisia. Z psychologického hľadiska môžeme rytmické čítanie považovať za schopnosť vnímať a prežívať emocionálny výraz časového priebehu hudby – rytmu, metra, pulzácie (Sedlák, F., 1989). Rytmické čítanie je v ľudskej osobnosti hlboko zakotvené – od biologických rytmov ako je činnosť srdca, rytmus vdychu a výdychu, spánok a bdenie, až po chápanie rytmu ako vyjadrovacieho prostriedku. Hudba bez rytmu neexistuje, každé vnímanie hudby je aj vnímaním rytmickým.

Genrich Nejgauz pokladá za užitočnú organizáciu času vyčleniť z celého procesu štúdia diela. Čím viac sa interpretovi rytmus vžije, tým zreteľnejšie sa v jeho predstave vytvára zvukové stvárnenie, ktoré si vyžaduje. V skladateľom určenom rytme je totiž obsiahnutá aj predstava tónu, ktorý danému rytmu zodpovedá. „Pri rubate nemôžeme určiť stupeň rytmickej voľnosti motívu, ak nenájdeme jeho správne dynamické odtiene“ (Nejgauz, G., 1963).

„Dieťa by malo metrickú pulzáciu poznávať ako prejav žijúcej hudby... Metrické čítanie viažeme vždy na obsah a charakter hudby a od začiatku ho spájame s výrazovými prvkami“ (Vlasáková, A., 1992). Spôsob, akým pedagóg vedie žiaka k zvládnutiu rytmickej štruktúry diela, má rozhodujúci vplyv na výsledný hudobný prejav, na jeho prežívanie žiakom a tým aj na pocity žiaka pri hre. Využívanie mechanických pomôcok vzdáľuje žiaka od obsahu skladby a stáva sa prekážkou tvorivej interpretácie.

Tvorivosť v oblasti hudby

„Tvorivosť v oblasti hudby znamená schopnosť vnímať a aktívne prežívať hudbu, interpretovať ju, vytvárať nové hudobno-výrazové spojenia pri stvárňovaní citových a myšlienkových podnetov, ktoré v nej subjekt nachádza“ (Sedlák, F., 1989). Rozvoj tvorivosti súvisí so zvyšovaním intenzity emocionálneho prežívania hudby, vťahuje interpreta do sveta hudby, vzdáľuje ho od myšlienok, ktoré s ňou nesúvisia, a tak znižuje hladinu jeho trémy. Pri hodnotení tvorivých pokusov detí je zo strany pedagóga potrebný veľký takt, „kritiku detí často prežívajú ako odsúdenie svojho najhlbšieho ja“ (Bean, R., 1995). Rovnako veľkú citlivosť si vyžaduje usmerňovanie žiakových pohybov pri hre, ktoré súvisia s hudobným čítaním a bývajú akýmsi vonkajším prejavom tvorivosti.

Nevyhnutným predpokladom rozvoja tvorivosti je aj rozvoj samostatného hudobného myslenia. Podľa Poledňáka (1995) by mal mladý človek v procese hudobného vzdelávania dostať kľúč k hudbe, a nie iba obsah jednej hudobnej skrinky.

Odzrazom pochopenia obsahu interpretovanej hudby je nájdenie zodpovedajúceho zvukového stvárnenia. Na to je potrebný rozvoj zvukovej tvorivosti. Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že zvukovú tvorivosť treba rozvíjať paralelne s technikou hry. Pri hlbšom zamyslení sa iste prídeme k záveru, že zvukovú tvorivosť je potrebné rozvíjať prostredníctvom práce na technike. V cudzích slovách, z ktorých sa vyvinuli naše odborné termíny, sa často skrýva aj hlboký význam, ktorý dnes niekedy prehliadame. Slovo techné v gréckom jazyku znamenalo umenie. Zdokonaľovať techniku teda znamená stále vyhranenejšie interpretovať hudobnú myšlienku. Učiteľ môže podporiť záujem žiaka o zvukovú stránku hry aj prechodom od hodnotenia „to je dobre – to je zle“ k hodnoteniu „to znie pekne – to neznie pekne“ (Havasová, K., 1990). Ak interpretovi klavír krásne znie, dá sa povedať, že sa mu podarilo prekonať všetky prekážky rozvoja tvorivosti, podarilo sa mu preniknúť do podstaty diela. Pretože: „to, čo na nás pôsobí ako krásny tón, je výraznosť podania... Najkrajší tón je ten, ktorý najlepšie vyjadruje daný obsah“ (Nejgauz, G., 1963).

Komplexný rozvoj tvorivosti zvyšuje emocionálne zaujatie žiaka hudbou, odvádza jeho pozornosť od seba a sústreďuje ju na študované dielo. A čím je emocionálne prežívanie silnejšie, tým viac sa prostredníctvom samotnej hudby interpret zbavuje trémy.

Vzťah pedagogického procesu a trémy je síce počas verejného vystúpenia latentný, dovoľm si však povedať, že na pocity žiaka pri hre má zásadný vplyv. Pedagogické vedenie vytvára predpoklady na sústredené cvičenie, ktorého základom je chcenie, tým aj na registrovanie podrobností študovaného diela, čo je zasa podmienkou dobrej práce pamäti. Preniknutie k podstate hudobného obsahu je predpokladom vzniku stále jasnejšej hudobnej predstavy. Intenzita hudobnej predstavy si zasa vynucuje život požadovaním zodpovedajúceho zvukového stvárnenia a zvyšuje citovú zaangažovanosť. Táto reťazová reakcia, ktorú som načrtla len v základných bodoch, má vplyv aj na prebúdžanie túžby hľadať hudobné obsahy, čo sa odzrkadľuje na rozvoji schopnosti tvoriť.

SÚVISLOSŤ PEDAGOGICKÉHO PROCESU A TRÉMY ZOPSYCHOLOGICKÉHO HĽADISKA

Čím dlhšie sa venujem otázkam trémy, tým viac si uvedomujem, akú veľkú úlohu zohráva v pedagogickej práci psychologická fundovanosť učiteľa. Poznanie osobnosti žiaka, vrátane úrovne jeho schopností, aspiračných stratégií, miery sebavedomia, spôsobu kauzálneho uvažovania, postihnutie „sebasystému“ žiaka, vzťah učiteľa a žiaka, súvislosť očakávaní pedagóga a výkonu žiaka, uvedomenie si potreby sociálnej opory u žiaka – toto všetko sú činitele, ktorých citlivé uplatňovanie v pedagogickej praxi môže prispieť k zmenšeniu miery trémy. Hudobno-pedagogická literatúra sa ich dotýka často len veľmi okrajovo, a preto by som sa práve týmto otázkam chcela venovať hlbšie.

Súvislosť motivácie žiaka pri vzdelávaní a trémy

Miera, do akej je učiteľ schopný posúdiť schopnosti a motívy žiaka pri vzdelávaní, je dôležitá pre poznanie vývinových predpokladov osobnosti žiaka. Učebná činnosť žiaka je ovplyvňovaná zdravotným stavom žiaka (vrátane prípadných porúch učenia), jeho temperamentom, inteligenciou, prevládajúcim štýlom učenia i jeho afektívnymi vlastnosťami. Ovplyvňuje ju aj rodinné prostredie a prostredie, ktoré pre vzdelávanie vytvára škola. Prostredie stimulujúce, pútavé, povzbudzujúce k tvorivosti, atmosféra porozumenia, dôvery a spoločného radostného hľadania, sú predpokladom nielen pre efektívne vyučovanie, ale kladú tiež základy pre postupnú kryštalizáciu detskej osobnosti. Každý chybný odhad pedagóga sa odrazí nielen na motivácii žiaka k štúdiu a dosahovaných výsledkoch, ale aj na jeho istote pri vystúpeniach, na miere jeho trémy.

Súvislosť aspirácií žiaka a trémy

„Aspirácie sú nároky, ktoré človek kladie na seba, na svoj výkon, na svoju sebarealizáciu“ (Boroš, J., 2001). Medzi činitele, ktoré úroveň aspirácií ovplyvňujú, patrí predovšetkým úspech v zmysle očakávania úspechu alebo neúspechu.

Podľa Kusáka (1992) jedinec kumuluje predchádzajúce skúsenosti s vlastnou úspešnosťou. Formuje sa jeho špecifická životná orientácia v rámci dvoch základných tendencií: orientácia na dosiahnutie úspechu ako aktívny prístup a orientácia na vyhýbanie sa neúspechu ako výrazne obranný životný štýl. Súčasťou týchto kalkulácií sú kalkulácie o hroziacom riziku a ochote podstupovať ho. Cieľom aspiračných stratégií je zabezpečenie dostatočného pocitu uspokojenia zo subjektívneho prežívania pocitu úspešnosti. Pre žiaka orientovaného na úspech predstavuje aj vystúpenie na koncerte výzvu. Takýto žiak si verí, úspech očakáva a dá sa predpokladať, že jeho tréma bude nižšia ako u žiaka, ktorý sa obáva zlyhania. Čím viac úspešných skúseností má, tým väčšmi je ochotný podstupovať riziko. Pre pedagóga z toho vyplýva úloha citlivo ho usmerňovať, aby svoje sily neprecenil. Pre žiaka orientovaného na vyhýbanie sa neúspechu vystúpenie predstavuje hrozbu zlyhania. Tento typ žiakov uprednostňuje ľahko dosiahnuteľné ciele a nie je ochotný riskovať. Aj cieľ v skutočnosti preňho reálny, často pokladá za ťažko dosiahnuteľný. Pedagóg mu môže pomôcť výberom menej náročného repertoáru, čím zvýši pravdepodobnosť úspešného výkonu a zníženia obáv zo zlyhania. Tým súčasne vytvorí predpoklady aj pre postupné znižovanie miery trémy.

Sebavedomie a tréma

„Sebavedomie je podstatným regulačným prvkom psychiky, vytvára jeden zo základných predpokladov úspešnosti človeka. Má zásadný vplyv na všetky oblasti života. Určuje, do akej miery si človek uvedomuje svoje možnosti a schopnosti“ (Chába, K., 2010). Ak učiteľ dieťaťu signalizuje, že si ho cení ako človeka a pokladá ho za schopného zvládnuť požadované úlohy, ak stanovuje primerané ciele, povzbudzuje ho a pomáha mu pri prekonávaní neúspechov, prispieva tým k formovaniu primeraného sebavedomia dieťaťa. Učiteľ, ktorý dáva žiakovi najavo, že dobré výsledky od neho neočakáva, zohráva negatívnu úlohu pri formovaní jeho sebavedomia.

Miera sebedomia súvisí aj s trémou. Žiak, ktorý si verí a očakáva úspešné zvládnutie vystúpenia, bude pravdepodobne pociťovať menšiu trému ako žiak, ktorý očakáva neúspech. V otázke sebedomia je dieťa veľmi zraniteľné, pretože ešte nie je schopné dostatočne objektívneho sebahodnotenia. K tomu ho treba veľmi citlivo viesť.

Kauzálne atribúcie a tréma

„Kauzálne atribúcie charakterizujú proces, v ktorom jedinec prisudzuje príčiny svojim úspechom a neúspechom. Odhalenie týchto príčin má výrazný vplyv na jeho očakávania v budúcnosti, na smer a na intenzitu zamerania jeho budúcej činnosti“ (Kusák, P., 1992).

Ako súvisí kauzálna atribúcia s trémou? Prisudzovanie príčin úspechu alebo neúspechu vonkajším alebo vnútorným príčinám ovplyvňuje prežívanie žiaka počas celej prípravy koncertného programu a, samozrejme, aj počas samotného vystúpenia. Je pravdepodobné, že pre žiaka, ktorý vzťahuje neúspechy na vnútorné a stabilné príčiny, bude každé verejné vystúpenie predstavovať nesmierne nervové vypätie. Myslím, že súvislosť kauzálnej atribúcie s trémou je vysoká.

Kazuistika 1

Rozpor medzi vysokými očakávaniami žiaka a jeho reálne dosahovanými výsledkami

Veľkým poučením bola pre mňa práca so žiakom s dyslexiou, ktorý mal absolútny sluch a dobré technické dispozície na štúdium klavírnej hry. Základnú umeleckú školu začal navštevovať ako šesťročný. Zo začiatku postupoval mimoriadne rýchlo, keď sme prešli na hru z nôt, napredoval pomalšie. Problém predstavovalo nielen čítanie nových hudobných textov, snád ešte náročnejšie bolo opraviť chyby mu snažila pomôcť a povzbudiť ho.

O hudbu prejavoval stále väčší záujem. V priebehu nasledujúcich rokov sa mu podarilo dosiahnuť úroveň požadovanú v príslušných ročníkoch a postupne sa zaradil medzi veľmi dobrých žiakov. Na koncertoch prečítané miesta. Vyžadovalo to z jeho strany veľkú trpezlivosť. Ako pedagóg som sa vystupoval rád, ale trému pociťoval stále väčšiu. Mala som pocit, že jeho sebedomie je primerané, rodinné zázemie vzácne ideálne, nechýbala ani podpora zo strany priateľov. Veľkú trému som si nevedela vysvetliť. Nechcela som sa uspokojiť s povrchným konštatovaním: *je to taký typ*, vychádzala som z presvedčenia, že pedagóg môže v každom prípade do určitej miery pomôcť. Postupne som však dospela k hypotéze:

- príčina trémy: vysoké sebedomie prevyšujúce skutočnú úroveň žiaka,
- jav: očakávanie nereálne vysokého úspechu,
- dôsledok: nespokojnosť s výkonom,
- následok: tréma pri ďalšom vystúpení zosilnená potrebou potvrdenia svojho „sebaobrazu“.

K domnienke, že spočiatku nízke sebedomie žiaka ovplyvnené problémami pri čítaní textov sa postupne zmenilo na vysoké sebedomie sprevádzané nereálnymi očakávaniami, ma priviedli nekritické poznámky žiaka týkajúce sa predovšetkým výberu

repertoáru. Akoby nejestvovala skladba, ktorú by nezahral. Uvedomila som si, že moja snaha povzbudiť žiaka a pomôcť mu prekonať problémy, postupom času pôsobila kontraproduktívne a pravdepodobne sa stala základom vzniku jeho príliš vysokého sebavedomia.

Mojím cieľom bolo, aby sa žiak začal na seba pozerat' reálne, čo by súčasne vytvorilo predpoklady na odstránenie rozporu medzi jeho očakávaniami a skutočne dosiahnutými výsledkami. Ako pomôcku som sa rozhodla využiť zvukový záznam. Repertoár pripravovaný na koncert sme na hodine nahráli. Pri opakovanej práci s nahrávkami získal žiak potrebný odstup. Tento spôsob štúdia skladieb ho motivoval ku kvalitnejšej práci a zároveň mu nastavoval zrkadlo. Získaval aj presnejšiu predstavu o svojej hre a postupne prispôboval svoje očakávania svojim momentálnym možnostiam. Z výkonov na koncerte sa začínal tešiť a miera trémy sa postupne znižila.

Vzťah učiteľa a žiaka – súvislosť s trémou

Podľa Kusáka (1992) hovoríme o tzv. podmiennečnom prijatí v prípade, ak vo vzájomnom vzťahu učiteľa a žiaka hrá primárnu úlohu systém, ktorý formuluje podmienky, za ktorých je žiak prijímaný. Podmieňovanie vo vzájomných vzťahoch pri výchove predstavuje pre žiaka prinajmenšom jedno vývojové ohrozenie. Žiak sa naučí vychádzať v ústrety požiadavkám okolia, plniť podmienky, ktoré sú potrebné na to, aby bol priaznivo prijímaný a hodnotený. Rizikom takéhoto prístupu je skutočnosť, že dieťa v snahe zabezpečiť si priaznivé hodnotenie okolia, uspokojuje jeho potreby, a nie svoje. Podmiennečné prijímanie žiaka môže dokonca výrazne zabrzdiť jeho osobnostný rast a dať mu iný smer. Dieťa sa môže naučiť byť vnímavejším k požiadavkám okolia a súčasne byť necitlivým k svojim potrebám. „Škola môže produkovať jedincov, ktorí majú dobrú vedomostnú výbavu, ale jej uplatnenie blokuje osobnostné obmedzenia“ (Dařílek, P., Kusák, P., 1998).

Podmiennečné prijatie často vzniká v prípade, ak je učiteľ priveľmi ctižiadostivý. Dieťa plní požiadavky, ktoré nevychádzajú z jeho potrieb, ale z potreby učiteľa byť úspešným. Dôležitosť úspechu sa dostáva do popredia najmä v súvislosti s vystúpením. Dieťa sa obáva: „ak nebudem dobre hrať, ľudia ma nebudú mať radi“ (Havasová, K., 1990). Vzťah učiteľa a žiaka sa tak stáva jedným zo sociálnych aspektov trémy.

Očakávania učiteľa a tréma žiaka

Každý pedagóg má o schopnostiach žiaka, o hranici jeho možností, určitú predstavu, to je prirodzené. Podľa Dařílka a Kusáka (1998) problém nastáva vtedy, ak učiteľ nadobudne pocit, že vo svojom dojme sa nemôže myliť a prestáva byť schopný jeho korekcie. Napríklad žiaka, ktorého schopnosti pokladá za značne limitované, prestane dostatočne motivovať, mysliac si, že lepšie výsledky dosiahnuť nemôže. Pochvalou a povzbudením bude šetriť – aby v žiakovi nevzbudzoval falošné nádeje a podobne. Nízke očakávania zo strany učiteľa spätne pôsobia na žiaka. Negatívne vplývajú na jeho motiváciu k danej činnosti, dôveru vo vlastné schopnosti a často majú za následok postupné znižovanie žiakovho úsilia.

Učiteľ by sa však mal vyvarovať aj prehnane vysokých očakávaní. Očakávania priveľmi presahujúce možnosti žiaka, môžu v žiakovi vyvolávať obavy, že ich nebude

schopný splniť a učiteľa, ktorý mu dáva najavo dôveru, sklame. Je pravdepodobné, že pri verejnom vystúpení, kde by mal svoje schopnosti obhájiť, bude mať o to väčšiu trému.

Sebanapĺňajúci sa predpoklad

Podľa Kusáka (1992) „sebanapĺňajúci sa predpoklad môžeme charakterizovať ako očakávanie úplne mylné, ktoré však vyprovokuje sled udalostí presvedčivo potvrdzujúcich jeho zdanlivú pravdivosť“. Môže ísť napríklad o podobnú situáciu: učiteľ si vytvorí o žiakovi predstavu ako o málo talentovanom. Bude od neho očakávať slabé výkony. V zhode s týmto očakávaním ho slabší prospech žiaka neprekvapí. Keďže má pocit, že výkony žiaka nemôže vzhľadom na jeho nedostatočné schopnosti ovplyvniť k lepšiemu, pravdepodobne ho nebude povzbudzovať k výraznejšiemu úsiliu. Žiak vo svojom úsilí ochabne, stráca motiváciu, jeho výkony skutočne budú slabé. Učiteľ bude svoj pôvodný chybný predpoklad považovať za pravdivý a preukázaný. V tejto situácii potom môže vnímať úspechy a neúspechy žiaka selektívne: hodnotu úspechov môže podceňovať (sú v rozpore s jeho očakávaniami) a neúspechom môže venovať väčšiu pozornosť (potvrdzujú jeho očakávania). „Mechanizmus sebanapĺňajúceho sa predpokladu je založený na vopred pripravenej predstave a na interpretácii podľa dopredu pripravených koľají“ (Kusák, P. 1992). „Učitelia si nie vždy uvedomujú fakt, že prostredníctvom predstáv o schopnostiach žiakov a príčinách správania sa žiakov vytvárajú nerovnaké podmienky pre učenie“ (Dařílek, P., Kusák, P., 1998).

V súvislosti s verejným vystúpením sa podobný vzťah medzi učiteľom a žiakom prejaví vo výrazne vyhrotenej podobe. Nízke očakávania zo strany učiteľa, ktoré sa zdajú byť zodpovedajúce skutočným možnostiam žiaka, môžu len zvýrazniť zníženú sebadôveru a rozkolísaný, rozporuplný obraz žiaka o sebe. Ťažko si predstaviť, že by dieťa v podobnej situácii nepocíťovalo trému.

Sociálna opora a tréma

Podľa Koženého a Tišanskej (2003) sa sociálna opora definuje v súvislosti s existenciou osôb, ktorým jedinec verí a na ktoré sa môže spoľahnúť.

Významnú úlohu zohráva sociálna opora aj v súvislosti s verejným vystupovaním. Ak dieťa cíti zo strany blízkych, ktorí sú v publiku, podporu, ak cíti, že sa na jeho vystúpenie tešia, zníži to úroveň hladiny jeho stresu a podporí pocit sebadôveria. A naopak: pokiaľ dieťa cíti, že napríklad rodičia vidia v koncerte príležitosť, aby ukázali priateľom, aké talentované a úspešné dieťa majú, pokiaľ vie, že po každom jeho vystúpení nasleduje kritika, prispieje to k vyššej miere jeho trémy. Jednou z úloh pedagóga sa tak stáva, aby v prípade potreby usmernil rodičov svojich žiakov a vysvetlil im, ako veľmi môžu svojim deťom pomôcť správnym postojom k vystúpeniam.

Je samozrejmé, že nenahraditeľnou oporou je pre žiaka aj jeho učiteľ. Hoci sú učitelia často podľa výsledkov svojich žiakov hodnotení, žiaci to nikdy nesmú pocítiť.

Kazuistika 2

Príčina trémy - nedostatok sociálnej opory

Trvalo mi pomerne dlho, kým som si utvorila obraz o príčinách problémov jedného svojho žiaka, ktoré sa prejavovali na hodinách i na vystúpení. Tento osemročný žiak bol veľmi inteligentný, mal výborný sluch, spĺňal všetky predpoklady na to, aby v štúdiu klavírnej hry napredoval. Náš vzájomný vzťah bol veľmi dobrý, vždy, keď sa vyskytla príležitosť, zostával na vyučovaní aj o hodinu dlhšie, prejavoval záujem o hudbu. Jeho pokroky však ani zďaleka nezodpovedali jeho možnostiam. Bola som v kontakte aj s rodičmi žiaka, ale problémy sa nám nepodarilo presvedčivo vysvetliť. Situácia sa skôr zhoršovala, hraniu sa vyhýbal aj na hodinách. Vystupovať na koncertoch nechcel. Nevedela som nájsť riešenie. Postupne ma v priestoroch mimo triedy prestal zdravieť – na hodinách bol ale naďalej komunikatívny a dobrovoľne zostával dlhšie. Až vtedy som si uvedomila, že sa pravdepodobne pred spolužiakmi hanbí za to, že chodí na klavír.

- Príčina trémy (a problémov v štúdiu): nedostatok sociálnej opory u rovesníkov,
- jav: úsilie utajiť pred okolím svoj záujem o hudbu,
- dôsledok: nedostatočná spolupráca na hodinách, odmietanie vystupovania na koncertoch,
- následok: psychické napätie na hodinách aj na koncertoch.

Rodičov žiaka som poprosila o spoluprácu. Dohodli sme sa na tom, že aj doma budú počúvať vážnu hudbu. Súčasne sme sa snažili zapojiť ho do kolektívu detí s podobnými záujmami. Keďže medzi spolužiakmi v triede na základnej škole navštevoval základnú umeleckú školu len on, bolo potrebné, aby cítil, že venovať sa hre na hudobný nástroj nie je také ojedinelé, ako si myslí. V priebehu Bratislavských hudobných slávností som niekoľkokrát zorganizovala návštevu koncertu so skupinou svojich žiakov. Spomínaný žiak bol viditeľne prekvapený vysokou návštevnosťou koncertov a najmä prítomnosťou mnohých mladých ľudí. Poznámka: „Veď tu je viac ľudí ako na Harrym Potterovi“. Uvedomila som si, aká veľká môže dnes byť osamelosť detí, ktoré majú záujem o hodnoty neprijímané väčšinou rovesníkov.

V priebehu niekoľkých mesiacov sa prístup žiaka k štúdiu klavíra do veľkej miery zmenil, jeho správanie bolo uvoľnenejšie, svojím záujmom o hudbu sa netajil, spolupráca na hodinách sa zlepšila. Zvýšilo sa aj celkové sebavedomie žiaka. Na koncert si pozval niekoľko nových kamarátov a povedal, že sa mu hralo oveľa lepšie. V nasledujúcich rokoch postupoval v súlade so svojím nadaním a s trémou už výraznejšie problémy nemal.

ZÁVER

Medzi dôležité úlohy pedagóga patrí aj prebúdzanie umeleckého pohľadu na svet. Ak sa učiteľovi podarí vystihnúť individualitu žiaka a viesť ho v súlade s jeho hudobným cítením, prebudiť v ňom radosť z hry a zdravé sebavedomie, ešte stále nemusí byť interpretácia naplnená. Paralelne musí v dieťati rásť aj človek, schopný pochopiť a precítiť na úrovni svojho veku všetko, s čím sa v živote stretáva. Čím väčšia je hĺbka, do ktorej sa mu v chápaní javov darí preniknúť, tým väčšiu hĺbku nachádza aj v hudbe.

Priveľmi úzka špecializácia pri súčasnom zanedbaní širšieho vzdelania interpretáciu ochudobňuje. Vynikajúce hudobné schopnosti samy osebe nestačia na špičkové pianistické výkony, ak nie sú spojené s vysokou inteligenciou, silnou motiváciou, charakterovými vlastnosťami, vysokou schopnosťou koncentrácie a mobilizácie vnútorných psychických síl.

O. Wilde povedal: „Tajomstvo života je v umení“. Tento výrok môžeme aj obrátiť: tajomstvo umenia je v živote.

Vo svojom príspevku som sa snažila problém trémy uviesť do širších súvislostí v rámci pedagogického procesu a naznačiť, s čím všetkým tréma môže súvisieť. Na takejto krátkej ploche nie je ani možné postihnúť celú problematiku do detailov. Mojm cieľom bolo načrtnúť čo najširšie spektrum pohľadov na danú tému.

LITERATÚRA

BEAN, R. 1995. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál.

BOROŠ, J. 1987. *Základy psychologie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

ČICHOVSKÝ, L. 2011 *Jak efektivně řešit kauzální smyčku*. Dostupné na: cichovsky.blog.vsem.cz/2011/02/23/jak-efektivne-resit-kauzalni-smycku-pricina-jev---dusledek---nasledek-v-spbp-a-dp/.

DAŘÍLEK, P.& KUSÁK, P. 1998. *Pedagogická psychologie – část A*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.

GREGOR, V. *Jak zvládat veřejná vystoupení*. Dostupné na: http://pf.ujep.cz/files/konference_KHV/Nove_poznatky/Gregor.pdf. Rok neuvedený

CHÁBA, K. 2010. *Sebevědomí*. Dostupné na: <http://www.eftpsychologie.cz/clanky/sebevedomi/>.

HAVASOVÁ, K. 1990. *Nebojte se trémy*. Praha: Supraphon.

KOGAN, G. M. 1990. *Pred bránou majstrovstva*. Bratislava: VŠMU.

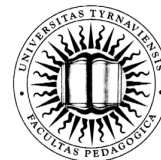
KUSÁK, P. 1992. Vztah sebeobrazu k atribučním tendencím v pedagogickém procesu. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica Psychologica. Varia Psychologica*, [Vol.] 5, S. 103-110, Olomouc: Univerzita Palackého.

NEJGAUZ, G. 1963. *Poetika klavíra*. Bratislava: Štátne hudobné vydavateľstvo.

SÁDLO, K. P. 1977. Jak pracovat. *In Dítě u klavíru*. Praha: Supraphon, s. 281 – 287.

SEDLÁK, F. 1989. *Psychologie hudobných schopností a dovedností*. Praha: Supraphon.

VLASÁKOVÁ, A. 1992. *Klavírní pedagogika I*. Praha: AMU.



AUTOR

Mgr. Dana Rychlová
Katedra hudební výchovy
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Univerzitní 3-5, Olomouc
e-mail: dana.rychlova@seznam.cz

HUDOBNÉ SCHOPNOSTI DETÍ V PODMIENKACH PREDŠKOLSKEJ HUDOBNEJ VÝCHOVY V RUSKU (KOMPARÁCIA SO SLOVENSKOM)

Irina ŠKOLNÍKOVÁ

ABSTRAKT

Príspevok zaoberá podmienkami predškolskej hudobnej výchovy potrebných na formovanie a rozvoj hudobných schopností detí. Skúma realizáciu predškolskej hudobnej výchovy v Rusku. Poukazuje na jej silné stránky, ktoré by mohli poslúžiť ako inšpirácia na dynamizáciu predškolskej hudobnej výchovy na Slovensku.

ÚVOD

Hudobnú výchovu môžeme definovať ako spoločensky organizovaný proces hudobného rozvoja človeka zameraný na zvládnutie istého hudobného poznania a skúseností s hudbou. Cieľom hudobnej výchovy v predškolskom veku je rozvíjať hudobnosť dieťaťa, t. j. elementárne hudobné schopnosti, zručnosti a návyky (Derevjaníková, A.- Dzurilla, M., 2014).

Hudobné schopnosti sa často chápu ako vrodené dispozície /vlohy/ na konkrétne hudobné činnosti. Avšak, podľa Frančka (2007), vloha predstavuje len určitý potenciál pre úspešnú hudobnú činnosť, na základe ktorého dochádza k rozvoju hudobných schopností. Ďalej Franček (2007) definuje hudobné schopnosti ako vyššiu psychickú vlastnosť vybudovanú prostredníctvom hudobnej výchovy, hudobných skúseností i celkového vplyvu prostredia, v ktorom sa jedinec pohybuje. Hudobná výchova, hudobné skúsenosti i celkový vplyv prostredia sú teda dôležitými podmienkami na rozvoj hudobných schopností jedinca.

Podľa Holasa (2004) úroveň hudobných schopností závisí nielen od vlohového základu, ale je podmienená i vekom človeka a sociálnym či kultúrnym vplyvom prostredia, v ktorom jedinec žije.

K podmienkam na úspešnú realizáciu predškolskej hudobnej výchovy nesporne patria: systémy a programy hudobnej výchovy, obsah hudobnej výchovy a vzdelávania na štátnej a školskej úrovni, koncepcie a podmienky rozvoja hudobných schopností, príprava pedagógov hudobnej výchovy. K ďalším podmienkam rozvoja hudobných schopností patrí aj organizácia a podmienky hudobnej výchovy v materskej škole a v rodine. V súčasnosti môžeme konštatovať, že postavenie a kvalita hudobnej výchovy na Slovensku je neustále predmetom odborných a verejných diskusií. Analýza pozitívnych skúseností iných štátov v oblasti vzdelávania a konkrétne v oblasti predškolskej hudobnej výchovy môže poslúžiť ako námet a inšpirácia na vytvorenie vhodných podmienok pre hudobnú výchovu a rozvoj hudobných schopností detí predškolského veku na Slovensku.

Akými spôsobmi sa realizuje predškolské hudobné vzdelávanie na Slovensku a v Rusku? Čo je spoločné a v čom sú rozdiely v systémoch predškolskej hudobnej výchovy na Slovensku a v Rusku? Aký je predpokladaný dopad špecifik predškolského hudobného vzdelávania na rozvoj hudobných schopností? Čo je spoločné a aké sú rozdiely v programoch

raného hudobného vzdelávania na Slovensku a v Rusku? Aké sú rozdiely v obsahu národných programov predškolského hudobného vzdelávania vo vzťahu k rozvoju hudobných schopností? Aké sú zhody a rozdiely v úrovni všeobecných hudobných schopností detí staršieho predškolského veku v podmienkach predškolskej hudobnej výchovy Slovenska a Ruska?

Na tieto a iné otázky sa budem snažiť odpovedať vo svojej budúcej dizertačnej práci. S niektorými aspektmi a podmienkami rozvoja hudobných schopností detí predškolského veku na Slovensku a v Rusku sa čitateľ oboznámi aj prostredníctvom daného príspevku.

PREDŠKOLSKÁ HUDOBŇÁ VÝCHOVA V RUSKU

Prečo práve ruská hudobná výchova?

Rusko patrí ku krajinám s bohatými historickými tradíciami a skúsenosťami v oblasti hudobnej výchovy a hudobného vzdelávania. Mená ako L. Vygotskij, B. Teplov a N. Vetlugina stále a zaslúžene rezonujú vo vedeckej komunite odborníkov hudobnej psychológie a hudobnej pedagogiky. Je všeobecne známe, že viacerí vynikajúci hudobníci v minulosti a súčasnosti boli „odchovaní“ na princípoch ruskej hudobnej školy. Koncepcia ruskej hudobnej výchovy si našla miesto aj v koncepciách hudobnej výchovy niektorých krajín Európskej únie. Napríklad Timo Klemettinen konštatuje (Hederová, L., 2010), že „fínske hudobné vzdelávanie je úspešnou kombináciou najkvalitnejších prvkov starej ruskej a maďarskej školy postavenej na princípoch severského blahobytu a demokracie“.

Pre Slovensko je ruská hudobná výchova zaujímavá nielen preto, že historicky patrí medzi najuznávanejšie, ale i preto, že Rusko je krajina, s ktorou Slovensko spája dlhodobý historický úsek. Poznatky a zistenia o tom, čo sa zmenilo vo vzdelávacích koncepciách oboch štátov po roku 1989, čo je v súčasnosti spoločné a aké sú rozdiely v predškolskej hudobnej výchove v prístupoch k rozvoju hudobných schopností, môžu byť prínosom a podnetom pre dynamizáciu procesu rozvoja hudobných schopností detí na Slovensku.

Podmienky predškolskej hudobnej výchovy v Rusku

Podmienky vhodné na realizáciu predškolskej hudobnej výchovy, pre produktívny rozvoj hudobných schopností detí v Rusku, sú výsledkom dlhodobých úsilí nielen odborníkov v tejto oblasti, ale aj neustále sa rozvíjajúcich koncepcií na úrovni vzdelávacej politiky štátu. Model tvorby vzdelávacích programov v Rusku v porovnaní so Slovenskom je trojúrovňový. Štát určuje a definuje federálne vzdelávacie štandardy so stručnými požiadavkami a odporúčaniami pre tvorbu federálnych vzdelávacích programov. Na základe požiadaviek a odporúčaní federálnych štandardov predškolskej výchovy sa tvoria federálne vzdelávacie programy predškolského vzdelávania. Posledné /v súčasnosti je ich 22/ schvaľuje štát. Materská škola samostatne volí federálny vzdelávací program predškolského vzdelávania so zreteľom na zameranie školy, región a pod. Na základe zvoleného federálneho vzdelávacieho programu predškolského vzdelávania materská škola potom vypracuje svoj školský vzdelávací program, pričom má právo 40% obsahu zredukovať, inovovať alebo prispôbiť špecifikám materskej školy. Súčasťou každého z federálnych vzdelávacích programov predškolského vzdelávania sú rozpracované metodiky, metodologické nástroje, postupy,

didaktické zdroje, pomôcky, pracovné zošity a iné metodické a didaktické materiály, čo je veľmi cenné na realizáciu komplexnej a kvalitnej pedagogickej činnosti.

Jedným z takých federálnych vzdelávacích programov predškolského vzdelávania je program *Detstvo* (Бабаева, Т. И. - Гогоберидзе А. Г. - Солнцева, О. В. и др., 2014), ktorý vznikol na katedre predškolskej pedagogiky Inštitútu *Detstva* Ruskej štátnej Hercenovej pedagogickej univerzity v Petrohrade. V súčasnosti program *Detstvo* je jednotný programovo-metodický komplex, ktorý obsahuje: vzdelávací program *Detstvo* pre deti od narodenia do 7 rokov; metodické zabezpečenie realizácie obsahu programu v predškolských vzdelávacích zariadeniach a v rodine /viac než 170 metodických materiálov/; metodické zabezpečenie procesu prípravy pedagóga pripraveného na realizáciu programu *Detstvo*; monitoring rozvoja dieťaťa a vzdelávacieho procesu v podmienkach realizácie programu *Detstvo*.

Hudobná výchova v programe *Detstvo* je súčasťou vzdelávacej oblasti Umelecko-estetický rozvoj s časťami: výtvarné umenie; umelecká literatúra; rozvoj produktívnej činnosti a detskej tvorivosti; hudba. V programe *Detstvo*, v samostatnej metodickej časti *Detstvo* s hudbou (Гогоберидзе, А.Г. и Деркунская, В.А., 2013), sa kladie dôraz na správne stanovenie cieľov a úloh pedagogického procesu spojeného predovšetkým s rozvojom hudobných schopností detí, na vytváranie vhodných pedagogických podmienok hudobnej výchovy, na správnu pedagogickú diagnostiku hudobných schopností a vypracovanie zodpovedajúcich pedagogických technológií potrebných pre ich rozvoj. Podrobná a komplexná diagnostika hudobných schopností detí každej vekovej skupiny a pedagogické technológie ich rozvoja sú značným prínosom tohto programu. Obsahové a výkonové štandardy hudobnej výchovy sú definované pre každú vekovú kategóriu. Program predkladá aj približný odporúčaný harmonogram hudobnej vzdelávacej činnosti a hudobných vzdelávacích situácií na týždeň. Počet hodín hudobnej výchovy je 2-krát týždenne, dĺžka hodiny je 10 až 40 min. podľa veku dieťaťa, pričom hodiny hudobnej výchovy sa realizujú už od 3 rokov dieťaťa. Hudobnú výchovu do 3 rokov realizuje učiteľ materskej školy v skupine. Taktiež program predkladá približný harmonogram spoločných vzdelávacích činností zameraných na hudobnú výchovu, napr. hudobno-divadelná kaviareň približne 1-krát za týždeň. Okrem toho program predkladá harmonogram mimo vzdelávacích aktivít – slávností, exkurzií, návštev koncertov a pod.

Jednou z podmienok potrebných na kvalitnú hudobnú výchovu a rozvoj hudobných schopností je pripravenosť pedagóga na realizáciu tohto procesu. V Rusku na všetkých stupňoch vzdelávania hudobnú výchovu realizuje pedagóg – špecialista s požadovaným hudobno-pedagogickým vzdelaním /najmenej hudobno-pedagogické konzervatórium/. Musí ovládať hru na melodicko-harmonickej nástroji, napr. klavír, akordeón, čo je dôležité pre komplexný rozvoj hudobných schopností /napr. harmonického cítenia, sluchovo-spevackej predstavy/. Hudobný pedagóg - špecialista v materskej škole realizuje len proces hudobnej výchovy dieťaťa, a to už od raného detstva. Aj učitelia materskej školy musia spĺňať predpoklady a mať požadované hudobné kompetencie na realizáciu hudobnej výchovy detí v skupine, na realizáciu mimo vzdelávacích hudobných aktivít. Učiteľ materskej školy sa taktiež pripravuje na hodiny hudobnej výchovy a nacvičuje s deťmi potrebné učebné materiály na hodinu, napr. texty piesní, tanečné a iné pohyby, hudobno-pohybové hry a pod.

Pri takej spolupráci hudobného pedagóga a učiteľa sú hodiny hudobnej výchovy obsahovo pestrejšie, vytvárajú podmienky na detskú hudobnú tvorivosť.

Nemenej dôležitou podmienkou rozvoja hudobných schopností detí je aj materiálo-technické a priestorové zabezpečenie procesu hudobnej výchovy v materskej škole. Na účely hudobnej výchovy sú vo väčšine materských škôl k dispozícii: špeciálne zariadená a vybavená hudobná sála s potrebným didaktickotechnickým vybavením: klavír, ďalšie hudobné nástroje pre deti a pre pedagóga, učebné pomôcky, audiotechnika, vo väčšine aj zvuková technika, pretože v hudobných sálach sa konajú slávnosti a iné podujatia pre rodičov a širokú verejnosť a realizujú sa výchovné koncerty pre deti a pod. Hudobný kútik v skupine je stálou súčasťou interiéru, keďže dieťa má právo vybrať si, čím sa bude vo voľnom čase zaoberať. V kútiku môžu byť umiestnené, napr. police na hudobné pomôcky alebo malá skrinka, 1-2 stolíky so stoličkami pre samostatné „muzicírovanie“ a stolové hudobno-didaktické hry. Jednou z možností je zavesiť v hudobnom kútiku aj portrét známeho skladateľa, taktiež práce detí na tému hudba a pod.

Zaujímavosťou programu Detstvo je aj široké spektrum spolupráce s rodičmi. Táto spolupráca vychádza z federálnych štandardov a má rôzne podrobne vypracované aspekty: Spolupráca pedagóga s rodičmi; Línie vzájomného pôsobenia pedagóga s rodičmi; Pedagogický monitoring; Pedagogická podpora; Pedagogické vzdelávanie rodičov; Spoločná činnosť. Môžem poznamenať, že všetky tieto aspekty spolupráce s rodičmi sú starostlivo vypracované z obsahového a metodického hľadiska /metódy, formy práce, postupy a pod./. Je dôležité zdôrazniť, že spolupráca s rodičmi nezostáva v Rusku len v teoretickej a kurikulárnej rovine. Rodičia vstupujú do výchovno-vzdelávacieho procesu ako rovnocenní partneri. Spolupráca spočíva napríklad v príprave kultúrnych podujatí, účasti rodičov vo vzdelávacej činnosti dieťaťa zameranej na rôzne oblasti, úprave spoločných priestorov a pod. Veľmi cenná je aj práca pedagógov zameraná na vzdelávanie rodičov v oblasti výchovy dieťaťa, sprostredkovanie odborných poznatkov z oblasti hudobnej výchovy, pedagogiky, psychológie výchovy. Ďalší aspekt spolupráce s rodičmi spočíva aj v monitorovaní predstáv a požiadaviek rodičov na výchovu a vzdelávanie detí v materskej škole.

Na základe prehľadného zhrnutia podmienok rozvoja hudobných schopností detí je možné vyvodiť závery, že predškolské hudobné vzdelávanie v Rusku má vhodné podmienky, ktoré môžu poslúžiť ako inšpirácia a námet na skvalitnenie hudobnej výchovy v iných štátoch.

PODMIENKY NA ROZVOJ HUDOBŇÝCH SCHOPNOSTÍ DETÍ NA SLOVENSKU

Rozvíjanie hudobných schopností ako jeden z hlavných cieľov hudobnej výchovy na všetkých stupňoch vzdelávania deklarujú autori pedagogických dokumentov na štátnej a školskej úrovni na Slovensku už dlhší čas. V tejto súvislosti vzniká množstvo otázok. Sú vytvorené zodpovedajúce podmienky na rozvoj hudobných schopností? Hudobné schopnosti sa rozvíjajú prostredníctvom pravidelných hudobných činností. Realizujú sa hudobné činnosti v materskej škole kvalifikovane, pravidelne a v plnom rozsahu? Sú učitelia dostatočne pripravení na ich realizáciu? Zodpovedá prostredie materskej školy požiadavkám na rozvoj hudobných schopností?

Učiteľ materskej školy realizuje edukačnú činnosť vo všetkých vzdelávacích oblastiach. Vzdelávacie oblasti zamerané na výtvarnú, telesnú a obzvlášť na hudobnú výchovu žiadajú od učiteľa nielen ovládanie kognitívnych poznatkov, ale aj určitých odborných praktických návykov a zručností. Tieto návyky a zručnosti sú z väčšej časti zárukou úspechu odbornej realizácie hudobnej výchovy, rozvoja hudobných schopností detí. Majú slovenskí pedagógovia materských škôl tieto zručnosti a návyky osvojené počas štúdia na stredných a vysokých školách na zodpovedajúcej úrovni? Problém prípravy pedagógov hudobnej výchovy materských škôl ani zďaleka nie je nový. Podľa Baranovej (2007) osvojovanie konkrétnych hudobných praktík, rozvoj hudobných vedomostí, schopností, získavanie cenných skúseností v oblasti hudobných činností si nevyhnutne vyžaduje dostatočný čas, čo poväčšine študijné programy vysokoškolskej prípravy učiteľov pre materské školy neumožňujú. Baranová (2007) uvádza, že počas vysokoškolského štúdia študenti sú nedostatočne pripravení z hudobnej výchovy – spevu, intonácie, hudobnej teórie a už vôbec nie z hry na hudobnom nástroji, ktorá patrí k najťažším vôbec. Môžem poznamenať, že táto situácia sa doteraz výrazne nezmenila. Úspešná realizácia všetkých druhov hudobných činností požaduje od učiteľa ovládanie praktických hudobných návykov a zručností, ktorých základom je hra na hudobnom nástroji a vokálne návyky. Viacerí študenti stredných a vysokých škôl príslušného zamerania sa po prvýkrát stretávajú s hrou na hudobnom nástroji práve počas štúdia. Jeden semester na vysokej škole alebo časť štúdia na strednej pedagogickej škole nie je postačujúcim obdobím pre zvládnutie hry na hudobnom nástroji v takej miere, aby si študenti osvojili praktické návyky a zručnosti hry na nástroji v takom rozsahu, aby mohli odborne realizovať hudobnú výchovu. Je dôležité poznamenať, že vo väčšine stredných škôl sa vyučuje hra na melodický hudobný nástroj /flauta, husle/, čo nedovoľuje potom pedagógovi sa v plnej miere venovať napríklad rozvoju harmonického cítienia a rozvoju hudobných schopností vo všeobecnosti. Vyučovanie hry na hudobný nástroj sa v týchto školách realizuje v skupinách, čo obmedzuje vyučovací proces a spomaľuje proces jeho zvládnutia na individuálnej úrovni. Avšak nielen absencia zodpovedajúcich inštrumentálnych návykov u budúcich a súčasných pedagógov sa negatívne odráža na kvalite realizácie hudobnej výchovy. Dôležité sú aj vokálne návyky, pretože väčšina učiteľov práve preto, že neovládajú hru na hudobnom nástroji, venujú sa prevažne speváckym činnostiam, a to často neodborne. Neodborná realizácia vokálnych činností však môže viesť k osvojeniu si deťmi nesprávnych vokálnych návykov, návykov dýchania a frázovania, čo je úzko spojené aj s formovaním a rozvojom reči dieťaťa.

Rozvoj hudobných schopností je systematický a riadne naplánovaný proces spojený s priebežným diagnostikovaním. V súčasnosti plánovanie a realizácia hudobných edukačných aktivít je v kompetencii učiteľa, čohonasledkom môže byť, že činnosť zameraná na rozvoj hudobných schopností a hudobná výchova sa realizuje len čiastočne podľa potrieb materskej školy, napr. príprava na verejné vystúpenie. Diagnostikovanie hudobných schopností dieťaťa má zväčša charakter pozorovania, čo nie je dostatočnou diagnostickou metódou na zisťovanie skutočnej úrovne hudobných schopností dieťaťa. Učitelia často neovládajú metodologické nástroje na diagnostiku hudobných schopností dieťaťa, a preto sa tejto problematike nevenujú. Ibaže správny rozvoj hudobných schopností nie je možný bez ich vstupného a priebežného diagnostikovania. Práve diagnostikovanie hudobných schopností a pedagogické technológie

ich rozvoja sú silnou stránkou spomínaného ruského federálneho vzdelávacieho programu Detstvo.

Spolupráca s rodičmi v oblasti hudobnej výchovy sa nerealizuje. Ak áno, tak z vlastnej iniciatívy učiteľa, t.j. taká spolupráca nemá systematický charakter a nie je zakotvená v štátnom vzdelávacom programe. Je potrebné poznamenať, že rozvoj hudobných schopností musí mať komplexný charakter a má byť realizovaný na všetkých úrovniach výchovno-vzdelávacieho procesu: štát - škola – učiteľ – rodina.

Podľa štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2014) súčasťou materiálno-technického vybavenia materskej školy je detská a odborná literatúra, učebné pomôcky, telovýchovné náradie a náčinie, hudobné nástroje, didaktická a audiovizuálna technika, digitálne technológie. Hravé a pracovné kútiky sa umiestňujú v priestore, ktorý je vybavený účelovo a slúži na spontánne hry detí a na učiteľkou plánovanú a riadenú výchovno-vzdelávaciu činnosť. O tematickom zameraní hravých kútikov a ich obmieňaní rozhoduje učiteľka spolu s deťmi podľa plánovaných činností, zámerov a podľa záujmu detí o hravé prostredie. Lenže realizácia všetkých druhov hudobných činností v takom hravom a pracovnom kútiku je náročná z priestorových dôvodov. Absencia stáleho priestoru na realizáciu hudobnej výchovy sťažuje aj situačné rozhodovanie učiteľa o zmene a striedaní edukačných aktivít podľa momentálneho záujmu detí.

Viacerí pedagógovia hudobnej výchovy z praxe deklarujú, že deti prichádzajú do základnej školy alebo do základnej umeleckej školy bez osvojených základných hudobných návykov a zručností potrebných pre ďalší rozvoj ich hudobných schopností. Vytvorený nový štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2014) otvára nové perspektívy pre predškolskú hudobnú výchovu. Je zameraný na zabezpečenie kontinuity medzi predprimárnym a primárnym stupňom hudobného vzdelávania. Hudobná výchova je súčasťou vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra a má činnostný charakter: rytmické činnosti, vokálne činnosti, inštrumentálne činnosti, percepčné činnosti, hudobno-pohybové činnosti a hudobno-dramatické činnosti. Je to určite pozitívna stránka novej koncepcie predškolskej hudobnej výchovy, keďže hudobné schopnosti sa rozvíjajú prostredníctvom hudobných činností a týmto bude zabezpečená aj systémovosť v rozvoji hudobných schopností. No jednako sú na mieste opodstatnené pochybnosti ohľadom reálnej odbornej realizácie danej koncepcie predškolskej hudobnej výchovy v praxi. Tieto pochybnosti pramenia predovšetkým z teoretickej a hlavne praktickej úrovne profesijnej pripravenosti súčasných a budúcich slovenských pedagógov na produktívnu realizáciu uvedených činností. Tento problém predpokladali napríklad tvorcovia spomínaného federálneho vzdelávacieho programu pre predškolské vzdelávanie Detstvo, ktorí preto zabezpečili aj metodické zabezpečenie procesu prípravy pedagóga pripraveného na realizáciu programu Detstvo.

ZÁVER

Stav predškolskej hudobnej výchovy na Slovensku vyvoláva viac otázok než odpovedí. Komparácia vzdelávacích systémov, pozitívnych skúseností iných štátov pomáha nielen odhaľovať problémy alebo pozitívne stránky, ale pomáha aj objasňovať ich príčiny a hľadať spôsoby riešenia problémov. Preto práve skúmanie systému ruskej predškolskej

hudobnej výchovy a, samozrejme, aj pozitívnych skúseností iných štátov, rôznych koncepcií rozvoja hudobných schopností predškolákov umožňuje aplikáciu pozitív do slovenského, v súčasnosti reformovaného školstva najmä teraz, keď nový štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách stanovuje nové požiadavky na obsah a formy realizácie hudobnej výchovy v materských školách.

LITERATÚRA

Бабаева, Т. И. - Гогоберидзе, А. Г. - Солнцева, О. В. и др. (2014). *Детство. Примерная образовательная программа дошкольного образования*. Санкт-Петербург: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС».

BARANOVÁE. (2007). Progres verus regres hudobnej výchovy v príprave učiteľov pre predškolský a elementárny stupeň. *Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie k 60. výročiu založenia Pedagogickej fakulty UK v Bratislave: Retrospektíva a perspektívy poslania pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

DEREVJANÍKOVÁ, A. & DZURILLA, M. 2014. *Hudobná výchova v predprimárnej edukácii*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, s. 4.

FRANĚK, M. 2007. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum.

HEDEROVÁ, L. 2010. Vyučovanie hudby a hudobnej výchovy na fínskych školách. Špecifiká fínskeho hudobného školstva. *Recenzovaný elektronický zborník: Hudební výchova 2010 – Webová konference KHV PdF OU*. ISSN 1802-6540. (cit. 27.4.2010). Dostupné na internete: <http://konference.osu.cz/khv/2010/file.php?fid=34>.

HOLAS, M. 2004. *Hudební pedagogika*. Praha: Nakladatelství AMU.

Гогоберидзе, А.Г. и Деркунская, В.А. 2013. *Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста*. Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2014). Bratislava: ŠPÚ, 97 s.

AUTOR

Mgr. Irina Školníková
Katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná, P.O. BOX 9
918 43 Trnava
e-mail: irina.skolnikova@tvu.sk

PROBLÉM OBČIANSKÝCH KOMPETENCIÍ VO VÝCHOVE MIMO VYUČOVANIA V ŠKOLSKOM KLUBE DETÍ

Eubica TUROŇOVÁ

ABSTRAKT

Občianske kompetencie a možnosti ich rozvoja u detí mladšieho školského veku ukazujú podnetnú cestu k plneniu kognitívnych, afektívnych i psychomotorických cieľov. Ak má byť (podľa ISCED 1, 2008, str.7) rozvíjanie kľúčových kompetencií jednou z priorit školskej edukácie, potom je nevyhnutné, aby sa v rámci škôl využívali všetky dostupné prostriedky na dosiahnutie tohto cieľa. Výchova k občianstvu, občianske vzdelávanie a rozvoj občianskych kompetencií sa musí realizovať nielen prostredníctvom formálneho vzdelávania v škole, ale i prostredníctvom výchovy mimo vyučovania. Dôraz sa kladie na kvalitnú realizáciu procesu výchovy a vzdelávania v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach, vo výchovno-vzdelávacom procese mimo vyučovania.

ÚVOD

Ľudia si v rôznych historických epochách a rôznych spoločenských systémoch kládli rozličné všeobecné ciele výchovy a vzdelávania. V súčasnosti sa nielen u nás, ale aj vo väčšine štátov Európskej únie, prikladá veľká váha a dôraz na potrebu rozvoja kľúčových kompetencií vo výchovno-vzdelávacom procese. Zo súboru kľúčových kompetencií pokladáme občianske kompetencie, ktorými by mal byť vybavený jedinec 21. storočia, za jedny z najuniverzálnejších kompetencií. Ich univerzálnosť vidíme v spolupráci, tolerancii, lojalite, zodpovednosti, vzájomnej úcte a rešpekte, kritickom myslení, schopnosti riešiť problémy atď. Tieto i ďalšie občianske vedomosti, schopnosti, cnosti a zručnosti podporujú jedincov pri výchove k demokratickému občianstvu, aby sa z nich neskôr stali aktívni, informovaní a zodpovední občania. Je potrebné vytvárať vo výchovno-vzdelávacom procese vo vyučovaní i mimo neho podmienky na osvojenie si princípov aktívneho občianstva, ako aj pre rozvoj občianskych kompetencií, ktoré sú potrebné pre život v spoločnosti. Preto by sme mali využiť každú možnosť, ktorú nám škola vo vyučovaní i mimo vyučovacieho procesu ponúka, na spomínaný proces rozvoja občianskych kompetencií a prípravu detí na aktívny a zodpovedný život v demokratickej spoločnosti.

OBČIANSKE KOMPETENCIE V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Terminológia „kľúčových kompetencií“ sa formovala a formuje postupne, na základe ekonomických, spoločenských a sociálnych zmien. Kľúčové kompetencie sa postupne stávajú v krajinách Európy základom pri tvorbe európskej kurikulárnej politiky. Ako uvádzajú O. Kaščák a B. Púpala (2012, str. 119) „pojmovým lídrom na poli neliberálnych zmien obsahu vzdelávania sa stali tzv. kompetencie, ako obsahové jadro a cieľ vzdelávania v súčasnej spoločnosti“.

„Kľúčové kompetencie sú také znalosti, schopnosti, zručnosti, ktoré vyúsťujú ku kompetencii, s ktorou možno v danom okamihu zastávať veľký počet pozícií a funkcií a ktoré sú vhodné na zvládanie celého radu problémov, väčšinou nepredstaviteľne sa meniacich požiadaviek v priebehu života“ (Belz, Siegrist, 2011, str.174). Kľúčové kompetencie sú vhodné na riešenie mnohých predvídateľných i nepredvídateľných problémov a pomáhajú jedincovi úspešne sa vyrovnáť s rýchlymi zmenami v rôznych sférach (pracovného, osobného, spoločenského) života. „Osvojenie a zdokonaľovanie kľúčových kompetencií sa považuje za celoživotný proces učenia sa, a to nielen v škole, ale aj v zamestnaní, rodine, kultúrnom, spoločenskom i politickom živote atď. Osvojenie kľúčových kompetencií nie je iba vecou osobného úsilia jedinca, ale vyžaduje priaznivé sociálne a ekonomické prostredie“ (Turek, 2003, str.13). Kľúčové kompetencie sa chápu ako najdôležitejšie a najuniverzálnejšie z celého radu kompetencií osobnosti jedinca a pozerá sa na ne ako na poprepletaný systém obsahovo neutrálnych schopností. „Kompetencia je schopnosť (správanie, činnosť alebo komplex činností), ktorú charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činností“ (Turek, 2003, str. 13). Za kompetentného sa v určitej oblasti považuje jedinec, ktorý má vedomosti, schopnosti, zručnosti kvalitne vykonávať to, čo sa od neho vyžaduje v rozličných sférach jeho života. Súhrnne pod pojem kompetencia spadajú: „kognitívne (predovšetkým vedomosti, poznatky), afektívne (motívy, postoje, charakterové vlastnosti), konatívne (zručnosti či spôsobilosti, schopnosti, návyky) zložky osobnosti“ (Dudinský, Ferencová, Šuťáková, 2013, str. 11).

Pojem kompetencia sa definuje rôznymi spôsobmi a v kontextoch rôznych definícií ju môžeme charakterizovať ako schopnosť konať aktívne. Odborníci sa zhodujú hlavne na tom, že kompetencie musia byť pre jednotlivca i spoločnosť potenciálne prospešné.

Cieľom výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike je podľa zákona č. 245/2008 Z.z umožniť dieťaťu alebo žiakovi získať (okrem iných požiadaviek) kompetencie v rôznych oblastiach. „Hlavnými programovými cieľmi primárneho vzdelávania sú rozvítené kľúčové spôsobilosti (ako kombinácie vedomostí, spôsobilostí, skúseností a postojov) žiakov na úrovni, ktorá je pre nich osobne dosiahnuteľná“ (ISCED 1, 2008, str. 7). V etape primárneho vzdelávania sú za kľúčové považované: „sociálne komunikačné spôsobilosti, matematická gramotnosť a gramotnosť v oblasti prírodných vied a technológií, spôsobilosti v oblasti digitálnej gramotnosti (informačno-komunikačné technológie), spôsobilosti učiť sa učiť sa, riešiť problémy, ďalej sú to osobné, sociálne a občianske spôsobilosti, spôsobilosť chápať kultúru v kontexte a vyjadrovať sa prostriedkami danej kultúry“ (ISCED 1, 2008, str. 8-9). Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike následne definuje požiadavky na absolventa primárneho vzdelania. Podľa neho má mať žiak osvojené tieto **osobné, sociálne a občianske kompetencie**: „základy pre smerovanie k pozitívnemu sebaobrazu a sebadôvere, uvedomuje si vlastné potreby a tvorivo využíva svoje možnosti, dokáže odhadnúť svoje silné a slabé stránky ako svoje rozvojové možnosti, uvedomuje si dôležitosť ochrany svojho zdravia a jeho súvislosť s vhodným a aktívnym trávením voľného času, dokáže primerane veku odhadnúť dôsledky svojich rozhodnutí a činov, uvedomuje si, že má svoje práva a povinnosti, má osvojené základy pre efektívnu spoluprácu v skupine, dokáže prijímať nové nápady alebo aj sám prichádza s novými nápadi a postupmi pri spoločnej práci, uvedomuje si význam sociálno-emočnej klímy v triede a svojím konaním prispieva k dobrým medziľudským vzťahom“ (ISCED 1, 2008, str.9). Keďže sa občianske kompetencie

stále formujú a dotvárajú, nemožno ich striktné chápať iba podľa tohto konkrétneho vymedzenia. Problematika občianskych kompetencií je omnoho rozsiahlejšia. Ak však chceme, aby sa z detí stali osobnostne, sociálne a ekonomicky úspešní jedinci a zároveň aktívni občania, rozvoj občianskych kompetencií musí byť jednou z priorit školskej edukácie.

Školský klub detí a možnosti rozvoja kľúčových kompetencií

Škola je jedno z najdôležitejších prostredí, kde sa realizuje výchova a vzdelávanie aj po ukončení vyučovania, mimo vyučovania. „Výchova mimo vyučovania je cieľavedomá, zámerná organizovaná činnosť, zameraná na formovanie a rozvoj osobnosti, ktorú uskutočňujú školy a školské výchovno-vzdelávacie zariadenia so žiakmi – s deťmi a stredoškolskou mládežou po skončení (mimo) vyučovania“ (Kratochvílová, 2010, str. 19). Čas mimo vyučovania u žiakov nemožno stotožňovať s ich voľným časom. Časť z celkového času, ktorý majú žiaci k dispozícii mimo vyučovania, je iba relatívne voľným časom. Má charakter voľného času vtedy, ak nie je viazaný povinnosťami. „Hlavným cieľom výchovy mimo vyučovania je akcelerácia psychosociálneho vývinu dieťaťa. Cieľom výchovnej práce nie je zamestnať deti a mladých ľudí rozličnými činnosťami, ale pomocou aktivít premyslene a systematicky rozvíjať ich osobnosť, ich psychické funkcie, procesy a možnosti“ (Zelinová, 2012, str. 27). „Výchova mimo vyučovania však vystihuje všetko, čo súvisí s výchovou detí v období dochádzky do základnej a strednej školy po skončení vyučovania“ (Pávková, 2011, str. 69). Výchova mimo vyučovania, okrem aktivít, ktoré zodpovedajú voľnému času, zahŕňa i oblasť detských povinností. Podľa Pávkovej (2011, str. 69) je výchova mimo vyučovania v najčastejšom chápaní vymedzená štyrmi znakmi: prebieha mimo povinného vyučovania, prebieha prevažne vo voľnom čase, prebieha mimobežprostredný vplyv rodiny, je inštitucionálne zaistená. „Výchova mimo vyučovania je výchova v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach, ktorá je riadená odborným pedagógom (vychovávateľom) alebo kvalifikovaným trénerom“ (Zelinová, 2012, str. 12). Školské výchovno-vzdelávacie zariadenia môže zriaďovať štát, fyzické, právnické osoby alebo cirkev.

Prijatím zákona č. 245/2008 Z.z. tzv. školského zákona sa zmenila pozícia školských zariadení. Školské výchovno-vzdelávacie zariadenia získali v rámci výchovno-vzdelávacej sústavy v Slovenskej republike rovnocenné postavenie ako školy. Školský zákon v § 113 uvádza konkrétne výchovno-vzdelávacie zariadenia, ktoré majú mať zostavený výchovný program a sú nimi: školský klub detí (ŠKD), centrum voľného času (CVČ), školský internát (ŠI), školské hospodárstvo (ŠH), stredisko odbornej praxe. S platnosťou od 1.1.2013 bolo školské stredisko záujmovej činnosti (ŠSZČ) vyňaté zo sústavy školských výchovno-vzdelávacích zariadení a považuje sa za centrum voľného času.

Ak je školské zariadenie súčasťou školy, výchovný program sa nesmie rozchádzať so školským vzdelávacím programom školy. Školský klub detí je súčasťou školy a patrí medzi školské výchovno-vzdelávacie zariadenia. „Cieľom školských zariadení je nadväzovať svojou činnosťou na výchovno-vzdelávací proces v škole a zabezpečiť podľa výchovného programu školského zariadenia zmysluplné využívanie voľného času“ (Surmajová, Melcerová, 2012, str. 7– B1.1). Tieto ciele pritom nadväzujú na vedomosti, zručnosti a schopnosti získané výchovou a vzdelávaním v škole a rozvíjajú ich. Na rozdiel od vzdelávacích programov pre školy má výchovný program len jednu, základnú úroveň.

„Školský klub detí zabezpečuje pre deti, ktoré plnia povinnú školskú dochádzku na základnej škole, činnosť podľa výchovného programu školského zariadenia zameranú na ich prípravu na vyučovanie a na oddych v čase mimo vyučovania a v čase školských prázdnin“ (zákon č. 324/2012 Z.z, 2012, str.2218). Školský klub detí je u nás najrozšírenejšie školské výchovno-vzdelávacie zariadenie pre žiakov ZŠ, ktoré má výchovné a sociálne poslanie. Výchovný program je základným dokumentom školského zariadenia, podľa ktorého sa uskutočňuje výchovno-vzdelávacia činnosť v školských zariadeniach.

„Základnou charakteristikou, ktorá určuje charakter práce v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach, je výchova v čase mimo vyučovania, hlavne výchova vo voľnom čase“ (Kratochvílová, 2010, str. 111). Podľa dokumentu Štátneho pedagogického ústavu, *Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach* (2009) sa výchova a vzdelávanie mimo vyučovania v školskom klube detí realizuje prostredníctvom tematických oblastí výchovy: vzdelávacia (rozumová), spoločenskovedná, pracovnotechnická, prírodno-environmentálna, estetickovýchovná (výtvarná, hudobná, literárno-dramatická), telovýchovná, zdravotná a športová (turistická). Uvedené druhy činností sa v školskom výchovno-vzdelávacom zariadení navzájom prelínajú a dopĺňajú a konkrétny obsah musí byť v súlade so školským vzdelávacím programom.

Voľný čas detí v školskom klube detí môžeme rozdeliť na čas organizovaný a neorganizovaný. Organizovaný čas ovplyvňujú vychovávatelia/vychovávateľky ŠKD a súvisí s výchovným programom ŠKD. Práve tu vidíme veľké možnosti na zmysluplné využitie času na rozvoj občianskych kompetencií detí mladšieho školského veku. Neorganizovaný čas môžu deti využiť na bezprostredné hry podľa momentálnej nálady alebo nápadov pod dohľadom vychovávateľa/vychovávateľky. „Obsah činnosti ŠKD tvorí jednak príprava na vyučovanie, ďalšie činnosti podľa výchovného programu a všetky uvedené činnosti charakteristické pre výchovu detí vo voľnom čase“ (Kratochvílová, 2010, str. 116).

„Kompetencie detí ŠKD nadväzujú na kompetencie žiakov príslušnej základnej školy. Kompetencie sa v procese výchovno-vzdelávacej činnosti mimo vyučovania rozvíjajú a navzájom prelínajú v jednotlivých tematických oblastiach výchovy. Dieťa si ich rozvíja účasťou na záujmovej a výchovno-vzdelávacej činnosti. Kompetencie dieťaťa sú výsledkom obsahu výchovno-vzdelávacej činnosti a celkového výchovno-vzdelávacieho procesu v ŠKD“ (*Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach*, 2009, str. 36). Kľúčové kompetencie a osobnosť dieťaťa sa rozvíjajú prostredníctvom realizácie výchovno-vzdelávacích cieľov v jednotlivých oblastiach výchovy a aktivitách. Rozvinuté kľúčové kompetencie predstavujú ideálny výstup dosahovaný systematickým a postupným výchovno-vzdelávacím procesom v čase, ktorý dieťa trávi v ŠKD. „Dieťa ŠKD má osvojené kľúčové kompetencie na úrovni zodpovedajúcej jeho individuálnym osobnostným možnostiam a dĺžke jeho pobytu v ŠKD“ (*Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach*, 2009, str. 36).

Výchovný program je základným dokumentom školského zariadenia a teda aj ŠKD. Podľa tohto dokumentu sa uskutočňuje výchovno-vzdelávacia činnosť v ŠKD. Určovaním obsahovej stránky výchovného programu dostali jeho tvorcovia (vychovávatelia/učitelia)

veľkú mieru autonómie a možností na uplatnenie svojej kreativity. Zároveň platí, že výchovný program školského klubu detí musí spĺňať určité kritéria a musí byť vypracovaný tak, aby:

- „rozvíjal vedomosti, zručnosti a postoje detí získané vo výchovno-vzdelávacej činnosti v škole,
- rešpektoval záujmy a potreby detí,
- bol v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania ustanovenými v školskom zákone“ (Brhelová, 2009 (a), str.8 – C2.1).

Vypracovanie kvalitného výchovného programu ŠKD a jeho súčastí je vskutku náročný proces, ktorý si vyžaduje prijatie moderných stratégií výchovno-vzdelávacej činnosti. Realizácia tohto programu nie je procesom o nič jednoduchším, lebo sa od vychovávateľov/vychovávateľiek vyžaduje najmä inovatívny prístup a využívanie týchto stratégií pri výchovno-vzdelávacej činnosti s deťmi, s dôrazom na rozvoj kľúčových kompetencií.

ZÁVER

Povinný obsah výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike vymedzujú štátne vzdelávacie programy pre rôzne stupne školskej sústavy a výchovné programy pre školské výchovno-vzdelávacie zariadenia. Tieto programy nás zaväzujú spĺňať jeden z hlavných programových cieľov výchovy a vzdelávania, a to rozvíjať kľúčové kompetencie žiakov/detí na úrovni, ktorá je pre nich osobne dosiahnuteľná. V etape primárneho vzdelávania sú za kľúčové považované, okrem iných, práve občianske kompetencie, ktoré sú predmetom nášho skúmania. Občianske kompetencie sú súčasťou kľúčových kompetencií, ktoré majú žiaci/deti nadobúdať a rozvíjať na primárnom stupni vzdelávania a neskôr ďalších stupňoch vzdelávania. Pre nadobúdanie a rozvoj kompetencií by mala každá škola vytvárať vhodné podmienky. Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie a následne odporúčaný Výchovný program pre školské kluby detí vyjadrujú požiadavku rozvoja všetkých kľúčových kompetencií. Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti, prostredníctvom ktorých vychovávatelia vedú deti k vytváraniu alebo ďalšiemu rozvíjaniu kľúčových kompetencií, sa bližšie nešpecifikujú. Za stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti sú pokladané postupy, zásady, metódy, formy, prostriedky a pravidlá, ktorými sa budú rozvíjať vedomosti, zručnosti, schopnosti a postoje detí. Úlohou a často problémom pedagóga(ov) je navrhnúť a zrealizovať výchovno-vzdelávacie činnosť tak, aby deti nadobúdali a rozvíjali kľúčové kompetencie.

Príznačné pre túto tému je, že v odborných publikáciách a výskumoch sa problematike rozvoja občianskych kompetencií v primárnom vzdelávaní venuje relatívne málo priestoru. Väčšina výskumov z oblasti občianskeho vzdelávania je zameraná na nižší alebo vyšší sekundárny stupeň formálneho vzdelávania. Ťažiskom výskumov je výchovno-vzdelávacia činnosť žiakov zameraná na dosiahnutie najmä vzdelávacích (kognitívnych) cieľov vo vyučovacom procese v škole (Národná správa z medzinárodného výskumu občianskeho vzdelávania ICCS 2009, NÚCEM 2012). Macháček a Krošlák na podklade výsledkov niektorých výskumov z obdobia 2005-2012 na Slovensku konštatujú, že „občianska edukácia v škole prebieha v základných učebných predmetoch (napr. história, slovenský jazyk

a literatúra) a špecializovaných učebných predmetoch (napr. etická výchova, náuka o spoločnosti), v školských žiackych samosprávnych radách a akademických senátoch“ (2013, str. 9). Na primárnom stupni vzdelávania ide o špecializovaný učebný predmet etická výchova, na nižšom sekundárnom stupni k predmetu etická výchova pribúda predmet občianska náuka. Treba však poznamenať, že v primárnom vzdelávaní predmet etická výchova je v alternácii s náboženskou výchovou, teda nie je povinná pre všetkých žiakov primárneho stupňa vzdelávania.

Cieľom príspevku bolo poukázať na problematiku možnosti rozvoja občianskych kompetencií vo výchove mimo vyučovania, v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach, konkrétne v školskom klube detí. Pokladáme za veľmi dôležité venovať sa tejto málo skúmanej problematike.

Poznámka: Príspevok bol spracovaný ako súčasť grantového projektu s názvom „Program výchovy v školskom klube a jeho vplyv na rozvoj občianskych zručností u detí mladšieho školského veku“ a registračným číslom UK/371/2014.

LITERATÚRA

BABIAKOVÁ, S., BRINDZA, J. & ĎUROŠOVÁ, E. 2008. *Pedagogika voľného času a školský klub detí*. Žilina: IPV – Inštitút priemyselnej výchovy.

BAGALOVÁ, E. 2005. Kľúčové kompetencie – nové možnosti vo výchove a vzdelávaní. In: *Pedagogické spectrum*, č. 5-6, s. 62 -74.

BEDNÁŘÍK, A., kol. 2004. *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať. Príručka pre pracovníkov s deťmi a mladými ľuďmi*. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska.

BELZ, H. & SIEGRIST, M. 2011. *Kľúčovékompetence a jejichrozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.

BRHELOVÁ, V. 2009 (a). *Výchovný program v praxi 1*. Bratislava: Raabe.

BRHELOVÁ, V. 2009 (b). *Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach (ukážka)*. Bratislava: ŠPÚ.

DUDINSKÝ, V., FERENCOVÁ, J. & ŠUŤÁKOVÁ, V. 2013. *Občianske kompetencie a ich rozvoj u žiakov stredných škôl*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.

HÁJEK, B., HOFBAUER, B. & PÁVKOVÁ, J. 2011. *Pedagogické ovplyvňovanívolebného času. Trendy pedagogiky voľného času*. Praha: Portál.

KAŠČÁK, O. & PÚPALA, B. 2012. *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Sociologické nakladateľství (SLON).

KOLLÁRIKOVÁ, Z. & PUPALA, B. a kol. 2001. *Předšolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.

KOMINAREC, I. 2013. *Pedagogika voľného času – Základné otázky výchovy mimo vyučovania*. Prešov: Prešovská univerzita.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2004. *Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. Bratislava: Polygrafické stredisko UK.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2010. *Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. Trnava: TypiUniversitatisTyrnaviensis.

MACHÁČEK, L. & ŠŤAVA, E. 2009. *Občianske vzdelávanie a výchova mládeže k občianstvu*. Národná správa z medzinárodného výskumu občianskeho vzdelávania ICCS 2009. Bratislava: Núcem.

MACHÁČEK, L. & KROŠLÁK, S. 2013. *Dve „školy“ demokracie*. Olomouc: Univerzita Palackého.

MELCEROVÁ, E., BRHELOVÁ, V. & ADAMÍKOVÁ, J. 2009. *Výchovný program v praxi I*. Bratislava: Raabe.

MISTRÍK, E. & MALÍK, B. a kol. 2001. *Občan a občianstvo*. Veľký Biel: Pope Print.

PÁVKOVÁ, J. & HÁJEK, B. a kol. 2011. *Školní družina 3. vyd.* Praha: Portál.

SURMAJOVÁ, Ž. & MELCEROVÁ, E. 2012. *Školské výchovno-vzdelávacie zariadenia*. In: *Výchovný program v praxi 1*. Bratislava: Raabe, aktualizácia 2012.

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV (preložil Franko). 2006. *Definícia a voľba kľúčových kompetencií. Zhrnutie*. Bratislava: ŠPÚ.

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. 2009. *Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach (ukážka)*. Bratislava: ŠPÚ. 2009. [cit. 15.decembra 2014]Dostupné na internete:<<http://www.minedu.sk/data/att/4107.pdf>>.

TUREK, I. 2003. *Kľúčové kompetencie*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.

TUREK, I. 2009. *K problematike kľúčových kompetencií. Manažment školy v praxi*. 12/2009 Bratislava: IuraEdition.

TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava: WoltersKluwer.

ZELINA, M. 2010. *Teória výchovy, alebo hľadanie dobra*. Bratislava: Mladé letá.

ZELINOVÁ, M. 2012. *Voľný čas efektívne a tvorivo. Teória a prax výchovy mimo vyučovania*. Bratislava: IuraEdition.

Výstup projektu Rozvoj životných zručností / kľúčových kompetencií detí a mládeže, MAT06/SK/8/9, vytvorený medzisektorovou pracovnou skupinou. [online]. 2007. Bratislava.

[cit. 7.februára 2015] Dostupné na internete: <http://www.google.sk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCcQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.vlasta.dubravova.sk%2Findex.php%2Fcomponent%2Fdocman%2Fdoc_download%2F12&ei=mIrsVMT0EoaAUZ6wgPAM&usg=AFQjCNHfFHpl ewx0xQds2eFNoU7bNkcHxQ&bvm=bv.86475890,d.d24>.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. [online]. 2008. [cit. 7.novembra 2014] Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/zakon-c-2452008-z-z-o-vychove-a-vzdelavani-skolsky-zakon-a-o-zmene-a-doplneni-niektorych-zakonov-v-zneni-neskorsich-predpisov>>.

Zákon č. 324/2012 ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 184/2009 Zz. O odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony [online]. 2012. [cit. 7.novembra 2014] Dostupné na internete: <http://tvorbansk.sk/zakony/324_2012.pdf>.

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike (ISCED 1– primárne vzdelávanie. [online]. 2011. [cit. 7.novembra 2014]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf>.

AUTOR

Mgr. Ľubica Turoňová

Ústav pedagogických vied a štúdií

Centrum výskumu v predprimárnej a primárnej pedagogike

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Račianska 59

813 34 Bratislava

e-mail: lubica.turonova@gmail.com

VZNIK ČASOPISU PEDAGOGICKÝ SBORNÍK A JEHO OBSAHOVÉ ZAMERANIE V PRVÝCH DVOCH ROKOCH JEHO EXISTENCIE

Lucia VALKOVIČOVÁ

ABSTRAKT

Predkladaná práca je čiastkovým príspevkom k téme dizertačnej práce s názvom Časopis Pedagogický sborník a jeho miesto v rozvoji pedagogickej teórie a praxe na Slovensku v rokoch 1934 - 1950. Cieľom príspevku je objasniť okolnosti vzniku slovenského teoreticko - pedagogického časopisu Pedagogický sborník, charakterizovať zámery jeho tvorcov a zároveň analyzovať obsah a štruktúru časopisu v prvých dvoch rokoch jeho existencie. Príspevok tiež obsahuje predbežné vymedzenie cieľov dizertačnej práce a náčrt metodológie výskumu, ktorá bude použitá pre potreby dizertačnej práce.

ÚVOD

V období vzniku odborného pedagogického časopisu Pedagogický sborník bolo Slovensko súčasťou demokratického Československa, kedy bolo možné publikovať v odborných časopisoch slobodne bez politických obmedzení. V tridsiatych rokoch sa vedecké bádanie na Slovensku postupne rozvíjalo v mnohých vedách a pedagogika nebola výnimkou. Slovenská pedagogika sa však rozvíjala v oveľa menšej miere, ako pedagogika v Čechách, ktorá bola v danom období na svetovej úrovni (Mátej, 1976). K rozvíjaniu pedagogiky na Slovensku v tridsiatych rokoch prispeli niektorí českí pedagógovia, profesori pedagogiky na učiteľských ústavoch, učitelia a školskí inšpektori.

Pedagogické otázky sa často analyzovali v učiteľských a pedagogických časopisoch, ktoré postupne vychádzali aj na Slovensku, mali však rôznu kvalitu a zameranie. Odborníci pôsobiaci na Slovensku zaoberajúci sa vedeckou pedagogikou mali možnosť prezentovať svoje štúdie v prvom slovenskom teoreticko - pedagogickom časopise, ktorý bol vydávaný Maticou slovenskou v Martine. Pedagógovia tu mohli reflektovať nielen slovenské školské a pedagogické otázky, ale mali možnosť reagovať aj na pedagogické dianie v zahraničí. Časopis vznikol vďaka úsiliu prof. Juraja Čečetku, ktorý mal bohaté skúsenosti s vedeckou a publikačnou činnosťou.

ZÁKLADNÉ INFORMÁCIE O ČASOPISE PEDAGOGICKÝ SBORNÍK

Časopis Pedagogický sborník začal vychádzať v roku 1934 a jeho redaktormi boli Juraj Čečetka ako zodpovedný redaktor a Ján Marták ako administrátor. Dr. Ján Marták pôsobil ako referent Literárnohistorického a Pedagogického odboru Matice slovenskej v Martine. Juraj Čečetka bol od roku 1934 externým spolupracovníkom Pedagogického odboru Matice slovenskej, neskôr sa stal prvým slovenským profesorom v odbore pedagogika a významne prispel k rozvoju pedagogiky na Slovensku (Kudláčová, 2013). Čečetka vo veľkej miere publikoval v Pedagogickom sborníku, a to nielen odborné štúdie, ale aj mnohé recenzie.

Pedagogický sborník vychádzal pôvodne šesťkrát za rok, niekedy ako dvojčíslo alebo výnimočne aj trojčíslo. Pre predplatiteľov na Slovensku bolo jeho cena 28 Kčs a pre predplatiteľov zo zahraničia 35 Kčs. V roku 1934 vychádzal v náklade 1680 kusov.

Forma časopisu a jeho grafická úprava sa postupne menila, avšak v prvých rokoch jeho existencie iba v malej miere. Obálku časopisu tvoril tvrdší papierový obal a na titulnej strane sa okrem identifikačných údajov časopisu nachádzal aj podrobný obsah konkrétneho čísla. Na vnútornej strane obalu sa nachádzala tiráž časopisu, stručný obsah v nemeckom jazyku a zriedkavo aj úvodné slová redakcie. Často sa tam vyskytoval zoznam nových kníh zaslaných do redakcie a tiež knihy a časopisy vydávané Maticou slovenskou. Na zadnej strane obalu sa nachádzal zoznam odporúčanej literatúry pre stredoškolskú mládež a pre meštianske školy podľa výnosu Ministerstva školstva a národnej osvety.

Obsah časopisu bol štruktúrovaný do niekoľkých rubriek. Prvú a nosnú časť časopisu tvorili *Články*, čiže odborné štúdie. Druhou časťou bola rubrika nazvaná *O abnormálnej mládeži*, ktorá sa však vyskytovala iba v prvom ročníku časopisu. Treťou rubrikou boli *Referáty*, ktoré predstavovali recenzie kníh prevažne z oblasti pedagogiky. Ich autori boli často pod nimi podpísaní iba iniciálkami, alebo len značkami. Štvrtou rubrikou bola *Literatúra pre mládež* a jej recenzie, piatou *Diskusie*, ktorá však mnohých číslach absentovala, a šiestou boli *Rozhľady*. Autori príspevkov v *Rozhľadoch* reflektovali rôzne aktuálne udalosti týkajúce sa výchovy a vzdelávania, hodnotili školy a vzdelávanie v zahraničí alebo reagovali na iné odborné publikácie.

REDAKCIA ČASOPISU PEDAGOGICKÝ SBORNÍK

Redakcia časopisu sídlila v Bratislave na Vazovovej ulici, avšak administrácia časopisu bola vykonávaná v Martine. V roku 1938 bola redakcia časopisu v Bratislave zrušená a presunutá do Martina. Keďže redaktor J. Čečetka žil a pôsobil prevažne v Bratislave, jeho komunikácia s administrátorom časopisu J. Martákom prebiehala prostredníctvom pomerne bohatej korešpondencie, ktorá sa zachovala v archíve Matice slovenskej.

Ako vyplýva z listu Juraja Čečetku zo dňa 25. 1. 1934 tajomníkovi Matice slovenskej Jozefovi Cígerovi Hronskému, pôvodný názov časopisu mal byť *Vychovávateľský sborník* a malo ho vydávať Učiteľské nakladateľstvo *U nás* (List J. Čečetku adresovaný J. C. Hronskému zo dňa 25. 1. 1934. AMS, f. II. 1919 - 1948, signatúra 348/1934/72). Čečetka v liste informoval Hronského o časopise a žiadal o spoluprácu na jeho redigovaní. Hronský listom okamžite odpovedal, avšak vyjadril sa pomerne zdržanlivo, že nevie, ako by mohol byť užitočný v redakčnom krúžku (List J. C. Hronského adresovaný J. Čečetkovi zo dňa 27.1. 1934. AMS, f. MS 1919-1948, signatúra 348/1934/72).

Ako vyplýva z ďalších archívnych materiálov Čečetka plánoval vytvoriť časopis, ktorý by bol významný nielen na Slovensku, ale aj v zahraničí a pomohol by s uplatnením slovenských vedeckých pracovníkov v oblasti pedagogiky. Snažil sa, aby sa Matica slovenská zapojila do vydávania časopisu a venovala sa tak novému odboru činnosti. List Hronského zo 16. 2. 1934 už vyjadruje jasnú spoluprácu Čečetku s Maticou slovenskou, ktorá bude vydávať

časopis, a zároveň sa už v liste nespomína pôvodný názov časopisu Vychovávateľský sborník, ale nový názov Pedagogický sborník (List J. C. Hronského adresovaný J. Čečetkovi zo dňa 16. 2. 1934. AMS, f. MS 1919-1948, signatúra 348/1934/72).

Správa Matice slovenskej adresovala 23. 2. 1934 Čečetkovi list, kde potvrdzovala pravidlá dohodnuté o vydávaní časopisu takto:

- „1. Matica slovenská rozhodla sa vydávať svojím nákladom Pedagogický sborník, ktorý bude vychodiť šesťkrát ročne na 48 stranách formátu a úpravy ako Slovenské pohľady.
2. Matica slovenská podržiava si všetky práva vydavateľa.
3. Predplatné určuje na 28 korún.
4. Váš redakčný honorár bude 500 korún od čísla.
5. Na honorovanie príspevkov povoľuje Matica slovenská priemerne 20 korún na stranu.
6. Prvé číslo I. ročníka (1934) vyjde najneskoršie do konca marca.“ (List Správy Matice slovenskej adresovaný J. Čečetkovi zo dňa 23. 2. 1934. AMS, f. MS 1919-1948, signatúra 348/1934/72)

V Pedagogickom odbore Matice slovenskej sa už v roku 1933 uvažovalo o založení vlastného tlačového orgánu, pretože ani jeden slovenský časopis pre pedagógov (Naša škola, Naše slovo, Národná škola slovenská) nevydávala Matica slovenská (Miháľechová, 2007). V marci 1934 tajomník J. C. Hronský navrhol Čečetkovi na redaktorskú spoluprácu z Matice slovenskej referenta Dr. Jána Martáka. Čečetka vyjadril svoj súhlas s týmto návrhom telefonicky a následne Marták podrobne informoval Čečetku o prácach na časopise, ktoré prebiehali v Martine. Marták sa sťažoval najmä na zlú jazykovú úpravu príspevkov, ktoré museli v Matici opravovať, aby vyhovovali jazykovej a štylistickej správnosti. Pri jazykovej korektúre sa snažil nezmeniť zmysel slov, avšak za najhoršie pokladal to, že „slovenčina nemá odbornej terminológie a že odborníci zriedka dbajú na jazyk a štýl.“ (List J. Martáka adresovaný J. Čečetkovi zo dňa 13. 3. 1934. AMS, f. MS 1919-1948, signatúra 348/1934/72) Marták tiež vyžiadaval v Matici vyšší honorár pre autorov príspevkov (30 Kčs za stranu), z ktorého však mohli strhnúť až 50 % za úpravu textu.

Prvé číslo časopisu malo vyjsť ešte v marci 1934, avšak jeho vydanie sa posunulo až na koniec apríla. Redaktor J. Čečetka vo svojom liste Martákovi zo dňa 26.4.1934 vyjadroval s danou situáciou veľkú nespokojnosť a oprávnenú nervozitu nasledujúcimi slovami: „Za týchto okolností ozaj neviem, aké má Matica plány s celým našim Sborníkom. Pre mňa, tu v Bratislave, je to blamáž. Musel som odložiť všetky svoje plány, čo som mal so Sborníkom. Nemôžem sa vlastne ani dobre na ulici ukazovať, aby som sa vyhol otázkam o osude Sborníka. Nemôžem ani od našich prispievateľov urgovať články, lebo potom s tým istým právom by oni na mne urgovali uverejnenie článku včas.“ (List J. Čečetku adresovaný J. Martákovi zo dňa 26. 4. 1934. AMS, f. MS 1919-1948, signatúra 348/1934/72) O dva dni neskôr už Čečetka napísal ďalší list, v ktorom sa ospravedlnil za predchádzajúce slová. Zároveň opisoval dobrý dojem z prvého čísla časopisu a hľadal jeho stálych predplatiteľov.

Koncom roku 1934, po vydaní ďalších čísel, Čečetka vyjadroval spokojnosť s úrovňou Pedagogického sborníka. Dával ho na úroveň nemeckých zborníkov a dokonca ho považoval za lepší. Keďže bol zodpovedným redaktorom a chcel zachovať dobrú úroveň časopisu, musel

niektoré príspevky vzhľadom na ich nedostatočnú kvalitu, prípadne nevhodný obsah, odmietnuť.

Pomerne častou témou korešpondencie medzi Martákom a Čečetkom bol problém s oneskoreným vydávaním časopisu a nekvalitné preklady textu do nemeckého jazyka. Čečetka vyjadril niekoľkokrát nespokojnosť aj s tým, že číslo časopisu bolo vydané bez jeho schválenia skorigovaných textov. Ale keďže redaktori spolu komunikovali aj telefonicky, nepoznáme odpovede a reakcie na niektoré ich vzájomné listy. Pomerne častým problémom, o ktorom sme sa už zmienili a ktorý opisoval Marták, bola zlá jazyková a štylistická úroveň príspevkov, ktoré musel neustále opravovať. Táto činnosť zaberala Martákovi veľa času a neraz oddialila vydanie konkrétneho čísla časopisu aj o niekoľko týždňov, či mesiacov. Čečetka však od neho žiadal, aby pri jazykových korektúrach bol zachovaný autorov individuálny štýl písania.

Súčasťou práce redaktorov bola propagácia časopisu a získavanie stálych predplatiteľov a čitateľov. Časopis bol šírený aj formou zasielania ukážkových čísel na školy spolu so žiadosťou o zaplatenie predplatného. Redaktori tiež oslovovali vydavateľstvá a žiadali ich o zaslanie kníh na recenzovanie do časopisu, čím by, samozrejme, ich knihy aj propagovali.

OBSAHOVÉ ZAMERANIE PRVÝCH ČÍSEL A ROČNÍKOV ČASOPISU

Prvý ročník časopisu (1934):

V prvom ročníku časopisu sa nachádzali nasledujúce rubriky: *Články*, *O abnormálnej mládeži*, *Referáty*, *Literatúra pre mládež*, *Diskusia* a *Rozhľady*.

Pri skúmaní obsahu celého prvého ročníka sme zistili niekoľko dôležitých informácií. Odborné články sú písané výhradne v slovenskom alebo českom jazyku a ich celkový počet je 17. Redaktor časopisu Juraj Čečetka prispel do prvého čísla jedným odborným článkom s názvom *O sociálnych a psychologických otázkach dnešnej výchovy* a do ostatných čísel časopisu prvého ročníka hlavne recenziami kníh. Autormi ďalších odborných článkov v prvom ročníku časopisu boli významné osobnosti, ako napríklad český profesor pôsobiaci aj na Univerzite Komenského v Bratislave Josef Hendrich (*Vedeckosť v pedagogike*), český docent pedagogiky Ján Uher (*Boj o demokraciu výchovou*), poľský profesor Ludvik Jaxa – Bykowski (*Fígla a pestvá školskej mládeže*), pedagóg, redaktor a autor kníh pre deti Fraňo Svoboda (*Rozprávky z pedagogického hľadiska*), spisovateľ a pedagóg Jozef Cíger Hronský (*O literatúre pre mládež*), pedagóg Jozef Vydra (*Reformy v pokračovaní školstva*), spolupracovník Čečetku z Psychotechnického ústavu Anton Weiss-Nägel (*Americké testy povahových vlastností*) a ďalší.

V rubrike *O abnormálnej mládeži* sa nachádzajú v uvedenom ročníku len tri články. Táto rubrika sa vyskytovala len v dvoch číslach a v ďalšom ročníku časopisu sa už nenachádzala vôbec. Autorom prvého článku (*Pečlivosť o hluchonemých*) bol zakladateľ špeciálnej pedagogiky na Slovensku Viliam Gaňo. Druhý článok v tejto rubrike publikovala slovenská lekárka Helena Wagnerová-Hatriková (*Príspevok k otázke krvných skupín u*

slabomyselných). Tretí článok mal názov *Dievčenská vychovávateľňa v Likieri*, ale jeho autor nebol uvedený.

V rubrike *Referáty* boli recenzie kníh od rôznych autorov. Napríklad od Juraj Čečetku (*Testovanie na školách a jeho štatistické praktikum*, 1934), Vojtecha Černého (*Historický vývoj vzdelání a výchovy hluchoněmých*, 1934), Františka Pražáka (*Americké dítě*, 1933), Jána Uhera (*Student a rodina. Jak působí pochopení záhady pohlavní na dospívající mládež*, 1934) a ďalších autorov z Čiech i Slovenska. Nachádzalo sa tu aj niekoľko recenzií kníh od zahraničných autorov ako boli J. Dewey, R. Neurath, F. Rutishauser a H. Rohrer.

V rubrike *Literatúra pre mládež* sa nachádzalo v celom ročníku časopisu len osem recenzií. Boli tu však tiež recenzované knihy nielen od slovenských autorov (J. C. Hronský, H. Gregorová, Š. Hoza, M. Konopnická, M. Rázusová-Martáková) ale aj od autorov zo zahraničia (V. Bianki, S. K. Aksakov, P. de Kruijff).

Ďalšia rubrika nazvaná *Diskusia* sa nachádzala v prvom ročníku časopisu iba v jednom čísle. Redaktori sa v nej vyjadrovali k reakcii Andreja Jusku na článok prof. Josefa Hendricha uverejnený v časopise *Pedagogický sborník*.

Posledná rubrika tohto ročníka je nazvaná *Rozhlady* a jej rozsah v jednotlivých číslach bol 3 až 9 strán. Autori jednotlivých príspevkov v tomto ročníku nie sú uvedení, až na jednu výnimku (E. Hamrová: *VIII. medzinárodný filozofický kongres v Prahe 2.-7. septembra t. r.*). Jednotlivé príspevky mali rôznorodé tematické zameranie, ako napríklad *Školský prospech a nezamestnanosť*, *Zamestnanie slepých v továrňach*, *Otázka prebytku stredných škôl*, *Cirkevné školy na Slovensku* atď. Predpokladáme, že ich autormi boli redaktori časopisu a ako vyplýva z archívnych prameňov, autorom bol prevažne J. Marták. V liste, ktorý bol adresovaný Martákovi, mu Čečetka odporúčal, že *Rozhlady*by „nemali obsahovať len výstrižky, ale mali vyjadrovať aj pozitívny alebo negatívny názor, aby sa vyhli iba akémusi „ohurovaniu“ (List J. Čečetku adresovaný J. Martákovi zo dňa 11. 10. 1934. AMS, f. MS 1919-1948, signatúra 348/1934/72). Žiadna reakcia na toto odporúčanie sa však nezachovala.

Druhý ročník časopisu (1935):

V druhom ročníku časopisu sa nachádzali nasledujúce rubriky: *Články*, *Referáty*, *Literatúra pre mládež* a *Rozhlady*. V porovnaní s prvým ročníkom časopisu (1934) boli vynechané rubriky *Diskusia* a *O abnormálnej mládeži*.

Celý druhý ročník, čiže spolu šesť čísel, obsahuje 14 hlavných článkov, pričom autorom troch sú samotní redaktori J. Čečetka (*Prípad hypochondrickej a asociálnej výchovy; Pedagogická anketa o dedine*) a J. Marták (*Vyučovanie literatúry a vyučovanie literárnym dielom*). Medzi článkami sa nachádzal aj jeden príspevok významného profesora Josefa Hendricha (*Masaryk vychovávateľ*), od ktorého sa snažili redaktori už od začiatku vydávania časopisu získať čo najviac príspevkov. Ďalšou významnou autorkou jedného príspevku bola Alžbeta Göllnerová (*Z dejín detskej opatrovne v Banskej Bystrici*), ktorá pôsobila ako literárna historička a členka redakcie časopisu *Prúdy*, pričom publikovala vo viacerých časopisoch. Medzi ďalšími autormi bol aj poľský profesor dejín pedagogiky Sergej Hessen, ktorý prispel dvoma štúdiami (*Mravná výchova formou vzdelávania človeka vôbec; Tolstoj ako pedagóg*), český lekár a profesor Miroslav Křivý (*O slabomyselnosti vôbec a najmä na*

Slovensku), ktorý sa zaoberal psychiatriou a neurológiou, Štefan Pleško (*Menšinové školstvo slovenské*), Škpt. František Sladký (*Výchovná činnosť vojska na Slovensku*), Juraj Špánik (*Prvá pokusná škola slovenská*) a ďalší.

Ďalšou rubrikou tohto ročníka časopisu boli *Referáty*, čiže recenzie kníh. Druhý ročník časopisu bol na recenzie veľmi bohatý a spolu ich tu nájdeme až 39. Najčastejšie sú autormi recenzií J. Čečetka a pre knihy v nemeckom jazyku M. Rokáčová a H. Schiff. Recenzované knihy boli nielen v slovenskom a českom jazyku, ale aj v nemeckom, anglickom a francúzskom jazyku. Autormi recenzovaných kníh boli napríklad Alfred Adler (*Človek jaký jest*, 1935, *Der Sinn des Lebens*, 1933), Josef Hendrich (*Úvod do obecné pedagogiky*, 1935), Sergej Hessen (*Školství v demokracii*, 1935; *Globální metoda či globální vyučování*, 1935), Alica G. Masaryková (*Československý Červený kříž*), Henri Wallon (*Les origines du caractère chez l'enfant*, 1934).

Sekcia recenzií literatúry pre mládež v ročníku 1935 je oproti minulému ročníku tiež omnoho bohatšia. Medzi recenzentov tu patrili Š. Pleško, J. Marták, S. Mečiar a J. K. Garaj. Recenzované knihy boli nielen od slovenských autorov (E. Bednarovič, J. Botto, J. C. Hronský, J. Jesenský, M. Rázusová-Martáková a iní), ale aj od zahraničných autorov (A. P. Čechov, M. Geisler Phillipps, A. Chamisso, J. Korczak).

Poslednou rubrikou sú *Rozhlady*. Viaceré príspevky sú na rozdiel od minulého ročníka podpísané konkrétnymi autormi. Medzi nich patril napríklad Ján Štefánik, ktorý pravidelne vytváral v *Rozhladoch* príspevok s názvom *Prehľad časopisov*. Ďalšie príspevky boli zamerané na rôzne témy a významné udalosti ako napríklad *Elena Maróthy-Šoltésová 80-ročná* (autor uvedený M., zrejme ním bol J. Marták), *In memoriam prof. Frant. Drtinu* (V. Růžička), *Pedagogický týždeň a zjazd učiteľstva meštianskych škôl v Banskej Bystrici od 12. do 17. júla 1935* (J. Štefánik), *Zjazd priateľov školskej reformy v Trnave* (J. Špánik) a pod.

CIELE A METODOLÓGIA DIZERTAČNEJ PRÁCE

Cieľom dizertačnej práce je analýza časopisu *Pedagogický sborník* a charakteristika jeho vplyvu na utváranie pedagogickej teórie na Slovensku v období jeho existencie (1934-1950). Čiastkové ciele dizertačnej práce vyplývajúce z hlavného cieľa sme predbežne stanovili nasledovne:

1. Zistiť a charakterizovať okolnosti a širší politicko-spoločenský a odborný kontext, v ktorom vznikol a zanikol časopis *Pedagogický sborník*.
2. Identifikovať a interpretovať pôvodné ciele a zámery tvorcov časopisu.
3. Vykonať kvantitatívnu analýzu obsahu časopisu *Pedagogický sborník* - charakteristika jednotlivých rubriek časopisu, štruktúra príspevkov v jednotlivých rubrikách z hľadiska ich zamerania a autora.
4. Špecifikovať knihy, ktorých recenzie tu boli uverejňované.
5. Zhodnotiť najvýznamnejších prispievateľov do časopisu.
6. Charakterizovať existenciu a obsah diskusného fóra v časopise.
7. Realizovať textovú analýzu a interpretáciu vybraných reprezentatívnych štúdií.
8. Zhodnotiť naplnenie pôvodných cieľov a zámerov tvorcov časopisu.

9. Zhodnotiť význam časopisu Pedagogický sborník pri utváraní pedagogickej teórie a praxe na Slovensku v kontexte dobových politicko-spoločenských podmienok.

Jednotlivé etapy práce:

1. etapa výskumu

- získanie výskumného materiálu, čiže konkrétnych pedagogických časopisov v knižniciach a archívoch
- zmapovanie jednotlivých čísel a ročníkov časopisu z hľadiska autorov príspevkov, obsahového zamerania štúdií a recenzovaných diel

2. etapa výskumu

- získanie doplňujúcich primárnych a sekundárnych prameňov:
- primárne pramene: archívne materiály z redakcie časopisu (oficiálne dokumenty, korešpondencia, písomné vyjadrenia redaktorov a prispievateľov do časopisu a pod.), vyjadrenia pamätníkov k existencii časopisu a jeho fungovaniu
- sekundárne pramene: odborná literatúra týkajúca sa skúmanej problematiky
- kritika prameňov, čiže posúdenie ich informačných možností, historickej hodnoty, autenticity a vzťahu k predmetu výskumu

3. etapa výskumu

- spracovanie a vyhodnotenie sprístupneného materiálu (čísel a ročníkov časopisu a archívnych materiálov)
- obsahová analýza časopisu
- selektovanie a analýza relevantných faktov a informácií o danom časopise pre naplnenie cieľov dizertačnej práce
- identifikovanie zámerov tvorcov časopisu
- reprezentatívny výber konkrétnych štúdií v časopise a ich textová analýza

4. etapa výskumu

- interpretácia výsledkov analýzy
- vyhodnotenie celého výskumu a syntéza získaných údajov
- konfrontácia so stanovenými výskumnými otázkami

5. etapa výskumu

- jazykovo-štylistické vyjadrenie výskumných záverov
- logické a systematické sformovanie dizertačnej práce

POZNÁMKY K METODOLÓGII DIZERTAČNEJ PRÁCE

Vybraná téma patrí svojim zameraním k dejinám pedagogiky. Cieľom historického výskumu v oblasti pedagogiky je kritické skúmanie a poznávanie teórie a praxe výchovy a vzdelávania v minulosti. Dejiny takeého zložitého javu, ako je výchova a vzdelávanie, sú neoddeliteľnou súčasťou kultúrneho, politického a hospodárskeho vývoja a nemôžu byť od histórie ako takej oddelené. „Zároveň nesmieme zabúdať, že dejiny pedagogiky sa rovnako

rozdvíjajú ako vedecká disciplína a určitým spôsobom tak reflektujú všeobecný rozvoj vedy.“ (Zounek, 2014, s. 8)

Vzhľadom na cieľ dizertačnej práce a na typ údajov, s ktorými pracujeme, je adekvátne použiť metódy kvalitatívneho a aj kvantitatívneho výskumu. V prvej časti dizertačnej práce budú zmapované a prehľadne spracované jednotlivé ročníky časopisu prostredníctvom kvantitatívnej metódy obsahovej analýzy.

Empirická časť práce bude obsahovať textovú analýzu vybraných štúdií, ktoré budú vyhodnotené ako reprezentatívne z hľadiska vývoja pedagogického myslenia. Hlavnou výskumnou metódou je kvalitatívna analýza textu a textových dokumentov, ktorá sa podľa Šveca (1998) uplatňuje najmä v humanitných vedách o výchove. Zameriava sa na rôzne postupy pojmového a myšlienkového rozboru významu a zmyslu textu v jeho kontexte. V širšom ponímaní kvalitatívneho výskumu je analýza dokumentov chápaná ako analýza akéhokoľvek materiálu, ktorý je zdrojom relevantných informácií. Analýza dokumentov je podľa Cohena (2007) užitočná pri skúmaní dlhšieho úseku, kde sa môže ukázať, ako sa situácia vyvíjala v priebehu času. Cohen ďalej uvádza komplikácie, ktoré sa môžu vyskytnúť pri práci s dokumentmi: „Práca s textovými dokumentmi môže prinášať aj problémy. Môžu byť veľmi neobjektívne a selektívne, pretože neboli určené za predmet výskumu a boli napísané pre iný účel a kontext. Samé osebe môžu byť skôr interpretáciou udalostí, než objektívnou výpoveďou. (...) Dokumenty musia byť skúmané v ich kontexte, aby mohol byť lepšie pochopený ich význam v danej dobe. (...) Dokumenty sú sociálne produkty lokalizované v špecifickom kontexte a ako také musia byť aj skúmané a interpretované. Nemôžu byť len jednoducho akceptované. Často sú selektívne a zámerne vylučujú niektoré detaily alebo informácie, pričom slúžia určitým účelom a čitateľom, viac než bádateľom.“ (Cohen, 2007, s. 201 - 202).

Dôležitým predpokladom na naplnenie cieľov dizertačnej práce je práca s archívnymi prameňmi, a preto je pre nás dôležitý aj historický výskum. Historický výskum má interpretatívny charakter, pretože jeho cieľom nie je len zhromažďovanie údajov, ale hlavne ich interpretácia. Historický výskum je veľmi podobný interpretatívne kvalitatívnemu výskumu (Hendl, 2005).

Pri práci s archívnymi prameňmi využívame metódu priamu a nepriamu a zároveň induktívnu a deduktívnu metódu. Podľa slov Myška (1967) priama metóda spočíva v získavaní faktov z prameňa, ktorý informácie priamo a bezprostredne obsahuje. Ak pramene neobsahujú priamu informáciu, nahrádzame chýbajúce fakty zdôvodnenou hypotézou. Induktívna metóda je empirickou metódou, ktorá prechádza postupne od jednotlivých faktov k všeobecnejším údajom o skutočnosti. Induktívna metóda je priamo prepojená s deduktívnou a obe metódy by sa mali dopĺňať. Deduktívna metóda je spôsob tvorby vedeckého zovšeobecnenia prostredníctvom odvedenia výsledného tvrdenia z jedného alebo niekoľkých tvrdení s použitím pravidiel formálnej logiky (Zwettler, 1996).

Získané informácie je nutné podrobiť dôkladnému rozboru a historickej kritike. Pri interpretácii prameňov je potrebné brať ohľad na individuálne zvláštnosti a vyjadrovanie jednotlivcov, a zároveň prihliadať k dobovému štýlu. Záverečnou fázou po vykonaní

heuristiky, kritiky a interpretácie je syntéza získaných údajov, pričom základom je objasnenie výskumného problému.

ZÁVER

Predkladaná práca sa zaoberá témou patriacou do dejín pedagogiky a snaží sa doplniť poznatky o vývoji pedagogiky na Slovensku. Napriek faktu, že v súčasnosti sa dejinám školstva a pedagogiky neprikladá význam, ktorý si zasluhujú, je potrebné naďalej poznávať a skúmať čiastkové otázky z tejto oblasti, pretože dejiny pedagogiky tvoria súčasť kultúrnych dejín Slovenska.

Pre obdobie, v ktorom bol časopis *Pedagogický sborník* vydávaný, je príznačný rozvoj pedagogických vied na Slovensku. Časopis tohto druhu bol však v danej dobe na Slovensku ojedinelý, i keď tu boli vydávané mnohé pedagogické časopisy. Avšak s výnimkou časopisu *Pedagogický sborník*, žiaden z nich sa nešpecializoval na odborné pedagogické štúdie a ani nespĺňal požiadavky medzinárodne uznávaného odborného pedagogického časopisu.

Časopis *Pedagogický sborník* je neoddeliteľne spätý s osobnosťou Juraja Čečetku, ktorý bol nielen jeho iniciátorom, ale aj dlhoročným redaktorom. Sám prispel do časopisu mnohými prácami, v ktorých sa odzrkadľoval aj vývin jeho odborného zamerania. Prvé jeho práce mali skôr psychologický charakter, postupne psychologicko-pedagogický a v štyridsiatych rokoch sa zameriaval na všeobecnú pedagogiku a dejiny pedagogiky. Vďaka jeho úsiliu a bohatým kontaktom s odborníkmi nielen vo vtedajšom Československu, ale aj v zahraničí, sa časopis *Pedagogický sborník* stal významným a uznávaným periodikom.

LITERATÚRA

COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. 2007. *Research Methods in Education*. New York: Routledge.

HAVRÁNEK, J., MYŠKA, M. & PACLÍK, J. 1967. *Úvod do studia dejepisu*. Praha: SPN.

HENDL, J. 2005. *Kvaliativní výskum: základní metody a aplikace*. Praha: Portal.

KUDLÁČOVÁ, B. 2013. Juraj Čečetka – prvý slovenský profesor pedagogiky. In: *Úloha osobností a inštitúcií v rozvoji vzdelanosti v európskom kontexte*. Praha: Karolinum.

MÁTEJ, J. a kol. 1976. *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

MÁTEJ, J. 1983. Pedagogické dielo prof. Dr. J. Čečetku. In *Pedagogika*, roč. 33, 1983, č. 2, s. 191-198.

MIHÁLECHOVÁ, M. 2007. *Život a dielo Juraja Čečetku*. Bratislava: Infopress.

Pedagogický sborník, roč. 1934 – 1950.



PŠENÁK, J. 2005. Juraj Čečetka – profesor Pedagogického seminára a vedúci Katedry pedagogiky a psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského. In *Rozvoj študijného a vedného odboru pedagogika na Slovensku*. Bratislava: Univerzita Komenského.

PŠENÁK, J. 2011. *Slovenská škola a pedagogika 20. storočia*. Ružomberok: VERBUM.

ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS.

ZOUNEK, J. & ŠIMÁNEK, M. 2014. *Úvod do studia dejin pedagogiky a školství*. Brno: Masarykova univerzita.

ZWETTLER, O. a kol. 1996. *Úvod do studia dějepisu a technika historikovy práce*. Brno: Masarykova univerzita.

Archívne dokumenty:

Archív Matice slovenskej, fond Matica slovenská II. 1919 – 1948, f. Pedagogický sborník, sg. 348/1934/72. Pedagogický sborník, redakčná korešpondencia.

AUTOR

Mgr. Lucia Valkovičová
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta TU
Priemyselná 4
918 43 Trnava
e-mail: lucia.valkovicova@tvu.sk

DOKÁŽOU ČEŠTÍ PATNÁCTILETÍ ŽÁCI KAŽDODENNĚ UPLATŇOVAT VYBRANÉ DÍLČÍ ASPEKTY ČTENÁŘSKÝCH STRATEGIÍ?

Dana VICHERKOVÁ

ABSTRAKT

Cílem textu je představení vybraných tezí plánované dizertační práce na téma "Úroveň čtenářských strategií žáků na konci základního vzdělávání." Projekt objasňuje cíle připravované dizertační práce, objasňuje aktuální stav řešeného problému - úroveň čtenářských strategií, seznamuje s návrhem metodologie pedagogického výzkumu a předpokládaným přínosem práce pro pedagogickou teorii a praxi.

ÚVOD

Cílem článku je seznámení s vybranými problémovými okruhy plánované disertační práce se zamyšlením se nad otázkou, zda dokážou čeští patnáctiletí žáci každodenně uplatňovat vybrané dílčí aspekty čtenářských strategií.

VYMEZENÍ ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY A ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Definice čtenářské gramotnosti dle PISA (Programme for International Student Assessment – Programy pro mezinárodní hodnocení žáků):

„Čtenářská gramotnost představuje porozumění psanému textu, používání psaného textu a přemýšlení o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomostí a potenciálu a za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomostí a potenciálu a za účelem jeho aktivní účasti ve společnosti.“

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s.70) odkazuje výklad pojmu gramotnost na „dovednost číst a psát, získaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky.“ Zde se projevuje tradice české školy ve vysvětlení významu slova gramotnost, jako zvládnutí trivia (jako technického osvojení čtenářských dovedností). Rozlišujeme také rozdíl v chápání významu čtenářské dovednosti (umění text přečíst) a čtenářské strategie (postup, který čtenáři pomáhá lépe porozumět textu).

K překonání striktně dichotomického vnímání gramotnosti dochází až v 2. polovině 20. století především přijetím definice gramotnosti mezinárodním společenstvím UNESCO (in M. Rabušicová, 2002, s. 17). Zde je zdůrazněna potřeba zkvalitnění gramotnosti a vymezuje se jako charakteristika jedinců „v různých stupních od téměř nuly po přesně nevymezenou horní hranici. Někteří jedinci jsou více nebo méně gramotní než ostatní, ale určitě není možné hovořit o gramotných a negramotných osobách ve dvou odlišných kategoriích.“ V roce 1958 přijala UNESCO další vymezení definice gramotnosti (in M. Rabušicová, 2002, s. 16): „Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života.“ Průcha, E.Walterová, J.

Mareš (2009, s. 230) v Pedagogické encyklopedii vymezují pojem gramotnost směrem k funkčnímu pojetí: „Pojem gramotnost vyjadřuje v nejobecnější rovině schopnost funkčního využití získané dovednosti v určitém sociálním kontextu. Podmínkou gramotnosti je rozvinutí širšího komplexu dovedností, umožňujících funkčně využít osvojenou dovednost (např. jazyk) v realitě běžného života.“ Funkčně negramotný je jedinec, který není schopen efektivně využít psanou podobu řeči.

J. Průcha (2000, s.165) se přiklání k vymezení funkční gramotnosti dle OECD (Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj) následovně: „funkčně gramotné jsou osoby, které jsou schopny vypořádat se s různými úkoly, s nimiž se mohou setkávat v každodenním životě, např. číst s porozuměním návody na užívání léků, vyznat se v jízdním řádu vlaků, vyplňovat různé formuláře apod. Jsou to tedy úkoly, jež nejsou založeny na činnostech plánovaných ve školním kurikulu, nýbrž lze předpokládat, že reflektují soubor dovedností nutných pro fungování jedince ve společnosti a v zaměstnání.“

V. Najvarová (2008, s. 8-9) ve svém modelu funkční gramotnosti pojmenovává gramotnost čtenářskou, matematickou, přírodovědnou, informační, jazykovou, uměleckou a sociální. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) nepoužívá termín čtenářská gramotnost, ale pracuje s definicí klíčových kompetencí (ve shodě s metodikou odborného panelu vydanou Českou školní inspekcí České republiky (KOL. 2010). Systematické je členění jednotlivých metakognitivních postupů do jednotlivých fází: před čtením (potřeba vnímat správně smysl a cíl čtení - uvědomění si, co čtenář o tématu ví, co se chce dozvědět), v průběhu čtení (probíhají procesy prognózování – vytváření představ o obsahu textu a hypotéz, jak se bude děj dále vyvíjet - a monitorování – žák tak sleduje vlastní porozumění textu), po přečtení textu (odhad čtenáře, zda dosáhl stanoveného cíle k získání nových informací, kterými naplní své potřeby). L. Lederbuchová (2004) člení literární komunikaci do několika fází: percepce (seznámení se s textem, dekodování textu čtenářem), apercepce (čtenář si vytváří vlastní představy dle odrazu individuálních zkušeností), interpretace (komunikace čtenáře s textem, odhalování skrytých významů textu), konkretizace textu (přisuzování významů textů pro vlastní smysl života).

Výzkum PIRLS (in I. Kramplová; E. Potužníková, 2005, s. 68) pracuje s klasifikací čtenářských dovedností (rozlišuje zde sedm položek): určení hlavní myšlenky, vysvětlení přečteného obsahu, porovnání s vlastní zkušeností, porovnání s dalšími texty, předvídání, zobecnění a charakteristika stylu a struktury textu. Výzkum PISA vymezuje pět základních čtenářských dovedností (in I. Kramplová, 2011, s. 9 -11): nalezení informace, celkové porozumění, interpretace, posouzení obsahu textu, posouzení formy textu.

Obě metodiky (PIRLS a PISA) ověřují, do jaké míry se v časovém vývoji stávají čtenářské strategie čtenářskými dovednostmi zautomatizovanou činností. J. Mareš (1998, 2001) a J. Průcha (1997) vymezují dva základní přístupy k učení se z textu: přístup povrchový a hlubkový.

Z pedagogického konstruktivismu vychází vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, z něhož autoři převzali a nově zpracovali mnoho vyučovacích metod (např. metody I.N.S.E.R.T, dvojité zápisník, myšlenkové mapy, E – U - R aj.), které podporují zvyšování úrovně čtenářských strategií. Metody tzv. kritického myšlení ovlivňují

kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, kooperativní, občanské aj.

Důležitými se jeví pohledy na problematiku porozumění textu z hlediska kognitivní taxonomie vzdělávacích cílů (B. S. Bloom, in P. Gavora, 1991, s. 21) a pohledy revidované Bloomovy taxonomie edukačních cílů (L. W. Anderson; D. R. Krathwohl (eds.), in L. Liptáková a kol., 2011, s. 204-205). Kognitivní doména je zde specifikována ve dvou dimenzích (dimenze znalostní a dimenze kognitivního procesu). V dimenzi znalostní se rozlišují čtyři kategorie: znalosti faktické (např. pravopis), konceptuální (např. pravidla), procedurální (např. koheze a koherence), metakognitivní (např. plánování vlastního poznávání). V rovině druhé (kognitivního procesu) se rozlišuje šest kategorií, které jsou vyjádřeny aktivními slovesy (v původní taxonomii nešlo o slovesné vyjádření), lze je vhodně použít při formulování vzdělávacích cílů – pamatovat si, porozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit, tvořit. Porozumění se věnuje kategorie zpřesňující způsoby konstrukce významu na základě získaných poznatků prostřednictvím interpretace (vysvětlení, parafrázování), doložení příkladů, klasifikování, (začlenění, roztřídění, kategorizování,), sumarizování (abstrahování, generalizování), posuzování (inferování, vyvozování závěrů, předvídaní), komparování (odlišování, rozlišování, spojování) a vysvětlování (in L. Liptáková a kol., 2011, s. 204).

SHRNUTÍ DOSAVADNÍHO STAVU ŘEŠENÍ ČI POZNÁNÍ

Dnešní chápání čtenářské gramotnosti se vymezuje nejen jako gramotnost funkční, úzce spojená s jinými oblastmi lidského poznání a vědění. V disertační práci nás zajímá, jak dokážou čeští patnáctiletí žáci v praktických dovednostech správně uplatňovat všechny dílčí aspekty čtenářské gramotnosti (čtenářské strategie). V tradičním pojetí české školy se vysvětluje význam slova gramotnost jako zvládnutí trivia (jako technické osvojení čtenářských dovedností). Triviálním předpokladem vzdělanosti je gramotnost lidí. Je otázkou, zda se řadí gramotnost mezi základní lidská práva. Úroveň čtenářských dovedností se stává nadčasovým tématem. Výsledky mezinárodních výzkumů PISA (2009) nás informují o zhoršení českých žáků (patnáctiletých) v roce 2009 v projevech čtenářské gramotnosti. V interpretaci textu se staly problémovými texty nesouvislé, výkladové, argumentační, popisné, instrukční (návody) a texty s otevřenými otázkami. Výzkum PISA zkoumá míru osvojení dovedností potřebných v reálném životě. Při práci s textem jde o vlastní proces porozumění. Existuje mnoho autorských přístupů k třídění čtenářských strategií (např. podle způsobu čtení, podle časového úseku čtení, podle základních přístupů k učení z textu aj.). Výzkumy PISA spějí od dešifrace textu k pochopení a dalšímu použití získaných informací pro funkční účely. Mezinárodní šetření úrovně čtenářských dovedností (PIRLS) žáků 4. ročníku ZŠ proběhlo v letech 2001 a 2011. Tento výzkum pracuje se třemi aspekty čtenářské gramotnosti. Sledují se: čtenářské záměry, procesy porozumění, čtenářské chování (oba aspekty se zjišťují didaktickým testem) a postoje respondentů (zde se využívá žakovský dotazník). PIRLS 2011 (2010, s. 22) říká s apelem, že, „nad všemi těmito postupy stojí metakognitivní procesy a strategie, které čtenářům umožňují ověřit si vlastní porozumění textu a případně ho opravit či zpřesnit. Porozumění jazyku, textu a světu kolem nás ovlivňují již dříve nabyté vědomosti, které čtenáři při čtení nového textu uplatňují.“ V PIRLS 2011 byly postupy porozumění rozděleny do čtyř skupin: vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a integrace

myšlenek a posuzování textu (hodnocení obsahu, jazyka a prvků textu). Žáci České republiky se od roku 2001 statisticky významně zlepšili. Zajímavé výsledky v oblasti šetření čtenářských strategií přinesly tři na sebe navazující projekty, které byly realizovány v letech 2010 až 2013 na Pedagogické fakultě OU v Ostravě v rámci specifického vysokoškolského výzkumu. Ředitelkou výzkumu byla R. Metelková Svobodová (koordinovala studenty studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Jednalo se o projekty: Implementace úloh rozvíjejících čtenářskou gramotnost v učebnicích českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ, Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ a Monitorování vývojových tendencí čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ na pozadí výzkumu PIRLS. R. Metelková Svobodová, 2013, s. 96)) říká, že „v počátcích výzkumných záměrů si kladli za cíl podchytit situaci v pedagogické praxi moravskoslezského regionu, aby byla ověřena aktuálnost některých zjištění výzkumu PIRLS.“ Dotazníkem mapovali nejvyšší frekvenci užívání učebnic českého jazyka na 1. stupni v Moravskoslezském kraji, současně probíhalo zúčastněné pozorování výuky předmětu český jazyk a literatura (zde se sledovala četnost práce s didaktickými prostředky a rozsah využití učebnic v jednotlivých fázích vyučovací hodiny). Cílem bylo zjistit, jaký je nejčastější způsob práce učitelů s učebnicemi a zda a jak jsou úkoly v učebnicích využívány v souvislosti s rozvojem žákovského porozumění textu.

Dle Metelkové Svobodové (2013, s. 97) výsledky výše uvedených výzkumů potvrdily očekávání výzkumníků, že „neúspěch českých žáků ve výzkumu PIRLS na úrovni interpretace a integrace myšlenek a dále zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu je zapříčiněn částečně i tím, že úkoly tohoto typu nejsou do výuky běžně zařazovány.“ O čtenářské strategie na 1. stupni ZŠ se dnes zajímá V. Najvarová (2008). Cílem autorčina výzkumu se staly faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti žáků primárního stupně ZŠ. Najvarová se věnovala popisu vybraných čtenářských strategií, které používají různě zdatní čtenáři, a hlouběji zkoumala 7 základních čtenářských strategií: propojování informací, vytváření mentálních obrazů, kladení otázek, identifikaci hlavních myšlenek, vytváření souhrnů, kontrolování, hodnocení.

Netestují se jen žáci, ale také dospělá populace. V dovednosti číst se testuje také česká dospělá veřejnost. Trávníček (Čteme?, 2008 a Čtenáři a internet, 2011) tvrdí, že český národ je seskupením osob, které se projevuje silnou závislostí čtení na vzdělání (čím jsou lidé vzdělanější, tím více jsou závislí na čtení).

Na základě studia informací a výstupů z různých druhů šetření čtenářských strategií (především žáků ZŠ) jsme stanovili následující východiska pro cíl naší práce:

- Dovednost číst není vrozená.
- Elementárně číst se naučíme na 1. stupni ZŠ.
- Funkční čtenářská gramotnost.
- Výsledky mezinárodních výzkumů PISA (2009).
- Přijímací zkoušky na střední školy.

Z problematiky čtenářských strategií a didaktiky českého jazyka a literatury vychází námi stanovené výzkumné otázky. Např. S jakými informačními zdroji (a podpůrnými čtenářskými aktivitami) ve škole pracujeme, abychom dokázali dobře informace nejen

vyhledávat, ale především zpracovávat, informace hodnotit? V kterých typech školních textů se odráží (a jak) každodenní život? (frekvence a kvalita práce s různými druhy textů). Výstupy z plánovaného šetření klíčové problematiky vymezené tématem dizertační práce chceme odpovědět na hypotézy, které např. zajímá, zda užívané didaktické prostředky, s nimiž učitelé ve výuce nejčastěji pracují, ovlivňují úroveň čtenářských strategií žáka.

TEORETICKÉ A METODOLOGICKÉ ROVINY CÍLE

V teoretické rovině cíle chceme popsat a analyzovat vybrané faktory ovlivňující úroveň čtenářských strategií žáků na konci základního vzdělání (např. odbornou úroveň práce učitele, kvalitu didaktických prostředků, zájem žáků aj.). V rovině metodologické směřujeme k posouzení úrovně čtenářských strategií u vybraných žáků na konci období ZŠ na základě kvantitativního výzkumu (dotazník pro učitele zjišťující užití učebnice ČJL, zúčastněné pozorování, dotazník pro učitele). Dále plánujeme analyzovat vybrané učebnice českého jazyka a literatury (pro žáky 9. tříd ZŠ). K zpracování výstupních informací našeho plánovaného šetření vyjdeme také z výsledků zúčastněného pozorování výuky češtiny vybraných žáků 9. tříd. K dalším námi sledovaným faktorům řadíme techniku čtení a vztah ke čtení, roviny vyvozování, uvědomění si a aplikace, zázemí čtenáře, kvalitu didaktické práce učitele aj. Jako možná rizika zvoleného přístupu se nám jeví např. odstoupení respondentů od výzkumu před dokončením a zkreslení údajů výzkumu výběrem nerovnoměrného vzorku.

PŘÍSTUP K ŘEŠENÍ, METODY, TECHNIKY A NÁSTROJE

Ve fázi sledování edukační reality analýzou šetření výskytu (frekvencí nejužívanějších učebnic češtiny pro vybrané žáky 9. tříd a šetřením kvality nejčastěji užívaných učebnic formou dotazníku pro vyučující vybraných 9. tříd) chceme nejprve vyhodnocovat, které jsou nejčastěji užívané učebnice češtiny pro patnáctileté žáky.

Stanovením tří nejčastěji užívaných učebnic provedeme analýzu textu učebnice podle charakteristik P. Gavory (1988, s. 10) a J. Průchy (1997, s. 278), zda text ztvárňuje vědecké poznatky a podává je ve formě učiva, pomáhá učivo procvičovat, opakovat, systematizovat, integrovat, zda je prostředkem sebevzdělání a sebekontroly žáka, zda působí na žákovy postoje, názory, motivy, zájmy, má proto výchovnou funkci.

Zajímá nás, zda je učebnice multifunkční (funkce prezentace učiva, funkce řízení učení a vyučování, funkce organizační). Také L. Lederbuchová (2010) vytvořila klasifikaci (základní kvalitativní a funkční kritéria pro čítanky 2. stupně ZŠ). Dvojice autorů J. Maňák a P. Knecht (2007, s. 74 -75) sledovala kvalitu učebnic z pohledu jednotlivých částí a z pozice její struktury (obsah učebnice, srozumitelnost textu, strukturovanost obsahu, ilustrace, pracovní sešit, metodické příručky) Pro potřeby obsahové analýzy jazykových učebnic a čítanek 9. ročníku ZŠ zvolíme pouze některá z představených hledisek, která dle našeho pohledu souvisí s formováním čtenářských strategií žáků 9. třídy ZŠ. Chceme sledovat množství zařazených textů, využitelnost úkolů pro zkvalitnění práce s čtenářskými strategiemi žáků, stranou našeho zájmu nezůstanou typy úloh, které jsou zpracované metodologií PIRLS a PISA.

NÁVRH PRACOVNÍHO POSTUPU

- Sledování edukační reality analýzou šetření výskytu (frekvence nejužívanějších učebnic) češtiny pro vybrané žáky 9. tříd a šetření kvality nejčastěji užívaných učebnic formou dotazníku pro vyučující vybraných 9. tříd. V této fázi výzkumu budeme nejprve vyhodnocovat, které jsou nejčastěji užívané učebnice češtiny pro žáky 9. tříd. Pro potřeby obsahové analýzy jazykových učebnic a čítanek 9. ročníku ZŠ zvolíme pouze některá z představených hledisek, která dle našeho pohledu souvisí s formováním čtenářských strategií žáků 9. třídy ZŠ. Chceme sledovat množství zařazených textů, využitelnost úkolů pro zkvalitnění práce s čtenářskými strategiemi žáků, stranou našeho zájmu nezůstanou typy úloh, které jsou zpracované metodologií PIRLS a PISA. Opakuje sa, pozri str.168.)
- Zúčastněné pozorování výuky českého jazyka u vybraných žáků 9. tříd. Pro náš výzkum použijeme metody obsahové analýzy, které se používají při zjišťování a vyhodnocování kvalitativních vlastností učebnic (obsahu) a metody observační (pozorování užití učebnic ve školní praxi).
- Dotazník pro učitele (vyjdeme ze vzoru dotazníku pro učitele, který je popsán R. Metelkovou Svobodovou (2013, s. 169), ale pro své účely některé otázky modifikujeme směrem k naší cílové skupině, žákům 9. tříd. Dotazník bude mít uzavřené odpovědi, položky s výběrem odpovědí (o metodách při práci s textem, o způsobu, jakým učitelé získávají informace o čtenářských strategiích, o znalosti literatury k dané problematice atd.). Učitelé budou rozdělení podle věku do dvou skupin (podle délky praxe).

ORGANIZAČNÍ ZABEZPEČENÍ PRÁCE

Kvantitativní výzkum: výběrový vzorek výzkumu (vybraní žáci z pěti ZŠ ČR z různých měst, odlišující se počtem obyvatel a druhem škol základní školy, soukromá základní škola, víceleté gymnázium, soukromé víceleté gymnázium: Ostrava, Hodonín, Praha, Olomouc).

Předpokládaný počet respondentů: 300. Sběr informací pro zpracování dotazníku provedou zadavatelé (učitelé daných ZŠ). Dále zpracujeme výstupy dat z vyplněných dotazníků (pro učitele), získané informace statisticky vyhodnotíme. Vyhodnotíme dotazníky (pro učitele), ve kterých zjišťujeme nejužívanější učebnice českého jazyka pro žáky 9. tříd ZŠ, dále sbíráme a vyhodnocujeme dotazníky pro učitele se specifickým zaměřením.

Kvalitativní výzkum: pozorování (počet respondentů: 25 - 1 třída ZŠ v Ostravě).

V závěrečném období zpracujeme získaná data z obou výzkumů a dané informace zveřejníme formou disertační práce (medializace čtenářských strategií žáků 9. tříd v ČR a v zahraničí).

ZÁVĚR

Text příspěvku vymezil řešenou problematiku šetření úrovně čtenářských strategií (sledované cílové skupiny žáků 9. tříd) a přístupů k porozumění výkladu čtenářské

gramotnosti v ČR i v mezinárodním srovnání. Dále nás text seznámil s vymezením základní pojmové řešeného problému a jejími různými autorskými přístupy. Na základě studia informací a výstupů z různých druhů šetření čtenářských strategií (především žáků ZŠ) jsme stanovili východiska pro cíl naší práce, výzkumné otázky, teoretické a metodologické roviny cíle plánovaného šetření, nástin pracovního postupu s přístupy k řešení, zvolenými metodami, nástroji a technikami.

Ve výzkumné práci chceme sledovat, jaké další faktory ovlivňují úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků, jaký je přínos užití kvantitativních a kvalitativních metod ve výzkumu čtenářských strategií, které čtenářské strategie vedou k odlišení úspěšných čtenářů od neúspěšných, které tendence ve výuce učitelů podporují rozvoj úrovně čtenářských strategií, zda je úroveň čtenářských strategií žáků na konci základního vzdělávání dostatečná. Výsledky výše uvedeného návrhu výzkumného šetření mohou obohatit pedagogickou teorii i praxi a vést k zamyšlení se nad problémy úrovně čtenářských strategií žáků i dospělé populace. Na úvodní otázku článku „Dokážou-li čeští patnáctiletí žáci každodenně uplatňovat vybrané dílčí aspekty čtenářských strategií? chceme najít odpovědi v plánované disertační práci.

LITERATURA

- ČAVOJSKÁ, M. 2010. *Vyhledáváme rozumově nadané žáky: krok za krokem s nadaným žákem: metodická příručka*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- GAVORA, P. 1988. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda.
- GAVORA, P. 1991. *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido
- CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- CHRÁSKA, M. 1999. *Didaktické testy*. Brno: Paido.
- CHRÁSKA, M. 2007. *Metody výzkumu v pedagogice*. Praha: Grada.
- LEDERBUCHOVÁ, L. 2004. *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s. r. o.
- LEDERBUCHOVÁ, L. 2010. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- LIPTAKOVÁ, L. a kol. 2011. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry*. Prešov: PdF v Prešovskej univerzity v Prešove.
- KRAMPLOVÁ, I. & POTUŽNÍKOVÁ, E. 2005. *Jak se učí číst*. Praha: ÚIV.
- KRAMPLOVÁ, I. 2011. *Národní zpráva PIRLS 2011*. Praha: ČŠI.
- MANGUEL, A. 2007. *Dějiny čtení*. Brno: Host.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, Š. & ŠVEC, V. 2005. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido.



MAŇOUROVÁ, Z., VYKOUKALOVÁ, V., BÁRTOVÁ, M., & ŠVRČKOVÁ, M. 2012. *Diagnostické portfolio pracovních listů k hodnocení čtenářské gramotnosti pro žáky 1. ročníků ZŠ v analyticko-syntetické metodě*. Praha: PedF UK.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. 2012. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.

Měření vědomostí a dovedností: nová koncepce hodnocení žáků. 1999. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. Dotupné na: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2000/Mereni-vedomosti-a-dovednosti-publikace.pdf>.

NAJVAROVÁ, V. 2008. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně ZŠ. In *Pedagogická orientace*, roč.18, č.1., s. 7 – 21.

PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., & BASL, J. 2010. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

PATOČKA, J. 1997. *Filosofie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

PELIKÁN, J. 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.

PRŮCHOVÁ, J, WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

RABUŠICOVÁ, M. 2002. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita.

ŠANDEROVÁ, J. a kol. 2005. *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách*. Praha: Sociologické nakladatelství.

ŠVEC, Š. a kol. 2009. *Metodologie věd o výchově*. Brno: Paido.

TRÁVNÍČEK, J. 2007. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host.

TRÁVNÍČEK, J. 2011. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení*. Brno: Host.

ZÍTKOVÁ, J. 2004. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2. – 5. ročníku základní školy*. Brno: PdF MU.

AUTOR

Mgr. Dana Vicherková
 Ústav pedagogiky a sociálních studií
 Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
 Žižkovo náměstí 5
 771 40 Olomouc
 e-mail: vicherkova@sps-vitkovice.cz

DIAGNOSTIKOVANIE PÍSANIA DETSKÝCH PRÍBEHOV NA PRIMÁRNOM STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Veronika VÖRÖSOVÁ

ABSTRAKT

V príspevku je uvedená téma našej dizertačnej práce, jej predmet štúdia a čiastočne rozpracovaná problematika pisateľskej gramotnosti ako takej. Fokus sme zamerali na vysvetlenie základných pojmov vyskytujúcich sa v našej práci, ako napríklad esej, detský príbeh a počiatočné písanie.

ÚVOD

„Písať za účelom učenia sa, znamená naučiť sa zaznamenať svoje myšlienky na papier.“

Syrene Forsman

Jedným z najčastejšie skloňovaných výrazov v našej práci je slovo písanie. Čo si predstavujeme pod pojmom písanie v našej práci? Písanie je médium, ktoré umožňuje ľuďom komunikovať nielen medzi sebou na rôznych miestach a v rôznom čase, ale aj so sebou samými. Keď píšem, píšem, aby som sa naučil to, čo viem, pretože nie vždy tomu úplne rozumiem, kým to nepoložím na papier. Prvé pokusy pisateľov sú len hrubé priblíženia toho, čo naozaj mienia a význam toho, čo mienia, je zo začiatku jasnejší im samým ako publiku. Písanie nesie v sebe inú autoritu ako hovorené slovo. Keď vyberieme z police písanú esej o tri mesiace neskôr, zistíme, že slová a ich význam si môžeme vychutnať v akomkoľvek čase od prezentácie. Aj zručnosť písania príbehov musíme nadobudnúť neustálym dlhodobým tréningom. Najmä toto je fakt, na ktorý musíme a predovšetkým chceme poukazovať v našej práci.

PISATEĽSKÁ GRAMOTNOSŤ

Písmo je médium - sprostredkovateľ komunikácie, ktoré reprezentuje jazyk za pomoci znakov a symbolov. Vo väčšine jazykov písanie je doplnok k reči alebo k hovorenému jazyku. Písanie nie je jazyk, ale forma techniky. V rámci jazykového systému, písanie je závislé od mnohých rovnakých štruktúr ako reč, napríklad slovná zásoba, gramatika a sémantika s pridanou závislosťou od systému znakov a symbolov, zvyčajne vo forme formálnej abecedy. Výsledkom písania je text a recipientom textu je čitateľ. Motivácie písať sú rôzne, predovšetkým publikácie, podávanie príbehov a korešpondencia. Písanie bolo a vždy bude nástrojom na zachytávanie histórie, dissemináciu vedomostí cez médiá a formovanie právneho systému. My sa prikláňame k tvrdeniu dvoch britských výskumných pracovníkov Exeterskej univerzity, ktorí považujú písanie za „zložitú činnosť, ktorá vyžaduje koordináciu jemnej motoriky a kognitívnych schopností, odráža spoločenskú a kultúrnu zovrospisovateľa, čas, v ktorom píše aj tiež lingvisticky komplexný“ (Myhill a Fisher, 2010, s. 237).

2.1 Vysvetlenie základných pojmov

Keďže fokusom našej práce je práve diagnostikovanie písania detských príbehov, radi by sme v tejto kapitole rozobrali základné pojmy. Predovšetkým ide o oblasť diagnostiky. Termínom diagnostika označujeme proces rozpoznávania nejakého javu a je to činnosť, ktorá sa zaoberá diagnostikovaním. Nie všetci odborníci rozlišujú termíny diagnostika a diagnostikovanie, my sa však práve prikláňame k logickému rozlišovaniu týchto dvoch termínov.

Z jedného pohľadu, diagnostika je činnosť, ktorá sa zaoberá diagnostikovaním a naopak diagnostikovanie je činnosť, ktorú vykonáva diagnostik. Pod pojmom diagnostika sa rozumie všeobecne používaná metóda na získanie včasnej informácie o hodnotenom predmete diagnostiky alebo procese (Abbasov, 2008). Presnejšiu definíciu sme našli v pedagogickom slovníku: „Diagnostikovanie je činnosť, ktorej výsledkom je diagnóza. Jej úlohou je zaradenie objektu do konvenciami stanovenej diagnostickej kategórie. Na rozdiel od výskumu, diagnostiku realizuje nie vedec, ale učiteľ, výchovný poradca alebo iný špecializovaný pracovník. Závety diagnostikovania vždy smerujú k náprave zisteného stavu“ (Průcha, 1995). Predmetom diagnostikovania môžu byť kognitívne aj afektívne vlastnosti žiaka, vzťahy medzi žiakmi i učebné zručnosti žiakov. Nielen žiak však býva objektom diagnostikovania, môže ním byť aj učiteľ či rodina žiaka a jej širšie sociálne prostredie. V prípade diagnostiky či už produktu, žiaka alebo učiteľa, od prvého dňa začatia diagnostiky je dôležitá účelná, systematická, organizovaná, kontinuálna, pravidelná práca vo výučbe a taktiež charakter vzdelávania žiakov. Na dosiahnutie racionálnych výsledkov musia byť žiaci, učitelia, rodičia komplexne inštruovaní. V našej dizertačnej práci sa budeme bližšie venovať diagnostikovaniu detských príbehov zo sociokultúrneho aspektu, lingvistických zložiek, ako napr. lexikológia, morfológia atď.

Ďalším nemenej podstatným pojmom vyskytujúcim sa v našej práci je práve veľakrát spomínaný produkt žiaka, ktorý podlieha diagnostike. V empirickej časti tejto práce uvádzame predvýskum realizovaný v oblasti písania príbehov žiakmi 4. ročníka základnej školy. Produkt, ktorý píšete, nazývame esej, aj keď nevychádzame priamo z esejistického štýlu slohovej práce. Esej je pojem gréckeho pôvodu; prevzala ho latinčina a do francúzštiny sa dostalo v podobe *essai*. *Essai* - pokus, skúška. Esej je najstarší publicistický žánr. Vznikla mimo žurnalistiky. Patrí do skupiny žánrov publicistiky emocionálneho typu a v asimilačnom priestore medzi beletriou a žurnalistikou sa nachádza na rozhraní množín beletria a žurnalistika. V Terminologickom slovníku žurnalistiky sú uvedené ekvivalenty pojmu esej: česky „esej“, rusky „esee“, anglicky - „essay“, nemecky - „Essay“, resp. „Essai“ (pôvodne „Versuch“), francúzsky - „essai“ a esej sa definuje ako „žánr publicistiky emocionálneho typu, osobnostne viacfunkčne synteticky stvárnená úvaha o aktuálnom spoločenskom významnom probléme z najrozmanitejších oblastí“ (definícia bola prevzatá z Malej encyklopédie žurnalistiky).

Esej je známa už z antiky. Jej základom boli filozofické úvahy, dialógy a listy o etických otázkach. Medzi významných esejistov patrili Platón (469-398 pred n. l.) a Aristoteles (384-322 pred n. l.), Platón je považovaný za najväčšieho esejistu všetkých čias. Jeho rozsiahle dielo sa zachovalo dodnes. Je to 36 dialógov a niekoľko listov. Aj keď my sa

v našej dizertačnej práci špecializujeme na detskú esej, nedalo nám nespomenúť aspoň základnú charakteristiku eseje ako publicistického žánru.

Esej sa ešte stále v súčasnosti na Slovensku označuje skôr termínom detský príbeh alebo slohová práca, resp. tvorivé písanie, aj napriek tomu by sme chceli ostať pri našom prvotne spomenutom termíne, a to je esej. Ako by sme mohli vykresliť, predstaviť jeden z najzákladnejších termínov v našej dizertačnej práci? Ťažšie sa nám v tomto prípade pracuje so zahraničnou literatúrou, pretože slovo esej má viacero významov v závislosti od jazyka. Názov našej práce hovorí o diagnostikovaní písania detských príbehov na primárnom stupni základných škôl. Ale stále vychádzame iba z osnov slovenského jazyka pre primárne vzdelávanie a pozorujeme iba kompetencie, ktoré by jednotlivec mal ovládať. Vychádzame zo Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 1, kde v prílohe k učebným osnovám zo slovenského jazyka obsahový vzdelávaci štandard pre 1. stupeň základnej školy hovorí:

Motorické zručnosti

1. Dieťa má byť schopné samostatne písať jednoduché texty s dôrazom na dodržiavanie základných parametrov písma (písané alebo tlačené písmo).

Pamäťové, klasifikačné a aplikačné zručnosti

1. Pri písomnom prejave aplikovať pravopisnú normu.

Tvorivé zručnosti

1. Tvoriť vlastný text
2. Ústne prezentovať vlastný text.
3. Napísať krátky príbeh (vlastný zážitok alebo vymyslený príbeh).
4. Porozprávať príbeh na danú tému (podľa názvu, obrázkov atď.) s použitím priamej reči.
5. Dokončiť rozprávanie alebo neukončené prozaické dielo.

Vo výskumnej časti našej práce budeme porovnávať predlohu Štátneho vzdelávacieho programu s reálnym produktom žiaka.

Pojem pisateľská gramotnosť

Bazálne zložky procesov čítania a písania sú percepčno-motorické schopnosti dieťaťa. Zápotočná (In Kolláriková, Pupala, 2001) ich opisuje v dvoch aspektoch jedného celku:

- ako základný východiskový predpoklad a podmienku osvojovania si čítania a písania vôbec,
- ako základnú a zároveň najnižšiu úroveň procesov čítania a písania vo vzťahu ku kognitívnej zložke týchto procesov.

Ak uvedené súvislosti aplikujeme na ciele edukácie vedenie detí v procese objavovania procesov čítania a písania, je nutné poukázať na rozvoj tých schopností u dieťaťa, ktoré mu umožnia tieto procesy funkčne a efektívne zvládať aj využívať. Podľa Luriju (In Hudáčová, 2001, s. 10) si proces písania vyžaduje presnú analýzu a syntézu zvukového toku, vytvorenie adekvátnych optických znakov, ich presnú priestorovú

organizáciu a konečne presnú pohybovú organizáciu impulzov, vedúcich k príslušným svalovým skupinám, ktoré pracujú v zmysle akýchsi plynulých „kinestetických melódií.“ Súčinnosť a vzájomná symbióza fungovania percepčno-motorických schopností dieťaťa v procese písania je determinovaná úrovňou rozvoja jeho psychomotoriky. Podľa Sabovej (1999, s. 12) psychomotorika predstavuje úzke spojenie, prelínanie psychiky a motoriky, ako výsledku nervovej činnosti“. M. Lipnická vo svojom príspevku hovorí, že vzájomne prepojené a na seba nadväzujúce kognitívne (poznávacie) schopnosti dieťaťa v procesoch počiatočného písania umožňujú:

- prijímať zrkové, sluchové, taktilnokinestetické podnety prichádzajúce z prostredia,
- následne tieto triediť a selektovať po stránke kvalitatívnej aj kvantitatívnej,
- dekódovať registrované podnety v konkrétnom, alebo symbolickom význame, začleňovať ich do systému už existujúcich kognitívnych vzorcov,
- uchovávať ich v pamäti a vytvárať spojenie medzi novými a už zapamätanými skúsenosťami s písaním a čítaním.

Vývin zobrazených psychomotorických a kognitívnych schopností prebieha u dieťaťa predškolského veku individuálnym spôsobom. Skôr než začnú deti konvenčne písať, musia prejsť obdobím rozvíjania psychomotorických a kognitívnych schopností vo všeobecnosti. Prirodzeným stimulačným prostriedkom je spontánna hra, ktorá najmä v predškolskom období mení svoj charakter, a tak sú deti schopné zapojiť sa do organizovaných a cielených aktivít, ktoré majú didaktický, alebo terapeutický efekt. M. Lipnická hovorí „keďže proces písania je determinovaný integráciou daných schopností, nemožno ho ohraničovať len na oblasť koordinácie pohybov ruky a jemnej motoriky. Proces nadobúdania pisateľských a čitateľských spôsobilostí detí v predškolskom období je úzko prepojený s osvojovaním si jazyka a reprezentáciou vlastných myšlienok, poznania a skúseností, ktoré jazyk symbolizuje a zachytáva do grafickej podoby“. Dieťa aktívne vstupuje do kódu písaného jazyka v podnetnom prostredí a za podpory dospelých, ktorí cielene môžu u predškolského dieťaťa písanie a čítanie rozvíjať dvomi cestami:

1. Formálnou - psychomotorickým vycvičovaním dieťaťa v podobe postupného tréningu jeho schopností nevyhnutných na zvládanie procesov čítania a písania v škole t.j. fonologických, zrakovo-percepčných, v koordinácii s motorickými schopnosťami (senzomotorickými a grafomotorickými).

2. Významovou - podporovaním autentických myšlienkových obsahov v počiatočných prejavoch čítania a písania pri ich funkčnom a pre dieťa zmysluplnom využívaní.

Keďže elementárne vyučovanie čítania a písania predpokladá psychomotorickú pripravenosť detí, podľa Lipnickej, zastávame názor, že cielená príprava detí na školské vyučovanie písania má postupovať duálne - dvomi cestami (formálnou aj významovou). Formy grafického vyjadrovania sa u dieťaťa vyvíjajú a napredujú v závislosti od individuálneho rozvoja poznávacích, sociálnych, emocionálnych a komunikačných schopností v úzkom prepojení s motorikou (v tom zmysle aj s grafomotorikou). Formálna (grafomotorická) istota dieťaťa v kreslení a písaní mu dáva kvalitnejšie predpoklady grafickou cestou zobrazovať a zaznamenávať obsah vlastných myšlienok aj komunikačných

konceptov. Na druhej strane (významový kontext písania) počiatkové pokusy dieťaťa s písaním rôznych fiktívnych aj konvenčných tvarov písmen, slov, viet, či textov obohacuje jeho grafomotorické skúsenosti, ktoré od neho vyžadujú plánovanie. Počiatkové písanie je pre dieťa subjektívnou záležitosťou. Dieťaťu poskytuje priestor na tvorivé prezentovanie vlastných myšlienok, názorov, predstáv a fantázie prostredníctvom písma, alebo rozmanitých grafických tvarov, vzorov a línií. Počiatkové pokusy dieťaťa v písaní sa spájajú aj s vnútornou motiváciou na čítanie (komentovanie, opis, vysvetľovanie) napísaného. Súladná prepojenosť grafomotorického rozvoja s podporovaním počiatkových prejavov písania tak dáva dieťaťu príležitosti na postupné objavovanie a poznávanie výhod aj potreby písania v rôznych životných súvislostiach a okolnostiach, aby dieťa prirodzenými cestami cez vlastné skúsenosti a presvedčenie o potrebe a účelnosti písania dospelo k záujmu a pozitívnemu vzťahu k procesu písania. K tomu má smerovať aj cieľené rozvíjanie grafomotoriky a podporovanie raných fáz písania detí zo strany dospelých. Vytváranie bohatých príležitostí pre zážitky aj skúsenosti detí s písanou kultúrou a budovanie pozitívneho vzťahu detí k písanej reči vo všeobecnosti už v predškolskom období môže významne prispieť k predchádzaniu školským problémom detí v písaní.

LITERATÚRA

ABBASOV, A. N. 2008. Pedagogics. Short Conspectus and Schemes. Baku: Mutarcim. Aghayev.

BAKOŠOVÁ, E. & MRVOVÁ, A. 1995. Súzvuky tvorivosti. Bratislava: Národné osvetové centrum.

BESSE, J. 1996. An approach to writing in kindergarten. Mahwah: Lawrence Erlbaum Association.

BOHÁČIKOVÁ, D. 2014. Rozvíjanie kritického myslenia na hodinách tvorivého čítania a písania. In Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe.

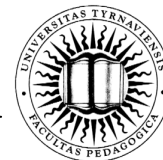
ČÁBALOVÁ, D. 2011. Pedagogika. Praha: Grada Publishing a.s.

GAFFNEY, S. 2009. Child's Writing from Process to Product: Teacher-Directed Learning vs. Student. 2009. [cit. 2013-21-5]. Dostupné na: <http://http-server.carleton.ca/~nartemev/files/Child%20writing%202009.pdf>

GHEZZI, P. 2011. Help your child build writing skills. [cit. 2013-14-10]. Dostupné na: <http://www.schoolfamily.com/school-family-articles/article/10688-help-your-child-build-writing-skills>

GRAHAM, S., BOLLINGER, A., OLSEN, C.B., D'AOUST, C., MACARTHUR, C., MMCCUTCHEN, D. & OLINGHOUSE, N. 2012. Teaching Elementary School Students to Be Effective Writers. Washington, DC.

HUDÁČOVÁ, V. 2001. Písmo a písanie telesne postihnutých detí. Bratislava: Pd FUK.



CHAMPION, L. 2009. How to teach children to write a story. [cit. 2013-21-5]. Dostupné na: <<http://www.livestrong.com/article/41795-teach-children-write-story/>>

KAŠČÁK, O. 2008. Deti v kultúre – kultúry detí. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.

KOSTRUB, D. 2008. Dieťa/žiak/štvudent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník? Bratislava: Vydavateľstvo ROKUS.

LIPNICKÁ, M. 2008. Prepojenosť rozvoja grafomotoriky a podpora počiatočného písania v prevencii poruchy písania u detí predškolského veku. In Pedagogické rozhľady, č. 2.

MINISTRY OF EDUCATION 2005. A Guide to Effective Instruction in Writing, Kindergarten to Grade 3. Queen's Printer for Ontario, [cit. 2013-21-5]. Dostupné na: <http://www.eworkshop.on.ca/edu/resources/guides/Guide_Writing_%20K_3.pdf>

PRUCHA, J.; WALTEROVÁ, E. & MAREŠ, J. 1995. Pedagogický slovník. Praha: Portál.

SABOVÁ, T. 2003. Psychomotorické hry. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity v Prešove.

TOMPKINS, G. E 1994. English language: Creative writing (Elementary education). New York: Merrill: Toronto: Maxwell Macmillan Canada.

ZÁPOTOČNÁ, O. 2012. Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní. Bratislava: Vydavateľstvo VEDA.

ZÁPOTOČNÁ, O. & PETROVÁ, Z. 2010. Jazyková gramotnosť v predškolskom veku. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.

AUTOR

Mgr. Veronika Vörösová
 Ústav pedagogických vied a štúdií
 Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
 Šoltésovej 4
 813 34 Bratislava
 e-mail: majercikova@fedu.uniba.sk

KOMUNIKACE OSOB S KOMBINOVANÝM POSTIŽENÍM A FAKTORY PODÍLEJÍCÍ SE NA KOMUNIKAČNÍM ROZVOJI

Vladimíra ZEDKOVÁ

ABSTRAKT

Cílem příspěvku je seznámit čtenáře se zamýšlenou disertační prací s názvem „Vlivy podílející se na rozvoji komunikačních kompetencí u dospívajících osob s kombinovanými vadami“. Disertační práce je zaměřena na komunikaci osob s kombinovaným postižením, přičemž cílem této práce je zjištění faktorů, jež se podílí na rozvoji komunikačních kompetencí osob s kombinovaným postižením, a to konkrétně v dospívajícím věku. Výzkum bude probíhat v rodinách a institucích na území České republiky, přičemž při výzkumu budou využity kvalitativní i kvantitativní výzkumné metody.

Teoretická východiska

Pojem komunikace je lze chápat poměrně široce, nejčastěji jej chápeme jako spojování něčeho. Pro potřeby disertační práce bude na tento pojem nahlíženo z užšího hlediska, a to jako na dorozumívání, jenž je důležité pro efektivní vyjadřování (Regec, Stejskalová, 2012). Komunikace je nedílnou součástí sociální interakce, která je důležitá pro každého jedince, a to vzhledem k tomu, že člověk je bytostí společenskou, která ke své existenci sociální interakci potřebuje (Paulík, 2007).

Je všeobecně známo, že komunikaci lze rozlišit na komunikaci verbální a neverbální, přičemž komunikaci verbální lze označit také slovní. Z hlediska verbální komunikace lze rozlišovat ještě další pojmy, které úzce souvisí s komunikací, a to řeč, jazyk, mluva a podobně. Řeč jedince lze charakterizovat jako schopnost užívat sdělovací nebo též dorozumívací prostředky. Pojem mluva lze chápat jako zvukově realizovanou řeč, přičemž do mluvy jsou vkládány i individuální charakteristiky. Dalším důležitým pojmem je jazyk, tento pojem lze chápat jako souhrn vyjadřovacích a výrazových prostředků, které jsou typické pro určitou skupinu. V řeči jsou rozeznávány čtyři jazykové roviny, a to foneticko – fonologická, lexikálně sémantická, morfologicko-syntaktická a pragmatická. Lze říci, že v řeči osob s postižením bývá narušena jedna či více jazykových rovin, hovoříme o narušené komunikační schopnosti (Lechta, 2002).

Další komponentou je komunikace neverbální (mimoslovní), která vysílá mnohdy více informací než samotná slovní komunikace. Neverbální komunikace je velmi důležitá při komunikaci s lidmi s těžkým kombinovaným postižením. Tito lidé v mnoha případech nezvládají verbální komunikaci, z toho důvodu mohou být závislí právě na komunikaci neverbální. Proto je velmi důležité u těchto lidí pečlivě zkoumat jejich neverbální projevy a zaměřit se na neverbální aspekty jako proxemika, haptika, mimika, gestika, posturika a podobně. Kunhartová et al. (2011) uvádí, že je důležité u těchto osob sledovat i fyziologické projevy (křik, tep, dech, výraz obličeje...), které mohou být mnohdy velmi důležité pro komunikaci a rozpoznávání současného stavu jedince.

Komunikací se bude zabývat celá první kapitola teoretické části disertační práce. Komunikace bude popsána detailně, přičemž další podstatnou částí bude popis alternativní a augmentativní komunikace. Komunikace alternativní neboli náhradní bývá užitá u osob, jež nemohou komunikovat pomocí verbální komunikace. Alternativní komunikace využívá např. obrázky, předměty, piktogramy, komunikační tabulky nebo také znaky. Některé komunikační systémy využívají i kombinaci znaků a obrázků. Pro některé osoby je potřebné upravení komunikačního systému, je možné zkombinovat i více komunikačních systémů, ale nedoporučuje se kombinace více jak tří (Janovcová, 2004).

Augmentativní komunikace neboli komunikace doplňková se využívá u osob, které mohou komunikovat verbálně, ale v nedostatečné míře. Z toho důvodu u nich mohou být aplikovány doplňkové systémy, které mohou využívat také obrázků i znaků.

Druhá kapitola disertační práce bude zaměřena na pojem kombinované postižení. Vzhledem k šíři tohoto pojmu předpokládáme, že i tato kapitola bude obsáhlá. Kombinované vady definoval Edelsberger (2000) jako postižení, kdy je jedinec postižen současně dvěma nebo více vadami. Lze si povšimnout i rozdílu v termínech vada a postižení. Slowík (2007) uvádí, že *„vada, porucha, defekt je narušení (abnormalita) psychické, anatomické či fyziologické struktury nebo funkce.“* Přičemž pojem postižení Slowík (2007) *chápe jako omezení nebo ztrátu schopností vykonávat činnost způsobem nebo v rozsahu, který je pro člověka považován za normální.“*

U kombinovaného postižení se lze setkat s jistou terminologickou nejednotností, lze se setkat s termíny jako kombinované vady, vícečetné postižení, těžké postižení, vícenásobné postižení, více vad, těžké mentální postižení a podobně. Novela vyhlášky MŠMT 147/ 2011 sb. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných definuje pojem těžké postižení takto: *„za žáky s těžkým zdravotním postižením se považují žáci s těžkým zrakovým postižením, těžkým sluchovým postižením, těžkou poruchou dorozumívacích schopností, hluchoslepí, se souběžným postižením více vadami, s autismem, s těžkým tělesným nebo těžkým či hlubokým mentálním postižením.“*

Další podkapitola bude věnována možným terapeutickým postupům, které mohou být nápomocny při rozvíjení komunikačních kompetencí u osob s kombinovaným postižením.

Disertační práce bude zaměřena především na osoby s kombinovaným postižením v dospívajícím věku, z toho důvodu bude poslední kapitola teoretické části zaměřena na toto vývojové období. Pro potřeby této práce bude vymezeno za období dospívání věkové rozmezí 12 – 20 let. Kapitola se bude zabývat charakteristikami tohoto období právě u osob s kombinovaným postižením. Toto období Langmeier a Krejčířová (1998) charakterizují jako životní úsek, který počíná prvními znaky pohlavního zrání (především objevení sekundárních pohlavních znaků) a ukončení tohoto období je charakteristické dokončením tělesného růstu a dosažením pohlavní zralosti. Celé období dospívání bývá členěno na dvě etapy:

- Etapa pubescence – je charakteristická výskytem sekundárních pohlavních znaků a vývojem reprodukční schopnosti, která je v tomto období nedokonalá

- Etapa adolescence – je charakteristické postupným dosahováním plné reprodukční zralosti.

Empirická část

Pro empirickou část disertační práce budou využity metody kvalitativního i kvantitativního výzkumu.

Kvantitativní část šetření bude zaměřena na osoby pečující, tedy na pracovníky v institucích (ve stacionářích, domovech pro osoby se zdravotním postižením) a rodiče, kteří pečují o osobu s kombinovaným postižením v domácím prostředí. Toto šetření bude probíhat pomocí vytvořeného dotazníku, který bude zaměřen na schopnost pečujících osob rozpoznat komunikační potřeby osob s kombinovaným postižením. Položky v dotazníku budou zaměřeny na demografická data respondentů, délku praxe a dosažené vzdělání. Přičemž zjišťovány budou informace ohledně znalosti komunikace s osobami s těžkým kombinovaným postižením. Kladeny budou otázky typu, zda pečovatel dokáže rozpoznat vyjádření souhlasu či nesouhlasu, zda dokáže rozpoznat přivolání určité osoby nebo její odvolání, schopnost poznat vyjádření přání jedince s kombinovaným postižením. Dále budou položky zaměřeny na názor pečovatelů na komunikační systémy, zda jsou výhodou při komunikaci s těmito osobami apod. Důležitou součástí dotazníkového šetření jsou položky, které zjišťují názor pečovatelů na jednotlivé komunikační systémy a jejich využitelnost u osob s kombinovaným postižením. Jedním z cílů disertační práce je zjištění faktorů, které se podílí na rozvoji komunikačních kompetencí, z toho důvodu jedna z položek bude zjišťovat, co je podle pečovatelů důležité pro rozvoj těchto kompetencí.

Neméně důležitou částí tohoto kvantitativního šetření je poznámkový aparát, je známé, že k osobám s kombinovaným postižením je zapotřebí přistupovat velice individuálně, z toho důvodu jsou důležité poznámky, a to především u položek zjišťujících vyjadřování jedinců.

Další částí výzkumu disertační práce bude šetření kvalitativní, které bude zaměřeno již na konkrétní osoby s kombinovanými vadami, ze strany autorky bude snaha o získání co největšího množství dat, aby mohlo dojít k objektivizaci. Ke kvalitativnímu šetření bude využit modifikovaný materiál, jenž bude inspirován diagnostikou protokomunikačního chování, jehož autorem je prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D. Diagnostické položky budou zaměřeny na iniciaci komunikačního aktu, přičemž projev jedince bude zkoumán pomocí škály – samostatně zahajuje, nechá se vést a je rezistentní. Další položkou je udržení a průběh komunikačního aktu, tato část bude hodnocena pomocí škály – udržuje a samostatně rozvíjí, nechá se motivovat k pokračování, nemá zájem o udržení. V této fázi bude diagnostika zaměřena i na způsob udržení komunikačního aktu. Sledováno bude převážně, zda jedinec komunikuje verbálně či neverbálně a zda užívá ke komunikaci alternativní, případně augmentativní komunikaci. V další části bude zkoumání zaměřeno na ukončení komunikačního aktu, tato část bude hodnocena – samostatně ukončí, akceptuje ukončení,

neakceptuje. Předposlední část se zaměří na vyjádření souhlasu či nesouhlasu. Ke všem těmto diagnostickým bodům bude připojen i poznámkový aparát, který bude velmi důležitou částí, a to vzhledem k individualitě komunikačních dovedností osob s kombinovanými vadami. Tento poznámkový aparát bude nápomocen k vytvoření uceleného pohledu na komunikační kompetence, který bude nápomocen rodičům i pečovatelům ke snazšímu dorozumívání s těmito osobami. Poslední součást diagnostického šetření bude zaměřena na popis prostředí jedince, jeho uspořádání, barevné provedení, vybavení apod. Tato fakta mohou přispět k rozpoznání faktorů, které se podílí na rozvoji komunikačních kompetencí u těchto osob, jak již vyplývá i z celého názvu disertační práce. (Zedková, v tisku)

Závěr

Disertační práce má přispět k rozvoji teoretické základny pedagogiky osob s kombinovaným postižením, a tím i k rozvoji i praxe. Práce má posloužit rodičům, pečovatelům, ale i studentům, kteří se zabývají či pracují s lidmi s kombinovaným postižením. Dalším cílem, který by práce měla přinést, je přispět ke zkvalitňování života těchto osob, což zkvalitněním komunikace je možné alespoň částečně dosáhnout.

LITERATURA

EDELSBERGER, L. 2000. *Defektologický slovník*. Jinočany: H & H.

JANOVCOVÁ, Z. 2010. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita.

KUNHARTOVÁ, M. et al. 2011. *Podpora komunikačních schopností dětí s kombinovaným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

LECHTA, V. 2002. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál.

Novela vyhlášky MŠMT 147/ 2011 sb. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

PAULÍK, K. 2007. *Psychologické základy lidské komunikace*. Ostrava: Ostravská Univerzita v Ostravě.

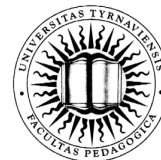
REGEC, V. & STEJSKALOVÁ, K. 2012. *Komunikace a lidé se specifickými potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

SLOWÍK, J. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.

LANGMEIER, J. & KREJČÍŘOVÁ, D. 1998. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.

ZEDKOVÁ, V. (v tisku). Faktory podílející se na rozvoji komunikačních kompetencí u osob s kombinovanými vadami

Článek vznikl přispěním projektu IGA_pdf_2014007



AUTOR

Mgr. Vladimíra Zedková
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: vladka.zedkova@centrum.cz



JUVENILIA PAEDAGOGICA

2015



**Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky
v konceptoch dizertačných prác doktorandov**

ISBN 978-80-8082-839-4

© TRNAVSKÁ UNIVERZITA, PdF TRNAVA, 2015