



vol.2, 2016

02



Ecoletra.com LLC, www.ecoletra.com

ISSN 2377-9748



Ecoletra.com – Scientific eJournal, Vol. 2, 2016/ 02, ISSN 2377-9848



Ecoletra.com – Scientific eJournal, Vol. 2, 2016/ 02, ISSN 2377-9848

ECOLETRA.COM SCIENTIFIC EJOURNAL, VOL. 2, NO. 2016/ 02



Description and Objectives:

Ecoletra.com Scientific eJournal is an international interdisciplinary scientific electronic journal, mapping in a well arranged order a wide spectrum of scientific and popular areas. The journal publishes articles, original studies, discussion contributions, and provides information and reviews in particular areas. This allows the journal to develop these areas and support the publication activities of authors and increase its level. All of the published articles are reviewed anonymously by two independent reviewers from the Scientific Council ecoletra.com

Download Link:

<http://ebook.ecoletra.com/2016-02-ecoletra.com-scientific-ejournal>

Publisher:

Ecoletra.com LLC, 16192 COASTAL HWY, LEWES, DE
19958, www.ecoletra.com
ISSN 2377-9848





Journal Structure and Content:

- [Ecoletra.com Scientific eJournal](#) is available as a whole in electronic format (PDF) in the eJournal category on ecoletra.com. Individual articles can be classified independently in the eProfessional Articles category of the Sales Catalogue of ecoletra.com
- **The Content of [Ecoletra.com Scientific eJournal](#)** is created by individual contributions in clearly organized structure according to the educational areas:
 - **Humanities:** Human history, Linguistics, Literature, Arts, Philosophy, Religion
 - **Social sciences:** Anthropology, Archaeology, Area studies, Cultural and ethnic studies, Economics, Gender and sexuality studies, Geography, Political science, Psychology, Sociology
 - **Natural sciences:** Biology, Chemistry, Earth sciences, Physics, Space sciences
 - **Formal sciences:** Mathematics, Computer sciences, Logic, Statistics, Systems science
 - **Professions:** Agriculture, Architecture and design, Business, Divinity, Education, Engineering, Environmental studies and forestry, Family and consumer science, Human physical performance and recreation, Journalism, media studies and communication, Law, Library and museum studies, Medicine, Military sciences, Public administration, Social work, Transportation
- Listed attributes for each contribution: Title, Author, Language, Date, Discipline (category), Review by the Scientific Counsel ecoletra.com, Abstract, Keywords,
- Accepted language contributions: Slovak, English (and others according to specification in the call for papers for a concrete issue)

Periodicity:

Quarterly: January 31st, March 31th, May 31th, October 31st

Publication Sample:

- [Publication sample guide](#)



Ecoletra.com – Scientific eJournal, Vol. 2, No. 2016/ 02

Editorial Board:

- **Rudolf Rössel, M.B.A.** (Director of Editorial Board, Chairman of The Scientific Council of ecoletra.com)
- **Ing. Jaroslav Mišových** (Director of Editorial Board, Graphics, Editor, Chairman of The Scientific Council of ecoletra.com)
- **Ing. Mária Svidroňová, PhD.** (Member of The Scientific Council of ecoletra.com)
- **prof. PhDr. Daniela Mügllová, CSc.** (Member of The Scientific Council of ecoletra.com)
- **Carlos Gutiérrez, BA, MIM** (Member of The Scientific Council of ecoletra.com)
- **doc. Ing. Ján Dobrovič, PhD.** (Member of The Scientific Council of ecoletra.com)
- **doc. Ing. Katarína Teplická, PhD. ING PAED. - IGIP.** (Member of The Scientific Council of ecoletra.com)
- **doc. Mgr. Anna Lašáková, PhD.** (Member of The Scientific Council of ecoletra.com)
- **doc. Mgr. Gabriela Kravčáková, PhD.** (Member of The Scientific Council of ecoletra.com)
- **doc. PhDr. ThDr. Daniel Slivka, PhD.** (Member of The Scientific Council of ecoletra.com)
- **Doc. Dr.theol. Alžbeta Dufferová, PhD.** (Member of The Scientific Council of ecoletra.com)
- **doc. Ing. Zuzana Kittová, PhD., M.B.L.-HSG** (Member of The Scientific Council of ecoletra.com)
- **PaedDr. Zlatica Hulová, PhD.** (Member of The Scientific Council of ecoletra.com)
- **PhDr. Tatiana Lorincová, PhD.** (Member of The Scientific Council of ecoletra.com)
- **PhDr. Kamil Kotlík, PhD.** (Member of The Scientific Council of ecoletra.com)
- **Ing. Stanislav Kološta, PhD.** (Member of The Scientific Council of ecoletra.com)
- **Ing. Juraj Válek, PhD.** (Member of The Scientific Council of ecoletra.com)
- **Ing. Jana Kušnírová, PhD.** (Member of The Scientific Council of ecoletra.com)
- **Ing. Zuzana Brindzová, PhD.** (Member of The Scientific Council of ecoletra.com)
- **Mgr. Eva Mesárová, PhD.** (Member of The Scientific Council of ecoletra.com)
- **Mgr. Dušan Litva, PhD.** (Member of The Scientific Council of ecoletra.com)
- **Mgr. Elena Kováčiková, PhD.** (Member of The Scientific Council of ecoletra.com)
- **Mgr. Zlatica Jursová Zacharová, PhD.** (Member of The Scientific Council of ecoletra.com)
- **Mgr. Zuzana Svobodová** (Member of The Scientific Council of ecoletra.com)
- **Doc. PhDr. Martin Kasarda, Dr.** (Member of The Scientific Council of ecoletra.com)

Editorial Board Ecoletra.com Scientific eJournal has an international structure, consisting exclusively only the members of the Scientific Council ecoletra.com, which are selected for particular issue and are listed in its imprint.

Interested in membership in The Scientific Council ecoletra.com ?

- Please contact us via the [contact form](#) or [an e-mail](#) in case of interest in membership. Please enter your workplace (university, institute) and expert or academic field you operate in in your profile.

Date of issue:

2016-03-31/ 8 articles/ 146 pages

Content:

- Slavka Sedláková
1. **MESTSKÁ HROMADNÁ DOPRAVA AKO SÚČASŤ VEREJNEJ OSOBNÉJ DOPRAVY V PODMIENKACH SR p.7**
 2. Jana Dlouhá, Anna Malá, Lucie Vlášková
PEDAGOGICKÁ PODPORA NEMOCNÉHO DÍTĚTE p.26
 3. Zlatica Jursová Zacharová
NAUČIA SA PO ANGLICKY? p.60
 4. Ľuba Tomčíková
DOPADY PROCESU GLOBALIZÁCIE NA OBLASŤ RIADENIA ĽUDSKÝCH ZDROJOV V MEDZINÁRODNÝCH PODNIKoch p.77
 5. Dušan Litva
PROGNÓZA UDRŽATEĽNOSTI FIŠKÁLNEJ POLITIKY V SLOVENSKEJ REPUBLIKE V OBDOBÍ 2016- 2020 p.92
 6. Dagmar Inšitorisová
EDUCATION BY THEATRE IN MARGINALISED CULTURES p.108
 7. Maroš Šip
RESOCIALIZÁCIA BÝVALÝCH ČLENOV ALTERNATÍVNEJ RELIGIOZITY ZA POMOCI RODINNÝCH PRÍSLUŠNÍKOV p.119
 8. Andrej Zahorák
SOVIETSKE REÁLIE V LITERÁRNEJ REFLEXII A TRANSLÁCII p.138

MESTSKÁ HROMADNÁ DOPRAVA AKO SÚČASŤ VEREJNEJ OSOBNEJ DOPRAVY V PODMIENKACH SR

Slavka Sedláková¹

Abstract

The aim of this paper is to draw attention to the issue of urban public transport that is perceived as a local public good and is part of the public passenger transport. The article analyzes the selected technical parameters of urban public transportation in Slovak republic and draws attention to the issue of financial resources. Efforts to favor public passenger transport the individual transport must be linked with improving the quality and satisfaction of its users. The results of the questionnaire survey suggest that public transportation is one of the most commonly used mode of transport, but in several attributes does not fulfill the demands of passengers.

Keywords

urban public transport, public good, sources of financing

Abstrakt

Cieľom príspevku je upriamiť pozornosť na problematiku mestskej hromadnej dopravy, ktorá je vnímaná ako lokálny verejný statok a je súčasťou osobnej verejnej prepravy. Článok analyzuje vybrané organizačné i technické parametre mestskej hromadnej dopravy na Slovensku a upriamuje pozornosť na problematiku zabezpečenia finančných zdrojov pre sledovanú oblasť. Snaha o preferovanie verejnej osobnej dopravy pred dopravou individuálnou musí byť spojená so zvyšovaním kvality a spokojnosti jej užívateľov. Výsledky dotazníkového prieskumu naznačujú, že mestská hromadná doprava je jedným z najčastejšie využívaných spôsobov cestovania, avšak vo viacerých atribútoch nespĺňa nároky cestujúcich.

Kľúčové slová

mestská hromadná doprava, verejný statok, zdroje financovania.

JEL Classification

H76, H41

¹ Katedra ekonomiky a riadenia verejnej správy, Fakulta verejnej správy UPJŠ v Košiciach, Popradská 66, Košice, slavka.sedlakova@upjs.sk

Úvod

Pohyb a mobilita sa dlhodobým vývojom stali jedným zo základných znakov modernej spoločnosti, pričom občan ako spotrebiteľ očakáva, že bude mať zaistený rovnaký prístup k doprave. Verejná osobná doprava by mala v dostatočnej miere napĺňať prepravné potreby celej spoločnosti a zaistiť dopravu aj do menších miest a obcí, či menej rozvinutých regiónov. Dopravno-politické opatrenia v rámci krajín Európskej únie sú orientované na uprednostnenie verejnej osobnej dopravy pred rastúcou individuálnou dopravou, pričom Surovec (2007) konštatuje, že rast individuálnej dopravy je spôsobovaný aj nedostatočnou kvalitou služieb verejnej osobnej dopravy. Jednotlivé štáty EÚ stoja pred výzvou vytvárať podmienky pre ekologickú a trvalo udržateľnú diaľkovú a regionálnu dopravu i pre dopravu v mestských aglomeráciách. Podobný názor prezentuje Staněk a kol. (2008), ktorý uvádza, že na budúcnosť jednotlivých druhov dopravy v rámci krajín EÚ pôsobí celý rad parametrov ako napríklad ekologizácia jednotlivých druhov dopravy, posudzovanie výhod a nákladov z ekologického hľadiska, externých nákladov, časovej dostupnosti a pod.

Dopravný trh v SR za ostatné roky prešiel významnými zmenami, ktoré sa vyznačujú rýchlym rastom automobilovej dopravy a súčasným klesaním prepravného výkonu a počtu cestujúcich vo všetkých hlavných druhoch verejnej osobnej dopravy. Tento fakt súvisí so zmenou životného štýlu obyvateľstva prejavujúci sa vyššími požiadavkami na mobilitu.

V podmienkach Slovenskej republiky došlo aj k viacerým zmenám aj vo financovaní verejnej osobnej dopravy, pričom tie najzásadnejšie boli súčasťou procesu decentralizácie verejnej správy a následne aj fiškálnej decentralizácie v SR. V zmysle § 19, ods. 1 zákona č. 56/2012 Z. z. o cestnej doprave pri nedostatočnom zabezpečení dopravnej obslužnosti územia pravidelnou dopravou prevádzkovanou dopravcami na súkromnom základe je objednávateľ oprávnený vo verejnom záujme objednať dopravné služby v rozsahu potrebnom na zaistenie dopravnej obslužnosti daného územia. V zmysle tohto zákona sa objednávateľom rozumie orgán verejnej správy povinný organizovať a zabezpečovať dopravnú obslužnosť územia kraja alebo obce. Reformné procesy vo verejnej správe zmenili pravidlá v poskytovaní a financovaní verejnej osobnej dopravy tak, že od roku 2005 sa výkony vo verejnom záujme uhrádzajú v prímestskej osobnej doprave z rozpočtov samosprávnych krajov SR a v mestskej hromadnej doprave z rozpočtov miest a obcí SR.

Ciele a metódy

Cieľom príspevku je objasniť základné aspekty fungovania mestskej hromadnej dopravy z hľadiska jej organizačných i technických charakteristík. Zároveň je jedným z čiastkových cieľov príspevku analyzovať problematiku financovania mestskej hromadnej dopravy z hľadiska štruktúry zdrojov, pričom dopĺňa prepojenie na nové operačné programy štrukturálnych fondov EÚ v programovacom období 2014-2020. Číselné údaje pre

spracovanie príspevku boli čerpané z dostupných databáz Štatistického úradu SR, zo Stratégie rozvoja verejnej osobnej a nemotorovej dopravy SR do roku 2020 a z dokumentov Ministerstva dopravy, výstavby a regionálneho rozvoja SR. Vzhľadom na potrebu prijímať opatrenia, ktoré sú orientované na uprednostnenie verejnej osobnej dopravy pred rastúcou individuálnou dopravou sú súčasťou článku čiastkové výsledky dotazníkového prieskumu, ktorý bol realizovaných v meste Prešov a Bratislava za účelom komparácie vnímania mestskej hromadnej dopravy pasažiermi vybraných mestských aglomeráciách.

I. Mestská hromadná doprava, jej charakteristiky a význam

Doprava v mestách patrí medzi elementárne mestotvorné funkcie a jej poslaním je fyzické premiestňovanie osôb a vecí v danom priestore a čase (Kučera S.- Kučera M., 2012, s. 37). Mestská hromadná doprava patrí medzi zmiešané verejné statky, avšak aj medzi jednotlivými zmiešanými verejnými statkami môžeme nájsť špecifiká, či už z hľadiska ich deliteľnosti resp. nedeliteľnosti, alebo z pohľadu vylúčenia resp. nevylúčenia zo spotreby. Ak hovoríme o zmiešaných verejných statkoch, ktoré sú nedeliteľné, ale vylúčiteľné zo spotreby, môžeme ich bližšie špecifikovať prostredníctvom ich charakteristických znakov:

- ide o súkromné statky prepojené s externalitami,
- sú financované z príjmov z predaja,
- produkujú ich súkromné spoločnosti a poskytujú sa prostredníctvom trhu,
- ich cena je ovplyvňovaná dotáciami.

Pre zmiešané verejné statky, ktoré sú nedeliteľné a nevylúčiteľné je typické, že ich spotreba je kolektívna, avšak môžu nastať situácie, keď dôjde k naplneniu ich kapacity. Zároveň platí, že môžu byť zabezpečované štátom, ale aj súkromnými organizáciami a podľa toho sú následne poskytované prostredníctvom trhu alebo verejne (Medved' et. al., 2007, s. 43). V rámci jednotlivých možností financovania dochádza k situáciám, kedy sú hlavným zdrojom tržby z predaja týchto statkov, ale sa stretávame aj s možnosťou nepriameho financovania prostredníctvom verejných rozpočtov, pričom v takom prípade ide o zdroje, ktoré najčastejšie pochádzajú z daní.

V zmysle § 9 zákona č. 56/2012 Z. z. o cestnej doprave v znení neskorších predpisov sa pod mestskou hromadnou dopravou rozumie jednotný mestský dopravný systém tvoriaci súbor vzájomne zosúladených a prepojených liniek a harmonogramov spojov s jednotným prepravným poriadkom a systémom predaja cestovných lístkov. Legislatívny rámec, ktorý vymedzuje pravidlá pre fungovanie mestskej hromadnej dopravy na Slovensku je pomerne rozsiahly a je možné do neho zaradiť okrem iných aj nasledujúce legislatívne normy a nariadenia:

- zákon č.135/1961 Zb. o pozemných komunikáciách (cestný zákon) v znení neskorších predpisov
- zákon č.56/2012 Z. z. o cestnej doprave v znení neskorších predpisov
- nariadenie Európskeho parlamentu a rady (ES) č.1370/2007
- zákon č. 513/2009 Z. z. o dráhach a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov
- zákon č. 514/2009 Z. z. o doprave na dráhach v znení neskorších predpisov
- zákon č. 725/2004 Z. z. o podmienkach prevádzky vozidiel v premávke na pozemných komunikáciách v znení neskorších predpisov
- zákon č. 8/2009 Z. z. o cestnej premávke v znení neskorších predpisov
- vyhláška MDPT SR č. 245/2010 Z. z. o odbornej spôsobilosti, zdravotnej a psychickej spôsobilosti osôb pri prevádzkovaní dráhy a dopravy na dráhach v znení neskorších predpisov

Vplyv na mestskú mobilitu majú okrem rozsiahlych legislatívnych noriem aj ustanovenia platných technických noriem napríklad STN 73 6102 Projektovanie križovatiek na pozemných komunikáciách, STN 73 6110 Projektovanie miestnych komunikácií a STN 73 6425 Autobusové, trolejbusové a električkové zastávky.

Ako uvádza (Schlosser, 2007, s. 62) pod pojmom mestská hromadná doprava (MHD) rozumieme verejnú dopravu vyskytujúcu sa v mestách a v okolitých obciach, ktorá zaisťuje prepravu ľudí prostredníctvom mestských dráh a autobusmi, prípadne nekonvenčnými dopravnými prostriedkami. Cieľom mestskej hromadnej dopravy je zabezpečiť čo najefektívnejšie prepravovanie cestujúcich z kvantitatívneho aj kvalitatívneho hľadiska. Zriaďuje sa v mestách nad 20 000 obyvateľov, pričom musí nadväzovať na ostatnú dopravu po časovej aj funkčnej stránke, musí byť prepojená s organizáciou života v mestách a s výstavbou v mestách (Habarda, 1984, s. 23).

1.1. Vybrané ukazovatele mestskej hromadnej dopravy na Slovensku

Z výsledkov situačnej analýzy, ktorú realizovalo Ministerstvo dopravy, výstavby a regionálneho rozvoja SR pre účely spracovania a prijatia Stratégie rozvoja verejnej osobnej a nemotorovej dopravy SR do roku 2020 vyplýva, že na Slovensku funguje mestská hromadná doprava osôb v 25 mestách, pričom je zabezpečená prostredníctvom mestských dopravných podnikov, alebo prostredníctvom iných dopravných podnikov (viď. Tabuľka 1).

Ako je z uvedených údajov zjavné, vlastné mestské podniky pre poskytovanie hromadnej dopravy sú zriaďované prevažne vo väčších mestských aglomeráciách.

V mestách zaradených do menších veľkostných kategórií túto službu realizuje iný dopravný podnik, ktorý nie je v zriaďovateľskej pôsobnosti mesta. V takom prípade sú prepravné služby objednávané konkrétnym mestom vo verejnom záujme za účelom zabezpečenia dopravnej obslužnosti pre občanov.

Typickými skupinami cestujúcich v MHD sú žiaci základných škôl, študenti stredných a vysokých škôl, pracujúci, ktorí za prácou dochádzajú zo sídlisk do centra mesta, priemyselných zón alebo do iných miest a obcí, dôchodcovia, ale aj turisti a návštevníci mesta a regiónu a cestujúci za účelom rekreácie a oddychu.

Výkony vo verejnom záujme na linkách mestskej hromadnej dopravy objednávajú jednotlivé mestá a linky spravidla neprekračujú administratívne územie mesta, ktoré si výkony objednáva. Licencie na linky MHD vydávajú mestá a na linky dráhovej dopravy, kam radíme električky a trolejbusy, udeľujú licencie samosprávne kraje. Na prevádzku mestskej hromadnej dopravy pôsobia rozličné faktory, ale aj voľba vhodného dopravného subsystému. Dopravný systém je súhrn všetkých dopravných alternatív pozostávajúcich z technického, ekologického, organizačného, energetického hľadiska a musí reagovať na požiadavky kladené logistikou. Preferovanie, resp. nepreferovanie jednotlivých dopravných systémov sa mení v dôsledku vývoja konkrétnej spoločnosti (Kučera S.- Kučera M., 2012, s. 37-38).

Tabuľka 1 Zoznam podnikov zabezpečujúcich MHD na Slovensku

Mesto	Mestský dopravný podnik	Iný dopravný podnik
Banská Bystrica	DPMBB	SAD Zvolen
Bardejov		SAD Prešov
Bratislava	DPB	
Brezno		SAD Zvolen
Dolný Kubín		SAD LIORBUS
Košice	DPMK	
Liptovský Mikuláš		SAD LIORBUS
Lučenec		SAD Lučenec
Martin		SAD Žilina
Michalovce		M.K. Trans plus s.r.o.
Nitra		Arriva Nitra
Nové zámky		Arriva Nové Zámky
Poprad		SAD Poprad
Považská Bystrica	MDS Považská Bystrica	
Prešov	DPMP	
Prievidza		SAD Prievidza
Púchov	Autobusová doprava Púchov	
Rožňava		Eurobus, a.s.
Ružomberok		SAD LIORBUS
Spišská Nová Ves		Eurobus, a.s.
Trebišov		SAD Michalovce
Trenčín		SAD Trenčín

Trnava		SAD Trnava
Zvolen		SAD Zvolen
Žilina	DPMŽ	

Zdroj: Stratégia rozvoja verejnej osobnej a nemotorovej dopravy SR do roku 2020

Pre výber dopravného subsystému sa odporúčajú podrobné analýzy spoločensko-ekonomických, geografických, demografických, environmentálnych a dopravných možností územia, pričom za hlavné považujeme:

- prepravnú kapacitu a spoľahlivosť dopravného prostriedku, ako aj ich udržiavanie a opravy,
- investičné a prevádzkové náklady,
- nerovnomernosť prepravného prúdu a energetickú náročnosť,
- geomorfologické členenie a štruktúra mesta,
- kvalita dopravnej obsluhy a očakávaný rast prepravných požiadaviek,
- vplyv ostatných dopravných prostriedkov v meste (Lokšová, 2009, s. 101-102).



Obrázok 1 Alternatívy dopravných subsystémov

Zdroj: Lokšová, 2009, s. 43

Na Slovensku sa v mestskej hromadnej doprave využívajú najčastejšie autobusové, trolejbusové dopravné subsystémy a v mestách Bratislava a Košice aj električkový dopravný subsystém. Ako uvádza Tabuľka 2, vo vozovom parku MHD všetkých sledovaných miest sú zaradené autobusy, okrem Nitry i trolejbusy, no električky sú súčasťou vozového parku MHD len v Košiciach a v Bratislave.

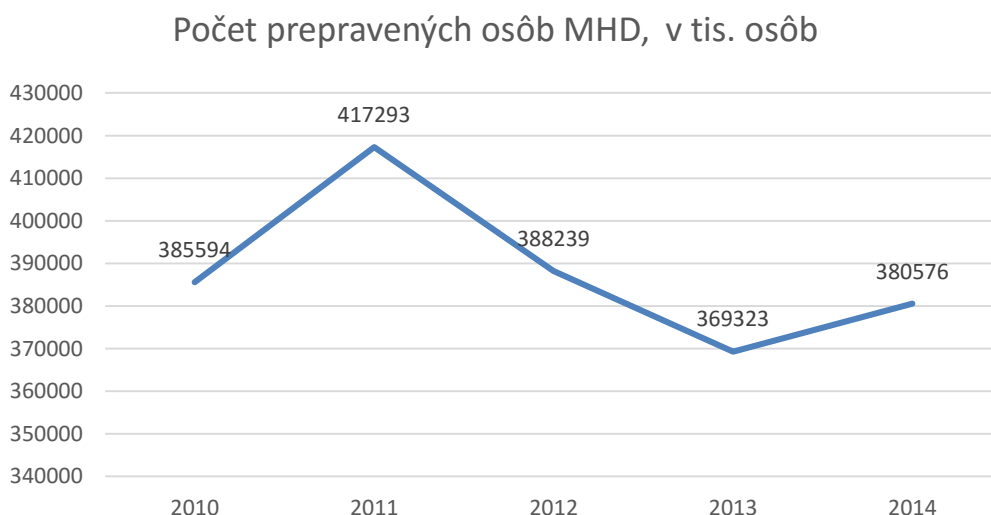
Tabuľka 2 Vybrané parametre vozidlového parku MHD v mestách nad 70 tis. obyvateľov

Mesto	električky	trolejbusy	autobusy	spolu
Košice	117	27	196	340

Prešov	0	48	60	108
Bratislava	228	116	473	817
Nitra	0	0	89	89
Žilina	0	42	42	84
Banská Bystrica	0	29	52	81

Zdroj: spracované podľa Stratégie rozvoja verejnej osobnej a nemotorovej dopravy SR do roku 2020

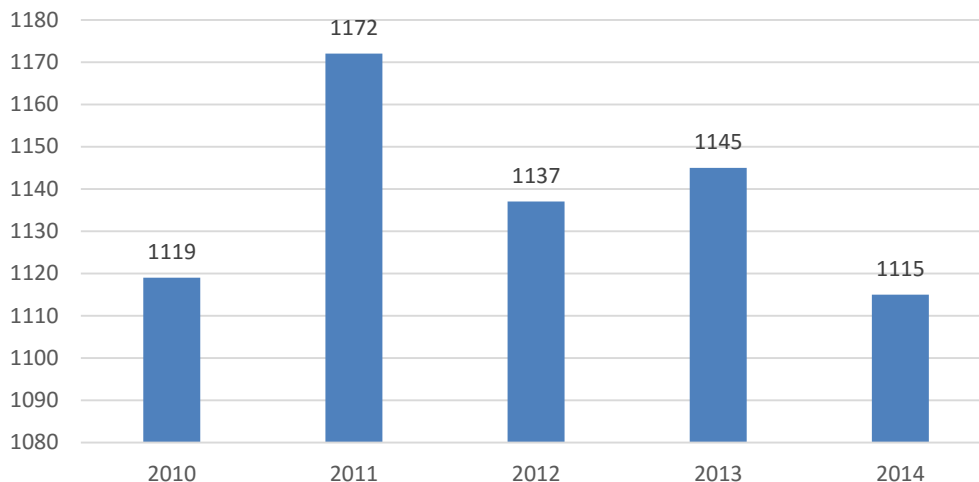
Prepravné služby mestskej hromadnej dopravy využívalo v roku 2014 na Slovensku podľa dostupných štatistických údajov 380 576 tis. obyvateľov, čo predstavuje 3% nárast v porovnaní s rokom 2013. Avšak je potrebné tento mierny nárast vnímať v kontexte rapidného poklesu (o 11,5%), ktorý sa prejavil v rokoch 2012 až 2013 (vid'. Graf 1)



Graf 1 Počet osôb prepravených MHD v rokoch 2010-2014

Zdroj: vlastné spracovanie údajov Štatistického úradu SR

Podobná tendencia ako pri objeme prepravených osôb mestskou hromadnou dopravu na Slovensku bola v roku 2012 zaznamenaná aj v objeme výkonov MHD, ktoré sú pre účely štatistického vykazovania sledované v miliónoch osobokilometroch. V roku 2012 došlo k viac než 3% - nému poklesu výkonov oproti roku 2011. Mierne sa situácia zlepšila v roku 2013, avšak v roku 2014 bol opäť zaznamenaný negatívny trend, ktorý znamenal zníženie výkonov MHD o 2,6 %.



Graf 2 Výkony MHD v rokoch 2010-2014

Zdroj: vlastné spracovanie údajov Štatistického úradu SR

Na určenie ceny za poskytnuté výkony v doprave sa využíva tarifa, pričom Kráľovský et. al., (2008, s. 192) definuje tarifu ako súhrn tarifných podmienok a sadzieb slúžiace na stanovenie ceny za dopravu. V zmysle § 17, ods. 1 zákona č. 56/2012 Z. z. o cestnej doprave tarifa upravuje sadzby základného cestovného a príplatkov k nim, cestovné pre všetky skupiny cestujúcich a psov so špeciálnym výcvikom, cenu za batožinu a zvieratá prepravované spolu s cestujúcimi.

Podľa § 17, ods. 3 zákona o cestnej doprave je dopravca povinný tarifu uverejniť na svojom webovom sídle, základné údaje sprístupniť verejnosti v cestovnom poriadku, v priestoroch staníc a vozidiel. Vo vzťahu k tarifám, ktoré sú platné pre jednotlivé systémy MHD je možné konštatovať, že tarifné pravidlá nie sú jednotné. Základom taríf môže byť jednorazový prestupný cestovný lístok (CL) s obmedzenou časovou platnosťou alebo jednorazový neprestupný lístok na jeden spoj. Avšak ako už bolo naznačené existujú aj ďalšie možnosti, ktoré nie sú využívané jednotne a v rovnakom rozsahu.

Cestovný doklad môže mať charakter časovo obmedzeného predplatného na vybrané tarifné zóny resp. na celú sieť. Uplatňuje sa aj možnosť vo forme záznamov na čipovej karte alebo formou elektronickej peňaženky, SMS lístok s časovou platnosťou a pod. Predaj jednotlivých foriem cestovných lístkov je realizovaný prostredníctvom zákazníckych centier a predajní mestských dopravcov, cez predajné automaty alebo priamo vo vozidle u vodičov, čo však v niektorých prípadoch môže byť cenovo znevýhodnené (napr. v Košiciach, Prešove, Banskej Bystrici a pod.). Tabuľka 3 uvádza prehľad len tých alternatív cestovných lístkov, ktoré sú zaradené vo všetkých mestách, pričom najvyššie ceny boli zaznamenané v Bratislave. Je však potrebné doplniť, že takmer všetky podniky MHD ponúkajú mnohé ďalšie alternatívy cestovných lístkov, pričom k zmenám jednotlivých cien CL dochádza pravidelne.

Tabuľka 3 Vybrané tarifné parametre v mestách nad 70 tis. obyvateľov

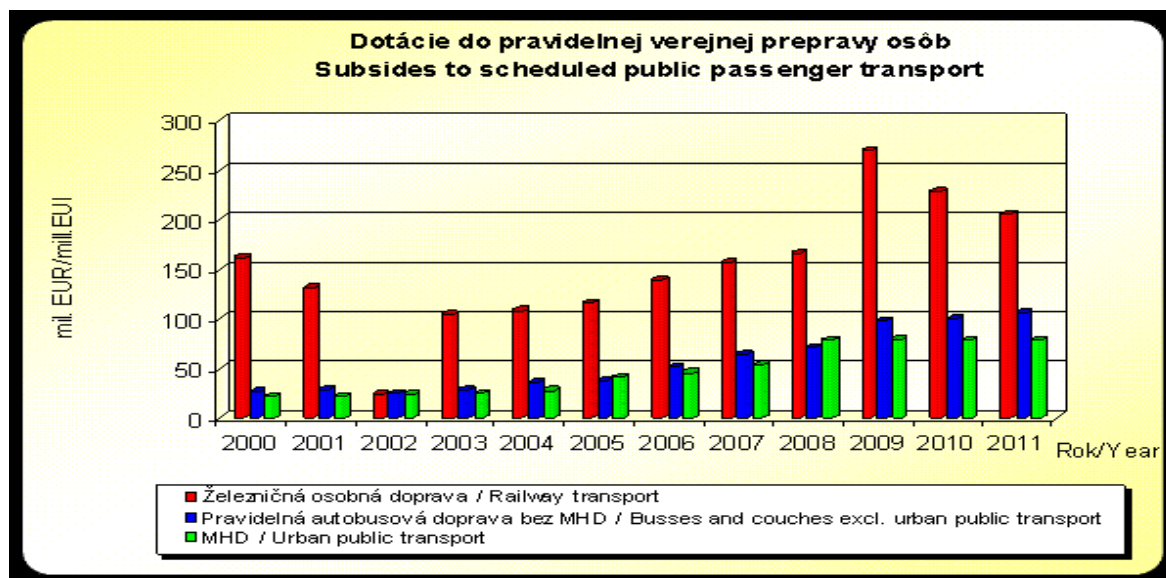
Mesto	Košice	Prešov	Bratislava	Nitra	Žilina	Banská Bystrica
Typ jednorazového CL	prestupné časové, neprestupné na 4 zastávky	na 1 cestu časové, prestupné	časové, prestupné časové, neprestupné (15-min CL)	na 1 jazdu	jednorazový dvoj pásmový	Na 1 jazdu
Cena CL na jednu cestu	0,70 eur	0,70 eur	0,90 eur	0,70 eur	0,65 eur	0,70 eur
Cena 30-dňového predplatného CL	20,00 eur	16,60 eur	26,00 eur	20,00 eur	20,00 eur	20,00 eur
Typ odbavovacieho systému	papierové CL, dopravná karta	papierové CL, dopravná karta	papierové CL, dopravná karta	papierové CL, dopravná karty	papierové CL, dopravná karta	papierové CL, dopravná karta
Ďalšie formy predaja CL	automaty, internet, SMS	automaty, SMS	automaty, internet, SMS	automaty	automaty, SMS	SMS

Zdroj: spracované podľa Stratégie rozvoja verejnej osobnej a nemotorovej dopravy SR do roku 2020

1.2. Financovanie mestskej hromadnej dopravy na Slovensku

Dopravné podniky v mestských aglomeráciách sa pružne vyvíjajú, inovujú vozový park v snahe rešpektovať požiadavky súvisiace nielen so snahou zvýšiť kvalitu služieb, ale aj s ochranou životného prostredia, čo však v konečnom dôsledku vplýva na finančné ukazovatele a zvyšuje nároky na finančné zdroje. Z hľadiska objemu získaných finančných prostriedkov môžeme za najdôležitejšie zdroje financovania MHD považovať :

- ✓ tržby z prepravnej činnosti – ide o výnosy z predaja všetkých druhov predplatených a jednorazových cestovných lístkov a ich výška závisí od tarifných podmienok na danom území,
- ✓ dotácie vo forme finančných príspevkov z verejných rozpočtov (rozpočet EÚ, rozpočet mesta, prípadne štátny rozpočet),
- ✓ domáce alebo zahraničné dlhodobé investičné úvery, ktoré slúžia hlavne na budovanie a obnovu dopravnej infraštruktúry a vozidlového parku,
- ✓ výnosy z podnikateľských aktivít dopravcov – napríklad poskytovanie reklamných plôch na zastávkach MHD a dopravných prostriedkoch alebo zájazdová a rekreačná preprava,
- ✓ pokuty, ktoré sa ukladajú pri revízii cestovných lístkov a tvoria doplnkový zdroj financovania,
- ✓ výnosy z podnikateľskej nedopravnej činnosti (napríklad prenájom dočasne voľných priestorov a pod.).



Graf 3 Štruktúra dotácií zo štátneho rozpočtu vo verejnej preprave osôb
Zdroj: Stratégia rozvoja verejnej osobnej a nemotorovej dopravy SR do roku 2020

Ako už bolo uvedené vyššie, systém financovania mestskej hromadnej dopravy na Slovensku síce prešiel výraznou zmenou v súvislosti s procesom fiškálnej decentralizácie a je v kompetencii samosprávnych územných jednotiek, avšak možnosť získať finančné prostriedky aj zo zdrojov štátneho rozpočtu pretrváva. Deklaruje to aj Graf 3, z ktorého vyplýva, že štát prostredníctvom dotácií finančne podporuje nielen železničnú a autobusovú prepravu osôb, ale aj MHD, i keď v menšom objeme.

Veľmi významným finančným zdrojom, ktorý môže zásadne ovplyvniť investičné rozhodnutia v oblasti budovania infraštruktúry vo verejnej osobnej doprave sú fondy Európskej únie. Nové operačné programy, ktoré slúžia na čerpanie fondov EÚ počas programového obdobia 2014 – 2020 sú zamerané aj na podporu verejnej dopravy a to prostredníctvom dvoch programov a to Operačného programu Integrovaná infraštruktúra 2014 – 2020 a Integrovaného regionálneho operačného programu 2014 – 2020. Na verejnú dopravu bude priamo určených viac ako 300 mil. € a ďalšie finančné prostriedky bude možné získať v rámci aktivít na podporu mestskej mobility, železničnej infraštruktúry a cestnej infraštruktúry. Zatiaľ čo Operačný program Integrovaná infraštruktúra bude podporovať aktivity v dráhovej doprave, teda železničnej, ale aj električkovej a trolejbusovej doprave, Integrovaný regionálny operačný program podporí investične menej náročné projekty a autobusovú dopravu. Bude možné čerpať eurofondy na výstavbu terminálov a nákup nových vozidiel avšak za sprísnených podmienok, ktoré naznačujú, že v regionálnej doprave bude musieť existovať funkčný

integrovaný dopravný systém s organizačnou aj prevádzkovou integráciou, čo zatiaľ nespĺňa žiaden integrovaný dopravný systém na Slovensku. Sprísnené podmienky sa budú vzťahovať aj na nákup nových vozidiel pre MHD, ktoré sa nakupovali v minulom období najmä ako obnova zastaraného vozidlového parku.

V novom programovacom období budú môcť byť vozidlá podporené eurofondami až po zrealizovaní opatrení na zabezpečenie preferencie MHD na linkách, kde budú jazdiť. Operačné programy predpokladajú, že sa tým dosiahne efektívne využitie vozidiel a súčasne zvýšenie atraktivity MHD. Medzi predpokladané aktivity patrí modernizácia električkových a trolejbusových tratí, výstavba nových tratí, výstavba integrovaných zastávok, prestupných uzlov a terminálov a obstaranie moderných tarifných, informačných a dispečerských systémov. Dôležitou podmienkou je však to, aby mestá a regióny mali spracované plány udržateľnej mobility. Tieto plány by mali zabezpečiť, aby ekologické formy dopravy neboli odsúvané na vedľajšiu koľaj, a aby sa im systematicky venovala pozornosť a mali zabezpečené adekvátne financovanie. V zozname prijímateľov podpory rozvoja dráhovej dopravy okrem Bratislavy a Košíc sú aj mestá Prešov, Žilina a Banská Bystrica. Ostatné krajské mestá Nitra, Trnava a Trenčín, ale aj ďalšie mestá, budú môcť získať podporu z Integrovaného regionálneho operačného programu. Po splnení podmienok a schválení projektov bude možné prostriedky z nových operačných programov čerpať až do konca roku 2023.

Operačný program Integrovaná infraštruktúra je nástupcom Operačného programu Doprava 2007 – 2013 a je jedným z prvých nových operačných programov, ktoré boli schválené Európskou komisiou 28. októbra 2014. Riadiacim orgánom je Ministerstvo dopravy, výstavby a regionálneho rozvoja SR (MDVRR SR), projekty informatizácie zastrešuje ako sprostredkovateľský orgán pod riadiacim orgánom Ministerstvo financií SR. Zameranie operačného programu je rozdelené na 8 prioritných osí (viď. Tabuľka 4).

Tabuľka 4 Objem alokovaných zdrojov OP Integrovaná infraštruktúra

Názov prioritnej osi	Alokácia (zdroj EÚ)
Prioritná os 1 - Železničná infraštruktúra (TEN-T CORE) a obnova mobilných prostriedkov	725 839 166 €
Prioritná os 2 - Cestná infraštruktúra (TEN-T CORE)	1 142 500 000 €
Prioritná os 3 - Verejná osobná doprava	322 350 000 €
Prioritná os 4 - Infraštruktúra vodnej dopravy (TEN-T CORE)	116 450 000 €
Prioritná os 5 - Železničná infraštruktúra (mimo TEN-T CORE)	282 232 227 €
Prioritná os 6 - Cestná infraštruktúra (mimo TEN-T CORE)	484 757 228 €
Prioritná os 7 - Informačná spoločnosť	805 516 752 €
Prioritná os 8 - Technická pomoc	87 000 000 €

Zdroj: spracované podľa Ministerstvo dopravy, výstavby a regionálneho rozvoja SR, 2015

Z pohľadu verejnej dopravy v mestách a regiónoch je podstatná prioritná os 3, vzhľadom na to, že v rámci tejto prioritnej osi budú podporené projekty na obnovu a rozšírenie dráhovej dopravy v rámci miest Bratislava, Košice, Žilina, Prešov a Banská Bystrica. Je rozdelená na Špecifický cieľ 3.1 *Zvýšenie atraktivity verejnej osobnej dopravy prostredníctvom modernizácie a rekonštrukcie infraštruktúry pre IDS a mestskú dráhovú dopravu* a Špecifický cieľ 3.2 *Zvýšenie atraktivity a prístupnosti verejnej osobnej dopravy prostredníctvom obnovy mobilných prostriedkov dráhovej MHD*. Ako uvádza Tabuľka 5, jednotlivých mestách by mohlo ísť o nasledujúce typy projektov.

Tabuľka 5 Zameranie projektov Prioritnej osi 3 - Verejná osobná doprava

Bratislava	- výstavba nového nosného prepojenia – električkovej trate v úseku ul. Bosákova – Janíkov dvor, ktoré bude schopné prevziať na seba rozhodujúci podiel prepravy cestujúcich v smere centrum – Petržalka a naopak, - modernizácia električkových radiál (Karlovesko-dúbravská radiála, Vajnorská radiála, Ružinovská radiála, Račianska radiála), - výstavba základne na opravu a údržbu vozového parku MHD, - výstavba terminálov integrovanej osobnej dopravy so zásahom do železničnej infraštruktúry vrátane záchytných parkovísk s väzbou na verejnú osobnú dopravu, - obnova vozidlového parku dráhovej MHD (električky, trolejbusy).
Košice	- modernizácia električkových tratí, - výstavba základne na opravu a údržbu vozového parku MHD, - výstavba terminálov integrovanej osobnej dopravy so zásahom do železničnej infraštruktúry vrátane záchytných parkovísk s väzbou na verejnú hromadnú dopravu, - obnova vozidlového parku dráhovej MHD (električky).
Prešov	- modernizácia a výstavba trolejbusovej infraštruktúry, - obnova vozidlového parku dráhovej MHD (trolejbusy).
Žilina	- modernizácia a výstavba trolejbusovej infraštruktúry, - obnova vozidlového parku dráhovej MHD (trolejbusy).
Banská Bystrica	- rozšírenie trolejbusovej infraštruktúry, - obnova vozidlového parku dráhovej MHD (trolejbusy).

Zdroj: iMHD, 2015

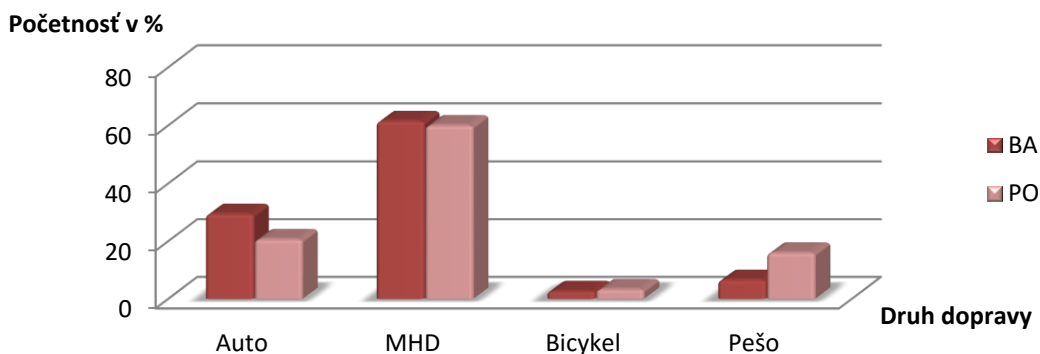
Nie sú však vylúčené aj iné typy projektov, ak bude preukázaná ich opodstatnenosť a udržateľnosť. Do takejto kategórie patrí napríklad podpora trolejbusovej dopravy v Košiciach.

1.3. Výsledky dotazníkového prieskumu o MHD vo vybraných mestách SR

Na problematiku financovania MHD na Slovensku vplyvajú viaceré ekonomické a sociálne činitele. Vzhľadom na skutočnosť, že MHD predstavuje prostriedok na masovú prepravu ľudí v mestskom prostredí je možné považovať potenciálnych pasažierov na území skúmaných miest za sociálny faktor, ktorý ovplyvňuje charakter a rozsah prepravných služieb mestskej hromadnej dopravy. Dotazníkový prieskum bol realizovaný v mestách Prešov a Bratislava.

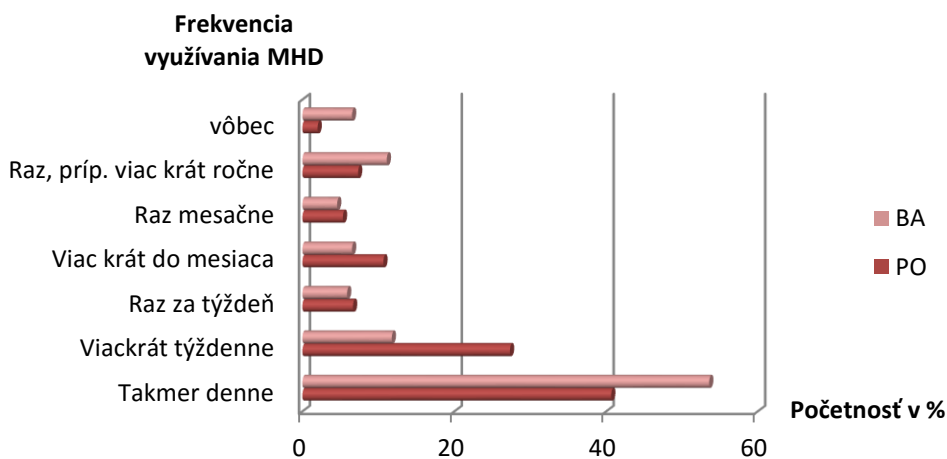
Empirický prieskum realizovala Trojanovičová, M. (2014) a zúčastnilo sa ho tristo respondentov. Do prieskumu boli zapojení náhodní respondenti bez rozdielu veku a pohlavia. Z prieskumu bola vylúčená zložka populácie vo veku viac ako 70 rokov, pretože títo obyvatelia majú v oboch skúmaných mestách možnosť využívať prostriedky MHD bezplatne, resp. s výraznou zľavou.

Jednou z dôležitých otázok pre potenciálneho pasažiera je otázka preferencie jednotlivých druhov dopravných prostriedkov, ktoré sú využívané pri osobnej preprave. Graf 4 naznačuje, že väčšina opýtaných v obidvoch skúmaných mestách pri cestovaní za zamestnaním, vzdelaním, nakupovaním či voľno časovou zábavou využíva prostriedky MHD. Túto formu dopravy uprednostňuje v Prešove 60% a v Bratislave takmer 61,5% opýtaných. Pomerne vysoké zastúpenie má aj využívanie osobného motorového vozidla. V Bratislave tento prostriedok uprednostňuje viac ako 29% respondentov, čo je viac ako v Prešove, kde ho ako prioritný prostriedok udáva len 20% opýtaných. Naopak, v Prešove možno badať vyšší počet jedincov využívajúcich pešiu formu presunu z miesta na miesto. Ide o viac ako 16% opýtaných oproti 6%- tam respondentov žijúcich v Bratislave. Tento stav však do značnej miery odzrkadľuje veľkostnú kategóriu skúmaných miest.



Graf 4 Využívanie foriem osobnej prepravy v mestách Prešov a Bratislava
Zdroj: Trojanovičová, 2014.

Ako uvádza Graf 5, v Bratislave až takmer 54% opýtaných využíva prepravné služby MHD na dennej báze. Napriek tomu, že aj v Prešove je prevládajúce jej denné využitie, jedná sa len o 40% respondentov. V Prešove 27% opýtaných využíva služby MHD viackrát týždenne, v Bratislave je to necelých 12%. Ostatní opýtaní využívajú MHD s menšou, skôr sporadickou frekvenciou ako je napríklad viackrát do mesiaca resp. raz prípadne viackrát ročne. Približne 6% opýtaných služby MHD v Bratislave nevyužíva vôbec, v Prešove to boli necelé 2%.



Graf 5 Frekvencia využívania MHD
Zdroj: Trojanovičová, 2014.

Súčasťou dotazníkového prieskumu bola aj séria otázok zameraná na najčastejšie a najbežnejšie atribúty MHD, ktoré môžu mať zásadný vplyv na rozhodovanie obyvateľstva o využití tohto spôsobu osobnej prepravy. Vychádzajúc z hierarchie dopravných potrieb (Schéma 1) boli respondentom položené otázky, v ktorých mohli vyjadriť úroveň svojej spokojnosti s napĺňaním jednotlivých dopravných potrieb, ktoré s MHD priamo súvisia.

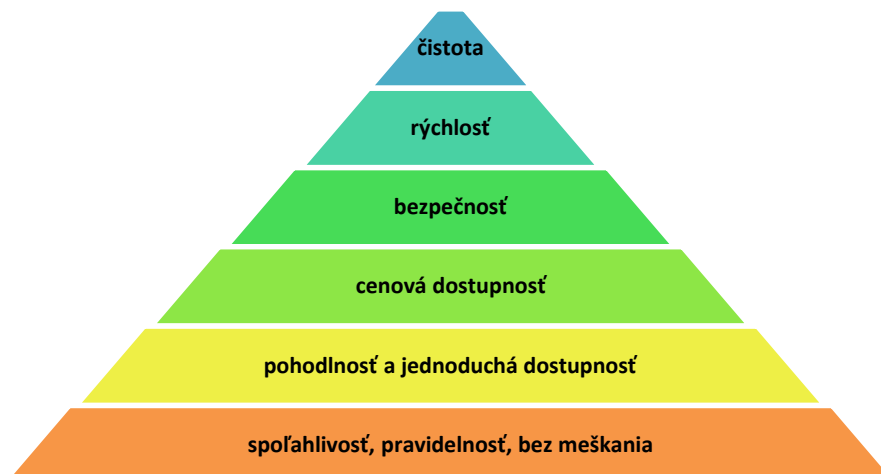


Schéma 1 Hierarchia dopravných potrieb
Zdroj: Adamec, 2008, s.

Štruktúru otázok a vyjadrenie spokojnosti s vybranými atribútmi MHD v oboch skúmaných mestách dokumentujú prílohy 1 a 2. Zo získaných údajov vyplýva, že s čistotou dopravných prostriedkov MHD, ktorá je považovaná za najdôležitejší faktor nie je spokojných až 62,7% opýtaných v Bratislave a 48,7% v Prešove. Dalším faktorom, ktorý ovplyvňuje rozhodovanie pri výbere cestovného prostriedku je bezpečnosť jazdy. V Prešove bolo s bezpečnosťou jazdy spokojných až 82,6% opýtaných, v Bratislave však len 37,3%. Významným a v mnohých prípadoch možno kľúčovým faktorom pri výbere je cenová dostupnosť dopravného prostriedku. V Bratislave uvádzalo svoju nespokojnosť s cenami MHD až 75,8% respondentov, čo do istej miery korešponduje aj s odpoveďami v Prešove, kde svoju nespokojnosť uviedlo 74% respondentov. Dôležitú rolu zohráva v neposlednom rade aj pohodlie jazdy, s ktorým je spokojných 58,7% cestujúcich v Prešove, avšak len 39,3% cestujúcich v Bratislave.

S frekvenciou spojov je spokojných až 80% opýtaných v Prešove a 84,4% v Bratislave, pokiaľ ide o frekvenciu spojov počas pracovných dní. Z hľadiska frekvencie spojov počas víkendu bolo v Prešove spokojných len 35,4%, zatiaľ čo v Bratislave 55,5% opýtaných.

Ostatné skúmané atribúty majú menší význam pri rozhodovaní a uprednostnení MHD pred inými formami osobnej prepravy. Medzi tie, ktoré považovali respondenti z Bratislavy za uspokojujúce, patria úprava vodičov a ich prístup, dostupnosť informácií, nadväznosť a dostupnosť spojov, či vzdialenosť medzi zastávkami. Naopak nízku mieru spokojnosti udávali s čistotou zastávok, s riešením problémov, s pomerom ceny a kvality a ponúkanými možnosťami zliav. V Prešove vyjadrila svoju spokojnosť väčšia časť respondentov s úpravou a prístupom vodičov, riešením problémov, dostupnosťou informácií o MHD, nadväznosťou a dostupnosťou spojov a vzdialenosťami medzi zastávkami. Nespokojnosť vyjadrili účastníci prieskumu vo väzbe na čistotu zastávok, pomer ceny a kvality a ponúkané zľavy.

Záver

Sektor verejnej osobnej dopravy na Slovensku dopĺňajú v mestách funkčné systémy mestskej hromadnej dopravy, ktoré uspokojujú základné potreby dopravy obyvateľov na území miest. Ponuku verejnej osobnej dopravy však využíva s rastúcou individuálnou prepravou každý rok menej obyvateľov.

Nízka miera konkurencieschopnosti verejnej osobnej dopravy, neustály pokles cestujúcich, nedostatok verejných zdrojov, absencia harmonizácie a integrácie jednotlivých druhov verejnej osobnej dopravy vrátane individuálnej a ekologickej dopravy, morálne a technicky opotrebovaný vozidlový park a absencia integrovaných dopravných systémov to sú hlavné problémy ktoré je potrebné riešiť systémovo.

Mestská hromadná doprava ako súčasť verejnej osobnej dopravy má nielen napĺňať preferencie a potreby občanov vo verejnej osobnej doprave v urbanizovaných územiach,

ale zároveň musí garantovať zabezpečenie kvality a potrebného rozsahu infraštruktúry mestskej dopravy. Vzhľadom na snahu efektívne využívať dostupné finančné zdroje z fondov EÚ sú potrebné úpravy v legislatíve, tak aby verejná doprava mala prednosť pred individuálnou dopravou, zároveň je potrebné konkretizovať garantované štandardy dopravy. Otvoriť by sa mohli aj otázky financovania verejnej dopravy, keďže pre súčasný nedostatok financií je takmer vo všetkých mestách, kde funguje mestská hromadná doprava slabou stránkou práve zastaraný vozový park, nedostatočná údržba tratí a vozidiel, ale aj neuspokojivý rozsah dopravných služieb.

Referencie a citácie

- (1) ADAMEC, V. 2008. *Doprava, zdraví a životní prostředí*. Praha: Grada, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-2156-9
- (2) BRŮHOVÁ – FOLTÝNOVÁ, H. 2009. *Doprava a společnost. Ekonomické aspekty udržitelné dopravy*. Praha: Karolinum, 2009. 216 s. ISBN: 978-80-246-1610-0
- (3) EBOLI L, MAZZULLA G. 2010. How to capture the passengers' point of view on a transit service through rating and choice options. *Transport Reviews*. Volume 30, Issue 4, p. 435–450, ISSN 1464-5327
- (4) HABARDA, D. 1984. *Mestská hromadná doprava*. Bratislava: Alfa, 1984. 503 s.
- (5) HABARDA, D. – KRÁL, M. – SZOJKA, L. 2010. *Mestská doprava v Bratislave*. Bratislava: Albert Marenčin Vydavateľstvo PT, 2010. 221 s. ISBN 978-80-8114-044-0
- (6) HILLMAN, A. L. 2003. *Public finance and public policy: responsibilities and limitations of government*. 1st Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 766s. ISBN 0521001145.
- (7) iMHD, 2015. Verejnú dopravu opäť podporia eurofondy. [online]. [cit. 8.2.2016]. Dostupné na internete: <https://imhd.sk/ba/doc/sk/14195/Verejnu-dopravu-opat-podporia-eurofondy>.
- (8) KRÁLOVENSKÝ, J. – GNAP, J. – POLIAK, M. – KONEČNÝ, V. 2008. *Ekonomika cestnej a mestskej dopravy*. Žilina: EDIS- vydavateľstvo ŽU, 2008. 302 s., ISBN 978-80-8070-831-3
- (9) KUČERA S., KUČERA M, 2012. *Ekologické kritéria pre mestskú dopravu*. In: *Železničná doprava a logistika*, č 3., ročník IV. 2008. [online]. [cit. 5.2.2016]. Dostupné na internete: <https://fpedas.uniza.sk/zdal/images/stories/clanky_pdf/archiv_ZDALu/zdal_2008_03.pdf#page=37> 96 s. ISSN 1336-7943
- (10) LAI, W.-T., & CHEN, C.-F. 2011. Behavioral intentions of public transit passengers— The roles of service quality, perceived value, satisfaction and involvement. *Transport Policy*, 18(2): 318–325.
- (11) LOKŠOVÁ, Z. 2009. *Hodnotenie subsystémov mestskej hromadnej dopravy*. Žilina: Edis, 2009. 122 s. 978-80-554-0152-2
- (12) MEDVEĎ, J. 2007. *Základy verejných financií*. Bratislava: Sprint-vfra, 2007. 269 s. ISBN 978-80-89085-84

- (13) Ministerstvo dopravy, výstavby a regionálneho rozvoja SR, 2014. *Stratégia rozvoja verejnej osobnej a nemotorovej dopravy SR do roku 2020*. [online]. [cit. 8.2.2016]. Dostupné na internete: <http://www.telecom.gov.sk/index/open_file.php?file=doprava/strategia/strategia_rozvoja_dopravy_2020>
- (14) Ministerstvo dopravy, výstavby a regionálneho rozvoja SR, 2015. *Operačný program Integrovaná infraštruktúra 2014-2020*. [online]. [cit. 8.2.2016]. Dostupné na internete: <http://www.telecom.gov.sk/index/index.php?ids=169044>
- (15) POLIAK, M. – KONEČNÝ, V. 2009. *Trh hromadnej osobnej dopravy a jej financovanie*. Žilina: EDIS- vydavateľstvo ŽU, 2009. 176 s. 978-80-8070-999-0
- (16) REKTOŘÍK, J. a kolektív. 2007. *Ekonomika a řízení odvětví veřejného sektoru*. Praha: Ekopress, 2007. 309 s. 978-80-86929-29-3
- (17) SCHLOSSER, T. 2007. *Výkladový slovník inteligentných dopravných subsystémov*. Bratislava: Združenie IDS Slovensko, 2007. 544 s. ISBN 978-80-969788-8-5
- (18) STANĚK, P. a kol. 2008. *Železničná doprava a jej perspektívy*. Expertízna štúdia EÚ SAV. Bratislava: Ekonomický ústav SAV, 2008. ISSN1337-0812
- (19) SUROVEC, Pavel. *Hromadná osobná doprava*. 1. vyd. Žilina: EDIS, 2007, 292 s. ISBN 978-80-8070-686-9.
- (20) SUROVEC, Pavel. *Tehnotológia hromadnej osobnej prepravy: cestná a mestská doprava*. 1. vydanie. Žilina: EDIS, 1998. ISBN 80-7100-494-4.
- (21) STOYANOV, P. – GAGOVA, P. Some implementation of quality of public transport. *Transport Problems* 2012. Vol. 7. Issue. 2. P. 37-42. Dostupné na internete: http://transportproblems.polsl.pl/pl/Archiwum/2012/zeszyt2/2012t7z2_04.pdf
- (22) Štatistický úrad Slovenskej republiky. [online]. 2016. Dostupné na internete:<<http://portal.statistics.sk/>>
- (23) TROJANOVIČOVÁ, M., 2014. *Možnosti financovania mestskej hromadnej dopravy na Slovensku*. Diplomová práca. 93s.
- (24) Zákon č. 56/2012 Z. z. o cestnej doprave v znení neskorších predpisov

Príloha 1 Prehľad spokojnosti pasažierov so základnými atribútmi dopravných prostriedkov MHD v meste Prešov, v %

	Veľmi spokojný	Skôr spokojný	Skôr nespokojný	Veľmi nespokojný
Frekvencia spojov počas pracovných dní	21,3	58,7	15,3	4,7
Frekvencia spojov počas víkendov	2,7	32,7	48,0	16,7
Čistota dopravných prostriedkov	4,7	46,7	40,0	8,7
Čistota zastávok	2,0	42,0	45,3	10,7
Úprava vodičov	22,7	65,3	10,0	2,0
Prístup vodičov	6,0	63,3	26,0	4,7
Bezpečnosť jazdy	15,3	67,3	14,7	2,7
Pohodlie jazdy	6,7	52,0	32,7	8,7
Riešenie problémov	3,3	48,0	36,7	12,0
Dostupnosť informácií verejnosti o MHD	22,7	46,0	28,0	3,3
Nadväznosť spojov	8,0	46,7	40,0	5,3
Dostupnosť spojov	10,0	55,3	28,0	6,7
Pomer ceny a kvality	4,0	35,3	42,0	18,7
Výška cestovného	2,0	24,0	51,3	22,7
Ponúkané možnosti využívania zliav	2,7	36,0	41,3	20,0
Vzdialenosť medzi zastávkami	16,7	68,0	11,3	4,0

Príloha 2 Prehľad spokojnosti pasažierov so základnými atribútmi dopravných prostriedkov MHD v meste Bratislava, v %

	Veľmi spokojný	Skôr spokojný	Skôr nespokojný	Veľmi nespokojný
Frekvencia spojov počas pracovných dní	38,6	45,8	7,2	8,5
Frekvencia spojov počas víkendov	11,1	44,4	32,7	11,8
Čistota dopravných prostriedkov	5,9	31,4	40,5	22,2
Čistota zastávok	5,2	25,5	41,2	28,1
Úprava vodičov	19,6	56,9	15,7	7,8
Prístup vodičov	7,2	45,1	34,6	13,1
Bezpečnosť jazdy	9,8	47,7	30,1	12,4

Pohodlie jazdy	2,0	37,3	41,8	19,0
Riešenie problémov	3,9	35,9	37,9	22,2
Dostupnosť informácií verejnosti o MHD	24,2	46,4	22,2	7,2
Nadväznosť spojov	11,8	56,2	24,2	7,8
Dostupnosť spojov	12,4	51,0	28,1	8,5
Pomer ceny a kvality	4,6	27,5	39,9	28,1
Výška cestovného	2,6	21,6	41,2	34,6
Ponúkané možnosti využívania zliav	9,2	34,6	37,9	18,3
Vzdialenosť medzi zastávkami	21,6	58,8	14,4	5,2

PEDAGOGICKÁ PODPORA NEMOCNÉHO DÍTĚTE

Jana Dlouhá, Anna Malá, Lucie Vlášková²

Abstract

The article deals with the emotional and informational social support sick children formal (among teachers), including informal social support (among parents and classmates). The main objective of the research is to analyze the experience of primary school teachers in CR, especially in Hradec Králové region providing support to pupils during a lengthy absence due to illness after returning to home school. The study also focuses on the comparison of the 1st and 2nd grade elementary school in Hradec Králové region in terms of ways of providing teacher support these pupils.

Keywords

sick child, educational support sick children, parents of sick children, hospital school, tribal school, Hradec Králové Region.

Abstrakt

Článek se zabývá problematikou informační a emoční sociální opory nemocných dětí formální (z řad pedagogů) včetně neformální sociální opory (z řad rodičů a spolužáků). Hlavním cílem výzkumného šetření je analýza zkušeností učitelů základních škol v ČR, konkrétně v Královéhradeckém kraji s poskytováním podpory žákům během dlouhodobé absence z důvodu nemoci a po návratu do kmenové školy. Studie je zaměřena také na porovnání 1. a 2. stupně ZŠ v Královéhradeckém kraji z hlediska způsobu poskytované podpory učitelů těmto žákům.

Klíčová slova

nemocné dítě, pedagogická opora nemocných dětí, rodiče nemocných dětí, škola při nemocnici, kmenová škola, Královéhradecký kraj

Úvod

V předloženém článku se zabýváme problematikou pedagogické podpory nemocných dětí. Uvědomujeme si v tomto kontextu, že „nemocné dítě“ je široký pojem. Ve speciální pedagogice na Slovensku, ale i v aldších zemích, se hovoří o problematice dětí se zdravotním oslabením, kam spadají dlouhodobě nemocné děti, děti, které mají zdravotní problémy, ale i děti tělesně či mentálně postižené. Pod skupinu dětí zdravotně oslabených lze rovněž zařadit

² Katedra speciální pedagogiky a logopedie, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové, Hradec Králové, Česká republika, jana.dlouha@uhk.cz

děti s častými chorobami (pneumonie), s různými potravinovými anebo nepotravinovými alergii, s diabetem, děti, které z různých důvodů dlouhodobě užívají léky atp.

Vzhledem k nesmírné šíři dané problematiky se předložený text věnuje v souladu s vymezením dané kategorie “nemocných dětí” legislativou ČR, konkrétně Zákonem 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, konkrétně § č. 16, který se věnuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, ve vztahu k cílové skupině uvedené v odst. 3.

(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

(2) Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

(3) Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

(4) Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany podle zvláštního právního předpisu.

Nepopíráme, že i další děti z cílových skupin uvedených v bodech 2 a 4 mohou a často bývají hospitalizovány, nicméně předkládaný text se věnuje dětem, které jsou vzdělávány ve školách běžného typu, nikoli dětmi se zdravotním postižením či sociálním znevýhodněním. Předložený příspěvek se nezaměřuje na podrobnou reflexi toho, jak učitelé kmenových škol saturují specifické potřeby dětí vyplývající z jejich zdravotních obtíží v průběhu jejich vzdělávání. Nezaměřuje se ani na psychologickou problematiku nemocných dětí.

Ohledně psychického rozpoložení nemocných dětí existuje v medicínské a psychologické literatuře je řada článků týkajících se dětí s různými dlouhodobými, nebo nevyléčitelnými chorobami, které se zabírají anxiétou, pocity bezmocnosti a pod. Mnoho článků pojednává o dětech s onkologickým onemocněním, celiakií, diabetem a pod. – jako příklad lze uvést studie Holden, Bearlson, Rode, Rosenberg, Fishman (1999); Katz, Varni, Rubenstein, Blew, Hubert (1992); Bossert (1994); Weiss, Whiteley, Treviranus and Fels (2000); Fels, Waalen, Zhai Weiss (2001).

Předkládaný text, jak již bylo uvedeno v úvodu se zabývá problematikou informační a emoční sociální opory nemocných dětí formální (z řad pedagogů) včetně neformální sociální opory (z řad rodičů a spolužáků). Hlavním cílem výzkumného šetření je analyzovat zkušenosti učitelů základních škol v ČR, konkrétně v Královéhradeckém kraji s poskytováním podpory žákům během dlouhodobé absence z důvodu nemoci a po návratu do kmenové školy.

I nemocné dítě je vychovááno, ať formálně ve škole při nemocnici, či neformálně v rodině (v

případě, že není hospitalizováno), nebo prostřednictvím učitele kmenové školy, se kterým v době nemoci může být v kontaktu přes rodiče či rodinné příslušníky, případně přes spolužáky.

Všem zúčastněným stranám, kteří o dítě po dobu nemoci pečují, připadá významný úkol a odpovědnost. Jejich chování a výchovné působení bude mít nejen vliv na chování dítěte, až se uzdraví, ale také až třeba onemocní příště. Bude však mít významný vliv i na jeho celkový postoj ke zdravotníkům, ke svému zdraví a ke zdraví druhých lidí ve své blízkosti (MATĚJČEK, 2001).

Předkládaný text lze vnímat jako jeden z prvních příspěvků zabývajících se problematikou pedagogické podpory nemocného žáka kmenovými školami v ČR. A protože výzkumných šetření orientovaných na tuto problematiku je (neprávem) naprosté minimum, chceme vyplnit zřetelné informační vakuum v oblasti pedagogické podpory nemocného žáka kmenovými školami. Jediné příspěvky tohoto druhu v ČR lze nalézt v rámci statí z odborných článků týkajících se spolupráce učitele ve škole při nemocnici s kmenovou školou žáka, které hovoří o tom, že učiteli ve škole při nemocnici může významně přispět učitel kmenové školy.

Je-li žák hospitalizovaný na několik dnů, stačí informace o probíraném učivu od žáka samotného či od jeho rodičů. Pokud je však hospitalizován delší dobu, telefonuje učitel ve škole při nemocnici, který má žáka na starost do kmenové školy a žádá o zaslání učiva např. faxem či e-mailem. Je-li třídní učitel či učitelka dopředu seznámena se skutečností, že jeho žáka či žákyni čeká hospitalizace, ať již několikadenní či několikátýdenní, je dobré, když dá dítěti s sebou vše, co by po tu dobu potřebovalo ve své škole. Rovněž velice pomůže, když pošle škole při nemocnici rozpis učiva, které by bylo vhodné během hospitalizace probrat. Učiteli ve škole při nemocnici tak odpadne pátrání po tom, co žák umí a co ještě ne, co se od něj očekává po návratu do školy. V případě, že o hospitalizaci učitel vědět nebude, je možné poslat informace faxem či e-mailem.³

Zasláním těchto informací učitel/učitelé v kmenové škole žáka nemocniční škole výrazně ušetří čas a práci – nejen samotným učitelům, ale především žák samotnému. Plynulé navázání výuky v nemocnici na probírané učivo v kmenové škole navíc přispívá k tomu, co už bylo řečeno, že návrat ke školní práci v původní škole v důsledku toho bývá snadnější, plynulejší. Uzdravený žák se zařazuje do své školy bez otřesů a nepůsobí mu obtíže dohonit učivo, které se jeho spolužáci mezitím naučili. Výuka v nemocnici se tak snaží eliminovat možné psychické obtíže nejen způsobené vlastní hospitalizací, ale také, a to především, obtíže plynoucí z návratu do běžného života, mezi zdravé a výkonné spolužáky (VODOVÁ, MAREŠ, In: MAREŠ, et al., 2001).

³ http://www.skolaftn.cz/zakladni_skola.html

Spolupráce učitelů kmenových škol s učitelkami školy při nemocnici se dá vhodně navázat prostřednictvím “osvětových programů” nemocničních škol realizovaných kvůli prevenci strachu z nemocničního prostředí, event. kvůli případné hospitalizaci (DLOUHÁ, DLOUHÝ, KAŠPAR, In. NEUBAUER, KALIBA (ed.), 2012 a).

V souvislosti s předáváním si informací mezi oběma subjekty – školou při nemocnici a kmenovou školou – hrají významnou roli rodiče hospitalizovaných dětí, zejména ti spolehospitalizovaní. Mohou se zúčastnit vyučování a pomáhat tak ve školní práci v případech, kdy je to možné a potřebné (DLOUHÝ, DLOUHÁ, KAŠPAR, In. NEUBAUER, KALIBA (ed.), 2012 b).

Kmenová škola by sice měla brát jako validní informaci o žákově prospěchu a třídní učitel by jej neměl znovu přezkušovat. V tomto ohledu však záleží také na postoji ředitele školy, zda přijetí klasifikace školy při nemocnici podpoří, nebo ji bude naopak zlehčovat (DLOUHÁ, DLOUHÝ, 2012).

“Proti případnému okázalému ignorování dokumentace školy při nemocnici se učitelé těchto škol mohou bránit například tím, že ke zprávě od ošetřujícího lékaře nechají dopsat a podepsat větu: Vzhledem ke zdravotnímu stavu je naprosto nežádoucí žáka zkoušet, použijte důsledně klasifikace nemocniční školy.” (STÁRKOVÁ In KUKAL, 199, s. 24).

Žáci po návratu ze zdravotnického zařízení (zejména po delším pobytu) do kmenové školy potřebují jistý čas na opětovné zapojení do školních činností. Je nutno brát na to ohled při kontrole prospěchu žáka – vhodné je, pokud třídní učitel škole při nemocnici oznámí, jak se žák zapojuje do vyučování po návratu z léčby. Takováto spolupráce učitelů má význam hlavně v případech, kdy průběh nemoci vyžaduje častější pobyt žáka ve zdravotnickém zařízení (KOLLÁROVÁ, In: LECHTA, 2010).

Statě věnované pedagogické podpoře nemocných dětí, které mají opakované či dlouhodobé absence ve škole, potom chybí v české i zahraniční odborné literatuře zcela. Objevují se pouze diskuzní fóra rodičů či učitelů kmenových škol na webových portálech, k jejichž dotazům se občas vyjadřují vybraní lékaři či psychologové. Příkladem je reflexe doc. MUDr. Bohuslava Mrzeny k problematice podpory dětí s chronickým onemocněním plic, kdy péče o tyto děti vyžaduje **neustálou péči o postiženého**. Časté opakování potíží a vznik následných komplikací ovlivňuje následně nejen tělesnou zdatnost nemocného, ale i jeho **život ve společnosti**. Absence školní docházky značně ovlivňuje prospěch dítěte, ale v dospělosti třeba i výběr vhodného zaměstnání. Kromě zdravotních problémů, způsobených základním onemocněním, trpí často děti **komplexem méněcennosti**. Nestačí ostatním spolužákům především po fyzické stránce, ale často ani **psychicky**. Stávají se terčem posměchu, nebo dokonce **šikany**. Ta často bývá i příčinou těžkého ublížení na zdraví. Je **bezpodmínečně nutné podpořit psychickou odolnost nemocného dítěte**. Což je zejména v dětském věku někdy velmi složité.⁴

⁴ <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-s-jinym-zavaznym-zdravotnim-znevyhodnenim/onemocneni-dychacich-cest/onemocneni-dychacich-cest-u-deti.shtml>

V zahraničí studie zaměřené na pedagogickou podporu nemocného dítěte samozřejmě existují - např. Bossert, 1994; Katz et al, 1992 píší o nemoci dětí a úzkosti. Katz a kol. (1992) mají názor, že právě při dlouhodobých chorobách (rakovina) je výhodné, pokud jsou děti ve školním prostředí se svými spolužáky, že se tím zlepšují jejich sociální a komunikační kompetence a sebedůvěra, což je opak výše zmíněného, a sice že nemocné děti mají komplex méněcennosti a jsou často ve škole šikanovány. Podobné závěry uvádí Lipsky (1995). V případě dlouhodobých nemocí, kdy dítě není schopné navštěvovat školský kolektiv se v zahraničí dostává do popředí forma televyučování, čímž se zabezpečuje kontakt nemocného žáka s původním prostředím školy a se spolužáky (FELS, WAALEN, ZHAI, WEISS, 2001).

Žákovi, který pro svůj zdravotní stav nemůže docházet do školy a byl ředitelem školy osvobozen od této povinnosti a je v domácím ošetřování, zajistí ředitel kmenové školy individuální vyučování v potřebném rozsahu. Zástupce žáka je povinen vytvořit pro individuální vyučování podmínky. Nemá-li škola právní subjektivitu, zabezpečí individuální vyučování příslušný školský úřad. 5

Podle novely zákona č. 561/2004 Sb., v platném znění, Školský zákon, § 50, odst. 2 § 50 může ředitel školy ze zdravotních nebo jiných závažných důvodů uvolnit na žádost jeho zákonného zástupce zcela nebo zčásti z vyučování některého předmětu; zároveň určí náhradní způsob vzdělávání žáka v době vyučování tohoto předmětu. V předmětu tělesná výchova ředitel školy uvolní žáka z vyučování na základě posudku vydaného registrujícím lékařem, pokud má být žák uvolněn na pololetí školního roku nebo na školní rok. Na první nebo poslední vyučovací hodinu může být žák uvolněn se souhlasem zákonného zástupce bez náhrady.

Nestačí již proto pouze výměnný poukaz od lékaře, dětský lékař musí vydat posudek, podle vyhlášky č. 98/2012 Sb., v platném znění, příloha 1, část 9. 6

V souvislosti s uvolněním žáka z tělesné výchovy je záhodné, pokud učitelé tohoto předmětu žákovi nabídnou nějakou možnost náhradní pohybové aktivity, se samozřejmým zohledněním jeho zdravotních omezení. Je to účelné z následujícího důvodu - ve škole během 4 – 6 hodin sezení v lavici často dochází k podstatnému zhoršení úrovně i kvality držení těla (DLOUHÝ, 2011).

Z výsledků průzkumu, který bude prezentován níže, je povzbudivé, že některé školy v Královéhradeckém Kraji toto respektují a žákům osvobozeným z tělesné výchovy náhradní aktivity nabízejí (prvky jógy, strečingu, začlenění do zdravotní tělesné výchovy atp. (DLOUHÁ, DLOUHÝ, 2015).

⁵ <http://www.fnmotol.cz/prakticke-informace/specialni-skoly-pri-fn-motol/>

⁶ <https://www.klickevzdelani.cz/Management-%C5%A1kol/%C5%98editelna/Legislativa-pro-%C5%A1koly/ID/26469/Uvolneni-z-TV--novy-doklad-od-lekare>

Další specifickou skupinou jsou žáci, kteří z osobních důvodů (sportovní trénink, dojíždění), ale výše zmíněných zdravotních, mají specifické požadavky ohledně dřívějších odchodů ze školy či nutných opakovaných absencí. Tito žáci v základních školách bývají uvolňováni na tréninky, dojíždějící žáci odcházejí dříve z výuky kvůli autobusu atd. Školy vycházejí svým žákům vstříc, ale musejí ošetřit nepřítomnost žáka ve výuce. Dětem, které nejsou po celou dobu vyučování ve škole, se vytváří individuální plány. Rodiče požádají o vytvoření plánu na dobu, kdy žák není přítomen ve výuce. Za dobu nepřítomnosti si doplňují učivo samostatně podle pokynů učitelů a za určité období jsou přezkoušeni, nebo odevzdají naplánované práce. Tyto plány mají i žáci, kteří např. odcházejí z hodiny o 10 minut dříve nebo přicházejí na výuku později. Nejedná se tedy pouze o děti, které nejsou přítomny po celou vyučovací hodinu. Nepřítomnost žáka ve vyučování je zaznamenána v třídní knize – např. jako pozdní příchod, dřívější odchod, nepřítomnost na celou hodinu, ale nezapočítává se do celkové sumy zameškaných hodin.⁷

1. Řešený problém

Absence žáka, ať už krátkodobá, nebo dlouhodobá se často pojí s nutností dohánění zameškaného učiva stesku po kamarádech a u delší nepřítomnosti ve škole i zažívání pocitů nudy, byť se občas v případě nezažívání tělesné nepohody může stát příjemným zpestřením a vítanou změnou. Je-li absence zapříčiněná nemocí či hospitalizací a následnou rekonvalescencí, je volný čas navíc vyplňován jak nepříjemnými fyzickými stavy, tak obavami, nejistotou a psychickým stresem. Smyslem předkládané práce je podat reflexi o tom, jakou poskytují učitelé základních škol ve vybraném regionu podporu svým žákům po návratu z nemocnice v průběhu doléčení, rekonvalescence a následně po návratu žáka do třídy? Jak řeší situaci „osvobozování“ žáků z hodin tělesné výchovy prostřednictvím náhradních pohybových aktivit včetně nabídky zdravotní tělesné výchovy či realizace psychomotorických cvičení? Jak podporují neformální sociální oporu těchto žáků poskytovanou jejich spolužáky?

Domníváme se, že odpovědi na výše položené otázky jsou klíčové v optimalizaci podpory těchto žáků kmenovou školou. V současné době, kdy dochází dlouhodobě k rušení škol při nemocnicích a sociální opora hospitalizovaných dětí školního věku herními specialisty je zřetelně nedostačující, neboť i jejich počet se snižuje, a navíc se ruší celá dětská oddělení, a případná hospitalizace žáků školního věku se tak přesouvá do vzdálenějších nemocnic, kde je obtížné být v úzkém osobním kontaktu s rodiči a blízkými, podpora těchto žáků v rámci jejich „reintegrace“ kmenovou školou nabývá na významu.

⁷ SMETANOVÁ, J. Nepřítomnost žáka ve výuce z osobních důvodů. Publikoval [Jana Smetanová](#) dne 18. září 2014. <https://www.klickevzdelani.cz/Management-%C5%A1kol/%C5%98editelna/Legislativa-pro-%C5%A1koly/ID/24242/Nepritomnost-zaka-ve-vyuce-z-osobnich-duvodu>.

2. Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření je popsat zkušenosti učitelů základních škol v Královéhradeckém kraji ČR s poskytováním podpory žákům během dlouhodobé absence z důvodu nemoci a po návratu do kmenové školy.

Dílčím cílem je porovnat na 1. a 2. stupni ZŠ v Královéhradeckém kraji ČR způsob poskytované podpory u učitelů.

2.1 Hlavní výzkumná otázka

Na základě prostudované relevantní literatury o klíčových problémech práce, resp. zjištění, že se dané cílové skupině současní autoři nevěnují a se zřetelem k výše zmíněnému trendu omezování frekvence a způsobů podpory hospitalizovaných žáků školami při nemocnicích byla formulovaná tato výzkumná otázka:

„Jaký druh a formy informační a sociální opory poskytují učitelé 1. a 2. stupně nemocným žákům?“

Dílčí výzkumné otázky

- 1. Jaký druh a formy informační a sociální opory poskytují učitelé 1. a 2. stupně nemocným žákům v závislosti na věku žáků?*
- 2. Jaký druh podpory poskytují učitelé kmenových škol žákům po návratu do kmenové školy v závislosti na věku žáků?*
- 3. Jak se liší osvobozování žáků z hodin tělesné výchovy v závislosti na věku žáků?*
- 4. Jak učitelé podporují neformální oporu těchto žáků jejich spolužáky v závislosti na věku žáků?*

3. Metodika

Způsob řešení výzkumného problému práce vyplýval z výše stanovených cílů, výzkumných otázek a úkolů práce. Výzkum byl proveden s použitím smíšené výzkumné strategie kombinací kvantitativní a kvalitativní metody výzkumu – formou dotazníkového šetření a rozhovorů.

Procedura

Na základě rozhovorů s učiteli 1. a 2. stupně základních škol běžného typu a s učiteli ve škole při nemocnici byl v květnu 2014 sestaven dotazník zaměřený na zjišťování zkušenosti učitelů s poskytováním sociální a informační opory žákům během absence ve škole z důvodu nemoci a po návratu do školy.

Poté byl připraven a v červnu 2014 realizován předvýzkum.

Na základě výsledků předvýzkumu proběhl vlastní výzkum – distribuce a následný sběr dat v období září – prosinec 2014.

V lednu roku 2015 se uskutečnilo statistické zpracování dat včetně jejich vyhodnocení.

Technický plán výzkumu

Následující tematický plán výzkumu vycházel z výzkumných otázek.

- Sestavit dotazník zaměřený na problematiku poskytování informační a sociální opory žákům v situaci absence ze školy z důvodu nemoci a následné podpoře při návratu zpět do školy.
- Realizovat předvýzkum na vybrané základní školy pro ověření vhodnosti formulace otázek v dotazníku.
- Distribuovat dotazníky do základních škol ve vybraném regionu.
- Zpracovat a statisticky vyhodnotit získaná data z dotazníkového šetření.
- Zpracovat závěrečnou zprávu o výsledcích výzkumného šetření.

Konstrukce výzkumného nástroje

Položky do dotazníku byly sestaveny na základě okruhu zájmů vyplývajících ze stanoveného cíle a k němu se vztahujících výzkumných otázek. Okruhy otázek v dotazníku se zaměřovaly na následující skutečnosti:

- Zdroj informací škole o absenci
- Způsob podpory poskytované žákům během hospitalizace či absence ve škole z důvodu nemoci, která trvá do 1 týdne včetně
- Způsob podpory poskytované žákům během hospitalizace či absence ve škole z důvodu nemoci delší než 1 týden
- Způsob komunikace kmenové školy a školy při nemocnici
- Způsob komunikace se žákem v po návratu do školy po nemoci
- Způsob přípravy žáka na hospitalizaci
 - Individuální, skupinový, pomůcky, programy, ŠVP
- Způsob realizace neformální sociální opory poskytované školou nemocnému žákovi
- Druh poskytované podpory ohledně osvojení zameškaného učiva z důvodu nemoci
- Osvobození od TV
- Zájem o další informace týkající se dané problematiky.

Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořili učitelé 1. a 2. stupně základních škol (ZŠ) v Královéhradeckém kraji. Celkem dotazník vyplnilo a odevzdalo písemně nebo elektronicky prostřednictvím e-mailové pošty 114 učitelů ZŠ: 65 učitelů z 1. stupně a 49 učitelů z 2. stupně ZŠ.

U respondentů 1. stupně ZŠ ve většině případů (95, tj. 83,3 % z celkového počtu všech dotázaných učitelů) dotazníky vyplnili učitelé, kteří učí homogenní věkovou skupinu, tj. jednu třídu. Respondenti, kteří učí v malotřídních školách (19 učitelů), tvořili pouze 16,7 % z celkového počtu dotázaných, proto jejich odpovědi nebyly vyhodnocovány zvlášť.

Pohlaví respondentů

Dotazník vyplnilo celkem 114 respondentů - 22 mužů a 92 žen. Poměr zastoupení mužů a žen potvrzuje dlouhodobý stav na českých ZŠ v tom, že ženy mají obecně, a to nejen na 1. stupni základních škol, větší zastoupení, než muži.

Výběr výzkumného souboru byl záměrný. Autoři práce přednostně prostřednictvím ředitelství vybraných škol oslovili k vyplnění dotazníku „**zkušené**“ učitele s víceletou praxí, kteří mají dlouholeté zkušenosti a mohou lépe zhodnotit případnou podporu nemocných dětí. Toto se podařilo a z celkového počtu respondentů má nadpoloviční většina dotázaných (93/114, tj. 81,5 %) praxi 15 let a více.

Vzdělání respondentů:

Všichni respondenti měli ukončené vysokoškolské vzdělání s odpovídající aprobací dle pracovní pozice, tzn. v případě učitelů 1. stupně ZŠ se jednalo o učitele, kteří vystudovali studijní obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a u učitelů působících na 2. stupni ZŠ vystudovali Učitelství pro 2. nebo 3. stupeň s příslušnou aprobací.

Metody zpracování a vyhodnocování údajů

V této práci byly použity následující metody zpracování údajů:

1. Metoda analýzy (zpracování poznatků = data, analýza těchto dat tzn. jednotlivé části vzhledem ke zkoumanému problému a jeho vyhodnocení).
2. Metoda syntézy (pochození zkoumaného problému a jeho vyhodnocení). Metody zpracování dat: deskriptivní statistické údaje.

4. Výsledky

1) Otázka č. 1: Kdo Vás zpravidla informuje o absenci žáka ve vyučování z důvodu nemoci?

Tabulka č. 1. Zdroje informovanosti škole ohledně absence dítěte

ANO/NE	ANO		NE	
Rodič písemně	51	44, 7 %	63	55, 3 %
Rodiče telefonicky	101	88, 6 %	13	11, 4 %
Rodiče osobně	40	35, 1 %	74	64, 9 %

Zjišťuji to sám/ sama	11	9, 6 %	103	90, 4 %
Rodiče mailem	12	10, 5 %	102	89, 5 %
Informují sourozenci	6	5, 3 %	108	94, 7 %
Zjišťuji si to sám / sama – u problémových rodin	5	4, 4 %	109	95, 6 %

Interpretace dat z tab. č. 1:

Zdroje informací o absenci dítěte ve škole jsou dle frekvence výskytu:

Prostřednictvím porovnání dat z tab. č. 1 jsme zjišťovali, zda se statisticky významně liší zdroje informací o absenci u učitelů 1. a 2. stupně ZŠ. Statistickou významnost jsme potvrdili u položek, kdy dítě / žáka rodič omlouvá osobně a kdy se o důvod zajímá učitel sám.

Rodič žáka 1. stupně častěji omlouvá žáka sám, a naopak na 2. stupni se učitel častěji angažuje sám (viz tabulky č. 2 a 3 níže). Předpokládáme, že svoji roli u obou výsledků hraje věk žáka – na 1. stupni rodiče více přebírají iniciativu, učí se s dětmi, malé děti doprovází do školy či je ze školy vyzvedávají.

Naopak žáci na druhém stupni ZŠ jsou v tomto ohledu povětšinou samostatní a leckdy z důvodu nastoupivší pubescence nepovažují školu za nejdůležitější. Učitelé tedy musí projevit iniciativu sami.

Tabulka č. 2 Chi-Square Tests – rodič dítě omlouvá sám

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	13,281 ^a	1	,000	,000	,000
Continuity Correction ^b	11,875	1	,001		
Likelihood Ratio	14,033	1	,000		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	13,164	1	,000		
N of Valid Cases	114				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17,19.

b. Computed only for a 2x2 table

Tabulka č. 3 Chi-Square Tests – učitel se informuje sám

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,395 ^a	1	,036		
Continuity Correction ^b	3,155	1	,076		

Likelihood Ratio	4,417	1	,036		
Fisher's Exact Test				,053	,038
Linear-by-Linear Association	4,357	1	,037		
N of Valid Cases	114				

- a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,73.
b. Computed only for a 2x2 table

Otázka č. 2: Jakou podporu poskytujete žákům během hospitalizace či absence ve škole z důvodu nemoci, která trvá do 1 týdne včetně?

Tabulka č. 4 Způsob podpory učiteli dítěte během absence krátkodobé, tj. do 1 týdne

ANO/NE	1.st				2.st			
	ANO		NE		ANO		NE	
žádnou, nechávám to na rodičích a neformální opoře spolužáků	25	49, 0 %	40	63, 5 %	26	51, 0 %	23	36, 5 %
nabídnou individuální konzultace rodičům k informování o probírané látce	57	70, 4 %	8	24, 2 %	24	29, 6 %	25	75, 8 %
navštívím žáka doma	1	50 %	64	57, 1 %	1	50 %	48	42, 9 %
mám webové stránky, které jsou přístupné pro žáky i rodiče, kde jsem s nimi v kontaktu	14	66, 7 %	51	54, 8 %	7	33, 3 %	42	45, 2 %
nabízím možnost účastnit se výuky z domova či z nemocnice prostřednictvím IT techniky – I pad, skype atp.	1	20 %	63	58, 3 %	4	80, 0 %	45	41, 7 %
Podpora prostřednictvím SMS	4	50, 0 %	61	57, 5 %	4	50, 0 %	45	42, 5 %
Podpora prostřednictvím e-mailu	10	62, 5 %	55	56, 1 %	6	37, 5 %	43	43, 9 %
Posílám učivo po sourozencích	7	70, 0 %	58	55, 8 %	3	30, 0 %	46	44, 2 %

Posílám učivo po spolužácích	15	71, 4 %	50	53, 8 %	6	28, 6 %	43	46, 2 %
O konzultace není zájem od rodičů	2	100, 0 %	63	56, 3 %	0	0 %	49	43, 8 %

Interpretace dat z tab. č. 4:

Respondenti jako nejčastější formu podpory krátkodobě nemocným žákům nabízejí **individuální konzultace** prostřednictvím rodičů – celkem 81 učitelů, tj. 71 %.

51 učitelů, tj. 44, 7 % nechává **iniciativu na rodičích a žácích samotných** a na neformální opoře spolužáků.

Další v pořadí poskytované podpory je **posílání učiva po spolužácích** (21 učitelů) a **kontakt přes webové stránky učitele či třídy** (rovněž 21 učitelů). 1 škola má pro rodiče žáků 1. stupně ZŠ k dispozici navíc „*školní webové stránky, kde jsou k dispozici týdenní tematické plány.*“

E- mailovou korespondenci s žáky či jejich rodiči využívá 16 učitelů. Po sourozencích posílá učivo 10 respondentů a přes **sms** je v kontaktu 8 učitelů. 1 učitel 2. stupně ZŠ uvedl, že prostřednictvím mailu „*v případě zájmu pošlu ppt prezentace.*“

V minimální míře je podpora krátkodobě nemocným žákům poskytovaná prostřednictvím **IT techniky** (5).

Z hlediska porovnání poskytované podpory žákům učiteli 1. a 2. stupně je způsob poskytované podpory obdobný, statisticky významný je rozdíl v nabídce individuálních konzultací (tab. č. 5) a v nabídce účastnit se výuky prostřednictvím IT techniky, byť tuto nabízí pouze 5 respondentů z celkového počtu dotázaných (tab. č. 6).

Tento rozdíl opět vyplývá ze specifik výuky na 1. stupni a 2. stupni ZŠ. Na 1. stupni ZŠ je učitel více v kontaktu se svými žáky a je pro žáky podstatnou sociální oporou, tedy projevuje více iniciativy. Žáci mladšího školního věku navíc nemají ještě dostatečně osvojený vlastní styl učení a intenzivní nárazové dohánění učiva by vedlo k nedostatečně upevněné látce.

Větší využití IT techniky je pochopitelné u učitelů 2. stupně ZŠ, kdy žáci ovládají základy počítačové gramotnosti na větší úrovni, než žáci mladšího školního věku.

Tabulka č. 5 Chi-Square Tests – individuální konzultace

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	20,357 ^a	1	,000		

Continuity Correction ^b	18,519	1	,000		
Likelihood Ratio	20,784	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	20,179	1	,000		
N of Valid Cases	114				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,18.
. Computed only for a 2x2 table

Tabulka č. 6 Chi-Square Tests Podpora IT

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,859 ^a	1	,091		
Continuity Correction ^b	1,511	1	,219		
Likelihood Ratio	2,944	1	,086		
Fisher's Exact Test				,165	,110
Linear-by-Linear Association	2,834	1	,092		
N of Valid Cases	113				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,17.
b. Computed only for a 2x2 table

Otázka č. 3: Jakou podporu poskytujete žákům dlouhodobě nemocným?

Tabulka č. 7. Způsob poskytované podpory učiteli dítěte během dlouhodobé absence

ANO/NE	1.st				2.st			
	ANO		NE		ANO		NE	
žádnou, nechávám to na rodičích a neformální opoře spolužáků	28	63,6 %	3 7	52,9 %	16	36,4 %	33	47,1 %
nabídnou individuální konzultace rodičům k informování o probírané látce	62	63,9 %	3	17,6 %	35	36,1 %	14	82,4 %
navštívím žáka doma	11	73,3 %	5 4	54,5 %	4	26,7 %	45	45,5 %
mám webové stránky, které jsou přístupné pro	13	56,5 %	5 2	57,1 %	10	43,5 %	39	42,9 %

žáky i rodiče, kde jsem s nimi v kontaktu								
nabízím možnost účastnit se výuky z domova či z nemocnice prostřednictvím IT techniky – I pad, skype atp.	4	50 %	61	57, 5 %	4	50 %	45	42, 5 %
Podpora prostřednictvím SMS	-	-	-	-	-	-	-	-
Podpora prostřednictvím e-mailu	9	52, 9 %	56	57, 7 %	8	47, 1 %	41	42, 3 %
Posílám učivo po sourozencích	-	-	-	-	-	-	-	-
Posílám učivo po spolužácích	7	58,3 %	58	56, 9 %	5	41, 7 %	44	43, 1 %
O konzultace není zájem od rodičů	2	66, 7 %	63	56, 8 %	1	33, 3 %	48	43, 2 %

Interpretace dat z tab. č. 7:

Respondenti nejčastější jako nejčastější formu podpory dlouhodobě nemocným žákům nabízejí **individuální konzultace** prostřednictvím rodičů – celkem 97 učitelů.

44 učitelů nechává **iniciativu na rodičích a žácích samotných** a na neformální opoře spolužáků.

V porovnání s výsledky předchozí otázky je poměr odpovědí vyrovnaný, pouze více učitelů v případě dlouhodobé absence nabídne individuální konzultace, než v případě absence žáka do 1 týdne včetně (97/81 předchozích odpovědí) a méně iniciativu nechává na rodičích a žáků samotných (44 / 51 předchozích).

Další v pořadí poskytované podpory je a **kontakt přes webové stránky učitele či třídy** (23 učitelů), stejně jako v předchozím případě.

Po spolužácích posílání učivo 12 učitelů. **E- mailovou korespondenci** s žáky či jejich rodiči využívá 17 učitelů. Zde je e-mailová korespondence převyšuje zapojení spolužáků, v předchozím případě tyto varianty byly rovnoměrně využívány.

V případě dlouhodobé absence kontakt s žákem a jeho rodinou přes sourozence ani přes sms učitelé nerealizují.

V minimální míře je podpora krátkodobě nemocným žákům poskytovaná prostřednictvím **IT techniky** (8) a **doma** žáky navštěvuje 15 učitelů.

Z hlediska statistického porovnání poskytované podpory žákům učiteli 1. a 2. stupně je způsob poskytované podpory obdobný, statisticky významný je opět rozdíl v nabídce individuálních konzultací (tab. č. 8).

Tabulka č. 8 Chi-Square Tests – individuální konzultace u dlouhodobé absence

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	12,636 ^a	1	,000	,000	,000
Continuity Correction ^b	10,819	1	,001		
Likelihood Ratio	13,086	1	,000		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	12,526	1	,000		
N of Valid Cases	114				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,31.

b. Computed only for a 2x2 table

Otázka č. 4: Pokud je žák hospitalizovaný a je po dobu hospitalizace žákem školy při nemoci či při léčbě, jakou formou komunikujete s učiteli při nemoci?

Tabulka č. 9 Způsob komunikace učitelů kmenových škol se školou při nemoci

ANO/NE	1.st				2.st			
	ANO		NE		ANO		NE	
Žádnou, škola při nemoci pošle zprávu po propuštění do domácího léčení	49	57, 6 %	7	36, 8 %	36	42, 4 %	12	63, 2 %
Jsem v kontaktu, sám zjišťuji informace o průběhu vyučování žáka ve škole při nemoci	18	58, 1 %	38	52, 1 %	13	41, 9 %	35	47, 9 %
Navštívím žáka osobně v nemoci	4	100 %	52	52, 0 %	0	0 %	48	48, 0 %

Komunikuji se školou při nemocnici prostřednictvím rodičů	11	68, 8 %	45	51, 1 %	5	31, 3 %	43	48, 9 %
---	----	---------	----	---------	---	---------	----	---------

Interpretace dat z tab. č. 9:

Respondenti iniciativu ohledně komunikace se školou při nemocnici nechávají na škole při nemocnici samotné (85 respondentů).

31 učitelů je v tomto ohledu samo aktivních a jsou v kontaktu, sami zjišťují informace o průběhu vyučování žáka ve škole při nemocnici. 16 učitelů komunikuje se školou při nemocnici prostřednictvím rodičů hospitalizovaného dítěte. V minimální míře učitelé žáka navštíví přímo v nemocnici – pouze 4 učitelé 1. stupně. Žádný učitel 2. stupně tuto možnost neuvedl. Přesto, že je tato varianta podpory uvedena minimálně, z hlediska porovnání poskytované podpory žákům učiteli 1. a 2. stupně je u této varianty patrný statisticky významný rozdíl (tab. č. 10).

Tabulka č. 10 Chi-Square Tests Návštěva učitele v nemocnici

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,566 ^a	1	,059	,122	,080
Continuity Correction ^b	1,896	1	,169		
Likelihood Ratio	5,089	1	,024		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	3,531	1	,060		
N of Valid Cases	104				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,85.

b. Computed only for a 2x2 table

Otázka č. 5: Jak komunikujete se žákem v po návratu do školy po nemoci?

Tabulka č. 11 Způsob komunikace učitelů kmenových škol se žákem po návratu do vyučování

ANO/NE		Jako s ostatními, k nemoci se nevracím		Zeptám se ho na to, co mu bylo, jestli už je v pořádku		Zjišťuji případná omezení ve výuce v době rekonvalescence		Nechám určitý čas na opětné zařazení do kolektivu a nabídnu pomoc, motivuji i spolužáky	
1. stupeň	ANO	11	64, 7 %	48	61, 5 %	56	60, 9 %	8	53, 3 %

	NE	54	55, 7 %	17	47, 2 %	9	40, 9	57	57, 6 %
2. stupeň	ANO	6	35, 3 %	30	38, 5 %	36	39, 1 %	7	46, 7 %
	NE	43	44, 3 %	19	52, 8 %	13	59,1 %	42	42, 4 %

Interpretace dat z tab. č. 11:

Respondenti nejčastěji zjišťují případná omezení žáka ve výuce v době rekonvalescence (92 respondentů). Dále lze vnímat jako povzbudivé zjištění, že většina rovněž projevuje účast s žákem a zajímají o to, zda je žák po nemoci v pořádku a co mu bylo (celkem 78 učitelů). 15 učitelů nechává určitý čas na opětné zařazení do kolektivu a nabídne pomoc, motivuje i spolužáky.

Pouze 17 učitelů se k předchozí nemoci nikterak nevrací. Dle statistického zpracování získaných údajů se v rámci porovnání přístupu k žákovi, který se vrátil po nemoci zpět do kmenové školy ukázal statisticky významný rozdíl u učitelů 1. a 2. stupně ZŠ v tom, zda se zajímají o případná omezení žáka ve výuce či nikoliv (tab. č. 12). Domníváme se, že důvod toho, proč učitelé 1. stupně častěji zjišťují případná omezení může být v tom, že na 1. stupni většina učitelů učí tělesnou výchovu a respondenti z řad učitelů 2. stupně ZŠ měli rozličné aprobace, a „neučitelé“ tělesné výchovy tuto možnost zpravidla nemusí brát v potaz.

Tabulka č. 12 Chi-Square Tests Zjišťování omezení ve výuce

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,886 ^a	1	,089	,100	,073
Continuity Correction ^b	2,129	1	,145		
Likelihood Ratio	2,861	1	,091		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	2,861	1	,091		
N of Valid Cases	114				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,46.

b. Computed only for a 2x2 table

Otázka č. 6: Pokud jste informováni o plánované hospitalizaci Vašeho žáka, připravujete jej nějak pobyt v nemocnici?

Tabulka č. 13 Způsob přípravy učitelů kmenových škol na případnou hospitalizaci žáka

ANO/NE				Individuálně		Skupinově		S využitím pomůcek	
1. stupeň	ANO	37	53, 6 %	35	52, 2 %	3	100 %	1	100 %

	NE	21	58, 3 %	23	60, 5 %	55	53, 9 %	57	54, 8 %
2. stupeň	ANO	32	46, 4 %	32	47, 8 %	0	0 %	0	0 %
	NE	15	41, 7 %	15	39, 5 %	47	46, 1 %	47	42, 5 %

Interpretace dat z tab. č. 13:

59 učitelů celkem nějakým způsobem na situaci hospitalizace, pokud je plánovaná a jsou o ní dopředu informováni, své žáky připravuje. Učitelé nejčastěji připravují žáky individuálně, pouze 3 učitelé 1. stupně připravují žáky skupinově.

Dle statistického zpracování získaných údajů se v rámci porovnání přístupu k žákovi u žádné z uvedených položek nebyl zaznamenán statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi učitelů 1. a 2. stupně.

Otázka č. 7: Účastníte se jako třída nějakých programů týkajících se seznamování s hospitalizací?

Tabulka č. 14 Účast škol na programech týkajících se seznamování s hospitalizací

ANO/NE				Jakých	
1. stupeň	ANO	3	100 %	<i>„Besedy“ „Pouze preventivních programů: v 1. třídě Veselé zoubky, letos kynologický program bezpečný pes, který byl zaměřen na prevenci před napadením zlým psem“. „Nebojíme se nemocnice - FN HK, organizováno školou při nemocnici“.</i>	
	NE	62	55, 9 %	-	-
2. stupeň	ANO	0	0 %	-	-
	NE	49	44, 1 %	-	-

Interpretace dat z tab. č. 14:

Pouze 3 učitelé 1. stupně uvedli, že se účastní nějakým způsobem programů týkajících se seznamování s hospitalizací. Jedná o překvapivý údaj, uvažíme-li, že právě výše zmíněná škola při nemocnici tyto programy realizuje a řada respondentů učí ve školách sídlících buď přímo v Hradci Králové, nebo v jeho blízkém okolí.

Otázka č. 8: Má Vaše škola ve svém ŠVP v některých předmětech či průřezovém tématu včleněno seznamování se situací hospitalizace?

Tabulka č. 15 Začlenění tématu seznamování se situací hospitalizace do ŠVP

ANO/NE			
3. stupeň	ANO	18	60 %
	NE	47	56 %
4. stupeň	ANO	12	40 %
	NE	37	44 %

Interpretace dat z tab. č. 15

Pouze 30 oslovených škol má ve svých školních vzdělávacích programech zakomponované téma seznamování se situací hospitalizace. U této otázky jsme nezaznamenali statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi učitelů 1. a 2. stupně ZŠ.

Spektrum předmětů, ve kterých mají školy toto téma včleněno, je uvedeno v tab. 16 níže.

Tabulka č. 16 Spektrum předmětů, ve kterých mají školy téma seznamování se situací hospitalizace do školních vzdělávacích programů včleněno

1. stupeň		2. stupeň	
Prvouka	14	Výchova ke zdraví	7
Přírodověda	7	Občanská výchova	4
Člověk a jeho svět	2	Rodinná výchova	3
Tělesná výchova	2	Člověk a společnost	1
Český jazyk	2	Přírodopis	1
Vlastivěda	1	Literatura	1

Interpretace dat z tab. č. 16:

Ze spektra a frekvence uváděných předmětů, ve kterých mají školy téma seznamování se situací hospitalizace je patrné, že největší zastoupení mají předměty přírodovědného charakteru, ale zřejmě se jedná o okrajovou a spíše teoretickou záležitost, protože učitelé se bližším seznamování s touto situací dále nerozepsali, ani se k tomuto nevrátili v jiných otázkách zaměřených na seznamování žáků s problematikou nemoci a podpory nemocných žáků.

Pouze 30 oslovených škol má ve svých školních vzdělávacích programech zakomponované téma seznamování se situací hospitalizace. U této otázky jsme nezaznamenali statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi učitelů 1. a 2. stupně ZŠ.

Spektrum předmětů, ve kterých mají školy toto téma včleněno, je uvedeno v tab. 17 níže.

Tabulka č. 17 Spektrum předmětů, ve kterých mají školy téma seznamování se situací hospitalizace do školních vzdělávacích programů včleněno

1. stupeň		2. stupeň	
Prvouka	14	Výchova ke zdraví	7
Přírodověda	7	Občanská výchova	4
Člověk a jeho svět	2	Rodinná výchova	3
Tělesná výchova	2	Člověk a společnost	1
Český jazyk	2	Přírodopis	1
Vlastivěda	1	Literatura	1

Interpretace dat z tab. č. 17:

Ze spektra a frekvence uváděných předmětů, ve kterých mají školy téma seznamování se situací hospitalizace je patrné, že největší zastoupení mají předměty přírodovědného charakteru, ale zřejmě se jedná o okrajovou a spíše teoretickou záležitost, protože učitelé se bližším seznamování s touto situací dále nerozepsali, ani se k tomuto nevrátili v jiných otázkách zaměřených na seznamování žáků s problematikou nemoci a podpory nemocných žáků.

Otázka č. 9: Jakou podporu nabízíte žákům ohledně osvojení zameškaného učiva z důvodu nemoci?

Tabulka č. 18 Způsoby poskytované podpory učiteli dítěte během absence ohledně osvojení zameškaného učiva z důvodu nemoci

ANO/NE		Nechám iniciativu na rodičích a žákovi samotném		Nabídnou individuální konzultace – před vyučováním, odpoledne, osobní, on-line		Zapojím spolužáky – při skupinové práci, individuální po vyučování	
1. stupeň	ANO	31	70, 5 %	58	58 %	34	77, 3 %
	NE	33	47, 8 %	7	50 %	31	44, 3 %
2. stupeň	ANO	13	29, 5 %	42	42 %	10	22, 7 %
	NE	36	52, 2 %	7	50 %	39	55, 7 %

Interpretace dat z tab. č. 18:

Nejčastější způsob poskytované podpory učiteli dítěte během absence ohledně osvojení zameškaného učiva z důvodu nemoci je nabídnutí individuálních konzultací – před vyučováním, odpoledne, osobní, on-line (celkem 100 respondentů).

Zcela vyrovnaný je podíl mezi zapojení spolužáků do podpory žáka (44) a ponechání iniciativy na rodičích a žákovi samotném (44).

Z hlediska statistického porovnání poskytované podpory žákům učiteli 1. a 2. stupně je způsob poskytované podpory obdobný, statisticky významný rozdíl jsme zaznamenali v ponechání iniciativy na žácích a rodičích (tab. č. 19) a v zapojení spolužáků do podpory nemocného žáka (tab. č. 20). Co se týče větší míry zapojení spolužáků u žáků 1., nejedná se o překvapivý výsledek, učitelé 2. stupně ZŠ se často více soustředí na předávání učební látky a mají méně prostoru a času pro „utuzování“ kolektivu. Jako překvapivé naopak vnímáme, že větší míru osobní invence ze stran rodičů očekávají učitelé 1. stupně než učitelé 2. stupně ZŠ.

Tabulka č. 19 Chi-Square Tests Iniciativa na rodičích a žákovi samotném

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,602 ^a	1	,018	,021	,014
Continuity Correction ^b	4,718	1	,030		
Likelihood Ratio	5,718	1	,017		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	5,552	1	,018		
N of Valid Cases	113				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,08.

b. Computed only for a 2x2 table

Tabulka č. 20 Chi-Square Tests Zapojení spolužáků

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	11,996 ^a	1	,001	,001	,000
Continuity Correction ^b	10,688	1	,001		
Likelihood Ratio	12,496	1	,000		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	11,891	1	,001		
N of Valid Cases	114				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,91.

b. Computed only for a 2x2 table

Otázka č. 10: Připravujete těmto žákům individuálně jiné učební materiály, než používáte běžně?

Tabulka č. 21: Další materiály učitelů kmenových škol pro nemocné žáky

ANO/NE				Pracovní listy papírové		Kartičky, pexesa, deskové hry		Využití počítačových programů	
1. stupeň	ANO	46	66, 7 %	47	68, 1 %	3	75 %	28	75, 7 %
	NE	19	43, 2 %	18	40, 0 %	62	56, 4 %	37	48, 1 %
2. stupeň	ANO	23	33, 3 %	22	31, 9 %	1	25 %	9	24, 3 %
	NE	25	56, 8 %	27	60, 0 %	48	43, 6 %	40	51, 9 %

Interpretace dat z tab. č. 21:

Většina respondentů (69) nějakou formu náhradních učebních materiálů pro nemocné žáky využívá.

Učitelé 1. stupně ZŠ je využívají v profilových předmětech – český jazyk, matematika a prvouka a učitelé 2. stupně ZŠ v předmětech své aprobace.

Nejvyužívanějšími materiály jsou papírové pracovní listy (69) a druhé v pořadí počítačové programy (37). V souvislosti s využití počítače stejný učitel 1. st., který v ot. č. 2 uvedl jako využívaný zdroj podpory výuková videa na youtube, je zmínil i zde a 2 učitelé 2. stupně nabízí nemocným žákům k dispozici ppt prezentace k doplnění probírané látky. 1 paní učitelka 2. stupně ZŠ v souvislosti se svou aprobací k využití počítačové techniky doplnila: „doporučím osvědčené stránky - např. www.pravopisne.cz“. Další učitelka z 2. stupně zasílá nemocným žákům přípravy na hodiny, kterých se žák nemůže zúčastnit, přípravy na hodiny v elektronické podobě.

V minimální míře učitelé vyrábějí kartičky, pexesa a lota (3).

Z hlediska statistické významnosti jsme zaznamenali rozdíl ve všech uvedených položkách vyjma používání kartiček, pexes a společenských her, přestože i zde jsou aktivnější 1. Stupně než učitelé 2. stupně ZŠ (viz níže uvedené tab. č. 22 až 24).

Tabulka č. 22 Chi-Square Tests Příprava dalších materiálů

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	6,065 ^a	1	,014		
Continuity Correction ^b	5,142	1	,023		
Likelihood Ratio	6,069	1	,014		

Fisher's Exact Test				,019	,012
Linear-by-Linear Association	6,011	1	,014		
N of Valid Cases	113				

- a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,69.
b. Computed only for a 2x2 table

Tabulka č. 23 Chi-Square Tests Pracovní listy papírové

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,785 ^a	1	,003	,004	,003
Continuity Correction ^b	7,676	1	,006		
Likelihood Ratio	8,827	1	,003		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	8,708	1	,003		
N of Valid Cases	114				

- a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,34.
b. Computed only for a 2x2 table

Tabulka č. 24 Chi-Square Tests Počítačové programy

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7,781 ^a	1	,005	,008	,004
Continuity Correction ^b	6,695	1	,010		
Likelihood Ratio	8,102	1	,004		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	7,713	1	,005		
N of Valid Cases	114				

- a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,90.
b. Computed only for a 2x2 table

Otázka č. 11 a) U jakého typu absence zapojujete do podpory nemocných, event. hospitalizovaných žáků celý kolektiv třídy?

Tabulka č. 25 Zapojení či nezapojení kolektivu třídy do podpory nemocného spolužáka s ohledem na délku absence ve škole

ANO / NE	1.st:				2.st			
	ANO		NE		ANO		NE	
	33	67, 3 %	27	47, 4 %	16	32, 7 %	30	52, 6 %
Varianty	ANO		NE		ANO		NE	
V jakém případě - neuvedeno	2	100 %	-	-	0	0 %	-	-
Při krátkodobé absenci do 14 dnů	3	33, 3 %	-	-	6	66, 7 %	-	-
Při dlouhodobé absenci	25	65, 8 %	-	-	13	34, 2 %	-	-
Nerozlišují typ absence	6	85, 7 %	-	-	1	14, 3 %	-	-
Nesetkal jsem se s tím	0	0 %	-	-	2	100 %	-	-

Interpretace dat z tab. č. 25:

Kolektiv do podpory nemocných, event. hospitalizovaných žáků zapojuje pouze 49 učitelů (42, 98 % dotázaných). Přesto se zde projevily statisticky významný rozdíl mezi učiteli 1. a 2. stupně (tab. 26) a opět jsou v tomto učitelé 1. stupně aktivnější.

Při absenci do 14 dnů učitelé kolektiv zapojují v minimální míře (9). Zde více spolužáky do podpory zaangažují učitelé 2. stupně, ale zde lze předpokládat, že touto odpovědí měli na mysli pověření spolužáků k předávání informací o probírané látce.

Statisticky významný rozdíl se rovněž ukázal u zapojení kolektivu u dlouhodobé absence a u těch, kdo typ absence nerozlišují (tab. 26 - 27).

Tabulka č. 26 Chi-Square Tests Zapojení kolektivu

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,281 ^a	1	,039	,050	,030
Continuity Correction ^b	3,507	1	,061		
Likelihood Ratio	4,326	1	,038		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	4,241	1	,039		
N of Valid Cases	106				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21,26.

b. Computed only for a 2x2 table

Tabulka č. 27 Chi-Square Tests Při dlouhodobé absenci / nerozlišují typ absence

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,698 ^a	5	,058
Likelihood Ratio	12,528	5	,028
Linear-by-Linear Association	1,458	1	,227
N of Valid Cases	106		

a. 7 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,87.

Ot. 11 b). **V případě zapojení kolektivu do podpory nemocného spolužáka, uveďte, jaký způsob používáte.**

Tabulka č. 28 Způsob zapojení kolektivu třídy do podpory nemocného spolužáka během absence ve škole

ANO / NE	1.st:				2.st			
	ANO		NE		ANO		NE	
Psaní dopisů	20	76,9 %	40	50 %	6	23,1 %	40	50 %
Obrázky od spolužáků	12	100 %	48	51,1 %	0	0 %	46	48,9 %
Využití skupinové práce, výměna rolí	12	80 %	48	52,7 %	3	20 %	43	47,3 %
Osobní návštěvy, sociální sítě	5	31,3 %	54	60,7 %	11	68,8 %	35	39,3 %
	1 učitel se k této variantě nevyjádřil				-			
Jiné	17		48		5		4	

Interpretace dat z tab. č. 28:

Nejvyužívanější formou zapojení kolektivu do podpory nemocného spolužáka během absence ve škole je psaní dopisů spolužákovi (26 odpovědí).

Ostatní následující uvedené formy podpory jsou vyrovnané: osobní návštěvy spolužáků či kontakt prostřednictvím sociálních sítí (16), využití skupinové práce, výměna rolí (15) a posílání obrázků od spolužáků (12).

Ohledně osobních návštěv a podpory třídou nemocného spolužáka se 1 paní učitelka 2. stupně svěřila s tím, že „Celý kolektiv nezapojuji, jen individuálně pošlu např. nějaké materiály

nebo jdeme hospitalizovaného navštívit do nemocnice (do lázní ne) – ale ne celá třída. A to v případě chirurgických úrazů či jiných, u kterých je naše přítomnost vhodná.“

Jako povzbudivé vnímáme, že 22 učitelů projevuje empatii k nemocnému žákovi a v souvislosti se zapojením třídy do jeho podpory do varianty **jiné** uvedli, že cítí potřebu vyjádřit a podpořit i u spolužáků „**morální a psychickou podporu**“, „**ohleduplnost a pomoc**“ – celkem 17 učitelů 1. stupně a 5 učitelů 2. stupně ZŠ.

- Morální podpora, půjčování pomůcek k okopírování nebo dopsání zameškaného učiva, popř. „žákovské doučování“ - 14 /1. st.
- Ohleduplností a pomoc ve třídě - v budově školy (na chodbách, v jídelně, v šatně) zvolením patrona na určitou dobu - 1 /1. st.
- Psychická podpora - 2 /1. st. + 5 /2. st.

U všech uvedených variant kromě položky jiné se prokázal statisticky významný rozdíl mezi jejich využíváním u učitelů 1. a 2. stupně (viz tab. 29 - 32) a opět jsou učitelé 1. stupně aktivnější.

Tabulka č. 29 Chi-Square Tests Psaní dopisů

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,790 ^a	1	,016		
Continuity Correction ^b	4,746	1	,029		
Likelihood Ratio	6,099	1	,014		
Fisher's Exact Test				,022	,013
Linear-by-Linear Association	5,736	1	,017		
N of Valid Cases	106				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,28.

b. Computed only for a 2x2 table

Tabulka č. 30 Chi-Square Tests Obrázky od spolužáků

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	10,374 ^a	1	,001		
Continuity Correction ^b	8,478	1	,004		
Likelihood Ratio	14,824	1	,000		
Fisher's Exact Test				,001	,001

Linear-by-Linear Association	10,277	1	,001		
N of Valid Cases	106				

- a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,21.
b. Computed only for a 2x2 table

Tabulka č. 31 Chi-Square Tests Využití skupinové práce, výměna rolí

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,894 ^a	1	,048	,055	,042
Continuity Correction ^b	2,863	1	,091		
Likelihood Ratio	4,203	1	,040		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	3,857	1	,050		
N of Valid Cases	106				

- a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,51.
b. Computed only for a 2x2 table

Tabulka č. 32 Chi-Square Tests Osobní návštěvy, sociální síť

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,554 ^a	2	,062
Likelihood Ratio	5,925	2	,052
Linear-by-Linear Association	2,420	1	,120
N of Valid Cases	106		

- a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,43.

Otázka č. 12: Z jakých důvodů bývají Vaši žáci osvobozováni z hodin tělesné výchovy?

Tabulka č. 33 Důvody osvobozování žáků z hodin tělesné výchovy

ANO/NE	nemoc		rekonvalescence		hospitalizace		Jiné
1. stupeň	53	58,9 %	60	58,8 %	46	61,3 %	4
	12	50,0 %	5	41,7 %	19	48,7 %	

2. stupeň	37	41, 1 %	42	41, 2 %	29	38, 7 %	2
	12	50, 0 %	7	58, 3 %	20	51, 3 %	

Interpretace dat z tab. č. 33:

Nejčastěji bývají žáci z hodin tělesné výchovy návrat do školy po prodělaném zranění z důvodu probíhající rekonvalescence (102 odpovědí). Dalším uváděným důvodem osvobození dle četnosti odpovědí je osvobození po prodělaném virovém či bakteriálním onemocnění (90 odpovědí). Na posledním místě se umístilo osvobození z tělesné výchovy po návratu z pobytu v nemocnici (75 respondentů).

Z hlediska porovnání odpovědí od učitelů 1. a 2. stupně ZŠ se u žádné z variant neprokázal statisticky významný rozdíl.

Otázka č. 13: Jak dlouho bývají žáci zpravidla osvobozeni z hodin tělesné výchovy?

Tabulka č. 34 Délka osvobozování žáků z hodin tělesné výchovy

Ano / Ne		Do 1 týdne		Do 14 dnů		Do 1 měsíce		Do konce pololetí		Do konce školního roku	
1.stupeň	ANO	50	63, 3 %	31	53, 4 %	14	51, 9 %	13	50 %	15	53, 6 %
	NE	15	42, 9 %	34	60, 7 %	51	58, 6 %	52	59, 1 %	50	58, 1 %
2.stupeň	ANO	29	36, 7 %	27	46, 6 %	13	48, 1 %	13	50 %	13	46, 4 %
	NE	20	57, 1 %	22	39, 3 %	36	41, 4 %	36	40, 9 %	36	41, 9 %

Interpretace dat z tab. č. 34:

Nejčastější varianta osvobození žáků z hodin tělesné výchovy je krátkodobá, tj. do 1 týdne. Zde se rovněž dle odpovědí od učitelů 1. a 2. stupně projevil statisticky významný rozdíl (tab. č. 35.) – žáci 1. stupně bývají po tuto dobu osvobozováni častěji. Další v pořadí je uvedena varianta osvobození do 14 dnů (58).

Ostatní možnosti delšího osvobození – od 1 měsíce do konce školního roku jsou dle četnosti rovnoměrně rozložené: do 1 měsíce ji uvedlo 27 učitelů, do konce pololetí 26 učitelů a do konce školního roku 28 učitelů.

Tabulka č. 35 Chi-Square Tests Osvobození do 1 týdne

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,132 ^a	1	,042	,064	,034
Continuity Correction ^b	3,341	1	,068		
Likelihood Ratio	4,114	1	,043		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	4,096	1	,043		
N of Valid Cases	114				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,04.

b. Computed only for a 2x2 table

Otázka č. 14: Mají žáci osvobození od tělesné výchovy po dobu hodiny tělesné výchovy možnost náhradní pohybové aktivity?

Tabulka č. 36 Informace o náhradních pohybových aktivitách pro žáky osvobozené z hodin tělesné výchovy

ANO/NE				Pracovník realizující náhradní pohybové aktivity		Způsob realizace náhradních pohybových aktivit			
						mítnost		pomůcky	
1.stupeň	ANO	6	46, 2 %	3	42, 76 %	18	85, 7 %	3	60 %
	NE	59	58, 4 %	60	58, 3 %	-	-	-	-
	Neuvedeno, kdo			2	66, 67 %	-	-		
2.stupeň	ANO	7	53, 8 %	4	57, 14 %	3	14, 3 %	2	40 %
	NE	42	41, 6 %	43	41, 7 %	-	-	-	-
	Neuvedeno, kdo			1	33, 33 %	-	-		

Interpretace dat z tab. č. 36:

Většina oslovených škol nenabízí žákům osvobozeným žádnou variantu náhradních pohybových aktivit (101). 1 paní učitelka 1. stupně ZŠ doplnila, že přestože nenabízejí osvobozeným žákům náhradní pohybové aktivity, že tyto žáci se „účastní se vyučovací hodiny a pomáhají vyučujícímu (zápis výkonů...), nebo jsou umístěni do jiné třídy a vykonávají náhradní práci.“ Další – opět z 1. stupně – popsala, že se „žáci se nepřevléknou do cvičebního úboru, do klidných protahovacích cviků (strečink, jóga) se mohou zapojit, pokud nejsou zranění, dostanou funkci rozhodčího při hrách nebo pomocníka při přípravě náčiní na hru.“

2 učitelky 1. stupně, kde pro žáky osvobozené z hodin tělesné výchovy náhradní pohybové aktivity nabízejí, zmínily, že se tito žáci účastní zdravotní tělesné výchovy.

Speciálně vyčleněného pracovníka pro realizaci náhradních pohybových aktivit pro žáky osvobozené od tělesné výchovy má k dispozici 10 škol, z nichž blíže nespecifikovali, o koho se jedná, 3 školy. Nejčastěji se těmto činností věnuje v rámci zdravotní tělesné výchovy učitel zdravotní tělesné výchovy (odpověď 2 učitelek 1. stupně a 1 učitelky 2. stupně ZŠ) a dále asistent pedagoga (odpověď 1 učitelky 1. stupně a 2 učitelek 2. stupně ZŠ). Do 2 škol na 2. stupeň ZŠ za žáky dochází v případě potřeby fyzioterapeut.

21 škol však k dispozici místnost, kde žáci, kteří se neúčastí tělesné výchovy, zde po dobu příslušné hodiny mohou být a relaxovat nebo se připravovat na další vyučování. Za příklady speciálních místností respondenti z 1. stupně označili: „volnočasovou učebnu“ (1); „místnost pro relaxaci a individuální výuku integrovaných žáků, žáci po návratu po delší nemoci ji nevyužívají, bylo by nutné zajistit pracovní sílu, která by se jim např. po dobu TV třídy individuálně věnovala“ (1); „relaxační místnost“ (1) a respondenti z 2. stupně „klubovnu“ (1) a „rehabilitační místnost“ (2x).

U této varianty se objevila statistická významnost mezi odpověďmi vyučující z 1. a 2. stupně ZŠ (viz tab. 37)

Speciální pomůcky pro náhradní tělesnou výchovu využívá pouze 5 škol. Za příklad takových pomůcek jmenovali učitelé 1 stupně: „pomůcky na rozvoj motoriky, koberec ve třídě, podložky apod.“ (1); „relaxační míče“ (1). Učitelé 2. stupně uvedli „fotbálek, kuželky, kulečník“ (1); „rehabilitační míče“ (1) a „pomůcky pro rehabilitační tělesnou výchovu.“ (1)

Taulka č. 37 Chi-Square Tests Místnost pro náhradní pohybové aktivity

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,875 ^a	3	,020
Likelihood Ratio	11,233	3	,011
Linear-by-Linear Association	5,638	1	,018
N of Valid Cases	114		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,43.

Otázka č. 15: Měl/a byste zájem získat nějaké informace o specifikách podpory žáků během hospitalizace či dlouhodobé absence?

Zájem o nějaký druh informací týkajících se podpory žáků kmenovou školou během absence projevila většina respondentů (87, tj. 76,32 %), což vnímáme jako povzbudivé.

Rozdíl v nezájmu o další informace týkající se dané problematiky u učitelů 1. stupně a 2. stupně není významný: o další informace nestojí 13 učitelů z 1. stupně (20 %) a 14 učitelů 2. stupně (28, 57 %).

Tabulka č. 38 Informace o tom, o jakou konkrétní formu by respondenti měli zájem

Druh	ANO		NE	
1 letáčky	26	22,8 %	88	77,2 %
2 brožury	42	36,8 %	72	63,2 %
3 webové stránky	68	50,6 %	46	40,4 %
4 možnost chatu v případě potřeby	5	4,4 %	109	95,6 %
5 workshop	5	4,4 %	109	95,6 %
6 e-kurz	5	4,4 %	109	95,6 %

Interpretace dat z tab. č. 38:

Z tabulky č. 38 je patrné, o jaký typ informací mají respondenti zájem. Nadpoloviční většina respondentů (50,6 %) by ocenila elektronickou formu informací prostřednictvím **webových stránek** zaměřených na danou problematiku.

Na druhém místě by učitelé měli zájem o **brožury** (36,8 %) a ve třetím sledu by **uvítali** letáčky (22,8 %).

Téměř minimální zájem byl o aktivnější přístup k dané problematice a další vzdělávání v ní: možnost chatu v případě potřeby s někým, workshop a e- kurz láká pouze 4,4 % dotázaných.

Porovnání vyjádřeného zájmu o konkrétní formu informací u učitelů 1. a 2. stupně koresponduje dle četnosti s předchozími zjištěními, rozdíly ve vyjádření zájmu mezi učiteli 1. a 2. stupně ZŠ nejsou statisticky významné.

Závěr

Na základě výše uvedených cílů a výsledků výzkumného šetření, nyní můžeme odpovědět na následující výzkumné otázky, které jsme si v rámci verifikace formulovaných otázek v této práci stanovili.

1. Jaký druh a formy informační a sociální opory poskytují učitelé 1. a 2. stupně nemocným žákům v závislosti na věku žáků?

Učitelé ZŠ v Královéhradeckém Kraji poskytují informační a sociální oporu nejčastěji formou nabídky individuálních konzultací pro žáky samotné nebo přes jejich rodiče. V individuální míře díky možnostem elektronické formy komunikace nabízejí i další formy komunikace, jako je e-mailová komunikace, možnost využití IT techniky a další.

2. Jaký druh podpory poskytují učitelé kmenových škol žákům po návratu do kmenové školy v závislosti na věku žáků?

Učitelé základních škol v Královéhradeckém Kraji poskytují informační a sociální oporu opět nejčastěji formou nabídky individuálních konzultací pro žáky samotné nebo přes jejich rodiče. V individuální míře díky možnostem elektronické formy komunikace nabízejí i další formy komunikace, jako je e-mailová komunikace, možnost využití IT techniky a další.

3. Jak se liší osvobozování žáků z hodin tělesné výchovy v závislosti na věku žáků?

Zaznamenali jsme rozdíl mezi osvobozování žáků z hodin tělesné výchovy po dobu 1 týdne u učitelů 1. stupně ZŠ, kde toto dominuje, oproti osvobozování žáků 2. stupně ZŠ po tuto dobu.

4. Jak učitelé podporují neformální oporu těchto žáků jejich spolužáky v závislosti na věku žáků?

Neformální oporu spolužáky nemocných žáků podporují učitelé zejména individuálním doučováním spolužáky, případně psaním dopisů, posílám obrázků – zejména u dětí mladšího školního věku a podporováním návštěv spolužáků.

V této oblasti jsme zaznamenali významný rozdíl u podporování osobních návštěv žáků staršího školního věku oproti této formě podpory učitelů žáků 1. stupně. Domníváme se, že je to z důvodu intenzivnější potřeby sociální opory od vrstevníků dané cílové skupiny.

Předkládané výsledky našeho výzkumného šetření jsou (bohužel) jednou z ojedinělých studií k této problematice, která je v posledních desetiletích (nezaslouženě) na okraji zájmu jak obecné pedagogiky, tak pedagogiky speciální. Věříme, že podnítí zájem nejen odborné veřejnosti zaangażované v dané problematice, a že bude podnětem např. ke zjištění potřeb samotných žáků, kterých se uvedená problematika týká, tak jejich kmenových učitelů a rodičů těchto žáků.

Reference a citace

- (1) DLOUHÝ, M., 2011. Rozvoj pozornosti a výkonové motivace u mládeže se sluchovým postižením prostřednictvím intervenčního pohybového programu. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 153 s. ISBN 978-80-7290-514-0.
- (2) DLOUHÁ, J., DLOUHÝ, M., 2012. Sociální opora hospitalizovaného dítěte. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 127 s. ISBN 978-80-7290-556-0.
- (3) DLOUHÁ, J., DLOUHÝ, M., KAŠPAR, L. 2012. Náplň činnosti herního specialisty na dětských odděleních v ČR se zřetelem ke komunikaci s hospitalizovaným dítětem. In Komunikace a handicap. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Gaudeamus. s. 428-439. ISBN 978-80-7435-161-7. A
- (4) DLOUHÁ, J., DLOUHÝ, M., KAŠPAR, L. 2012. Poskytování informační sociální opory pracovníky pomáhajících profesí rodičům hospitalizovaného dítěte. In Komunikace a handicap. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Gaudeamus. s. 478-490. ISBN 978-80-7435-161-7. b
- (5) DLOUHÁ, J., DLOUHÝ, M., 2015. Pedagogická podpora nemocného dítěte. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 306 s. ISBN 978-80-7290-838-7.
- (6) KOLLÁROVÁ, E. 2010. Inkluzivní edukace nemocných a zdravotně oslabených žáků. In Lechta, V. (ed.) Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7. Základní a mateřská škola při Thomayerově nemocnici [online] [cit. 14.4.2011]. Dostupné z: www.skolaftn.cz/zakladni_skola.html
- (7) MATĚJČEK, Z. 2001. Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí. Nakladatelství H&H. ISBN 80-86022-92-7
- (8) VODOVÁ, A., MAREŠ, J. 2001. Učitelky a vychovatelky speciální školy při nemocnici jako zdroj sociální opory pro hospitalizované dítě. In MAREŠ, J. et al. Sociální opora u dětí a dospívajících I. Hradec Králové: Nucleus. ISBN 80-86225-19-4.
- (9) MRZENA, B. Specifika komunikace s dítětem trpícím plicními nemocemi. [online] [cit. 12. 03. 2016]. Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-s-jinym-zavaznym-zdravotnim-znevyhodnenim/onemocneni-dychacich-cest/onemocneni-dychacich-cest-u-deti.shtml>
- (10) SMETANOVÁ, J. Nepřítomnost žáka ve výuce z osobních důvodů. [online] publikováno 18. 9. 2014. [cit. 12. 03. 2016]. Dostupné z: <https://www.klickevzdelani.cz/Management-%C5%A1kol/%C5%98editelna/Legislativa-pro-%C5%A1koly/ID/24242/Nepřítomnost-zaka-ve-vyuce-z-osobnich-duvodu>.
- (11) Speciální školy při FN Motol. [online] [cit. 12. 03. 2016]. Dostupné z: <http://www.fnmotol.cz/prakticke-informace/specialni-skoly-pri-fn-motol/>
- (12) STÁRKOVÁ, A.; KUKAL, P. Když dítě přestane plakat. In Moderní vyučování. 5/1999. S. 24.
- (13) Vyhláška č. 98/2012 Sb., v platném znění, příloha 1, část 9. [online] [cit. 12. 03. 2016]. Dostupné z: <https://www.klickevzdelani.cz/Management-%C5%A1kol/%C5%98editelna/Legislative-pro-%C5%A1koly/ID/26469/Uvolneni-z-TV--novy-doklad-od-lekare>

- (14) Zákon č. 561/2004 Sb., v platném znění, Školský zákon, § 50, odst. 2 § 50. [online] publikováno 2. 3. 2009. [cit. 14. 4. 2011]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>
- (15) HOLDEN, G., BEARLSON, D.J., RODE, D.C., ROSENBERG, G., FISHMAN, M. 1999. Evaluating the effects of a virtual environment (STARBRIGHT World) with hospitalized children. *Research on Social Work Practice*.9(3).363-382.
- (16) KATZ, E., VARNI, J. RUBENSTEIN, C., BLEW, A., HUBERT, N. 1992. Teacher, parent, and child evaluation ratings of a school re-integration intervention for children with newly diagnosed cancer. *Children's Health Care*. 21, 69-75
- (17) BOSSERT, E., 1994. Stress appraisals of hospitalized schoolage children. *Children's Health Care*. 23, 33-49.
- (18) WEISS, P.L., WHITELEY, C., TREVIRANUS, J., and FELS, D.I. (2000). PEBBLES: A Personal Technology for Meeting Educational, Social and Emotional Needs of Hospitalized. Children. *Personal Technologies*.
- (19) FELS, D. I., WAALEN, J.K., ZHAI, S., WEISS, P.L. (2001). Telepresence under exceptional circumstances: enriching the connection to school for sick children. *Interact 2001*. Japan. pp. 617-624.

NAUČIA SA PO ANGLICKY?

Vyučovanie anglického jazyka detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v bežnej základnej škole metódou naratívneho formátu Hocus&Lotus

Zlatica Jursová Zacharová⁸

Abstract

The topic of education of children from socially disadvantaged environment, especially the Roma children, is still actual. In the submitted pilot study we concentrated on the observation of the acquisition of English language by children from socially disadvantaged environment. The goal of the study was to verify the use of the Narrative format method of Hocus&Lotus (Taeschner, 2005) in the first class of primary school on a sample of 13 children from the disadvantaged environment. After 11 hours of English lessons the children were asked to narrate a story based on the picture book. Quantitative as well as qualitative analysis of the children narrations demonstrated that the problems of the children, as observed by their teacher (child screening T-100) as poor performance and articulation issues, have influence on the child's ability to narrate the story and on the amount of words memorized. In average, the roma children memorized 15,5 out of 50 words and narrated 3,5 episodes from story out of 8. These results are discussed with consideration of the age and abilities of children.

Keywords

education program, communication competence, applied psycholinguistic, primary education, language teaching/learning

Abstrakt

Problematika vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, predovšetkým rómskych detí, je neustále aktuálna. V predkladanej pilotnej štúdií sme sa zamerali na sledovanie osvojovania si anglického jazyka u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Cieľom štúdie bolo overiť použitie metódy naratívneho formátu Hocus a Lotus (Taeschner, 2005) v prvej triede ZŠ na vzorke 13 detí zo znevýhodneného prostredia. Po absolvovaní 11 vyučovacích hodín anglického jazyka boli deti požiadané o prerozprávanie príbehu podľa obrázkovej knižky. Kvantitatívna aj kvalitatívna analýza narácií detí preukázala, že učiteľkou vnímané problémy detí (Detský skrining, T-100) ako zaostávanie, problémy s artikuláciou majú vplyv na schopnosť dieťaťa prerozprávať príbeh a na množstvo zapamätaných slov. Priemerne si rómske deti zapamätali 15,5 slov z 50 a prerozprávali 3,5 epizód z 8. Tieto výsledky sú diskutované vzhľadom na vek a schopnosti detí.

Kľúčové slová

edukačný program, komunikačná kompetencia, lingvodidaktika, primárna edukácia, učenie jazykov

⁸ Ústav psychologických a logopedických štúdií, Katedra psychológie a patopsychológie, PdF UK, Bratislava, zacharova@fedu.uniba.sk

1 Úvod

Problematike vzdelávania rómskych detí na Slovensku sa venovalo v poslednom období viacero výskumných prác (Farkašová, 2004; 2008; Farkašová&Kundráťová, 2004; Cinová, 2008; Tomatová, 2004; Kopčanová, 2013). Bolo zriadené špeciálne centrum ROCEPO pri Metodicko-pedagogickom Centre v Prešove, ktoré sleduje štatistické ukazovatele prístupu rómskych detí k vzdelávaniu a pripravilo viaceré metodické príručky pracujúce na báze konkrétnych krokov rozvoja jednotlivých dielčích kompetencií detí v oblasti kognitívnej, verbálnej, sociálnej či emočnej. Hlavný problém, okrem zlej sociálnej a ekonomickej situácie rómskych detí, vidia autori v nedostatočných základoch nie len štátneho jazyka, ale aj v nedostatočnom osvojení si rómčiny ako materinského jazyka u rómskych detí, ktoré sa prejavuje chudobnou slovnou zásobou, mnohознаčnými a nevydefinovanými pojmami (Sekyt, 2000). Okrem toho, podľa zistení, rómske deti zlyhávajú v sluchovo-zrkovom vnímaní, nedostatočnou pripravenosťou v oblasti grafomotoriky a nedostatočnou úrovňou slovenského jazyka (Mesárošová & Orosová, 1995). Nedostatočná spolupráca rodín so školou a nezáujem o vzdelanie v rodine dieťaťa ešte zhoršuje možnosti postupu dieťaťa v školách (Tomatová, 2004; Kopčanová, 2013).

Vzhľadom na nepripravenosť rómskych detí na školský systém a časté chýbajúce predškolské vzdelávanie rómskych detí, je adaptácia v prvom ročníku ZŠ pre tieto deti veľmi náročná. Podľa výskumu Portika (2003) až 22% rómskych detí prepadá v prvom ročníku. Jedným z faktorov nedostatočnej adaptácie v škole a príčinou zlyhávania rómskych detí môže byť, okrem iného, aj nedostatočné ovládanie štátneho jazyka. Zavádzanie špeciálnych tried s rómskym vyučovacím jazykom poukazuje na skutočnosť, že rómske deti nemajú osvojený rómsky jazyk v takej miere, aby sa v ňom mohli vzdelávať (Sekyt, 2000). Ale ani v prípade, ak rómske dieťa vyrastá len v slovenskom prostredí, nie je zaručené dostatočné osvojovanie slovenského jazyka. Podľa výskumu Kyuchukova (2014) slovenčina používaná rómskymi rodičmi obsahuje viaceré rozdiely od spisovnej slovenčiny a rómske deti, ktoré rozprávajú takouto slovenčinou nerozlišujú viaceré gramatické kategórie spisovného jazyka. Rodičia a učitelia rómskych detí sa obávajú, či je vhodné zaťažovať deti už v prvom ročníku ďalším cudzím jazykom a či to nebude deťom spôsobovať ešte väčšie problémy v adaptácii. V prípade klasického vyučovania, ktoré je zamerané na učenie sa slovíčok, memorovanie a učenie sa gramatiky, by mohli byť tieto obavy opodstatnené. Pri prirodzenom osvojovaní si jazyka by nemalo ani u detí s rečovými problémami alebo u detí s mentálnou retardáciou dochádzať k negatívnemu vplyvu a nový jazyk by mohol napomôcť deťom k osvojovaniu si metalingvistických kategórií. Vzhľadom na náročnosť spracovávaného dvoch jazykov v mozgu sa vo všeobecnosti prijíma teória, že bilingvisti majú viaceré kognitívne prednosti pred monolingválnymi rovesníkmi v schopnosti rýchlejšej kontroly a pozornosti v neverbálnych a verbálnych úlohách (Yoshida, Train, Benitey& Kuabara, 2011). Na druhej strane Bialystok (et, al. 2010) potvrdila na vzorke 1738 detí od 3 do 10 rokov slabšiu slovnú zásobu u bilingválnych jedincov v každom jazyku v porovnaní s monolingválnymi jedincami. Janus, Lee, Moreno, Bialystock (2015) poukazovali na pozitíva osvojovania si cudzieho jazyka

v ranom veku. Zistili, že 6 ročné monolingválne deti v Kanade, ktoré absolvovali 20-denný tréning v hudbe alebo vo francúzskom jazyku mali lepšie výsledky v neverbálnom vizuálnom teste, pričom skupina detí, ktorá bola trénovaná vo francúzskom jazyku dosiahla v post-teste signifikantné zlepšenie vo viacerých sledovaných úlohách.

1.1 Tréningy rozvoja reči a kognitívnych funkcií u rómskych detí

Na Slovensku boli robené viaceré výskumy, ktoré sledovali efektívnosť tréningov pre rozvoj rečových schopností rómskych detí. Jedným z prvých bol tréning zefektívňovania rečovo-inteligenčných schopností rómskych detí v MŠ (Kopasová, 1987). S predškolskými deťmi pracovali aj Mesárošová a Žiaková (1996). Ďalšie tréningy sa zamerali na rozvoj rečových schopností rómskych detí v nultých ročníkoch ZŠ (Mesárošová & Orosová, 1995). Autorky uviedli na základe svojej skúsenosti, že nie je možné v rámci tréningového programu pre rozvoj reči rómskych detí pracovať len s využívaním verbálnych aktivít, pretože deti mali vysokú potrebu pohybu a hravosti. Tréningy poukázali na zlepšenie verbálnych schopností detí. V roku 2000 bola vydaná metodická príručka VUDPaP-u „Rozvíjanie rozumových schopností a sociálnej komunikácie detí z národnostne zmiešaného územia“ Farkašovou a Kundrádovou. Podľa ich zistení používanie tohto programu v prvom a druhom ročníku ZŠ signifikantne zvýšilo schopnosti mladších žiakov. Neskôr Trochtová (2002) vydala Rozvojový jazykový program pre rómske deti. Program sa pomocou práce s rozprávkami a pesničkami snažil rozvíjať bežnú slovnú zásobu. Napriek poznámkam Mesárošovej a Žiakovej (1996) Trochovej program je značne statický a namiesto osvojovania jazyka sa zameriava viac na učenie jazyka. Je zameraný na verbálne aktivity v kombinácii s obrázkami a jemno motorickými aktivitami. Nepracuje dostatočne s gestami, emóciami a pohybom v spojení s verbálnymi aktivitami. Najnovšie výskumné zistenia poukazujú na skutočnosť, že gestikulácia podporuje učenie sa nových slov viac ako práca s obrázkami (Kapalková, Polišenská & Sussová, 2015). Zároveň je nesporné, že do procesu vyučovania jazyka je potrebné zahrnúť aj pohybové aktivity (Pupala & Kaščák, 2010) a vytvoriť deťom podmienky pre učenie jazyka, aké sú bežné pre prirodzené osvojovanie si jazyka počas prvých troch rokov života (Taeschner, 2005; Jursová Zacharová, 2013a). Metóda naratívneho formátu Hocus & Lotus spĺňa vyššie uvedené podmienky a v priebehu posledných 30 rokov bola niekoľko krát overovaná jej účinnosť vo viacerých kontextoch (Pirchio et al, 2015; Pirchio & Passiatore, 2013; Padiglia & Arcidiacono, 2015; Jursová Zacharová, 2013b) a pre deti v rozličnom veku.

1.2 Teoretické východiská modelu Naratívny formát Hocus & Lotus pre učenie anglického jazyka

Model vyučovania naratívny formát Hocus & Lotus bol vytvorený výskumným tímom Prof. Taeschner (2005) a teoreticky vychádza z prirodzeného spôsobu učenia sa jazyka a z neurolingvistických poznatkov, ktoré poukazujú na rozdiely medzi implicitným a explicitným učením sa jazykov. Jazyková zručnosť, predovšetkým schopnosť ukladať,

rozpoznávať a utvárať jednotlivé zvuky je procedurálna zručnosť a je súčasťou vyšších kognitívno-motorických úkonov (Taeschner, 2013). Zároveň je model postavený na učení nového jazyka v zmysluplnom kontexte. Tento kontext je zachovaný:

- a) v prepojení detských životných skúseností so správaním postáv v príbehu
- b) v používaní celých fráz v rámci kontextu bez učenia sa významov jednotlivých slovíčok
- c) v postupnom obsahovom napájaní príbehov

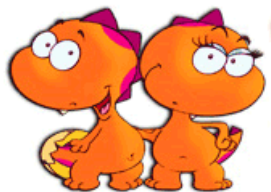
Ústredným teoretickým pojmom modelu je formát, ktorý Taeschner (2013) chápe ako zdieľanú každodennú skúsenosť medzi učiteľom a dieťaťom s ideálne rozvinutou náklonnosťou a zámernosťou. Úloha učiteľa od prvej hodiny je rozvinúť vzájomnú náklonnosť a vytvoriť vzťah medzi sebou a dieťaťom a zámerne vytvoriť potrebu dieťaťa komunikovať v cudzom jazyku, pretože učiteľ predstiera, že oblečením „magického trička“ nie je schopný rozumieť materinskému jazyku a komunikuje len v cudzom jazyku. Metóda využíva vo formátoch emócie, ktoré znásobuje prácou v kruhu, pohybom a živou gestikuláciou a kladie dôraz na niekoľkonásobné opakovanie v rámci transferu informácií do procedurálnej pamäti a to nasledovne:

- a) v samotnom príbehu sú slová niekoľkokrát opakované v rôznych kontextoch
- b) jednotlivé epizódy alebo frázy sú v príbehu často opakované v rôznych kontextoch
- c) samotný príbeh je počas jednej vyučovacej hodiny, viac krát opakovaný. Najskôr je prebraný v rámci skupinovej divadelnej aktivity, následne je ten istý príbeh prespievaný ako minimuzikál, prečítaný učiteľkou alebo deťmi pomocou obrázkovej knižky a pozerané na videu ako rozprávka.
- d) Počas vyučovania sa učiteľka minimálne 4 týždne venuje jednému príbehu
- e) V každom nasledujúcom príbehu sa využívajú aj slová z predchádzajúceho príbehu, aby sa zabezpečila kontinuita a porozumenie slovu v kontexte

Takéto opakovanie zaručí dieťaťu podľa Taeschner (2013) vytvoriť koncept pojmu a jeho denotát, obohatiť sémantické pole o konotát, učiť dieťa zamerať sa na zmysel a napomáha zapamätávaniu. Keďže všetky aktivity sa na hodine vykonávajú spoločne, odpadá z dieťaťa stres z vyvolania a zároveň sa aj redukuje stres zo zle vysloveného slova, frázy, nakoľko všetky deti hovoria naraz, pričom vyslovovať nie sú nútené. Deti často nesledujú len učiteľa, ale aj svojich rovesníkov, ktorí sú sebavedomejší a opakujú po učiteľovi, čo podporuje procesy vzájomného učenia sa (Jursová Zacharová, 2016). Dodržiavanie prirodzeného jazykového progresu umožňuje deťom osvojiť si cudzí jazyk a aktivovať mozog a kognitívne funkcie natoľko, aby dieťa samé zvládlo vytvoriť si povedomie o jazykovom systéme.

1.3 Aplikácia modelu naratívneho formátu Hocus & Lotus v triede

Hocus & Lotus (obrázok 1) sú dve malé postavičky dinokrokov, z polovice dinosaurov a z polovice krokodílov. Ich farba a prevedenie bolo vybrané tak, aby sa nespájalo so žiadnou rasou a kultúrou a aby sa deti s nimi mohli ľahko identifikovať. Ich dobrodružstvá odkazujú na životné príbehy detí ako spoznávanie samého seba, hľadanie a zoznamovanie sa s priateľmi, preskúmavanie okolia a organizovanie nových aktivít. Deti majú pri učení sa doma k dispozícii DVD s kreslenými príbehmi, CD s minimuzikálmi a obrázkovou knižkou s textami minimuzikalov a obrázkové knižky ku každému príbehu k rozširovaniu slovnej zásoby, používaniu naratívnych foriem typických pre rozprávača príbehu ako „*insisted Lotus*“ a pod.



Obrázok č. 1 Zobrazenie postáv Hocus a Lotus

Aplikácia modelu NF Hocus & Lotus v triede bola podrobne rozpísaná na viacerých miestach (Taeschner 2005; Taeschner, Pirchio, Corsetti & Francese, 2004; Jursová Zacharová, 2012; Padiglia & Arcidiacono, 2015). Práca v triede je v kruhu a vychádza z dobrovoľnej spolupráce detí. Dôraz je kladený na utvorenie dobrého vzťahu medzi učiteľom a deťmi, na zameranie pohľadu a správnej gestikulácie učiteľa pri rozprávaní príbehu. Práca s formátom je postavená na rutine:

- Otvorenie formátu – je to spôsob, akým sa presúva z reálneho sveta, v ktorom sa hovorí materinským jazykom do imaginárneho sveta, v ktorom sa hovorí novým jazykom
- „Acting out“ je spoločná dramatizácia príbehu, pri ktorej sa okrem slov využívajú gestá, mimika, práca s emóciami, pričom do rozprávania príbehu sa zapájajú všetky deti spoločne
- Spievanie a tancovanie na minimuzikál. Deti v tejto časti hodiny, opakujú naučené slová, frázy a gestá z „acting out“.
- Čítanie je aktivita, ktorá umožňuje správne zachytenie jednotlivých fráz, ich používanie v príbehu ilustrovanej knižky
- Pozeranie kresleného príbehu na DVD, umožňuje zopakovanie príbehu a porozumenie abstraktným pojmom napr. „*tiny yellow butterfly*“.
- Návrat do reálneho sveta indikuje deťom, kedy môžu opätovne používať materinský jazyk.

Ďalším dôležitým krokom je spolupráca rodiča a učiteľa. Rodič je oboznamovaný s preberanými príbehmi a postupom dieťaťa a je požiadaný o pravidelné zaznamenávanie používania pedagogického materiálu v domácom prostredí. Podľa výsledku projektu BilFam (Taeschner et al, 2014), pravidelné používanie materiálov a spolupráca s rodičmi dieťaťa vedie k lepšiemu procesu osvojenia si nového jazyka u dieťaťa.

2 Metodológia

Predkladaná práca má charakter pilotného výskumu, ktorého cieľom bolo overiť použiteľnosť modelu naratívny formát Hocus & Lotus v kontexte rómskych detí v prvom ročníku základnej školy pre výučbu anglického jazyka. Práca bude v nasledujúcom období pokračovať overovaním slovenskej verzie modelu naratívneho formátu a overovaním kombinácie vyučovania anglického a slovenského jazyka pomocou danej metódy u intaktnej populácie ako aj u populácie minoritného obyvateľstva na prvom stupni ZŠ. Ide teda o prvý krok overovacej štúdie, ktorá sa zameriava na efektivitu vzdelávania počas prvých 11 hodín vyučovania touto metódou. Vyučovanie prebiehalo v malej základnej škole, ktorej väčšina žiakov patrí k rómskemu obyvateľstvu. V experimentálnej triede bolo 16 detí, z toho dve dievčatá patria k majoritnej populácii, ostatné deti boli označené riaditeľkou školy a učiteľkami za rómske deti. Jedno dieťa nenahrало videozáznam z dôvodu chorobnosti v čase nahrávania. Celkovú výskumnú vzorku tvorilo 13 detí, z toho 5 dievčatá a 8 chlapcov v experimentálnej skupine rómskych detí. Priemerný vek detí v experimentálnej skupine bol 7,47 (rozpätie od 6,4 do 8,2 roka). Deti v priemere absolvovali 9,06 vyučovacích hodín, čo je 82,4% dochádzka. Doma sa deti cielene nepripravovali na vyučovanie. S anglickým jazykom sa stretli len na hodinách v škole. Z rodičov sa len traja zaujímali o metódu a komunikovali, že deti doma spievajú po anglicky. Deti nemali k dispozícii pedagogický materiál, s ktorým by mohli pracovať a ani neboli vystavené anglickému jazykovému inputu z masmédií (pozeranie videí, alebo počúvanie rozhlasu v anglickom jazyku).

2.1 Použité metódy

Detský skrínig

Detský skrínig bol u nás vydaný v roku 1997 (Senka, Medveďová, Páleník, Matejčík). Je rozdelený na tri časti. Prvé dva záznamové hárky vyplňa učiteľ/učiteľka dieťaťa na základe jeho pozorovania v škole. Prvý hárok je rozdelený na 5 častí – telesné zdravie, samoobslužné návyky, komunikácia a jazyk a učenie/spôsobilosti. Učiteľ/učiteľka odpovedá na otázky buď áno alebo nie, podľa výskytu daného správania u dieťaťa. Podľa autorov sa má dieťa hodnotiť až po istej dobe od nástupu do školy – cca 4-6 mesiacov. Záznamový hárok 2 je tiež určený pre učiteľa/učiteľku a mal by byť použitý s časovým odstupom, k presnejšiemu určeniu možných rizikových javov. Na rozdiel od prvého hárku obsahuje bodovaciu škálu dobré/normálne správanie, slabé a veľmi slabé. Tretia časť testu bude administrovaná, podľa

inštrukcií autorov skríningu, na konci školského roku. Skrínig bol použitý Kvasničkovou (2013) ako výskumná metóda pri zisťovaní deficitov čiastkových funkcií u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v kontexte školskej úspešnosti.

Videoanalýza narácie

Deti boli požiadané individuálne prerozprávať prvý príbeh, ktorý sa učili na hodine anglického jazyka (prepis príbehu je v prílohe č. 1). Narácia detí bola v tichom prostredí s učiteľkou anglického jazyka a bola zaznamenávaná na video. Príbeh pozostával z 54 rôznych slov (types), celkovo bolo v príbehu použitých 195 slov (token). TTR (type-token ration) označuje index lexikálnej rozmanitosti. V pôvodnom príbehu TTR bol 27,69% (Teaschner et. al, 2004). Príbeh popisuje jednoduchou detskou rečou ako jedného dňa puká vajíčko (úvodná epizóda). Z vajíčka sa vyliahne malý dinokrok Hocus. Ten ide na prechádzku parkom a zoznamuje sa so zvieratkami – vtákom (plameniakom), kačkou a žabou. S každým sa zo začiatku identifikuje a opakuje po nich, no zistí, že je niekto iný. Nájde zrkadlo a zistí, že má pekné oči, bodky a chvost (6 vnútorných epizód – každá obsahuje začiatok, stred a koniec epizódy) a zistí, že je Hocus, Dinokrok (záverečná epizóda). Analýzu narácie príbehu pri učení sa cudzích jazykov použila Taeschner (2005; Jursová Zacharová, 2013b). Prichio&Passiatore (2013) uvádzajú, že 6 ročné deti v materskej škole v danom teste v priemere vyprodukovali 40,14 types (rôznych slov) po roku učenia sa anglický jazyk. Najstaršie deti (62 mesačné = 5 ročné) vo výskume Jursovej Zacharovej (2013b) po pol roku (112 stretnutí) vyprodukovali v priemer 30,17 rozličných slov. Taeschner (2005) za úspech považovala ak dieťa prerozprávalo príbeh s 27. Naratívnu schopnosť rómskeho dieťaťa zisťovali Samko a Kapalková (2014), ktorí v prípadovej štúdii použili test MAIN (Gagarina et al, 2013 in Pyšná&Kapalková, 2014). Test obsahoval 4 príbehy. Dieťa bolo testované metódou rozprávania a prerozprávania v slovenčine a po 6-tich dňoch v rómčine (Samko&Kapalková, 2014).

2.2 Priebeh výskumu

Deti boli hodnotené triednou učiteľkou a učiteľkou anglického jazyka pomocou Detského skríningu, ktorý zachytáva rizikové deti v prvej triede materskej školy z pohľadu učiteľa. V tejto fáze výskumu boli použité len záznamové hárky 1 a 2 pre učiteľov.

Deti boli požiadané, aby prerozprávali prvý príbeh pomocou obrázkovej knižky. Keďže deti sa predtým nestretli s anglicky písaným textom, nepredpokladali sme, že by text pri narácii čítali z knižky. Deti si pred naráciou obliekli „magické tričko učiteľky“, o ktorom boli presvedčené, že v ňom dokážu rozumieť a hovoriť anglickým jazykom. Narácia bola prepísaná a analyzovaná.

Výskumná otázka bola zameraná na zistenie možného použitia metódy pri učení cudzieho jazyka a efektivity tejto metódy u detí z rómskeho prostredia. Vzhľadom na nízky počet detí vo pilotnej vzorke výskumu, komparačné hypotézy neboli stanovené.

Učiteľka anglického jazyka, bola špeciálne zaškolená pre používanie metódy naratívneho formátu Hocus&Lotus výskumníčkou a experimentálna skupina bola jej tréningovou skupinou. S deťmi pracovala podľa pravidiel metódy 45 minút 1x týždenne pod dobu 11 týždňov. Prvý príbeh, ktorý deti mali prerozprávať bol preberaný najskôr 4 týždne za sebou, následne učiteľka prešla na druhý príbeh a po dvoch týždňoch sa vrátila opäť na prvý príbeh, aby s deťmi nacvičila divadlo na Vianočné vstúpenie. Po Vianociach a prázdninách, teda mesiac po poslednom stretnutí s deťmi, boli deti požiadané o prerozprávanie príbehu podľa obrázkovej knižky.

Hodnotenie narácie

Produkcia makroštruktúr. Príbeh obsahoval 8 epizód a každá epizóda boli sledovaná z pohľadu verbálneho prerozprávania príbehu, expresívneho a jednoslovné prerozprávanie príbehu a neverbálneho prerozprávania príbehu. Vnútorne členenie príbehu bolo nasledovné – úvodná epizóda, epizódy príbehu (6 epizód), záverečná epizóda.

Produkcia mikroštruktúr (analýza slov). Po prepísaní príbehu boli spočítané všetky slová, ktoré dieťa vyslovilo (token) a všetky rôzne slová (types). V detských naráciach boli sledované rôzne slovné druhy a tvorba viet (jednoduché vety, rozvité vety, syntagmy, expresívne výrazy, súvetia).

Analýza výsledkov podľa veku a schopností detí. Výsledky narácie detí boli porovnávané s ich vekom, množstvom jazykového inputu v anglickom jazyku, zaostávaním vo vývine a rečovými problémami zaznamenanými triednou učiteľkou v detskom skríningu. Vzhľadom na nízky počet sledujúcich detí, nebola pri výsledkoch použitá analytická štatistika.

2.3 Deskriptívne výsledky pilotnej štúdie

Kvantitatívne analýzy

Produkcia makroštruktúr. Deti verbálne prerozprávali v priemere 0,417 epizódy z 8 epizód príbehu. Pomocou gestikulácie, mimiky alebo pomocou expresívnych výrazov prerozprávali 4,417 epizód. Najlepšie sa im darilo prerozprávať vnútorné epizódy príbehu, ktoré boli takmer rovnaké a odlišovali sa len inou postavičkou (3,92 epizód zo 6). Tento výsledok bol dosiahnutý ale predovšetkým štruktúrou vnútorných epizód, ktoré všetky deti okrem jedného prerozprávali pomocou expresií a gestikulácie (čip chip, kvak, kvak). Úvodné a záverečné epizódy boli prerozprávane len veľmi málo (úvodná epizóda 0,66 a záverečná epizóda 0,42). Na rozdiel od vnútorných epizód príbehu ich prerozprávanie bolo vo vyššej miere verbálne „Was an egg“ „What’s that?“ a záverečná epizóda napr. „What’s that nice“ „Hocus hurray!“.

Produkcia mikroštruktúr. Deti v priemere povedali v príbehu 42 slov (min= 7, max= 94, SD = 23,17). V priemere použili 15,5 rôznych slov v príbehu, minimálny počet vypovedaných rôznych slov na príbeh boli 3 a maximálny počet rôznych slov na príbeh bolo 27 (SD = 6,921). Medzi deťmi boli veľké interindividuálne rozdiely (graf. č. 1). Index lexikálnej rozmanitosti TTR bol 36,9%. Najslabšie prerozprávajúci príbeh mal TTR = 42,86% a najlepšie prerozprávajúci príbeh mal TTR=28,72% a svojou štruktúrou sa blížil pôvodnému príbehu, ktorý sa deti učili na hodinách anglického jazyka.



Graf č. 1 Použité množstvo slov v narácii príbehu „Hocus the Dinocrok“

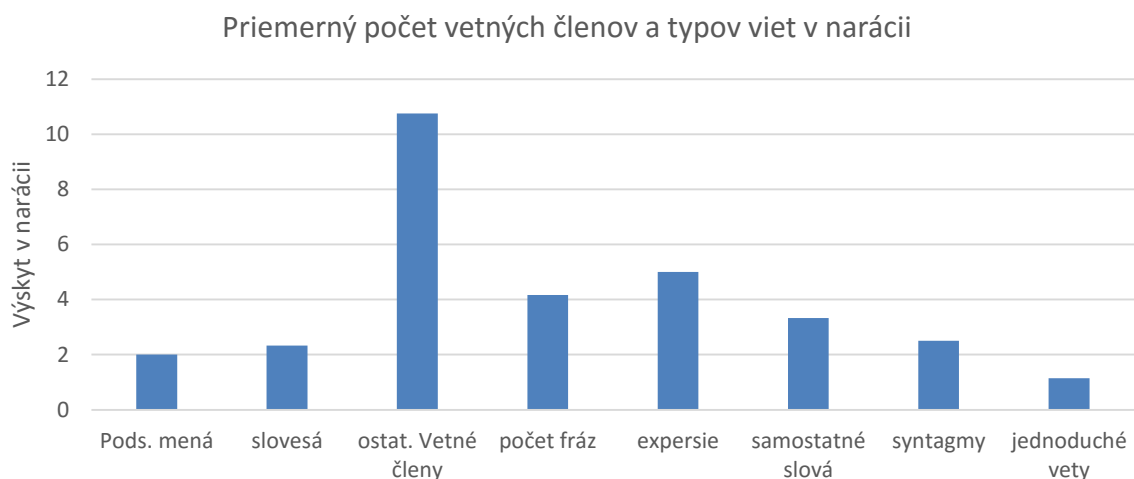
Graf znázorňuje použité množstvo slov u jednotlivých detí (1 – 12) a priemerný počet použitých slov (posledný stĺpec 13). **Token** je hodnota pre všetky vypovedané slová a **type** je hodnota pre počet rôznych slov v príbehu.

Z **lexikálneho** hľadiska deti požívali v príbehu častejšie slovesá (2,33) ako podstatné mená (2). Iné vetné členy ako prídavné mená, preložky, zámená, citoslovce ale aj členy boli v počítaní spoločne a priemerný počet rôznych slov v narácii bol 10,75. Expresívne výrazy deti použili v priemere 5x v narácii (graf č.2).

Najčastejšie sa vyskytujúce slová v textoch detí boli *look, nice, hallo, listen* a slovné spojenie *me too*. Medzi najmenej sa vyskytujúce slová patrili *frog, duck, bird* – tieto slová deti nahrádzali expresívnymi zvukmi kvak, kvak, kač, kač alebo čip čip.

Zo **syntaktického** hľadiska deti najčastejšie používali expresie (5) a samostatné slová (3,33) a syntagmy (2,5) v príbehu. Počet jednoduchých viet, ktoré deti v príbehu povedali, bol 1,42. Rozvité vety a súvetia sa v reči detí zo znevýhodneného sociálneho a ekonomického prostredia neobjavili. Deti celkovo vedeli v priemere prerozprávať 4,16 fráz v narácii (graf č. 2).

Deti často používali frázu „me too“. Ďalšie často používané frázy boli: „how nice“, „walking in the park“, „What’s that“?.



Graf č. 2 Priemerný počet vetných členov a viet použitých v narácii

Analýza výsledkov vzhľadom na rečové kompetencie detí a vzhľadom na zaostávanie detí

Sledovanie narácií detí z pohľadu veku prinieslo zistenie, že staršie deti (od 7 do 7,7 roka) mali lepšie výsledky v počte vyprodukovaných slov ako mladšie deti (od 6,4 – 6,9 roka), staršie deti produkovali viac slovies, fráz a epizód. Zároveň u 10-tich detí z 12-tich učiteľky konštatovali nevhodné správanie (agresívne správanie, kognitívnu a sociálnu nezrelosť, prehnanú aktivitu a hravosť dieťaťa, logopedické problémy). Z detského skrínungu vyplýva, že deti dosahovali podľa učiteľov slabé výsledky v časti označenej ako učenie a to predovšetkým v položkách práca s číslami (12), rozsah slovnej zásoby, syntax, čítacia zručnosť, schopnosť čítania (10), inteligencia, porozumenie a dĺžka pozornosti (7). V ostatných položkách deti dosahovali normálne výsledky. Na základe detského skrínungu vyplneného učiteľmi sme predpokladali, že deti, ktoré dosahujú slabšie výsledky v oblasti učenia a pozornosti, predovšetkým v oblasti rozsahu slovnej zásoby a syntaxe, budú mať horšie výsledky v narácii ako deti, ktoré majú dobré výsledky v týchto oblastiach. Deti boli rozdelené do troch skupín – v prvej skupine boli deti, ktoré mali dobré výsledky vo všetkých ukazovateľoch sledujúcich detským skrínungom, v druhej boli deti, u ktorých boli ich jazykové schopnosti mierne znížené (celkové výsledky skrínungu bolo od 5-10 bodov) a v tretej skupine boli deti so zníženými jazykovými schopnosťami, nižšími spôsobilosťami v oblasti učenia a slabšom úrovňou inteligencie (podľa záznamov ich učiteľky). Skóre týchto detí v skrínungu bolo viac ako 10 bodov). Počet detí v skupinách nebol rovnaký, predovšetkým premenné vek a dochádzka v skupinách mali podobné priemerné hodnoty. Jednotlivé ukazovatele naratívnej kompetencie detí sú dosť nejednoznačné, aby bolo možné potvrdiť, alebo vyvrátiť nami uvedený predpoklad. Pri analýze token a types sa síce ukázala priamo úmerná závislosť od schopností, no pri analýze vetných konštrukcií a v produkcii makroštruktúr narácie neboli

nájdené významné rozdiely medzi deťmi z prvej a tretej skupiny (tab. č. 1). Index lexikálnej rozmanitosti bol vo všetkých skupinách detí zhodný.

Tabuľka č. 1 Výsledky narácie detí podľa schopností detí

počet	schopnosti	vek	dochádzka	token	type	TTR	frázy	expresie	slová	syntagmy	vety
4	0,5	7,4	9,8	48	17	35,42%	5,5	8	2,8	2,5	2,3
6	7	6,9	9,3	44	17	38,63%	3,5	3,8	4	2,3	1,2
2	19	6,5	9,5	25	9,5	38%	3,5	2,5	2,5	3	0,5
Total	7,51	7,51	9,5	42	15,5	36,9%	4,16	5	3,3	2,5	1,42

Tabuľka č. 1 porovnáva výsledky detí v narácii podľa hodnotenia ich kompetencií – schopností. Stĺpec schopnosti predstavuje súčet všetkých slabých a veľmi slabých hodnotení dieťaťa od triedneho učiteľa vo všetkých sledovaných oblastiach.

Medzi faktory, ktoré prevažne ovplyvňujú osvojene si počtu nových slov a tvorbu viet v novom jazyku sa zaradili predovšetkým: **vek dieťaťa** a **dochádzka do školy**, teda účasť na hodinách a s tým spojené množstvo jazykového inputu v novom jazyku. Zároveň, sa dá povedať z dát, že vymeškávanie je priamoúmerné veku dieťaťa (tab. č 2). Čím bola vyššia dochádzka, tým mali deti lepšie výsledky v počte rôznych slov (type) a počte všetkých vypovedaných slov (token), ako aj v množstve prerozprávanych epizód príbehu. Rovnako mladšie deti (6 ročné) dosahovali horšie výsledky v types, total a v počte prerozprávanych fráz na príbeh ako staršie deti (7 a viac ročné) (tab. č. 2).

Tabuľka č. 2. Výsledky narácie podľa veku detí

počet	vek	dochádzka	token	type	TTR	frázy	expresie	slová	syntagmy	vety
4	6,45	9	23,5	9,25	39,36%	2,5	4	1,75	2,5	0,25
4	6,95	9,25	47,25	17,5	37,04%	3,5	3,25	4,75	2	1,25
4	7,55	10,25	55,25	19,75	35,75%	6,5	7,75	3,5	3	2,75
Total	7,51	9,5	42	15,5	36,9%	4,16	5	3,3	2,5	1,42

Tabuľka č. 2 porovnáva výsledky detí v narácii podľa množstva všetkých vypovedaných slov (token), množstva rôznych slov (type), fráz a podľa vetných spojení v rôznom veku detí

Dve slovenské monolingválne deti, ktoré boli spolužiackami rómskych detí, mali hodnoty token v priemere 112,5 a počet rôznych slov (type) bol 42,5, čo sú niekoľkonásobne vyššie hodnoty ako hodnoty detí v sledovanej skupine. Index lexikálnej rozmanitosti bol u týchto dvoch dievčat bol 37,78%. Tento sa nelíši od TTR ostatných detí a je vyšší ako pôvodný TTR v príbehu. Lexikálna diverzita detí bola bohatšia ako pôvodná lexikálna diverzita, čo poukazuje na skutočnosť, že deti zhutňovali príbeh a vynechávali z neho opakovania fráz alebo jednotlivých výpovedí, pokiaľ tieto neniesli dôležitú informáciu.

Hoci sa zdá, že experimentálna skupinka detí dosiahla slabé výsledky pri osvojovaní si cudzieho jazyka, treba uviesť, že deti prerozprávali viac ako polovicu príbehu a osvojili si spôsob akým sú schopné poskytnúť informáciu aj bez pomoci slov. Práve v reálnych životných situáciách často využívame expresie alebo gestá k vyjadreniu myšlienok. Ak k tomu vieme, že takmer všetky deti a vyznačovali slabou slovnou zásobou a syntaxou v slovenskom jazyku a predpokladáme, že deti majú osvojený aj rómsky jazyk, potom sú ich výsledky po 11-tich hodinách vystavenia anglickému jazykovému inputu dobré. Tiež je potrebné uviesť, že deti sa s daným príbehom stretli v priemere menej ako 8x, nakoľko z 11 stretnutí 2 venovali inému príbehu a deti často na hodinách chýbali. Predpokladáme, že dlhšia doba expozície jazykovému inputu by pomohla deťom k lepším výsledkom. Výsledky slovenských monolingválnych detí v tomto prípade poukazujú na vysokú efektivitu metódy.

Diskusia a záver

Vzhľadom na nízky počet detí a krátku dobu sledovania efektivity metódy sa nemôžeme vyjadrovať o účinnosti. Napriek tomu v súčinnosti s teóriou (Taeschner, 2005) môžeme povedať, že deti s rastúcim vekom dosahujú lepšie výsledky. Predkladané výsledky nepotvrdzujú, že schopnosti detí v rečovej a kognitívnej oblasti v štátnom jazyku by súviseli so schopnosťou narácie v cudzom jazyku. Rozdiely medzi slovenskými monolingválnymi a rómskymi bilingválnymi deťmi v prerozprávaní príbehu poukazujú skôr na pripravenosť slovenských detí na testovacie podmienky a ich väčšiu skúsenosť s prerozprávaním príbehov. Súhlasíme s tvrdením Samka a Kapalkovej (2014), že povedomie a skúsenosti s rozprávaním príbehov je zrejme kruciálnym dôvodom zlyhávania rómskych detí v takejto úlohe. Zo spôsobu vyučovania je pravdepodobné, že deti nemali natrénované samostatné čítanie obrázkovej knižky. Príbeh na hodinách vyjadrovali predovšetkým cez pohyb a pomocou dramatizácie, takže sedenie a čítanie mohlo byť pre deti náročné. Na takúto aktivitu neboli zvyknuté a mladšie a sociálne slabšie deti v nej preto mohli zlyhávať.

V naráciach dochádzalo u detí so slabšími výsledkami k prepínaniu kódov. Deti do anglických fráz vsunuli iné, zrejme rómske slová (autorka tejto štúdie nevie po rómsky, preto slová nemohla analyzovať a zistiť, či naozaj pomenovávali dej alebo postavičky z príbehu). U bilingválnych detí je prepínanie kódov bežné, no len v situáciách, kedy vedľa, že ich komunikačný partner rozumie obom jazykom (Taeschner, 2003). Deti využívali celú škálu vetných štruktúr (okrem rozvitých viet a súvetí), čo poukazovalo na počiatočné osvojovanie si jazyka prirodzeným spôsobom. Zároveň pri narácií využívali neverbálnu komunikáciu, gestikuláciu, mimiku, na vyjadrenie deja a popis situácie.

Predkladaná štúdia má charakter pilotného pedagogického výskumu. Na začiatku experimentu neboli vykonané testy osvojeného primárneho alebo sekundárneho jazyka (rómskeho a slovenského), čo si autorka uvedomuje ako istý nedostatok a v plánovanom výskume na rok 2016/2017 sú testy slovenského a rómskeho jazyka už zahrnuté do testovacej

batérie. Pre pilotný projekt bola úroveň štátneho jazyka posúdená triedny učiteľom. Úroveň anglického jazyka bola u všetkých detí na začiatku školského roku nulová. Experimentálnu skupinu detí je v záujme výskumníčky ako aj riaditeľky školy a učiteľky anglického jazyka sledovať do konca školského roku. Priebežne budú analyzované pokroky detí a ich správanie ako na hodinách anglického jazyka tak aj mimo nich. Každý, čo aj najmenší pokrok u týchto detí v oblasti rozvoja jazykových alebo kognitívnych zručností je považovaný za pozitívny. Ak predpokladáme, že jazyk je sociálny konštrukt, ktorý je využívaný za účelom vzájomného zdieľania informácií v rámci užšej alebo širšej sociálnej skupiny, potom je viac ako predpokladateľné, že jeho osvojovanie bez následného využívania v komunikačnom kontexte bude problematické. Učenie jazyka v škole by preto malo viac ako na sledovanie množstva naučených slov a gramatických pravidiel, prihliadať na možnosť využívať naučené v praxi, poskytnúť žiakom dostatočný kontakt s jazykom a hlavne v začiatkoch vyučovania vytvoriť pozitívne emócie pre učenie sa.

Otázka, či učiť alebo neučiť rómske deti anglický jazyk by mala byť nahradená otázkou ako vyučovať cudzí jazyk efektívne sledujúc prirodzené možnosti osvojovania si jazyka a individuálne rozdiely u detí tak, aby deťom prinášal pozitívny transfer v rámci rozvoja ich materinského alebo štátneho jazyka. Pokračujúc vo výskume by sme chceli porovnať efektivitu učenia pomocou naratívneho formátu nie len v oblasti cudzojazyčných zručností ale aj v oblasti zlepšenia motivácie pre učenie sa vo všeobecnosti a v komunikácii slovenským jazykom. Tiež by sme v nasledujúcom výskume chceli metódu naratívneho formátu aplikovať nie len v anglickom, ale aj v slovenskom jazyku a sledovať efekt osvojenia si štátneho a cudzieho jazyka na deťoch v ich školských výsledkoch aj na iných hodinách a v sociálnom začlenení týchto detí do majoritného obyvateľstva. Predpokladáme vzhľadom na charakteristiky a na prvotné signály od učiteľky, ale aj od detí a ich rodičov, že metóda môže byť úspešná a môže napomôcť rozvoju cudzojazyčných zručností týchto detí. Samozrejme uvedomujeme si, že optimálne by bolo, ak by si deti mohli efektívne v ranom detstve (do 3 rokov) osvojiť materinský jazyk (rómsky jazyk) a zároveň aj slovenský jazyk a s vyučovaním anglického jazyka začať až po upevnení materinského a štátneho jazyka. V prípade ak má škola nastavené vyučovanie anglického jazyka od prvého ročníka a rómske deti predtým neboli v predškolskom zariadení, kde by sa naučili slovenský jazyk, je potrebné zvážiť vyučovacie metódy a lingvodidaktiku a z frontálnej metódy sa presunúť do práce v kruhu, v prvom ročníku sa zamerať na rozvíjanie komunikatívnej kompetencie a čitateľskú a písateľskú gramotnosť v cudzom jazyku presunúť do vyšších ročníkov.

Referencie a citácie

- (1) Bialystok, E., Luk, G., Peets, K.P. & Yang, S. 2010. Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. In *Bilingualism: Language and Cognition*, č. 13, s. 525-531. doi:10.1017/S1366728909990423.
- (2) Cinová, E. 2008. Rozvíjame vnímanie a motoriku u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Bratislava: MPC. 2008. ISBN: 978-80-8045-536-1
- (3) Janus, M., Lee, Y., Moreno, S. & Bialystock, E. 2015. Effects on short-term music and second language training on executive control. In *Journal on experimental child psychology*. Vol. 144, 2015, s. 84-97. doi:10.1016/j.jecp.2015.11.009
- (4) Jursová Zacharová, Z. 2012. Výučba cudzieho jazyka u detí s Downovým syndrómom s pomocou naratívneho formátu. In Grenárová, R. & Vítková, M. (eds) *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v cizojazyčné výuce a ve výskumu*. Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická Fakulta. 2012, s. 172-200.
- (5) Jursová Zacharová, Z. 2013a. Osvojovanie si materinského jazyka. In Jursová Zacharová & Sokolová. *Na ceste za dvojazyčnosťou: od informálneho k formálnemu vzdelávaniu*. Roma, DITI, 2013, s. 15-44.
- (6) Jursová Zacharová, Z. 2013b. Model naratívneho formátu v slovenských podmienkach. In Jursová Zacharová & Sokolová. *Na ceste za dvojazyčnosťou: od informálneho k formálnemu vzdelávaniu*. Roma, DITI, 2013, s. 106-132.
- (7) Kapalková, S., Polišínská, K., Sussová, M. 2015. The role of pictures and gestures as a support mechanism for novel word learning: A training study with 2-year old children. In *Child Language Teaching and therapy*, Sagepub, s. 1-12, 2015. DOI: 10.1177/0265659015585373.
- (8) Kopasová, D. 1987. Zefektívňovanie rečovo-intelektového vývinu cigánskych detí v materskej škole. *Predškolská výchova*, 16, 1987, s. 2 – 6.
- (9) Kopčanová, D. 2013. Quality education for Roma children: Challenges of the early years. In Kopčanová Through Teachers and Mothers to Roma and other Diasadvantaged Children: Focus on Quality Pre-school Education. Bratislava: VÚDPaP&Sk UNESCO, 2013 s. 28-31. ISBN 978-80-970733-5-0.
- (10) Kvasničková, G. 2013. *Deficity čiastkových funkcií a školská úspešnosť detí zo sociálne znevýhodneného prostredia*. /Dizertačná práca: Školiteľ Doc. PhDr. Mária Glasová, PhD./ Bratislava: Univerzita Komenského, 2013.
- (11) Kundrátová, B. 2014. Diagnostika detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. In *Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí*, 2014, č. 3, s. 74-85.
- (12) Kyuchukov, H. 2014. Slovak language of Roma children: Mother tongue or second language? In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 48, č. 3-4, s. 309–319.
- (13) Farkašová, 2004. Rómski žiaci našich škôl: ich kognitívny vývin a sociálna integrácia. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 39, 2004 č. 2-3, s. 182-192.
- (14) Farkašová, E & Kundrátová, B. 2004. Rómski žiaci našich škôl: ich kognitívny vývin a sociálna integrácia. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 39, č. 2-3, s. 182-192.

- (15) MacWhinney, B. 2000. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- (16) Mesárošová, M. & Orosová, J. 1995. Rozvíjanie rečových spôsobilostí rómskych detí v slovenskom jazyku v nultých ročníkoch základnej školy. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30, 1995, č. 4, s. 352-365.
- (17) Mesárošová, M. & Žiaková, E. 1996. Rozvíjanie reči rómskych detí v predškolskom období. In *Pedagogika*, roč. XLVI, č. 2, 1996, s. 156-167, ISSN 0031 3815.
- (18) Padiglia, S. & Arcidiacono, F. 2015. A narrative format desing to improve language acquisition through social interaction. In *Teaching Innovation*, 2015, vol. 28, Iss. 3, pp. 83-98. DOI: [10.5937/inovacije1503083P](https://doi.org/10.5937/inovacije1503083P).
- (19) Pirchio, S., Passiatore, Y. 2013. The research and application of the Narrative format model. In Jursová Zacharova, Sokolova (esd.) *On the Path to Bilingualism: from infrmal to formal education*. Roma: DITI, srl. 2013, s. 184-205.
- (20) Pirchio, S., Taechner, T., Colibaba, A.C., Gheorghiu, E. & Jursová Zacharová, Z. 2015. Familie involvement in second language learning: the Bilfam project. In Mourao, S.&Luorenco, M. (eds) *Early Years Second Language Education. International prespectives on therapy and practice*. 2015, London, Yew York: Routledge. 204-2017. ISBN 978-0-415-70527-1.
- (21) Portik, M. 2003. *Determinanty edukácie rómskych žiakov : (Asistent učiteľa)*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2003. 177 s. ISBN 80-8068-155-4.
- (22) Pupala, B.; Kaščák, O. 2010. „Wo sind meine Hände?“ Od tela k jazyku v ranej cudzojazyčnej výučbe (evaluačná štúdia). In: Zborník z konferencie. *Cudzí jazyk – brána do sveta poznávania*. Trnava, 2010. s. 25-37.
- (23) Pyšná, A. & Kapalková, S. 2012. Porovnanie hodnotenia naratívnych schopností slovensky hovoriacich detí vo veku 6-7 rokov metódou rozprávania a prerozprávania. In *Jazyk a kultúra*, 2012, č. 10. Dostupné online: 11.03.2016 http://www.ff.unipo.sk/jak/10_2012/pysna_kapalkova.pdf.
- (24) Samko, M. & Kapalková, S. 2014. Analýza naratívnej schopnosti rómskeho dieťaťa v rómčine a slovenčine. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. r. 48, 2014, č. 3-4, s. 372–384.
- (25) Sekyt, V. 2000. Zamyšlení nad zvláštnosťami romských dětí vstupujících do školy. In *Výchovné poradenství*, č. 22, Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- (26) Senka, J., Medved'ová, L., Pálení, L. & Matejík, M. 1997. *Detský skrining*. (T-100) Bratislava: Psychodiagnostika, a.s., 1997, 167 s.
- (27) Stefanini, s. Caselli, M.C. & Volterra, V. 2007. Spoken and gestureal production in a naming task by young children with Down syndrome. In *Brain and Language*. 2007, n. 101, s. 208-221. Dostupné online 05.03.2016 [doi:10.1016/j.bandl.2007.01.005](https://doi.org/10.1016/j.bandl.2007.01.005).
- (28) Taeschner, T. 2003. *Il sole é femina. Uno studio sull'aquisitione del linguaggio in bambini bilingui dalla nascita*. Roma: D.I.T.I., srl. 2003, 314 s. ISBN 88-88677-00-5.
- (29) Taeschner, T. 2005. *The magic teacher*. London: CILT. 216 s., ISBN 1-904243-46-0.
- (30) Taeschner, T., Pirchio, S., Corsetti, R. & Francese, G. 2004. *The magic Teacher's Kit*. Roma: DITI, 2004, 63 p. ISBN88-88677-11-9.

- (31) Taeschner, T. 2013. „The Dinocroc Model“ for Learning and Teaching Languages to Children. In Jursová Zacharová, Z. & Sokolová L. On the Path to Bilingualism: from informal to formal education. Roma: DITI, 2013 s. 160-183. ISBN 978 88 88677101.
- (32) Tomatová, J. 2004. *Na vedľajšej koľaji. Je proces zaraďovania rómskych detí do špeciálnych základných škôl znevýhodňujúcim činiteľom?* Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť. ISBN 80-89041-75-2.
- (33) Trochtová, I. 2002. *Rozvojový jazykový program pre rómske deti*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-89055-21-4.
- (34) Yoshida, H., Train, D.N., Benitey, V. & Kuwabara, M. 2011. Inhibition and adjective learning in bilingual and monolingual children. In *Frontiers in Psychology*, 2., sept., 2011. Dostupné online 05.03.2016 <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00210>.

Príloha č. 1

1. Hocus the Dinocroc

Once upon a time there was an egg.

The egg of a dinocroc!

Egg: Croc, croc, croc.

And inside the egg was Hocus. Sssshhh... listen

Egg: Rat, tat, tat! Hey what's that? **Egg:** Rat, tat, tat!

What's that? **Egg:** Croc, croc, croc, croc

Oh, the egg is breaking!

Hocus: Ohhh... hello!

Who are you? **Hocus:** Hocus

Who are you? **Hocus:** Hocus, Hurrah! Hurrah! Hurrah!

This is the story of Hocus the dinocroc.

Hocus was walking in the park.

Hocus: Tralala, tralala, tralala.

There was a bird.

Bird: Hello, hello, hello, hello!

Hocus: Are you a bird?

Bird: Oh yes!

Hocus: Me too! Chip... **Bird:** No

Hocus: Chip... **Bird:** No, You are not a bird!

Hocus: Tralala, tralala, tralala.

There was a duck.

Duck: Hello, hello, hello, hello!

Hocus: Are you a duck?

Duck: Oh yes!

Hocus: Me too! Queck... **Duck:** No

Hocus: Queck... **Duck:** No, You are not a duck!

Hocus: Tralala, tralala, tralala.

There was a frog.

Frog: Hello, hello, hello, hello!

Hocus: Are you a frog?

Frog: Oh yes!

Hocus: Me too! Cra... **Frog:** No

Hocus: Croc.. **Frog:** No, You are not a frog! Bey, bey!

Hocus: Bye bye, frog!

Hocus was walking in the park.

Hocus: Tralala, tralala, tralala.

Hocus looked in the mirror and said:

Hocus: I have nice eyes. *Yes!*

Hocus: I have nice spots. *Yes!*

Hocus: And I have a cute tail! *Yes!*

Hocus: Who am I! I am Hocus!

Počet všetkých slov 195, počet rozličných slov 54, TTR = 27,69 % (Taeschner, Pirchio, Corsetti, Francese, 2004).

DOPADY PROCESU GLOBALIZÁCIE NA OBLASŤ RIADENIA ĽUDSKÝCH ZDROJOV V MEDZINÁRODNÝCH PODNIKOK

Ľuba Tomčíková⁹

Abstract

In recent years, globalization continues to affect various areas of business. Opinions on globalization vary greatly, but we must note that globalisation is a process that is unstoppable and there is not much that can be done to fight it. It is extremely important to monitor the effects of globalisation and to try to predict what implications it will have on human resource management in the current business environment. The aim of this article is to specify and characterize a set of effects arising from the process of globalization which have a significant impact on the management of human resources and to determine whether there is a statistically significant relationship between the sector in which the observed company operates and the significance of globalization effects which HR managers consider as most important consequences of globalisation in the field HR management.

Keywords

Globalization, impact of globalization on HRM, globalization implications.

Abstrakt

Globalizácia v poslednom období pokračuje a ovplyvňuje rôzne oblasti podnikania. Názory na globalizáciu sú pozitívne a tiež negatívne, avšak musíme konštatovať, že je to proces, ktorý je nezastaviteľný, proti ktorému je ťažké čosi podniknúť. Je nesmierne dôležité tento proces sledovať a vyvodiť z neho adekvatné implikácie pre oblasť riadenia ľudských zdrojov v súčasnom podnikateľskom prostredí. Cieľom príspevku je v teoretickej oblasti vyšpecifikovať a bližšie charakterizovať súbor implikácií vyplývajúcich z procesu globalizácie, ktoré majú značný dopad na riadenie ľudských zdrojov a zároveň zistiť, či existuje štatistický významný vzťah medzi odvetvím v ktorom skúmaný podnik pôsobí a mierou významnosti globalizačných implikácií, ktoré manažéri ľudských zdrojov považujú za najvýznamnejšie dôsledky globálneho sveta práce pri riadení ľudských zdrojov.

Kľúčové slová

Globalizácia, dopady globalizácie na oblasť riadenia ľudských zdrojov, globalizačné implikácie.

⁹ Fakulta manažmentu, Katedra manažmentu, Prešovská Univerzita v Prešove, Ul. 17 novembra č. 1, 080 78 Prešov

JEL Classification M1, M12

I. Vymedzenie teoretických pojmov z oblasti globalizácie a jej dopadu na oblasť riadenia ľudských zdrojov

Realita nášho každodenného života a mnohé výskumy nás len utvrdzujú v tom, že prostredie v ktorom žijeme sa neustále mení. Mnohé podniky, či organizácie, ktoré pôsobia v domácom, alebo medzinárodnom podnikateľskom prostredí vedia, že ak sa nezačnú prispôbovať výrazným zmenám, poprípade ak neurobia nejaký krok, nebudú schopné udržať si svoje doterajšie postavenie na trhu. Fenomén nazývaný ako globalizácia sa objavuje a spomína už mnoho rokov, avšak až v poslednej dobe začína mať oveľa podstatnejší dopad na fungovanie podnikov už aj na Slovensku. Ovplyvňuje všetky oblasti riadenia podniku vrátane riadenia ľudských zdrojov (RLZ). V súčasnej dobe už nezáleží na tom, či podnik pôsobí na slovenskom, alebo zahraničnom trhu, pretože aj tak musí myslieť globálne a konať lokálne t.j. poznať vplyvy ostatných krajín na náš región.

Autori Dědina a Odcházel (2007, s. 25) vo svojej publikácii popisujú globalizáciu ako „*zintenzívnenie medzištátnych, celosvetových sociálnych a obchodných väzieb, ktoré prepájajú geograficky vzdialené lokality.*“ Zároveň poukazujú na nové formy globálnych organizácií, kde jednou z nich je aj koncept virtuálnej organizácie ako jeden z faktorov globalizácie, ktorý výrazne ovplyvňuje proces riadenia ľudských zdrojov.

Alexy (2009) v značnej miere vyzdvihuje *prepojenosť personálneho manažmentu*, ktorý poskytuje praktické návody na vedenie ľudských zdrojov (LZ) na mikroúrovni s novým historickým trendom, ktorým je globalizácia, ktorá predznačuje typ novej civilizácie tretieho tisícročia so všetkými progresívnymi smermi v manažmente. Zároveň Alexy (2009, s. 73) *definuje proces globalizácie nasledovne: „Ide o mnohodomenzionálny jav, ktorého podstata spočíva vo vzájomnom a celosvetovom prepojení priestorovo a časovo vzdialených častí sveta do celku „svetovej spoločnosti.““* Grannell (2000, in: Perkins, 2003) uvádza, že globalizácia je celosvetovo vnímaná ako jeden z najdôležitejších trendov a vonkajších vplyvov, ktoré pôsobia na organizačné zmeny. Môžeme konštatovať, že proces globalizácie „otvára dvere“ podnikom, ale aj jednotlivcom do sveta nových možností. Požiadavky na kvalitné ľudské zdroje neustále rastú, no na strane druhej rastie aj spoločenské uplatnenie, ako aj prestíž ľudí, ktorí pracujú v medzinárodných podnikoch. Na globalizáciu sú rôzne názory nielen medzi laikmi, ale aj medzi odborníkmi.

Odborníci hľadajú možnosti využiť globalizáciu v prospech svojich krajín a podnikov. Uvedomujú si faktory pôsobiace v prospech globalizácie, ako aj faktory brzdiace proces globalizácie. Následne si uvedieme myšlienky a názory ďalších autorov, ktorí sa vo svojich publikáciách venujú globalizácii ako fenoménu súčasného sveta. Môžeme sa stotožniť s myšlienkou, že globalizácia si v súčasnej dobe vyžaduje obrovskú pozornosť. Predstavuje viac než len podnikať cez hranice jednotlivých štátov. Znamená tiež súťaž pre každý typ

organizácie a predstavuje riadenie s výzvou pracovať v rôznom kultúrnom prostredí (Edwards, 2006, in: Česyniené, 2008). V širšom zmysle slova je globalizácia chápaná skupinou autorov Härtel, Fujimoto, Strybosh a Fitzpatrick (2007, in: du Plessis, 2010) aj ako hlavný katalyzátor, ktorý akceleruje medzinárodné RLZ. Pred niekoľkými rokmi Yip (1995, in: du Plessis, 2010) vymedzil hlavné faktory, ktoré sú ako keby „vodičmi“ procesu globalizácie. Sú to predovšetkým:

- globálny trh s jeho spotrebiteľskými potrebami a očakávaniami,
- produkcia a náklady na pracovnú silu v rôznych odlišných krajinách,
- vládne pravidlá a predpisy týkajúce sa daní, clá, kontroly kvality, obmedzenia dovozu, a v neposlednom rade sú to súťaživí konkurenti.

Na otázku „*Ako uspieť v globálnom svete*“ sa ponúka nasledujúca odpoveď: „Adekvátne reagovať aj v globálnych podmienkach znamená prijať globálny pohľad na podnikanie, kde je trhom celý svet. Základom dlhodobej konkurencieschopnosti podniku je neustále učenie sa, rozvoj znalostí a vedomostí, trvalá kultivácia kreativity, emočnej inteligencie, etiky, morálky, poctivosti v podnikaní, a motivácia k rozvoju vlastného potenciálu a výkonu. Vzhľadom k permanentnému rozvoju, ktorým v poslednom období prechádzame, musíme byť schopní rýchlych inovácií, flexibility a stáleho využívania ponúkaných príležitostí“ (Petříková, 2007, s.10).

Môžeme sa stotožniť s názorom Roehlinga (2005), ktorý vo svojej publikácii *Budúcnosť manažmentu ľudských zdrojov* uvádza, že globalizácia je vysokou prioritou pre každý typ organizácie. Pokiaľ ide o oblasť riadenia ľudských zdrojov, prináša so sebou vzájomnú spoluprácu medzi manažérmi ľudských zdrojov, prináša so sebou kreovanie a udržiavanie organizačnej či podnikovej kultúry, ako aj rozvoj globálneho vodcovstva. Súčasné náročné obdobie si vyžaduje zmeny v procese riadenia ľudských zdrojov. Menia sa ciele, prostriedky a metódy riadenia ľudských zdrojov. Ako uvádza kolektív autoriek Čihovská, Hasprová, Matušovičová (2010) v modernej personalistike, či si to uvedomujeme, alebo nie, objavil sa nový fenomén: *globalizácia riadenia*, ako dôsledok prepojovania národných ekonomík a ich integrácií, ktorá prináša nové smery a to konkrétne:

- špecializáciu výroby, decentralizáciu rozhodovania,
- vytváranie sietí subdodávateľov, zmenšovanie výrobných sérií.

Zároveň kolektív autoriek upozorňuje, že dochádza k decentralizácii riadenia, ktorá prináša viac rozhodovacích právomocí na nižšie články a tým pomáha rozvoju schopných individualít a dáva zamestnanom väčší podiel na vývoji spoločnosti, no okrem toho dochádza tiež k zníženiu počtu riadiacich úrovni, prebieha prepúšťanie prebytočných pracovníkov. Vznikajú nové neformálne väzby medzi ľuďmi, založené na spoločnom ciele a miznú administratívne prekážky. Manažér nového typu prestáva byť prikazovateľom, viac organizuje, presviedča, diskutuje a podnecuje k výkonom. Realita uplynulých rokov svedčí

o tom, že slovenské, a predovšetkým zahraničné firmy vo svojom napredovaní chápu nevyhnutnosť zamestnávať kvalitných, talentovaných a vysoko vzdelaných ľudí. V súčasnom hektickom prostredí nadobúdajú ľudské zdroje výnimočné postavenie.

Cieľom príspevku v teoretickej oblasti je na báze dostupných literárnych zdrojov, publikácií viacerých zahraničných autorov vyšpecifikovať a bližšie charakterizovať súbor implikácií vyplývajúcich z procesu globalizácie, ktoré majú značný dopad na RLZ. Na stručné zosumarizovanie jednotlivých implikácií, ktoré sú súčasťou tabuľky 1, nadväzuje ich samotný popis, ktorý vystihuje ich podstatu a dôležitosť v oblasti RLZ v dobe globalizácie. Ide o zosumarizovanie najdôležitejších názorov, postojov a myšlienok konkrétnych autorov, ktorí publikujú v oblasti riadenia ľudských zdrojov, pretože súčasná moderná doba ovplyvnená procesom globalizácie, ktorá sa spája so vznikom nadnárodných spoločností a ich prienikom na slovenský trh, núti odborníkov v danej oblasti k vyšpecifikovaniu možných globalizačných dopadov na riadenie ľudských zdrojov. Ku každému z globalizačných dopadov je uvedený autor, prípadne kolektív autorov, ktorí vo svojich publikáciách pojednávajú o daných faktoroch, ako o najväčších výzvach v súčasnom podnikateľskom prostredí 21. storočia, ale aj ako o najvýznamnejších dôsledkoch globálneho sveta práce pri RLZ.

Tabuľka 1 Súbor implikácií vyplývajúcich z procesu globalizácie v oblasti RLZ

Globalizačné implikácie	Autor, kolektív autorov
• Vedenie a výchova talentov	Stýblo (2010), Woollard (2010), Clinton, Woollard (2010), Byrne (1998, in: Woollard, 2010), Eyre (2008), Mohrman (2007)
• Zdieľanie znalosti a cesta k inovatívne podniku	Stýblo (2011), Hvizdová (2011), Franková (2011), Čimo (2010), West, Sacramento (2008), Petříková (2007)
• Tímová práca a vytváranie virtuálnych tímov, kreovanie multikultúrnych tímov	Pálffy a kol. (2008), Dédina a Odchádzel (2007)
• Využitie efektívnych vzdelávacích metód a metód pre ďalší rozvoj zamestnancov	Stýblo (2011)
• Formovanie podnikovej kultúry s vysokým stupňom dôvery a otvorenosti ku zmenám	Řezáč (2009), Dédina a Odchádzel (2007)
• Rozširovanie globálnych informačných systémov	Kapoor (2011), Řezáč (2009)
• Súdržnosť praktík RLZ • Pochopenie neustálych zmien týkajúcich sa globálneho konkurenčného prostredia • Budovanie globálneho povedomia na všetkých personálnych oddeleniach • Etika, efektívna a otvorená komunikácia v rôznych kultúrach • Rastúca úloha nadnárodných spoločností	Rioux, Bernthal, Wellins (2006)

Zdroj: Vlastné spracovanie na základe dostupnej literatúry

➤ **Vedenie a výchova talentov**

Mnohé podniky, ktoré podnikajú už dlhšiu dobu v medzinárodnom prostredí, sa až súčasným rapidným vývojom v oblasti komunikácií a technológií začínajú vo svojej podnikateľskej oblasti stále viac a viac zaoberať procesom globalizácie a zameriavať sa na riadenie globálnej pracovnej sily. Pre manažérov LŽ je preto nesmierne dôležité vedieť využiť konkurenčnú výhodu a vybudovať väčšie porozumenie v danej oblasti. Woollard (2010) uvádza, že tzv. „*okná príležitostí*“ sú otvorené len pre tie spoločnosti, či podniky, ktoré vedia pochopiť podstatu globalizácie, identifikovať, ako aj efektívne rozvíjať schopnosti svojich zamestnancov: *talenty*. Zároveň pripomína, že v oblasti RLŽ sa stále viac a viac skúmajú techniky medzinárodného riadenia pracovnej sily, ktoré môžu priniesť maximálny výkon a využitie ľudského kapitálu pre zaistenie globálneho obchodného úspechu. Stýblo (2010) poukazuje na to, že práve *vedenie a výchova talentov sa stávajú jedným z najvýznamnejších dôsledkov globálneho sveta práce pri RLŽ*. Talenty je nutné rozvíjať. Manažment talentov je stredobodom pozornosti snád' všetkých podnikov, ktoré myslia na budúcnosť. Eyre (2008) tiež potvrdzuje, že riadenie talentov je pre organizácie najväčšou výzvou v oblasti RLŽ v súčasnosti. Zároveň uvádza, že organizácie, ktoré pôsobia pod vplyvom globalizácie, si získavajú talentovaných ľudí, ktorí zohrávajú dôležitú úlohu vo všetkých odvetviach, čo len potvrdzuje skutočnosť, že manažment talentov sa tak stáva najrýchlejšie rastúcim globálnym trendom v oblasti RLŽ.

➤ **Zdieľanie znalostí a cesta k inovatívnemu podniku**

V súčasnej dobe sú ľudské zdroje pre úspech každého podniku dôležitejšie ako v minulosti. Úspešné sú tie podniky, či organizácie, ktoré neustále produkujú nové znalosti. Nositeľmi znalostného kapitálu sú pracovníci s nadpriemernou inteligenciou a vyššími znalosťami, t.j. pracovníci, ktorí svoje znalosti aktívne využívajú (Hvizdová, 2011). V podmienkach globalizácie sa tak jedným z hlavných faktorov rozvoja ľudských zdrojov stávajú práve *vedomosti, znalosti*. Zvyšuje sa význam ľudských zdrojov ako tvorcu novej hodnoty a rozhodujúceho tvorcu jej úspechu. Do popredia sa dostáva znalostný pracovník. Hlavný dôraz v modernom strategickom myslení je kladený práve na kreativitu a inovácie, a na ich rolu, ktorú zohrávajú v podnikoch. Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že *podniky, ktoré pôsobia v podmienkach globalizácie, budú úspešné práve vtedy, ak budú neustále produkovať znalostných pracovníkov a ich cesta povedie k vytváraniu inovatívnych podnikov*.

➤ **Tímová práca, vytváranie virtuálnych a multikultúrnych tímov**

Jedným zo spoločným rysov úspešných globálnych podnikov je aj dobré zvládnutá tímová spolupráca. Organizácie a podniky v súčasnej dobe, ktorá je výrazne ovplyvnená globalizáciou, potrebujú rýchle sa prispôbovať technologickým inováciám, neustále sa meniacim požiadavkám na domacom, ako aj na zahraničnom trhu a zároveň reagovať na zmeny, ktoré so sebou tento proces prináša. Práve tieto výzvy viedli a naďalej vedú k *zavádzaniu tímovej spolupráce, k vytváraniu rôznych druhov tímov*, od ktorých sa očakáva predovšetkým väčšia kreativita, väčšia produktivita a angažovanosť jeho členov. Vplyvom stále rastúcej globalizácie sa v oblasti tímovej spolupráce v praxi rozšírili aj tzv. virtuálne tímy, kde hlavným dôvodom ich vzniku je predovšetkým *zabezpečenie integrácie odborných znalostí z rôznych oblastí*,

úspora času a nákladov. Ako sme uvádzali, tímová spolupráca, vytváranie virtuálnych, multikultúrnych tímov sa stáva jedným zo spoločných rysov najmä tých podnikov, ktoré pôsobia v podmienkach globalizácie a teda môžeme uviesť, že je aj jedným z mnoho faktorov, ktoré v období globalizácie výrazne ovplyvňujú proces RLZ. Môžeme konštatovať, že práve virtuálne riadenie je akýmsi druhom nového smeru, ktorý sa v praxi rozšíril v značnej miere a to pod vplyvom stále rastúcej globalizácie, ktorá prebieha neuveriteľne rýchlym tempom. Ako uvádza Pálffy a kol. (2008) organizácie potrebujú „globálne pracovné sily“, ktoré im pomáhajú zaistiť virtuálne riadenie ľudských zdrojov.

➤ **Rozširovanie globálnych informačných systémov**

Problematicke globálnych informačných systémov ako dôsledku globálneho sveta sa v príspevku „*Impact of globalization on HRM*“ venuje autor S. Kapoor (2011). Organizácie a podniky, ktoré pôsobia pod vplyvom globalizácie, častokrát využívajú informačné systémy na zhromažďovanie rôznych dát a informácií o svojich zamestnancoch. Rovnako tak aj oddelenia ľudských zdrojov v globálne pôsobiacich podnikoch zhromažďujú dáta o svojich zamestnancoch, týkajúce sa ich výberu, prijímania, odmeňovania, etnického rozdelenia, pohlavia, kultúrnych, národnostných charakteristík. Na základe dostupných informácií a dát, ktoré sú súčasťou globálnych informačných systémov, vykonáva manažment správne rozhodnutia. Oddelenia LZ ktoré pôsobia globálne, odborne získavajú prehľad o spoločnosti, vedia predvídať zmeny, a prijímať rozhodnutia na operatívnej a strategickej úrovni (Kapoor, 2011).

➤ **Formovanie podnikovej kultúry s vysokým stupňom dôvery a otvorenosti ku zmenám**

Podniková kultúra sa v posledných rokoch stala jedným z najdôležitejších „mäkkých faktorov“ existencie podniku. Predstavuje súbor hodnôt, noriem, vzájomných očakávaní, predstáv, spôsobov chovania, vzťahov a spolupráce. Vyjadruje typické chovanie, uvažovanie a vystupovanie tých, ktorí sú členmi podniku. S globalizáciou ekonomiky musia mnohé podniky čeliť stále väčšej a väčšej konkurencii, a aj preto je veľmi dôležité, aby kultúra podniku bola vytváraná permanentne všetkými jej pracovníkmi. Dedina a Odchádzel (2007) zastávajú názor, že *tou najpodstatnejšou výzvou manažmentu 21. stor. je formovať podnikovú kultúru, ktorá bude spočívať na vysokom stupni dôvery a otvorenosti ku zmenám.*

➤ **Súdržnosť praktík riadenia ľudských zdrojov**

Globalizácia má silný vplyv na rôzne aspekty podnikania. Urýchľuje sa ňou tok informácií a zdrojov, čo má za následok ľahší prienik nových praktík, hodnôt, či technológií. Nové myšlienky a postupy riadenia sa medzi jednotlivými podnikmi šíria veľmi rýchlym tempom. Neustále rastie skupina autorov, kolektívov autorov, ktorí sa zaoberajú dopadom globalizácie na praktiky RLZ (Eden, Lenway, 2001, Guillen 2001, in: Warner, 2002). Súdržnosť praktík RLZ napomáha medzinárodným podnikom k zefektívneniu funkcií RLZ a k rozvoju spoločnej podnikovej kultúry. V podnikoch, ktoré pôsobia na domácom trhu, vedie súdržnosť praktík RLZ k zvyšovaniu efektivity a účinnosti personálnych funkcií.

II. Metodika prieskumu

Cieľom prieskumu bolo zistiť, či existuje štatistický významný vzťah medzi odvetvím, v ktorom skúmaný podnik pôsobí a mierou významnosti globalizačných implikácií, ktoré manažéri LZ považujú za najvýznamnejšie dôsledky globálneho sveta práce pri riadení ľudských zdrojov.

Cieľovou skupinou pri zbere dát boli manažéri LZ pracujúci v podnikoch, ktoré sú dotknuté vplyvmi globalizácie t.j. ide o podniky so zahraničnou majetkovou účasťou, dcérske spoločnosti zahraničných podnikov, ako aj ďalšie iné nadnárodné podniky, ktoré pôsobia na území SR. Uplatnili sme náhodný výber výskumnej vzorky, ktorý je charakteristický tým, že jednotky sa vyberajú priamo z neroztriedeného základného súboru v zásade tak, aby každá jednotka mala rovnakú možnosť byť vybratá. Oslovených bolo 400 manažérov LZ, v každom podniku jeden manažér. Návratnosť dotazníka predstavuje 44,75 %, a teda môžeme konštatovať, že výskumnú vzorku tvorí spolu 179 respondentov.

K získavaniu a zhromažďovaniu údajov bol použitý *dotazník*. Prvá časť dotazníka bola zameraná na získanie identifikačných údajov o podniku, ako sú *rok vstupu na trh, odvetvie v ktorom skúmaný podnik pôsobí a celkový počet zamestnancov*. Do dotazníka boli následne zaradené globalizačné implikácie, ktoré boli na základe štúdia domácich a zahraničných literárnych zdrojov výšpecifikované v tabuľke 1. Respondenti mali možnosť na základe svojich názorov vyjadriť mieru významnosti pre každú z uvedených implikácií, ktoré vyplývajú z procesu globalizácie, a majú značný dopad na riadenie ľudských zdrojov. Miera významnosti sa pohybuje na intervalovej škále od 1 - 5, kde 1 predstavuje veľmi významný dôsledok globálneho sveta a 5 predstavuje veľmi nevýznamný dôsledok globalizácie pri riadení LZ.

Výsledky prieskumu boli spracované využitím metód deskriptívnej a induktívnej štatistiky. Z metód induktívnej štatistiky bol uplatnený Chi-kvadrát test dobrej zhody, ktorý vychádza z frekvenčnej tabuľky a testuje nulovú štatistickú hypotézu, ktorá tvrdí, že početnosti v jednotlivých kategóriách sa rovnajú očakávaným (teoretickým početnostiam). Následne je pre účely riešenia problému a testovania hypotéz použitá *korelačná analýza*, ktorá ako uvádza Ostertagová (2013) určuje stupeň sily, s akou sa daná závislosť medzi rôznymi rušiacimi vedľajšími faktormi prejavuje. V korelačnej analýze sa kladie dôraz na silu (intenzitu) vzájomného vzťahu medzi veličinami. Vzhľadom k tomu, že bola použitá jedna z neparametrických metód, uplatníme najčastejšie používaný poradový korelačný koeficient, ktorým je Spearmanov koeficient poradovej korelácie r_s a následne Kendallov poradový korelačný koeficient, ktorý meria silu závislosti medzi dvoma poradovými premennými a poskytuje test významnosti koeficientu.

III. Výsledky prieskumu a diskusia

Následujúca časť príspevku prináša interpretáciu tých najzaujímavejších výsledkov prieskumu, ktorého cieľom bolo zistiť, či existuje štatistický významný vzťah medzi odvetvím, v ktorom

skúmaný podnik pôsobí a mierou významnosti globalizačných implikácií, ktoré manažéri LZ považujú za najvýznamnejšie dôsledky globálneho sveta práce pri riadení ľudských zdrojov.

Nasledujúca tabuľka 2 dokumentuje zloženie výskumnej vzorky z hľadiska odvetvia podnikania. Môžeme pozorovať, že najpočetnejšími odvetviami, v ktorých skúmané podniky pôsobia sú priemysel a obchod s takmer rovnakým celkovým počtom.

V prípade odvetvia priemyslu podniká 47 podnikov a v prípade odvetvia obchodu vykonáva svoju podnikateľskú činnosť 46 podnikov.

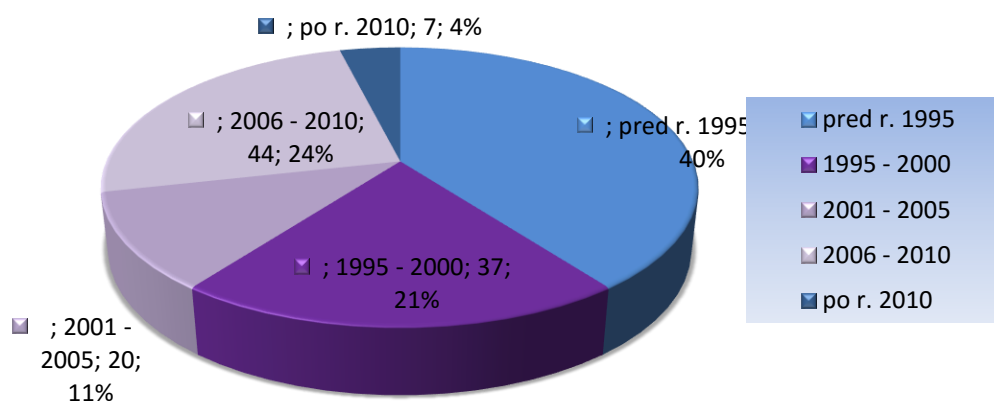
Tabuľka 2 Zloženie výskumnej vzorky z hľadiska odvetvia podnikania

Platné	N	%	Platné %	Kumulat. %
Priemysel	47	26,26	26,26	26,26
Energetika	12	6,70	6,70	32,96
Stavebníctvo	16	8,94	8,94	41,9
Obchod	46	25,70	25,70	67,6
Doprava a skladovanie	13	7,26	7,26	74,86
IT a komunikácia	33	18,44	18,44	93,3
Služby	12	6,70	6,70	100,00
Spolu	179	100,00	100,00	

Zdroj: výstup programu SPSS Statistics

Tretím najpočetnejším odvetvím sú informačné technológie (IT) a komunikácia s celkovým počtom 33 podnikov, čo predstavuje percentuálnu hodnotu 18,44 %. Podniky, ktoré pôsobia v odvetví energetiky (12 podnikov), v odvetví dopravy a skladovania (13 podnikov) a v odvetví služieb (12 podnikov) majú takmer rovnaké zastúpenie z hľadiska zloženia výskumnej vzorky podľa odvetvia. Môžeme konštatovať, že tvoria najmenej početné skupiny podnikov, ktoré sú zastúpené v priekume. Percentuálny podiel u všetkých týchto troch odvetví je pod 8 %. Zloženie výskumnej vzorky z hľadiska roka vstupu na trh prezentuje graf 1. Môžeme pozorovať, že prieskumu sa zúčastnili podniky, ktoré vstúpili na trh pred rokom 1995, následne podniky, ktorých rok vstupu na trh je v rozpätí rokov 1995 - 2010, a po roku 2010. Najpočetnejšia skupina podnikov (71) začala realizovať svoju podnikateľskú činnosť pred rokom 1995. Druhú najpočetnejšiu skupinu predstavujú podniky, ktorých rok vstupu na trh je v rozpätí rokov 2006 - 2010, ide o 44 podnikov.

Graf 1 Zloženie výskumnej vzorky z hľadiska roka vstupu na trh



Zdroj: vlastné spracovanie

Jedna z otázok v dotazníku zisťovala, ktoré globalizačné implikácie, považujú manažéri ľudských zdrojov za významné, či nevýznamné dôsledky globálneho sveta práce pri RLZ. Respondenti mali možnosť na základe svojich názorov vyjadriť mieru významnosti pre každú z uvedených implikácií, ktoré vyplývajú z globalizácie a majú značný dopad na RLZ. Miera významnosti sa pohybuje na intervalovej škále od 1 - 5, kde 1 predstavuje veľmi významný dôsledok globálneho sveta a 5 predstavuje veľmi nevýznamný dôsledok globálneho sveta práce pri riadení LZ. Z hľadiska rozsahu príspevku uvádzame v tabuľke 3 len niektoré výsledky, pokiaľ ide o mieru významnosti globalizačných implikácií.

Tabuľka 3 Miera významnosti globalizačných implikácií

Platné	N	%	Platné %	Kumulat. %
Rastúca úloha nadnárodných spoločností				
Veľmi významný	52	29,1	29,1	29,1
Skôr významný	106	59,2	59,2	88,3
Skôr nevýznamný	15	8,4	8,4	96,6
Veľmi nevýznamný	6	3,4	3,4	100,0
Nevýznamný	0	,0	,0	100,0
Spolu	179	100,0	100,0	29,1
Zdieľanie znalostí a cesta k inovatívnemu podniku				
Veľmi významný	117	65,4	65,4	65,4
Skôr významný	58	32,4	32,4	97,8
Skôr nevýznamný	4	2,2	2,2	100,0
Veľmi nevýznamný	0	,0	,0	100,0
Nevýznamný	0	,0	,0	100,0
Spolu	179	100,0	100,0	

Tímová práca a vytváranie virtuálnych tímov				
Veľmi významný	147	82,1	82,1	82,1
Skôr významný	21	11,7	11,7	93,9
Skôr nevýznamný	11	6,1	6,1	100,0
Veľmi nevýznamný	0	,0	,0	100,0
Nevýznamný	0	,0	,0	100,0
Spolu	179	100,0	100,0	
Formovanie podnikovej kultúry s vysokým stupňom dôvery a otvorenosti ku zmenám				
Veľmi významný	136	76,0	76,0	76,0
Skôr významný	29	16,2	16,2	92,2
Skôr nevýznamný	10	5,6	5,6	97,8
Veľmi nevýznamný	4	2,2	2,2	100,0
Nevýznamný	0	,0	,0	100,0
Spolu	179	100,0	100,0	

Zdroj: výstup programu SPSS Statistics

Najvýznamnejším globalizačným dôsledkom na základe priemerných hodnôt je tímová práca a vytváranie virtuálnych tímov s priemernou hodnotou 1,24. Samozrejme môžeme len potvrdiť, že medzinárodné spoločnosti, ktoré operujú na viacerých kontinentoch, by sa bez vytvárania virtuálnych tímov nezaobišli. Tiež tímová práca je nesmierne dôležitá pri spracovávaní a organizovaní rôznych projektov. Druhým v poradí najvýznamnejším dôsledkom je využitie efektívnych vzdelávacích metód s priemerom 1,34. Priemerné hodnoty pre ostatné globalizačné implikácie sú nasledovné:

- Zdieľanie znalostí a cesta k inovatívnemu podniku (1,37);
- Formovanie podnikovej kultúry s vysokým stupňom dôvery a otvorenosti ku zmenám, a rastúca úloha nadnárodných spoločností (1,53);
- Pochopenie zmien týkajúcich sa globálneho konkurenčného prostredia (1,61);
- Súdržnosť praktík RLZ (1,77);
- Rozširovanie globálnych informačných systémov (1,86);
- Etika, efektívna a otvorená komunikácia v rôznych kultúrach (1,86);
- Vedenie a výchova talentov (1,93);
- Zvýšenie senzitivity pre kultúrne dimenzie (2,08);
- Znalosti o lokálnom zákonodarstve (2,25).

K splneniu cieľa príspevku bola naformulovaná hypotéza H_1 : *Predpokladáme, že existuje štatistický významný vzťah medzi odvetvím, v ktorom skúmaný podnik pôsobí a mierou významnosti globalizačných implikácií, ktoré manažéri LZ považujú za najvýznamnejšie dôsledky globálneho sveta práce pri RLZ.*

Skúmaním, či existuje štatisticky významný vzťah medzi uvedenými premennými sme dospeli k skutočnostiam, ktoré popisujú tabuľky 3, 4. Chi-kvadrát test dobrej zhody, ktorým sme testovali vzťah medzi mierou významnosti globalizačných implikácií a odvetviami, v ktorých podniky pôsobia, vychádza z frekvenčných tabuliek a testuje nulovú štatistickú hypotézu, ktorá tvrdí, že početnosti v jednotlivých kategóriách sa rovnajú očakávaným početnostiam. Ak je p-hodnota nižšia ako zvolená hladina významnosti (tradične 5 % = 0,05), nulová hypotéza sa zamietne. Znamená to, že rozdiel medzi početnosťami zistenými vo vzorke a očakávanými početnosťami je príliš veľký na to, aby bol iba dôsledkom náhodného výberu, teda je štatisticky významný. Ak je p-hodnota rovná alebo vyššia ako zvolená hladina významnosti, nulovú hypotézu nemožno zamietnuť. Znamená to, že rozdiel medzi početnosťami zistenými vo vzorke a očakávanými početnosťami môže byť dôsledkom náhodného výberu, teda nie je štatisticky významný.

V tabuľke 3 môžeme pozorovať, že hodnota p je menšia ako hladina významnosti (0,05) len v troch prípadoch (pochopenie neustálych zmien týkajúcich sa globálneho konkurenčného prostredia, súdržnosť praktík RLZ a zvýšenie senzitivity pre kultúrne dimenzie), teda nulová hypotéza sa zamietá. Rozdiel medzi početnosťami zistenými vo vzorke a očakávanými početnosťami je príliš veľký na to, aby bol iba dôsledkom náhodného výberu, teda je štatisticky významný. V ostatných prípadoch je $p > 0,05$ teda nulovú hypotézu nezamietame.

Tabuľka 3 Chi-kvadrát test - testovanie vzťahu medzi mierou významnosti globalizačných implikácií a odvetvím v ktorom podnik pôsobí

Miera významnosti globalizačných implikácií (MVGI)	Odvetvie			
	N	%	Hodnota	P- hodnota
1. Tímová práca a vytváranie multikultúrnych tímov	179	100 %	4,254	0,978
2. Využitie efektívnych vzdelávacích metód	179	100 %	14,503	0,270
3. Zdieľanie znalostí a cesta k inovatívnemu podniku	179	100 %	7,239	0,841
4. Formovanie podnikovej kultúry s vysokým stupňom dôvery a otvorenosti ku zmenám	179	100 %	7,798	0,981
5. Rastúca úloha nadnárodných spoločností	179	100 %	13,569	0,329
6. Pochopenie neustálych zmien týkajúcich sa globálneho konkurenčného prostredia	179	100 %	34,377	0,011
7. Súdržnosť praktík RLZ	179	100 %	30,640	0,032
8. Rozširovanie globálnych informačných systémov	179	100 %	11,508	0,486
9. Etika, efektívna a otvorená komunikácia v rôznych kultúrach	179	100 %	16,228	0,577
10. Vedenie a výchova talentov	179	100 %	12,630	0,396
11. Zvýšenie senzitivity pre kultúrne dimenzie	179	100 %	40,352	0,002
12. Znalosti o lokálnom zákonodarstve	179	100 %	19,609	0,075

Zdroj: výstup SPSS

Korelačná analýza bola vykonaná prostredníctvom korelačných koeficientov. Na základe hodnôt korelačných koeficientov vieme posúdiť, že tieto koeficienty nadobúdajú hodnoty

z intervalu $<-1, 1>$. V troch prípadoch, môžeme poukázať na existenciu štatisticky významných vzťahov medzi:

- odvetvím, v ktorom skúmaný podnik pôsobí a mierou významnosti využitia efektívnych vzdelávacích metód,
- odvetvím a mierou významnosti rozširovania globálnych informačných systémov,
- odvetvím, v ktorom skúmaný podnik pôsobí a mierou súdržnosti praktík RLZ (bližšie tabuľka 4).

V týchto troch vyššie uvedených prípadoch je hodnota všetkých troch koeficientov malá, teda v rozpätí od 0,1 – 0,3, teda môžeme poukázať na fakt, že závislosť medzi premennými je slabá. To isté platí v prípade p-hodnoty, ktorá je takmer vo všetkých prípadoch menšia ako 0,05. Na základe týchto skutočností môžeme konštatovať, že hypotéza H_1 : *Predpokladáme, že existuje štatisticky významný vzťah medzi odvetvím, v ktorom skúmaný podnik pôsobí a mierou významnosti globalizačných implikácií, ktoré manažéri LZ považujú za najvýznamnejšie dôsledky globálneho sveta práce pri RLZ*, sa čiastočne potvrdila.

Tabuľka 4 Hodnoty korelačných koeficientov medzi mierou významnosti globalizačných implikácií a odvetvím

MVGI	Odvetvie					
	Kendall's tau-b		Kendall's tau-c		Spearman Correlation	
	Hodnota	p- hodnota	Hodnota	p- hodnota	Hodnota	p- hodnota
1	0,012	0,849	0,013	0,849	0,014	0,851
2	0,166	0,010	0,143	0,010	0,185	0,013
3	0,059	0,388	0,041	0,388	0,066	0,381
4	0,039	0,572	0,027	0,572	0,043	0,565
5	-0,017	0,796	-0,016	0,796	-0,019	0,796
6	0,150	0,009	0,136	0,009	0,181	0,015
7	0,207	0,001	0,171	0,001	0,236	0,001
8	0,066	0,301	0,064	0,301	0,077	0,307
9	0,051	0,423	0,043	0,423	0,058	0,437
10	-0,036	0,582	-0,033	0,582	0,040	0,593
11	-0,028	0,654	-0,023	0,654	-0,033	0,665
12	0,007	0,909	0,007	0,909	0,007	0,926

Zdroj: výstup SPSS

Predpokladali sme, že jednotliví manažéri LZ pracujúci v podnikoch, ktoré pôsobia v rovnakom odvetví, budú považovať identické globalizačné implikácie za veľmi významné dôsledky globálneho sveta práce pri RLZ, prípadne za nevýznamné dôsledky. Výsledky prieskumu sú prekvapujúce. Možno aj z dôvodu, že podobné prieskumy doposiaľ neboli realizované v slovenských podmienkach. Za prínosne, môžeme považovať vyšpecifikovanie súboru globalizačných implikácií v teoretickej rovine. Avšak musíme konštatovať, že tento súbor implikácií, nemožno považovať za kompletný, pretože v oblasti RLZ dochádza neustále

k rozvoju nových metód, aktivít a tým, že globalizácia neustále pokračuje, prináša so sebou množstvo nových možností, príležitostí a zmien v danej oblasti. Preto je potrebné tento proces neustále sledovať a vyvodzovať z neho jednotlivé dopady na oblasť RLZ, následne doplňať do súboru globalizačných implikácií, ktoré sú súčasťou tabuľky 1. Následne zrealizovať ďalšie prieskumy týkajúce sa danej problematiky a sledovať, či výsledky budú totožné. Zrealizovaným prieskumom sme teda chceli potvrdiť, že v podnikoch, ktoré pôsobia napr. v odvetví informačných technológií a komunikácií, bude pre manažérov LZ najvýznamnejším globalizačným dôsledkom práve tímová práca, a to u všetkých skúmaných podnikoch, ktoré pôsobia v danom odvetví. Prieskum nám však potvrdil, že manažéri LZ nepovažujú jednotlivé globalizačné implikácie za najvýznamnejšie dôsledky globálneho sveta práce pri RLZ v závislosti od odvetvia v ktorom podnik pôsobí.

Záver

Súčasná moderná doba ovplyvnená procesom globalizácie, ktorá sa spája so vznikom nadnárodných spoločností a ich prienikom na slovenský trh, núti odborníkov v danej problematike k vyšpecifikovaniu možných globalizačných dopadov na oblasť RLZ. Mnohé organizácie si uvedomujú, že k tomu, aby dosahovali úspech, musia presunúť svoje podnikateľské aktivity do nových lokalít, poprípade za hranice štátu. Podniky, ktoré pôsobia v podmienkach globalizácie, budú úspešné práve vtedy, ak budú neustále produkovať znalostných pracovníkov a ich cesta povedie k vytváraniu inovatívnych podnikov. Príspevok mal za cieľ zosumarizovať globalizačné implikácie v oblasti RLZ a tak priniesť ucelený pohľad na danú problematiku. Následne tento súbor globalizačných implikácií vyšpecifikovaných na základe dostupnej domacej a zahraničnej literatúry zakomponovať do dotazníka, ktorý bol určený manažérom LZ. Cieľom bolo zistiť, ktoré z už spomínaných globalizačných implikácií, považujú manažéri ľudských zdrojov za významné, či nevýznamné dôsledky globálneho sveta práce pri RLZ. Na základe priemerných hodnôt je najvýznamnejším globalizačným dôsledkom na základe výsledkov prieskumu tímová práca a vytváranie virtuálnych tímov. Žiaden z manažérov si nevybral škálu 5 (veľmi nevýznamný dôsledok) a teda môžeme konštatovať, že respondenti si predsa len uvedomujú dôsledky nezastaviteľného procesu, ktorým je práve globalizácia a ktorá má dopad už aj na oblasť RLZ. Prekvapujúcim výsledkom je zistenie, že neexistuje štatistický významný vzťah medzi odvetvím v ktorom skúmaný podnik pôsobí a mierou významnosti globalizačných implikácií, ktoré manažéri LZ považujú za najvýznamnejšie dôsledky globálneho sveta práce pri RLZ. Predpokladali sme, že jednotliví manažéri ľudských zdrojov, podľa pôsobnosti podniku v danom odvetví (priemysel, energetika, stavebníctvo, IT...), budú pripisovať v tom istom odvetví, rovnakú mieru významnosti globalizačným implikáciám, ktoré možno považovať za najvýznamnejšie dopady procesu globalizácie. Hypotéza, ktorú sme si stanovili sa potvrdila len čiastočne.

Referencie a citácie

- (1) Alexy, J. (2009). *Trh práce a manažment ľudských zdrojov*. Bratislava: Ekonóm, 297 s. ISBN 978-80-225-728-6.
- (2) Česyniené, R. (2008). Globalization and Human Resources Management. In *Ekonomika*. Vol. 82, pp. 42. ISSN 1392-1258.
- (3) Čihovská, V., Hasprová, M. a M. Matušovičová, (2010). *Manažment ľudských zdrojov*. Bratislava: Ekonóm, 225 s. ISBN 978-802-253-021-7.
- (4) Dědina, J. a J. Odcházdel, (2007). *Management a moderní organizování firmy*. Praha: Grada, 324 s. ISBN 978-80-247-2149-1.
- (5) Du Plessis, A. J. (2010). International human resource management: an overview of its effect on managers in global organisations. In *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research Business*. Vol. 2, no 4, pp. 178 – 192. ISSN 2073- 7122.
- (6) Eyre, E. (2008). Managing talent is top global HRM challenge. In *Training Journal*. Vol. 2, pp. 10-11. ISSN 1468-2419.
- (7) Franková, E. (2011). *Kreativita a inovace v organizaci*. Praha: Grada Publishing, 254 s. ISBN 978-80-247-3317-3.
- (8) Hvizdová, E. (2011). *Riadenie ľudských zdrojov v znalostnej ekonomike*. Bratislava: Ekonóm, 95 s. ISBN 978-80-225-3174-0.
- (9) Kapoor (2011). Impact of Globalization on HRM. In *Journal of International Management Studies*. Vol. 6, pp. 1-88. ISSN 1993-1034.
- (10) Ostertagová, E. (2013). *Aplikovaná štatistika*. Košice: EQUILIBRIA s. r.o. 217 s. ISBN 978-80-8143-067-1.
- (11) Mohrman, S. A. (2007). Designing Organizations for Growth: The Human Resources Contribution. In *Employ Respons Rights*. Vol. 19, pp. 34-45. ISSN 0892-7545.
- (12) Pálffy, A. a kol. (2008). *Outsourcing, manažment a globalizácia*. CS-Profi-Public, 96 s. ISBN 978-80-970-0360-9.
- (13) Perkins, S. J., (2003). Globalisation and IHRM: partners in comparative perspective? In *Journal of European Industrial Training*. Vol. 27, no. 8/9, p. 461 – 472. ISSN 0309-0590.
- (14) Petříková, R. (2007). *Lidé v procesech řízení (multikulturní dimenze podnikání)*. Praha: Professional Publishing, 219 s. ISBN 978-80-869-46-28-3.
- (15) Roehling, M. V. et. al. (2005). The future of HR Management: research needs and directions. In *Human Resources Management*. Vol. 44, no. 2, pp. 207-216. ISSN 1099-050X.
- (16) Řezáč, J. (2009). *Moderní management – manažér pro 21. století*. Brno. Computer Press, 397 s. ISBN 978-80-251-1959-4.
- (17) Stýblo, J. (2010). *Management podniku světové třídy*. Praha: Professional Publishing, 147 s. ISBN 978-80-7431-033-1.
- (18) West, M. A., a C. A. Sacramento. (2008). Flourishing in Teams: Developing Creativity and Innovation. In *Creative Management and Development*. Los Angeles: SAGE. pp. 25-44. ISSN 1338-5283.
- (19) Wolf, P. (2006). *Úspěšný podnik na globálním trhu*. Bratislava: CS-Profi Public. 240 s. ISBN 80-969-546-52.



Ecoletra.com – Scientific eJournal, Vol. 2, 2016/ 02, ISSN 2377-9848

(20) Woollard, S. (2010). Managing talent across a global workforce. In Strategic HR Review. Vol. 9, no. 5, pp. 5-10. ISSN 1475-4398.

PROGNÓZA UDRŽATEĽNOSTI FIŠKÁLNEJ POLITIKY V SLOVENSKEJ REPUBLIKE V OBDOBÍ 2016- 2020

Ing. et. Ing. Dušan Litva¹⁰

Abstrakt

Each country entering monetary union automatically gives up one of key macroeconomic tool- monetary policy. Hence second tool which is fiscal policy has increasing influence and significance. In this papers are discussed in theoretical part basic principles of fiscal stence, its tools and possible consequences of use. Emphasis is put on derivation of theoretical relationships using Wickens approach which is based on general dynamic equilibrium in economy and its application on evaluation of sustainability of fiscal stance. Needed data for model construction are inflation, GDP, and debt to GDP ratio. In this article was used data prediction of IMF for Slovak Republic for period 2016- 2020 for formulation of hypotesis for sustainability of fiscal policy. For expression of degree of suistainability was established SFP index while comparing Slovak Republic with some other chosen countries.

Key words

fiscal policy, sustainability, prediction, SFP

Abstrakt

Pri vstupe do menovej únie sa každá krajina automaticky vzdáva jedného zo svojich základných makroekonomických nástrojov a síce menovej politiky. Zostáva jej teda ešte druhý nástroj- fiškálna politika, ktorá teda logicky nadobúda na dôležitosti a význame. V článku sú diskutované v teoretickej časti základné princípy pôsobenia fiškálnej politiky, jej nástroje a možné dopady. Dôraz sa kládol na odvodenie teoretických vzťahov podľa M. Wickensa, vychádzajúcich z princípu všeobecnej dynamickej rovnováhy v ekonomike a ich uplatnenie pri posúdení udržiateľnosti fiškálnej politiky. Potrebné dáta pre konštrukciu modelu boli vývoj inflácie, tempo rastu reálneho HDP a pomer dlhu k HDP. V práci boli použité z databázy Medzinárodného menového fondu predikované makroekonomické dáta pre Slovenskú Republiku pre obdobie 2015 až 2020 nutné pre formulovanie hypotéz udržiateľnosti fiškálnej politiky v danom období. Pre vyjadrenie stupňa udržiateľnosti bol zavedený SFP index, pričom Slovenská Republika bola porovnaná s niekoľkými ďalšími krajinami.

¹⁰ Katedra mikroekonómie, Vysoká škola ekonomická v Prahe, Nám. W. Churchilla 1938/4

130 67 Praha 3, xlitd00@vse.cz

Kľúčové slová

fiškálna politika, udržateľnosť, predikcia, SFP

JEL cassification: E620

ÚVOD

Pri vstupe do menovej únie sa každá krajina automaticky vzdáva jedného zo svojich základných makroekonomických nástrojov a síce menovej politiky. Zostáva jej teda ešte druhý nástroj- fiškálna politika, ktorá teda logicky nadobúda na dôležitosti a význame. Situácia je teda zložitá, nakoľko proti jedinej menovej autorite (ECB), ktorá uskutočňuje jednotnú meňovú politiku, stojí na druhej strane veľký počet jednotlivých národných fiškálnych politík (Polito, 2007). Menová politika si kladie za cieľ cenovú stabilitu a fiškálna politika stabilné a predvídateľné prostredie s efektívnym trhom, bez neprimeraného zadlžovania krajiny (Svensson, 2003). Makroekonomickú politiku by teda mali určovať jasné pravidlá a zákony, uprednostnené pre ad hoc koordináciou každodenných hospodárskych politík. Na druhej strane, v dnešnom období globalizácie sa ekonomika nikdy nevyvíja v ideálnych predvídateľných podmienkach.

Jedným z možných aparátov posúdenia udržateľnosti fiškálnej politiky sú aplikované vzťahy odvodené M. Wickensom na základe všeobecnej dynamickej rovnováhy v ekonómii (Wickens, 2008). Potrebné dáta pre konštrukciu modelu su inflácia, tempo rastu reálneho HDP a pomer dlhu k HDP. Pri odhade vyvoja týchto dát napr. Medzinárodným meňovým fondom, je možné odhadnúť a zároveň porovnať vývoj fiškálnej politiky medzi jednotlivými krajinami Európskej Únie, či mimoeurópskeho priestoru a práve táto analýza je vecnou náplňou tejto práce.

I. TEORETICKÁ ČASŤ

1.1 Udržateľnosť fiškálnej politiky

V odbornej literatúre existuje viacero definícií fiškálnej udržateľnosti. Podľa Krejdlu (Krejdl, 2006) sú verejné financie fiškálne udržateľné, pokiaľ sa súčasná hodnota súčasných a budúcich fiškálnych aktív a pasív rovná nule. Ak je táto podmienka splnená, štát sa vyvaruje akumulácie dlhov, je schopný dlh priebežne splácať a neexistuje riziko insolventnosti. Túto podmienku však v súčasnosti spĺňa len málo krajín. Podľa inej striktnnej definície je fiškálna politika udržateľná, ak je na základe očakávanej budúcnosti dlhodobý minimálny udržateľný súčasný stav a nehrozí riziko jeho zhoršenia (Leeper, 2001). V praxi sa viac používa prístup stanovenia hodnoty celkového hrubého verejného dlhu, ktorú by nemala krajina prekročiť. Pri vyspelých krajinách sa štandardne považuje za udržateľný celkový hrubý verejný dlh do výšky 60 % aktuálnej hodnoty hrubého domáceho produktu krajiny (HDP). Pre rozvíjajúce sa krajiny Medzinárodný meňový

fond (IMF) definuje túto úroveň vo výške 40 %. Na posudzovanie kvality verejných financií sa tiež používajú ukazovatele ako ročná fiškálna primárna bilancia (bilancia bez nákladov na financovanie dlhu), ročná fiškálna cyklicky upravená bilancia (vplyv ekonomického cyklu) alebo celkový čistý verejný dlh (verejné záväzky mínus verejné finančné aktíva). Existujú tiež indikátory alebo indexy, ktoré obsahujú viacero vyššie uvedených fiškálnych ukazovateľov. Ich výsledkom je spravidla jedno číslo, ktoré slúži ako signál včasného varovania (early warning signal). Napríklad Baldaci navrhol tzv. index fiškálnych indikátorov (Fiscal Indicators Index – FFI), ktorý je založený na 12 indikátoroch, ako sú nárast rizikovej prémie z vydaných dlhopisov, cyklicky upravená primárna bilancia, celkový hrubý dlh, hrubé finančné potreby, krátkodobý dlh, dlh denominovaný v zahraničných menách, dlh držaný nerezidentmi, priemerná splatnosť dlhu (average debt maturity), krátkodobý externý dlh, miera pôrodnosti, pomer ekonomicky aktívnych a neaktívnych ľudí a dlhodobé verejné náklady na starobné dôchodky a zdravotníctvo (IMF, 2003).

Je možné zlepšiť fiškálnu udržateľnosť? Medzi ekonómami neexistuje jednotný názor, kedy sú verejné financie fiškálne udržateľné. IMF urobil analýzu, akým spôsobom by sa mali vyvíjať verejné financie v jednotlivých krajinách, aby sa do roku 2020 dosiahol žiadaný stav (resp. pokiaľ je nižší, aby zostal na úrovni roku 2012) a následne sa udržal na tejto úrovni do roku 2030. Analýza uvažuje tiež s fiškálnymi nákladmi súvisiacimi so starnutím obyvateľstva (starobné dôchodky, zdravotníctvo). Pre rozvíjajúce sa krajiny bola stanovená maximálna úroveň 40 % HDP. Pre vyspelé krajiny by dosiahnutie tohto cieľa znamenalo priemerný ročný rozpočtový prebytok do roku 2030 vo výške 11,7 % HDP. Rozvíjajúce sa krajiny sú na tom aj pri prísnejšom kritériu (pomer dlhu k HDP maximálne 40 %) podstatne lepšie. Priemerný ročný rozpočtový prebytok by mal dosahovať 4,8 %. Najlepšie je na tom Argentína (0,3 %), najhoršie Ukrajina (9,1 %). Z hľadiska vývoja za posledné desaťročie sa potrebné dlhodobé rozpočtové prebytky javia ako absolútne nereálne. Navyše svoju úlohu môže zohrať nutnosť konsolidovať verejné financie a tlak finančných trhov (Rogoff, 1987).

Literatúra hovorí o dvoch typoch ekonomických rovnováh, resp. nerovnováh. O vnútornej ekonomickej rovnováhe hovoríme, keď je v ekonomike plná zamestnanosť a nehrozí inflácia. Vonkajšie nerovnováhy nie sú v ekonomickej literatúre jednoznačne definované. Koncept je pomerne vágny a ide často z jedného extrému (akákoľvek nenulová pozícia sa považuje za nerovnováhu) do druhého (akákoľvek pozícia bude z dlhodobého hľadiska vplyvom prirodzených trhových síl v rovnováhe). Vonkajšie nerovnováhy môžeme definovať ako zväčšujúce sa deficity a prebytky na bežnom účte platobnej bilancie. Táto definícia je však zúžená na bežný účet. Neobsahuje dôležitý finančný rozmer nerovnováh, celkové medzinárodné toky kapitálu, resp. celkovú zahraničnú investičnú pozíciu krajiny. Zväčšujúci sa deficit nemusí znamenať nerovnovážny stav a opačne. Nerovnovážny koncept predpokladá, že pozícia nie je v súlade s dlhodobou rovnovážnou hodnotou. Pôvodné ekonomické teórie sa

sústredovali výlučne na bežný účet platobnej bilancie, neskôr tiež na medzinárodný menový systém, nerovnováhy v domácich úsporách a investíciách (Vašečka, 2003). V súčasnosti ide o integrované teórie finančných aspektov globálnych nerovnováh, založených na trendoch v ponuke a dopyte po finančných aktívach ako zdrojoch nerovnováh (BIS, 81th annual report). Napríklad Európska centrálna banka definuje svetové ekonomické nerovnováhy ako „vonkajšie pozície systematicky dôležitých ekonomík, ktoré vykazujú poruchy alebo obsahujú riziká pre svetovú ekonomiku“ (ECB, 2008). Pod vonkajšou pozíciou sa nemyslí len bežný účet platobnej bilancie, ale tiež celková medzinárodná finančná pozícia. Systematické ekonomiky sú tie, ktoré majú významný vplyv na globálnu ekonomiku. Vonkajšie pozície môžu vykazovať poruchy, ak existujú odchýlky od stavu, ktorý by bol v prostredí dokonalej cenovej pružnosti a konkurencie. Za rizikové pre svetovú ekonomiku sa považujú vonkajšie pozície, ktoré prinášajú riziko porušenia globálnej makroekonomickej a finančnej stability, riziko ďalšieho nárastu nerovnováh alebo riziko protekcionizmu. Pri praktickom posudzovaní vonkajších nerovnováh sa však stále hodnotí najmä deficit na bežnom účte.

1.2 Fiškálna politika v dynamických modeloch

Podľa M. Wickensa (A Dynamic General Equilibrium Approach) vychádzajúc z rozpočtového obmedzenia sa dá vývoj pomeru dlhu k HDP popísať podľa nasledujúcej diferenciálnej rovnice (Wickens, 2008)

$$\frac{b_t}{y_t} = \left(\frac{(1+\pi)(1+\gamma)}{1+R} \right) \frac{b_{t+1}}{y_{t+1}} - \frac{1}{1+R} \frac{d_t}{y_t} \quad (1)$$

kde:

b.....dlh (debt)
y.....produkt (yield)
d.....deficit
R.....nominálna úroková miera
 πinflácia
 γtempo rastu HDP

Ďalej sa z nej dajú klasifikovať dva prípady:

- tempo rastu nominálneho HDP je vyššie ako nominálna úroková miera
- tempo rastu nominálneho HDP je nižšie ako nominálna úroková miera

ktoré následne vyúsťujú do konkrétnych implikácií a modifikácií vzťahov vývoja pomeru dlhu a HDP, ktorým sa budem venovať v nasledujúcich teoretických a neskôr aj praktických častiach tejto seminárnej práce.

1.2.1 Prípád 1: $[(1 + \pi)(1 + \gamma)] / (1 + R) > 1$: Stabilita

V tomto prípade je tempo rastu nominálneho HDP vyššie než nominálnej úrokovej miery. Rozpočtové obmedzenie vlády môže byť preto prepísané ako nasledujúca diferenciálna rovnica:

$$\frac{b_{t+1}}{y_{t+1}} = \frac{1+R}{(1+\pi)(1+\gamma)} \frac{b_t}{y_t} + \frac{1}{(1+\pi)(1+\gamma)} \frac{d_t}{y_t} \quad (2)$$

Pretože $0 < (1+R) / [(1+\pi)(1+\gamma)] < 1$ je toto stabilný prípad a rovnica môže byť riešená spätne, pre $n > 0$ získavame

$$\frac{b_{t+n}}{y_{t+n}} = \left(\frac{(1+R)}{(1+\pi)(1+\gamma)} \frac{b_t}{y_t} \right)^n + \frac{1}{(1+\pi)(1+\gamma)} \sum_{s=0}^{n-1} \left(\frac{(1+R)}{(1+\pi)(1+\gamma)} \frac{b_t}{y_t} \right)^{n-s-1} \frac{d_{t+s}}{y_{t+s}} \quad (3)$$

uvažujúc pričom platí

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \left(\frac{(1+R)}{(1+\pi)(1+\gamma)} \right)^n \frac{b_t}{y_t} = 0 \quad (4)$$

potom získavame

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{b_{t+n}}{y_{t+n}} = \frac{1}{(1+\pi)(1+\gamma)} \sum_{s=0}^{\infty} \left(\frac{(1+R)}{(1+\pi)(1+\gamma)} \frac{b_t}{y_t} \right)^{n-s-1} \frac{d_{t+s}}{y_{t+s}} \quad (5)$$

1.2.2 Implikácia

a) V špeciálnom prípade, kedy sa očakáva, že pomer primárneho dlhu k HDP zostane v budúcnu konštantný

$$\frac{d_{t+s}}{y_{t+s}} = \frac{d_t}{y_t} \quad (6)$$

dostávame rovnicu

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{b_{t+n}}{y_{t+n}} = \frac{1}{(1+\pi)(1+\gamma) - (1+R)} \frac{d_t}{y_t} \cong \frac{1}{\pi + \gamma - R} \frac{d_t}{y_t} \geq 0 \quad (7)$$

Preto ak $\pi + \gamma > R$, pomer dlhu a HDP zostane nemenný, bez ohľadu na začiatočnú hodnotu pomeru dt/yt . Preto je fiskálna politika udržateľná pre akúkoľvek hodnotu dt/yt .

Dokonca môže existovať permanentný primárny deficit a pomer dlhu k HDP zostane konštantný.

b) V princípe udržateľnosť fiškálnej politiky vyžaduje, aby pomer dlhu a HDP zostal rovnaký a že trh je ochotný držať vládny dlh. Vo všeobecnosti sa preto pomer $\frac{dt+s}{(yt+s)}$ môže v čase meniť. So zvyšujúcim sa pomerom dlhu a HDP sa zvyšujú obavy z možného krachu. Je preto logické, že existuje horný limit tohoto pomeru, kedy už trh nechce držať vládny dlh, považuje ho za príliš rizikový (Kreidl, 2006). V prípade, že fiskálna politika nie je udržateľná pre stanovený limit, existuje pokušenie zo strany vlády tento limit zvyšovať, čo ale môže viesť k zníženiu kredibility banky.

c) V snahe zvýšiť dôveryhodnosť vlády a jej fiškálnej politiky, môžu existovať stanovené limity pre konkrétnu periódu $t+n$, môže to byť prípadne tá istá hodnota ako pre periódu t . Vláda môže dokonca požadovať konštantný pomer dlhu a HDP a zároveň deficitu a HDP. To by implikovalo, že musí platiť nasledovná rovnica:

$$\frac{b_t}{y_t} \geq \frac{1}{\pi + \gamma - R} \frac{d_t}{y_t} \quad (8)$$

Znak rovnosti bol nahradený znakom nerovnosti a fiškálna politika je teda udržateľná v prípade, že vývoj dlhu spôsobený zvyšovaním vládneho deficitu nepresiahne stanovený pomer dlhu a HDP. Vo všeobecnosti nám to umožňuje definovať pomer dlhu a HDP pre akýkoľvek konštantný pomer deficitu k HDP a konštantnej hodnote, ktorá je pozitívna. Inými slovami, fiškálna politika môže byť udržateľná aj pri inom pomere dlhu a HDP v porovnaní s pôvodne definovaným pomerom.

d) Tento výsledok sme mohli získať priamo z vyjadrenia rozpočtového obmedzenia vlády a prepísaním v podobe

$$(1 + \pi)(1 + \gamma) \Delta \frac{b_{t+1}}{y_{t+1}} = -(\pi + \gamma - R) \frac{b_t}{y_t} + \frac{d_t}{y_t} = 0 \quad (9)$$

Ak je pomer dlhu a HDP konštantný potom

e) Fiškálna politika môže byť udržateľná v prípade, že existuje permanentný primárny deficit, ale aj v prípade, že existuje permanentný celkový deficit.

V prípade, že

$$\frac{D_t}{y_t} = \frac{d_t}{y_t} + R \frac{b_t}{y_t} \quad (10)$$

dostávame

$$\frac{b_t}{y_t} \geq \frac{1}{\pi + \gamma - R} \frac{d_t}{y_t} \quad (11)$$

$$\frac{b_t}{y_t} \geq \frac{1}{\pi + \gamma - R} \left(\frac{D_t}{y_t} - R \frac{b_t}{y_t} \right) \quad (12)$$

$$\frac{b_t}{y_t} \geq \frac{D_t / y_t}{\pi + \gamma} \quad (13)$$

implikuje, že fiskálna udržateľnosť je tiež konzistentná s permanentným celkovým deficitom. Rovnako tak je ale pre udržateľnosť fiskálnej politiky nutný vybalancovaný rozpočet.

1.2.3 Prípád 2: $0 < [(1 + \pi)(1 + \gamma)] / (1 + R) < 1$: Nestabilita

V tomto prípade : nominálna úroková miera je vyššia ako tempo rastu nominálneho HDP. Rozpočtové obmedzenie vlády je teraz nestabilná diferenciálna rovnica, preto musí byť riešená ako „dopredu hladiaca“ a teda (Leonard, 1992):

$$\frac{b_t}{y_t} = \left(\frac{(1 + \pi)(1 + \gamma)}{1 + R} \right) \frac{b_{t+1}}{y_{t+1}} - \frac{1}{1 + R} \frac{d_t}{y_t} = \left(\frac{(1 + \pi)(1 + \gamma)}{1 + R} \right)^n \frac{b_{t+n}}{y_{t+n}} - \frac{1}{1 + R} \sum_{s=0}^{n-1} \left(\frac{(1 + \pi)(1 + \gamma)}{1 + R} \right)^s \frac{d_{t+s}}{y_{t+s}} \quad (14)$$

Predpokladajúc limit $n \rightarrow \infty$, ak

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \left(\frac{(1 + \pi)(1 + \gamma)}{1 + R} \right)^n \frac{b_{t+n}}{y_{t+n}} = 0 \quad (15)$$

potom

$$\frac{b_t}{y_t} \leq \frac{1}{1 + R} \sum_{s=0}^{\infty} \left(\frac{(1 + \pi)(1 + \gamma)}{1 + R} \right)^s \left(- \frac{d_{t+s}}{y_{t+s}} \right) \quad (16)$$

kde $-d_t < 0$ je primárny prebytok. Predstavíme znak nerovnosti, pretože súčasná hodnota bežných a budúcich prebytkov, ktorá prevyšuje bežný pomer dlhu k HDP je tiež konzistentná s fiškálnou politikou. Konečná podmienka je známa ako Ponziho podmienka. Vyjadruje vzťah financovania dlhu ďalším dlhom.

1.2.4 Implikácia

a) Pravá strana je súčasná hodnota bežných a budúcich primárnych prebytkov ako proporcia HDP. Preto pre fiškálnu udržateľnosť musí byť postačujúce aby vyplnila

súčasne obligácie z dlhu. To umožňuje zmeny pomeru dt/yt v čase. Jednou z príčin spôsobujúcich zmeny dt/yt je hospodársky cyklus. dt/yt má tendenciu byť pozitívny v recesii a negatívny v konjunktúre (Rivera-Batiz, 1985). Praktickou interpretáciou tohoto vyjadrenia pre udržateľnosť fiškálnej politiky je podmienka aby súčasná hodnota primárnych nadbytkov počas hospodárskeho cyklu bola 0. Vo výsledku pomer dlhu a HDP by sa zvyšoval počas recesie, padal v prípade konjunktúry, ale zostal konštantný počas celého cyklu.

b) V špeciálnom prípade kde

$$\frac{d_{t+s}}{y_{t+s}} = \frac{d_t}{y_t} \quad (17)$$

platí, že

$$\frac{b_t}{y_t} \leq \frac{1}{(1+R)} \sum_{s=0}^{\infty} \left(\frac{(1+\pi)(1+\gamma)}{1+R} \right)^s \left(-\frac{d_t}{y_t} \right) \cong \frac{1}{R-\pi+\gamma} \left(-\frac{d_t}{y_t} \right) \quad (18)$$

V prípade, že znak rovnosti platí je to ten istý stav ako v prípade stability. Okrem toho, pretože znak pre b je teraz opačný platí, že znamienko pre d je tiež opačné (potrebujeme nadbytky aby sme splatili dlhy). Znak nerovnosti odzrkadluje fakt, že pozitívna súčasná hodnota umožní aby sa súčasný dlh splatil (Tobin, 1969). Znak nerovnosti je v prípade nestabilného prípadu opačný ako v prípade stability. Príčina pre tento rozdiel je, že v stabilnom prípade budúce primárne deficity nemusia spôsobiť, že budúci pomer dlhu a HDP pre vyšší horný stanovený limit. V nestabilnom prípade, budúce primárne prebytky musia byť dostatočne vysoké aby zaplnili súčasný dlh (Wilcox, 1989).

c) Sice je nevyhnutne nutné mať primárne nadbytky, je stále možné mať celkový deficit.

$$\frac{D_t}{y_t} = \frac{d_t}{y_t} + R \frac{b_t}{y_t} \quad (19)$$

Máme preto

$$\frac{b_t}{y_t} \leq \frac{1}{R-\pi-\gamma} \left(-\frac{d_t}{y_t} \right) \quad (20)$$

$$\frac{b_t}{y_t} \geq \frac{D_t/y_t}{\pi+\gamma} \quad (21)$$

$$\frac{b_t}{y_t} \leq \frac{1}{R - \pi - \gamma} \left(R \frac{b_t}{y_t} - \frac{D_t}{y_t} \right) \quad (22)$$

Pre túto rovnicu rozlišujeme 3 prípady:

i) klesajúci pomer dlhu a HDP $\frac{b}{y} \geq \frac{1}{\pi + \gamma} \frac{D}{y} \quad (23)$

ii) konštantý pomer dlhu a HDP $\frac{b}{y} = \frac{1}{\pi + \gamma} \frac{D}{y} \quad (24)$

iii) rastúci pomer dlhu a HDP $\frac{b}{y} \leq \frac{1}{\pi + \gamma} \frac{D}{y} \quad (25)$

Prvé dve podmienky sú z hľadiska fiškálnej politiky udržateľné, ale tretia podmienka nie.

d) Uvažujme, čo by sa stalo, keby vláda mala súčasný dlh, ale udržiavala nulový primárny deficit ($dt/tt=0$). V snahe pokryť úroky zo stávajúceho dlhu, vláda musí zvyšovať súčasný dlh (Sheffrin, 1990). Dlh by sa preto akumuloval bez limitu, v tomto prípade by sa rozpočtové obmedzenie dalo prepísať ako:

$$\frac{b_t}{y_t} = \frac{(1 + \pi)(1 + \gamma)}{1 + R} \frac{b_{t+1}}{y_{t+1}} \quad (26)$$

a preto

$$\frac{b_t}{y_t} = \lim_{n \rightarrow \infty} \left(\frac{(1 + \pi)(1 + \gamma)}{1 + R} \right)^n \frac{b_{t+n}}{y_{t+n}} \quad (27)$$

Táto ne- Ponzioho podmienka implikuje, že iba nulový počiatočný dlh by bol konzistentný s limitou smerujúcou k nule. Ak počiatočný dlh je nenulový, potom je vyžadovaný primárny prebytok inak by dlh rýchlo narastal.

1.3 Dohoda o stabilite a raste

V európskej menovej únii s jej asymetrickou hospodársko-politickou štruktúrou okrem toho ešte viac ako v „národných“ štátoch (USA, Japonsko, Austrália) platí, že hospodársku politiku nemožno usmerňovať iba pomocou „optimálnych“ pravidiel fungujúcich v rozličných časových horizontoch, v rôznych segmentoch ekonomiky a na odlišných úrovniach politickej kompetencie (Lane, 2001). Charakteristickou črtou fiškálnej politiky, ktorá je – v porovnaní s menovou politikou – zároveň jej nedostatkom, je pomalá realizovateľnosť. Zatiaľ čo centrálna banka sa môže rozhodovať veľmi rýchlo,

rozhodovací proces v prípade fiškálnej politiky je veľmi zdĺhavý. Preto sa fiškálna politika, často prirovnáva k veľkej cisternovej lodi, ktorá môže meniť svoj kurz veľmi pomaly. S tým súvisí aj skutočnosť, že fiškálna politika (s výnimkou automatických stabilizátorov) často pôsobí procyklicky, čo sa často prejavuje v prípade niektorých opatrení určených na boj s recesiou, ktorých účinky sa prejavujú až vo fáze oživenia (Shell, 1967). Zatiaľ čo náprava „omylov“ menovej politiky spravidla nezaberá dlhý časový interval, náprava chýb fiškálnej politiky je oveľa komplikovanejšia a zdĺhavejšia (Frenkel, 1976). To že fiškálna politika v eurozóne je v rukách národných vlád, neznamená to, že tieto vlády o nej môžu rozhodovať úplne slobodne, že sa nestretávajú s nijakými obmedzeniami. V tejto súvislosti má nesporné kľúčové postavenie Pakt stability a rastu, ktorý je od svojho prijatia až po svoju reformu predmetom mnohých sporov tak medzi politikmi, ako aj medzi ekonómami. Ako príklady rôznych hodnotení PSR som vybral dve reprezentatívne stanoviská svedčiace o rôznych prístupoch k tomuto závažnému dokumentu.

„Ekonomická prosperita a životaschopnosť menovej únie sa nemôže udržať bez toho, že by sme sa nevyrovnali so starými omylmi fiškálnej politiky, t. j. s tendenciou k rastu vládných výdavkov a úrovne zdanenia spojenou s vysokými štrukturálnymi deficitmi a akumuláciou vládneho dlhu.“

„Veľmi dobre viem, že Pakt stability je stupídny tak ako všetky rozhodnutia, ktoré sú rigidné“. Romano Prodi (predseda Komisie EÚ) Le Monde, 17. októbra 2002

SGP v Európskej Unii bol na základe Maastrichtských kritérií nastavený limit pre maximálnu výšku pomeru dlhu k HDP na 60 % a pomer deficitu k HDP na 3 %. Viacmenej ale tieto parametre nie sú plne postačujúce pre vyjadrenie podmienok udržateľnosti fiškálnej politiky, nakoľko nezohľadňujú tempo rastu nominálneho HDP, sú teda statické (Smets, 2003). Podrobnejšie sa budem úvahám a výpočtom pre udržateľnosť fiškálnej politiky venovať v praktickej časti, kde budem na základe predikcie vývoja makroekonomických ukazovateľov a makroekonomických modelov odvodených M. Wickensom vyhodnocovať udržateľnosť fiškálnej politiky v rôznych krajinách EÚ.

II. PRAKTICKÁ ČASŤ

V praktickej časti boli pre posúdenie udržateľnosti fiškálnej politiky vybraných krajín v rokoch 2016 až 2020 aplikované vzťahy odvodené M. Wickensom na základe všeobecnej dynamickej rovnováhy v ekonómii (Sidrauski, 1967). Potrebné dáta pre konštrukciu modelu boli vývoj inflácie (π), tempo rastu reálneho HDP (y) a pomer dlhu k HDP (b/y), z ktorého sa spočítal celkový deficit (D/y) pre konkrétny rok v období 2016 až 2020. Dáta boli získané z databázy Medzinárodného menového fondu (IMF, 2015). Pre vyhodnotenie udržateľnosti fiškálnej politiky som porovnával b/y (podiel celkového dlhu

na HDP) a $(1/(\pi+\gamma))*(D/y)$, pričom aby bola fiškálna politika v danom roku a pre danú krajinu udržateľná malo by platiť, že $b/y > (1/(\pi+\gamma))*(D/y)$. Zvýraznené sú pre porovnanie tohto vzťahu žlté riadky v tabuľke nižšie. Vzhľadom k uvedenej podmienke by sa dalo usudzovať, že čím väčší bude rozdiel b/y a $(1/(\pi+\gamma))*(D/y)$ tým lepšia je perspektíva udržateľnosti fiškálnej politiky danej krajiny. Zavádzam preto index SFP (Sustainability of Fiscal Policy), ktorý je možné považovať za kvantifikovateľný ukazateľ udržateľnosti fiškálnej politiky zohľadňujúci infláciu, tempo rastu HDP, celkovú zadlženosť a deficit, pričom čím vyššia bude jeho hodnota, tým vyššia je pravdepodobnosť, že daná fiškálna politika je dlhodobou udržateľná. Táto podmienka by sa dala interpretovať tak, že pomer medziročného deficitu a prírastku nominálneho HDP musí byť v prípade udržateľnej fiškálnej politiky nižší ako pomer celkového dlhu k HDP. V prípade splnenia tejto podmienky sa bude podiel celkového dlhu na HDP znižovať. Využitie tohto princípu vidím z hľadiska posudzovania fiškálnej politiky vhodné hlavne v tom, že uvažuje zmenu tempa rastu HDP. Posudzovanie iba na základe výšky deficitu alebo dlhu je preto jednostranná metrika, ktorá môže byť zavádzajúca. Okrem splnenia podmienky udržateľnosti fiškálnej politiky je pomocou indexu SFP možné kvantifikovať a vyhodnotiť stupeň udržateľnosti, ktorý môže byť použitý ako posúdenie celkovej vládnej politiky alebo ako vodítko pri uplatňovaní správnej vládnej politiky. Čím vyšší je rozdiel medzi pomerom dlhu na HDP a pomerom vládneho deficitu a prírastku nominálneho HDP, tým rýchlejšie sa podiel dlhu na HDP znižuje a tým väčšie je pozitívne pôsobenie tejto dynamiky. Vo výpočte je prostredníctvom znamienka potrebné zohľadniť či sa jedná o deficit alebo prebytok.

Tabuľka 1, Výpočet indexu SFP pre Slovenskú republiku

Rok	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Rast HDP (γ), %	3,16	3,63	3,55	3,26	3,15	3,15
Inflácia (π), %	-0,06	1,44	1,82	1,92	2	2
b/y , %	53,26	53,58	53,21	52,58	51,85	51,01
D/y , %		0,32	-0,38	-0,63	-0,73	-0,84
$(1/(\pi+\gamma))*(D/y)$, %		6,35	-7,01	-12,10	-14,12	-16,28
SFP		47,23	60,21	64,68	65,97	67,29

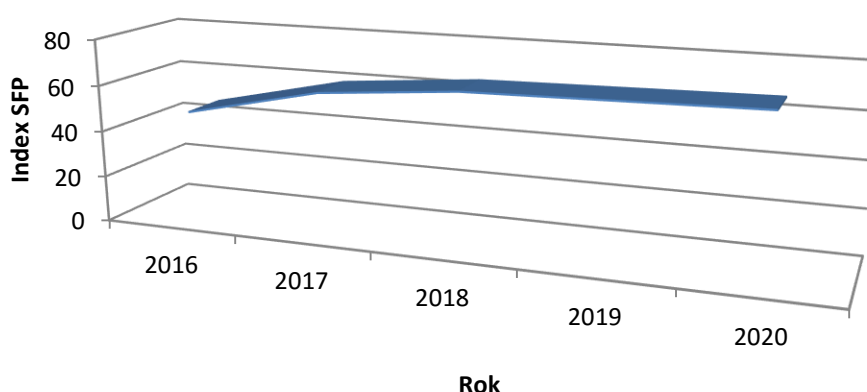
Z dát uvedených v tabuľke 1 je zrejmé:

- pozitívny a relatívne stabilný rast HDP na úrovni mierne nad 3 %
- mierne stúpajúca inflácia od roku 2016 do roku 2020 v rozmedzí 1,4- 2 %
- mierne znižovanie zadlženosti (pomeru dlhu k HDP) v intervale 51- 54 %

- zmena medziročného deficitu do medziročného prebytku od roku 2017 na úrovni 0,3-0,9 %
- hodnota $(1/(\pi+\gamma))*(D/y)$ je od roku 2017 záporná čo je dôsledkom medziročných vládnych prebytkov
- pozitívna a stredne vysoká hodnota SFP indexu, ktorá svedčí o udržateľnosti FP

Obrázok 1, Vývoj SFP indexu v SR v období 2016-2020

Udržateľnosť fiškálnej politiky v SR



Z grafu je zrejmý mierny nárast indexu SFP ako dôsledok pôsobenia vzájomných vzťahov medzi tempom rastu HDP, infláciou, dlhom a deficitom. Pozitívne hodnoty naznačujú, že fiškálna politika je udržateľná a stupeň udržateľnosti od roku 2016 rastie, čo je dôsledkom predovšetkým prechodu od medziročného deficitu k prebytkom a tiež relatívne stabilnému 3% rastu HDP.

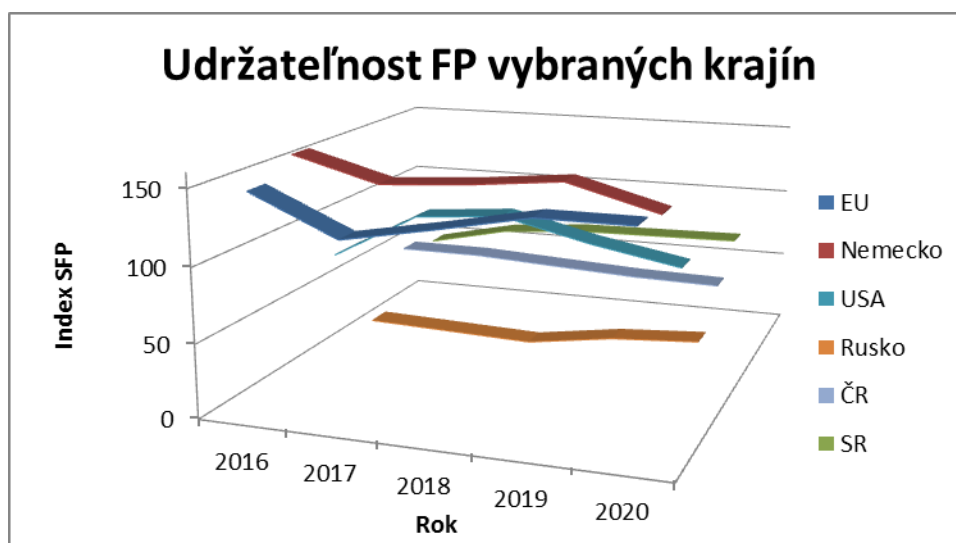
Analogickým spôsobom bol spočítaný a vyjadrený stupeň udržateľnosti fiškálnej politiky aj pre niektoré ďalšie krajiny, ktoré sú uvedené v tabuľke č. 2. Z tabuľky je zrejmé, že z hľadiska udržateľnosti fiškálnej politiky sa ako najlepšia javí politika Nemecka, ktorá značne ovplyvňuje aj ekonomiku EÚ. Naopak najhoršie je na tom Rusko, ktoré by vzhľadom k relatívne nízkemu podielu dlhu na HDP potrebovalo zvýšiť tempo rastu HDP alebo znížiť medziročný deficit, aby zlepšilo stupeň udržateľnosti fiškálnej politiky.

Tabuľka 2, SFP index vybraných krajín

Krajina/Rok	2016	2017	2018	2019	2020	Priemer
EU	147	121	132	144	144	138
Nemecko	160	144	148	154	138	149
USA	78	110	115	101	90	99
Rusko	13	11	9	18	22	15
ČR	55	54	51	48	47	51

V grafe na obr. 2 je vizuálne porovnanie indexu SFP vybraných krajín. Z tohto porovnania je zrejmé, že Slovenská Republika s hodnotami SFP indexu v intervale 47 až 67 pre obdobie 2016 až 2020 zaostáva za priemerom EU či USA, avšak je na tom lepšie ako napr. Rusko alebo Česko. Snahou vlády by preto malo byť udržať medziročné zvyšovanie prebytku.

Obrázok 2, Vývoj SFP indexu vybraných krajín v období 2016-2020



ZÁVER

V práci boli diskutované v teoretickej časti základné princípy pôsobenia fiškálnej politiky, jej nástroje a možné dopady. Dôraz sa kládol na odvodenie teoretických vzťahov podľa M. Wickensa, vychádzajúcich z princípu všeobecnej dynamickej rovnováhy v ekonomike a ich uplatnenie pri posúdení udržateľnosti fiškálnej politiky. Rovnako tak bola popísaná Dohoda o stabilite a raste (SGP).

Pre analýzu boli použité z databázy Medzinárodného Meňového Fondu predikované makroekonomické dáta pre Českú Republiku pre obdobie 2015 až 2020 nutné pre konštrukciu modelu (inflácia, reálne HDP, pomer dlhu k HDP a celkový deficit). Výsledkom bolo posúdenie udržateľnosti fiskálnej politiky na základe porovnania vzťahov b/y (podiel celkového dlhu na HDP) a $(1/(\pi+\gamma))*(D/y)$. V princípe je možné konštatovať udržateľnosť fiškálnej politiky Českej republiky pre sledované obdobie. Tento záver pripisujem nasledovným faktorom:

- relatívne vysoké a stabilné predikované tempo rastu HDP
- stabilná a relatívne nízka miera predikovanej inflácie od roku 2017
- kladnému predikovanému deficitu (a teda vlastne prebytku) od roku 2017
- predikované znižovanie celkovej zadlženosti (pokles pomeru celkového dlhu k HDP ako výsledok kumulatívneho prebytku štátneho rozpočtu)

Pričom kľúčovým je práve trend znižovania zadlženosti. Uvažoval som pre vyjadrenie deficitu kladné hodnoty a teda záporné čísla vyjadrujú vlastne medziročný prebytok. Podľa predikcie IMF dôjde u väčšiny európskych krajín k znižovaniu zadlženosti a teda fiškálna politika je podľa Wickensovho modelu považovaná za udržateľnú. Matematicky interpretované, záporná hodnota $(1/(\pi+\gamma))*(D/y)$ daná zápornými prebytkami je vždy menšia ako kladné číslo pomeru b/y .

Na základe absolútnej hodnoty rozdielu b/y a $(1/(\pi+\gamma))*(D/y)$ bol vyjadrený kvázi stupeň udržateľnosti fiškálnej politiky, ktorý je defakto absolútnym merítkom vyjadrenia jej udržateľnosti. Za týmto účelom bol zavedený a diskutovaný index SFP (sustainability of fiscal policy) vyjadrujúci stupeň udržateľnosti fiškálnej politiky, ktorý môže byť použitý ako posúdenie celkovej vládnej politiky alebo ako vodítko pri uplatňovaní správnej fiškálnej politiky. Čím vyšší je rozdiel medzi pomerom dlhu na HDP a pomerom vládneho deficitu a prírastku nominálneho HDP, tým rýchlejšie sa podiel dlhu na HDP znižuje a tým väčšie je pozitívne pôsobenie tejto dynamiky. Využitie tohto princípu vidím z hľadiska posudzovania fiškálnej politiky vhodné hlavne v tom, že uvažuje zmenu tempa rastu HDP. V porovnaní s ním posudzovanie iba na základe výšky deficitu alebo dlhu je preto jednostranná metrika, ktorá môže byť zavádzajúca. Vývoj indexu SFP pre Slovenskú Republiku bol porovnaný s ostatnými krajinami, pričom v rokoch 2016 až 2020 bude hodnota indexu mierne stúpať s celkovo nižšiou hodnotou a teda zaostávaním za krajinami Západnej Európy, či priemerom Európskej Únie.

Je nutné však dodať, že aplikácia Wickensovho modelu a z neho plynúce závery sú postavené na predikovaných dátach IMF. Predikcia môže byť teda zámerne pozitívna, nakoľko v ekonómii je známy princíp očakávania ekonomických subjektov o budúcom stave sveta a priemietnutie reakcie budúceho očakávania do súčasného chovania (Vincur, 2007).

REFERENCIE A CITÁCIE

- (1) *Bank for International Settlements (BIS)*. 81st Annual Report, Basel, BIS.
- (2) European Central Bank. 2008. A Framework For Assessing Global Imbalances, *Occasional Paper Series*, No 78/January 2008, Frankfurt am Main, ECB.
- (3) Frenkel, J. A., and H. Johnson. 1976. The monetary approach to the balance of payments: essential concepts and historical origins. In *The Monetary Approach to the Balance of Payments* (ed. J. A.).
- (4) Friedman, M. 1968. The role of monetary policy. *American Economic Review* 58:1–17.
- (5) Kreps, D., and E. Porteus. 1978. Temporal resolution of uncertainty and dynamic choice theory. *Econometrica* 46:185–200.
- (6) Krejdl, A. 2006. Fiscal Sustainability – Definition, Indicators and Assessment of Czech Public Finance Sustainability, *Working Paper Series 3*, Česká národní banka, október 2006.
- (7) Lane, P. 2001. The new open economy macroeconomics: a survey. *Journal of International Economics* 54:235–66.
- (8) Leeper, E. M., and T. Zha. 2001. Assessing simple policy rules: a view from a complete macroeconomic model. *Federal Reserve Bank of St. Louis Review* 83:83–110.
- (9) Leeper, E. M., C. A. Sims, T. Zha, R. E. Hall, and B. S. Bernanke. 1996. What does monetary policy do? *Brookings Papers in Economic Activity* 2:1–78.
- (10) Leonard, D., and N. V. Long. 1992. *Optimal Control Theory and Static Optimisation in Economics*. Cambridge University Press.
- (11) MMF. *Fiscal Monitor Update*, Washington, DC, MMF
- (12) MMF. *World Economic Outlook Update*, Washington, DC, MMF
- (13) MMF. *Global Financial Stability Report*, Washington, DC, MMF
- (14) Polito, V., and M. R. Wickens. 2007. Measuring the fiscal stance. University of York Discussion Paper 07/14.

- (15) Rogoff, K. 1987. Reputational constraints on monetary policy. *Carnegie–Rochester Conference Series on Public Policy* 26:141–82.
- (16) Rivera-Batiz, F. L., and L. Rivera-Batiz. 1985. *International Finance and Open Economy Macroeconomics*. New York: Macmillan.
- (17) Svensson, L. E. O., and M. Woodford. 2003. Indicator variables for optimal policy. *Journal of Monetary Economics* 50:691–720.
- (18) Smets, F., and R. Wouters. 2003. An estimated dynamic stochastic general equilibrium model of the euro area. *Journal of the European Economic Association* 1:1123–75.
- (19) Sheffrin, S. M., and W. T. Woo. 1990. Present value tests of an intertemporal model of the current account. *Journal of International Economics* 29:237–53.
- (20) Shell, K. 1967. A model of inventive activity and capital accumulation. In *Essays on the Theory of Optimal Economic Growth* (ed. K. Shell), pp. 67–85. Cambridge, MA: MIT Press.
- (21) Sidrauski, M. 1967. Rational choice and patterns of growth in a monetary economy. *American Economic Review* 57:534–44.
- (22) Tobin, J. 1969. A general equilibrium approach to monetary theory. *Journal of Money, Credit and Banking* 1:15–29.
- (23) Vasicek, O. 1977. An equilibrium characterization of the term structure. *Journal of Financial Economics* 5:177–88.
- (24) Vašečka, I. (2003): Sociálna súdržnosť, sociálne vzťahy, sociálna štruktúra. In: Gál, F. – Mesežnikov, G. – Kollár, M. (ed.): *Vízia vývoja SR do roku 2020*. Bratislava: IVO, s. 144 – 155.
- (25) Vincúr, P. a kol. 2007. Teória a prax hospodárskej politiky. 4. vyd. Bratislava: SPRINT, 2007. 432 s. ISBN 978-80-89085-80-4.
- (26) Wilcox, D. W. 1989. The sustainability of government deficits: implications of the present-value borrowing constraint. *Journal of Money, Credit, and Banking* 21: 291–306.
- (27) Wickens. M. A Dynamic General Approach. *Princeton University Press*, 2008.

EDUCATION BY THEATRE IN MARGINALISED CULTURES

Dagmar Inštitorisová¹¹

Abstract

The article deals with active forms of education by theatre in marginalised cultures and socio-cultural relationships. It is aimed mainly at activities for homeless people, former convicts, mentally and physically challenged persons, etc. which emerged within the ESF project Education by Theatre in 2010 – 2014.

Keywords

Education by Theatre, marginalised cultures, Slovakia, homeless people, former convicts, mentally and physically challenged persons

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá rôznymi formami vzdelávania divadlom v sociálne vylúčených kultúrach a socio-kultúrnych vzťahov. Je zameraný predovšetkým na aktivity pre ľudí bez prístrešia, bývalých trestancov, mentálne a telesne postihnuté osoby atď., ktoré vznikli v rámci vzdelávacieho projektu ESF Vzdelávanie divadlom v rokoch 2010 - 2014.

Kľúčové slová

Vzdelávanie divadlom, marginalizované kultúry, Slovensko, bezdomovci, bývalí trestanci, mentálne a telesne postihnuté osoby

JEL Classification

I19, Z00

¹¹ Ústav dizajnu médií, Fakulta masmédií, Paneurópska vysoká škola, Tematínska 10, Bratislava,
dagmar.institorisova@paneurouni.com

IV. Education by Theatre in Marginalised Cultures

V.

A part of activities of the project Education by Theatre¹² were teaching and publication activities aimed¹³ at marginalised cultures in Slovakia - homeless people, former convicts, mentally and physically challenged persons, etc. These activities as well presented contemporary state of theatre and teatrological work for these communities. Besides, the project also offered activities which can be used in conditions of these cultures: methods of university creative playwriting (various performative activities), teaching English by the means of theatre (including the possibility to use the methods in teaching other languages), introduction to pantomime and puppet theatre. Included were also activities of gender character.

The project EDUCATION BY THEATRE was focused on the innovation of existing forms and methods of courses on theoretical and historical as well as practical education and at the creation of pedagogical-didactic materials and tools of the existing model of education by theatre (including personal development by means of theatre), drama creation and drama teaching at the Constantine the Philosopher University in Nitra. The project was outlined in a manner allowing the use of possible creative theatre techniques in an interdisciplinary way. As a part of the project, there were 27 workshops (more than half can be used when working with marginalised cultural communities), 43 published monographs and methodologies (almost 1/7th deals with the area or could be applied) and 2 electronic multimedia publications. There were 11 Slovak theatre groups giving guest performances (3 theatre performances had community character). Furthermore, 8 lectures, 1 colloquium and 1 international conference took place. The project also supported 2 festivals, 3 student performances and 3 excursions to professional theatre groups in Slovakia.

Project activities

There were several educational lines of the project:

– activities related to teaching (workshops, innovation of internal teaching forms of teatrological subjects at four departments of Constantine the Philosopher University in

¹² Basic information about the project:

Time of realisation: 1 September 2010 – 31 August 2013

Extension: 1 September 2013 – 30 April 2014

Total amount of approved costs: 848,495.67 EUR

Recipient: Constantine the Philosopher University in Nitra, Trieda A. Hlinku 1

Operational programme Education, priority axis 1 – Reform of the Education and Vocational Training System, measure 1.2 Tertiary Schools and Research and Development as the Driving Forces in the Development of the Knowledge Society by Agency of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic for the Structural Funds of EU.

¹³ The list of all project activities is attached at the end of the article.

Nitra: The Institute of Literary and Artistic Communication at the Faculty of Arts, Constantine the Philosopher University in Nitra; the Department of Cultural Studies at the Faculty of Arts, Constantine the Philosopher University in Nitra (including The University Creative Atelier); Department of English and American Studies, Faculty of Arts, Constantine the Philosopher University in Nitra, and the Department of Music (teaching musical-dramatic arts), Pedagogical Faculty, Constantine the Philosopher University in Nitra,

- a series of publications on the history and theory of historical and contemporary theatre poetics – mainly of a monographic character,
- guest performances of significant Slovak theatre groups in the University Creative Atelier,
- supporting the student theatre activities (theatre group VYDI, school musical performance Vampire's Ball, English drama fest for elementary and high schools (application of drama education procedures into language teaching practice),
- supporting PhD. students and young scientists (lectures, publication activities, conferences),
- supporting cognitive activities on theatre (excursions to professional theatre groups in Slovakia, lectures, colloquium, conference).

Activities of the project in relation to marginalised cultures:

The core of the project was composed from various types of workshops:

A series of workshops named **Historical Theatre Poetics** of which the majority were workshops aimed at reconstructing historical theatre poetics via Sophocles' *Antigone*. Another series was named **Contemporary Theatre Poetics** and it practically presented procedures of contemporary drama aesthetics and principles of its perception (workshop on authorial drama writing, artistic direction workshop, scenographic workshop, scenic music workshop, direction workshop, acting workshop, theatre critique, etc.). The last group is represented by **Workshops on Application of Theatre Techniques** within which the students had the possibility to acquaint themselves with various forms of theatre techniques in the framework of interdisciplinary connections (theatre and English, theatre and therapy, etc.).

A part of each workshop was a public presentation of its results introduced in cooperation of the lecturers and students (demonstrations of authorial performances, proposals of scenographic solutions, types of music for theatre performances, etc.). Lecturers also explained the objectives of particular workshops.

The form of workshops is well-known but in the project it was used in quite untraditional way. On one hand it was innovating the teaching process while on the other hand it was optimising the educational in wider context since the results of the workshops were always presented in form of a publication. By their publishing the situation regarding essential Slovak theatrolological literature was optimised. That was until then suffering by absence of domestic literature in some areas (that also relates to translation literature) and not very challenging theatre-educational environment (absence of department of creative dramatics, department of theatrology, etc.).

The first workshop which was aimed on work with culturally, socially, psychically marginalised persons was held by Mgr. art. Viera Dubačová¹⁴ *Therapy by Theatre I.*, and later (since the large interest) its continuation took place as *Therapy by Theatre II.*¹⁵ The lector used own experience from working with mentally challenged people – she is a founder of first Slovak community theatre of mentally challenged actors -Theatre from the Passage in Banská Bystrica. The workshop consisted of three parts. First verbal part focused on searching for topics, analysis of problems, attempts for personal introspection. It was aimed on personal utterances and elaboration of topic and its representation via scenic solutions. The second part dealt with body as an elementary means for representation of personal testimony. The third part was focused on a theatre reconstruction of a personal story.

The second workshop *Artery – Drama Therapy in Social Practice*¹⁶ was held by Mgr. art. Patrik Krebs¹⁷. Its main aim was to emphasize the possibilities on connecting art (mainly theatre art), therapy and education. It also contained direct participation of its attendants and the feedback in group. Students were also told about contemporary trends in exchange of experiences in European or wider international level and learnt about procedures which are successfully being applied on the marginalised groups – such as homeless people, physically and mentally challenged people, migrants, Roma community or convicted persons.

¹⁴ Mgr. art. Viera Dubačová – actress, director, activist and presently also representative of city authorities in Banská Bystrica. Originally she worked as puppeteer in the Theatre on Crossroads in Banská Bystrica. Later she studied theatre directing in Academy of Performing Arts. Besides directing she is also a playwright. In 1995 she established Theatre from Passage – first community theatre in Slovakia which works with mentally challenged people. She is the organiser and initiator of numerous happenings with problematic youth, people with mental issues, refugees and other communities. She is also the director of international theatre festival Art Therapy aimed at community and engaged theatre. She has cooperated with several Slovak and foreign artists and prepared numerous artistic events and cultural projects. In 2010 she became the Ambassador in Fight against Poverty and Social Exclusion. The most significant international projects are e.g. performance *Stranger* elaborated in cooperation with actors from theatre Jump Start in San Antonio, USA and actors from the Theatre from Passage. Other significant projects are for example *The Chairs (Stoličky)* – community project with seniors, multimedia project *Topic Palach (Téma Palach)* or non-profit organisation Animus Apertus which works with the children from orphanages (mainly from Roma community). In 2013 she was awarded by prestigious award Crystal Wing for philanthropy.

¹⁵ It took place within the cycle of workshops Application of Drama Poetics 12 November 2012 – 14 November 2012, the second on 29 November 2013 – 1 December 2013.

¹⁶ It also took place within the cycle of workshops Application of Drama Poetics on 26 November 2012 – 28 November 2012.

¹⁷ Mgr. art. Patrik Krebs – teacher, drama therapist, director, photographer and since 2006 also a co-founder and director of the Theatre with No Home in Bratislava where the actors are people who are homeless, physically or mentally challenged, addicted or convicted. He graduated from acting at the Academy of Performing Arts in Bratislava. One of the most significant projects is the international festival of similar theatres - Error. Homeless theatre is considered to function against xenophobia, discrimination and intolerance and its main focus is to point at marginalised groups of inhabitants via theatre performances in a positive way.

The last of workshops aimed at marginalised groups was a workshop held by Bc. Denisa Polúchová¹⁸ Theatre Forum I., II. and III.¹⁹ Theatre forum is an interactive technique which uses theatre as a source for discussion and verification of various possible solutions to the problems from real life via fiction. Thanks to the lector it was held in Slovakia for the first time. The aim of the workshop was to introduce theatre as a method of drama education as well as methods which are encompassed within.

The structure of the workshop was as follows: choice of a topic, elaboration of performance based on Aristotle's arc, discussion with the viewers in order to gain new knowledge. At the end of the workshop was aimed at application of the performance and theatre forum in practice. It also included introduction of work of Brazilian director, playwright and politician August Boal²⁰ who brought the technique of theatre forum into the concept of theatre of the suppressed and via which he activated people in fight against racial and social inequality.

From the total of 45 publications, two of them are directly aimed at work with marginalised cultures and approximately 1/7th is related to the area.

The first of them is methodology by Viera Dubačová *Therapy by Theatre* (Terapia divadlom) (2013) which introduces the author's personal experience with creative theatre activity that she acquired over the years while preparing theatrical productions with different communities, as well as the knowledge gained from educational literature and fiction, which helped her to see and understand the complex picture of one's personality, including the "integrity" of a person with a certain disability. While the theatre is an artistic discipline – as Viera Dubačová explains in her book – community theatre is an artistic discipline with social interaction and with this hidden therapeutic message it has added value not only towards the inside of the group, but towards the outside as well, reaching to the audience and to the rest of the society. Community theatre humanises society, it heals the wounds of intolerance and misunderstanding. It treats the injuries of social exclusion and discrimination the society. On the other hand, it also helps the oppressed community itself by helping personality growth, finding its own identity, as well as awareness of its own values and human dignity.

¹⁸ Bc. Denisa Poluchová completed her bachelor studies in Teaching Music-Dramatic art at the Department of Music of Pedagogical Faculty, Constantine the Philosopher University in Nitra in 2013. She participated in several workshops within the project Education by Theatre. Presently she continues with her studies at the Department of Educational Dramatics at Theatre Faculty of the Academy of Performing Arts in Prague (she should complete her studies in 2014). She also teaches drama and movement education, participates in theatre group Mango Bitchies. She is also the organiser of children theatre exhibition DVD-Children, Education Theatre. In the area of drama education she cooperates with atelier Theatre and Education at Janacek Academy of Arts in Brno and with Teaterpedagogik Akademie fur darstellende Kunst in Berlin.

¹⁹ All workshops took place within the cycle Contemporary Drama Poetics on 25 October – 27 October 2013, 29 November – 1 December 2013 a 13 December– 15 December 2013.

²⁰ He has gained several awards, e.g. in 2008 he was nominated for Nobel Price for Peace and in 2009 he was awarded by a title Ambassador for World Theatre by UNESCO.

The first part of the methodology presents those available methods and theoretical foundations that the author encountered and confronted during her work with marginalised groups.

The second part presents inspiration, techniques and techniques which guided her during the creation of theatrical productions with mentally handicapped actors at the Theatre from the Passage (Divadlo z Pasáže) in Banská Bystrica. Its core consists of two productions - Diagnosis Desire (Diagnóza túžba) and Protected territory (Chránené územie), in which she started to work with movements as signs.

The third section of the methodology presents the workshop under the title Theatre as Therapy and it describes the methodology and procedures for making productions in the community. The target group of the workshop was students with an interest in therapy by theatre. The aim was to present the creative process from the initiation of the idea, systematic training, construction of the artistic work, and theatre performance presentation. The artistic process is always preceded by achieving thorough familiarity with the minority community - mostly people with disabilities, or people from different ethnic groups, social groups at risk, or simply groups differing in their otherness. What is important is their willingness and desire to speak openly about their problems, feelings, and stories. What follows is a search for topics which give a definitive character to the whole creation and are decisive for further progress in the work.

The methodology includes a DVD with recordings made during the workshop, and the presentation of results from both productions of the Theatre from the Passage in Banská Bystrica. The methodology also introduces results of the theatre workshop Theatre Forum.

The second publications aimed at the area is a monograph by Daniela Bačová *British Women Dramatists of the Second Half of the Twentieth Century* (Britské dramatické družice polovice 20. storočia) (2013) which deals with the development of feminism as a historical movement of women within two waves of liberalisation in Great Britain as well as the theoretical and theatrological discourse that influenced the creation and development of drama by female authors in the second half of the 20th century. It characterises the creation of feminist theatre groups which were established in the 1970s as well as those that support drama aimed at wider social problems with the implementation of a specific “female” view. In individual chapters the author introduces the creation of the most significant British female playwrights with the aim to inspire the Slovak theatre community to perform interesting and unconventional plays.

Gender topics are also elaborated in monograph by Iveta Škripková *Contexts of Authorial Puppet Theatre - Men's and Women's Quests in the Banská Bystrica Theater* (Kontexty autorského bábkového divadla (mužské a ženské hľadanie v banskobystrickom divadle)

(2013). The author is considered to be a founder of feminist theatre in Slovakia and the feminist and gender theatre is also approached in some chapters of her publication.

The results of some workshops included in the following methodologies could be used as well: Juraj Benčík: *A Little Course on Pantomime* (Malá škola „pantomíma“) (2013), Petronela Dušová: *The Story of a Puppeteer about Puppet Acting* (Rozhovor bábkoherca o herectve s bábkou) (2013), Lucia Blašková: *Performance Activities with Educational Impact* (Performačné aktivity s edukačným presahom) (2013) etc.

The last dominant line of the project activities were also guest performances of significant Slovak theatre groups which have their unique poetics and style. Within the series on Contemporary Theatre Poetics the main focus was also on encompassing the “living” theatre in its rich forms and methods via performances of visiting theatre groups at The University Creative Atelier at the Faculty of Arts, Constantine the Philosopher University. The performances were also recorded on a DVD which is attached to the multimedia study book *On Poetics of Contemporary Theatre (Heuristics)*. Besides the recordings of performances which were made with the approval of the authors, all of the records also contain rich heuristic material aimed at the characteristics of poetics of the performance and theatre group. The electronic study book thus introduces a model of elementary theatrological research material needed for analysis of poetics of any theatre text.²¹

The first guest performance was directed by Viera Dubačová–*Protected Area (Chránené územie)*²² from The Theatre from Passage in Banská Bystrica – a first community theatre in Slovakia of which work is becoming more and more culturally significant. Besides mentally challenged people the theatre cooperates with the deaf and hard-of-hearing. Peťo Vrťo²³, one of them, performed a main character which was threatening the others – so that they had to

²¹ One of the biggest successes of the project was also the victory of the photographer of the project Mgr. Lukasz Wojciechowsky, PhD. (student of the author of the project) in the first year of the competition Biennale of Theatre Photography 2012. He won the Grand Prix for his photographs from the performance *The Bride of the Ridge* (Nevesta hôľ) by the Theatre Pôtoň group which were taken during their visit of the University Creative Atelier theatre within the activities of the project. The award-winning photographs have so far been exhibited three times – in the facilities of the Opera House of the Slovak National Theatre in Bratislava, during the exhibition The Light that Means the World (Svetlo, ktoré znamená svet) in the Mlyn gallery in Nitra and during the international conference Education by Theatre at the University Creative Atelier.

²² A group of authors: Protected Area (Chránené územie)

City Theatre – Theatre from Passage in Banská Bystrica

Choreography: Jaro Viňarský a Peter Vrťo, scenography: Dušan Krnáč, costumes: Jana Gamcová, music: Juraj Haško, direction: Viera Dubačová

Starring: Ľubica Tureková, Lýdia Rybárová, Miriam Kujanová, Mojmír Podlipný, Marek Mojžiš, Ivan Blaško, Ján Kinčoš, Peter Vrťo

Premiere: 22 May 2009 Cedar Rapids in Iowa within the USA tour (Iowa, Texas, New York)

²³ Graduated in Creative Dramatics for the Deaf in Janacek Academy of Arts in Brno, under the leadership of prof. Zoja Mikotová.

protect their area and own existence. The performance uses international theatre language – using metaphorical imagery with no word on what is an protected area for a man – the attributes which evoke that a person and his or her personal integrity feels endangered. The performance dominantly uses the means of nonverbal theatre in therapeutic context.

The second performance presents actors who have been establishing homeless theatre culture. The performance *Kuca Paca*²⁴ by abovementioned director Patrik Krebs and Theatre with No Home Bratislava is a playful acting collage showing the life of people trying to get out of the bottom, their fear from society and from future, but also their humour positive thinking and fighting spirit. It is a performance which introduces us the most essential information – that being a homeless is only a label. It is a label since it is carried by a human being whose value has not changed by losing his or her home. The performance emerged by use of means of drama therapy and represents a documentary type of theatre, since its main line is created by real life experiences and problems of the actors.

The last of the performances was gender-oriented performance *Mocad(r)amas ((Mocad(r)ámy))* by a forementioned director and playwright Iveta Škripková from The Puppet theatre at the Crossroads Banská Bystrica²⁵ which emerged based on authentic experiences of the actresses with their female identity in everyday life. It was elaborated continuously – via emotional acting exercises in which were searched typical presentations of female behaviour and experience. The basic topic of the presentation are the differences between general and gender characterisation of contemporary women. It also focuses on the meaning of life of women. The performance was elaborated within the project T. W. I. G. A. (Theatre Women Improvisation Gender Action).

A particularly significant success emanating from the students' activities was not only their attendance at the workshops or the possibility to learn how to write about theatre, but also the successful participation of one of the active participants of the project workshops, Bc.

²⁴ A group of authors: "Kuca paca"

Theatre with No Home Bratislava

Artistic direction and art therapy: Uršula Kovalyk, direction and drama therapy: Magdaléna Komárová and Patrik Krebs

Starring: Jela Matušková, Cecília Madérová, Denisa Okrutská, Michaela Galadová, Silvia Filová, Augustín Horváth, Anton Erős, Igor Tibenský, Jozef Jamrich, Zdenek Langer

Premiere: 3 November 2010 in Studio 12 in Bratislava

²⁵ Iveta Škripková: *Mocad(r)amas (Mocad(r)ámy)*

The Puppet theatre at the Crossroads Banská Bystrica

Music – selection: Juraj Haško a. g., scene: Martina Fintorová a. g., further cooperation: students of the Department of Visual Arts of Faculty of Humanities, Matej Bell University in Banská Bystrica, direction: Iveta Škripková

Starring: Marianna Mackurová, Nina Müller a. g., Mária Danadová a. g., Slavomíra Fulínová a. g., Mária Hulecová, Veronika Fekiačová a. g., Ivana Kováčová, Alena Sušilová, Mária Šamajová, Juraj Smutný

Premiere: 30 April 2008, The Puppet theatre at the Crossroads Banská Bystrica

Denisa Polúchová, at the Academy of Arts in Prague, Department of Educational Dramatics (specialisation drama education), who is a BA graduate from the music-dramatic specialisation at the Department of Music of Pedagogical Faculty, Constantine the Philosopher University in Nitra. Within the project – as a “student” – she prepared abovementioned three workshops.²⁶

Conclusion

The official scientific part of the project was completed on 21-22 May 2013 with international conference *Education by Theatre* overall results of the project were presented. During the conference, the results of the project were evaluated. Furthermore, the members of authorial and lecturer teams introduced the results of the project activities related to the marginalised cultures. These were Mgr. art. Viera Dubačová, Mgr. art. Lucia Blašková a Mgr. art. Iveta Škripková.

In connection with this subject, Mgr. Art. Viera Dubačová mentioned in her contribution named Theatre without pretence (Divadlo bez pretvácky) that a community-based art is an art which is humanistic and political as it speaks about humanity itself. It is also the art, “... which gives the exquisite feeling that the artist can make a little miracle of lifting weight off people’s shoulders, at least for a moment.”²⁷ Mgr. Art. Lucia Blašková in her contribution named Methodics of a workshop (Metodika workshopu) recommends the form of a workshop also for the environment of marginalized cultures because it has „... specific characteristics which can be very effective in ‘opening’ the individual for the process of creation, it simplifies the group work and the time restriction is usually very motivating and effective when the proper methodical approach is chosen.”²⁸

Mgr. art. Iveta Škripková in her contribution titled Paratheatrical activities in BDNR in cooperation with Matej Bell University in Banská Bystrica (Paradivadelné aktivity BDNR v spolupráci s Univerzitou Mateja Bela v Banskej Bystrici) introduced the outcomes of studio T.W.I.G.A. – Theater Women Improvisation Gender Action, whose activities are focused on searching for gender-oriented theatrical language or her trailblazer educational project attempting to bring genders closer together www.pinkandblueworld.sk. The author closed her contribution by saying that: “Performances and varied co-operations of theatre and

²⁶ Another project workshop participant Bc. Lucia Holienčinová established her own theatre group. Other students and PhD. students actively participated in the international conference Education by Theatre and some of them also published their final theses in the form of a collective monograph.

²⁷ DUBAČOVÁ, V. 2013. Theatre without pretence (Divadlo bez pretvácky). In INŠTITORISOVÁ, Dagmar et al: Education by Theatre (Vzdelávanie divadlom). 1st edition. Nitra : Constantine the Philosopher University in Nitra, p. 98. ISBN 978-80-558-0499-6.

²⁸ DUBAČOVÁ, V. 2013. Theatre without pretence (Divadlo bez pretvácky). In INŠTITORISOVÁ, Dagmar et al: Education by Theatre (Vzdelávanie divadlom). 1st edition. Nitra : Constantine the Philosopher University in Nitra, p. 98. ISBN 978-80-558-0499-6.

communities out of the theatre are very important for building bridges, creating emotions and naming the reality in which we live.”²⁹

The project Education by Theatre had, of course, a broader focus. However, all of its outputs can be used for a cultural, educational or art work with homeless people, convicts or other marginalized groups. All video recordings from workshops, video-recordings of performances, methodics, monographs, etc. can be actively used in the learning and teaching process at universities. And all of these materials are available through libraries wherever there is an interest in them.

Reference

- (1) Bačová, D. 2013. *British Women Dramatists of the Second Half of the Twentieth Century* (Britské dramatické družice polovice 20. storočia). Nitra - Constantine the Philosopher University in Nitra. 256 s. ISBN 978-80-558-0227-5.
- (2) Benčík, J. 2013. *A Little Course on Pantomime (Malá škola „pantomíma“)*. Nitra - Constantine the Philosopher University in Nitra 2013. 126 s. ISBN 978-80-558-0364-7.
- (3) Bíliková, A. – Kiššová, M. 2013. *Drama Techniques in the Foreign Language Classroom*. Nitra - Constantine the Philosopher University in Nitra. 140 s. ISBN 978-80-558-0328-9.
- (4) Blašková, L. 2013. *Performance Activities with Educational Impact* (Performačné aktivity s edukačným presahom). Nitra - Constantine the Philosopher University in Nitra. 104 s. ISBN 978-80-558-0412-5.
- (5) Dubačová, V. 2013. *Therapy by Theatre* (Terapia divadlom). Nitra - Constantine the Philosopher University in Nitra. 98 s. ISBN 978-80-558-0394-4.
- (6) Dušová, P. 2013. *The Story of a Puppeteer about Puppet Acting* (Rozhovor bábkohereca o herectve s bábkou). Nitra - Constantine the Philosopher University in Nitra. 108 s. ISBN 978-80-558-0380-7.
- (7) Inštitutorisová, D. 2013. *On the Education by Theatre Project* (O projekte Vzdelávanie divadlom). Nitra - Constantine the Philosopher University in Nitra. 368 s. ISBN 978-80-558-0495-8. [DVD.]³⁰
- (8) Inštitutorisová, D. et al. 2013. *Education by Theatre* (Vzdelávanie divadlom). Nitra - Constantine the Philosopher University in Nitra. 420 s. ISBN 978-80-558-0499-6.
- (9) Kratochvilová, D. 2013. *Sarah Kane*, Nitra, Constantine the Philosopher University in Nitra. 152 s. ISBN 978-80-558-0372-2.

²⁹ Škripková, I. 2013. Paratheatrical activities BDNr in cooperation with Matej Bell University in Banská Bystrica (Paradivadelné aktivity BDNr v spolupráci s Univerzitou Mateja Bela v Banskej Bystrici. In INŠTITUTORISOVÁ, Dagmar et al: Education by Theatre (Vzdelávanie divadlom). 1st edition. Nitra : Constantine the Philosopher University in Nitra, p. 231. ISBN 978-80-558-0499-6.

³⁰ The DVD contains an extensive study of the author of the project on conception and realisation of the project Education via Theatre – both in English and Slovak.



- (10) Maliti, R. 2013. *Dramatist Olya Muchina and New Russian Drama* (Dramatička Oľa Muchina a nová ruská dráma). Nitra - Constantine the Philosopher University in Nitra. 120 s. ISBN 978-80-558-0327-2. 128 s. ISBN 978-80-558-0384-5.
- (11) Pappová, P. 2013. *Female Characters in Drama Works by Federico García Lorca*. Nitra - Constantine the Philosopher University in Nitra. 136 s. ISBN 978-80-558-0453-8.
- (14) Škripková, I., 2013, *Contexts of Authorial Puppet Theatre - Men's and Women's Quests in the Banská Bystrica Theater* (Kontexty autorského bábkového divadla (mužské a ženské hľadanie v banskobystrickom divadle), Nitra, Constantine the Philosopher University in Nitra. 224 s. ISBN 978-80-558-0413-2.

Translation: Mgr. Emília Perez, PhD., Mgr. Dana Kratochvilová, PhD.

RESOCIALIZÁCIA BÝVALÝCH ČLENOV ALTERNATÍVNEJ RELIGIOZITY ZA POMOCI RODINNÝCH PRÍSLUŠNÍKOV

Maroš Šip³¹

Abstract

This contribution discusses the re-socialising process of previous members of alternative religious movements in the context of inclusion. The family is perceived as a natural environment for the formation of the individual, which determines moral and ethical consciousness and in this manner develops a healthy autonomous person. We are speaking about the description of the re-socialising process of an ex member of a new religious movement through the family environment and the environment of relatives.

Keywords

Re-socialisation. Alternative religion. Adaptation. Inclusion. Society.

Abstrakt

Táto štúdia pojednáva o resocializácii bývalých členov alternatívnej religiozity v kontexte inklúzie. Rodinu percipujeme ako prirodzené prostredie pozitívnej formácie jedinca, ktorá determinuje jeho morálne a etické povedomie a tým pádom rozvíja zdravú a autonómnu osobnosť. Ide o náčrt možností socializácie ex-člena nového náboženského hnutia skrze faktory rodinného prostredia a blízkych príbuzných.

Klíúčové slová

Resocializácia. Alternatívna religiozita. Adaptácia. Inklúzia. Societa.

Kód klasifikácie I2

1. Sociálna adaptácia v spoločnosti

Základom ľudskej existencie je socializácia³² prebiehajúca na rôznych úrovniach a rôznych fázach ľudského rastu a vývoja. Pod týmto špecifickým termínom možno rozumieť nikdy

³¹ Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce, Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU v Prešove, Masarykova 15, Prešov, maros.sip@unipo.sk

³² Socializácia podľa Vetešky (2015. In: Průcha a Veteška 2014) znamená „zložitý celoživotný proces, v priebehu ktorého sa jedinec začleňuje do spoločnosti a učí sa v nej žiť. Základom socializácie je osvojovanie vzorcov

nekončiaci proces, ktorý začína v ranom detstve – obdobie tzv. *kultúrneho učenia v oblasti ľudského života* (vytváranie sociálnych kontaktov v užšom prostredí (rodina) a neskôr so širším sociálnym prostredím) a individuálnym spôsobom pokračuje aj v dospelosti.

Kľúčovým jadrom pri socializácii človeka v spoločnosti je socializačný a adaptačný proces. Prirodzené rodinné prostredie má za úlohu pozitívnym príkladom formovať morálne a etické povedomie detí a pripraviť ich na život v societe. Pri výchove sa zameriavame nielen na celistvé rozvíjanie osobnosti a autonómie dieťaťa, ale ho aj starostlivo vedieme ku hodnotám, normám a kultúre spoločnosti. Zreteľne stanovujeme hranice pre sociálny rozvoj, pomáhame nájsť rovnováhu medzi objektívnym a subjektívnym nazeraním na vlastnú osobu. Ak v detskom svete absentujú pozitívne vzory, zdravá asertivita, sebaúcta, empatické schopnosti či zručnosť vytvárať si priateľstvá s rovesníkmi, neskôr v dospelosti tieto negatíva môžu mať fatálne následky pre ďalšiu kvalitu života v spoločnosti.

Dôležitým činiteľom pri socializácii je podľa Borsu (2007) stanovenie pevných pravidiel. Dieťaťu sa od samotného začiatku má povedať, čo je percipované ako správne a čo nesprávne (samozrejme v kontexte konvenčných noriem spoločnosti – poznámka naša). Týmto spôsobom dosiahneme vysokú úroveň vedomostí o morálnych hodnotách, ktorými sa riadi a správa spoločnosť.

Vznik vlastností ľudského potenciálu, socializácie či adaptability v prostredí majú svoj zárodok v ranom detstve, kedy sa učíme materinskému jazyku, symbolom, viere a hodnotám predostretých rodinou. Po čase sa deti socializujú v spoločnosti a spoznávajú nových ľudí, komunikujú s nimi a nadväzujú nové vzťahy. Vzájomná reakcia pomáha rozvíjať osobné ja. Učíme sa dodržiavať isté pravidlá, normy a zvyklosti našej kultúry. Vidíme v sebe to, čo si myslíme, že v nás vidia i ostatní. Ráno vstaneme a pozrieme sa do zrkadla a hráme rolu, ktorá sa od nás očakáva. Sme však individuálne bytosti majúce vlastnú skúsenosť s rozvíjajúcou sa vlastnou identitou. Sme osoby, ktoré disponujú kreatívnym myslením, fantáziou, ale aj kritickým myslením. Dokážeme povedať, čo sa nám páči a čo nie. Dokonca máme možnosť si vybrať, ako budeme konať v každej situácii (Rousseau 2002).

V nadväznosti na vyššie uvedené slová konštatujeme, že v socializácii dieťaťa je najdôležitejším sociálnym činiteľom pri sociálnom rozvoji dieťaťa rodina (zohráva osobité miesto v detstve), škola (učitelia, spolužiaci...), rovesníci, jednotlivci a spoločnosť ako celok. Prostredníctvom socializačného procesu sa rozvíja jazyk, vedomosti a sociálne zručnosti.

a zvyklosti správania, reči a komunikácie, poznatkov o iných ľuďoch a o svete, hodnotových orientácií, postojov, noriem, rituálov, ale takisto stereotypov a predsudkov.“

Podotknuté predmetné myšlienky tlmočí aj Nakonečný (in: Veteška 2015, s. 22), ktorý spomína základné aspekty socializácie v ranom štádiu vývoja dieťaťa a jeho ďalšieho biologického a mentálneho vývinu:

1. Osvojenie základných kultúrnych návykov:

Tie sa samozrejme viac či menej líšia v jednotlivých kultúrach. Medzi návyky patrí dodržiavanie základnej hygieny, pravidiel stolovania, spôsob obliekania, zásady slušného správania – zdravenie, oslovenie, ďakovanie, prosby a pod.

2. Užívanie predmetov bežnej dennej potreby primerane ich funkcií:

Tu je mienené užívanie najrôznejších predmetov, vecí, pomôcok a nástrojov primerané ich určenej funkcii v kontexte osvojovaných kultúrnych návykov.

3. Osvojovanie materského jazyka a ďalších foriem sociálnej komunikácie:

Miera zvládnutia jazykových (komunikačných) schopností zvyšuje jedincov potenciál uspokojivého spoločenského uplatnenia a v podstate celoživotnú schopnosť vychádzať s ostatnými ľuďmi.

4. Osvojenie základných poznatkov o prírode a spoločnosti a základná časopriestorová orientácia.

5. Osvojenie sociálnych rolí primeraných veku a pohlaviu.

6. Orientácia v základných spoločenských normách a hodnotách.

7. Postupný vývoj sebakontroly a voľná regulácia správania, prechod od prirodzeného detského egoizmu k základom prosociálneho jednanie.

Všetky tieto socializačné prvky, resp. vzorce správania odovzdané rodičmi deťom sú vlastné každej rodine. Niekedy však nastanú ťažkosti pri sociálnej adaptácii, kedy dospievajúca alebo dospelá osoba sa nedokáže plnohodnotne prispôbiť svojmu sociálnemu okoliu. Hovoríme o všeobecných rizikových faktoroch vplyvujúcich na osobnostný život človeka. Niektoré z nich, ako napr. dysfunkčnosť rodiny, konflikty medzi rodičmi a deťmi, osobnostné faktory (úzkosť, osamelosť, depresia...), nedostatok kritického myslenia, sú spájané s odchodom do kultov a organizácií, kde cítia potrebnú podporu alebo podľa Berka (2001) potrebujú iba skupinu, v ktorej sa nájdu, identifikujú a vyjadria kto sú. Zároveň sú súčasťou kultúry, v ktorej cítia, že sú milovaní, sú tí, koho si vážia a veria, že sú múdri.

1.1 Alternatívna religiozita alebo krátko o termíne sekta

Tento termín je dobre známy v sociologických kruhoch vďaka Maxovi Weberovi a Ernstovi Troeltschem (Vojtišek 2004). Z. Vojtišek (2004, s. 113), významný religionista a odborník na alternatívnu religiozitu dodáva, že „mimo odbornej diskusie má pojem „sekta“ výrazne negatívne konotácie a ponúka až charakter nadávky. Pre každého navyše znamená niečo trochu iné. Ivan Štampach a Vít Profant (2000) spájajú slovo „sekta“ s často negatívnym označením rôznych kresťanských nepravoverných skupín, sekulárna verejnosť vníma sektu s tzv. „vymývaním mozgu“ a pod.“

Samotný termín sekta chápu rôzni autori v širších dimenziách. Teológ vníma sektu vo vzťahu k Biblii. Napríklad James W. Sire (in: Enroth 1995, s. 12) hovorí o sekte ako o „akomkoľvek náboženskom hnutí, ktoré je organizačne odlišné a má učenie či praktiky, ktoré odporujú učeniám a praktikám zjaveným v Písme, ako ho vysvetľuje tradičné kresťanstvo reprezentované katolíckym a hlavnými protestantskými denomináciami, a ako je vyjadrené v prehláseniach typu Apoštolské vyznania.“

Sociológ definuje sektu z pohľadu kultúrneho kontextu a jeho vzťahu k majoritnej spoločnosti. Psychológ skúma možné dopady na jedinca, jeho behaviorálnu stránku. V tejto súvislosti niektorí odborníci pozorujú v termíne sekta silu vodcu ako konzekvenciu jej ďalšieho rozvoja. Termín sekta používajú na „označenie tých náboženských skupín, ktorých vodca skupiny je voči radovým členom nadaný absolútnou a všeobecnou autoritou, a to ako epistemickou (autoritou znalca) tak deautickou (autoritou šéfa). Termín „kult“, respektíve „deštruktívny kult“ poukazuje na isté dezintegrujúce pôsobenie danej skupiny na psychiku (ale i fyzickú integritu) človeka. Obidva termíny sa obsahovo značne líšia, pojmovými rozsahmi sú však takmer identické“ (Koldinský. In: Enroth 1995, s. 20).

Vojtíšek (2004, s. 113-114) ďalej hovorí o dvoch skupinách interpretujúcich slovo sekta. V jednej skupine „medzi hodnotovým neutrálnym pojmom „sekta“ v jazyku sociológov a religionistov a tým istým pojmom, ktorý je mimo rámca odborných diskusií silne negatívne zaťažený, dochádza ku konfliktu a k zmäteniu. Druhá skupina potom navrhuje tento pojem celkom opustiť a nahradiť ho niektorým neutrálnym pojmom. Proti pojmu „sekta“ (angl. „cult“) vystupuje zo známych osobností napr. James Richardson, ktorý dochádza k záveru, že „vedci by mali opustiť pojem „sekta“ v prospech termínov, ktoré nie sú zaťažené populárnym negatívnym používaním.“ V anglicky hovoriacich oblastiach tak bol navrhnutý napr. pojem „vznikajúce náboženstvo“ alebo „charizmatická skupina“. Skutočnú nádej na široké akceptovanie má ale pravdepodobne len náhradný termín „nové náboženské hnutie“³³... Na tomto mieste je potrebné ešte pripomenúť, že slovo „sekta“, ktoré používa ďalšia časť religionistov a (najmä) psychológov, ho ako problémové nepociťujú. Pojem definujú z hľadiska sociálnej psychológie najčastejšie ako totalitnú náboženskú skupinu (napr. psychiater (Prokop Remeš) alebo totalitným spôsobom s pevnou ideológiou (psychologička Marie Vágnerová).“

Jednoducho povedané, podľa Webera je „klasický latinský termín sekta signifikant spôsobu myslenia, spôsobu života a pod.“ (*Sect and Sects*. [online]. [cit. 31. marca 2016]. Dostupné z: <http://www.newadvent.org/cathen/13674a.htm>).

V netradičnej religiozite reflektujeme určité charakteristické determinanty, na základe ktorých sa buduje štruktúra alternatívnej religiozity. Nemyslíme si, že tieto sú najzákladnejšie vo vzťahu k majoritnej spoločnosti, ale s určitosťou môžeme povedať, že v nich vidno dôležitý opozičný charakter alternatívnych náboženských skupín. Z tohto dôvodu reflektujeme deväť

³³ Angl. „new religious movements“.

elementárnych znakov, ktoré je možné badať v rôznych sektách a nových náboženských hnutiach na základe práce amerického sociológa Ronalda Enrotha (1995, s. 14-18). Ide o znak:

- autoritatívny;
- opozičný;
- výlučnosť;
- zákonický;
- subjektívny;
- pocit prenasledovania;
- dôraz na sankcie;
- ezoterický;
- protikňazský.

1.2 Prečo človek vstupuje do sekty?

Je snáď najfrekvencovanejšie položená otázka rezonujúca ako v odborných kruhoch, tak i v rodinách, ktorých sa predmetná problematika citelne dotýka. V tejto korelácii sa snažíme ponúknuť i jednoduchú odpoveď. Človek vyhľadáva alternatívne religiózne skupiny kvôli „novej“ vábivejšej filozofii nenachádzajúcej sa vo svojej etablovanej náboženskej komunite. Napr. labilnejší jedinci, prechádzajúci etapou smútku (strata rodinného príslušníka, blízkej osoby...), strata zamestnania, hádky s rodičmi, naštartené rodinné vzťahy, nepochopenie osobnosti, manželská kríza a iné negatívne faktory sú vhodným lákadlom pre osoby veľkoryso sa zhostujúce úlohy ochrancu pred problémami. Rafinované metódy kultových vodcov vedú k zisteniu informácií o životnej kríze. Spirituálne vedenie a vedomie, že vodca sekty a jeho členovia ponúknu potenciálnemu členovi nádej a začiatok na nový život s novou rodinou, je v mnohých prípadoch pre dezorientovaného a emocionálne zraneného človeka výzva k socializácii v odlišnom prostredí. Ide o akýsi trend atraktivity vstupu do sekty, za ktorým je potrebné hľadať podľa autorov Zimbarda a Andersena (1995) ľudskú zvedavosť, nespokojnosť s Cirkvou, túžbou po láske a bezpečnosti, snaha o život v komunite, v ktorej cítiť, že sú milovaní.

Osoba žijúca dlhší čas v sekte nemá často o živote v majoritnej spoločnosti veľa poznatkov. Je to do väčšej či menšej miery zapríčinené aj filozofiou nového náboženského hnutia, pretože je dôležité pracovať pre organizáciu, a nevenovať príliš času a osobného voľna iným aktivitám mimo „novej“ komunity. V tomto kontexte platí, že tak, ako sa vyvíja dieťa po celý svoj život, paritne sa rozvíja i osobnosť dospelého jedinca a nesporne i celá spoločnosť. Mení sa myslenie ľudí a ich pohľad na dodržiavanie zákonov a mravov.

Pri charizmatickom vedení a udržaní si členov v organizácii, vodcovia takýchto kultov zásadne atakujú myslenie novo získaných členov a istým spôsobom ich donúti prostredníctvom doktrínálneho dodržiavania pravidiel a noriem „vzdať“ sa okolitého sveta a „zrodiť“ v ňom

„nového“ človeka pre „vyvolený“ svet. Najrýchlejšie v kulte prebehne adaptácia dieťaťa. Podľa Langoneho (1995) prerušenie kontaktu s rodičmi, vzbudenie závislosti a podriadenosti vodcovi, submisívne konanie, zabránenie medziludským kontaktom a vytváranie nových zručností je ústredným motívom psychologického zneužívania detských obetí zo strany kultu. Spomenuté atribúty si bližšie špecifikujeme v nasledujúcich riadkoch:

1. Kontakt s oboma rodičmi:

Je dôležité, aby rodičia udržiavali kontakt so svojimi deťmi aj naďalej potom, čo dôjde k osamostatneniu sa. Kulty majú tendenciu narušiť rodinné vzťahy a „démonizujú“ všetkých, ktorí s nimi nesúhlasia, a ktorí ohrozujú jej vedenie. Tendencia narušiť rodinné vzťahy je prirodzeným výsledkom izolácie, subjektivismu a logickým systémom psychologického zneužívania skupinou.

2. Potreba bezpečnosti a predvídavosti:

Deti potrebujú vo svojom živote cítiť bezpečie. Kultové skupiny podporujú nezdravé formy závislosti, akou je poslušnosť a podriadenosť autorite. Cieľom je získať a udržať kontrolu nad členmi. Výskumné štúdie, ako napr. dr. P. Martina a kolektív autorov, poukazujú na to, že psychologické zneužívanie skupiny inklinuje k vytvoreniu úzkostného stavu závislosti na členov kultu. Takýto stav môže mať vážne následky pre deti. Po prvé, deti sú vychované v prostredí, v ktorom sú ohrozené a pravidelná kritika ich nedostatkov vedie k neistým pocitom. Po druhé, rodičia sú oklamaní alebo prinútení vzdania sa primárnej zodpovednosti za rozhodovanie, ktoré sa dotýka ich blaha.

3. Deti potrebujú cítiť, že sú užitočné:

Deti by mali cítiť, že ich život je zmysluplný, hodnotný v ich očiach, v očiach rodiny. Čierno-biele postoje kultovej skupiny zanechajú v deťoch buď úplné submisívne konanie alebo riskujú vážne psychické a niekedy fyzické tresty.

4. Študijné zručnosti:

Deti sa musia naučiť medziludským, intelektuálnym a praktickým zručnostiam, ktoré ich pripraví na život v spoločnosti. Je samozrejmé, že skupiny, ktoré sú izolované a subjektivistické, budú brániť detským pokusom naučiť sa medziludským, intelektuálnym a praktickým zručnostiam, ktorým majoritná spoločnosť bežne pripisuje viac úsilia v učení sa detí.

5. Rodičovská flexibilita:

Rodičia by mali byť dostatočne flexibilní a prispôbiť svoje očakávania v súlade s meniacimi sa potrebami rozvoja svojich detí. Čierno-biele postoje, úzkostlivá závislosť, uzatvorený systém logiky a izolácia psychického týrania skupiny vyžadujúce prísnosť, nie rodičovskú flexibilitu (Langone 1995).

1.3 Resocializácia³⁴ za pomoci rodinných príslušníkov

Dôležitým aspektom v organizácii je duchovný rast, izolovanie od okolitého sveta (kontrola), dodržiavanie prísnych pravidiel, zbavenie sa kritického myslenia a vytvorenie pseudo-identity. V kulte sa formuje „nový“ človek. Ponúka sa mu materiálna a psychická „pomoc“ a samozrejme, nový spôsob života. To spôsobuje závislosť od komunity. Po opustení tejto komunity sa cíti stratený. Nevie, ako má začať deň, komu sa zveriť, s kým sa priateliť, na koho sa obrátiť. Je dezorientovaný. Významnú rolu zohráva pri jeho znovu adaptovaní sa rodina. Rodičia alebo súrodenci mu pomáhajú zvládať problémy nesamostatnosti, obnoviť sociálne poistenie (ide o systém pozostávajúci z 5 poistných systémov podľa Zákona č. 461/2003 Z. z.: nemocenské poistenie, dôchodkové poistenie-starobné poistenie a invalidné poistenie, úrazové poistenie, garančné poistenie a poistenie v nezamestnanosti), nájsť si zamestnanie, nastúpiť opäťovne na strednú školu, na univerzitu alebo zájsť s ním na nákupy, k lekárovi a pod. Sám to často nezvládne. Trpezlivosť a láska sú dôležitými atribútmi resocializácie. Môžeme to prirovnať k pomoci rodičov snažiacich sa socializovať narodené dieťa. Malá bytosť spočiatku nevie hrýzť, sedieť, chodiť, obliecť sa. Rodičia ho učia primárnym zručnostiam. Identický postup sa núka aj pri resocializácii ex-člena. Pre ex-člena sekty je teda dôležité, aby sa po návrate k rodine sám identifikoval..., kto som?

Niekedy sa osobná identita nemusí zhodovať s identitou, ktorú očakávali rodinní príslušníci. V niektorých prípadoch noví členovia pri vstupe do sekty menia vzhľad³⁵, a nemusia sa automaticky vrátiť k pôvodnému výzoru, k svojim profesionálnym alebo edukačným cieľom. Je preto nevyhnutné, aby rodina vytvorila také harmonické prostredie, kde sa osoba bude i naďalej rozvíjať a integrovať do spoločnosti. Poradenstvo a psychoterapia je užitočná ako pre ex-člena, tak aj pre rodinu. Dozvedia sa o živote v kulte, čím sa zredukuje pocit hanby, viny, vyriešia sa konflikty v rodine a vypracuje jednotný plán intervencie (Dubrow-Marshall. 2005).

1.4 Význam rodiny v resocializácii ex-člena

Podľa Giambalvo (2003) dôvera a citlivosť sú dôležité pri plánovaní rodinnej intervencie. Kladené otázky zo strany terapeuta napomáhajú zistiť, ktorí rodinní príslušníci sa v akej miere

³⁴ „Pojem resocializácia predstavuje v širšom poňatí proces, v priebehu ktorého dochádza u človeka k sociálnym zmenám s cieľom prispôbiť sa životu vo spoločnosti či v nejakej komunite. V užšom zmysle ide o proces transformácie identity, v ktorom sa ľudia učia novej úlohe, zatiaľ čo sa odnaučuje niektoré stránky tých starých“ (Veteška 2015, s. 24) alebo ho možno charakterizovať ako „sociologický koncept, ktorý sa zaoberá procesom mentálnej a emočnej prevýchovy človeka, aby bol schopný fungovať v odlišnom prostredí, než na aký bol zvyknutý“ Veteška (2015, s. 25). Resocializácia znamená i dôstojný návrat obete (osoby) do spoločnosti (sociálny život), zabezpečenie sociálneho fungovania, získavanie zručností, ktoré človeku napr. pomôžu nájsť zamestnanie. V súvislosti s pojmom resocializácia súvisí aj termín rehabilitácia, v ktorej sa zameriavame na obnovenie fyzického a psychického zdravia človeka za lekárskej a psychologickéj pomoci (*The Strategy for Rehabilitation and Social Reintegration of the (Statutory) Victims of Trafficking in Persons* 2007).

³⁵ Napr. členovia ISKCON-u. Tzv. Hare Krišna, kde si vyholia takmer úplne hlavu a radikálne zmenia aj šatník.

podieľajú pri tímovej intervencii (resp. sa chcú podieľať, pozn. naša). Terapeut vzhľadom na plánovanú intervenciu s členom alebo ex-členom kultu by mal položiť nasledovné otázky:

- Kto je dôležitý pre člena kultu a kto pracuje na intervencii?
- Kto bol najbližšie osobe pred jej zapojením do kultu?
- Kto má stále najväčší vplyv na osobu?
- Ktorí ne-členovia rodiny môžu mať vplyv na osobu – ako sú učitelia, duchovní, rodinní priatelia alebo priatelia zo školy?

Prechod ex-člena z kultu alebo organizácie do majoritnej spoločnosti, resp. späť do prostredia, ktoré opustil pred vstupom do sekty, si vyžaduje dlhodobú, ale aj intenzívnu psychickú a sociálnu prípravu. Závisí od slobodného (vlastného) rozhodnutia sa a individuálnych potrieb osoby, ktoré ho uschopnia reintegrovať sa do pracovno-spoločenského života. Belenko (2006) tlmochí informáciu, že sociálna podpora ex-členov siekt je podobná sociálnej podpore bývalých väzňov po ich prepustení. K sociálnemu začleneniu, resp. resocializácii v spoločnosti majú k dispozícii niekoľko zdrojov (záleží od schopností osôb, ako ich dokážu využiť vo vlastný prospech, pozn. naša). Recidíva je priamo determinovaná efektivitou väzná perspektívne sa reintegrovať (podobné je to aj s ex-členom kultu).

V tomto kontexte podotýkame zhodne s autormi Perrino et al. (2000), Peterson & Green (2009), Hangoni (2013, 2015), že úlohou rodiny je povzbudzovať a podporovať členov rodiny s cieľom naučiť ich, aby boli sociálne zodpovední a morálne bezúhonní. Opätovne resocializovať znamená začleniť do procesu spoločenského života, od ktorého sa odchyľili a vzdali dodržiavania spoločenských noriem a hodnôt. Kompletný proces resocializácie spočíva v obnove a reintegrácii osôb (ex-členov) do spoločnosti a asimilácii niektorých spoločenských uznávaných vzorcov správania sa (Dejeu 2007).

1.5 Príprava rodiny na plánovanú intervenciu

Počiatkový kontakt rodiny s konzultantom (poradcom) zahŕňa dĺžku konverzácie alebo sériu rozhovorov. Počas diskusie konzultant potrebuje, aby sa členovia rodiny sústredili. Pri terapeutickom sedení je dôležité vylúčiť paniku. Členovia rodiny potrebujú pomoc v porozumení kultúry kultu, ktorého členmi boli ich rodinní príslušníci, potrebujú pomoc pri otvorenej komunikácii a takt (citlivosť) pri zisťovaní pravdy (Giambalvo 2003).

Považujeme za nutné pripomenúť, že osobám, ktoré sa rozhodnú využiť špecifické prvky výstupového poradenstva, rodinnej intervenčnej terapie pri zaradení sa do society, by rodinní príslušníci nemali hovoriť nasledovné vety:

- Bol si v kulte. Si len vymytý mozog.
- Nemôžeš urobiť žiadne rozhodnutie.
- Nehádať sa s členom kultu o viere kultu.

- Nekritizovať skupinu alebo vodcu.
- Nebyť konfrontačný (Haworth 1998).

Z predchádzajúcich vyjadrení rezultuje podstatne dôležitá otázka formulovaná opätovne Haworthom (1998).

Čo urobiť pre ex-člena sekty?

1. Vyjadriť jednoznačne svoju lásku.
2. Podnikať veci spoločne ako rodina.
3. Poukázať na to, že nie je jeho vina, že sa pripojil ku kultu.
4. Podporiť jednoduché rozhodovanie, napr. ak si žiada vybrať jedlo, video atď.
5. Uvedomiť si, že úplne uzdravenie si zvyčajne vyžaduje viac času, lásky a porozumenia.
6. Hovoriť o kulte, keď to chce ex-člen.
7. Zatajiť telefonáty a maily z kultu so súhlasom ex-člena (keď to dovoľí).
8. Spočiatku sprevádzať ex-člena mimo domova.

V podobnom duchu spomínaný autor vyzýva rodinných príslušníkov k tomu, aby sa naučili: **Čo nerobiť ex-členovi sekty?:**

1. Nerobiť nátlak na ex-člena, aby šiel príliš skoro pracovať alebo študovať.
2. Nevyľakať ho diskusiou o jeho pocitoch.
3. Nebyť prehnane (až dusivo) ochranní.
4. Neobviňovať ex-člena za jeho účasť v kulte.
5. Nedomnievať sa, že kult sa nepokúsi o ex-členov návrat späť.

Bez ohľadu na to, ako človek opustil kult (či už za pomoci výstupového poradcu, bol vyhodený alebo odišiel dobrovoľne, pozn. naša) bude potrebovať pomoc rodiny a blízkych priťateľov pri vysporiadaní sa so svojimi pocitmi, plánmi do budúcnosti a znovačlenení sa do spoločnosti. Okrem psychologickéj starostlivosti formou individuálnej alebo skupinovej terapie môže vyžadovať lekársku starostlivosť (napr. stomatologickú alebo iných špecialistov), pracovné poradenstvo, právnu, finančnú, ale aj duchovnú pomoc. Potreba služby závisí od toho, kedy bol prerušený život osoby v majoritnej societe, a to čo urobil pred nástupom (West & Martin 2002, Pružinský 2014).

2. Prípadová štúdia (Case study)

Prípadovú štúdiu považujeme za komplexný kvalitatívny výskum. „Všeobecná definícia prípadovej štúdie nám hovorí, že ide o intenzívne štúdium jedného prípadu – teda jednej situácie, jedného človeka, jedného problému. Prípadová štúdia je metóda kvalitatívna, pretože dokáže dokonale splniť základné ciele kvalitatívneho výskumu – skúma súčasné fenomény do ich hĺbky v ich skutočnom kontexte, zvlášť v prípade, kedy sú hranice medzi fenoménom a jeho kontextom úplne zreteľné“ (Yin 2009, s. 18. In: Olecká a Ivanová 2012, s. 63). Vo veľkom

sociologickom slovníku nachádzame podobnú definíciu prípadovej štúdie. Hovoríme o výskumnom prístupe a spôsobe analýzy, „ktorej podstatou je koncentrácia na jeden sociálny objekt, ktorý sleduje a spracováva ako celok zo všetkých relevantných aspektov v jeho jedinečnosti a komplexnosti. Týmto objektom, jednotkou, resp. prípadom môže byť typický aj špecifický jednotlivec, rodina, inštitúcia, pracovná alebo záujmová skupina, organizácia, lokálna komunita, etnická či iná prirodzená skupina, ako aj historická udalosť“ (Vodáková. In: Fuchsová 2006, s. 32).

V predmetnej výskumnej sonde podrobnejšie preskúmame životnú situáciu 32-ročnej klientky Ley, ktorá musela organizáciu Náboženskej spoločnosti Svedkov Jehovových opustiť nedobrovoľným spôsobom. Prípadovú štúdiu považujeme za relevantný a účinný výskumný nástroj v sociálnej práci, ktorý je kontextovo bohatý a ponúka reálnu ukážku života osoby v spoločnosti výrazne odlišnej od etablovaného sociálneho modelu života v majoritnej spoločnosti.

2.1 Lea a jej osobná skúsenosť v Náboženskej spoločnosti svedkov Jehovových³⁶

2.2 Uvedenie prípadovej štúdie

Pani Lea je momentálne mladá 32 ročná žena, ktorá sa narodila do rodiny už dlhšiu dobu patriacej k náboženskej skupine Svedkov Jehovových. Mama, otec a jej starší brat už boli oficiálnymi členmi, len pani Lea a jej dvaja mladší súrodenci čakali na vek a svoje slobodné rozhodnutie, kedy sa pripoja k ostatným členom skupiny krstom. V podstate sa od útleho veku aktívne zúčastňovala na zhromaždeniach Svedkov Jehovových (SJ) a pretože rodičia disponovali značne väčším majetkom, v kruhu organizácie boli prijímaní ako ctená a vážená rodina. Nevidela problém v tom, prečo by nemala podstúpiť krst a vstúpiť do organizácie oficiálnym spôsobom. Učinila tak, keď mala pätnásť rokov, pretože, ako sama povedala, bol to život na „ružiach ustlaný“, zvlášť keď mohla míňať peniaze pre svoje vlastné potreby, a nik jej v tom nebránil. Šetriť financiami nemusela, keďže rodina žila na piedestáli organizácie, ktorú podporovala štedrými príspevkami.

Pani Lea opisuje svoj život v rodine a v organizácii ako bezstarostný, podobný životu iných detí. Ak sa jej opýtame: Aký je život iných detí v rodinách, ktoré nepatria k Svedkom Jehovovým?, mykne plecami a povie: „Asi taký, aký bol ten môj.“ Nevie ho presne opísať, pretože jej subjektívny názor pramení z nedostatku informácií alebo absencie osobných skúseností života dieťaťa v bežnej rodine, ktoré nemá prax s kultom alebo náboženskou organizáciou.

³⁶ Niekde budeme používať len skrátený prepis Svedkov Jehovových alebo (SJ).

Keď sa pani Lea vydala za „nevývoleného“, jej život spľasol ako „ružová bublina“, pretože starší³⁷ rozhodol o jej nedobrovoľnom odchode z organizácie pre neustále porušovanie morálnych a etických pravidiel.

Predmetná prípadová štúdia sa v tomto prípade bude zaoberať životom pani Ley pred a po nedobrovoľnom odchode z organizácie, následným životom človeka, ktorý sa brodí množstvom psychických a fyzických problémov v jej civilnom živote. Oproti svojej rodine, ktorá poznala prirodzený život pred vstupom do organizácie je v nevýhode, pretože nedokáže samostatne triezvo rozmýšľať, chýba jej kritické zmyslenie, samostatnosť v rozhodovaní sa, trpí finančnou negramotnosťou, depresiami, pocitmi úzkosti a rôznymi fyzickými chorobami.

SOCIÁLNA DIAGNOSTIKA:

Sociálna anamnéza:

Pretože si klientka nepriala, aby jej osobné a identifikačné údaje boli zverejnené, po vzájomnej dohode o mlčanlivosti poskytovania osobných údajov klientky sme sa rozhodli pozmeniť meno, priezvisko, dátum narodenia a bydlisko (rok narodenia a vzdelanie sme zachovali).

Meno: Lea
Vzdelanie: Obchodná akadémia
Vek: 32 rokov
Miesto narodenia: Vranov nad Topľou
Trvalé bydlisko: Vranov nad Topľou
Štátna príslušnosť: slovenská
Stav: rozvedená
Poradie dieťaťa narodeného v rodine: druhé dieťa v poradí

Sociálna diagnóza:

Klientka má dlhší čas problém s resocializáciou a adaptáciou v spoločnosti po tom, čo ju z organizácie vyhodili pre neuposlušnosť pravidiel a príkazov Svedkov Jehovových. Klientka nevie ekonomicky hospodáriť – je finančne negramotná. V čase, keď disponovala väčšou sumou financií a vošla do nákupného strediska, kupovala veci pre rodinu, priateľov a známych. V jeden deň bola schopná minúť celý mesačný zárobok. Je ľahko manipulovateľná a ovplyvniteľná v komunikácii s inými osobami. Nedokáže si nájsť zamestnanie v dôsledku

³⁷ Starší, ekvivalent kňaza v etablovaných cirkvách. Jeho úlohou je dozerať na jemu zverený lokál Svedkov Jehovových. Sú to dozorcovia vo viere.

toho, že neustále požíva antidepresíva a jej základná predstava o zamestnaní je hneď získať väčšiu sumu financií.

Zdravotná a rodinná anamnéza:

Pani Lea pochádza zo šesťčlennej rodiny. Narodila sa ako zdravé, druhé dieťa v poradí rodiny Juhasových. Súrodenci majú spoločnú matku aj otca. Po motorickej a verbálnej stránke sa dieťa vyvíjalo v norme. Kognitívna a sociálno-emocionálna zložka bola prispôbena podmienkam spoločnosti, v ktorej dieťa vyrastalo. Na osobný rozvoj a nadväzovanie rovesníckych vzťahov rodina ponechala voľnú ruku organizácii (Svedkom Jehovovým). Pani Lea ako dieťa nesmela nadväzovať rovesnícke vzťahy s deťmi, ktoré nepatrili do organizácie. V mladšom veku u nej boli diagnostikované ľahšie poruchy správania sa, emocionálna rozladenosť a endokrinné problémy. Doposiaľ poberá lieky na štítnu žľazu. Má problémy s alkoholom. Denne vyfajčí škatuľku cigariet, hoci pred a počas manželstva nefajčila. Klientka nikdy nebola pacientkou v opatere psychiatra, ale pomoc psychológa vyhľadala viackrát. Po fyzickej stránke absolvovala operáciu vaječníkov. Má problémy so zápalom močových ciest. V súčasnej dobe poberá antidepresíva, liečebný pobyt v nemocnici odmieta.

Osobná anamnéza:

Pani Lea v súčasnosti nežije v jednej domácnosti s rodičmi. Prespáva u priateľov. Tvrdí, že má dobrý vzťah s dvoma mladšími súrodencami (ktorí majú taktiež problém stotožniť sa so svojou vlastnou identitou v spoločnosti. Správanie nápadne demonštrujú oblečením, účesmi a negatívnym postojom voči spoločnosti). S rodičmi komunikuje, navštevuje ich, ale odmieta sa k nim vrátiť do spoločnej domácnosti. Bola vydatá štyri roky, a na naliehanie rodičov, organizácie a pre neustále problémy (finančné a osobné) sa napokon rozhodla s manželom rozviesť.

Profesionálna anamnéza:

Klientka navštevovala osemročnú základnú školu, neskôr študovala na strednej priemyselnej škole strojníckej v Prešove. Chcela pokračovať v štúdiu anglického jazyka na vysokej škole, ale pretože jej viera (resp. organizácia a rodičia) sa nestotožnili s touto ideou, odcestovala do zahraničia – do Anglicka (Liverpool) s cieľom nájsť si zamestnanie.

2.3 Prípadová štúdia

Pani Lea vstúpila prijatím krstu do spoločnosti Svedkov Jehovových, keď mala pätnásť rokov. Bola to len bežná administratíva na jej počesť. Prípravu absolvovala od narodenia, takže sa v organizácii cítila ako doma. Mali svoje pravidlá, ktoré prísne dodržiavali: nectili si tradície uznávané väčšinovými etablovanými cirkvami, ako sú napr. Vianoce alebo Veľká noc. Keď prišlo spomínané obdobie, rodina si zbalila kufre, lyže a vyrazila do Vysokých Tatier na výlet. V škole mala prísne zakázané spievať náboženské piesne v období Vianoc, Veľkej noci alebo gratulovať spolužiakom k narodeninám alebo meninám. Dokonca rodičia upovedomili triednu učiteľku, že sa ich dcéra nesmie zúčastňovať na školských aktivitách (karnevaly, súťaže a pod.),

nesmie vystrihovať vianočné a veľkonočné dekorácie. Ako dieťa sa musela zúčastňovať na skvalitnení biblického vzdelania, aby bola viac pripravená na hlásanie Božieho slova od domu k domu. Narodeninám a meninám neprikladala väčší dôraz.

Zhruba v devätnástich rokoch sa rozhodla osamostatniť od rodiny a odcestovala do zahraničia – Anglicka (Liverpool). Pracovala ako recepčná v hoteli, pretože dobre ovládala anglický jazyk (základy zvládla v škole, neskôr sa potajomky učila doma). Na Slovensku mala priateľa, s ktorým si písala a snažila sa udržať vzťah (priateľ nepatril k SJ a aj preto sa ju rodičia snažili odhovoriť od tohto vzťahu). Pani Lea nezvládala celkom dobre odlúčenie od rodiny, hlavne od matky, pretože bola jej najlepšia kamarátka, ktorej sa mohla zdôveriť s čímkoľvek. Otec bol vo výchove rigoróznejší, a tým aj menej prístupný. Preto sa aj pani Lea rozhodla odísť spod ochranných krídel rodičov a na vlastnú päsť skúsiť život mimo domova a organizácie. Pravidelne však písala a volala domov rodičom a tí hlásili každý jej krok kompetentným v organizácii. Pani Lea viedla neviazaný život, hlavne ten sexuálny. Jej viera zakazovala udržiavať intímny pomer pred manželstvom a zvlášť s „nevyvoleným“. Mimo dosah rodičov a „rodiny“ mohla sexuálne žiť a popíjať alkohol bez toho, aby o tom vedela jej rodina a organizácia. Bola príliš dôverčivá a zdôverovala sa s akýmkoľvek problémami svojim priateľom, často sa nechávala zlákať na nákupy, ktoré platila aj za priateľov. Nemusela sa nikomu spovedať a očisťovať sa od „nemravností.“ V Anglicku spoznala, aké sú sviatky dôležité pre kresťanov, keď ich strávila v dome kamarátov. Prvýkrát videla odlišnú rodinnú atmosféru, vianočný stromček a prvýkrát dostala darček. Bola zmätená, trpela výčitkami, že sa spriečila svojej viere, bratom a sestrám (mala pocit zradu) a trpela depresiami z toho, že ju Jehova (ich boh) zavrhuje. Preto si dala menšiu očistu počas týždňového nevychádzania zo svojej izby, aby mohla čítať slovo Božie a prosiť o odpustenie (len čítaním Biblie môže prísť k poznaniu pravdy a k odpovediam na problémy života). Napriek negatívnej skúsenosti v Anglicku, pani Lea nepomýšľala na návrat na Slovensko. Jej priatelia (nepochádzali z organizácie a pani Lea sa k nim v rodine nepriznala, pretože to by znamenalo trest od skupiny) jej ukázali odlišný životný štýl. Nemusela chodiť na zhromaždenia, dodržiavať prísne interné pravidlá, mohla holdovať večierkom a alkoholu, a čo bolo podstatne dôležité, mohla sa vzdelávať vo výučbe anglického jazyka, čo nebolo v organizácii dovolené. Keď sme sa pani Ley spýtali prečo, odpovedala: *„Svedkovia nepovažujú vyššie vzdelanie za dôležité. Stačí iba základné vzdelanie a potom musím byť len dobrou a poslušnou manželkou svojmu manželovi.“* Tento rozdvojený život mal vplyv na jej rozpoltenú osobu. Jedna polovica chcela dodržiavať pravidlá, ktorým sa učila od detstva, a druhá polovica túžila byť niekým iným. Táto rozdvojená osobnosť vo vnútri mladej ženy spôsobila, že začala intenzívnejšie poberať lieky – antidepresíva, začínala mať rôzne kožné choroby, zápaly močových ciest a vaječníkov. Bola čoraz chorľavejšia, a to nielen na tele, ale i na duši.

V dvadsiatich rokoch otehotnela s mužom, ktorého meno ani poriadne nepoznala. Stretli sa na večierku u známych, kde sa popíjalo množstvo alkoholu, vyskúšala sa nejaká tá droga na odviazanie sa. Pani Lea na materstvo nebola pripravená, a pretože sa s tajomstvom nemohla matke zdôveriť, podstúpila interrupciu. Strata dieťaťa u nej zanechala veľké psychické

a fyzické následky. Túžila po dieťati, ale od svojho priateľa, ktorého si týmto spôsobom chcela zabezpečiť pre manželstvo (túto informáciu dobrovoľne prezradila pri rozhovore). Začal ju prenasledovať pocit viny hlavne preto, že tento problém mala riešiť nielen s matkou, ale aj s akousi komisiou (súdom) organizácie, ktorá by jej povedala, ako má ďalej postupovať. V noci nedokázala zažmúriť oči, trpela nespavosťou a zintenzívnila poberanie antidepresív na voľný predpis v kombinácii s alkoholom. Prestala chodiť do zamestnania, a pretože sa chcela vrátiť domov na Slovensko, musela si od priateľa požičať peniaze na letenku.

Po návrate domov rodičia zistili, že čosi nie je s ich dcérou v poriadku a nútili ju opätovne chodiť na zhromaždenia, kde sa verejne vyspovedala zo svojich hriechov. „Bratia a sestry“ jej svorne odpustili, zvlášť keď prisahala poslušnosť. Nevyznala sa však zo všetkých hriechov. Zatajila, že udržuje intímny pomer s „nevyvoleným“.

Intímny pomer sa jej podarilo udržať v tichosti zhruba rok. Do domácnosti svojho priateľa spočiatku chodila len na hodinovú návštevu cez deň, neskôr, keď jej to nestačilo, lebo sa zvyšovali nároky aj zo strany priateľa, navštevovala ho výlučne večer po zotmení a odchádzala skoro ráno. Žila v strachu, čo jej v organizácii na nedovolený pomer povedia. Cez deň bola poslušnou „ovečkou“, ktorá na ulici ponúkala časopisy, neskôr chodila od domácnosti k domácnosti, aby si privyrobita, zdokonaľovala sa v biblickom vzdelaní a v noci sa snažila prispôbiť životnému štýlu svojho priateľa. Viedla dvojité život. Rodičia, vediac o jej intímnom pomere s priateľom, snažili sa ju odhovoriť od vzťahu, ktorý nemá budúcnosť. Pani Lea to spočiatku nevnímala negatívnym spôsobom. Bola zamilovaná a nevidela v tomto vzťahu nič zlé. Dokonca sa snažila priateľa presvedčiť, aby sa pridala k jej viere. Spočiatku ho pekne prosila, aby s ňou išiel na nedeľné posedenie do Sály Kráľovstva, ale keď intenzívne odmietal, začala sa mu vyhrážať, že ho opustí. Priateľ mal na Svedkov Jehovových odlišný názor. Pani Lea nakoniec skončila pred akýmsi súdom organizácie, kde ju súdili z jej hriechov a „nečistoty“. Dostala šancu na reparát. Prihovorili sa za ňu rodičia.

Pani Lea začala trpieť ťažkou depresiou a navštevovala psychológa, o čom priateľ nevedel (dozvedel sa o tom neskôr). Každé ráno, na obed a večer brala lieky. Dôvod bol ten, že nedokázala plniť vôľu skupiny, stotožniť sa s ich náukou, byť poslušnou „ovečkou“ a zároveň žiť s priateľom v „hriechu“.

Nakoniec si ju starší (osoba, ktorú možno chápať ako človeka, ktorý stojí na čele skupiny) zavolať a dal jej posledné napomenutie. Buď sa polepší, oľutuje svoje počínanie alebo bude musieť organizáciu opustiť. Pani Lea sa ocitla medzi dvoma mlynskými kameňmi. Z organizácie nechcela odísť, pretože to bola jej rodina – jej celý život. Ak mala problém, utekala za mamou a tá jej vždy „dobré“ poradila. Radila sa s ňou úplne vo všetkom: od najmenších problémov až po tie najintímnejšie, ktoré sa potom preberali na zhromaždeniach.

Nakoniec, aj po výstrahách od staršieho, sa civilne zosobášila s priateľom. Hneď nato ju z organizácie vyhodili pre neuposlušnosť príkazov a za ňou nasledovala aj jej rodina, pretože

ju v tom podporovala. Rodičia odchod zvládli relatívne dobre. Finančne boli zabezpečení a život mimo skupiny poznali. Pani Lea však život po odlúčení zo skupiny nezvládala. Jedna vec bola, že sa v Anglicku odviazala, potom vyznala z hriechov, ale stále bola členkou organizácie. Zrazu by mala viesť život tak obvyčajne – ako ostatní ľudia? Bála sa, že ju Jehova zatratí. Veľké problémy nastali, keď zistila, že finančná situácia v manželstve nebola taká, akú si predstavovala a v akej vyrastala. Podarilo sa jej presvedčiť manžela, aby prepísal na ňu dom. Zobrala úver a začala podnikáť v oblasti gastronómie. Ak mala finančný problém, refinancovala úver, zobrala nový a takto dookola hospodárila. Keď jej v banke úver neschválili, požičala si buď od rodičov, od známych alebo nebankovej inštitúcie.

Zašla až tak ďaleko, že zriadila na svoje meno nový účet v banke, z ktorého vyberala peniaze a chodila nakupovať oblečenie, darčeky pre svoju rodinu: mamu, oca, sestru a bratov, ale i pre priateľov.

Hádky v manželstve boli na každodennom poriadku, preto často zbalila svoje veci, zobrala auto, ktoré jej manžel kúpil na narodeniny a utiekla k mame. O sexuálnom a rodinnom živote hovorila každému, koho v tej chvíli považovala za priateľa. Pani Lea však nechcela odísť od manžela aj napriek tomu, že ich vzťah nefungoval ako má, pretože mohla voľne hospodáriť s financiami.

Počas manželstva vybrala z účtu značnú sumu peňazí (financie našetrila spolu s manželom), aby otca zachránila pred bankrotom bez toho, aby o tom upovedomila manžela (otec jej tie peniaze nikdy nevrátil).

Pani Lea nemohla otehotnieť a vinila za to manžela. Často sa stávalo, že hádky začínali práve kvôli tomu, že nemôže otehotnieť a končili tým, že sa opila, sadla do auta a utiekla za rodičmi. Problém nebol v zdravotnom stave manžela (ten podstúpil odborné vyšetrenie u urológa), ale v nej samotnej. Dlhodobý stres, alkohol, antidepresíva spôsobovali jej neplodnosť, čo si pani Lea nechcela pripustiť, aj keď to bolo potvrdené zo zdravotného hľadiska. Lekár odporúčal dovolenku pri mori, ale to sa už pani Lea topila v dlhoch. Nedokázala pokryť všetky svoje splátky. Dlhovala nielen banke, ale aj rodičom, priateľom a známym.

Počas manželstva stihla prepísať všetok majetok v jej osobnom vlastníctve na otca a nakoniec manžela opustila.

V súčasnej dobe pani Lea nežije spokojný život. Rodičia jej nedokážu pomôcť, pretože o pomoci nechce ani počuť. Napriek tomu, že sa jej snažili dohodnúť stretnutie so psychológom aj so všeobecným lekárom, odmieta na to stretnutie prísť. Po rozpadnutom manželstve sa snaží dobehnúť svoj mladý život požívaním alkoholu na diskotékach, fajčením, zmenou účesu, oblečenia, vedie neviazaný sexuálny život a napriek tomu, že neustále kontaktuje ľudí v organizácii, kompetentní ju nechcú opätovne prijať. Ako dôvod uvádzajú jej zlý príklad pre členov komunity. Momentálne nie je schopná nájsť si zamestnanie, je

prihlásená na UPSVaR-e a prespáva u priateľov. Doposiaľ dlhuje blízkym značnú sumu financií. Na otázku, ako momentálne vníma svoju osobu, zahľadí sa na nás tupým výrazom a odpovie: „Neviem.“

2.4 Záver prípadovej štúdie

Za poskytnutie rozhovoru ďakujeme 32 ročnej žene Lee z východného Slovenska, ktorá súhlasila so zverejnením svojho príbehu pod podmienkou, že zachováme anonymitu osobných údajov. Súhlasila preto, lebo chce byť „vzorným“ príkladom a nechce, aby sa „vyvolení“ dopustili rovnakej chyby. Prostredníctvom tejto „spovede“ chcela vyjadriť myšlienku, aby ju nik z „vyvolených“ nenasledoval do „zatratenia“ (vyjadrenie klientky). Zároveň prejavila názor, že ak by sa mala ešte raz narodiť, určite by chcela patriť k Svedkom Jehovovým, kde našla zmysel svojho života, a bez tejto organizácie nevie žiť.

Aj napriek úsiliu pomôcť jej z našej strany, sa klientka odmieta zúčastňovať na podporných programoch, na resocializácii a sociálnej adaptácii v spoločnosti. Klientke sme dohodli stretnutie s psychológom, ale na sedenie sa nedostavila. Keď sme sa ju pokúšali opätovne kontaktovať, nedvíhala telefón a neodpovedala na e-mail. V tejto situácii sme sa rozhodli neoslovovať ju a zachovať jej právo na súkromie.

3. Záver

Z doteraz povedaného vyplýva, že aj rodina sa musí podieľať pri plánovanej integrácii ex-člena v spoločnosti. Nemôžu žiadať, aby fázou resocializácie prechádzal sám, bez opory. Výskumy naznačujú, že mnoho bývalých členov siekt sa vďaka podpore blízkej osoby (osôb) dokázalo stotožniť so svojou „pravou“³⁸ identitou a zaradiť do bežného kolobehu spoločnosti. Nesmieme však zabúdať na jeden dôležitý fakt. Rodičia by mali pochopiť zmysel a rozhodnutie svojej ratolesti, prečo sa vôbec rozhodla zanechať pôvodný život a odísť do organizácie, čo bolo spúšťačom pre alternatívny spôsob života?!

Prípadovú štúdiu našej klientky Ley, ktorá musela organizáciu Náboženskej spoločnosti Svedkov Jehovových opustiť nedobrovoľným spôsobom, vnímame ako reálnu skúsenosť, ktorá odkazuje na elementárny rozvoj individuality v prostredí, v ktorom sa výchova uskutočňovala za pomoci prísnych doktrín a pravidiel. V tomto kontexte je predmetná Case study relevantná vo vzťahu k skúmanej problematike. Naša klientka Lea sa od narodenia socializovala v organizácii, ktorú považovala za svoju rodinu, preto bolo pochopiteľné, že všetky problémy vo svojom živote riešila s osobami, ktoré považovala za blízke (v jednotlivých vývinových obdobiach dieťaťa prebiehajú rôzne vývinové úlohy, s ktorými sa identifikuje, osvojuje si ich a v období osamostatnenia sa nimi jednoznačne riadi). Napriek tomu, že v období dospelosti sa osamostatnila a využila príležitosť „žiť mimo svojej rodiny“, nevládla život mimo komunity. Úsilie, ktoré vynaložila v rámci svojich možnosti k tomu, aby viedla produktívny a „iný“ život, sa nestretlo s pochopením organizácie, ani jej biologickej rodiny.

³⁸ Tu máme na mysli stav pred vstupom do sekty.

Nakoniec sama prepadla sociálno-patologickému správaniu sa, keď v období „voľnosti“ požívala alkohol a tabakové výrobky.

Z predmetnej prípadovej štúdie máme možnosť pozorovať, že rodina, rodinné prostredie ovplyvňuje vývoj dieťaťa nielen v období, keď sa formujú jeho hodnoty, osobnostné charakterové črty, ale aj v období, keď dochádza k osamostatneniu sa dieťaťa od rodičov. Dieťa potrebuje bezpečnú základňu v rodinnom prostredí, aj keď emočne, kognitívne a fyzicky vyzrelo.

Prípadová štúdia poukazuje na citovú väzbu našej klientky k rodine a organizácii NSSJ. Napriek tomu, že rodičia sú ex-členmi NSSJ, a donedávna by nesúhlasili s myšlienkou, žeby ich dcéra mohla viesť život mimo organizáciu, sú ochotní skúsiť jej poskytnúť pomoc v procese reintegrácie. Problematická situácia nastáva zo strany Ley, ktorá pomoc rodiny vehementne odmieta. V tomto smere považujeme jej čin prinajmenšom antinomickým, keďže väčšiu časť svojich rozhodnutí počas aktívneho pôsobenia v NSSJ konzultovala s rodinou.

Intervenciu zo strany rodiny v prípade našej klientky považujeme za neúspešnú. Zlom, ktorý nastal v jej živote, by sa dal vysvetliť pravdepodobne tým, že stratila zmysel svojho života. Nedokáže prijať slobodné rozhodnutia, vysporiadať sa s vlastnou identitou a neschopnosťou kritického myslenia.

Referencie a citácie

- (1) BERK, L., 2001. *Development through the lifespan*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- (2) BORSA, J. C., 2007. O Papel da Escola no Processo de Socialização Infantil. In: *Psicoglobal - Psicologia.com.pt*. Vol. 142, pp. 1-5.
- (3) DEJEU, G., 2007. Integrarea socială a tinerilor – Aspect fundamental al dezvoltării durabile [The social integration of young people-a fundamental aspect of sustainable development]. In: F. ȘTEFĂNESCU (ed.): *Dezvoltare durabilă și calitatea vieții [Sustainable development and quality of life]*. Oradea: University of Oradea Publishing House, pp. 217-296.
- (4) DUBROW-MARSHALL, L. J., 2005. *Emotions related to destructive sect involvement – families of cultists*. [online]. [cit. 18. februára 2016]. Dostupné z: http://dallascult.com/?page_id=426.
- (5) ENROTH, R. a kol., 1995. *Průvodce sektami a novými náboženstvími*. Praha. ISBN 80-85495-29-5.
- (6) FUCHSOVÁ, K., 2006. Case study – Prípadová štúdia ako (nielen) kvalitatívna (nielen) výskumná stratégia. In: FRANKOVSKÝ, M. a M. KENTOŠ (ed.): *Prípadová štúdia ako alternatívna metóda výskumu mobbingu na pracovisku*. Spoločenskovedný ústav SAV. Košice, s. 32-37. ISBN 80-969628-0-9.

- (7) GIAMBALVO, C., 2003. *Family interventions for cult-aggected love dones*. [online]. [cit. 2. februára 2016]. Dostupné z: <https://docs.google.com/file/d/0B7wsUBpBPDH5MDdhYjQwMDAtMzkwNy00MDM3LWFhYmQtZDg3MjFhZGVjZTVl/edit?pli=1>
- (8) HANGONI, T., 2015. Christianity as a foundation for the spiritual and social care the human being. In: *Charity, Philanthropy and Social Work*. No. 2, s. 79-86. ISSN 2353-4605.
- (9) HANGONI, T., 2013. Christianity in the context of social and spiritual care in the contemporary world with reference to social work. In: *Christianity and the development of culture = Kresťanstvo ako nositeľ kultúry : zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie 20.-21. máj 2013 v Prešove*. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2013, s. 251-255. ISBN 978-80-555-1034-7.
- (10) HAWORTH, I. *Caring for the Family of Cult Victims*. [online]. [cit. 1. februára 2016]. Dostupné z: http://cultinformation.org.uk/article_caring-for-the-family.html
- (11) LANGONE, M. D., 1995. Child Custody and Cults. In: *Cult Observer*. Vol. 12, no. 2. [online]. [cit. 2. februára 2016]. Dostupné z: <http://www.icsahome.com/articles/child-custody-and-cults-langone>
- (12) OLECKÁ, I. a K. IVANOVÁ, 2012. *Případová studie jako výzkumná metoda ve vědách o člověku*. [online]. [cit. 10. novembra 2015]. Dostupné z: <http://emi.mvso.cz/EMI/2010-02/10%20Olecka/Olecka.pdf>
- (13) PERRINO, T., S. A. GONZALEZ, H. PANTIN, & J. SZAPOCZNIK, 2000. The role of families in adolescent HIV prevention: A review. In: *Clinical Child and Family Psychology Review*. Vol. 3, pp. 81-96. ISSN 1573-2827.
- (14) PETERSON, R. & S. GREEN, 2009. *Families first: Keys to successful family functioning: Communication*. [online]. [cit. 31. marca 2016]. Dostupné z: <http://pubs.ext.vt.edu/350/350-092/350-092.htm>
- (15) PRUŽINSKÝ, Š., 2014. Rovnosť v prístupe k ľuďom ako podstatný prejav uplatňovania kresťanského evanjelia. In: *Sociálna a duchovná revue : vedecký recenzovaný časopis o aktuálnych sociálnych a duchovných otázkach*. Roč. 5, č. 4, s. 26-34. ISSN 1338-290X.
- (16) RUOSSEAU, N., 2002. *Self, Symbols, and Society*. Latham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- (17) *Sect and Sects*. [online]. [cit. 31. marca 2016]. Dostupné z: <http://www.newadvent.org/cathen/13674a.htm>
- (18) ŠTAMPACH, I. O. a V. PROFANT, 2000. Co je a co není sekta. In: *Dingir*. Roč. 3, č. 4, s. 5-6.
- (19) VETEŠKA, J., 2015. *Mediace a probace v kontextu sociální andragogiky*. Praha: Wolters kluwer, a.s. ISBN 978-80-7478-898-7.
- (20) VODÁKOVÁ, A., 1996. Case study. In: *Veľký sociologický slovník*. Praha: Karolinum. *The Strategy for Rehabilitation and Social Reintegration of the (Statutory) Victims of Trafficking in Persons* 2007. [online]. [cit. 1. februára 2016]. Dostupné z: http://www.lexisnexis.com/documents/pdf/20081027095954_large.pdf



- (21) VOJTÍŠEK, Z., 2004. Co se slovem „Sekta“? In: *Dingir. Časopis o současné náboženské scéně*. Praha. Roč. 7, č. 4, s. 113-114.
- (22) WEST, L. J. & P. R. MARTIN, 2002. Pseudo-identity and the treatment of personality change in victims of captivity and cults. In: *Cultis studies journal*. Vol. 13, no. 2, pp. 125-152. ISSN 2154-7289.
- (23) ZIMBARDO, P. & S. ANDERSEN, 1995. Understanding Mind Control: Exotic and Mundane Mental Manipulations. In: M. LANGONE (ed.): *Recovery from Cults*. New York: W.W. Norton & Company, s. 104-125. ISBN 0-393-31321-2.

SOVIETSKE REÁLIE V LITERÁRNEJ REFLEXII A TRANSLÁCII

Mgr. Andrej Zahorák³⁹

Abstract

The contribution focuses on the translation and reception of Soviet cultural specifics (sovietisms) in three sociocultural contexts – Russian, Slovak and German. The comparative research aims at their identification, analysis as well as discrepancies and consequent reflection of multicultural specifics in translation and realisation of the intercultural dialogue.

Keywords

sovietisms, translation, multicultural specifics, intercultural dialogue

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou translácie a recepcie sovietskych reálií (sovietizmov) v troch sociokultúrnych priestoroch – ruskom, slovenskom a nemeckom. Komparatívny výskum je zameraný na ich identifikáciu, analýzu diskrepancie a následné reflektovanie multikultúrnych špecifik v prekladoch s cieľom realizovať adekvátny interkultúrny dialóg.

Kľúčové slová

sovietizmy, translácia, multikultúrne špecifiká, interkultúrny dialóg

JEL Classification: translatológia

ÚVOD

Všetky texty, počnúc literárnymi, sa vyznačujú istým stupňom interkulturality a príslušnosti ku kultúrnemu kontextu. Sú ovplyvnené kultúrnym pozadím, normami, hodnotami a modelmi prostredia, z ktorého vychádzajú. Zákonite platí, že ich vytvára jazykovo-kultúrne spoločenstvo, ktoré do textu vnáša kultúrny kód spätý s históriou, literatúrou, politikou, predstavami či myslením národa a jeho príslušníkov. Pojem kultúry je vo veľkej miere reprezentovaný špecifickou skupinou etnokulturém - reáliami. Sú nositeľmi kultúrneho kódu tej-ktorej krajiny, národa či spoločenstva, sú špecifickým fenoménom, problematickým z aspektu ich translácie (niekedy i správnej identifikácie v texte). V ostatnom období zaznamenávame v tejto oblasti väčšiu výskumnú aktivitu. Konštatujeme však, že v slovenskej translatológii sa táto téma radí k doposiaľ menej prebádaným. Transláciu reálií možno zaradiť

³⁹ Katedra translatológie, Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, Štefánikova 67, 949 74 Nitra, andrej.zahorak@ukf.sk

k „úskaliam“ prekladateľského procesu, pretože presné ekvivalenty v cieľovom jazyku často nemožno nájsť, a to ani v rusko-slovenských reláciách, napriek tomu, že slovenčina a ruština sú príbuzné jazyky. V rámci translácie sovietskych interkultúrnych fenoménov do nemčiny je v mnohých prípadoch situácia ešte o poznanie zložitejšia.

I. REÁLIE V TROCH SOCIOKULTÚRNYCH PRIESTOROCH

A. Červeňák (2003, s. 3) k problematike prekladu bezekvivalentnej lexiky a ekvivalentnosti uvádza, že: „Aj teória prekladu naráža na problémy neekvivalentnosti – lexiku, neekvivalentné ontologické, gnozeologické, axiologické fosílie, prvky, štruktúry – estetické, filozofické, antropologické, etické atď.“ Autor vidí v týchto zdanlivo „okrajových“ problémoch translatológie priestor pre ďalšie vedecké aktivity.

E. Dekanová (2012) v rámci slovenského kultúrno-prekladového priestoru konštatuje, že s reáliami a ich prekladom sa stretávame vo všetkých jazykových štýloch a žánroch, pričom ich výskyt v literárnych textoch zaznamenáva azda najvyššiu frekvenciu. „Reálie ponímame ako skutočnosti, javy, resp. poznatky z geografie, histórie, ekonomiky, politiky, spoločenského diania, literatúry, umenia, vedy, techniky a pod., čiže všetky entity, ktoré spoločne vytvárajú kultúru určitej krajiny a národa, resp. národov“ (Dekanová – Lekareva, 2012, s. 279-285).

Reálie v nemeckom kultúrnom priestore chápe Ch. Nordová (1993) ako kultúrne podmienené predmety a deje, z čoho je zreteľné, že reálie sa zaraďujú k vedomostnému komplexu jazykového alebo kultúrneho spoločenstva. K najzákladnejším funkciám reálií sa pritom zaraďuje funkcia *koloritná* – reálie na základe konotácií objasňujú a vysvetľujú podstatu predmetov, javov, období či dokonca názorov, pričom platí, že čím sú pre recipienta cudzoredejšie, tým viac sa podieľajú na vytváraní miestneho koloritu. V rámci *sprostredkujúcej* funkcie reálie podávajú informácie o spôsobe života, zvykoch, tradíciách konkrétneho jazykového a kultúrneho spoločenstva (Szabo, 2013, s. 53).

O výskum, analýzu a systematické členenie ruských reálií sa zaslúžili bulharskí teoretici S. Vlachov a S. Florin (2009), ktorí ich ponímajú širokospektrálne (klasifikujú reálie na *geografické, etnografické, spoločensko-politické, vojenské*). Treba podotknúť, že uvedená klasifikácia sa stáva východiskom pri skúmaní reálií v ruskej, slovenskej, nemeckej translatológii (i mnohých ďalších). Okrem spomenutého predmetného hľadiska autori reálie členia podľa konotatívneho významu, v závislosti od miestneho (národného, regionálneho) a časového (historického) koloritu. Na ich koncepciu nadväzuje na Slovensku napríklad S. Gálová (2009), túto klasifikáciu dopĺňa o subkategóriu reálií, ktoré sa radia k rôznym druhom médií v rámci základnej skupiny spoločensko-politických reálií.

E. Dekanová (2012) vo svojom výskume v podstate tiež vychádza z klasifikácie S. Vlachova a S. Florina, ale navrhuje osobitne vyčleniť personálne reálie (antroponymá), ktoré sú relatívne problematické pri transfere z ruštiny do slovenčiny.

V. Sdobnikov (2006) rozlišuje v preklade literárnych diel reálie, ktoré autor originálu bližšie špecifikuje a naopak, reálie, ku ktorým nedáva žiaden výklad. Ako príklad uvádza úryvok z románu Andreja Georgieviča Bitova *Puškinov dom*, ktorý u čitateľa originálu a prekladu nevyvoláva totožné asociácie. *Где-то. ближе к концу романа, мы уже пытались описать то чистое окно, тот ледяной небесный взор, что смотрел в упор и не мигая седьмого ноября на вышедшие на улицы толпы...* Čitateľ, ktorý nepozná sovietsku realitu, resp. históriu sa môže domnievať, že autor opisuje nejakú nezvyčajnú udalosť, ktorá sa stala v spomínaný deň. Ide pritom o každoročnú manifestáciu pri príležitosti výročia *Veľkej októbrovej revolúcie*. Pri prekládaní textu do inej cieľovej kultúry treba mať preto na zreteli, že pre nositeľa tejto kultúry bude vhodné uplatniť explikáciu vo forme poznámky prekladateľa zaradenej buď do textu, alebo pod čiarou.

Z teoretického vymedzenia reálií u spomenutých teoretikov v slovenskom, nemeckom a ruskom prekladovom priestore (Dekanová, Nordová, Vlachov, Florin a i.) je zrejmé, že v ich ponímaní sú isté odlišnosti. Spoločným znakom však je, že autori ich považujú za súčasť ťažkopreložiteľnej lexiky a definujú ich ako prvky každodenného života, kultúry, politiky, teda ako nositeľov kultúrnej identity.

II. SOVIETIZMY AKO INTERKULTÚRNY FENOMÉN

V našom výskumnom korpuse, ktorý tvorí Jerofejevov román-poéma *Moskva – Petuški* sa zameriavame na identifikáciu ruských a sovietskych reálií v troch komunikátoch ruskom (východiskový text) a v dvoch cieľových textoch, čiže v slovenskom a nemeckom preklade. Samotné vymedzenie pojmu *sovietizmus* je problematické. Pod pojmom sovietizmus sa v širšom význame ponímajú slová (slovné spojenia, kliše, ideologémy, resp. i skratky), ktoré vznikli v sovietskom období, resp. staré slová, ktoré nadobudli nový význam, v užšom ponímaní sa k nim zaraďuje politická lexika a frazeológia s tendenčným a ideologickým podtextom. V rámci sovietizmov môžeme vyčleniť skupinu abstraktných pojmov, ktoré nemajú status reálií. Predmetom nášho výskumu sú sovietske reálie, resp. sovietizmy, ktoré k reáliám patria.

Tieto jazykové jednotky, ktoré mali v časoch socializmu ideologickú funkciu, sa podľa J. Šipka (2008) v uvedenom období používali v slovenskom kontexte ako „súčasť celkového oficiálneho politického lexikónu“. Skutočne, v užšom zmysle slova išlo o politickú lexiku, frazeológiu, ktorá mala ideologický zámer. Etnokultúrne sovietizmy sa však v súčasnom kontexte používajú s opačným pragmalingvistickým zámerom, často sú prostriedkom irónie, paródie, satiry. Prostredníctvom nich sa vyjadrujú kritické postoje k politickým reáliám

v súčasnom Rusku, na Slovensku či v iných krajinách. Sovietizmy označujú reálie, ktoré boli v bývalom režime známe v socialistických krajinách, t. j. v intenciách nášho výskumu aj na Slovensku a vo vtedajšej NDR. Mladšia generácia v postsocialistických krajinách však už dnes tieto lexikálne jednotky nepozná.

V konfrontačno-komparatívnej analýze predkladáme vybrané sovietske reálie z diela *Москва – Петушки* (slov. *Moskva – Petušky*; nem. *Die Reise nach Petuschki*) v translačnom smere RJ → SJ a RJ → NJ, pričom sa zameriame na uplatnenie adekvátneho interkultúrneho transferu, recepciu v slovenskom i nemeckom kultúrnom priestore. Pri ich členení vychádzame zo spomínanej klasifikácie S. Vlachova a S. Florina (2009). V texte románu-poémy sme identifikovali: **1. etnografické sovietizmy** – a) peňažné jednotky; b) jedlo a nápoje; c) umenie – hudba; **2. spoločensko-politické sovietizmy** – a) historicko-dejinné udalosti; b) oslovenia, hodnosti a tituly.

Uvedieme príklady etnografických sovietizmov z analyzovaného textu, ktoré sa vzťahujú na *peňažné jednotky*. RJ → ...с улицы Чехова и до этого подъезда **я выпил еще на шесть рублей** (s. 18); SJ → ...od Čechovovej ulice po tento dom **som ešte prepil šesť rubľov** (s. 8); NJ → ...von der Tschechowstrasse bis zu diesem Treppenhaus **für weitere sechs Rubel gesoffen habe** (s. 10).

Je potrebné poznamenať, že v 60. rokoch alkohol v ZSSR nebol drahý (fľašu vodky bolo možno kúpiť aj za 2 ruble). Hlavný hrdina poémy *Moska-Petušky* Venička tvrdí, že pil za ďalších 6 rubľov. Je však otázne či slovenský (nemecký) príjemca pochopí skrytý zmysel výpovede (bolo to malé, primerané, veľké množstvo alkoholu?) Zakódovaná informácia súvisiaca s poznaním ruskej histórie v slovenskom a nemeckom preklade absentuje, potrebnou by bola bližšia explikácia. Analyzovanú ukážku možno interpretovať aj ako hyperbolu – hlavný hrdina síce mal záľubu v požívaní alkoholických nápojov, nazdávame sa však, že v danom prípade ide o zveličenie a zároveň odkaz na súčasnú mladú generáciu, vyžívajúcu sa v požívaní alkoholických nápojov.

Nasledujúce etnografické sovietizmy možno z predmetného hľadiska zaradiť k podskupine *jedlo a nápoje*. RJ → А ты походи, легче будет, а через полчаса магазин откроется: **водка там с девяти**, правда, и красенького сразу дадут. (s. 19); SJ → Len sa ty pekne poprechádzaj, uľaví sa ti, a o pol hodiny otvorí obchody; pravda, **vodku dávajú až od deviatej**, ale červené ti dajú hneď... (s. 10); NJ → Lauf ein wenig herum, dann wird dir leichter. Und in einer halben Stunde öffnet das Geschäft. **Wodka gibt es zwar erst ab neun**, aber Roten geben sie dir gleich (s.13).

Na konci 60. rokov bola v obchodoch v ZSSR vymedzená doba na predaj alkoholických nápojov (tvrdý alkohol sa mohol predávať až ráno od 9 hodiny). Je zaujímavé, že po rozpade ZSSR a pár desiatok rokov neskôr sa história zopakovala – kampaň zameraná proti konzumácii alkoholu v Moskve odštartovala 1. 9. 2010 a Moskovčania si nemohli kúpiť tvrdý alkohol v čase od

22:00 do 10:00 hod. Zákaz sa nevzťahoval na pivo, víno a alkoholické nápoje s podielom alkoholu nižším ako 15 percent.

V Nemecku kúpa alkoholu nebola časovo ohraničená, a preto analyzovaná reália zo sovietskeho obdobia zostáva v nemeckom kultúrnom kontexte nepochopená. Uvedený príklad demonštruje, že zvolená koncepcia prekladateľa neplní kultúrno-komunikačný zámer autora originálu. Bolo potrebné využiť poznámku prekladateľa.

Na Slovensku (v rámci ČSSR) za čias socializmu platil podobný predpis týkajúci sa obmedzenia predaja alkoholu, staršia generácia si ešte na túto skutočnosť pamätá. Prekladateľ J. Marušiak patrí k tejto generácii, zrejme preto si neuvedomil, že pre mladších recipientov má táto pasáž nižšiu (snáď aj nulovú) informačnú hodnotu. V slovenskej recepcii vzniká analogická situácia ako v nemeckej.

Uvedenú podskupinu sovietizmov ilustrujeme aj na ďalšom príklade. RJ → ...**кильку пряного посола, кильку простого посола, кильку в томате** (s. 52); SJ → ... **šprotu korenistú solenú, šprotu iba solenú, šprotu s paradajkovým pretlakom** (s. 63); NJ → ...**etwas Dosenfisch, einfach, in Kräuter – oder Tomatensauce** (s. 61).

V období ZSSR boli jednou z najrozšírenejších rybích konzerv šproty. Prekladateľka v nemčine nekonkretizovala druh ryby a generalizovala, pretože z hľadiska recepcie to nie je relevantná informácia. Preklad je optimálny, nenarúša dynamickosť textu, z hľadiska prenosu kultúrne podmieneného prvku nie je podstatné, aká to bola ryba, ale poukázanie na skutočnosť, že sa hovorí o dostupných a lacných rybích konzervách. Slovenský preklad je v tomto smere exotizujúci – až krčovito sa pridáva originálu, hoci v danom prípade to nie je relevantné. Aj z tohto dôvodu možno prekladateľov postup označiť za rušivý.

Nasledujúci etnografický sovietizmus sa radí k podskupine *umenie-hudba*. RJ → **Раз-два-туфли-надень-ка-как-ти-бе-не-стыдно-спать?** (s. 43); SJ → **Raz-dva, budeme sa hrať, raz-dva, nehanbiš sa spať?** (s. 48); NJ → **Heiße Kathreinele, schnür dir die Schuh.** (s. 47).

Slová, ktorými sa Venička prihovára svojmu umierajúcemu synovi, sú z pôvodne fínskeho tanca, neskôr piesne s ruským textom *Летка-енка*, ktorá bola známa a obľúbená v čase ZSSR (z fin. *letkajenkka letkis*). V nemeckom preklade dochádza k substitúcií za pomoci úryvku z nemeckej detskej piesne *Heiße Kathreinele*, v ktorej zaznamenávame významovo totožné spojenie *obuj si topánky – schnür dir die Schuh*. Preklad spojenia možno hodnotiť za adekvátny interkultúrny prenos, hoci z hľadiska textu piesne nie sú relevantnými náprotivkami. Slovenský kultúrny kontext v preklade zostal ochudobnený, prekladateľ nesubstituoval, využil slová neznámej riekanky.

Translačnej i recepčnej analýze podrobujeme aj spoločensko-politické sovietizmy, konkrétne na osi *historicko-dejinné udalosti*. RJ → Какой **террор** открываешь? **Белый?** (s. 92); SJ →

A aký **teror** zavádzaš? **Biely?** (s. 124); NJ → Welche Art **Terror** willst du denn einführen? **Den Weißen?** (s. 120).

Biely teror je pomenovanie, ktorým sa označujú útoky na bolševických funkcionárov v čase ZSSR. Kontrarevolučné skupiny zaviedli biely teror, teda masové vyvražďovanie predstaviteľov komunistickej strany. Naopak, komunisti odpovedali *červeným terorom*. Pojem *biely teror* pochádza z Francúzska, označoval masové zatýkanie bonapartistov. V ruskom historicko-kultúrnom kontexte sa sovietizmus *Biely teror* môže interpretovať zároveň ako forma násilia, resp. radikálnych opatrení bielogvardejcov proti bolševickej Čerenej armáde počas Občianskej vojny v Rusku (*Dějiny Ruska*, 1995, s. 313 – 338).

V nemeckom i slovenskom preklade by sa žiadala explikácia, pretože predpokladáme, že reália spojená s dejinnou udalosťou *biely teror* je známa starším recipientom, ktorí majú osobnú skúsenosť s obdobím ZSSR, alebo sa hlbšie venujú histórii. V nemeckom ani slovenskom kultúrnom priestore sa nereflektuje uvedené kultúrno-historické špecifikum.

Poslednou početnou skupinou analyzovaných sovietizmov sú *oslovenia, hodnosti, tituly*, pri ktorých dochádza k častej diskrepancii vo významovej i výrazovej rovine. RJ → По все России шоферня берет с "грачей" за километр по копейке, а Семеным брал в полтора раза дешевле (s. 83); SJ → Po celom Rusku berú vodiči **od stopárov** kopejku za kilometer, takže Semionych bol poldruhokrát lacnejší. (s. 111); NJ → In ganz Rußland nimmt das Fahrerpersonal von den **Schwarzfahrern** eine Kopeke pro Kilometer, aber Semjonytsch machte das anderthalbmals billiger. (s. 107).

Lexéma *зrach* označuje vodiča osobného automobilu, ktorý za poplatok nelegálne prepravuje cestujúcich na svojom aute, resp. pomenúva cestujúceho, ktorý využíva tieto služby. V období neskoršieho ZSSR sa lexémou *grači* posmešne označovali sezónni robotníci z juhu – Kaukazu či Strednej Ázie. Po rozpade ZSSR boli známi ako gastarbajteri (z nem. Gastarbeiter).

V nemeckom preklade dochádza k negatívnemu posunu, keď je sovietska reália *зrachu* prenesená do nemeckého sociálno-kultúrneho kontextu ako *Schwarzfahrer* (v slov. *čierny pasažier*, rus. *заяц* – cestujúci bez zakúpenia cestovného lístka). Slovenská verzia prekladu *stopár* lepšie reflektuje osobitosť originálu, hoci aj tu možno badať diskrepanciu vo význame. Stopár označuje osobu cestujúcu (auto)stopom (Slovník cudzích slov, 2005, s. 851), pričom ale nie je podmienkou, že za odvoz musí platiť.

RJ → Все с Пушкина и началось. К нам прислали **комсорга Евтюшкина...** (s. 75); SJ → Začalo sa to šecko tým Puškinom. Poslali k nám dákeho **komsomolského papaláša Jevťuškina...** (s. 99); NJ → Alles hat mit Puschkin angefangen. Eines Tages schickte man uns dem **Komsomolorganisator Jewtjuschkin** (s. 94). V ruskom origináli je reflektovaná komsomolská reália, okrem nej však v analyzovanom úryvku dominuje alúzia (a paródia zároveň) na známeho básnika v čase ZSSR *Jevgenija Jevtušenka* (vystupoval proti cenzúre

v období komunizmu). V slovenskom i nemeckom preklade kultúrny kód absentuje, čím je oslabená i umelecká zložka diela. Následne nie je jasné, prečo komsomolský „papaláš“ rozpráva vo veršoch. Práve tieto kultúrne kódy prispievajú k tomu, že pre Rusov je poéma Moskva – Petušky kultovým dielom nasýteným historicko-kultúrnych špecifik, ktoré bez adekvátnej interpretácie ochudobňujú text.

Prekladatelia sa sovietsky *komsorg* rozhodli interpretovať rôzne, v slovenčine výrazovým zosilnením za pomoci pejoratíva *papaláš*, v nemčine štylisticky neutrálnym výrazom *Organisator* - *organizátor*, resp. *vedúci*. *Komsomol* (rus. Kommunističeskij sojuz molodoži, slov. Komunistický zväz mládeže) bol politicko-výchovnou organizáciou mládeže v ZSSR, jeho členovia sa nazývali komsomolci. Na území ČSSR sa pre členov mládežníckych organizácií používalo označenie *iskry a pionieri* (školopovinné deti od 6 do 15 rokov), pre študentov stredných a vysokých škôl *zväzáci*.

RJ → Неделю тому назад меня скинули с **бригадирства**, а пять недель тому назад – назначили (s. 27); SJ → Tak teda, pred týždňom ma odvolali z **funkcie brigadiéra**, a pred piatimi týždňami ma do nej – vymenovali. (s. 32); NJ → Vor einer Woche haben sie mich **vom Brigadiersposten** gefeuert, den sie mir vor fünf Wochen zugewiesen hatten. (s. 31).

Lexéma *brigadír* patrí do hovorovej lexiky sovietskeho obdobia, označovala vedúceho pracovnej skupiny, resp. brigády. Môžeme sa nazdávať, že staršiemu slovenskému recipientovi bude známa, nemecká transliterovaná podoba *Brigadierposten* však bližšie neexplikuje kultúrne špecifikum, ktorého význam nemožno dešifrovať ani z kontextu, ani z kolokácií.

ZÁVER

V komparatívnom výskume sovietskeho na pozadí literárneho textu sme sa zamerali na ich identifikáciu, recepciu (prekladateľskú i čitateľskú) v dvoch odlišných kultúrno-spoločenských priestoroch a analýzu diskrepancie v translácii z ruského do slovenského a nemeckého jazyka. Dospeli sme k záveru, že zvolené koncepcie nie vždy zodpovedajú adekvátnemu interkultúrnemu dialógu, v niektorých prípadoch dokonca ani nereflektujú multikultúrne špecifiká. Pri sovietske je potrebné významové straty a posuny nahrádzať historickými, kulturologickými, lingvistickými či literárnovednými komentármi alebo inými funkčnými posunmi v texte. Iba v tom prípade môže čitateľ v preklade naplno vnímať a správne interpretovať špecifickú rovinu interkulturality a preniknúť do hĺbky originálu. Je zrejmé, že pri neadekvátnom sprostredkovaní interkultúrnych fenoménov (v našom prípade sovietskych realít) do cieľových kultúr a nerešpektovaní ich osobitostí v rámci translácie i recepcie dochádza k znižovaniu kultúrno-komunikačnej hodnoty výrazu i významu.

Referencie a citácie

- (1) ČERVEŇÁK, A. 2003. Nezameniteľnosť kultúr – nesmrteľnosť národov. In: *Literárny týždenník*. 16, 2003. č. 12. s. 3.
- (2) DEKANOVÁ, E. – LEKAREVA, I. 2012. Realita a preklad (realita vs. tradícia, norma a úzus). In: *Preklad a kultúra 4*. Nitra: UKF, 2012. ISBN 978-80-558-0143-8. s. 279 – 285.
- (3) GÁLOVÁ, S. 2009. Klasifikácia reálií z predmetného hľadiska a jej aktualizácia. In: *Philologica net* 9, 19, 2009. ISSN 1214-5505.
- (4) MOKIJENKO, V. M. – NIKITINOVA, T. G. 1998. Tolkovyj slovar jazyka Sovdeprii. Sankt-Peterburg: Folio-Press, 1998. 704 s. ISBN 5-7627-0103-4.
- (5) NORD, CH. 1993. *Einführung in das funktionale Übersetzen. Am Beispiel von Titeln und Überschriften*. Tübingen, Basel: Francke, 1993.
- (6) PRUCHA, J. 2010. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2010. 199 s. ISBN 978-80-247-3069-1.
- (7) SDOBNIKOV, V. V. – PETROVA, O. V. 2006. *Teorija perevoda*. Moskva: Vostok - Zapad, 2006. 444 s. ISBN 978-5-478-00306-7.
- (8) SIPKO, J. 2008. *Interpretácia ruských reálií v slovenskej tlači* [online]. 2008. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Bocak1/pdf_doc/sipko.pdf>.
- (9) SZABO-DRAHOTA, E. 2013. *Realien – Intertextualität – Übersetzung*. Landau: Empirische Pädagogik, 2013. 288 s. ISBN 13-978-3-941320-97-0.
- (10) ŠVANKMAJER, M. – VEBER, V. – SLÁDEK, Z. a kol. 1995. *Dějiny Ruska*. Brno: Lidové noviny, 1995. 473 s. ISBN 80-7106-128-X.
- (11) VLACHOV, S. I. – FLORIN S. P. 2009. *Neperevodimoje v perevode*. Moskva: Valent, 2009. 360 c. ISBN 978-5-93439-256-8.

Materiálová báza

- ЕРОФЕЕВ, В. 1989. *Москва- Петушки*. Dostupné na: <<http://www.rulit.net/books/moskva-petushki-read-110366-1.html>>.
- JEROFEJEV, V. 2003. *Moskva – Petušky*. Bratislava: Slovart, 2003. 166 s. ISBN 80-7415-793-0. Preklad: Jaroslav Marušiak.
- JEROFEJEV, V. *Die Reise nach Petuschki*. Berlin: Piper Taschenbuch: Auflage: 17, 2014 176 s. ISBN 978-3492206716. Preklad: Natscha Spitz.



Ecoletra.com – Scientific eJournal, Vol. 2, 2016/ 02, ISSN 2377-9848



ISSN 2377-9748

