

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/334573239>

Přístupy pedagogů a asistentů pedagoga v kontextu školní edukace romských žáků základních škol – teoretické a výzkumné problémy

Conference Paper · July 2019

CITATIONS

0

READS

66

2 authors:



Eva Nyklová

Silesian University in Opava

3 PUBLICATIONS 1 CITATION

[SEE PROFILE](#)



Martin Kaleja

Silesian University in Opava

114 PUBLICATIONS 97 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Pacemaking the Education and Employment: Answers to New Challenges and Opportunities. [View project](#)



Dža dureder [View project](#)



Recenzovaný sborník příspěvků
vědecké konference s mezinárodní účastí

Sapere Aude 2019

SPOLEČNOST A PROFESE UČITELE

roč. IX.

27. – 29. května 2019

Hradec Králové, Česká republika

Sapere Aude

Odborné sekce konference | Conference Sessions:

Pedagogický výzkum | Pedagogy Research
Školství v sociálním kontextu | Education in social context
Evropské dimenze | European dimension
Historicko-pedagogické souvislosti | Education and History
Vzdělávání ve školním a mimoškolním prostředí | Education with (non)school background
Pedagogicko-psychologické otázky vzdělávání | Education, pedagogy and psychology
Psychologické způsobilosti | Psychology Qualification

Editor, úprava, realizace | Edit, Published by:

© MAGNANIMITAS, Hradec Králové, Česká republika, 2019
Magnanimitas, Hradec Králové, 2019

ISBN 978-80-87952-29-0

Upozornění | Warning:

Všechna práva vyhrazena. Rozmnožování a šíření této publikace jakýmkoliv způsobem bez výslovného písemného svolení vydavatele je zakázané. | All rights reserved. Unauthorized duplication is a violation of applicable laws.

Certifikovaná vědecká konference | Certificate Conference No.: 2259661944



MAGNANIMITAS Assn. International and ECONFERENCE
is a signatory of Berlin declaration on Open Access
to knowledge in the sciences and humanities.
(<http://openaccess.mpg.de/3883/Signatories/>)

for SCIEEMCEE (<https://oa2020.org/mission/#other>)



Reviewed Proceedings of the
International Scientific Conference on

Sapere Aude 2019

SOCIETY AND PEDAGOGY PROFESSION

vol. IX.

May 27 – 29, 2019

Hradec Králové, The Czech Republic

Sapere Aude

Slovo úvodem

Vážení kolegové, vážení čtenáři.

Do rukou se Vám dostává sborník příspěvků mezinárodní vědecké konference Sapere Aude, která každoročně přináší akademicko-vědeckým pracovníkům i zástupcům praxe možnost publikovat výsledky svých odborných aktivit, či zveřejnit názory oblastí pedagogiky a psychologie.

Výbor konference děkuje všem pořadajícím institucím, účastníkům (autorům) i kolegům, kteří se na přípravě konferenčního sborníku spolupodíleli.

V Hradci Králové dne 29.5.2019

A word by way of introduction

Dear colleagues, Dear readers.

You are holding in your hands a compilation of papers of International Scientific Conference Sapere Aude, which gives the opportunity to academic-research workers as well as representatives of practice to publish results of their professional activities or to release opinions in the field of pedagogy and psychology. Conference

Committee gives thanks to all institutions, participants (authors) and also colleagues, participating in preparation of the Conference compilation.

Hradec Králové, May 29, 2019

Committee Members

- Ing. Jiří Králík, Ph.D., MBA - Head of Committee
 prof. Miroslav Hadzic PhD. - University Singidunum Belgrade, Serbia.
 doc. PhDr. Slávka Démuthová, PhD. - University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava, Slovakia.
 Assoc. Prof. Dr. Dusan Kostrub, Ph.D. - Comenius University in Bratislava, Slovakia.
 dr hab. Piotr Cichoracki - University of Wrocław, Poland.
 dr hab. prof. UO Mikołaj Iwanow - University of Opole, Poland.
 Doc. JUDr. Marcela Tittlová, PhD. - The Pan-European University, Slovakia.
 dr hab. prof. UZ Andrzej Małkiewicz - University of Zielona Góra, Poland
 Doc. PhDr. Petr Kaleta, Ph.D. - Univerzita Karlova v Praze, Czech republic
 assoc. prof. Jana Šujanová - Slovak University of Technology in Bratislava.
 doc. Ing. Anna Jacková, PhD. - University of Žilina.
 doc. Mgr. Edita Hornáčková Klapicová, PhD. - Ss. Cyril and Methodius University.
 doc. PhDr. Beáta Ráczová PhD. - Department of Psychology UPJŠ Košice.
 doc. JUDr. Martin Kubinec, Ph.D. - Matej Bel University.
 npr. doc. PhDr. JUDr. Mgr. Jozef Medelský, Ph.D. - Academy of the Police Force in Bratislava.
 PhDr. Kateřina Thelenová, Ph.D. - Technical University of Liberec.
 Pawel Gromek, PhD, Cpt. - Vice-Dean of the Faculty of Civil Safety Engineering.
 Mgr. Jindřich Komárek, Ph.D. - The Police Academy of the Czech Republic in Prague.
 prof. Jose L. Vazquez PhD., PhD HC, PhD HC, Sen HC - University of León, Spain.
 PhDr. Janka Kupková CSc. - Constantine the Philosopher University in Nitra
 dr. oec. Prof. Kārlis Ketners - Banku Augustskola, Latvia.
 PhDr. Iveta Ondriová PhD. - University of Presov, Slovakia.
 PhDr. Ing. Ivan Bertl, Ph.D. - Jan Evangelista Purkyně University, Czech republic.
 PhDr. Terézia Fertal'ová, PhD. - The University of Presov, Slovakia.
 Assoc. prof. PhDr. Ing. Ladislav Mura, PhD. - Pan-European University in Bratislava, Slovakia.
 Assoc. prof. Zuzana Birknerová - University of Prešov in Prešov, Slovakia.
 Prof. Ing. Martina Blašková, PhD. - University of Žilina, Slovakia.
 Doc. PaedDr. PhDr. Jiří Dostál, Ph.D. - Palacký University, Czech Republic.
 Doc. mgr. Soňa Lovašová, PhD. - Pavol Jozef Šafárik University in Košice, Slovakia.
 Doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD. - Matej Bel University, Slovakia.
 Doc. Ing. Katarína Stachová, PhD. - School of Economics and Management of Public Administration, Slovakia.
 Doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D. - Silesian University in Opava, Czech Republic.
 JUDr. Daniela Ježová, LL.M., PhD. - Comenius University, Slovakia.
 PhDr. Tomáš Habánik, Ph.D. - Sociálne služby mesta Trenčín, m.r.o., Slovakia.
 JUDr. Radka MacGregor Pelikánová, Ph.D., LL.M., MBA - University of West Bohemia, Czech Republic.
 Václav Tvarůžka, Ph.D. - University of Ostrava, Czech Republic.
 JUDr. Miriam Odlerová, PhD. - Akadémia Policajného zboru v Bratislave, Slovakia.
 JUDr. Ing. Eva Daniela Cvik, Ph.D. et. Ph.D. - Czech University of Life Sciences, Czech Republic.

Obsah | Table of Contents

I. PEDAGOGICKÝ VÝZKUM PEDAGOGY RESEARCH	
K VÝSLEDKŮM VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ V ČESKÉ REPUBLICE <i>Helena Vomáčková, Jaroslav Kříž</i>	9
PŘÍSTUPY PEDAGOGŮ A ASISTENTŮ PEDAGOGA V KONTEXTU ŠKOLNÍ EDUKACE ROMSKÝCH ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL - TEORETICKÉ A VÝZKUMNÉ PROBLÉMY <i>Eva Nyklová, Martin Kaleja</i>	17
ABSOLVOVANIE KLINICKEJ OŠETROVATEĽSKEJ PRAXE Z POHLADU VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV <i>Jana Cinová, Tatiana Šantová, Andrea Šuličová, Lubica Derňarová, Iveta Ondriová, Lívia Hadašová, Lucia Durkáčová</i>	27
UČEBNICE JAKO SOUČÁST EDUKAČNÍHO PROCESU <i>Naděžda Kotrnetzová</i>	38
HUMANISTICKY ORIENTOVANÁ KOMUNIKÁCIA A JEJ VPLYV NA PRODUKTIVITU ŽIAKOV V EDUKAČNOM PROCESU <i>Barbora Jaslovská, Mária Pisonová</i>	45
II. ŠKOLSTVÍ V SOCIÁLNÍM KONTEXTU EDUCATION IN SOCIAL CONTEXT	
VSTUP ZAČÍNÁJÍCÍHO AKADEMICKÉHO PRACOVNÍKA DO PROFESE <i>Marie Bajnarová</i>	58
KOMPETENCE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ V KONTEXTU ŠKOLNÍHO INSTITUCIONALIZOVANÉHO VZDĚLÁVÁNÍ SE ZAMĚŘENÍM NA PERSPEKTIVU SOCIOKULTURNÍ JEDINEČNOSTI DĚTÍ A ŽÁKŮ <i>Martin Kaleja, Daniel Kukla</i>	64
DIVADLO UTLÁČANÝCH AKO JEDEN Z PROSTRIEDKOV RESOCIALIZÁCIE DELIKVENTNEJ MLÁDEŽE <i>Dominika Sondorová</i>	70
III. EVROPSKÉ DIMENZE EUROPEAN DIMENSION	
JOSEPH TICHATSHECK A RICHARD WAGNER POTŘETÍ <i>Martin Kajzar</i>	78
IV. HISTORICKO-PEDAGOGICKÉ SOUVISLOSTI EDUCATION AND HISTORY	
ŠTÁTNA POMOC A STAROSTLIVOSŤ O RODINY S DEŤMI NA SLOVENSKOM ÚZEMÍ V 70. A 80. ROKOCH <i>Ivana Šuhajdová</i>	87
HISTORICKÉ SÚVISLOSTI – REALITA A JEJ SEMIOTIZÁCIA V UMELECKOM OBRAZE <i>Mariana Čechová, Lubomír Plesník</i>	95
V. VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLNÍM A MIMOŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ EDUCATION WITH (NON)SCHOOL BACKGROUND	
SEBEVZDĚLÁVACÍ STYLKY MLADŠÍCH DOSPĚLÝCH A STARŠÍCH DOSPĚLÝCH – ANALÝZA, KOMPARACE <i>Ivan Bertl</i>	103
PRÁCA S MIKROFÓNOM, AKO SÚČAŠŤ HLASOVEJ VÝCHOVY PRI PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV HUDOBNO-DRAMATICKÉHO ODBORU <i>Iveta Štrbák Pandiová</i>	112

VÝZNAM PRÍPADOVÝCH ŠTÚDIÍ V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV <i>Darina Orbánová, Ludmila Velichová</i>	116
MOŽNOSTI ZVÝŠENÍ EFEKTIVITY VÝUKY V OBLASTI OCHRANY OBYVATEĽSTVA <i>Denisa Charlotte Ralbovská, Dana Rebeka Ralbovská</i>	123
ZVLÁDANIE NEPOKOJA U CHORÝCH S DEMENCIOU <i>Terézia Fertal'ová, Lívia Hadašová, Eleonóra Klímová, Jana Cuperová, Dagmar Magurová, Wioletta Mikul'áková</i>	129
PRINCÍPY HYGIENICKEJ STAROSTLIVOSTI <i>Terézia Fertal'ová, Iveta Ondriová, Lívia Hadašová, Jana Cuperová, Gabriela Kuriplachová, Silvia Cibriková, Tatiana Pastorová</i>	134
PRÍPADOVÉ ŠTÚDIE V PREDMETE ZDRAVOTNÍCKY MANAŽMENT V ODBORE OŠETROVATEĽSTVO <i>Lívia Hadašová, Iveta Ondriová, Terézia Fertal'ová, Anna Eliašová, Jana Cuperová, Gabriela Kuriplachová</i>	141
MODELOVÁNÍ JAKO PRINCIP VÝUKY TECHNIKY A TECHNICKÉ GRAMOTNOSTI <i>Václav Tvarůžka</i>	146
NADANÍ A TALENTOVANÍ ŽIACI V PROSTREDÍ INKLUZÍVNEJ ŠKOLY <i>Nikola Paštrnáková</i>	154

VI. PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ OTÁZKY VZDĚLÁVÁNÍ | EDUCATION, PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

AUDIO ENGINEERING BOOKS AS AN OBJECT OF RESEARCH FOR IMPROVE CURRICULUM OF TECHNICALLY ORIENTED MUSIC EDUCATION <i>Pavol Brezina</i>	160
TYPY HUMORU A VYBRANÉ ASPEKTY DUŠEVNÉHO ZDRAVIA VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV <i>Veronika Boleková, Alojz Ritomský</i>	176
REZILIENCIA A DISPOZIČNÁ AFEKTIVITA VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV <i>Veronika Boleková</i>	184
TÍMOVÁ PRÁCA ŽIAKOV AKO SPÔSOB ODSTRAŇOVANIA ICH PASIVITY <i>Ludmila Velichová, Darina Orbánová</i>	193
MOŽNOSTI CIELENÉHO ROZVÍJANIA KRITICKÉHO MYSLENIA V EDUKÁCII (KONKRÉTNE PRÍKLADY) <i>Lada Kaliská, Helge Koch</i>	200
KOMUNIKAČNÉ SPÔSOBY U DETÍ TRPIACICH AUTIZMOM <i>Iveta Ondriová, Terézia Fertal'ová, Lívia Hadašová, Jana Cuperová, Jana Cinová</i>	209
ADAPTÁCIA V OPTIKE PARADIGMATICKÝCH ZMIEN TRANZÍCIE <i>Diana Borbélyová</i>	214
INNOVATIONS IN UNIVERSITY EDUCATION <i>Rastislav Žitný, Štefan Balla, and Tibor Szabó</i>	224

VII. PSYCHOLOGICKÉ ZPŮSOBILOSTI | PSYCHOLOGY QUALIFICATION

VÝSKYT SOCIÁLNOPATOLOGICKÝCH JAVOV V OBDOBÍ ADOLESCENCIE <i>Lenka Gálisová</i>	233
---	-----

PEDAGOGICKÝ VÝZKUM

PEDAGOGY RESEARCH

K VÝSLEDKŮM VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ V ČESKÉ REPUBLICE

THE RESULTS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE CZECH REPUBLIC

Helena Vomáčková, Jaroslav Kříž

Abstrakt

Příspěvek seznamuje s dílčími výsledky výzkumného šetření, které sledovalo souvislosti mezi vědomostmi a dovednostmi žáků v preferovaném cizím jazyce a jejich regionální příslušností v ČR. Vzorek respondentů tvořilo 2706 žáků v povinném vzdělávání (ve věku 12-15 let) s vyváženým zastoupením ve všech krajích ČR. K vyjádření úrovně zvládnutí cizího jazyka byla využita závěrečná klasifikace žáků v šestých, sedmých a osmých třídách základních škol. Relační výzkum byl metodicky postaven na ověřování nulové hypotézy pomocí Chí-kvadrát testu na 5% hladině významnosti. Jeho výsledky poskytují základ k polemice o kontextech zjištěné statisticky významné souvislosti mezi nezávisle proměnnými (kraji) a závisle proměnnými (klasifikace z cizího jazyka ve třech ročnících povinného vzdělávání).

Keywords: *cizojazyčné vědomosti a dovednosti českých žáků, 2. st., ZŠ, závěrečná ročníková klasifikace z cizího jazyka, nerovnoměrné regionální rozložení klasifikace žáků*

Abstract

This conference paper introduces partial results of the research enquiry following the context between knowledge and skills of pupils in the Czech Republic. The analysis sample of informants consisted of 2,706 pupils of compulsory education (age 12-15 years) with balanced representation of all regions in the Czech Republic. Final classification of pupils within the sixth, seventh and eighth grades in basic schools was used to express the level of a foreign language encompassment. The relational research was methodologically based on verification of zero hypothesis by means of the Chi-square test at the 5% level of significance. The results provide the base to polemize about the contexts of positive statistically significant continuity between the independent variables (regions) and dependent variables (foreign language classification of a foreign language in three grades of compulsory education).

Keywords: *knowledge and skills of Czech pupils, lower secondary education, final grade-level classification of a foreign language, uneven regional distribution of pupils' classification*

1. VÝZNAM VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ

V rámci globalizujícího se světa představuje znalost cizích jazyků praktickou nutnost a obecně je považována za základ vzdělání z hlediska budoucího profesního uplatnění žakovské generace. Didaktický význam studia cizích jazyků spočívá pak zejména v rozvíjení vyšších myšlenkových operací (Tollingerová, Malach, 1973), např. u žáků se posilují procesy komparace, verifikace, hodnocení, rozvíjejí se jejich interpretační schopnosti, schopnost dedukce, indukce apod. Současně má osvojování cizího jazyka pro žakovskou populaci kulturní a sociální význam, neboť jejich prostřednictvím jsou přibližovány kontexty celé kultury, spojené s daným jazykem (Hymes, 1972). Cizojazyčné znalosti a zejména dovednost dorozumět se v cizím jazyce jsou spojeny úzce s možností poznávat odlišné kultury, seznamovat se se zvyky a tradicemi, s nimiž jsou tyto kultury spojeny, chápat jejich společenské normy a pravidla (Jandt, 2004). Žáci tak mají možnost seznamovat se

s pragmatickým kontextem použití cizího jazyka a mohou tak posilovat své kompetence ve smyslu rozlišení vhodnosti či nevhodnosti užití konkrétního vyjádření v cizím jazyce v určitých situacích (Hedge, 2000). Cizojazyčná gramotnost a cizojazyčné kompetence tak mohou významně napomoci žádoucímu posunu od interkulturality (Schmidt, 2010) k multikulturalitě (Suchánková, 2011). Cizojazyčná gramotnost tak patří k vyšším formám základní gramotnosti, která přesahuje pouhou schopnost dorozumět se v jiném než mateřském jazyce.

V ČR je základním dokumentem k výuce cizího jazyka na druhém stupni ZŠ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). Dle platné metodiky International Standards Classification of Education (ISCED 2011) jde o úroveň ISCED 2, tj. lower secondary education. RVP ZV se v páté kapitole v části C věnuje problematice jazykové komunikace v dalším cizím jazyce (MŠMT, 2016). Přesto Česká republika ve výuce jazyků v povinném vzdělávání zaostává za evropským průměrem (NÚV, 2013). Podle statistiky OECD z roku 2009-2010 se ČR umístila jako šestá nejhorší země v počtu vyučovaných jazyků na druhém stupni základních škol. V ČR činil průměr na žáka 1,3 jazyků, zatímco evropský průměr dosáhl 1,5. V zemích jako je Finsko se žáci učí dokonce průměrně 2,7 jazyků. V rámci projektu Evropské komise „Evropský ukazatel jazykových znalostí“ byli v roce 2011 testováni studenti nižších ročníků středních škol z 15 zemí, bohužel, mimo ČR. V kategorii čtení v angličtině zde byli nejúspěšnější studenti ze Švédska, Malty a Nizozemska. Ve Švédsku a na Maltě dosáhlo úrovně B2 více než 60 % testovaných žáků, v Nizozemsku to bylo 60 % v úhrnu kategorií B1 + B2. V kategorii poslechu dosáhlo úrovně B2 přes 70 % studentů Švédska, Malty a Holandska, ve Slovinsku to bylo téměř 60 % studentů (European Commission, 2012a). V ČR je zlepšení jazykových dovedností aktuálně diskutováno v kontextu zrušení filmového dabingu (CEVRO, 2013).

Podle průzkumu veřejného mínění dospělé populace v projektu Eurobarometr (European Commission, 2012b) ocenilo svoji znalost anglického jazyka jako adekvátní pro konverzaci 27 % Čechů, zatímco průměr EU vykazuje 38 %. Jakkoli jde jen o subjektivní vyjádření respondentů z jednotlivých zemí eurozóny, které se každoročně mění, nelze výsledky zcela ignorovat. Češi totiž aktuálně (European Commission, 2016) obsadili podle evropského průzkumu Eurobarometr v rámci EU co do znalosti cizích jazyků až 19. místo.

2. VÝZKUMNÝ DESIGN

Průzkum představuje dílčí výstup výzkumného šetření, jehož cílem bylo hledat odpovědi na otázku, zda povinné základní vzdělávání v ČR, tj. státem garantované a převažující měrou i financované, vykazuje u intaktní populace žáků docházejících do běžných základních škol z hlediska regionálního rozložení obdobných výsledků. Vzhledem ke zrušení - do r. 2005 povinných - učebních osnov, které do té doby musely respektovat všechny běžné ZŠ v ČR a jejich nahrazení rámcovými vzdělávacími programy, pro které se nestaly závaznými připravené standardy vzdělávání, existovala obava, že tomu tak není. Výzkumné šetření ověřovalo platnost nulové hypotézy H_0 – závěrečná klasifikace z cizího jazyka, odrážející cizojazyčné dovednosti žáků, nevykazuje zásadní regionální odlišnosti, tj. rozložení klasifikace těchto žáků je napříč všemi kraji ČR rovnoměrné.

Průzkum komentuje a analyzuje vztah nezávisle proměnné: územně správního celku, tj. kraje a závisle proměnné: výsledného klasifikačního hodnocení žáků z jimi uvedeného prvního cizího jazyka. Činí tak pomocí chí-kvadrát testu na pětiprocentní hladině významnosti $\alpha = 0,05$ jehož prostřednictvím sleduje regionální rozložení závěrečné klasifikace z cizího jazyka u žáků šestých (49 %), sedmých (34 %) s osmých (17 %) tříd základních škol v ČR. Vzorek

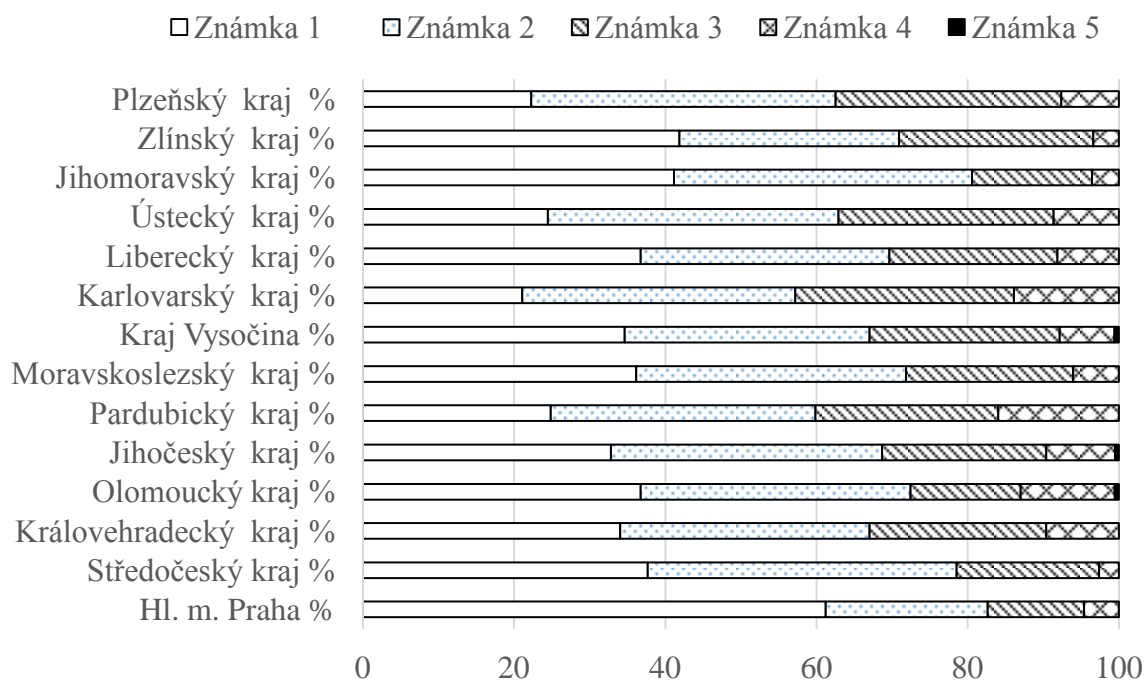
respondentů, který byl získán záměrným výběrem ze základních škol ochotných výzkumně spolupracovat s katedrou pedagogiky pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, lze považovat za rovnoměrně strukturovaný z hlediska zastoupení krajů. Činil 2706 respondentů ze 42 základních škol všech 14 regionů ČR, kteří se nacházeli ve věku 12 – 15let. Dle platné metodiky International Standards Classification of Education se jednalo o žáky na úrovni ISCED2 - lower secondary education, kteří jsou v ČR v rámci povinného vzdělávání na 2. stupni základních škol. Příspěvek se vyjadřuje ke zjištěným výsledkům, polemizuje o jejich možných příčinách a zasazuje do širších kontextů v rámci současných podmínek v povinném vzdělávání v ČR.

3. VÝSLEDKY VÝZKUMU – NEROVNOMĚRNÉ REGIONÁLNÍ ROZLOŽENÍ

Česká republika patří k malým zemím střední Evropy (necelých 79 tis. Km²). Přesto je vnitřně, administrativně správně, rozdělena do 14 samosprávných územních celků. Jejich blízkost a malá rozloha spíše evokují pro celou ČR vědomí homogenity a rovnoměrnosti, než heterogenity a nerovnoměrnosti. Změny, ke kterým v ČR za poslední čtvrt století ale došlo, narušily a rozrůznily její jednodušnost a homogenitu. Jedná se např. o sociální strukturu, životní styl, hodnotové preference, míru čínorodosti, pojetí úspěšnosti, stejně jako o přijímané vzory a očekávání, nároky na sebe sama, ochotu pracovat na sobě apod. Vliv těchto změn je obecně posuzován spíše jako odstředivý, s tendencí kumulovat podobné s podobným (Piketty, 2015). Regionálně vzato to znamená, že na určitých územích se více sdružují nositelé podobných znaků, než na územích jiných. V dílčím zaměření proto sleduje příspěvek regionální rozložení žáků staršího školního věku dle prospěchu z cizího jazyka, a to v kontinuálním řazení od šesté do osmé třídy základní školy.

Souvislost regionu, v němž žáci žijí, s jejich znalostí a dovedností cizího jazyka (vyjádřeno prostřednictvím školní klasifikace) byla zkoumána ve 26 školních třídách různých krajů ČR, jejichž zastoupení žáky bylo poměrně vyrovnané (Hl. m. Praha – 7,4 %, Středočeský kraj – 7,3 %, Královéhradecký kraj – 7,1 %, Olomoucký kraj – 6,9 %, Jihočeský kraj – 7,4 %, Moravsko-slezský kraj – 8,6 %, kraj Vysočina – 6,9 %, Karlovarský kraj – 7,1 %, Liberecký kraj – 9,7 %, Ústecký kraj – 5,7 %, Jihomoravský kraj 6,5 %, Zlínský kraj – 5,7 %, Plzeňský kraj – 8,0 %). Předpokládanou premisu vyjadřuje hypotéza H_0 – závěrečná klasifikace z cizího jazyka, odrážející cizojazyčné dovednosti žáků, nevykazuje zásadní regionální odlišnosti. Za tohoto předpokladu žáci s vynikajícími i nedostatečnými cizojazyčnými znalostmi a dovednostmi, jsou heteronomně rozloženi na celém území ČR a nekumulují se v určitých lokalitách více než v jiných. Na námi sledovaném vzorku k potvrzení této hypotézy H_0 nedošlo, neboť hodnota χ^2 -kvadrát koeficientu byla vykázána hluboko pod hranicí 5 % (Pearson Chi-square: 188,280, $p=0,000001$) – blíže viz graf 1.

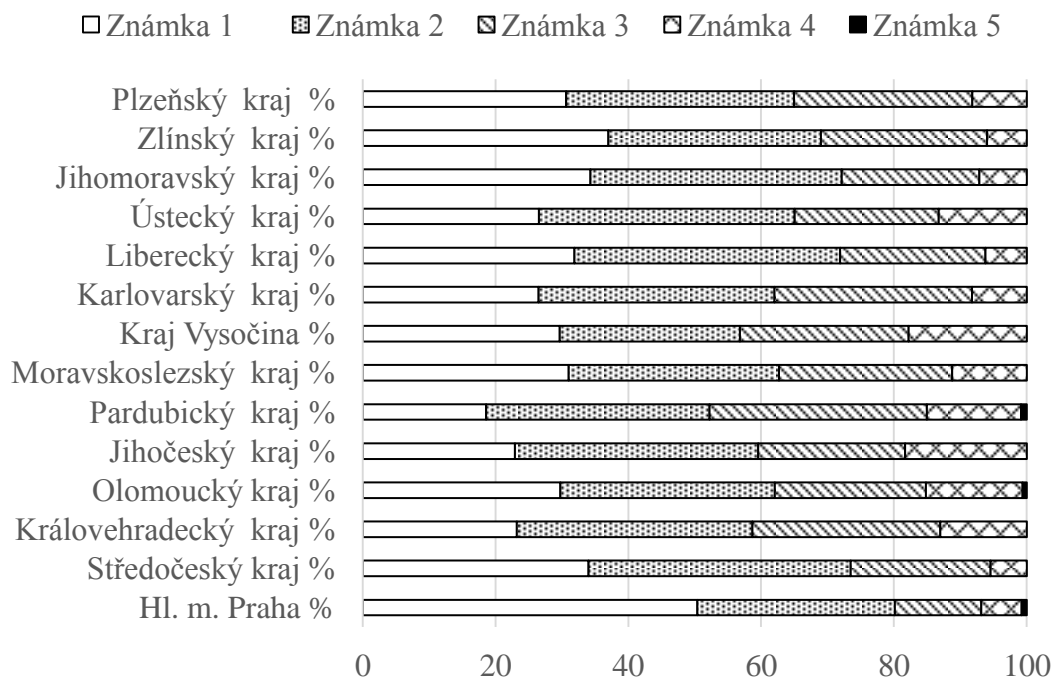
V grafu 1 jsou zachyceny jazykové znalosti a dovednosti 2572 žáků šestých tříd prostřednictvím školní klasifikace. V jejím celkovém úhrnu udělených závěrečných známek činily 34,9 % jedničky, 34,7 % dvojky, 22,3 % trojky, 7,9 čtyřky a necelé dvě desetiny procenta tvořily pětky. Z praktického hlediska lze rozdělit vědomostní spektrum žáků dle jejich klasifikace cizojazyčných dovedností do tří pásem: na nadprůměrné (úhrn hodnocení výborně a velmi dobře), průměrné (hodnocení dobře) a podprůměrné (hodnocení dostatečně a nedostatečně). V prvním pásmu byly cizojazyčné vědomosti a dovednosti žáků nejčetněji hodnoceny v Hlavním městě Praha (83 %), v Jihomoravském kraji (81 %) a Středočeském kraji (79 %). V druhém pásmu se největšími četnostmi vykázaly kraje Plzeňský (30 %), Karlovarský (29 %) a Ústecký (28 %). Ve třetím pásmu hodnotili cizojazyčné vědomosti svých žáků nejčetněji kraje Pardubický (16 %), Karlovarský (14 %) a Olomoucký (13 %).



Graf 1.: Regionální rozložení známek z cizího jazyka v 6. třídě ZŠ

Postupem do vyšších ročníků se poněkud mění struktura a zastoupení krajů v uvedených pásmech, charakterizujících úroveň cizojazyčné vybavenosti žáků. V sedmých třídách základních škol v ČR bylo celkem dotazováno 1816 žáků, kteří v celkovém úhrnu získali 30,6 % jedniček, 34,7 % dvojek, 23,9 % trojek, 10,6 % čtyřek a necelé dvě desetiny procenta tvořily pětky – viz graf 2. Rovněž v tomto ročníku nebyla potvrzena hypotéza H_0 a pomocí Chí-kvadrát koeficientu byla prokázána souvislost mezi kraji – jako nezávisle proměnnými – a klasifikovanými vědomostmi a dovednostmi z cizího jazyka – jako závisle proměnnými na 5% hladině významnosti (Pearson Chi-square: 96,6697, $p=0,000168$). Znamená to, že v některých krajích ČR se statisticky významně kumulují žáci s např. podprůměrnými studijními výsledky, než v krajích jiných. Tato skutečnost souvisí nejenom s možnostmi dalšího uplatnění cizího jazyka v praxi, ale rovněž s morálně hodnotovými vlastnostmi žáků, potažmo jejich rodičů.

Graf 2 dokládá, že tentokrát se ke krajům v prvním pásmu s nejvyššími četnostmi žáků k Hl. městu Praha (80 %) a k Jihomoravskému kraji (72 %) připojil jako třetí Liberecký kraj (72 %). Nejvyšších četností v druhém pásmu dosáhly kraje Pardubický (33 %), Karlovarský (30 %) a Královéhradecký (28 %). Nejvyšší četnosti žáků s podprůměrně hodnocenými cizojazyčnými dovednostmi ve třetím pásmu v tomto ročníku vykázaly kraje Jihočeský (18 %), Pardubický (15 %) a Ústecký (13%). Stejně jako v předešlém ročníku, lze v jejich případě dedukovat nezáměr žáků o cizí jazyk, který může být podpořen jak možností sníženého uplatnění cizího jazyka v následné ekonomické praxi, tak nedostatečnou péčí o žádoucí morálně volní vlastnosti v rodině žáka, ale rovněž uplatňováním nevhodných metod ve výuce cizího jazyka (může souviset s nedostatečným finančním zázemím školy).

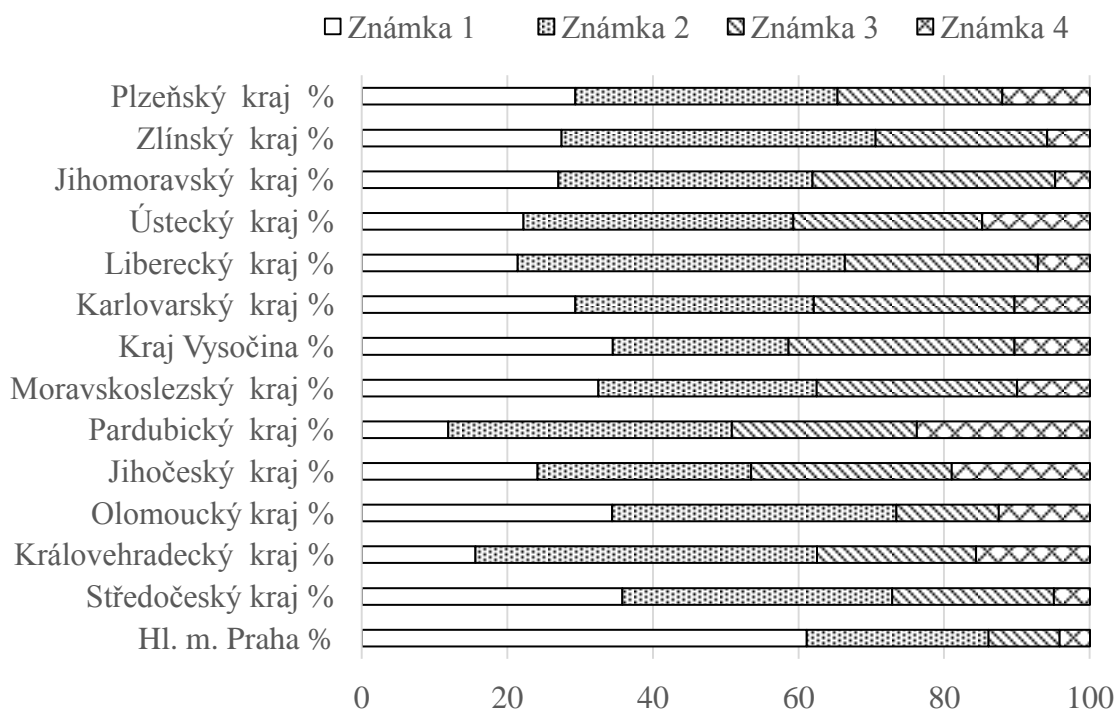


Graf 2.: Regionální rozložení známek z cizího jazyka v 7. třídě ZŠ

Obdobné porovnání a analýza byla provedena u žáků osmých tříd ZŠ. Vzorek sledovaných respondentů v tomto případě tvořilo 908 žáků. Jejich cizojazyčné dovednosti byly v úhrnu všech krajů ohodnoceny celkem ve 39,60 % případech jedničkami, v 35,8 % dvojkami, ve 24,0 % trojkami a 10,6 % čtyřkami, pětka se neobjevila v závěrečné klasifikaci tohoto ročníku žádná - viz graf 3. Ani v tomto případě nedošlo k potvrzení nulové hypotézy H_0 , že závěrečná klasifikace z cizího jazyka, odrážející cizojazyčné dovednosti žáků, nevykazuje zásadní regionální odlišnosti, tj. rozložení klasifikace těchto žáků je napříč všemi kraji ČR rovnoměrné. Naopak, na 5% hladině významnosti byla i zde prokázána pomocí Chí-kvadrát koeficientu statisticky významná souvislost mezi kraji – jako nezávisle proměnnou – a závisle proměnnou, tj. klasifikací vyjádřenou úrovní cizojazyčných kompetencí žáků osmých tříd (Pearson Chi-square: 91,3646, $p=0,000004$).

Jak vyplývá z grafu 3, nebyly na konci tohoto ročníku v žádném kraji klasifikovány cizojazyčné

dovednosti žáků jako nedostatečné. Tato skutečnost však může mít zcela jiné pozadí, než reálné posílení kompetencí žáků v cizím jazyce. Naznačují to i nejvyšší četnosti žáků ve třetím pásmu, které hodnotově odpovídají předcházejícím dvěma ročníkům. Znovu se zde objevuje kraj Jihočeský (19 %) a Ústecký (15 %), nově pak Královehradecký kraj (16 %). Druhé pásmo, reprezentující průměrné cizojazyčné dovednosti hodnocené známkou tři, vedou s nejvyššími četnostmi kraje Vysočina (31 %), Karlovarský a Moravskoslezský kraj (27 %). V prvním pásmu, stejně jako v předešlých případech, dominuje Hl. město Praha (86 %), dále pak Olomoucký a Středočeský kraj (73%).



Graf 3.: Regionální rozložení známek z cizího jazyka v 8. třídě ZŠ

Jak je z grafu 3 patrné, při komparaci klasifikace za dovednosti v cizím jazyce, např. u žáků Hl. města Prahy a žáků Pardubického kraje je patrný (s výjimkou hodnocení velmi dobře) zcela opačný trend. Předpokládáme-li statisticky normální rozložení populace v obou krajích, jeví se jako příčina této nerovnoměrnosti zejména odlišná úroveň škol v jazykových nárocích na žáky, tj. v odlišných přístupech, preferencích ale taky v metodách pedagogické práce. Pokud ale připustíme, že rozložení žákovské populace neodpovídá normálnímu rozdělení četností, což v našem případě v ČR nastalo, objevují se silnější argumenty: sociálně, ekonomicky, morálně a hodnotově nerovnoměrně zastoupená populace v krajích ČR.

4. ZÁVĚR

Příspěvek poukázal na nepříznivou situaci v povinném vzdělávání v ČR na příkladu závěrečného klasifikačního hodnocení žáků z jimi zvoleného cizího jazyka. Mezi administrativně správnými celky, tj. 14 kraji a udělenou klasifikací z cizího jazyka byly zaznamenány značné odchylky, které vyvrátily původní předpoklad, vyjádřený v nulové hypotéze: H_0 – závěrečná klasifikace z cizího jazyka, odrážející cizojazyčné dovednosti žáků, nevykazuje zásadní regionální odlišnosti, tj. rozložení klasifikace těchto žáků je napříč všemi kraji ČR obdobné, tj. rovnoměrné. Na poměrně rozsáhlém vzorku respondentů bylo naopak statisticky průkazně zjištěno, že existuje souvislost mezi jednotlivými kraji – jako nezávisle proměnnými – a úrovní cizojazyčné vybavenosti žáků v povinném vzdělávání – jako závisle proměnnou. Lze konstatovat, že v krajích ČR byla takto indikovaná úroveň cizojazyčné vybavenosti žáků zcela nerovnoměrně rozložena, tj. v některých krajích byla významně vyšší, v některých krajích významně nižší. Vzhledem k tomu, že jde o povinné vzdělávání a o běžné ZŠ, které navštěvují obdobně disponovaní žáci, je tato skutečnost zarážející. Promítají se do ní vícečetné vlivy, mezi kterými lze na prvním místě uvést neexistenci závazných standardů cizojazyčného vzdělávání pro druhý stupeň ZŠ v ČR. Dále nelze pominout ani sociální restrukturalizaci společnosti, kdy se v určitých lokalitách ČR kumulují sociálně „slabí“ občané (zejména nezaměstnaní) a jejich rodiny, příp. etnika s kulturou vykazující znaky sociální nepřizpůsobivosti a ekonomické nesamostatnosti. Tyto rodiny handicapují své děti

(většinou se zcela normálním intelektem) nepodněným způsobem života oproti „běžné“ populaci. Tím jsou v rámci rozvírajících se ekonomicko-sociálních nůžek některé lokality více a jiné méně atraktivní. Míra jejich atraktivity rozhoduje i o míře zájmu pedagogů zde působit v povinném vzdělávání, a tím i o jejich lidské a profesní kvalitě. Poptávka po učitelích převyšující jejich nabídku v určité lokalitě je pak současně ovlivněna celkovým platovým podhodnocením českých učitelů ve srovnání s jejich kolegy v rámci EU či OECD. Např. ve srovnání s průměrným ohodnocením nastupujících učitelů v zemích OECD na úrovni ISCED 2 pobírají čeští učitelé pouze 52 % jejich tabulkového platu (přepočteno na USD dle parity kupní síly), po patnácti letech praxe dosahují 73 % jejich statutárního platu (MŠMT, 2017).

Výše uvedené závěry konstatujeme s jistou zdrženlivostí, neboť si uvědomujeme limity provedeného výzkumného šetření a komplikovaný multifaktoriální vliv řady činitelů, které nebyly ve výzkumu zohledněny. Zjištěné výsledky považujeme přesto za silný argument k nutnosti koncepčních i operativních změn v českém povinném vzdělávání, včetně vzdělávání cizojazyčného. Jako malá země ve středu Evropy si ČR nemůže v globalizujícím se světě třetího tisíciletí dovolit zanedbávat cizojazyčnou vybavenost svých občanů. Nejde již jen o individuální rovinu, vyjádřenou výrokem: „Kolik jazyků umíš, tolikrát jsi člověkem“, ale o rovinu společenskou, středoevropskou.

Příspěvek byl vytvořen v rámci grantu SGS 43201 15 2003-43 01 podpořeného Grantovou agenturou Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.

Použitá literatura

1. MŠMT. *Education at a Glance 2016*. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/ceske-skolstvi-v-mezinarodnim-srovnani-1> (2017)
2. MŠMT. RVP ZV_2016.pdf. <http://www.msmt.cz/file/37052/>
3. HEDGE, T. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press, 2000. 447 pp. ISBN 0194421724
4. HYMES, D. H. (1972) *On Communicative Competence*. In J. B. Pride & J. Holmes, *Sociolinguistics*, pp 269-293. Harmondsworth: Penguinbooks
5. CEVRO. *Jazyková gramotnost v ČR aneb může nám zrušení dabingu pomoci?* http://www.cevro.cz/web_files/soubory/ctrnacni-deniky/14denik_18_2013.pdf
6. TOLLINGEROVÁ, D., MALACH, A. *Metody programování*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1973.
7. EUROPEAN COMMISSION. *First European Survey on Language Competences*. (2012a). http://ec.europa.eu/languages/library/studies/executive-summary-eslc_en.pdf
8. EUROPEAN COMMISSION. *Europeans and Their Languages*. Special Eurobarometer 386. (2012b). http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
1. EUROPEAN COMMISSION. (2016). <http://ec.europa.eu/COMMFrontOffice/PublicOpinion/index.cfm>
2. ISCED11. *International Standard Classification of Education*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. 2012. Retrieved from <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>
9. NÚV. *Zavedením druhého povinného cizího jazyka na ZŠ se zlepší jazyková vybavenost žáků*. (2013). <http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/zavedenim-druheho-povinneho-ciziho-jazyka-na-zs-se-zlepsi>
10. Piketty, T. (2015). *Apoštol přiměřené nerovnosti*. <http://euro.e15.cz/archiv/thomas-piketty-apostol-primerene-nerovnosti-1190074>

11. SCHMIDT, P. Divided by Culture. *Business Spotlight*. VII (1), pp 28-32. 2010. ISSN 1214-8377
12. SUCHÁNKOVÁ, H. Teaching Intercultural Competences to Economics Students. *Elt Converging Approaches and Challenges*. Pp 167-174. 2011. ISBN 978-1-4438-2980-9
13. JANDT, F. E. *Intercultural communication*. San Bernardino: California State University. Pp 464. ISBN 978-07-619-2899-7

Kontakt

Doc. Helena Vomáčková, CSc.
Jaroslav Kříž, Fakulta pedagogická
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí n. L.
Pasteurova 3544/1, Ústí nad Labem
Tel: +420 475 282 167
email: helena.vomackova@ujep.cz

PŘÍSTUPY PEDAGOGŮ A ASISTENTŮ PEDAGOGA V KONTEXTU ŠKOLNÍ EDUKACE ROMSKÝCH ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL - TEORETICKÉ A VÝZKUMNÉ PROBLÉMY

APPROACHES OF TEACHERS AND TEACHERS' ASSISTANTS IN THE CONTEXT OF EDUCATION OF ROMA PUPILS IN ELEMENTARY SCHOOL - THEORETICAL AND RESEARCH PROBLEMS

Eva Nyklová, Martin Kaleja

Abstrakt

Vzdělávání sociálně vyloučených (romských) žáků stojí dlouhodobě v centru zájmu aktérů podílejících se v ČR na přípravě a tvorbě strategických vzdělávacích dokumentů. Navzdory očekávání plynoucích z deklarovaných cílů je současný stav vzdělávacích výstupů dotčených žáků jen málo účinný. Školní úspěšnost těchto žáků tak mnohdy závisí především na osobnosti pedagoga, jehož výraznou roli v kontextu vzdělávání žáků potvrzují výsledky pedagogických výzkumů realizovaných v této oblasti. Na rozdílnost v pedagogii aplikovaných přístupech se zaměřuje také náš výzkum. Teoretickou a empirickou analýzou pedagogických přístupů chceme sestavit holistický obraz reality popisující přístupy pedagogů k romským a exkludovaným žákům ve vzdělávání na základní škole. Hlavní důraz přitom klademe na pedagogickou angažovanost, kterou vnímáme jako velmi důležitou, smysluplnou a potřebnou.

Klíčová slova: *romský/sociálně vyloučený žák, přístup pedagoga, angažovanost*

Abstract

The education of socially (Roma) excluded pupils has been at the center of interest of strategic educational documents in the Czech Republic for a long time. Despite of the expectations of the declared goals, the current state of educational outcomes of mentioned pupils is only a little effective. The school success of these pupils often depends mainly on the personality of the teacher, whose role in the context of pupil education is confirmed by the results of pedagogical research realized in this area. Our research focuses on the differences in approaches applied by teachers. We want to compile a holistic picture of school reality describing teachers' approaches to Roma and excluded pupils in primary school education, by using theoretical and empirical analysis of teacher's approaches. The main accent is put on teacher's engagement, which we perceive as very important, meaningful and necessary.

Key words: *Roma / socially excluded pupil, approach of teacher, engagement*

1. ÚVOD

Na zvýšení kvality a efektivity vzdělávacích systémů a usnadnění přístupu ke vzdělávání se členské země EU dohodly již v roce 2000. (Lisabon European Council, 2000). Navzdory očekávání strategické cíle české národní vzdělávací politiky ve školské praxi týkající se vzdělávání romských/sociálně vyloučených žáků dlouhodobě selhávají. Nekompatibilita jednotlivých provázaných dokumentů, včetně legislativních, vztahujících se k inkluzivnímu vzdělávání a nemožnost jejich efektivní aplikace (teoretické vymezení cílů je prakticky neuchopitelné) ve školách vzdělávajících dotčené žáky vede ke stále se zhoršujícím vzdělávacím podmínkám na homogenních (segregovaných) školách, kde většinu žáků tvoří právě žáci romští/sociálně vyloučení. Dlouhodobé záměry a strategie vzdělávací politiky ČR,

včetně strategií romské integrace, sice deklarují rovné příležitosti, růst kvality vzdělávání romských žáků, zákaz diskriminace, rozvoj romské kultury a jazyka, avšak vytyčené cíle se dlouhodobě nedaří naplňovat. Současný stav školské praxe je z pohledu vzdělávacích výstupů jen málo účinný. K přijetí opatření, která zvyšují začlenění znevýhodněných dětí (včetně romských) do vzdělávání, nabádá Českou republiku také Doporučení Evropské komise (2015). Nespokojenost se současným stavem vyjadřují i samotní pedagogové (Moree, 2018).

Na neuspokojivý stav vzdělávání cílové skupiny žáků a zároveň na smysluplnost věnovat se tomuto tématu upozorňují výsledky výzkumů prováděných našimi (srov. Bartoňová, 2009; Hájková & Strnadová, 2010; Bittnerová, Doubek & Levínská, 2014; Kaleja, 2015; Lechta, 2016) i zahraničními výzkumníky a agenturami (srov. Jimerson, Campos & Greif, 2003; Brewster & Bowen, 2004; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2005; Eurobarometr, 2008; Hughes, Luo, Kwok & Loyd, 2008; Rosinský, 2009, OECD, 2015). Z výsledků pedagogických výzkumů vyplývá, že výraznou roli v kontextu vzdělávání žáků hraje celá řada subjektů, z nichž primární roli hraje osobnost pedagoga. (Vieluf et al., 2012; Kaleja 2015; Bartoňová, Vítková, 2016). Ve vzdělávání žáků romských/sociálně vyloučených je tato role ještě významnější, kdy se k roli edukační přidává role zprostředkovatelská propojující rozdílné kulturní světy.

Důvodů, proč je potřebné řešit nevyhovující stav, je několik, od nízké účasti romských dětí na předškolním vzdělávání, přes segregaci výuky, nízkou míru gramotnosti žáků, až po vysokou míru předčasného ukončení školní docházky. Naš výzkum vychází z výše uvedených a zaměřuje se na přístupy pedagogů, které aplikují v edukačním procesu. Tyto přístupy mohou mít takové obsahy a formy, které jsou blízké angažovanosti. Jejich teoretickou a empirickou analýzou chceme sestavit holistický obraz reality v přístupech pedagogů, konkrétně učitelů/asistentů pedagoga k cílové skupině žáků základních škol. Toto vnímáme v kontextu výše uvedeného jako velmi důležité, smysluplné a potřebné. Identifikací faktorů angažovanosti a jejich setříděním do skupin podle charakteristických znaků se pokusíme vytvořit typologii pedagogické angažovanosti.

Mnoholetá praxe na pozici učitelky základní školy vzdělávající romské/sociálně vyloučené žáky nás přivedla k hlubšímu přemýšlení nad problematikou jejich vzdělávání. Při vedení rozhovorů s různými pedagogy se veškeré úvahy týkaly témat zvyšujícího se nezájmu dotčených žáků o vzdělávání, jejich nekázně v hodinách i o přestávkách, rostoucí obtížnosti zvládat výchovně vzdělávací proces, nedostatečného prospěchu, problému končící školní docházky v nižším než devátém ročníku, vysoké absence, nezájmem a neúčasti žáků na aktivitách pořádaných školou, nedostatečné podpory žáků ze strany rodičů, aj. Zároveň se ukazovalo, že někteří učitelé mají větší respekt u svých žáků než jiní, některé třídy jsou "v pohodě" a jiné ne. V každém rozhovoru hrála nějakou roli osobnost pedagoga jako osoby, která konkrétní jev svým konáním pozitivně či negativně ovlivnila, případně mohla ovlivnit. Při vedení rozhovorů různého charakteru dále vyplynulo, že vzdělávat romské/sociálně vyloučené žáky je pro učitele i jejich asistenty náročné, vzdělávací výstupy těchto žáků jsou často neadekvátní vynaloženému úsilí učitele. Zároveň je pro některé pedagogy velmi obtížné uvědomit si a přiznat si svou moc nad žáky a jejich vzdělávacími výsledky. Přitom, vzhledem k prostředí, z něhož žáci pocházejí, jsou v jejich socializaci jedni z mála, ne-li jediní, kteří jim poskytují pozitivní a pro spokojený život užitečné a společensky žádoucí vzorce chování. Rozhodli jsme se tedy blíže prozkoumat, v čem se jednotliví učitelé a s nimi spolupracující asistenti pedagoga vzájemně odlišují, jaké přístupy aplikují ve vzdělávání svých žáků, jak se angažují pro to, aby jejich žáci dosahovali lepších výsledků.

2. OD PŘÍSTUPU K ANGAŽOVANOSTI

Pedagogové aplikují různé přístupy ke své práci, k žákům a jejich rodičům, ke škole, ke kolegům, atd. Přístupem rozumíme konkrétní postoje pedagoga¹, projevy chování, metody, formy a organizace práce, způsoby komunikace, míru zájmu o žáka a jeho okolí, vázané na pedagogické a osobnostní kompetence, motivaci, oddanost a spokojenost s prací a jejími výsledky. Poskytovat žákům potřebnou podporu znamená pro učitele nutnost pochopit, s jakými žáky pracují, co a jak mají ve své práci dělat, jaké mají pro tuto práci předpoklady a kompetence. Typy pedagogického působení souvisí s osobností učitele, stylem a kvalitou jeho práce. Na kvalitu a efektivitu výuky se zaměřuje řada autorů (srov. Pelikán, 1991; Grecmanová, Holoušová & Urbanovská, 1999; Švec, 2002; Vašutová, 2004; Pol et al., 2005; Dyrtrtová, 2009; Mareš, 2010; Janík, 2013, Kaleja, 2014). Kvalita výuky a školní úspěšnost žáků je snadno měřitelná na základě jejich vzdělávacích výstupů, délkou setrvání ve vzdělávacím systému, mírou uplatnění absolventů na pracovním trhu Stejně důležitý je způsob práce, který pedagogové uplatňují ve výuce a jakým dosahují svých výsledků, přesto zůstává v evaluaci v pozadí, ačkoliv je v kontextu výše uvedeného při vzdělávání žáků významný.

Náročnost současného výkonu učitelského povolání zahrnující nutnost zvládat specifické vzdělávací potřeby žáků, znalost jejich kulturního, sociálního a rodinného prostředí, i společenská netolerance ve vztahu k romské menšině, vnáší do řad učitelů emocionální naladění, které se může zrcadlit v přístupu učitele ke vzdělávání žáků. Jak dokládají výsledky některých výzkumů (srov. Eurobarometr, 2008; Rosinský, 2009; Kaleja, 2015), velké procento učitelů by ve své třídě romského žáka vůbec nechtělo. U učitelů existují diametrální rozdíly ve vnímání různých etnicit (Jarkovská, Lišková, Obrovská & Suralová, 2015), kdy právě romská je nejméně akceptovaná. Romský žák je v nerovném postavení také z dalších důvodů, např. nadhodnocením významu mezinárodních srovnávacích testů a s tím spojeným „žebříčkováním“ škol, ekonomizací vzdělávacího prostoru, oslabením vyjednávací síly v kontextu sociálních a ekonomických podmínek (Štech, 2007; Kaščák & Pupala, 2011), aj.

Jednu z forem přístupu pedagoga ve vzdělávání aplikují angažovaní pedagogové. Pro naplnění obsahu pojmu angažovanost vycházíme z konkrétní náplně práce definované katalogem prací pro danou pedagogickou pozici. Míra plnění povinností se u různých pedagogů může lišit, od extrémního neplnění povinností až po konání práci přesahující její rámec. Přístupy pedagogů zahrnující kromě očekávaných aktivit další činnosti, které nejsou obsahem náplně práce, jsou pro náš výzkum v systémovém kontextu chápány jako angažovanost. Tyto činnosti se vyznačující přidanou hodnotou v práci pedagogického pracovníka a stojí v popředí našeho zájmu, zejména týkají-li se vzdělávání romských/ sociálně exkludovaných žáků, kde mohou podpořit jejich školní úspěšnost. Angažovanost chápeme jako osobní a osobnostní výchovně vzdělávací strategii pedagoga. Základem je osobnost pedagoga, jeho motivace, ochota vyhledávat a vykonávat obecně neočekávané činnosti, snaha o pochopení individuálních a specifických potřeb žáka, zájem o spolupráci s kolegy, apod., přičemž cílem jeho úsilí je podpora žáka, jeho školní úspěšnosti. Pedagogicky angažovaný učitel nebo asistent pedagoga do svého výkonu vkládá vlastní „já“ a přesvědčení o smysluplnosti své práce. Pro náš výzkum nebudeme relevantní nařízená angažovanost, která je sice spojena s činností pedagoga nad rámec běžných povinností, avšak pedagog ji vykonává pouze na příkaz nadřízeného. Angažovanost je zároveň vázaná na kompetence pedagoga. Jednou z nich je kompetence evaluační, předpokládáme tedy, že každý pedagog ví, co má kdy

¹ Pedagogem je v našem pojetí učitel, případně s ním spolupracující asistent pedagoga, který se přímo podílí na edukaci žáka, bez ohledu na pracovní pozici, kterou zastává.

dělat a je schopen udržet si sebekázeň. Pedagog je tak vyváženou osobností z hlediska kompetenčního i osobnostního.

Příklad našeho chápání rozdílnosti mezi klasickým a angažovaným pedagogickým přístupem ukazuje tab. č. 1.

Tabulka 1: Diference přístupů pedagoga při realizaci školní edukace na základní škole

Klasický přístup	Angažovaná edukace	Angažovaná edukace ve vztahu k romským žákům
uzpůsobuje vzdělávací činnosti a podmínky potřebám žáka,	aktivně se zajímá o mimoškolní vzdělávací podmínky žáka,	aktivně se zajímá o mimoškolní vzdělávací podmínky žáka, specifika jeho rodinného zázemí,
rozvíjí kulturnost v poznávání, konání, hodnocení,	vnáší prvky multikulturality do vyučovacího procesu,	toleruje specifika a vnáší prvky minoritní kultury do vyučovacího procesu,
zvyšuje dorozumívání se, porozumění si,	Rozlišuje a zprostředkovává způsoby komunikace různých kultur, vzájemné dorozumívání se,	poznává jazyk a způsoby komunikace minority, ujišťuje se, že žáci správně porozuměli sdělovanému,
podporuje společensky žádoucí jevy nezbytné pro kompetentnost a seberealizaci,	k podpoře využívá efektivně všechny i nahodilé situace ve škole i mimo ni,	k podpoře využívá efektivně všechny i nahodilé situace ve škole i mimo ni, s důrazem na společensky očekávané jevy a vysvětlením rozdílností,
podporuje důstojnost, prosociálnost a morálně intelektuální sebedůvěru.	využívá / zprostředkovává situace, kdy se minorita setkává s majoritou, a vede žáky k úspěšnému zvládnutí a efektivnímu využití těchto sociálních interakcí pro život.	využívá / zprostředkovává situace, kdy se minorita setkává s majoritou, vede žáky k úspěšnému zvládnutí a efektivnímu využití těchto sociálních interakcí pro život, zdůrazňuje pozitiva, poukazuje na negativa, sám je pro žáky vzorem.

Zdroj: Vlastní zpracování

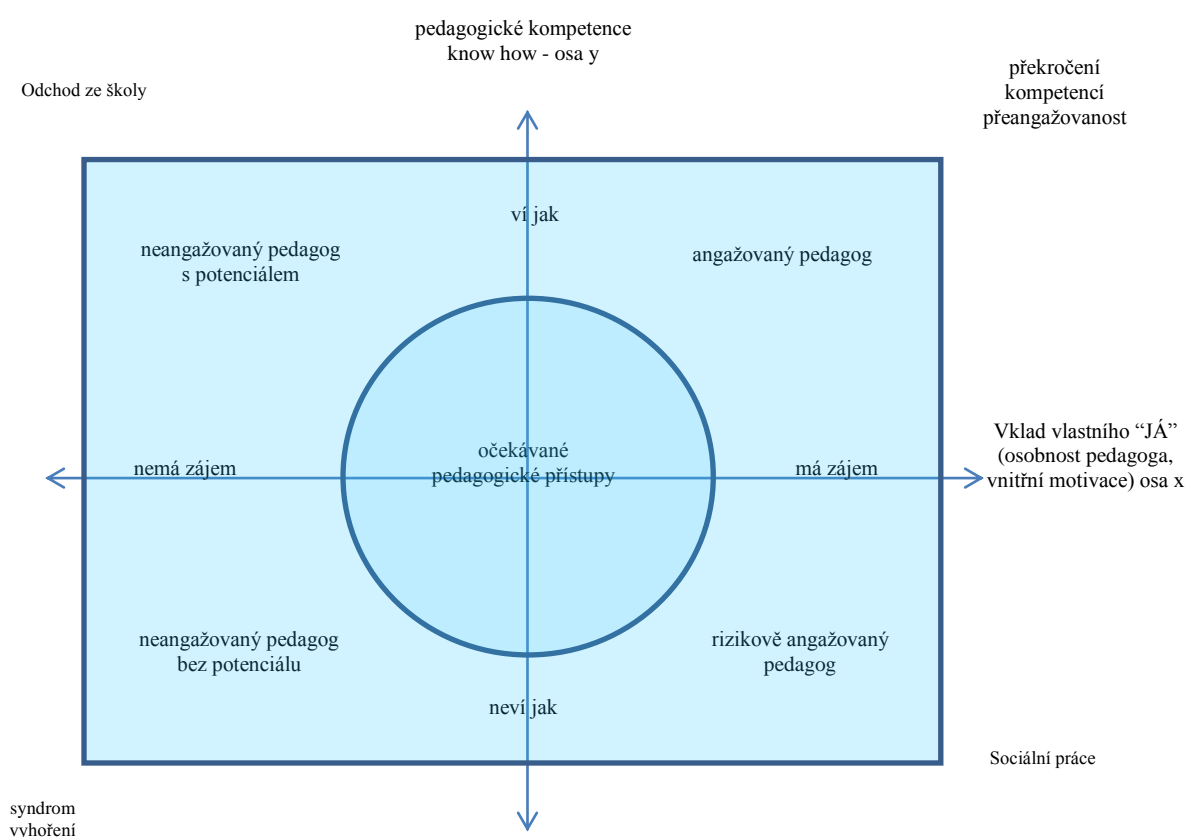
Klasický přístup je postaven na běžném očekávání činnosti pedagoga v edukačním procesu, který vyplývá z náplně práce a předpokládá disponibilitu základních pedagogických a osobnostních kompetencí vyžadovaných při nástupu do pracovního poměru. Angažovaná edukace zahrnuje navíc aktivitu a zájem pedagoga, jeho angažovanost vůči všem svým žákům. Ve vztahu k žákům romským je angažovaná edukace rozšířena o aktivní přístup a zvláštní zájem o specifika romské kultury, zvyklostí, tradic, komunikačních modelů atd.

Ne každý pedagog disponuje dostatečnými zdroji a motivací k tomu, aby se angažoval. Vliv zde sehrávají jak vnější, např. pracovní prostředí, přístup vedení, vlastní rodinné zázemí, atd., tak vnitřní podmínky, fyzické, psychické a osobnostní dispozice každého pedagoga, které mohou působit příznivě, zároveň ale mohou omezovat jeho výkon. Ve srovnání s okolím by tak mohl být i angažovaný pedagog vnímán jako neangažovaný, i když jeho pracovní výkon přesahuje požadovanou úroveň. Abychom zamezili takto zkresleným výsledkům, angažovaným bude pro náš výzkum ten učitel či asistent pedagoga, který se za angažovaného sám považuje. Přitom bereme v úvahu aktuální angažovanost v době sběru výzkumných dat, neboť právě v kontextu výše jmenovaných podmínek se tato může měnit jak v čase, tak podle okolností. Stavíme tedy na tom, že budeme řešit daný stav bez spekulativního posuzování minulosti či budoucnosti. Výsledky výzkumu se tak mohou někomu jevit jako neupotřebitelné, ve skutečnosti však půjde zároveň o interpretaci dat v době jejich sběru, jejich proměnlivost pro závěry tak není relevantní. Snažíme se zjistit, co můžeme udělat pro to, aby pedagogové byli angažovaní, jde nám tedy o předpoklad pro uskutečnění změny, nikoliv o vývoj v čase. Budeme-li znát indikátory, které mohou být předpokladem pro pozitivní změnu, můžeme je posilovat, naopak u negativních faktorů můžeme preventivně zasáhnout. Při konstrukci typologie angažovanosti budeme získaná data rozdělovat do dvou

skupin podle toho, zda spadají do angažovanosti nebo ne, přičemž nás zajímá první skupina dat.

Pro vymezení pojmu angažovanost vycházíme z definice postoje a jeho kognitivní, afektivní a konativní složky, (srov. Atkinson et al., 2003, Výrost, 2008, Nakonečný, 2009) a z definice osobní pracovní angažovanosti W. Kahna (1990), které má nejbližší k našemu chápání pedagogické angažovanosti. Podle Kahna osobně angažovaný jedinec ve svých pracovních rolích zohledňuje své vlastní „já“, sebezapojení a sebevyjádření, a při práci využívá kognitivní, fyzickou i emocionální složku osobnosti. Angažovanost je měřitelná smysluplností práce (meaningfulness) jako návratnosti vložených osobních investic zaměstnance do jeho pracovní role, psychologickou bezpečností (safety), což je chápáno jako absence obavy z následků projevení svého Já, a přístupností práce (availability) danou pocitem dostatku osobních zdrojů vnášených zaměstnancem do pracovní role.

Obrázek 1 Model kombinace vlastního vkladu a kompetencí v přístupu pedagoga



Zdroj: Vlastní zpracování

Obsahovou analýzou výše citovaných textů teoretických zdrojů jsme operacionalizovali definici angažovanosti vycházející z osobního postoje pedagoga a jeho kompetencí (obr. č. 1). Dostáváme tak čtyři kvadranty vymezející vždy tři různé vrstvy přístupů v závislosti na míře motivace (zájmu) a znalostí a uplatnění kompetencí (know how) pedagoga. V modelu jsou zároveň vymezeny mantinely fyzických, psychických a osobnostních dispozic a kompetencí pedagoga, jejichž překročení může být nežádoucí a může vést k syndromu vyhoření, k přeangažovanosti, k překročení kompetencí, kdy pedagog jedná v oblasti, která mu nepřísluší a spadá spíše do oblasti sociální práce, nebo např. odchodu ze školy. Všechny vrstvy jsou prostupné, pedagog se v čase a v závislosti na objektivních i subjektivních

okolnostech může mezi jednotlivými vrstvami přesouvat a měnit. Přitom je proměnlivější posun po svislé kompetentní ose, do níž se promítá rychlý společenský pokrok i vývoj oboru. Horizontální posun po ose vnitřní motivace a osobnosti vychází především z teorie postoje a je tedy relativně stálejší.

V oblasti okolo průsečíků os se nachází pásmo očekávaných činností pedagoga, které korespondují s běžnou náplní jeho práce. Komponenty kompetence zde vycházejí z konkrétní pracovní náplně, pedagog je získal svým studiem. Jde o očekávanou činnost. Pro náš výzkum je tato oblast nerelevantní, nezkoumáme, zda pedagog spadající do této vrstvy má či nemá potenciál, předpokládáme, že ví a zná, co a jak má učit a vychovávat, své kompetence nabyt studiem, i že má zájem, protože si zvolil toto povolání.

Ve vzdělávání žáků jsou největším přínosem angažovaní pedagogové. V modelu tvoří druhou vrstvu prvního kvadrantu. Jsou to učitelé a asistenti pedagoga se zájmem, kteří jsou vnitřně motivovaní, znají a dokáží naplno využívat své pedagogické kompetence a zároveň je nepřekračují. Mají tedy dostatek znalostí, dovedností a zkušeností (vlastní i zprostředkované) k tomu, aby se angažovali. Zároveň je zde předpoklad, že se budou i nadále rozvíjet.

Vedení škol se zpravidla obrací s požadavky častěji na angažované pedagogy, u nichž je jistota splnění úkolu vyšší než u ostatních. Může tak nastat situace, že z angažovaného se postupně přemístí do třetí vrstvy a stane přeangažovaným. Ve směru zájmu a motivace může dojít k fyzickému i psychickému vyčerpání, ve směru kompetencí k jejich překračování. Důsledkem přeangažovanosti může být až vyhoření pedagoga.

Pedagogové s dostatečnou vnitřní motivací, ale s nedostatečnými kompetencemi nebo neschopností je využívat, najdeme ve druhé vrstvě čtvrtého kvadrantu. Zvolili jsme pro ně označení rizikově angažovaní. Existenci rizika negativního dopadu výchovně vzdělávací činnosti na žáka vyvolané nevhodnou aplikací pedagogického přístupu lze eliminovat např. vzájemnou kooperací s erudovanými pedagogy, poskytováním kolegiální i manažerské podpory, samostudiem, vzájemnými hospitacemi, dalším vzděláváním. Tito pedagogové tak mají perspektivu stát se angažovanými. Na druhou stranu mohou vést nedostatečné kompetence k tomu, že namísto edukace sklouzne pedagog do další vrstvy za hranici přístupů a jeho činnost bude mít charakter výkonu sociální práce.

U pedagogů z druhé vrstvy druhého kvadrantu, kteří ztratili vnitřní motivaci, ale stále disponují dostatečnými kompetencemi, je transformace směrem k angažovanosti obtížná, ale ne nemožná. Obnovení ztráty zájmu dělat něco navíc lze např. posílením jejich vnitřní motivace, opakovaným přesvědčováním o potřebnosti a smysluplnosti jejich práce, případně vnější motivací. O změnu neprojevují zájem zejména ti, kteří plánují odchod ze školy.

Poslední skupina pedagogů s nízkým zájmem, nedostatečnou úrovní potřebných kompetencí nebo neznalostí jejich uplatnění nepřináší vzdělávacímu procesu příliš pozitivních aspektů. Tito pedagogové spadají do druhé vrstvy třetího kvadrantu. Bez vnějšího zásahu nelze očekávat žádnou angažovanost, zároveň je potřebné zvážit, zda je tento zásah efektivní, zda má vůbec smysl. Důsledek nezájmu a nekompetentnosti se promítá do celkového vyčerpání organismu a vede až k syndromu vyhoření.

Naše operacionalizovaná definice angažovanosti je modifikována z kognitivní, afektivní a behaviorální složky postoje, sestává tak z kodifikované, konativní, auto-normativní angažovanosti. Tyto tři kategorie posuzujeme z pohledu čtyř subjektů/objektů angažovanosti: žák, škola, rodič, společnost (tab. č. 2).

Tabulka 2: Kategorie pedagogické angažovanosti

DIMENZE ANGAŽOVANOST	ŽÁK	RODIČ	ŠKOLA	SPOLEČNOST
KODIFIKOVANÁ	<i>podpora rozvoje</i>	<i>zodpovědnost za rozvoj</i>	<i>naplnění požadavků a norem</i>	<i>společensky akceptovatelný žák</i>
KONVENČIONÁLNÍ	<i>ochota a přátelský vztah, víra v učitele</i>	<i>vzájemná komunikace</i>	<i>dohodnutý způsob jednání, zájem žáků, ochota pracovat</i>	<i>dodržování společenských pravidel</i>
AUTO-NORMATIVNÍ	<i>účast na aktivitách</i>	<i>vynaložené úsilí zapojení se</i>	<i>výkon</i>	<i>setrvání v systému, míra uplatnění na pracovním trhu</i>

Zdroj: Vlastní zpracování

Kodifikovaná angažovanost je založena na kognitivní složce postoje. Souvisí s reflexí a autoreflexí. Řadíme sem přemýšlivost nad vlastní prací, vynakládání úsilí nezbytné pro to, aby se žák všestranně rozvíjel. Jde o angažovanost v obecně očekávaných činnostech vyplývajících z legislativních norem a vzdělávacích předpisů. Žák očekává, že učitel bude podporovat jeho rozvoj, rodič očekává učitelovu zodpovědnost za rozvoj jeho dítěte, škola očekává naplňování požadavků vyplývajících z norem a nařízení a společnost očekává společensky akceptovatelného žáka.

Konvenční angažovanost vychází z emocionální (afektivní) složky postoje. Zahrnuje pozitivní i negativní reakce subjektů, jejich vazbu ke škole, dohodnutý ustálený způsob jednání, který se stává pro zaměstnance školy, žáky a jejich rodiče společenským pravidlem a je tak kontrolovatelný. Jde o míru zájmu žáka o vzdělávání se, víru žáka v učitele a akceptaci jeho jednání, apod. Ve vztahu k rodičům jde např. o vynaložené úsilí a udržování vzájemné komunikace, schopnost rodičů přijímat edukační záměry učitele. Ve škole se jedná o její celkovou kulturu, vztahy mezi žáky a učiteli, míru zvládnutí žáků ve třídě, konkrétní klima třídy a školy, dodržování ustálených pravidel, školního řádu apod. Z pohledu společnosti sem řadíme např. budování dobrého jména školy nebo to, jak kvalitní a úspěšné žáky škola produkuje.

Auto-normativní angažovanost má základ v behaviorální složce postoje, vychází z myšlenky účasti. Zahrnuje ochotu pracovat, zapojení žáka, učitele, školy do školních, mimoškolních a sociálních aktivit. Je považována za zásadní pro dosažení pozitivních výsledků žáka a prevenci jeho vypadnutí ze vzdělávacího systému. Rodič pozoruje zapojení se svého dítěte, vnímá vynaložené úsilí učitele a je ochoten spolupracovat se školou. Ve vztahu ke škole jde o její výkon, vzdělávací výstupy žáků, ve vztahu ke společnosti jde o setrvání žáka ve vzdělávacím systému a mírou uplatnění žáka na pracovním trhu.

3. ZÁVĚR

Česká vzdělávací politika dlouhodobě nedosahuje cílů, které si vytyčila. Výrazné nedostatky vykazuje v kontextu vzdělávání romských a sociálně vyloučených žáků. Školní úspěšnost

těchto žáků je mnohdy závislá na konkrétních přístupech pedagogů, o čemž vypovídají závěry výše zmiňovaných realizovaných výzkumů. Také náš výzkum se zajímá o problematiku edukace stejné cílové skupiny, konkrétně se zaměřuje na teoretickou a empirickou analýzu přístupů pedagoga k edukaci uvedených žáků s cílem přinést popis reálného stavu přístupů učitelů a asistentů pedagoga v edukaci na základních školách a identifikovat projevy a faktory charakterizující jejich rozdílnost. Z nich se pokusíme vybrat ty, které svým obsahem a formou spadají do angažovanosti a podporují školní úspěšnost/působí jako prevence proti školnímu neúspěchu romských žáků na základní škole, a které budou základem pro konstrukci typologie angažovanosti.

Vycházíme z toho, že různí pedagogové aplikují v edukaci různé přístupy. Základem rozdílů je různorodost charakteristik osobnosti pedagoga, jeho kompetencí a schopností je použít, odlišnou motivací k výkonu, mírou plnění pracovních povinností, atd. V případě žáků se statutem socio-ekonomického znevýhodnění a kulturní odlišnosti, kam řadíme naši cílovou skupinu žáků, se do přístupu konkrétního pedagoga mimo jiné promítá také zvýšená náročnost práce i rozdílnost ve vnímání etnicit. Vedle klasických přístupů můžeme na základě odlišnosti charakterizovat přístupy angažované vyznačující se aktivními prvky a v případě naší cílové skupiny žáků přístupy angažované vůči romským žákům, kde je aktivita rozšířena směrem ke specifickým romské kultury, jazyka, zvyklostem, tradicím, komunikačním zvláštnostem, behaviorálním vzorcům, aj.

Námi chápaná angažovanost je konstruována na základě kognitivní, afektivní a konativní složky postoje a definice Kahnovy osobní pracovní angažovanosti, kdy jedinec v pracovní roli zohledňuje všechny složky své osobnosti, smysluplnost práce, návratnost investic, dostatek zdrojů i psychologickou bezpečnost. Definici angažovanosti jsme dále operacionalizovali na základě výsledků obsahové analýzy dříve citovaných teoretických zdrojů.

Kombinací pedagogova „JÁ“ a jeho kompetencí dostáváme model (obr. č. 1), jehož čtyři kvadranty vymezují různé vrstvy přístupů v závislosti na míře motivace (zájmu) a znalostí a uplatnění kompetencí (know how) pedagoga. V centru našeho zájmu budou angažovaní učitelé a asistenti pedagoga, kteří se v modelu nacházejí ve druhé vrstvě prvního kvadrantu, vnitřně motivovaní a efektivně využívající své pedagogické kompetence.

Modifikací z kognitivní, afektivní a behaviorální složky postoje jsme získali tři složky angažovanosti, kodifikovanou, konativní a auto-normativní. Obsahově naplňujeme naši definici angažovanosti z pohledu čtyř subjektů/objektů angažovanosti: žák, škola, rodič, společnost, k nimž budeme přiřazovat konkrétní faktory získané výzkumem, a které budou základem pro konstrukci typologie angažovanosti pedagoga.

Použitá literatura

1. ATKINSON, R. L., ATKINSON, R. C., SMITH, E. E., BEM, D. J. & NOLEN-HOEKSEMA, S. *Psychologie*. Praha: Portál. 2003. 750 s. ISBN: 80-7178-640-3.
2. BARTOŇOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. 2009. 223 s. ISBN: 978-80-210-5103-4.
3. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma. 2. upravené vyd.* Brno: Masarykova univerzita. 2015. 363 S. ISBN 978-80-210-8093-5.
4. BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D., & LEVÍNSKÁ, M. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova. 2004. 312 s. ISBN 978-80-87398-61-6.

5. BREWSTER, A., B., BOWEN, G., L. Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1). 2004. s. 47–67. ISSN: 1573-2797.
6. DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada. 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
7. EK, *Doporučení Rady k národnímu programu reforem České republiky na rok 2015 a stanovisko Rady ke konvergenčnímu programu České republiky z roku 2015*. Brusel: EK. 2015. 6 s. [on line, cit. 3. 5. 2019], dostupné na: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file_import/csr2015_czech_cs_0.pdf.
8. Lisabon European Council 23 and 24 March 2000. *Presidency Conclusions*. [on line, cit. 3. 5. 2019]. Dostupné na: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm#
9. GRECMANOVÁ, H.; HOLOUŠOVÁ, D.; & URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex. 1999. 231 s. ISBN: 80-85783-20-7.
10. HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. 2010. 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
11. HAKANEN, J., J., BAKKER, A., B. & SCHAUFELI, W., B. Burnout and Work Engagement among Teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), s. 495 – 513. 2006. [on line, cit. 17. 4. 2019]. Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>.
12. HUGHES, J., N., LUO, W., M., KWOK, O., L., LOYD, L., K. Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*. 100(1), s. 1-14. 2008. doi: 10.1037/0022-0663.100.1.1.
13. JANÍK, T. et al. Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky. Brno: Masarykova univerzita. 2013. 434 s. ISBN 978-80-210-6349-5.
14. JARKOVSKÁ, L., LIŠKOVÁ, K., OBROVSKÁ, J. & SOURALOVÁ, A. *Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti*. Praha: Portál. 2015. 256 s. ISBN 978-80-262-0792-4.
15. JIMERSON, S. R., CAMPOS, E., & GREIF, J. L. Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *California School Psychologist*, 8(1), s. 7-27. 2003. ISSN 2161-1505.
16. KAHN, W. Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *Academy of Management Journal*. 33, s. 692-724. 1990. DOI 10.2307/256287.
17. KALEJA, M. Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky. Ostrava: Ostravská univerzita. 2014. 248 s. ISBN 978-80-7464-544-0.
18. KALEJA, M. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava. Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik. 2015. 112 s. ISBN 978-80-7510-160-0.
19. KAŠČÁK, O., PUPALA, B. *Škola zlatých golierov: vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Sociologické nakladatelství. 2012. 208 s. ISBN 9788074191138.
20. LECHTA, V. a kol. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. 2016. 464 s. 978-80-262-1123-5.
21. MAREŠ, J. Individualizovaná diagnostika člověka – inspirace pro metodologii pedagogiky. *Pedagogika*, 60(2), s. 138-161. 2010. ISSN 2336-2189.
22. MOREE, D. *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté*. Praha: Nadace OSF. 2018. 16 s. ISBN 978-80-87725-43-6.
23. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie, 2., rozšířené a přepracované vydání*. Praha: Academia. 2009. 500 s. 978-80-200-1679-9.

24. OECD. Overview: Excellence and Equity in Education, in *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. OECD: Paris. 2016. 16 s. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-5-en>.
25. PELIKÁN, J. Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení. Praha: Univerzita Karlova. 1991. 147 s. ISBN 80-7066-398-7.
26. POL, M., et al. *Kultura školy: příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita. 2005. 217 s. ISBN 80-210-3746-6.
27. ROSINSKÝ, R. Etnické postoje učitel'ov, študentov a žiakov I. stupňa ZŠ (s akcentom na rómsku etnickú skupinu). Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva. 2009. 290 s. ISBN 978-80-8094-510-7. [on line, cit. 2018-10-20]. Dostupné na: https://www.academia.edu/9109961/Etnické_postoje_učiteľ'ov_študentov_a_žiakov_I._stupňa_ZŠ_s_akcentom_na_rómsku_etnickú_skupinu.
28. SPECIAL EUROBAROMETER 296 / Wave 69.1 – TNS opinion & social. Discrimination in the European Union: Perceptions, Experiences and Attitudes. Directorate-General for Communication. Zverejňeno: červenec 2008. [on line, cit. 2018-11-25]. Dostupné na: https://data.europa.eu/euodp/data/dataset/S656_69_1_EBS296.
29. ŠTECH, S.. Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57(4). s. 326-337. 2007. ISSN 2336-2189. [on line, cit. 2017-5-21]. Dostupné na: <http://kdm.karlin.mff.cuni.cz/konf-cd2/data/ostatni/stech2.pdf>.
30. ŠVEC, V. a kol. Cesty k učitel'ské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností. Brno: Paido. 2002. 306 s. ISBN 80-7315-035-2.
31. VAŠUTOVÁ, J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido. 2004. 190 s. ISBN: 80-7315-082-4.
32. VIELUF, S., et al. *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS*. Paris: OECD. 2012. 174 s. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>.
33. VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie, 2.*, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing. 2008. 416 s. ISBN: 978-80-247-1428-8.

Příspěvek vznikl díky realizace projektu OP VVV s názvem „Přímá a jasná podpora školské inkluze - otázka školy, rodiny, okolí“, s registračním číslem CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000239, jenž je řešen týmem pracovníků Slezské univerzity v Opavě, Fakulty veřejných politik v Opavě.

Kontaktní údaje

Ing. Eva Nyklová
 Slezská univerzita v Opavě
 Fakulta veřejných politik
 Výzkumné centrum pro sociální
 začleňování
 Bezručovo nám. 14
 746 01 Opava
 Eva.Nyklova@fvp.slu.cz

doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.
 Slezská univerzita v Opavě
 Fakulta veřejných politik
 Výzkumné centrum pro sociální
 začleňování
 Bezručovo nám. 14
 746 01 Opava
 Martin.Kaleja@fvp.slu.cz

ABSOLVOVANIE KLINICKEJ OŠETROVATEĽSKEJ PRAXE Z POHLADU VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV

ATTITUDE OF NURSING STUDENTS TO GRADUATE CLINICAL PRACTICE DURING THE STUDIES

*Jana Cinová, Tatiana Šantová, Andrea Šuličová, Eubica Derňarová,
Iveta Ondriová, Lívia Hadašová, Lucia Durkáčová*

Abstrakt

Absolvovanie klinickej ošetrovateľskej praxe je pre študentov veľmi náročné, ovplyvňuje ich postoj k štúdiu a vykonávanie ich budúceho regulovaného povolania, akým je sestra. Autorky v príspevku uvádzajú do pozornosti výsledky komparatívneho prieskumu zameraného na postoj študentov odboru ošetrovateľstvo k absolvovaniu klinickej študentskej ošetrovateľskej praxe. Na základe výsledkov prieskumu konštatujú, že je potrebné byť napriek venovanej pozornosti oveľa vnímavejší pre reflektovanie špecifických potrieb študentov v rámci praktickej prípravy v klinických podmienkach, tak zo strany vzdelávacej inštitúcie, ako aj zdravotníckeho personálu. Zvyšovať ich záujem o študentov a tým ich motivovať k dosahovaniu stanovených študijných a profesijných cieľov.

KLúčové slová: *vzdelávací proces, vzdelanie, ošetrovateľstvo, klinická ošetrovateľská prax, študent, prieskum*

Abstract

The clinical nursing practice is very difficult for the students, influencing their attitude towards studying and performing their future regulated profession of the nurse. The authors present the results of a comparative survey focusing on the attitude of nursing students to the clinical student nursing practice. Based on the results of the survey, we note that it is necessary to be more receptive, despite the attention paid, to reflecting the specific needs of students in practical training under clinical conditions, both by the educational institution and by the medical staff and to increase their interest in students and motivate them to achieve the set learning and career goals.

Key words: *education proces, education. nursing, clinical nursing practice, student, survey*

ÚVOD

Pochopiť, čo je v skutočnosti v rámci vzdelania tým podstatným je pre študentov nelekárskych študijných odborov mnohokrát náročné. Význam potreby vzdelávania častokrát študenti pochopia až pri riešení náročných situácií, tak ošetrovateľského či ľudského charakteru. Absolvovanie klinickej praxe je pre študenta veľmi náročné, tak po stránke fyzickej, ako aj psychickej. Táto skutočnosť môže významne ovplyvniť ich postoj k štúdiu, ako aj k vykonávaniu budúceho povolania v praxi. Z toho dôvodu sa do popredia dostáva potreba venovať pozornosť aj absolvovaniu klinickej praxe. Študent odboru ošetrovateľstvo si prostredníctvom klinickej ošetrovateľskej praxe osvojuje praktické zručnosti, nadobúda nové vedomosti, no zároveň sa učí spolupracovať s ostatnými členmi multidisciplinárneho zdravotníckeho tímu pri uspokojovaní bio-psycho-sociálnych a spirituálnych potrieb pacientov. Zároveň nadobúda pocit zodpovednosti za svoje konanie a správanie. V súčasnosti štúdium v odbore ošetrovateľstvo ponúka študentom nové vyučovacie metódy v teoretickej aj praktickej rovine, ktorých cieľom je skvalitniť a zefektívniť prípravu na výkon budúceho povolania sestry.

1. VZDELÁVANIE V OŠETROVATEĽSTVE

Ošetrovateľstvo predstavuje v celosvetovej spoločnosti jednu z najrozšírenejších ľudských činností. Je vedou, ktorá zahŕňa nielen praktické ošetrovateľské postupy ale zároveň vystupuje v roli zložitého myšlienkového procesu, ktorý je podmienený preventívnymi, diagnostickými a terapeutickými princípmi. Direktívy Európskej komisie a slovenská legislatíva (Nariadenie vlády SR č. 156/2002) vyžadujú k získaniu odbornej spôsobilosti v regulovanom povolání sestry 4600 hodín celkovej výučby s požiadavkou na 60% praktickú výučbu. Vzdelávanie v ošetrovateľstve sa neustále modifikuje, prináša množstvo nových zmien a pokrokov, ktorých úlohou je rozvíjať a modernizovať štúdium ošetrovateľstva, aby sa jeho kvalita zvyšovala a v konečnom dôsledku bola prínosom pre celú spoločnosť. Absolvent študijného odboru ošetrovateľstvo je pripravený samostatne poskytovať individuálnu ošetrovateľskú starostlivosť na všetkých úrovniach: preventívnu, podpornú, liečebnú, rehabilitačnú či pomocnú - jednotlivcom, rodinám a skupinám metódou ošetrovateľského procesu, udržiava a podporuje optimálny zdravotný stav jednotlivcov, rodín, skupín či komunit v rôznych situáciách vyžadujúcich ošetrovateľskú starostlivosť, povzbudzuje jednotlivcov, rodiny, skupiny a komunity k aktívnej účasti v procese udržiavania a podpory zdravia, liečby a starostlivosti, mapuje potrebu ošetrovateľskej starostlivosti, vrátane edukácie u jednotlivcov, rodín, skupín a formou vzájomnej spolupráce zabezpečuje jej maximálnu kvalitu v súlade s etickými princípmi, právami pacientov s dôrazom na maximálnu kvalitu a výkonnosť. Súčasný systém vzdelávania sestier samozrejme prináša určité výhody, ako aj nevýhody. Silnými stránkami sú sociálna zrelosť uchádzačov o štúdium, obsahová zmena v príprave, meniaci sa obraz ošetrovateľstva, väčšie kompetencie, regulácia povolania, samostatnosť v práci, možnosť získať vysokoškolské vzdelanie 1., 2., 3. stupňa či špecializácie v špecializačných študijných programoch a certifikovaných pracovných činnostiach. Stále však existujú aj slabé stránky vzdelávania, akými sú nestabilita zdravotného systému, nízke finančné ohodnotenie, nedostatočný záujem o denné štúdium, vysoká náročnosť, pracovná záťaž a rizikovosť práce a v neposlednom rade aj vysoká fluktuácia a odchod za prácou do zahraničia.

1.1 Špecifika praktickej prípravy študentov študijného odboru ošetrovateľstvo

Súčasný systém vzdelávania pripravuje študentov ošetrovateľstva po teoretickej stránke na prácu vo všetkých pododboroch ošetrovateľstva. Zároveň sú absolventi pripravovaní na prácu s pacientmi a zdravou populáciou poznaním etiky a práva, psychológie, sociológie, filozofie, pedagogiky a edukácie v ošetrovateľstve. Študent bakalárskeho študijného odboru ošetrovateľstvo musí spĺňať určité kritéria, ktoré sú základom kvality vykonávania budúceho povolania. Teoretické vedomosti sú odrazovým mostíkom praktických schopností a zručností. Študent teoreticky ovláda a prakticky používa odbornú ošetrovateľskú terminológiu, získava a chápe podstatné fakty, pojmy, princípy a teórie vzťahujúce sa k ošetrovateľstvu, disponuje znalosťami o ošetrovateľskom procese a v praxi pracuje metódou ošetrovateľského procesu. Tiež dokáže integrovať poznatky z teórií a modelov v ošetrovateľstve a uplatňuje ich v ošetrovateľskej praxi. Je schopný samostatne myslieť, pohotovo reagovať, rýchlo, rozvážne a rozhodne konať. Pozná právnu zodpovednosť v súvislosti s výkonom svojej profesie, sústavne získava odborné poznatky vzťahujúce sa k vlastnej odbornosti a dbá o svoj osobný rast. Zároveň je pripravený vykonávať zmeny, prijímať riziko, niesť zodpovednosť, preukazuje schopnosť improvizácie v nevyhnutných situáciách. Komunikuje v pracovnej činnosti na profesionálnej úrovni, uplatňuje vedomosti z oblasti manažmentu, sociálnych a behaviorálnych disciplín, ktoré využíva pri styku s pacientom. Realizuje ošetrovateľské činnosti v rámci primárnej, sekundárnej a následnej zdravotnej starostlivosti. Aplikuje ošetrovateľské modely v praxi, pracuje s ošetrovateľskou dokumentáciou, monitoruje

ošetrovateľské problémy a zabezpečuje individualizovanú ošetrovateľskú starostlivosť metódou ošetrovateľského procesu v spolupráci s klientom, rodinou, s podpornými alebo významnými osobami. Poskytuje kvalifikovanú prvú pomoc pri úrazoch a stavoch ohrozujúcich život, pri hromadných postihnutiach a pri zasiahnutí zbraňami hromadného ničenia, podieľa sa na etickom rozhodovaní a uplatňuje etické princípy v ošetrovateľskej praxi. Využíva poznatky z psychológie a pedagogiky pri edukácii pacientov. Študenti bakalárskeho študijného odboru ošetrovateľstvo na Slovensku musia absolvovať 4600 hodín celkovej výučby, z ktorých 60% musí prislúchať praktickej výučbe. Pred vstupom študentov do reálnych klinických podmienok študenti absolvujú praktickú prípravu prostredníctvom predmetu ošetrovateľské postupy, výsledkom ktorých je nadobudnutie vedomostí o ošetrovateľských výkonoch a osvojenie si praktických zručností. Študent po absolvovaní predmetu dokáže vysvetliť ošetrovateľský výkon (postup), zdôvodniť účel jeho realizácie, ilustrovať situáciu, pri ktorej sa tento postup realizuje. Je schopný usporiadať a pripraviť pomôcky k danému výkonu, realizovať daný ošetrovateľský postup a zároveň identifikovať chyby a nedostatky uskutočneného výkonu (postupu). Prostredníctvom teoretickej prípravy získavajú študenti odborné znalosti, porozumenie a zručnosti potrebné na organizovanie, poskytovanie a vyhodnocovanie celkovej zdravotnej starostlivosti pacientom/klientom. Klinickou odbornou prípravou sa rozumie tá časť odbornej prípravy, ktorou sa študent učí, ako súčasť skupiny a v priamom kontakte s chorým alebo zdravým jedincom alebo chorou či zdravou komunitou poskytovať a vyhodnocovať požadovanú ošetrovateľskú starostlivosť na základe získaných znalostí a zručností. Jednou z podmienok, aby sa klinická ošetrovateľská prax v priebehu štúdia stala úspešnou, je potreba zabezpečiť jej organizáciu a vedenie študentov. Osoby najčastejšie zodpovedné za vedenie študentov počas klinickej praxe vnímajú študentov, ako svojich potencionálnych kolegov v odbore. Keďže sú študenti súčasťou komunity praxe, ktorú tvoria nie len zdravotnícki pracovníci ale aj pacienti, rovesníci z iných odborov a ročníkov snažia sa dostať z marginálnej pozície do stredu (medzi odborníkmi). Práve pri tomto procese je dôležitá vyučujúcich klinickej praxe usmerňovať, podporovať študentov a vytvárať im na to vhodné príležitosti. Ak je študent udržiavaný len na okrajovej participácii, môže to vyústiť do úzkosti a demotivácie. Pri vedení študentov počas ošetrovateľskej študentskej praxe je okrem osobného vzťahu s vyučujúcim podstatná a nezastupiteľná aj zdravotnícka inštitúcia a jej manažment, v ktorej ošetrovateľská klinická prax študentov prebieha.

1.2 Inovatívne metódy výučby študentov v rámci ošetrovateľskej praxe

S rozvojom vzdelávania v ošetrovateľstve sa modifikujú aj klasické metódy vzdelávania v praktickej príprave študentov v klinických podmienkach. S prihliadaním na potreby študentov a vzdelávacích inštitúcií sa v súčasnom modernom pregraduálnom vzdelávaní sestier uplatňujú metódy, akými sú *klinická supervízia, mentoring a e-learning*.

Klinická supervízia - je podporná metóda a proces, ktoré vedú k reflexii vlastného profesionálneho jednania sestier prostredníctvom intenzívneho, medziľudsky zameraného individuálneho či skupinového vzťahu, v ktorom je úlohou supervízora uľahčovať rozvoj kompetencii supervidovaným sestram. Zmyslom supervízie je chrániť najlepšie záujmy pacienta, jeho blízkych, jeho komunity ale aj iných poskytovateľov starostlivosti či študentov. Supervízor pomáha supervidovanému v procese porozumenia pocitov, pri hľadaní riešenia odborných problémov, podáva informácie a nové podnety, pracuje s etickými problémami a normami, pomáha pri vyhodnocovaní ďalších krokov práce. Poskytuje pohľad zvonku, ponúka svoje skúsenosti či rady. Nikdy však nepreberá zodpovednosť za supervidovaného. Klinická supervízia má význam iba vtedy, ak sa objavuje ako trvalá súčasť klinickej praxe, nie len ako ojedinelá epizóda.

Mentoring - znamená proces, pri ktorom špeciálne vybraná, školená a skúsená osoba - registrovaná sestra prípadne špecialistka (mentor) dobrovoľne podporuje, pomáha a odovzdáva skúsenosti menej skúsenej osobe. Zvyšuje sa ním odbornosť jedinca a dopĺňa formálne vzdelávanie. Poskytuje vzdelávajúcemu individuálne vedenie odborníkom z príslušnej organizácie. Mentor zohráva významnú úlohu pri adaptácii študenta na nové prostredie, podporuje ho pri nadobúdaní nových skúseností v klinickom prostredí, vytvára efektívne prostredie s potenciálom pre učenie. Zároveň aktivizuje študenta na pracovisku, zaujíma sa oň, usiluje sa o to, aby dosiahol pokroky vo svojich zručnostiach a vedomostiach. Mentor aktívne vedie odbornú prax v súlade s obsahovou náplňou študijných predmetov. Poskytuje poznatky a zručnosti v zhode s najnovšími poznatkami teórie ošetrovateľstva a odbore, v ktorom pôsobí. Nezastupiteľná je aj jeho spolupráca s pracovníkmi vzdelávacích inštitúcií.

E-learning - predstavuje elektronické vzdelávanie a označuje spôsob distančného vzdelávania realizovaného prostredníctvom IKT (komunikačné informačné technológie). Pracuje s tréningami a prípadovými štúdiami, ako nástrojmi simulácie skutočných situácií, využíva úlohy, cvičenia, testy v elektronických podobách vrátane animovaných výukových programov. E-learningové programy spájajú text, zvuk a obrazovú informáciu. Dôležité je poukázať na fakt, že zdravotnícky pracovníci sa musia kontinuálne vzdelávať a keďže elektronizácia sa premieňa do všetkých sfér ľudskej práce je nevyhnutná aj v oblasti vzdelávania v ošetrovateľstve. E-learning predstavuje efektívny nástroj vo vzdelávaní, vďaka ktorému sa samotné vzdelávanie stáva efektívnejšie a flexibilnejšie. Túto metódu vzdelávania je možné aplikovať, tak v prezenčnej či kombinovanej forme štúdia, rovnako aj v procese celoživotného vzdelávania sestier. Základom elektronického vzdelávania je samoštúdium z elektronických materiálov. Aj pri tomto type vzdelávania je potrebné pristupovať ku študentom individuálne, vychádzať z nadväznosti, rýchlosti komunikácie a úspešnosti riešenia testových úloh daným študentom a využiť tieto charakteristiky pri úprave študijných materiálov, s ktorými má študent problémy.

2. ANALÝZA PARCIALNYCH VÝSLEDKOV KOMPARATÍVNEHO PRIESKUMU

2.1 Stanovenie problému a cieľa prieskumu

Problém prieskumu bol orientovaný na postoj študentov ošetrovateľstva k absolvovaniu klinickej ošetrovateľskej praxe počas štúdia. *Hlavným cieľom prieskumu* bolo zistiť, analyzovať a porovnať postoj študentov odboru ošetrovateľstva k absolvovaniu klinickej ošetrovateľskej praxe počas štúdia v závislosti od dĺžky štúdia.

2.2 Charakteristika respondentov a metodológia prieskumu

Reprezentatívnu vzorku prieskumu tvorilo v celkovom počte 97 (100%) respondentov - študentov programu ošetrovateľstvo, bakalársky stupeň štúdia na Prešovskej univerzite v Prešove, Fakulte zdravotníckych odborov, katedra ošetrovateľstva. Kategóriu 1 predstavovali študenti 2. ročníka v počte 47 (48 %) študentov. Kategóriu 2 tvorili 50 (52 %) študenti 3. ročníka. Komparatívny prieskum sme realizovali *metódou neštandardizovaného dotazníka*, ktorý pozostával z úvodu, identifikačných údajov, akými boli vek, pohlavie a ročník štúdia respondentov. Dotazník bol tvorený 20 položkami rôznej typológie. Administrovaných bolo 100 tlačených dotazníkov a ich návratnosť bola 97 %. Výsledky prieskumu boli spracované polomechanicky a sú prezentované v rámci kvantitatívnej analýzy vo forme grafov a tabuliek.

2.3 Kvantitatívna a kvalitatívna analýza významných položiek dotazníka

KOP (klinická ošetrovateľská prax)

Otázka 1: Vyjadrite na číselnej stupnici mieru dôležitosti absolvovania KOP počas štúdia:

Tabuľka 1 Miera dôležitosti absolvovania KOP počas štúdia u respondentov

Katégoria	Priemerná hodnota
Katégoria 1	4,66
Katégoria 2	4,70
<i>Spolu</i>	4,68

Na uvedenú položku dotazníka odpovedalo celkovo 97 respondentov (100%). Respondenti kategórie 1 uviedli mieru dôležitosti absolvovania KOP v priemere 4,66, respondenti kategórie 2 hodnotili dôležitosť absolvovania KOP priemerom 4,70. Celkový priemer dôležitosti absolvovania KOP predstavoval 4,68. Z daných výsledkov prieskumu konštatujeme pozitívny fakt, nakoľko KOP je respondentmi oboch reprezentatívnych skupín hodnotená, ako veľmi dôležitá.

Otázka 2: Uveďte, ako hodnotíte stanovený rozsah počtu hodín absolvovania KOP v priebehu štúdia odborom ošetrovateľstvo:

Tabuľka 2 Hodnotenie rozsahu počtu hodín KOP v priebehu štúdia

rozsah štúdia	Katégoria 1		Katégoria 2	
	n - početnosť	% - percentá	n - početnosť	% - percentá
nepostačujúci	1	2	3	6
adekvátny štúdiu	34	72	32	64
nadmerný	12	26	15	30
uveďte iné	0	0	0	0

Na uvedenú položku dotazníka odpovedalo celkovo 97 respondentov (100 %). Možnosť *nepostačujúci* rozsah uviedol 1 respondent kategórie 1 (2%) a 3 respondenti kategórie 2 (6%). Možnosť rozsah *adekvátny štúdiu* volilo 34 respondentov kategórie 1 (72%) a 32 respondentov kategórie 2 (64%). K možnosti *nadmerný* rozsah štúdia sa priklonilo 12 respondentov kategórie 1 (26%) a 15 respondentov kategórie 2 (30%). K možnosti *uveďte iné* sa nevyjadril žiaden respondent (0%). Na základe analýzy údajov prieskumu uvádzame do pozornosti pozitívnu skutočnosť, nakoľko respondenti oboch kategórií hodnotia rozsah počtu hodín KOP v priebehu 3-ročného bakalárskeho štúdia, ako adekvátny štúdiu.

Otázka 3: Považujete absolvovanie KOP počas Vášho štúdia za náročné?

Tabuľka 3 Náročnosť absolvovania KOP počas štúdia

možnosť	Katégoria 1		Katégoria 2	
	n - početnosť	% - percentá	n - početnosť	% - percentá
áno	30	64	39	78
nie	16	34	9	18
neviem sa vyjadriť	1	2	2	4

K uvedenej položke dotazníka sa vyjadrilo 97 respondentov (100%). Možnosť *áno* uviedlo 30 respondentov kategórie 1 (64%) a 39 respondentov kategórie 2 (78 %). Možnosť *nie* označilo

16 respondentov kategórie 1 (34%) a 9 respondentov kategórie 2 (18%). K možnosti *neviem sa vyjadriť* sa priklonil 1 respondent kategórie 1 (2%) a 2 respondenti kategórie 2 (4%). Na základe analýzy výsledkov prieskumu konštatujeme skutočnosť, že respondenti oboch reprezentatívnych skupín prieskumu považujú absolvovanie KOP počas štúdia za náročné, na základe čoho môžeme predpokladať, že si uvedomujú vážnosť a zodpovednosť prípravy na výkon budúceho regulovaného povolania sestry.

Otázka 4: Vyjadrite na číselnej stupnici mieru svojej fyzickej záťaže počas KOP:

Tabuľka 4 Hodnotenie náročnosti jednotlivých aspektov fyzickej záťaže absolvovania KOP

Aspekty fyzickej záťaže	Priemerná hodnota	
	Kategória 1	Kategória 2
zvládanie fyzicky náročných ošetrovateľských intervencií	3,13	3,28
záťaž pohybového aparátu	3,40	3,33
podmienky pracovného prostredia	2,77	2,62
príjem stravy	2,20	2,05
pitný režim	2,37	2,31
Spánok	2,37	2,05

Na predloženú položku dotazníka sa vyjadrilo celkovo 69 respondentov (71%). Na základe analýzy výsledkov prieskumu konštatujeme, že respondenti kategórie 1 hodnotili, ako najnáročnejšie aspekty fyzickej záťaže absolvovania KOP *príjem stravy* a *záťaž pohybového aparátu*. Respondenti kategórie 2 označili za najnáročnejšie aspekty fyzickej záťaže absolvovania KOP *príjem stravy*, *spánok* a *záťaž pohybového aparátu*.

Otázka 5: Vyjadrite na číselnej stupnici mieru Vašej psychickej záťaže KOP:

Tabuľka 5 Hodnotenie náročnosti jednotlivých aspektov psychickej záťaže absolvovania KOP

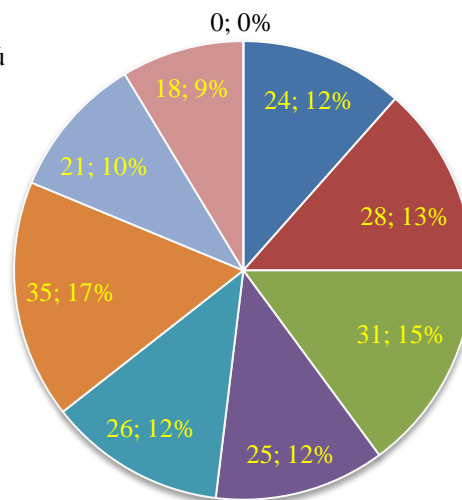
Aspekty psychickej záťaže	Priemerná hodnota	
	Kategória 1	Kategória 2
realizácia ošetrovateľských intervencií spôsobujúcich pacientovi bolesť	2,87	2,87
rešpektovanie pacientovej dôstojnosti a intimity	2,47	2,85
zvládanie psychicky náročných situácií	3,13	3,31
riešenie náročných etických dilem/etických problémov	3,07	3,36
komunikácia s pacientom	2,07	2,18
komunikácia so zdravotníckym personálom	2,67	2,77
komunikácia s rodinnými príslušníkmi pacienta	2,67	2,49

Na uvedenú položku dotazníka odpovedalo v celkovom počte 69 respondentov (71 %). Na základe analýzy údajov prieskumu konštatujeme, že respondenti kategórie 1 hodnotili, ako najnáročnejšie aspekty psychickej záťaže absolvovania KOP *zvládanie psychicky náročných situácií*; *riešenie náročných etických dilem/etických problémov* a *realizácia ošetrovateľských intervencií spôsobujúcich pacientovi bolesť*. Respondenti kategórie 2 uvádzali, že najnáročnejšie aspekty psychickej záťaže počas absolvovania KOP sú *riešenie náročných etických dilem a problémov*; *zvládanie psychicky náročných situácií* a *realizácia ošetrovateľských intervencií spôsobujúcich pacientovi bolesť*.

Otázka 6: Uved'te, aké významné aspekty najčastejšie pozitívne ovplyvňujú absolvovanie KOP pod vedením sestier jednotlivých oddelení/kliník:

- Vzťah založený na dôvere
- Rešpektovanie študenta ako rovnocenného člena ošetrovateľského tímu poskytujúceho ošetrovateľskú starostlivosť
- Pozitívna klíma na pracovisku
- Oboznámenie študentov so špecifickými ošetrovateľskými intervenciami vzťahujúcimi sa k oddeleniu/klinike
- Objektívne hodnotenie študentov
- Rešpektovanie osobnosti každého študenta, rovnocenný prístup ku všetkým študentom
- Zabezpečenie kvalitnej ošetrovateľskej starostlivosti dodržiavaním štandardov ošetrovateľskej starostlivosti pri práci s pacientmi/klientmi
- Vystupovanie sestry v úlohe dobrého vzoru pre študentov
- Uved'te iné

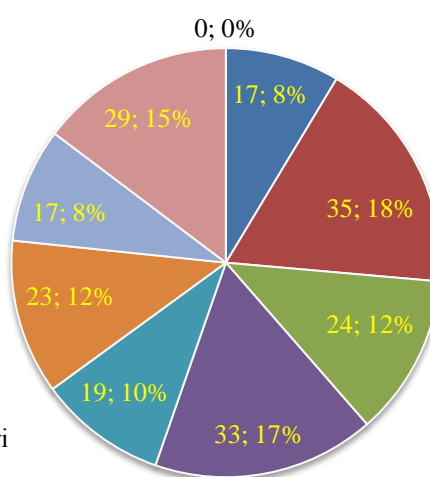
Kategória 1



Graf 1 Pozitívne aspekty výučby KOP pod vedením sestier - kategória 1

- Vzťah založený na dôvere
- Rešpektovanie študenta ako rovnocenného člena ošetrovateľského tímu poskytujúceho ošetrovateľskú starostlivosť
- Pozitívna klíma na pracovisku
- Oboznámenie študentov so špecifickými ošetrovateľskými intervenciami vzťahujúcimi sa k oddeleniu/klinike
- Objektívne hodnotenie študentov
- Rešpektovanie osobnosti každého študenta, rovnocenný prístup ku všetkým študentom
- Zabezpečenie kvalitnej ošetrovateľskej starostlivosti dodržiavaním štandardov ošetrovateľskej starostlivosti pri práci s pacientmi/klientmi
- Vystupovanie sestry v úlohe dobrého vzoru pre študentov
- Uved'te iné

Kategória 2



Graf 2 Pozitívne aspekty výučby KOP pod vedením sestier - kategória 2

K uvedenej položke dotazníka sa vyjadrilo v celkovom počte 97 respondentov (100 %). Respondenti kategórie 1 považujú za najčastejšie pozitívne aspekty výučby KOP pod vedením sestier jednotlivých oddelení/kliník *rešpektovanie osobnosti každého študenta, rovnocenný prístup ku všetkým študentom; pozitívnu klímu na pracovisku a rešpektovanie študenta ako rovnocenného člena ošetrovateľského tímu poskytujúceho ošetrovateľskú starostlivosť*. Respondenti kategórie 2 najviac inklinovali k možnosti *rešpektovanie študenta ako rovnocenného člena ošetrovateľského tímu poskytujúceho ošetrovateľskú starostlivosť; oboznámenie študentov so špecifickými ošetrovateľskými intervenciami vzťahujúcimi sa k oddeleniu/klinike a vystupovanie sestry v úlohe dobrého vzoru pre študentov*.

Otázka 7: Napíšte, aké významné aspekty najčastejšie negatívne ovplyvňujú Vaše absolvovanie KOP pod vedením sestier jednotlivých oddelení/kliník:

Na uvedenú položku dotazníka odpovedalo v celkom počte 74 respondentov (76 %). Najčastejšie uvedené odpovede respondentov prieskumu boli nasledovné:

respondenti 1. kategórie charakterové vlastnosti sestier (negatívne postoje, nevhodné správanie, nezáujem o študentov, neadekvátny prístup k študentom), nerešpektovanie študentov ako rovnocenných členov ošetrovateľského tímu, ignorancia, podceňovanie, povýšenectvo, nedelegovanie ošetrovateľských intervencií študentom, nedôvera voči študentom, negatívna klíma na oddelení/klinike, vysoký počet študentov na klinickom pracovisku, nedostatok času sestier na študentov, nedodržiavanie ošetrovateľských štandardov,

respondenti 2. kategórie nerešpektovanie študentov ako rovnocenných členov ošetrovateľského tímu, ignorancia, podceňovanie, povýšenectvo, charakterové vlastnosti sestier (negatívne postoje, nevhodné správanie, nezáujem o študentov, neadekvátny prístup k študentom), neochota spolupracovať so študentmi, delegovanie činností, ktoré sú v kompetencii zdravotníckeho asistenta, využívanie študentov, negatívna klíma na oddelení/klinike, vysoký počet študentov na klinickom pracovisku, nedostatok času sestier na študentov.

Otázka 8: Vyjadrite na číselnej stupnici Vašu spokojnosť s absolvovaním KOP počas štúdia na klinikách/oddeleniach:

Tabuľka 6 Hodnotenie spokojnosti respondentov s absolvovaním KOP

Možnosti hodnotenia	Priemerná hodnota	
	Kategória 1	Kategória 2
vzťahy medzi jednotlivými členmi zdravotníckeho tímu	3,19	2,96
materiálno-technické vybavenie oddelenia/kliniky	3,11	2,64
komunikácia, prístup lekárov k študentom	2,81	2,82
komunikácia, prístup sestier k študentom	3,23	2,96
nadobudnutie praktických zručností na oddeleniach/klinikách	3,89	3,88
organizácia práce na oddeleniach/klinikách	3,43	3,20

K danej položke dotazníka sa vyjadrilo celkovo 97 respondentov (100 %). *Vzťahy medzi jednotlivými členmi zdravotníckeho tímu* hodnotili respondenti kategórie 1 priemerom 3,19 a respondenti kategórie 2 priemerom 2,96. Spokojnosť s *materiálno-technickým vybavením*

oddelenia/kliniky hodnotili respondenti kategórie 1 priemerom 3,11 a respondenti kategórie 2 priemerom 2,64. *Komunikácia, prístup lekárov k študentom* boli respondentmi kategórie 1 hodnotené priemerom 2,81 a respondentmi kategórie 2 priemerom 2,82. Spokojnosť s možnosťou *komunikácia, prístup sestier k študentom* vyjadrili respondenti kategórie 1 priemerom 3,23 a respondenti kategórie 2 priemerom 2,96. *Nadobudnutie praktických zručností na oddeleniach/klinikách* bolo respondentmi kategórie 1 vyjadrené priemerom 3,89 a respondentmi kategórie 2 priemerom 3,88. Spokojnosť s *organizáciou práce na oddeleniach/klinikách* bola respondentmi kategórie 1 klasifikovaná priemerom 3,43 a respondentmi kategórie 2 priemerom 3,20. Z analýzy údajov prieskumu konštatujeme, že respondenti oboch reprezentatívnych skupín prieskumu vyjadrili najväčšiu spokojnosť s nadobudnutím praktických zručností na oddeleniach/klinikách, s organizáciou práce na oddeleniach/klinikách a s komunikáciou, prístupom sestier k študentom. Najmenej spokojní boli s komunikáciou, prístupom lekárov k študentom. Respondenti kategórie 2 vyjadrili menšiu mieru spokojnosti aj s materiálno-technickým vybavením oddelenia/kliniky.

Otázka 9: Aký je Váš postoj k doterajšiemu absolvovaniu KOP?

Tabuľka 7 Postoj respondentov k doterajšiemu absolvovaniu KOP

Možnosti odpovede	Kategória 1		Kategória 2	
	n početnosť	% percentá	n početnosť	% percentá
KOP považujem za významnú príležitosť nadobudnúť praktické zručnosti	29	62	38	76
KOP je silným motivačným prvkom môjho štúdia	10	21	6	12
doposiaľ KOP nenaplnila moje očakávania (nadobudnutie praktických zručností)	7	15	3	6
KOP považujem len za nevyhnutnú podmienku pri nadobudnutí vzdelania	1	2	3	6
uved'te iné	0	0	0	0

Na predloženú položku dotazníka sa vyjadrilo celkovo 97 respondentov (100%). Možnosť *KOP považujem za významnú príležitosť nadobudnúť praktické zručnosti* zvolilo 29 respondentov kategórie 1 (62%) a 38 respondentov kategórie 2 (76 %). K možnosti *KOP je silným motivačným prvkom môjho štúdia* sa priklonilo 10 respondentov kategórie 1 (21%) a 6 respondentov kategórie 2 (12%). K možnosti *doposiaľ KOP nenaplnila moje očakávania (nadobudnutie praktických zručností)* inklinovalo 7 respondentov kategórie 1 (15%) a 3 respondenti kategórie 2 (6%). *KOP považujem len za nevyhnutnú podmienku pri nadobudnutí vzdelania* zvolil 1 respondent kategórie 1 (2 %) a 3 respondenti kategórie 2 (6 %). K možnosti *uved'te iné* sa nevyjadril žiaden respondent prieskumu (0 %). Z analýzy výsledkov prieskumu konštatujeme pozitívnu skutočnosť, nakoľko respondenti oboch kategórií považujú KOP za významnú príležitosť nadobudnúť praktické zručnosti.

2.4 Návrhy a odporúčania pre prax

Na základe prieskumných zistení navrhujeme odporúčania pre prax smerujúce k eliminácii či minimalizácii bariér a vytvoreniu optimálneho prostredia pre praktickú prípravu a bezproblémové absolvovanie klinickej praxe študentov v priebehu štúdia. *Návrhy a odporúčania sú nasledovné:* motivovať odborných asistentov/lektorov/mentorov byť

vnímavejší pre potreby študentov v rámci absolvovania KOP, eliminovať u odborných asistentov/lektorov/mentorov neadekvátne charakterové vlastnosti, klásť väčší dôraz na verbálnu komunikáciu v interpersonálnom kontakte medzi študentmi a vyučujúcimi, zohľadňovať pri hodnotení KOP u študentov všetky atribúty objektívneho hodnotenia, nadväzovať so študentmi vzťah založený na dôvere s cieľom minimalizácie stresu a strachu pri ošetrovateľských intervenciách, diskretné pristupovať k riešeniu problémov, zefektívniť spoluprácu so školiacimi pracoviskami a využívať metódu spätnej väzby pri hodnotení pozitívnych a negatívnych aspektov vedenia študentov. Zo strany študentov je potrebné zodpovedne pristupovať k príprave sa na KOP, rozširovať okruh teoretických vedomostí a praktických zručností aj samoštúdiom. Školiace zdravotnícke zariadenia je potrebné podporovať v realizácii odborných seminárov určených pre sestry špecialistky, týkajúcich sa vedenia študentov pri realizácii KOP, viesť zdravotníckych pracovníkov k rešpektovaniu študentov, ako rovnocenných členov zdravotníckeho tímu, podporovať rozvoj mentoringu či klinickej supervízie. Nevyhnutnosťou je aj vytvárať pozitívnu klímu na pracovisku a skvalitniť materiálno-technické vybavenie jednotlivých oddelení/kliník podieľajúcich sa na výučbe študentov nelekárskych študijných odborov.

ZÁVER

Napriek tomu, že tvárnosť povolania sestry sa v historickom ponímaní neustále menila, hoci jej vývoj nebol jednoduchý a ani v súčasnosti sa dané zdravotnícke povolanie nevyvíja bezproblémovo, je potrebné zdôrazniť fakt, že toto poslanie je nesmierne vznešené a pre spoločnosť či ľudskú existenciu veľmi potrebné. Z tohto hľadiska je dôležité venovať patričnú dôležitosť príprave študentov na profesiu sestry. Potrebná je nie len kvalitná teoretická pripravenosť študentov, ale samozrejme je nevyhnutnosťou dôsledná praktická príprava. Do popredia sa dostáva nevyhnutnosť venovať sa študentom zo strany zdravotníckeho personálu s rovnakou mierou dôležitosti, ako je to u pedagógov vzdelávacích inštitúcií. Práve zdravotnícky personál má významnú príležitosť byť nápomocný študentom pri hľadaní východísk a riešení mnohých ošetrovateľských a etických problémov, byť im vzorom pri osvojovaní si praktických zručností, teoretických vedomostí či pochopení významu a zásad správnej komunikácie.

Použitá literatúra

1. BACHRATÁ, Z., KRISTOVÁ, J. Možnosti využitia supervízie v podmienkach ošetrovateľskej praxe. In: V. HULKOVÁ a kol. *Ošetrovateľstvo 2020 - trendy, zmeny a budúcnosť*. Piešťany: Slovenské liečebné kúpele, a. s., s. 6 – 14. [online]. [cit. 2017-11-05]. ISBN 978-80-8132-166-5. Dostupné z: <https://www.danubiushotels.com/in/c/opensdoc.php?fn=/w/hd/Piestany/denose/>.
2. BRUMOVSKÁ, T., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Mentoring, výchova k profesionálnému dobrovoľníctví*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-7367-772-5.
3. ELIÁŠOVÁ, A., CUPEROVÁ, J. a kol. *Východiská v ošetrovateľstve 2*. Lipovce pri Prešove: A- print s. r. o. ISBN 978-80-89721-11-5.
4. FARKAŠOVÁ, D. a kol. *Ošetrovateľstvo- teória*. Martin: Osveta. ISBN 978-80-8063-322-6.
5. FARKAŠOVÁ, D. a kol. *História ošetrovateľstva*. Martin: Osveta. ISBN 978-80-8063-332-5.
6. GURKOVÁ, E., KOLLÁROVÁ, J. Klinické prostredie z perspektívy študentov ošetrovateľstva- kvalitatívna štúdia. In: *Ošetrovateľstvo: teória, výskum, vzdelávanie* [online]. Roč. 7, č. 2, s. 45-52 [cit. 2018-04-15]. ISSN 1338-6263. Dostupné z: <http://www.oseetrovatelstvo.eu/archiv/2017-rocnik-7/cislo-2/klinicke-prostredie-z-perspektivy-studentov-oseetrovatelstva-kvalitativna-studia>.

7. GURKOVÁ, E., RYBÁROVÁ, I. Vzdelávanie sestier v klinických podmienkach [online]. [cit. 2017-11-02]. Dostupné z: <http://www.unipo.sk/public/media/20076/BROZURA%20LdV%20mentori.pdf>.
8. HAJŽMANOVÁ, L. E-learning jako součást profesní přípravy všeobecné sestry v oblasti praktické výuky. In: RASTISLAVOVÁ, K. a kol., *Cesta poznávání a vzdělávání v ošetrovatelství VII. – Pohledy sester a studentek ošetrovatelství* [online]. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, s. 8-10 [cit. 2018-02-05]. ISBN 978-80-261-0617-3. Dostupné z: https://zcu.cz/export/sites/zcu/pracoviste/vyd/online/FZS-Cesta_poznavani_VII.pdf.
9. KOBER, L., SOLOVIČ, I., SISKÁ, V. E-Learning - novinka vo vzdelávaní sestier. In: KOBER, L., NIKLEWICZ, W., HALEČKOVÁ, D. *Ošetrovatelstvo medzi teóriou a praxou* [online]. Bratislava: Slovenská komora sestier a pôrodných asistentiek, s. 267-278 [cit. 2018-02-04]. ISBN 978-80-89542-06-2. Dostupné z: <http://www.prohومان.sk/files/osetrovatelstvo-medzi-teoriou-a-praxou-2011.pdf>.
10. SKŘIVÁNKOVÁ, E. Klinické praxe ošetrovatelství- reflexe studentů. In: *Ošetrovatelství a porodní asistence* [online]. Roč. 3, č. 2, s. 384 – 389 [cit. 2017-11-05]. ISSN 1804-2740. Dostupné z: http://periodika.osu.cz/osetrovatelstviaporodniasistence/dok/2012-02/3_skrivankova.pdf.
11. ŠPIRUDOVÁ, L. *Doprovázení v ošetrovatelství II, doprovázení sester setrami, mentorování, adaptační proces, supervize*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-5711-7.
12. VENGLÁŘOVÁ, M. a kol. *Supervize v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-4082-9.

Kontaktné údaje

PhDr. Mgr. Jana Cinová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta zdravotníckych odborov

Partizánska 1, Prešov 080 01, Slovensko

Tel: 0905/867158

email: jana.cinova@unipo.sk

UČEBNICE JAKO SOUČÁST EDUKAČNÍHO PROCESU

LEARNING BOOKS AS A PART OF AN EDUCATION PROCESS

Naděžda Kotrnetzová

Abstrakt

Ve školském systému představuje učebnice jeden ze základních zdrojů informací v mnoha vyučovacích předmětech. Je součástí celého edukačního procesu. Při používání učebnic hudební výchovy je ve výuce třeba využít i jiných doplňkových materiálů, například CD romy, DVD, různé druhy zpěvníků, hudební slovníky, publikace věnující se dějinám hudby, hudebním formám, hudebním nástrojům apod. Právě tyto doplňující zdroje jsou cenným přínosem dalších poznatků žáků.

Klíčová slova: učebnice, hudební výchova, edukace, základní škola, žák

Abstract

In the education system, a textbook represents one of a basic information sources for many subjects. It is a part of the whole education process. In music classes, other additional materials need to be used, for example CDs, DVDs, different kinds of songsbooks, musical dictionaries, publications describing history of music, musical forms, musical instruments etc. All these additional sources are important benefits for learner's acquisition.

Keywords: textbooks, music, education, grammar school, pupil

1. RVP a ŠVP

Učebnice je součástí kurikulárních projektů, u nás známých jako vzdělávací programy, schválených MŠMT.

Ve škole je učebnice součástí vzdělávacích programů, a to konkrétně Školního vzdělávacího programu, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu (RVP). RVP představují hlavní kurikulární dokumenty, jež jsou zakotveny v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání. RVP jsou vytvářeny ve dvou úrovních, a to státní a školní. Tyto dokumenty jsou pedagogické i nepedagogické veřejnosti přístupné. Školní vzdělávací program (ŠVP) si formuje každá škola individuálně na základě stanovených zásad v RVP. Je vymezeno 9 oblastí, kdy každá je tvořena jedním vzdělávacím oborem nebo více blízkými vzdělávacími obory. ŠVP musí být vytvořen v souladu s RVP.

Vzdělávací oblasti:

1. Jazyk a jazyková komunikace (český jazyk a literatura, cizí jazyky)
2. Matematika a její aplikace
3. Informační a komunikační technologie
4. Člověk a jeho svět
5. Člověk a společnost (dějepis, výchova k občanství)
6. Člověk a příroda (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis)
7. Umění a kultura (hudební výchova, výtvarná výchova)
8. Člověk a zdraví (výchova ke zdraví, tělesná výchova)
9. Člověk a svět práce

1.1. Vzdělávací oblast "Umění a kultura"

Umožňuje žákům chápat kulturu jako součást každodenního života, poskytuje rozvíjení specifického citění, tvořivosti a vnímavosti k uměleckému dílu a učí žáky nacházet spojitosti mezi jednotlivými druhy umění na základě společných témat a dává možnost vcítit se do kulturních potřeb ostatních lidí.

1.2. Hudební výchova

Hudební výchova vede žáky k porozumění hudebnímu umění, k aktivnímu vnímání hudby a zpěvu prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností. Tyto činnosti se stávají obsahovými doménami hudební výchovy na základní škole, rozvíjejí osobnost žáka a jeho hudební schopnosti. Díky těmto činnostem žák může uplatnit svůj hlasový potenciál ať už v sólovém nebo sborovém zpěvu, své instrumentální dovednosti při doprovodu zpěvního projevu, pohybové dovednosti při tanci a pohybovém doprovodu hudby a může interpretovat hudbu podle svého vlastního zájmu a zaměření.

2. Učebnice jako didaktický prostředek

Učebnice představuje jeden ze základních zdrojů informací v mnoha vyučovacích předmětech. Představuje zásadní učební pomůcku měla by žáka motivovat k učení.

V současné době se ve výuce používá stále více dokonalejších technických prostředků pro učení a vyučování, například audiovizuální média. Jde o multimediální programy pro výuku jazyků, různé encyklopedie, ale i počítačové verze školních učebnic, které byly vydány i knižně. Dnes je nazýváme elektronické učebnice. Na první pohled se zdá, že jsou ve srovnání s tištěnými učebnicemi mnohem atraktivnější a zároveň i dokonalejší. Ve většině případů obsahují část výkladovou, procvičovací a testovací. Jsou doplněny obrázky, fotografiemi, grafy, schémata, popřípadě animacemi. Zároveň mají v sobě zahrnutou interaktivitu, kdy žák s úkoly tzv. komunikuje svými podněty a při té příležitosti plní zadání. Využívání ICT (informačně komunikačních technologií) na školách je běžným doplňkem zdrojů informací, umožňuje snadnější komunikaci a pomáhá žákům rozvíjet jejich osobnost.

Můžeme se setkat ale i s negativními vlivy, kdy ICT žáka pohltní natolik, že se stane na nich závislým – např. hry on-line s virtuálními nebo i skutečnými protiváky, komunikace přes sociální sítě (facebook, twitter). Tímto jsou žáci vystaveni nebezpečí.

Psycholog Jaroslav Vacek, pracovník týmu Centra adiktologie při Psychiatrické klinice VFN a 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy, se zabýval výzkumem mimo jiné i nelátkovými závislostmi tedy závislostmi na počítačích a internetu. Z psychologického hlediska je označováno vysoké procento závislostí pojmem „flow fenomén.“ Pojem definoval prof. PhDr. Rudolf Kohoutek jako jakousi formu pohlcení, splynutí s prostředím, (- tak optimálního až exotického prožívání, pohroužení se do příjemného zaujetí, vrcholový zážitek). Dochází mnohdy až k tomu, že člověk není schopen vnímat ani čas ani prostor.

V porovnání s těmito vymoženostmi techniky by se mohlo zdát, že funkce klasické učebnice bude značně potlačena aneb zcela zanikne. Naštěstí k něčemu takovému nedošlo, ba naopak lze hovořit o její renesanci. Plní i nadále funkci základního didaktického prostředku nejen v České republice, ale i v jiných zemích. Používání učebnice žákem pro něj znamená bezprostřední kontakt s knihou, kterou je schopen vnímat i některými svými smysly.

V dnešní době, kdy nás ze všech stran obklopují elektronická média, patří učebnice i nadále mezi důležité didaktické pomůcky pro žáky i učitele. Plní především funkci vzdělávací, ale i sebevzdělávací. Má daný obsah, určitou strukturu, členění textu včetně obrazových materiálů a v některých případech zahrnuje také cvičení pro žáky.

Mezi školní didaktické texty patří učebnice, cvičebnice (pracovní kniha, sešit, list, aj.), slabikáře (specifická kniha určená pro zahájení školní výuky), čítanky (zkrácené ukázky uměleckých literárních děl), slovníky (mateřského jazyka, cizojazyčné, slovníky

terminologické), zpěvníky (zápisy písní, hudebních skladeb), atlasy a mapy (geografické, historiografické, demografické) a jiné. Lze tedy konstatovat, že učebnice je doplňována i jinými zdroji, o které se v procesu edukace opírá.

Školní učebnice poskytují základní informace s ohledem na věk žáků, ale příliš detailní a speciální poznatky nezahrnují. Ty jsou obsaženy až v učebnicích vysokoškolských, které jsou spíše vědeckého typu a přinášejí podrobné a speciální informace typické pro daný obor či vědu.

2.1. Text učebnice

Text učebnice lze chápat jako verbální i neverbální složky (obrazové, vizuální).

"Text můžeme definovat jako integrovaný znakový útvar, vyjádřený znaky různého typu (slovy, číslicemi, obrazy, statistickými tabulkami, grafy, aj.)." Průcha, s. 24

Slovo text pochází z latinského slovesa *textere*, což znamená tkát či stavět. Aby si žák daný text osvojil, musí nejprve pochopit obsah textu. Pokud tomu tak není, nedochází k porozumění, a tudíž ani k učení.

2.2. Analýza vlastností učebnic

Vlastnosti učebnice představují základní rysy její kvality. Každá učebnice má tři, pro ni typické, vlastnosti:

1. komunikační
2. obsahové
3. ergonomické

Komunikační parametry představují vyjadřovací prostředky verbální (jazykové) a neverbální (obrazové, vizuální). Tvoří nejrozvinutější analýzu v oblasti empirického výzkumu učebnic jakožto edukačních textů u nás i v zahraničí. Na základě komunikačních parametrů lze zjistit poznatky o obtížnosti učebnicového textu a rozsahu učiva.

Obsahové vlastnosti analyzují vzdělávací obsah v učebnicích, zkoumají, jakou mají strukturu, vztah a návaznost. Učebnice je svým obsahem závislá na kurikulárních dokumentech, tudíž by mělo být z jejího obsahu jasné, jaké je pro žáky učivo podstatné, fundamentální a základní a co naopak patří mezi učivo vedlejší a doplňující. Pozornost se zaměřuje také na různé složky v obsahu učebnic, aby byly prezentovány pro žáka zajímavě a přesvědčivě.

Ergometrické parametry jsou dané například druhem a velikostí písma, využitím barev, grafickými symboly a odlišením zásadních a méně důležitých částí učiva.

2.3. Analýza používání učebnic

Učebnice jako didaktický prostředek edukačního procesu určitým způsobem funguje v činnostech svých uživatelů, tj. žáků a učitelů. Při analýze učebnic je potřeba vzít v úvahu i význam vývojově psychologického hlediska. Je nutné si uvědomit základní pojetí učiva pro žáky v nižších a vyšších ročnících, tedy asi tak, že v nižším ročníku je učivo vysvětleno přiměřeně věku žáka, zatímco stejné učivo ve vyšším ročníku musí být zaznamenáno na vyšší úrovni, jež odpovídá dané věkové skupině. To dokazují i slova Otakara Chlupa o jazykové kvalitě učebnic:

"Učebnice má být jasně psána, přizpůsobena věku a chápavosti žactva, její sloh má vyhovovat vytríbenosti jazykové formy". (Chlup, 1935).

Jak učitelé využívají učebnice, je výsledkem mnoha výzkumů a zjištění, že učitelé v České republice, ale i v zahraničí, využívají učebnice jako prioritní zdroj edukace.

Kromě využití běžných učebnic se na školách můžeme setkat i s jinými pomůckami, např. preparáty, demonstračními přístroji, obrazy, zvukovými pomůckami.

3. Učebnice hudební výchovy v ČR

V dnešní době jsou ve školách nejvíce používané učebnice nakladatelství SPN. Tvoří ucelenou řadu od první až po devátou třídu ZŠ. Učitel má k dispozici CD s úryvky poslechové skladeb a metodickou příručku. Autory učebnic je kolektiv autorů (Charalambidis, Pilka, Císař, Matoška), byly zpracovány podle osnov vzdělávacího programu Základní škola, schváleny MŠMT v roce 1998 a poté postupně vydávány.

S novinkou přišlo nakladatelství FRAUS v roce 2013, kdy vydalo zcela novou učebnici autorů Šedivého a Rohlíkové Hudební výchova pro 6.a7. ročník základních škol a odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Je zpracovaná podle RVP a má schvalovací doložku MŠMT. Obsahuje hlavní a rozšiřující informace o daném učivu, zajímavosti s úkoly z jiných oborů, symboly-ikony, slovníček pojmů. K učebnici náleží také interaktivní učebnice, v níž jsou zahrnuty audio i videonahrávky a cvičení pro žáky. V souvislosti s RVP zahrnuje očekávané výstupy a kompetence.

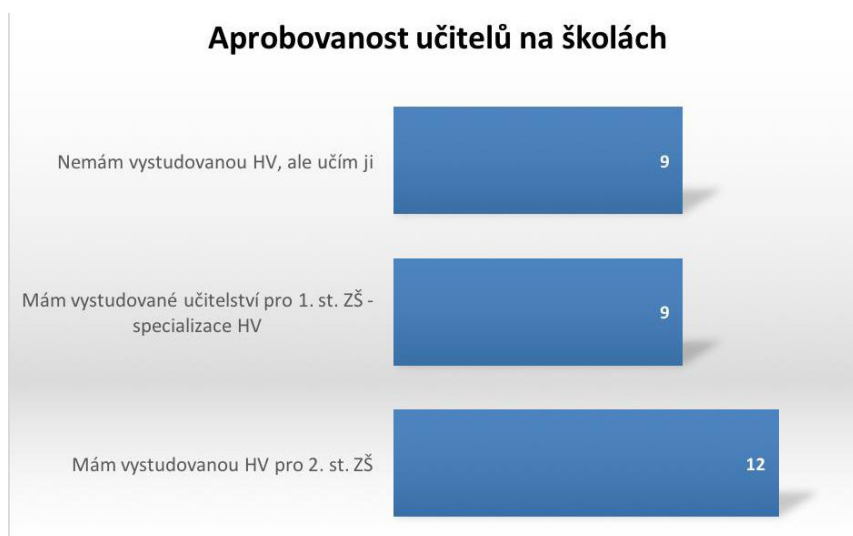
Nakladatelství FRAUS obdrželo za tuto učebnici řadu ocenění, a to především v zahraničí. Ve Frankfurtu, kde každoročně probíhá knižní veletrh, jehož součástí je soutěž o nejlepší evropskou učebnici, získalo právě za tuto učebnici zlatou medaili.

V lednu 2017 by měla být vydána Hudební výchova pro 8. a 9. ročníky základních škol a odpovídající ročníky víceletých gymnázií od stejných autorů, jak verze tištěná, tak i interaktivní.

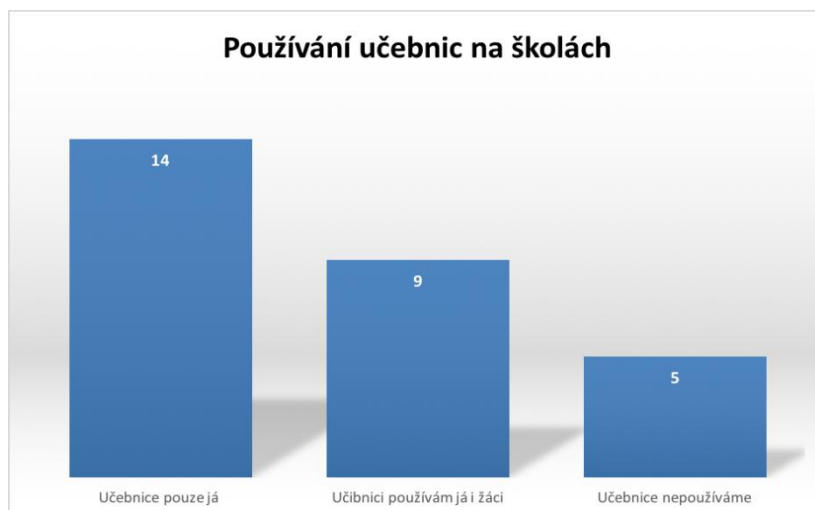
3.1. Počáteční výzkum v oblasti používání učebnic HV na 2. stupni základních škol

V počátečním stadiu výzkumu, který bude součástí dizertační práce, byla hlavní pozornost zaměřena na aprobovanost učitelů HV, používání dostupných učebnic, spokojenost s nimi, případné využívání jiných zdrojů v procesu edukace a preferovanost činností v rámci hodin HV. Jako vzorek výzkumu byly zvoleny základní školy okresu Znojmo. Dotazníky obdrželi učitelé HV na 2.stupni jednotlivých škol začátkem měsíce října 2016. Podařilo se získat odpovědi všech třiceti škol tohoto okresu. Do výzkumu nebyly zařazeny základní školy speciální.

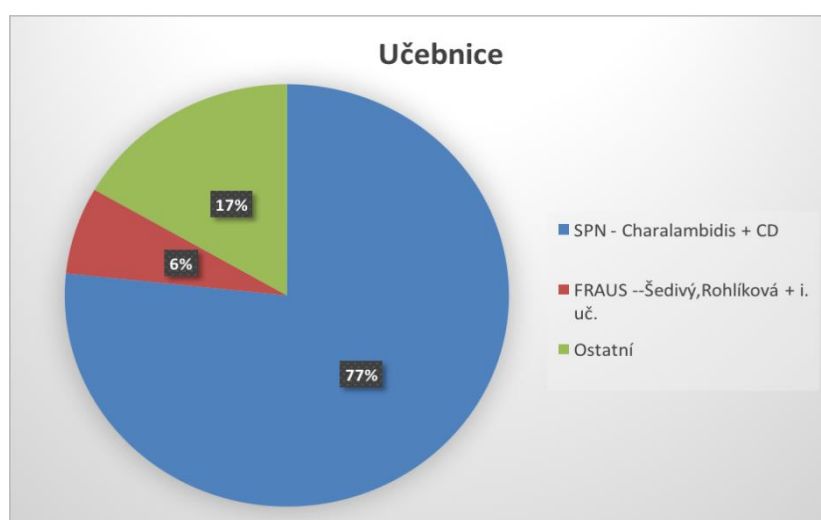
V dalším období bádání budou stávající dotazníky rozšířeny a odeslány do základních škol v dalších okresech celé Jižní Moravy.



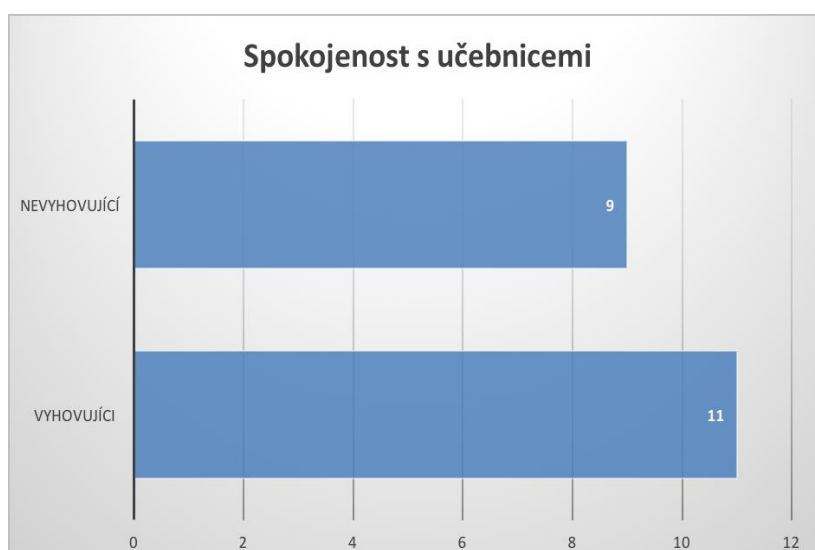
Graf 1- graf aprobovanosti učitelů



Graf 2 - Graf využívání učebnic na školách

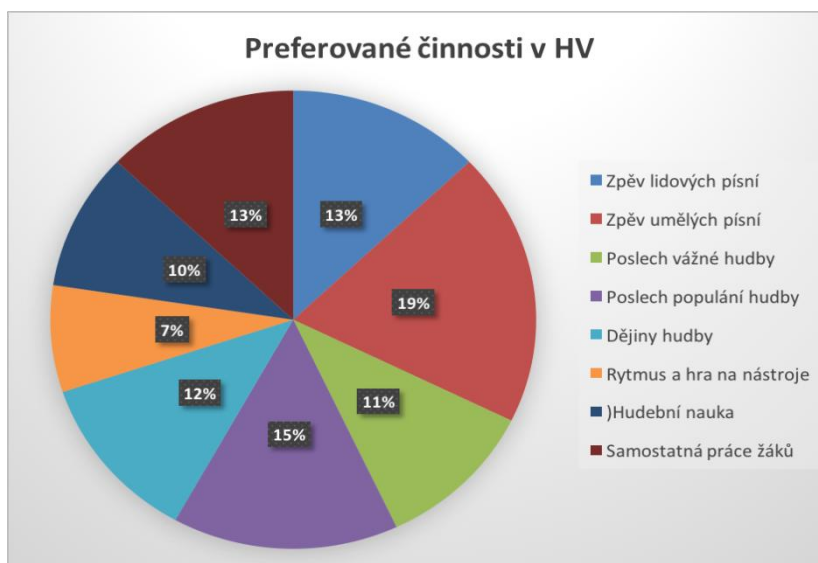


Graf 3 - Graf používání druhu učebnic



Graf 4 - Graf spokojenosti s učebnicemi

Na následujícím grafu můžeme vidět činnosti učitelů v hodinách hudební výchovy, které samostatní učitelé upřednostňují. Učitelé mohli vybírat více možností. Z grafu můžeme pozorovat, že nejvíce učitelů preferuje zpěv populárních písní a dále pak také poslech populární hudby.



Graf 5 - Graf preferovaných činností v HV

4. Závěr

Z doposud zjištěných odpovědí respondentů vyplývá, že 40% disponuje plnohodnotnou aprobovaností pro výuku HV. Z pohledu používání učebnic je nejvíce zastoupena HV (Charalambidis, SPN Praha) a to i přesto, že řada dotázaných by uvítala jejich aktualizaci. Z činností, jež jsou v hodinách preferovány nejvíce, zaujal první pozici zpěv umělých písní, naopak nejméně zastoupen byl rytmus a hra na nástroje.

Vzhledem k malému počtu dotázaných respondentů zatím nelze provést komparační analýzu tohoto zkoumání.

Bibliografie

1. CHARALAMBIDIS, A., HURNÍK, L., CÍSAŘ, Z., PILKA, J. a MATOŠKA, D. Hudební výchova pro 6. ročník základní školy. 2. vydání. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2008. ISBN 978-80-7235-296-8.
2. CHARALAMBIDIS, A., PILKA, J. a CÍSAŘ, Z. Hudební výchova pro 7. ročník základní školy: učebnice zpracovaná podle osnov vzdělávacího programu Základní škola. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-723-5048-X.
3. CHARALAMBIDIS, A., PILKA, J. a CÍSAŘ, Z. Hudební výchova pro 8. ročník základní školy: pro 6. - 7. ročník základních škol a odpovídající ročníky víceletých gymnázií. 2. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-723-5298-9.
4. CHARALAMBIDIS, A., PILKA, J. a CÍSAŘ, Z. Hudební výchova pro 9. ročník základní školy: pro 6. -7. ročník základních škol a odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-723-5012-9.
5. JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha:

- VÚP, 2005
6. KOUCUN, J. Negativa vstupu ICT do vzdělávání [online]. [cit. 2016-11-19]. Dostupné z: http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2010_Kocun/
 7. MAZÁČOVÁ, N. *Výbrané problémy obecné didaktiky*. Praha: UK ped.fak., 2014, s. 41-48. ISBN 978-80-7290-677-2
 8. http://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-vybrane_problemy_obecne_didakt.pdf
 9. MAŇÁK, J. a KNECHT, P. (eds.). *Hodnocení učebnic: [zpracováno podle osnov vzdělávacího programu Základní škola]*. Brno: Paido, 2007. *Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. ISBN 978-80-7315-148-5.
 10. PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. *Edice pedagogické literatury*. ISBN 80-859-3149-4.
 11. PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998, s. 12-23, 44-46. ISBN 80-85931-49-4
 12. SÝKORA, M., KNECHT, P. (ed.). *Učebnice: její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů*. Praha: EM-Effect, 1996. *Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. ISBN 80-900-5661-X.
 13. ŠEDIVÝ, J. a ROHLÍKOVÁ, L. *Hudební výchova: pro 6.-7. ročník základních škol a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Plzeň: Fraus, 2013-. *Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. ISBN 978-80-7238-901-8.
 14. ŠEDIVÝ, J. a ROHLÍKOVÁ, L. *Hudební výchova: pro 6.-7. ročník základních škol a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Plzeň: Fraus, 2013-. *Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. ISBN 978-80-7238-901-8.

Kontakt

Mgr. Naděžda Kotrnetzová
Katedra hudební výchovy
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
e-mail: kotrna00@upol.cz

HUMANISTICKY ORIENTOVANÁ KOMUNIKÁCIA A JEJ VPLYV NA PRODUKTIVITU ŽIAKOV V EDUKAČNOM PROCESE

HUMANISTICALLY ORIENTED COMMUNICATION AND ITS IMPACT ON STUDENTS PRODUCTIVITY IN EDUCATION PROCESS

Barbora Jaslovská, Mária Pisoňová

Abstrakt

Štúdiá sa zaoberá oblasťou komunikácie v humanistických intenciách podľa teórie C. R. Rogersa - PCA (Person Centred Approach) a jej vplyvu na produktivitu žiakov primárneho stupňa vzdelávania. Cieľom výskumu bolo overiť platnosť teórie „*otvorenej komunikácie*“ na vybranej vzorke učiteľov na základe analytickej schémy z roku 1964, ktorá vychádza z rogerovskej humanistickej koncepcie v procese interakcie medzi učiteľom a žiakom. Učiteľ sa ako osobnosť správa a koná určitým spôsobom, vykazuje ustálené navonok pozorovateľné charakteristiky (interakčné schémy). J. B. Macdonald a E. Zaret prišli s konceptom „*otvoreného a uzavretého*“ verbálneho správania učiteľa a žiakov na vyučovaní. Otvorenosť, resp. uzavretosť komunikácie učiteľa v interakčných vzťahoch vyplýva z jeho direktivity a non-direktivity, ktorá ovplyvňuje povahu reakcií (odpovedí) žiakov na vyučovaní.

Kľúčové slová: *pedagogická komunikácia, Prístup zameraný na človeka (PCA), otvorené verzus uzavreté interakcie, produktivita žiakov*

Abstract

The study is focused on the area of communication in humanistic intentions according to C.R. Rogers - PCA (Person-Centered Approach) and its impact on the productivity of pupils of primary education. The aim of this research was to verify the validity of the theory of "open communication" on the selected sample of teachers based on the 1964 analytical scheme based on Roger's humanistic concept in the process of interaction between teacher and pupil. The teacher, as a personality, presents themselves and acts in a certain way, exhibiting steady, observable characteristics (interaction schemes). J. B. Macdonald and E. Zaret came up with the concept of "open and closed" verbal behavior of teachers and pupils during class. Openness, resp. the closeness of the teacher's communication in interactive relationships is derived from their directivity and non-directivity, which affects the nature of pupils' reactions (responses) to teaching.

Key Words: *pedagogical communication, Person-Centered approach (PCA), open versus closed interactions, student productivity*

1. TEÓRIA PCA V EDUKAČNÝCH VZŤAHOCH

Úlohou učiteľa v edukačných vzťahoch je vytvoriť také podmienky, ktoré prinášajú žiakovi motiváciu k vlastnému sebarozvíjaniu. Tendencia k učeniu by mala vychádzať od žiaka a jeho potrieb. Takýmto učením je najmä zážitkové učenie, ktoré vplýva na emocionálnu stránku žiakovej osobnosti, a tým je vyučovanie osobnostne významné. Učiteľ by mal prispievať k vytváraniu klímy, ktorá dáva žiakom pocítiť slobodu v učení. V takomto prostredí sa žiak cíti o veľa bezpečnejšie, dokáže byť sám sebou a spontánne reagovať na nové podnety a problémové úlohy z okolia. Podľa Rogersa (*In Sollárová, 2005, s. 148*) je hodnotenie niečo,

pred čím sa treba brániť. Pokiaľ aplikujeme prístup zameraný na človeka v praxi, dosiahneme u žiakov také konanie, ktoré vedie k sebauvedomovaniu a sebareflexii vlastného konania, pri ktorom zaňho preberá zodpovednosť a dokáže si uvedomovať následky svojho konania. Aplikácia tohto prístupu vedie k schopnosti výberu a rozhodovania sa, kritického myslenia a hodnotenia udalostí a životných situácií, v ktorých sa žiak dokáže adaptovať v novom prostredí, lepšie riešiť problémy, spolupracovať s inými, prijímať ocenenie a pod. Z toho vyplýva, že učiteľ učenie môžeme len facilitovať, nie priamo sprostredkovať. Ak dáme žiakom hotové a jediné poznanie, môžeme toto poznanie kontrolovať a využívať v rámci účelu školy ako inštitúcie, však v praktickom živote budú tieto zručnosti nepoužiteľné, pretože žiak ich nenadobudol vlastným úsilím a záujmom - vnútornou motiváciou. Podstatou PCA je pozitívny prístup medzi učiteľom a žiakom. Hanover Research (2012, s. 11) uvádza šesť ciest pre kultiváciu a vytváranie týchto pozitívnych vzťahov. V prvom rade by učiteľ mal prejavovať zvýšenú citlivosť v interakcii so žiakmi. Toto môže dosiahnuť prostredníctvom rozširovania si vedomostí, ktoré sa dajú alebo by mali dať získať ešte na fakulte v profesijnej príprave učiteľov na povolanie. Ďalej sa má učiteľ systematicky pripravovať na každú jednu vyučovaciu hodinu tak, aby udržal žiakove vysoké očakávania. Ukazuje tým, že mu na žiakoch záleží, taktiež že mu záleží na ich osobnom raste. Učiteľ by mal dávať najavo, že je v psychickej pohode. Vždy dáva na výber a žiaci vedia, že majú v procese edukácie slobodu a voľnosť. Učiteľ by nikdy nemal disciplínu vyžadovať donucovaním, ale prostredníctvom odôvodneného presvedčania a vhodného vysvetlenia. To znamená, že učiteľ uvedie príklad, resp. odôvodnenie, prečo sa kvôli nevhodnému správaniu žiaka môže iná osoba cítiť zle alebo nepríjemne. Týmto spôsobom sa u žiakov vytvára prosociálna emočne vyvolaná skúsenosť. Piatou cestou ako vytvárať pozitívne medziľudské vzťahy medzi učiteľom a žiakom je napomáhať k vytváraniu priateľského, láskavého, spolupracujúceho a pomoc podnecujúceho prostredia. Učiteľ sa správa k žiakom vždy s rešpektom a pozitívne ich oceňuje, nikdy sa nesnaží zraniť žiakove city. Poslednou cestou je intervencia. Pokiaľ učiteľ alebo žiak má pocit, že medzi nimi pretrvávajú napäté vzťahy, treba vyhľadať pomoc ďalších osôb, ktoré by tento problém mohli riešiť. Takýmto spôsobom učiteľ vytvára podporujúce prostredie zamerané na žiaka. Popísali sme základne úlohy, ktoré by mali zabezpečovať podmienky pre nový náhľad v ponímaní edukácie. V edukačnej realite sa objavujú stále nové výzvy, ktorým je potrebné čeliť. Je preto zrejmé, že výchova a vzdelávanie si vyžaduje zmenu paradigmy, aby jedinci boli schopní efektívnejšie riešiť svoje problémy v reálnom živote. V Rogersovej teórii PCA je základným východiskom hľadanie a rozvíjanie potencialít človeka v procese sebapoznávania. Cieľom tohto prístupu je podporovať tvorivé myslenie, učenie prostredníctvom skúsenosti a podpora osobnostného rastu každého jedinca individuálne. Prínosom takéhoto prístupu je jedinec, ktorý prispieva k vytváraniu lepšej spoločnosti. Podmienky PCA sa rozvíjajú výhradne v pozitívnych medziľudských vzťahoch (Zucconi, 2015, s. 59). Výhody prístupu zameraného na človeka sa odzrkadľujú ako v kognitívnej, tak v afektívnej sfére osobnosti. Výskumy v tejto oblasti ukazujú, že korelácie medzi uplatňovaním PCA a výsledkami žiakov v učení vykazujú vysoké hodnoty najmä v kritickom a tvorivom myslení, ale tiež napr. pri matematických a verbálnych schopnostiach. Pri afektívnej sfére učiaci sa vykazujú pozitívne hodnoty v indikátoroch ako vyššia participácia (účasť na rozhodovaní), spokojnosť a motiváciu k učeniu. Okrem toho v súlade s princípmi PCA sú žiaci schopní rozvíjať interpersonálne vzťahy, úctu k sebe a druhým (Hanover Research, 2012, s. 7). Prístup PCA a jeho následné modifikácie (napr. PCE – Person Centred Education) si dávajú za cieľ rozvíjať komplexný súbor schopností, zručností a osobnostných kvalít učiacich sa. Spomenieme schopnosť rozhodovania sa, prevzatie zodpovednosti za vlastné správanie, túžbu po zdokonaľovaní sa v pozitívnom prostredí, oceňovanie vlastnej osobnosti a svojich schopností, podnecovanie zvedavosti, dôvery, vlastnej iniciatívy a tvorivého myslenia a i. Podľa výskumov PCA, resp. PCE sa tiež ukazuje, že žiaci dosiahnu lepšie výsledky v

osobnom raste, ak sa učia v atmosfére, v ktorom učiteľ uplatňuje tri základné podmienky: kongruenciu (reálnosť, transparentnosť, pravdivosť), bezpodmienečné prijatie a empatiu (Motschnig a Santos, 2006, s. 8). Tri podmienky pre rast osobnosti v rámci teórie PCA-akceptácia, kongruencia, empatia, sa uplatňujú v nedirektívnom prostredí a na základe pozitívnej komunikácie, kedy sa dve osobnosti navzájom ovplyvňujú a motivujú k sebaaktualizačnej tendencii. Táto tendencia katalyzuje sebazdokonaľovanie vlastných kvalít a snaží sa o dosiahnutie najvyššieho stupňa vnútorných potencialít a vlastného *Self* (sebaobrazu) každej ľudskej bytosti. V tomto procese je každý jedinec originálnou osobnosťou, preto si vyžaduje jedinečný prístup. Pokiaľ má človek vytvorené priaznivé podmienky, môže sa stať tým, čím je schopný sa stať. V edukačných vzťahoch je učiteľ facilitátorom pre rast žiakových možností. Na primárnom stupni vzdelávania je žiak veľmi krehkou bytosťou, ktorú je potrebné kultivovať veľmi ľudským a jemným spôsobom. Učiteľ musí preto využívať všetky svoje vnútorné potenciality k tomu, aby dokázal podnietiť uvedomenie si sebahodnoty každého jedinca, ktorý bude prínosom pre seba i spoločnosť.

2. METODOLÓGIA VÝSKUMU

2.1 Videoštúdia

Pre realizovaný výskum sme využili videoštúdiu, štruktúrované pozorovanie a mikrovyučovacie analýzy. Ako uvádzajú Šed'ová, Švaříček a Šalamounová (2012, s. 32) vo svojej publikácii o skúmaní komunikácie v triede, videoštúdia je metóda, ktorá umožňuje zachytiť dianie v triede komplexne s nízkou mierou skreslenia zozbieraných údajov. Prostredníctvom videoštúdie sme analyzovali 8 učiteľov primárneho vzdelávania na dvoch vyučovacích hodinách (spolu sme urobili záznam zo 16 vyučovacích hodín) s využitím metódy štruktúrovaného pozorovania a analytickej schémy na analýzu mikrovyučovacích jednotiek.

2.2 Štruktúrované pozorovanie a mikrovyučovacie analýzy

Ako sme spomenuli, 16 vyučovacích jednotiek sme analyzovali prostredníctvom štruktúrovaného pozorovania. Metódu štruktúrovaného pozorovania sme využili na analýzu edukačných procesov z hľadiska žiakom centrovanej prístupu v komunikácii pomocou mikroanalýz jednotlivých vyučovacích hodín. Podľa Zelinu (2006, s. 71) v mikroanalýze „... *ide o analýzu drobných jednotiek, činností, komunikačných aktov, ale aj pohybov, gest, správania, ktoré sa vyskytujú na vyučovacej hodine, ... Všíma si detaily, konkrétne mikrofakty, z ktorých sa potom dedukuje, usudzuje na kvalitu práce učiteľa, na správanie žiakov.*“ Východiskom popisovanej metódy je tvorivo-humanistická teória výchovy. Teória THV „...*hľadá riešenia sporu medzi kvantitatívnou a kvalitatívnou analýzou výchovných javov.*“ (Zelinová, 2004, s. 81). Mikroanalýzou dokážeme zisťovať a popisovať rôzne psychické prejavy a kvalitu osobnosti, správanie, direktivitu alebo nedirektivitu učiteľa a pod. Dôležitou podmienkou pri využití tejto metódy je výber vhodnej analytickej schémy na zaznamenávanie pozorovaných javov (tzv. kódovanie). Pre potreby výskumu sme sa rozhodli využiť systém pozorovania, ktorý, ako uvádza Zelina (2006, s. 74): „...*overujú nejakú teóriu.*“, t.j. *analytickú schému, ktorá vychádza už z pred tým overených poznatkov z oblasti komunikačných interakcií medzi učiteľom a žiakom, ...na báze rogersovskej koncepcie terapeutických a deduktívnych vzťahov (kongruencia, empatia, akceptácia a ich uplatňovanie na vyučovaní).*“ Autormi spomínanej analytickej schémy, resp. analytického rámca na zisťovanie klasifikácie verbálneho správania učiteľa na vyučovaní (v origináli Classification of Verbal Behavior in the Classroom) sú James B. Macdonald a Esther Zaret (1964), ktorí vychádzali z Rogersových sedem štádií psychoterapie. Pomocou nich sa človek usiluje o vnútornú kongruenciu, o vyjadrenie samého seba, svojich pocitov. Jedinec sa v procese nedirektívnej komunikácie stáva empatickou, slobodnou, autentickou a autonómnou

osobnosťou smerujúcou k sebaaktualizačnej tendencii, teda k osobnostnému rastu. Aby sa tieto princípy mohli naplno prejavovať, a teda, aby človek smeroval od nepružnej (rigidnej) a nemennej (uzavretej) štruktúry osobnosti k zmene, inak povedané, aby osobnosť človeka smerovala od statickosti k dynamickosti, je potrebné utvárať podmienky non-direktivity a otvoreného „*openness*“ správania pred direktívnym, uzavretým „*close*“ správaním, resp. uzavretou komunikáciou (Macdonald, Zaret, 1964, s. 2). Nakoľko analytická schéma na pozorovanie verbálnych interakcií učiteľa a žiaka nikdy neboli preložené, ani publikované v slovenskom, či českom jazyku, našou úlohou bolo prevzatý pozorovací systém preložiť a objasniť podstatu „*otvorenosti interakcií v školskej triede*“ (Openness in Classroom Interactions) a tiež podstatu skúmania týchto interakcií v procese pedagogickej komunikácie. V ďalšej kapitole uvádzame východiská pre klasifikácie verbálnych prejavov učiteľa a žiaka, ktoré sme použili na analýzu vyučovacích jednotiek. Okrem toho konštatujeme, že napriek celožitvotnej práci C. R. Rogersa a skúmaniu a uplatňovaniu podstaty humanistických princípov v odbornej praxi v rôznych sférach života, autor nevytvoril klasifikáciu na pozorovanie týchto javov v komunikácii. Preto sme sa rozhodli použiť nasledujúci výskumný nástroj, ktorý z tohto modelu vychádza.

3. ANALYTICKÁ SCHÉMA NA KLASIFIKÁCIU VERBÁLNYCH PREJAVOV NA VYUČOVANÍ

Zámerom výskumu štúdie bolo overiť platnosť teórie „otvorenej komunikácie“ na vybranej vzorke učiteľov na základe analytickej schémy humanisticky orientovaného prístupu z roku 1964, ktorá vychádza z rogerovskej koncepcie na človeka zameraného prístupu v procese interakcie medzi učiteľom a žiakom. Učiteľ sa ako osobnosť správa a koná určitým spôsobom, vykazuje ustálené navonok pozorovateľné charakteristiky (interakčné schémy). Len vtedy môžeme analyzovať výučbový proces, ak máme k dispozícii jasne stanovenú klasifikáciu pozorovateľných javov, ktoré dokážeme identifikovať v prejave učiteľa a jeho komunikácie. J. B. Macdonald a E. Zaret (1964) prišli s konceptom „otvoreného a uzavretého“ správania učiteľa a žiakov vo verbálnej komunikácii. Otvorenosť, resp. uzavretosť správania (komunikácie) učiteľa v interakčných vzťahoch vyplýva z jeho direktivity a non-direktivity, ktorá ovplyvňuje povahu reakcií (odpovedí) žiakov na vyučovaní. Autori otvorené správanie charakterizujú ako niečo žiaduce, čo vyvoláva produktívne a pozitívne reakcie žiakov. Naopak uzavreté správanie, alebo uzavretá komunikácia učiteľa sa prejavuje defenzívnymi alebo kompenzačnými prejavmi. Konceptuálny rámec „*OPEN-CLOSE*“ modelu interakčných sekvencií učiteľa so žiakmi predpokladá, že všetky repliky, reakcie, otázky či odpovede sa premietnu do niektorej zo stanovených kategórií pre *Open* (otvorené) alebo *Close* (uzavreté) správanie. Toto správanie potom ovplyvňuje charakter komunikácie u žiakov. Otvorené reakcie majú za následok podporujúce prostredie, podporujúcu komunikáciu, naopak uzavreté reakcie vytvárajú represívny charakter vyučovacieho procesu. Podporujúce znaky u učiteľa a jeho interakcie vo výučbe Macdonald a Zaret nazývajú tiež Transaction-Oriented Decisions alebo rozhodnutia, ktoré vyplývajú z nedirektivity. Učiteľ je v tomto prípade otvoreným, facilitujúcim prvkom, ktorý podporuje produktívne reakcie žiaka. Naopak, učiteľa, ktorý reaguje rigidne, uzavreto, direktívne autori zaraďujú do sféry Role-expectancy Oriented Decisions. To znamená, že z podstaty nazerania na učiteľovo rolové postavenie v triede ako authority vychádza, že sa bude správať a reagovať z pozície držiteľa formálnej moci, nadržanosti, teda dirigenta vyučovacieho procesu, kde žiacke repliky budú mať skôr reproduktívny charakter. Vo sfére Role-expectancy Oriented Decisions učiteľovo nazeranie na schopnosť žiaka reagovať otvorene - produktívne je limitované a obmedzuje variabilitu reakcií žiakov v komunikácii. Naopak, učiteľ, ktorého komunikácia spadá do sféry Transaction-Oriented Decisions je prístupný chápať širší referenčný rámec žiakovej osobnosti, a teda dokáže ho podnietiť k

variabilite reakcií (odpovedí) na vyučovaní. Každá komunikácia alebo interakcia je proces, ktorý má svoje fázy. Popisovaný komunikačný model má nasledovné tri fázy: 1. Vstup (Input), 2. Evaluácia (hodnotiaca fáza), 3. Výstup (Output). Fáza evaluácie je rozhodujúca a určuje či sa učiteľ v komunikácii bude správať otvorene alebo uzavreto. Táto fáza je však vysoko subjektívna a navonok nepozorovateľná, pretože sa odohráva v psychických procesoch jedinca. Avšak, čo my môžeme s určitosťou pozorovať a analyzovať sú výstupy tohto procesu. Teda to, ako sa učiteľ rozhodol reagovať (ako vyhodnotil situáciu) a ako následne reagoval. Reakcie, ktoré evaluačnou fázou boli vyhodnotené ako otvorené, budú v komunikácii učiteľa prejavovať nižším stupňom skreslenia žiakovej reality, ako pri uzavretých reakciách. Evaluačná fáza prebieha v podmienkach tzv. *Self-systému*, ak učiteľ bude mať pocit, že jeho integrita je nejakým spôsobom ohrozená alebo narušená, potom výsledkom jeho rozhodovania bude kompenzujúce správanie. Inými slovami, učiteľ sa začne správať defenzívne, uzavreto voči žiakovi. Učiteľ vyhodnotí situáciu skreslene na základe subjektívnych negatívnych emócií a naštartuje to u neho tzv. obranné správanie. Otvorená osobnosť vykazuje minimálne skreslenie reality, teda učiteľ sa nesnaží dostať do stavu defenzívnych rozhodnutí, resp. reakcií, pretože pociťuje minimálnu mieru narušenia vlastnej integrity. Fáza vyhodnocovania (evaluácie), ktorá je úzko spätá s osobnosťou učiteľa a jeho potrebami i hodnotovou orientáciou, je ovplyvňovaná vstupmi (inputmi). Výstupy sú potom výsledkom týchto dvoch prvých fáz. Sú to repliky, reakcie, ktoré sa dajú analyzovať kategoriálnym systémom - analytickou schémou.

3.1 Vyhodnocovanie získaných dát

Na zaznamenávanie kategórií sme si zvolili tzv. prirodzené kódovanie. V tomto type kódovania si výskumník urobí záznam vždy vtedy, keď sa pozorovaná kategória vyskytne (Gavora, 1999, s. 88). Repliky učiteľov a žiakov obsahujú konkrétne položky, ktoré kódujeme podľa toho, koľkokrát sa tento jav v pozorovanej vyučovacej jednotke u učiteľa vyskytol. Ich výskyt (početnosť) sme zaznamenávali na záznamový hárok. Záznamovému hároku predchádza protokol z mikroanalýzy interakčných jednotiek. Protokol nám slúžil na analýzu interakčných jednotiek (viet, reakcií, replík, otázok učiteľa a žiaka) a na následnú identifikáciu sledovaných položiek. To znamená, že sme z videonahrávky zo 16 vyučovacích hodín urobili transkript - prepis údajov (replík) učiteľa so žiakom/žiakmi. V nich sme potom hľadali sledované znaky – kategórie. Každá kategória má určenú kladnú, zápornú alebo neutrálnu hodnotu. Každé replike sme teda určili kladnú, zápornú alebo neutrálnu hodnotu, podľa toho, či spadala do otvorenej sféry interakcií učiteľa - TOD alebo uzavretej sféry interakcií učiteľa - REOD, resp. neutrálnej sféry, a taktiež či replika žiaka spadala do sféry produktívnych alebo reproduktívnych reakcií. Repliku sme si definovali ako akýkoľvek výrok učiteľa alebo žiaka, ktorý sa dal hodnotiť na základe kategoriálneho systému analytickej schémy. Replika však nemusela byť nevyhnutne iba jedna celé veta oddelená bodkou. Replika musela mať významovú konzistentnosť, t.j. že replikou sme označili mnohokrát buď iba časť vety alebo niekoľko nasledujúcich viet po sebe, ktoré na seba významovo nadväzovali. Pokiaľ veta vykazovala viac znakov, rozdelili sme ju na potrebný počet replík a zaradili k nim príslušnú kategóriu. Ak sa viacero viet významovo týkalo tej istej komunikačnej situácie a v priebehu komunikácie učiteľa alebo žiaka sa význam týchto viet nemenil, potom sme ich identifikovali ako jednu celú repliku a priradili k nej príslušnú kategóriu. U ôsmich učiteľoch a ich žiakoch sme priemerne analyzovali okolo 850 výrokov - replík z dvoch 45 minútových vyučovacích hodín. To spolu tvorilo približne 6 500 replík pridelených do niektorej z pozorovacích kategórií. U každého učiteľa sme skúmali pomer medzi otvorenými a uzatvorenými replikami, početnosť – výskyt jednotlivých kategórií a vzájomný vzťah medzi otvorenými a uzavretými replikami v interakciách učiteľ – žiak.

4. VÝSLEDKY VÝSKUMU

4.1 Testovanie hypotéz

V štúdiu uvádzame dokazovanie troch hypotéz, ktorých zmyslom bolo zistiť závislosť nameraných dát a ich významnosť pre realizovaný výskum. Našou úlohou bolo zistiť ako frekvencia znakov PCA v komunikácii učiteľa vplýva na frekvenciu produktívnych replík žiakov, ďalej či existuje korelácia medzi pozitívnou a produktívnou komunikáciou v interakčných blokoch U – Ž a či početnosť slov v replike učiteľov má pozitívny vzťah k početnosti vyslovených slov žiakov.

- *H1: Medzi frekvenciou znakov PCA v komunikácii u učiteľa a frekvenciou produktívnych replík žiaka je pozitívny vzťah.*
- *H2: Medzi frekvenciou nedirektívnych blokov replík učiteľa a produktívnych reakcií žiaka je pozitívny vzťah.*
- *H3: Medzi frekvenciou produktívnych replík žiaka a dĺžkou jeho replík je pozitívny vzťah.*

Na testovanie prvej a tretej hypotézy H1 a H3 sme použili štatistickú metódu Spearmanov koeficient poradovej korelácie. Na testovanie druhej hypotézy H2 sme použili Test dobrej zhody χ^2 - kvadrát.

4.2 Testovanie hypotézy H1

Formulovanou hypotézou sme sa snažili dokázať, či existuje korelácia medzi početnosťou znakov/indikátorov pozitívnych – plusových reakcií učiteľov a pozitívnych – produktívnych reakcií žiakov. Tento vzťah považujeme za ukazovateľ otvorenej komunikácie interakcií U – Ž. Na základe teoretickej analýzy pozitívnej komunikácie a znakov humanisticky orientovaného prístupu C. R. Rogersa vieme tvrdiť, že početnosť – frekvencia výskytov plusových replík učiteľa by mala mať za následok vyššiu frekvenciu produktívnych replík žiaka. Namerané dáta sme dali do vzájomného vzťahu. Zaujímalo nás stupeň závislosti medzi sledovanými javmi. Pokiaľ absolútna hodnota koeficientu korelácie r_s vyšla na úrovni 0,2 - nízka závislosť až po 1,0 - úplná závislosť, potom sme hypotézu H1 na hladine významnosti od koeficientu $r_s = 0$ do 1 (viď. tab. 2) potvrdili. Pokiaľ bola absolútna hodnota koeficientu korelácie na úrovni $r_s = 0,2$ a menej, potom sme hypotézu H1 zamietli. Výpočet – vzorec Spearmanovho koeficientu poradovej korelácie sa vypočíta nasledovne (Chráska, 2016, s. 96): Kde r_s je Spearmanov koeficient poradovej korelácie, d je rozdiel poradí pre dvojicu hodnôt A a B (viď. tab. 1) a n je počet porovnávaných dvojíc hodnôt. Koeficient 0 nám vyjadruje, že medzi porovnávanými hodnotami neexistuje vzťah. Čím sa táto hodnota približuje k 1 alebo k -1, potom je vzťah medzi hodnotami užší. Aby namerané hodnoty vo výskume mali relevantnú významnosť, mal by tento koeficient vykazovať hladinu aspoň $r_s = 0,40$ (Chráska, 2016, s. 98). Namerané hodnoty v stĺpci A vyjadrujú frekvenciu plusových znakov v komunikácii učiteľa a v stĺpci B frekvenciu produktívnych replík žiaka. V stĺpci A1 je poradie učiteľov, podľa nameraných hodnôt od 1 – učiteľ s najvyššou hodnotou až po 7,5 učiteľa s najnižšou nameranou hodnotou miery otvorenej komunikácie. U učiteľa U1 a U7 boli namerané rovnaké hodnoty úrovne „openness“. Preto sa ich poradie delí na 7,5. Analogicky sú zoradené hodnoty v stĺpci B2. Žiaci sú zoradení od najvyššej frekvencie produktívnych replík až po najnižšiu. V prípade zhody nameraných hodnôt, tak isto ako u učiteľov, nastalo delené poradie. Hodnota d je rozdiel medzi týmito dvoma poradiami. Namerané hodnoty sme dosadili do vzorca a vyšiel nám koeficient korelácie na úrovni $r_s = 0,488$, čo je stredná (značná) závislosť. Z testovania hypotézy H1 nám vyplynulo, že existuje stredná (značná) závislosť, ktorá hovorí, že znaky otvorenej komunikácie u učiteľa a produktívne reakcie sú vo vzťahu. Pokiaľ učiteľ vo svojej komunikácii využíva znaky PCA, potom aj komunikácia žiaka vykazuje pozitívny charakter, a to vo vyššej miere, ako u učiteľa, ktorý tieto znaky využíva vo svojej komunikácii v podstatne nižšej miere. Hypotézu H1 potvrdzujeme.

Tab. 1 Hodnoty pre výpočet Spearmanovho koeficientu H1

Vstup		Výpočet			
Dáta A	Dáta B	A1	B2	d	d ²
0,15	0,21	7,5	5,5	2	4
0,24	0,17	3	7,5	-5	20,3
0,19	0,17	5	7,5	-3	6,25
0,52	0,66	1	2	-1	1
0,21	0,30	4	3,5	0,5	0,25
0,16	0,30	6	3,5	2,5	6,25
0,15	0,21	7,5	5,5	2	4
0,43	0,70	2	1	1	1

r_s	0,488	Stredná (značná) závislosť
-------	-------	----------------------------

Tab. 2 Interpretácia výsledkov pre Spearmanov koeficient

Interpretácia výsledkov	
Limit	Výsledok
0	Úplná nezávislosť
>0	Veľmi slabá závislosť
>0,2	Nízka závislosť
>0,4	Stredná (značná) závislosť
0,7	Vysoká závislosť
0,9+	Veľmi vysoká závislosť
1	Úplná závislosť

4.3 Testovanie hypotézy H2

V prípade hypotézy H2 sme použili Test dobrej zhody Chí – kvadrát. Do istej miery je hypotéza H2 obmenou hypotézy H1, avšak v presnejšom meradle. Pri formulácii hypotézy H2 sme vychádzali z predpokladu, že je opodstatnené uvažovať nad tým, aký je vzťah medzi charakterom komunikácie učiteľa a aká je odpoveď – odozva žiaka na túto reakciu. Inak povedané, či plusová replika učiteľa dokáže vyvolať produktívnu repliku žiaka a naopak, či mínusová replika učiteľa dokáže vyvolať reproduktívnu repliku žiaka. Tento vzťah je významný preto, že nám hovorí, ako súvisí otvorená komunikácia s produktívnou komunikáciou žiaka. Predpokladáme, že ak učiteľ uplatňuje nedirektivitu v komunikácii, potom žiak na túto komunikáciu reaguje pozitívne a naopak. Avšak, na to, aby sme vylúčili zbytočnú chybovosť v prepočtoch rozhodli sme sa, že relevantnejšie bude, ak vezmeme do úvahy tzv. bloky replík a nie čisto jednotlivé repliky, ktoré idú bezprostredne za sebou. Nasledujúci príklad objasňuje opodstatnenosť nášho rozhodnutia. Ak blok učiteľa bude vyzeráť takto: Accepting +, Stimulating +, Stimulating +, Probing-Priming - a reakcia žiaka bude Explicating +, potom (ak by sme nebrali do úvahy bloky replík, ale priamo nasledujúce interakcie za sebou) vzťah medzi komunikáciou učiteľa a komunikáciou žiaka nie je v súlade. Teda, učiteľ sa síce na koniec spýtal uzatvorenú otázku, ale pred tým žiaka 2x stimuloval a 1x ocenil. Napokon však jeho posledná replika mala mínusový charakter, a teda reakcia učiteľa bola vyhodnotená ako mínusová. Na čo žiak však odpovedá produktívnou odpoveďou - vysvetľovanie. V takomto prípade je jasné, že predošlá stimulácia učiteľa mala vplyv na žiakovu produktívnu odpoveď, bez ohľadu na to, že sa ho nakoniec spýtal uzatvorenú otázku. Tento jav sme museli vziať do úvahy a rozhodli sme sa preto využiť logickejší variant na vypočítanie korelácie formulovanej hypotézy, a to, že sme brali do úvahy celý blok replík učiteľa. V takomto prípade by vyzeral uvedený príklad nasledovne: učiteľ uplatnil repliky Accepting +, Stimulating +, Stimulating +, Probing-Priming -, žiak by znovu odpovedal produktívnou replikou Explicating +. Blok replík učiteľa by sme v tomto prípade vyhodnotili

ako plusový, pretože by sa hodnoty daných replík sčítali. Trikrát plus a jeden raz mínus nám dáva plus. Teraz môžeme povedať, že interakcia U – Ž prebehla na úrovni súvzťažnosti – učiteľov blok replík je vyhodnotený ako plusový a reakcia žiaka na tento blok replík je vyhodnotená ako produktívna. Analogicky sme vychádzali vo všetkých prípadoch takýchto blokov replík, či plusových alebo mínusových a zostavili sme nasledujúce matice, ktoré vyjadrujú A: hodnoty, kde blok replík učiteľa bol plusový a reakcia žiaka bola produktívna, B: hodnoty, kde blok replík učiteľa bol mínusový, ale replika žiaka bola napriek tomu produktívna, C: hodnoty, kde blok replík učiteľa bol plusový a reakcia žiaka bola reproduktívna a napokon D: hodnoty, kde blok replík učiteľa bol mínusový a aj reakcia žiaka bola reproduktívna. Tieto matice sme potom vytvorili pre všetkých osem učiteľov a aplikovali vzorec pre vypočítanie χ^2 – testové kritérium pre Chí – kvadrát (Chráska, 2016, s. 66):

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

Kde P je pozorovaná početnosť (skutočne nameraná) a O očakávaná početnosť (ktorá vyplýva z formulovanej hypotézy). Z každej matice U1 až U8 sme vypočítali hodnotu χ^2 a porovnali ju s kritickou hodnotou zo štatistickej tabuľky na hladine významnosti 0,05 a pri stupni voľnosti 1. Výsledky Chí – kvadrátu sme porovnali s kritickou hodnotou 3,841. To znamená, že akákoľvek nameraná hodnota vyššia ako kritická hodnota vyjadruje preukázanú významnosť. Ak výsledná hodnota u každého učiteľa presiahne kritickú hodnotu, hypotézu H2 potvrdzujeme. Nasledovné matice vyjadrujú bloky replík učiteľa U1 až učiteľa U8 a reakcie žiakov, ktoré obsahujú namerané hodnoty plusových a mínusových blokov v interakciách U – Ž a výsledok kritického hodnoty pre χ^2 .

Tab. 3 Výsledky kritickej hodnoty χ^2 pre matice blokov replík U1-U8 a žiakov

Učiteľ U1

	+	-
+	9	14
-	5	82

χ^2 : 18,251

Učiteľ U2

	+	-
+	7	7
-	8	130

χ^2 : 27,921

Učiteľ U3

	+	-
+	6	16
-	7	111

χ^2 : 10,025

Učiteľ U4

	+	-
+	57	23
-	9	45

χ^2 : 38,428

Učiteľ U5

	+	-
+	5	19
-	3	104

χ^2 : 11,113

Učiteľ U6

	+	-
+	9	11
-	8	77

χ^2 : 15,111

Učiteľ U7

	+	-
+	4	19
-	5	113

χ^2 : 5,573

Učiteľ U8

	+	-
+	69	39
-	14	38

χ^2 : 19,212

Ako môžeme vidieť, každá výsledná hodnota x^2 je vyššia ako kritická hodnota 3,811. To znamená, že u každého učiteľa sa potvrdila pozitívna závislosť medzi frekvenciou učiteľových plusových (nedirektívnych blokov replík) a produktívnych odpovedí žiakov. Hypotézu H2 potvrdzujeme.

4.4 Testovanie hypotézy H3

Pri hypotéze H3 sme vychádzali z predpokladu, že pokiaľ učiteľ uplatňuje znaky nedirektívnej komunikácie, potom aj produktivita žiaka v komunikácii je vyššia. V oboch predošlých prípadoch testovania H1 aj H2 sme prišli na to, že existuje vzťah medzi otvorenou komunikáciou učiteľa a produktívnou komunikáciou žiaka. Preto v tejto fáze testovania hypotézy pre H3 môžeme tvrdiť, že učiteľ je smerodajným činiteľom miery „openness“ v triede. Ako ďalší parameter, ktorý sme si v našom skúmaní určili ako podstatný je, či žiak v prípade, že dosahuje vyšší počet produktívnych replík na vyučovaní, potom aj priemerný počet slov v bloku jeho replík idúcich za sebou bude väčší. Na tento predpoklad sme použili, tak ako v prípade H1, Spearmanov koeficient poradovej korelácie. Pretože sme princíp tohto testu vysvetlili už v prípade H1, uvádzame už len namerané výsledky hypotézy H3. V stĺpci A vidíme namerané hodnoty celkovej miery „openness“ žiaka v jednotlivých triedach a v stĺpci B vidíme priemerný počet slov žiaka v rámci jedného bloku replík. Priemerný počet slov v bloku replík sme vypočítali ako súčin priemerného počtu slov v replike a priemerného počtu replík v bloku. V stĺpci A1 je pridelené poradie žiakov jednotlivých tried podľa nameraných dát a stĺpec B2 vyjadruje poradie počtu vyslovených slov žiaka v jednom bloku replík. Spearmanov koeficient poradovej korelácie nám vyšiel $r_s = 0,696$, čo je stredná (značná) závislosť. Z toho vyplýva, že existuje pozitívna závislosť medzi frekvenciou produktívnych replík žiaka a jeho verbálneho prehovoru na vyučovaní. Preto hypotézu H3 potvrdzujeme.

Tab. 4 Hodnoty pre výpočet Spearmanov koeficientu H3

Vstup		Výpočet			
Dáta A	Dáta B	A1	B2	d	d ²
0,21	3,15	5,5	5	0,5	0,25
0,17	2,16	7,5	6	1,5	2,25
0,17	1,80	7,5	7	0,5	0,25
0,66	5,91	2	2	0	0
0,30	1,77	3,5	8	-5	20,3
0,30	4,22	3,5	3	0,5	0,25
0,21	3,19	5,5	4	1,5	2,25
0,70	10,34	1	1	0	0

r_s	0,696	Stredná (značná) závislosť
-------	-------	-------------------------------

5. ZÁVERY VÝSKUMU A ODPORÚČANIA PRE PRAX

V tejto kapitole sme zhrnuli najdôležitejšie zistenia výskumu ich praktické využitie v pedagogike a najmä pri uplatňovaní pozitívnej pedagogickej komunikácie. Skúmaniu pedagogickej komunikácie učiteľa primárneho vzdelávania z hľadiska teórie C. R. Rogersa predchádzalo štúdium a teoretická analýza literatúry o komunikácii, pedagogickej komunikácii a najmä o humanistickom prístupe učiteľa v pedagogickej komunikácii na základe teórie PCA – prístup zameraný na človeka. Tento prístup, ako hovoria výsledky mnohých štúdií, sľubuje, že pokiaľ učiteľ bude vo svojej komunikácii uplatňovať znaky non-direktívneho správania, potom umožní žiakom čo najoptimálnejšie podmienky pre jeho rast osobnosti. Carl Ransom Rogers svoj život zasvätil skúmaniu tohto fenoménu a neskôr preniesol prístup PCA z psychoterapie do edukačných procesov, no najmä do vlastného

profesijného aj osobného života. Veril, že každý jedinec v spoločnosti sa prostredníctvom humanistických princípov stane lepším, kultivovanejším a najmä šťastnejším človekom.

Naše skúmanie sa odvíjalo od predpokladu, že spôsob komunikácie učiteľa výrazne ovplyvňuje charakter rozvoja žiakov po všetkých stránkach jeho osobnosti. Učiteľ pedagogickou komunikáciou neriadi len proces výučby a nepôsobí iba na žiakove kognitívne procesy, ale tiež na jeho afektívnu stránku osobnosti, na utváranie hodnôt, postojov názorov a pod. V našich podmienkach neustále pretrváva orientácia na tradične orientované školstvo, ktoré je kritizované už po desaťročia. Sústavné uplatňovanie typických znakov tradičnej školy neposkytuje žiakom prostredie, ktoré by vyhovovalo modernej a rýchlo meniacej sa spoločnosti. Pretrvávajúci problém v tejto oblasti nás podnietil k realizácii predloženej štúdie a výsledky skúmania sumarizujeme do týchto zistení, resp. odporúčaní pre pedagogickú prax.

- Môžeme tvrdiť, že v podmienkach slovenského školstva existujú tendencie, ktoré nesmerujú k humanizácii edukačných vzťahov. V našom výskume sa preukázalo, že učitelia uplatňujú znaky direktívneho prístupu vo vyučovaní. Direktívnym sa nemyslí len to, že učiteľ je na žiakov prísny, vyžadujúci, karhajúci a pod. Direktivita učiteľov spočíva v tom, že ich typicky komunikačný štýl vedie k uzavretej – neproduktívnej komunikácii, ktorá sa vyznačuje najmä reprodukovaním zapamätaných faktov.
- Ďalším najväčším nedostatkom v pedagogickej komunikácii učiteľov je, že sa podstatnú časť vyučovania zameriavajú na riadenie, inštruovanie a usmerňovanie. To výrazne znižuje samostatnosť žiakov v myslení. Tento fakt sme preukázali pri porovnávaní učiteľov s vyššou mierou otvorenej komunikácie a charakterom replík žiakov s učiteľmi, ktorí vykazovali nízku mieru otvorenej komunikácie „*openness*“ v pedagogickej komunikácii a ich interakcie so žiakmi.
- V našom skúmaní sme preukázali korelácie, ktoré súvisia s mierou otvorenej komunikácie učiteľa a mierou produktívneho správania sa žiakov. Zistili sme, že čím viac znakov centrovanejšieho prístupu učiteľ vyказuje, tým rastie aj dĺžka replík žiaka na vyučovaní, teda zvyšuje sa aj priemerný počet slov v replike vyslovených žiakom. To nám hovorí to, že ak učiteľ poskytne priestor žiakovi na úkor vlastného verbálneho prehovoru, potom žiaci túto možnosť využijú vo svoj prospech. Ale iba v prípade, že učiteľ vyказuje znaky non-direktívneho správania.
- Z výskumu tiež vyplynulo, že typickým znakom učiteľa, ktorý je vo svojej komunikácii menej direktívny je, že na hodine priemerne vysloví vyšší počet slov, ako učiteľ, ktorý je v charaktere svojej komunikácie skôr direktívny. Z toho usudzujeme, že učiteľ, ktorý dlhšie hovorí, pravdepodobne uplatňuje viac stimulujúce podmienky pre žiakov. To je jeden z paradoxov, ktorý na prvý pohľad odporuje predchádzajúcemu zisteniu. Avšak, logika tohto zistenia spočíva v tom, že ak učiteľ správne navodzuje stimulačnú atmosféru, dokáže pôsobiť aj na produktivitu žiakov. Pokiaľ však učiteľ väčšinu času z vyučovania venuje výkladu učiva, usmerňovaniu alebo skúšaniam žiakov, potom ani vyšší počet slov alebo replík učiteľa nemôže pôsobiť na žiaka stimulujúco.
- Charakteristickým znakom otvorenej komunikácie je navodzovanie dôvery. Z tohto predpokladu sme vychádzali a naše skúmanie ukázalo, že pokiaľ učiteľ vyказuje znaky humanistického prístupu, potom sa žiaci viac pýtajú, zaujímajú sa, nemajú strach z prehovoru na vyučovaní. Vedia sa tiež ospravedlniť, ak niečo zanedbali, zabudli, nespĺnili, pretože sú vedení k akceptácii seba i iných, vedia, že nikto nie je dokonalý a dokážu pripustiť, že chyba nemusí byť zásadný problém, ak sa rieši.
- Ďalším zistením dizertačného výskumu je adaptabilita výskumného nástroja, ktorý sme vo svojom skúmaní uplatnili. Analytická schéma autorov Macdonalda a Zaretovej na pozorovanie komunikácie v triede sa preukázala aj po skoro sedemdesiatich rokoch ako aktuálna a použiteľná aj v našich podmienkach. Túto skutočnosť nám potvrdila

analógia v uplatnení ich teoretických a metodologických východísk. Skutočnosť, že potreba podobných výskumov je aj po niekoľkých desaťročiach stále aktuálna a opodstatnená, je zaujímavým zistením a aj našim pričinením sa táto pozorovacia schéma z amerických archívov mohla dostať do povedomia slovenských výskumníkov pedagogickej komunikácie.

- Odporúčanie, ktoré nám vyplynulo zo skúmania komunikácie prostredníctvom pozorovacej schémy je, že každá z kategórií by mala mať svoju hodnotu. T.j., že v budúcom skúmaní by sme odporučili zaviesť jednotlivým kategóriám koeficienty. To preto, že isté kategórie vnášajú do edukačného procesu viac hodnotné a dôležité prvky pozitívne orientovanej komunikácie a naopak, niektoré by sa v komunikácii mali vyskytovať iba minimálne – mali by byť označené ako veľmi nevhodné. Takéto 148 škálovanie by prinieslo do skúmaného problému užšie prepojenie medzi vhodnou a nevhodnou komunikáciou učiteľa. Predpokladáme, že napr. kategória usmerňovanie má nižší negatívny vplyv, ako napríklad kritizovanie žiaka. Naopak, kategória podporovanie má vyšší pozitívny vplyv, ako napr. elaborácia a pod.
- S predchádzajúcim zistením súvisí ešte jedna problematická oblasť a tou sú otázky učiteľa. Pozorovacia schéma citlivo neprístupuje k charakteru alebo typu kladených otázok učiteľom. Museli sme rozlišovať medzi tým, kedy učiteľ kladie podporujúcu a stimulujúcu otázku, a kedy len otázku na fakty. Toto zistenie by malo byť brané do úvahy a navrhujeme prepracovať kategóriu - Probing-Priming (kladenie otázok učiteľom).
- Naše skúmanie naznačilo, že do skúmania pedagogickej komunikácie vstupujú ďalšie faktory, ktoré sme si v našom výskume na začiatku vylúčili. Konštatujeme, že na charakter učiteľovej komunikácie môže mať vplyv viacero faktorov, ktoré sa nám ale nepodarilo preukázať pre nízky počet výskumných dát. Môže to byť napr. typ vyučovacej hodiny, predmet, ročník, profesijná príprava učiteľa a pod. Z tohto pohľadu sme priniesli ďalšie hľadiská, ktorými by sa mohli výskumy komunikácie v budúcnosti zaoberať.

6. ZÁVER

Zámerom vedeckej štúdie bolo poukázať na dôležitosť humanistického prístupu vo výchove a vzdelávaní. Pretože Slovenská republika vo svojich kľúčových dokumentoch na vymedzenie východiskových cieľov pre výchovu a vzdelávanie odkazuje na humanistickú tradíciu, pokladáme za veľmi dôležité venovať pozornosť skúmaniu tejto oblasti, predovšetkým v práci učiteľa primárneho vzdelávania. Primárny stupeň vzdelávania je v živote človeka obdobím, ktoré vo veľkej miere formuje jeho osobnosť ako v kognitívnej, tak v afektívnej sfére. Naša pozornosť sa upriamila na ústredného činiteľa edukačných vzťahov - na učiteľa primárneho vzdelávania a jeho prístup v pedagogickej komunikácii. V procese uplatňovania pozitívnej komunikácie sa rozvíjajú pozitívne medziľudské vzťahy. Proces rastu jedinečnej svojbytnej osobnosti si vyžaduje vytvorenie optimálnych edukačných podmienok. Na človeka centrováný prístup PCA (Person-Centred Approach) pokladá za nevyhnutné vytvoriť prostredie dôvery, pozitívneho prijatia, empatického počúvania, kongruentného správania a oceňovania, v ktorom na seba ľudské bytosti navzájom pôsobia za účelom objavovania svojich vnútorných potencialít. V takomto vzťahu je dôležité porozumenie, prostredníctvom ktorého sa vnútorný svet človeka dostáva na povrch a pôsobí na pozitívnu zmenu vlastnej osobnosti. C. R. Rogers svojou celoživotnou prácou neoceniteľnou mierou obohatil psychologické, spoločenské a pedagogické vedy, a prispel tak ku skvalitňovaniu interpersonálnych vzťahov v rôznych oblastiach ľudského života. Edukačné stratégie, ktoré sa budú zameriavať na rozvíjanie komunikačných schopností, sú rovnako stratégiami na

rozdviájanie všetkých ľudských - kognitívnych aj non-kognitívnych vlastností osobnosti. Komunikácia je kultivačným prostriedkom na rozvíjanie kvalít ľudskej osobnosti.

Použitá literatúra

1. CORNELIUS-WHITE, J. 2007. *Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. In Review of Educational Research.* ISSN 1935-1046. 2007, Vol. 77, No. 1, p. 113-143.
2. GAVORA, P. 1999. *Úvod do pedagogického výskumu.* Bratislava: Vydavateľstvo UK, 1999. 236 s. ISBN 80-223-1342-4
3. HANOVER RESEARCH. 2012. *Best Practices in Person-Centered Education.* District Administration Practice, 2012. [Online]. Dostupné: [cit. 27. 2. 2016].
4. CHRÁSKA, M. 2016. *Metody pedagogického výskumu.* Praha: Grada Publishing, 2016. 254 s. ISBN 978-80247-5326-3
5. MACDONALD, J. B., ZARET, E. 1964. *Report of A Study of „openness“ in Classroom Interactions.* Milwaukee: 1964. 14 s.
6. MOTSCHNIG-PITRIK, R., SANTOS, A. M. 2006. *The Person Centered Approach to Teaching and Learning as Exemplified in a Course in Organizational Development.* In Zeitschrift für Hochschulentwicklung. ISSN 2219-6994. 2006, Vol. 1, No. 4, p. 5-30.
7. ROGERS, C. R, FREIBERG, H. J. 2004. *Sloboda učiť sa.* Modra: Persona, 2004. 430 s. ISBN 80-967980-0-6
8. SOLLÁROVÁ, E. 2005. *Aplikácie prístupu zameraného na človeka (PCA) vo vzťahoch.* Bratislava: Ikar, 2005. 196 s. ISBN 80-551-0961-3
9. ŠEĐOVÁ, K., ŠVARŤÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. 2012. *Komunikace ve školní třídě.* Praha: Portál, 2012. 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7
10. ZELINA, M. 2006. *Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy.* Bratislava: OG - Vydavateľstvo Poľana, 2006. 147 s. ISBN 80-89192-29-7
11. ZELINOVÁ, M. 2004. *Výchova človeka pre nové milénium. Teória a prax tvorivo – humanistickej výchovy.* Prešov: Rokus, 2004. 168 s. ISBN 80-89055-48-6
12. ZUCCONI, A. 2015. *Person-Centered Education.* In CADMUS. ISSN 2038-5242. 2015, Vol. 2, No. 5, p. 59-61.

Kontaktné údaje

Mgr. Barbora Jaslovská, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave,
Pedagogická fakulta,
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Račianska 59, 813 34 Bratislava
Tel: +421904898480
e-mail: barbora.jaslovska@gmail.com,
jaslovska@fedu.uniba.sk

prof. PaedDr. Mária Pisoňová, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre,
Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
Tel: +421 37 6408 236
e-mail: mpisonova@ukf.sk

ŠKOLSTVÍ V SOCIÁLNÍM KONTEXTU

EDUCATION IN SOCIAL CONTEXT

VSTUP ZAČÍNÁJÍCÍHO AKADEMICKÉHO PRACOVNÍKA DO PROFESE

ENTRY TO THE PROFESSION OF ASSISTANT PROFESSOR

Marie Bajnarová

Abstrakt

Výzkumná práce se bude zabývat začínajícími akademickými pracovníky (resp. odbornými asistenty: post-doktorandy vyučujícími na vysoké škole) a jejich problémy, které při vstupu do akademického prostředí řeší, ať už se jedná o problémy málo, či často diskutované. Výzkum bude rozdělen do tří oblastí, tzn.: 1. Rok konfrontace představ a ideálů, 2. Rozvoj identity odborného asistenta; 3. Sociální klima a sociální vztahy na pracovišti jako faktory ovlivňující výkon začínajícího pedagoga na vysoké škole. Cílem výzkumu je zjistit, jaké faktory ovlivňují vstup začínajícího odborného asistenta do profese. Na základě výsledků analýzy smíšeného výzkumu budou klasifikovány postupy, které by mohly zjednodušit začínajícímu odbornému asistentovi/post-doktorandovi jeho vstup do profese pedagoga na vysoké škole.

***Klíčová slova:** pracovní klima, začínající pedagog, osobní a profesní růst zaměstnance, profesní identita, profesní činnost odborného asistenta, sebereflexe, krizové situace, pedagogická příprava na výuku, komunikace*

Abstract

Research work will focus on the beginning academic staff (resp. Assistant Professor: post-PhD candidate working at the University) and their problems during entry into the academic environment. The research will be divided into three areas, i.e.: 1. The Year of confrontation ideas and ideals, 2. The development of the identity of an Assistant Professor; 3. The social climate and social relationships in the workplace as factors affecting the performance of the novice teacher at the University. The aim of the research is to determine what factors influence the entry of an Assistant Professor to the professions. Based on the results of the analysis of the mixed research will be classified, procedures that could simplify begins vocational Assistant Professor/post-PhD candidate his entry into the profession of the teacher at the University.

***Key words:** the working climate, beginning teacher, the personal and professional growth of employees, professional identity, professional activity of an Assistant Professor, self-reflection, critical situation, pedagogical preparation for teaching, communication*

1 VYMEZENÍ ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY

Pedagogické povolání akademického pracovníka na vysoké škole je spojeno s řadou rolí, činností a povinností, které utvářejí jeho celkový obraz. Zákon o vysokých školách akademického pracovníka definuje jako zaměstnance vysoké školy, který vykonává jak pedagogickou, tak vědeckou, výzkumnou, vývojovou a inovační, uměleckou nebo další tvůrčí činnost (MŠMT: Zákon o vysokých školách: 111/1998 Sb. ZÁKON ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách a o změně dalších zákonů). Akademickými pracovníky jsou profesori, docenti, odborní asistenti, asistenti, lektori a vědečtí, výzkumní a vývojoví pracovníci

podílející se na pedagogické činnosti. Právě akademičtí pracovníci plní funkci učitelů na vysoké škole.

Učitelství bylo a je stále předmětem zájmu odborníků v nejrůznějších vědních oborech a oblastech života společnosti. Předně se jím zabývají pedagogové, kteří studují profesi v kontextu výchovy, vzdělávání a vyučování. Dále také sociologové, psychologové, lékaři a experti pro vzdělávací politiku (Vašutová, 2007).

Každý pedagog prochází nejprve procesem teoretické přípravy a následně získává praktické dovednosti. Obojí je spojeno i s osobnostním zráním a čerpáním životních zkušeností, které mají na identitu pedagoga nesporný vliv. V každém životním období dochází k utváření hodnot, představ, postojů, cílů atd. a ty pak profesní dráhu ovlivňují. Stejně, jako pedagog-člověk prochází jednotlivými fázemi života, tak prochází i fázemi v rámci své profese. Od začínajícího pedagoga, přes pedagoga se zkušenostmi a odborností až po pedagoga v závěru kariéry.

Za začínajícího pedagoga je obecně považován pedagog, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost a je na začátku své profesní dráhy (Průcha, 2009). Začínající pedagog je chápán jako nezkušený, nezralý, neovládající dosud všechny pracovní techniky a postupy. Dále je vnímán jako perspektivní, nadšený a nadějný (Podlahová, 2004). Především takový pedagog vstupuje do vzdělávacího institutu plný ideálů a představ, které mnohdy ztrácí již na začátku své kariéry. V profesních začátcích může pedagog zažívat tzv. šok z reality, který může být přechodným stavem a po nějakém období skončí, pedagog si zvykne na tvrdou realitu. Mnohdy však dochází k tomu, že se začínajícímu pedagogovi profese znechutí natolik, že ve školství již nechce setrvávat a začne si hledat zaměstnání v jiných oborech. Šimoník (1994) první rok učitele na škole charakterizuje jako rok konfrontace představ a ideálů mladého učitele s mnohdy tvrdou skutečností. Podle téhož autora je první rok učitele rokem konfrontace jeho přípravy se skutečným výkonem profese, konfrontace mezi teorií a praxí (Šimoník, 1994). Důvodem zmíněných konfrontací může být fakt, že začínající učitel musí vykonávat veškeré pracovní činnosti v plné šíři již od začátku praxe (má stejné povinnosti jako starší a zkušenější pedagogové). Šimoník (1994) dodává, že, zatímco v jiných profesích se náročnost úkolů zvyšuje postupně, učitel prožívá jakýsi profesní náraz, kdy musí neodkladně, často okamžitě, řešit řadu více či méně komplikovaných situací.

Aby byl vstup do profese pro začínajícího odborného učitele na vysoké škole jednodušší a měl se na koho v případě nesnázi obrátit o pomoc, měl by být k němu (podobně, jak je tomu na spoustě škol různých stupňů vzdělávání) přiřazen tzv. uvádějící učitel. Uvádějící učitel se staví do role zkušeného a nápomocného učitele, který má poskytovat začátečníkovi odbornou i psychickou oporu, a tím tedy omezit jeho profesní nejistoty na minimum (Podlahová, 2004).

Dalším faktorem, který ovlivňuje a může nepříznivě působit na profesní rozvoj začínajícího učitele, je problém vztahů na pracovišti. Příčinou neadekvátních vztahů na pracovišti může být stárnutí personálu, kdy už je zaveden jakýsi ustálený systém, který profesně starší pedagogové nemají zájem měnit, a mladším kolegům nevyhovuje (Šimoník, 1994). Začínající post-doktorand přichází do akademického prostředí s nadšením, novými metodami a mnohdy mívá také pocit, že na něj nahlíží zkušenější pedagogové s jistým odporem a nechutenstvím vždy pomoci nebo poradit. Zkušený pedagog má chod pracoviště a veškeré záležitosti spjaté s výukou zažité a bere problémy začínajícího odborného asistenta na lehkou váhu. Začínající odborný asistent potřebuje jistou podporu, více času a prostoru pro některé pracovní činnosti. Dobré vztahy na pracovišti jsou jedním z nejdůležitějších faktorů, který ovlivňuje setrvání akademických pracovníků, resp. post-doktorandů na vysoké škole. Spokojený zaměstnanec totiž odvádí lepší práci, na pracoviště se těší, v přátelském prostředí se neobává požádat o

radu zkušenější kolegy. Dobré klima na pracovišti může hrát roli i v růstu efektivitě práce celého pracoviště (Pol, 2007).

Pozornost zde bude věnována i morální a etické dimenzi akademického učitelství a profesní identitě odborného asistenta (tzn. sebeobraz: self-image; subjektivně vnímaná profesní zdatnost: profesní motivace atd.) a jejímu rozvoji (Korthagen, 2004). Profesní činnosti pedagoga jsou činnosti, ve kterých se projevují profesní kompetence pedagoga, chápané jako soubor profesních znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik. Profesní činnosti pedagoga můžeme vyjádřit v podobě kritérií kvality v následujících oblastech, např.:

- Plánování vlastní výuky
- Vytváření prostředí pro učení
- Hodnocení práce a studia studentů
- Pravidelná realizace reflexe výuky
- Podílení se na rozvoji katedry a adekvátní spolupráce s kolegy
- Spolupráce s dalšími odborníky apod.
- Profesní rozvoj pedagoga (výzkumné projekty, publikační činnost, zahraniční stáže, pokračování v přípravě habilitační práce apod.)

Za zvláště důležité ve výzkumném projektu budou považovány emocionální a volní aspekty profesního rozvoje odborného asistenta. K těmto aspektům, které ovlivňují profesní identitu, můžeme řadit i stresující situace v učitelství. Tím máme na mysli obecně platné působení dalších specifických ohrožujících situací. Jsou to zejména:

- pracovní zátěž včetně množství času, který musí pedagog věnovat přípravě;
- možný nedostatek sebedůvěry a sebeúcty, který vyplývá z úzkosti z neúspěchu a z přeceňování subjektivně vnímaných neúspěchů ve vyučování;
- stanovování si nerealistických cílů, kterých nelze dosáhnout;
- nutnost vyrovnávat se s multiplicitou dalších úkolů vedle vlastního vyučování;
- nedostatečný přístup k informacím a zdrojům;
- externí faktory typické pro tuto fázi životního cyklu.

2 CÍL VÝZKUMNÉ PRÁCE

Smyslem výzkumné práce je náhled na profesionalizaci začínajícího odborného asistenta a doporučení pro jeho podporu profesního rozvoje. Výzkum si rovněž klade za cíl zhodnotit sociální klima a sociální vztahy na pracovišti, které mají zásadní vliv na pracovní výkon odborného asistenta. Sociální vztahy a klima na pracovišti jsou zásadními faktory, které udávají směr profesního rozvoje a především jsou významné během naplňování profesních potřeb učitele. Výzkumný projekt bude věnován problematice vnitřního klimatu na pracovišti s přihlédnutím ke specifickým pracovním požadavkům, nárokům na začínajícího odborného asistenta/post-doktoranda a krizovým situacím, které mohou ovlivňovat jeho pracovní činnosti. Dále má výzkumná práce nastínit komplexní (sebe)hodnocení a hodnocení sociálních vazeb na pracovišti a podíl motivace na pracovní výkonnosti odborného asistenta.

Začátky pedagogické profese nejsou jednoduché, neboť pedagog se potýká s novými situacemi, problémy a případy, se kterými se doposud nesešel. Je třeba identifikovat takové situace a hledat způsob, jak pomoci a zjednodušit vstup do profesní dráhy odborného asistenta na vysoké škole.

V první části se výzkumná práce bude především zabývat teoretickým vymezením vnitřního klimatu na pracovišti a profesní identitě učitele v pojetí našich i zahraničních autorů (a jeho možnou aplikaci do prostředí daného pracoviště). Ve výzkumu budou uvedeny některé přístupy, jak lze pracovní klima optimalizovat a rozvíjet profesní identitu odborného asistenta. Výzkumný projekt bude zahrnovat smíšený model (charakteristika smíšeného modelu je rozepsána v kapitole 3 Přístup k řešení problematice). Výzkumné otázky budou zformulovány do kontextu výroku Šimoníka (1994) zmíněného výše, tzn. že výzkumné

otázky směřují k začínajícím post-doktorandům a jejich vnímání pracovních činností během prvního roku na akademické půdě (koncept výzkumných otázek je rozepsán v následující kapitole). Výzkumná část se bude zabývat rovněž kritickými (stresovými) incidenty, které hrají roli při rozvoji profesní identity odborného asistenta na vysoké škole.

3 PŘÍSTUP K ŘEŠENÉ PROBLEMATICE

Teoretická část se bude předně zabývat vymezením pojmu odborný asistent na vysoké škole a dále jeho kompetencemi. Kapitoly v teoretické části výzkumné práce se budou věnovat například následujícím tématům:

1. Fáze vývoje profese pedagoga s důrazem na začínajícího odborného asistenta (v této kapitole bude věnován prostor pro termín šok z reality)
2. Rozvoj identity odborného asistenta
3. Komunikace na pracovišti
4. Sociální klima a vztahy na pracovišti

Druhá část výzkumné práce se bude zabývat metodologií výzkumu, kde bude podrobně popsán smíšený výzkum. Cílem je zjistit, s jakými problémy se může začínající odborný asistent na vysoké škole setkat v prvním roce praxe. Výzkum bude rozdělen do tří oblastí:

1. Rok konfrontace představ a ideálů
2. Rozvoj identity odborného asistenta
3. Sociální klima a sociální vztahy na pracovišti jako faktory ovlivňující výkon začínajícího pedagoga na vysoké škole

Ve výzkumu bude pokládána ústřední výzkumná otázka: „S jakými problémy se reálně setkává začínající odborný asistent v prvním roce své profesní dráhy?“ Pro hodnocení výzkumných záměrů budou osloveni respondenti/začínající post-doktorandi na vysokých školách. Jako výzkumné metody budou použita následující šetření:

1. Strukturované anonymní rozhovory – případové studie (kvalitativní výzkum).

Ve strukturovaném rozhovoru s respondenty by byly položeny specifické otázky:

- Jaká je motivace člověka k výběru profese odborného asistenta na vysoké škole?
 - Jaké mechanismy pomáhají začínajícímu odbornému asistentovi k jednoduššímu vstupu do profese?
 - Jaké zdroje využívá začínající odborný asistent k učení sebe samého?
2. Dotazníkové anonymní šetření (kvantitativní výzkum) bude mít dvě roviny kontextů:
 - 1. Rovina v kontextu výroku Šimoníka (1994): „*První rok ve škole je rokem konfrontace představ a ideálů mladého učitele s mnohdy tvrdou skutečností, rokem konfrontace jeho přípravy se skutečným výkonem profese, konfrontace mezi teorií a praxí.*“ (Šimoník, 1994)
 - 2. Rovina v kontextu šetřených oblastí: Rozvoj identity odborného asistenta; komunikace na pracovišti; sociální klima a vztahy na pracovišti.

3.1 Model smíšeného výzkumu

Realizace výzkumných záměrů slouží k heuristickým účelům a umožňuje vybudovat vědecké základy pro získávání nových poznatků. Tím se otevírá prostor pro nové výzkumné otázky, což dává možnost postupně rozšiřovat okruh nově objevených poznatků (Ridenour, Newman, 2008). Pro výzkumnou činnost je zvolený smíšený výzkum.

Kvalitativní (induktivní) metody umožňují identifikovat neznámé procesy a vysvětlit, proč a jak se jevy vyskytovaly včetně rozsahu jejich účinků (Creswell, 2011). V tomto případě je kvalitativní výzkum vhodný, neboť výzkumník může získávat podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny a události (Hendl, 2016). Kvalitativní výzkum bude obsahovat rozhovory se začínajícími odbornými asistenty a případové studie. Smyslem těchto případových studií je podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo

případům (Švaříček, 2014). Jako nástroj poznání slouží hloubkový strukturovaný rozhovor. Cílem rozhovorů je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu (Švaříček, 2014).

V kvantitativních (deduktivních) metodách bude uplatňováno měření známých jevů včetně vyvozování závěrů a souvislostí. Kvantitativní výzkum bude zahrnovat dotazníkovou metodu. Předpokládá se, že tato skutečnost by mohla vést k obavám odborných asistentů univerzit o jejich anonymitu, a snižovat tak jejich ochotu účastnit se tohoto výzkumu. Z tohoto důvodu bude prioritou zajistit co nejvyšší anonymitu respondentů. K realizaci sběru dat bude zvolena forma elektronického dotazníku, který chrání soukromí respondentů a díky tomu přispívá k jejich větší otevřenosti. Se žádostí o účast na výzkumu budou osloveny veřejné univerzity v různých regionech České republiky, což by mělo umožnit získání odpovědí od relativně velké skupiny respondentů působících v různých lokalitách a na různých fakultách a oborech. Dotazník bude konceptualizován široce jako dotazník „Vnímání rozvoje identity akademického pracovníka“, a to s tím cílem, aby byl odkaz na výzkumný dotazník atraktivní pro oslovené odborné asistenty daných univerzit.

Smíšený výzkum bude analyzovat kvantitativní a kvalitativní údaje, které budou prezentovány odděleně.

4 PŘEDPOKLÁDANÉ VYUŽITÍ VÝSLEDKŮ

Výzkumné šetření má navrhnout možné cesty profesního rozvoje začínajícího odborného asistenta. Výsledná práce má být nástrojem pro poskytnutí podpory začínajícím odborným asistentům a má prezentovat možná doporučení pro zvyšování kvality práce v akademickém prostředí.

Výzkumná práce, především její praktická část, bude prezentována na tuzemských a mezinárodních konferencích.

Použitá literatura

1. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. 437 stran. ISBN 978-80-262-0982-9.
2. KORTHAGEN, F. In *Search of the essence of good teacher: toward a more holistic approach in teacher education*. *Teacher and Teacher Education*, 1, 77-97. (2004). Dostupné z WWW: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.483.7417&rep=rep1&type=pdf>>.
3. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, MŠMT. *Zákon o vysokých školách: 111/1998 Sb. ZÁKON ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)* [online]. 2019. [cit. 2019-27-04]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Zakon_o_vysokych_skolach_zn_eni_k_31._8._2018.pdf>.
4. NATIONAL INSTITUTES OF HEALTH. Creswell, J., W., et al. *Best Practices for Mixed Methods Research in the Health Sciences*. Bethesda: National Institutes of Health [online]. 2011. [cit. 2019-27-04]. Dostupné z WWW: <<https://obssr.od.nih.gov/wp-content/uploads/2018/01/Best-Practices-for-Mixed-Methods-Research-in-the-Health-Sciences-2018-01-25.pdf>>.
5. PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004. 223 s. První pomoc pro pedagogy; 1. ISBN 80-7254-474-8.
6. POL, M. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.
7. PRŮCHA, J., ed. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

8. RIDENOUR, C., S.; NEWMAN, I. *Mixed Methods Research: Exploring the Interactive Continuum*. 2nd ed. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2008. 209 pp. ISBN 978-0-8093-2779-9.
9. ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů = The beginning teacher: some pedagogical problems of beginning teachers*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 94 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně; Sv. 56. ISBN 80-210-0944-6.
10. ŠVAŘÍČEK, R. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
11. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

Kontaktní údaje

Mgr. et Mgr. BcA. Marie Bajnarová, Ph.D.

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy

Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava

email: marie.bajnarova@seznam.cz

KOMPETENCE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ V KONTEXTU ŠKOLNÍHO INSTITUCIONALIZOVANÉHO VZDĚLÁVÁNÍ SE ZAMĚŘENÍM NA PERSPEKTIVU SOCIOKULTURNÍ JEDINEČNOSTI DĚTÍ A ŽÁKŮ

COMPETENCE OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF SCHOOL INSTITUTIONAL EDUCATION FOCUSING ON THE PERSPECTIVE OF SOCIO-CULTURAL UNIQUENESS OF CHILDREN AND PUPILS

Martin Kaleja, Daniel Kukla

Abstrakt

Profese pedagogických pracovníků ve vzdělávací dráze dětí a žáků z různých sociokulturních prostředí zcela jednoznačně významně vstupuje do jejich socializačních procesů, má tedy bezprostřední zásah do několika oblastí kvality života dotčených. Pedagogové významnou měrou se podílejí na formaci osobnosti, kultivaci saturaci potřeb, utváření postojevých a názorových schémat, a stejně tak nejen profesně výkonnostně, ale především osobnostně lidsky determinují prezentovanými, demonstrativními konativními modely vlastní společenské socializační výstupy dětí a žáků.

***Klíčová slova:** školní edukace, pedagogický pracovník, kompetence, profese, dítě, žák, sociokulturní zázemí*

Abstract

The profession of teaching staff in the educational path of children and pupils from different socio-cultural backgrounds is definitely entering their socialization processes. It has a clear impact on several areas of quality of life of children and pupils attending the school institutions. These educators play a significant role in the formation of personality, cultivation of the saturation of needs, the formation of attitude and opinion patterns and, not only in terms of their professional performance, but also in their humanity, they determine their own social outcomes of children and pupils.

***Key words:** school education, pedagogue, competence, child, pupil, socio-cultural background*

1 ÚVOD

Nejen společenské změny jako jsou například ty hospodářské, technologické, informační, vývojově inovační, socio-ekonomické, demografické, ty, jež se týkají fenoménů migrace, integrace, in/exkluze a segregace, popřípadě marginalizace, ghettoizace atp., které nastaly v prostoru Evropy a po celém světě za posledních několik desítek let, se týkají zcela jistě také kvality života dětí, dospívajících, dospělých a seniorů v oblasti výchovy a vzdělávání. V oblasti celoživotního vzdělávání a také v oblasti celoživotního učení (se) nevyjímaje.

Objektivně konstruktivistický pohled se na aktéry těchto výše uvedených oblastí kvality života, stav sociální reality vyskytující se v aktuálně běžícím časoprostoru nárokuje akceptaci požadavků, kritérií, parametrů směřujících k monitoringu rozvoje profesních kompetencí pedagogických pracovníků, kteří se ve výkonu své profese - dříve vnímané jako povolání, se svým působením nejenže angažují do zmiňovaných oblastí kvality života lidí, ale je svými procesy bezprostřední řídí, ovlivňují, vstupují do nich. Formují jejich podobu a v nepolední

řadě participují na výstupech jejich socializačních procesů. Mimo to vstupují také do životních kontextů osob z několika sociálních prostředí, v nichž se ty, na které působí, nejen během své vzdělávací dráhy ocitají. Mají tak prokazatelný, logicky zjevný a často hmatatelný dopad na životní kontextualitu objektů, jimž vzdělávací transmise zprostředkovávají. Děje se tak jednak prostřednictvím obsahu kurikula, vyučovacích strategií, vlastních pedagogických přístupů a jiných různorodých aspektů či atributů výchovně vzdělávacích kontextů. Lépe řečeno a také epistemologicky exaktněji uchopeno veškerá **vzdělávací transmise** uskutečňovaná pedagogickými pracovníky ve školním či v mimoškolním prostředí je někdy významně, někdy méně a v některých případech zjevně, latentně, intencionálně či funkcionálně **determinována** následujícími třemi kategoriemi, na nichž se nabalují další faktory:

- **obsahy kurikulárních dokumentů a obsahy výchovně vzdělávacích procesů** uskutečňovaných jak ve školním, tak i v mimoškolním prostředí. Ty se vyznačují disponibilitou ke změně, úpravě a v některých pedagogicky žádoucích situacích může dojít k úplné anulaci parciálních komponent, případně k jejich kompenzaci. Pro kontexty dané edukační reality, kdy je procesně nutné a okolnostmi (vy)žádané, dochází v některých případech také k zástupné kompenzaci, případně k jiným obecně společensky nebo legislativně akceptovaným zásahům.
- **modality na straně osobnostního a osobního profilu** profesionálů – pedagogických pracovníků. Patří k nim kupříkladu názory, postoje, schémata, vlastní percepce kurikula a její prezentace, (re)interpretace, rysy a vlastnosti, schopnosti, předpoklady a jiné znaky vycházející z osobnostní struktury a osobního existenciálního rámce dotčených. Mohou mít potenciál k adaptaci žádoucího, k eliminaci nepříznivého, k progresu ve směru jak pozitivním, tak v progresu ve směru negativním,
- **modality různorodé povahy týkající se podmínek vlastní realizace výchovně vzdělávacích procesů či schémat**, které nenáleží do kategorie obsahů uskutečňovaného, nepatří ani do kategorie osobnostního, ani osobního profilu subjektů (mimo)školního vzdělávání, přesto však mají vliv na socializační výstupy objektů vzdělávání, jimž se kulturní, sociální a společenské obsahy vzdělávací transmise právě jimi zprostředkovávají.
- **kompetenčním rámcem** dotčených pedagogických pracovníků. V kontextu pojetí profese pedagogických pracovníků zasazené do vzdělávací dráhy všech dětí a žáků pocházejících z různých sociokulturních prostředí, se v posledních dnech častěji setkáváme se striktně definovaným, oprávněně nárokováným požadavkem k akceptaci individuální jedinečnosti v procesu institucionální výchovy a vzdělávání každého jednotlivce, jeho heterogenně konstruovaného socioedukativního profilu, respektování jeho osobnostního základu a potenciálu, včetně percepce jeho rodinného zázemí, ve kterém žije a vyrůstá. Do popředí nejen veřejných, odborných a obecně občansky angažujících skupin dostává prosazování kvalitního vzdělávání, uplatňování rovného přístupu a reflexe reálných potřeb objektů školního vzdělávání.

2 PROFESE PEDAGOGA A RÁMEC JEHO KOMPETENCÍ

Pedagogická veřejnost, zejména ti pedagogičtí pracovníci, kteří realizují výchovně vzdělávací procesy, nebo se podílejí na uskutečňování vzdělávání ve školách a školských zařízeních, popřípadě poskytují pedagogicko-psychologické služby v intencích povinné předškolní a základní institucionalizované školské edukace, jak deklarují realizované výzkumné zjištění domácí i zahraniční provenience, se stávají, tedy jsou po rodině druhým klíčovým činitelem v socializaci člověka. Do zmiňovaných školských laděných vymezení svobodně, na základě vlastního rozhodnutí, pro své vlastní přesvědčení, s různými motivy a cíle, ambicemi vstupují, různorodými strategiemi a přístupy zasahují či korigují nebo nesou občanskou, společenskou,

pedagogicky vázanou zodpovědnost a odpovědnost, včetně svých nejen pracovně-právních povinností, závazků a v neposlední řadě také ve vztahu k slibu, jenž se váže na jejich pedagogickou profesi, na kterou se ve své pregraduální přípravě systematicky připravovali. Definice požadavků, očekávání a nároků ze strany objektů školní edukace, jejich zákonných zástupců, ze strany zástupců vedení dotčeného subjektu poskytujícího veřejnou službu a pochopitelně také ze strany zřizovatele této organizace a občanské společnosti jsou, jak lze očekávat, ambivalentní. Do existence dětí a žáků, ale i jejich blízkých vstupují díky svým kompetencím, které se formují nebo které jsou formovány na základě:

- **dosaženého vzdělání, získané příslušné kvalifikace,**
- **odborně věcným, neboli profesním či profesně vázaným zkušenostním kontextem,**
- **zastávané pozice či výkonu funkce** ve vzdělávacím systému,
- **pracovně právního aktu,** k němuž náleží pracovní náplň k zastávané pozici, vykonávané funkci na pracovišti,
- ohraničení, přidělení nebo úpravy vzešlé z **rozhodnutí přímého nadřízeného pracovníka,** jemuž náleží vstupovat, delegovat, vymezovat výkon a rozsah pracovně právního vztahu pedagogického pracovníka,
- v neposlední řadě **osobnostními či osobními vlastnostmi,** dispozicemi a komponenty, které ohraničují, nebo limitují či dynamizují jejich podstatu ve svém rozsahu a kvalitě.

Profese pedagogických pracovníků je v České republice dle předpisu Evropské unie regulovaným povoláním (2005/36/ES) a náleží do resortu ministerstva školství (18/2004 Sb., v platném znění). Regulované povolání představuje jisté požadavky, bez jejichž splnění nelze dané povolání vykonávat. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) na svých webových stránkách eviduje následující seznam pedagogických profesí, jichž se nařízení k regulovanému povolání týká:

- *asistent pedagoga,*
- *pedagog volného času,*
- *speciální pedagog,*
- *trenér,*
- *učitel druhého stupně základní školy,*
- *učitel jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky,*
- *učitel mateřské školy,*
- *učitel náboženství,*
- *učitel odborného výcviku v zařízení sociální péče,*
- *učitel prvního stupně základní školy,*
- *učitel střední školy,*
- *učitel uměleckých odborných předmětů základní umělecké školy,*
- *učitel střední odborné školy a konzervatoře,*
- *učitel vyšší odborné školy*
- *a vychovatel. (MŠMT, online)*

Kvalifikační požadavky pro výkon dané pedagogické profese v českém právním řádu vymezuje zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v jeho platném znění. **Regulovaná povolání se napříč jednotlivými zeměmi v prostoru Evropské unie liší.** V některých případech je potřebné žádat na příslušných úřadech o povolení k výkonu profese nebo zahájit nějaká správní řízení. Pokud příslušná profese není uvedena v databázi regulovaných profesí jednotlivých zemí Evropské unie, znamená to, že pracovník svou profesi může vykonávat za stejných podmínek jako státní příslušníci dané země. V jiném

případě k tomu, aby svou činnost mohl vykonávat, musí zažádat o uznání odborné kvalifikace. Ministerstvo školství v návaznosti na výše uvedené a v souladu s dikcí vysokoškolského zákona (111/1998 Sb.) ve znění pozdějších předpisů v roce 2017 zveřejnilo pod názvem *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků* (Čj. MSMT-21271/2017-5) metodický materiál, díky kterému lze posuzovat strukturu kurikula akreditačních spisů vysokoškolských studijních programů zaměřených na výkon pedagogické profese. Tímto krokem **ČR, jak se zdá, jistým způsobem intervenuje, neboť reflektuje existující evropský společenský fenomén, na který je potřebné reagovat.**

3 VARIABILITA KOMPETENCÍ PEDAGOGA A JEJICH PROMĚNNÉ

Děti a žáci se ve školské praxi neposuzují dle jakýchkoliv zvláštností, odlišností, na základě kterých by se ve své vzdělávací trajektorii musely potýkat s otázkou diskriminace, popřípadě na základě kterých by se musely konfrontovat s animózními přístupy pedagogických profesionálů, jimž by vzhledem k jejich dosaženému ontogenetickému vývoji nedokázaly účinnými mechanismy zabránit. Ovšem jejich socioedukativní profily, charakteristiky, to, čím se v kontextu vzdělávání vyznačují, je pro pedagogické působení, tedy pro poznání a následné řízení edukačních procesů pedagogickými pracovníky určující. S reflexí k soustavě vzdělávání v České republice, k platné mezinárodní klasifikaci vzdělání z roku 2011, která nahradila verzi ISCED z roku 1997 a také s reflexí k zavedené klasifikaci oborů vzdělání od roku 2016 evidujeme definici elementárních paradigmat a cílů multidisciplinární povahy, která v profesi pedagogů angažujících se do relevantních oblastí osobnostního rozvoje dětí a žáků, musí být adekvátně reflektována a profesně zdatně realizována. Je tedy otázka legitimacy vysokých nároků, požadavků pro výkon pedagogické profese a do úvahy přichází také standardizace jistých měřitelných ukazatelů v této profesi. Již v pregraduálním profesním vzdělávání je pedagogická veřejnost s těmito legitimními otázkami seznámena.

Termín kompetence představuje schopnost, způsobilost, předpoklad k výkonu profese. V kontextu pedagogické profese ji autor Průcha (2001) vnímá jako pedagogickou způsobilost, přičemž ji definuje následovně: „...*není jen to, co se nabyvá pouze studiem, přípravou, nýbrž i to, jak je daný pracovník osobnostně vybaven pro vykonávání činností učitele.*“ (s. 32) V praxi se setkáváme s různým vymezením termínu kompetence. Někteří autoři jí spojují s připraveností, se způsobilostí, jiní zase s postoji k výkonu své profese, s dalšími osobními či osobnostními komponentami. Kompetence pedagoga je výrazně determinována percepční, kognitivní, emocionální, sociální a seberegulační rovinou. V odborné pedeutologické literatuře nalezneme široku škálu deskripce různě dimenzionálně koncipovaných kompetencí. Patří k nim například: kompetence **osobnostní**, kompetence **oborově-předmětová**, kompetence **pedagogická**, kompetence k vyučování a k výchově, kompetence didaktická a psychodidaktická, kompetence diagnostická (kompetence výzkumná), kompetence **sociální, psychosociální a komunikativní**, kompetence **manažerská a normativní**, kompetence **rozvíjející**, kompetence **sebereflexivní**, kompetence **autodiagnostická**, kompetence **pedeutologická** (kompetence výzkumná), **speciálně pedagogické** kompetence. (Kaleja, 2014) Autoři Laca a Paternáková (2013) zdůrazňují, že k otázce kompetencí pedagoga (odborné způsobilosti) je žádoucí nutná praxe. Ta je nenahraditelná. Potřebná délka k získání určitých souborů kvalit je u každého pedagogického pracovníka individuální, závislá na zájmu, ochotě profesního růstu a dalších okolnostech, včetně dalšího sebevzdělávání. Odborná způsobilost (též předmětová kompetence) pedagoga je určena předpoklady k dané profesi. Očekává se odlišná odborná způsobilost u pedagoga – učitele, speciálního pedagoga s příslušnou specializací, asistenta pedagoga atp.

Variabilita a proměnné v oblasti kompetencí pedagogických pracovníků má nesčetně mnoho kombinací, kauzalit, motivů a cílů. Předmětné bývají fenomény tzv. označované jako aktuální trendy ve výchově a vzdělání. Ale také diskuze o přísnosti, kontrole nebo následcích z neadekvátně řízených pedagogických procesů jsou na mnoha místech intenzivněji diskutovány, konfrontovány. Ve vztahu ke kompetencím se poukazuje na rozdílnost v hodnotících a evaluačních komponentách, jež jsou produktem, výstupem činností pracovníka ve výchově a vzdělávání. Na míru určující jejich rozsah a obsah, hloubku, nebo úroveň, případně na míru jiného ukazatele implikovaných vnitřních a vnějších faktorů, vstupujících do předmětné relevance. Zdůrazňuje se nejen standardizace, specifická, ale také individualizace.

V těchto nastíněných intencích evidujeme diverzifikaci v podpůrných, jakýchkoliv intervenčních opatřeních, a to ať už v nástrojích uplatňovaných v přípravě, v realizaci, v hodnocení a v intervenci. Ona různost pochopitelně se objevuje i ve formátu participace na daných akcích, eventuálně na výstupech, produktech příslušné činnosti. Různorodost nalzáme stejně tak v mechanismech podpory, participace a přípravy na rozvoj ve smyslu prohloubení, rozšíření, zkvalitnění, získání či nabytí vyššího stupně, dosažení další úrovně a vyšších očekávání.

Do těchto souvislostí pak vkládáme klíčové proměnné kompetencí pedagogických pracovníků, k nimž řadíme kupříkladu obecné či specificky behaviorální modelová schémata, s kterými se jiní při vstupu do jejich různých sociálních prostorů setkávají, nebo na ně narážejí, jsou jimi atakováni, konfrontováni, připisují se jim vlastnosti mající vztah k věcem, náležící lidem a u nichž je patrná spojitost k různým jevům, situacím atp. Důrazný apel přitom klademe na souvislost s postojovými a názorovými schématy s kriticky-neobjektivními soudy, neoprávněnými, mylnými a někdy dokonce negativisticky laděnými tendencemi ve výchově a vzdělání všech cílových skupin dětí a žáků, které nerespektují dikci výchovně vzdělávacích cílů a definici nosných paradigmatických pilířů oborově vědního základu.

Eliminaci obdobných nežádoucích ladění přinese systemizace celku jako celého systému předmětných procedur. V jejím rámci nesmí absentovat identifikace a vlastní deskripce celku. Náležitě totéž musí nastat u dílčích celků, částí, různých komponent. Do součástí systemizace náleží definice jejího obsahu a procesů, s prediktabilitou v celém jejím kontextu, v jejich výstupech a v samotném nastavení kontrolních, hodnotících mechanismů a v neposlední řadě vymezení následných kroků směrem k procesům, obsahům a dotčeným aktérům.

4 ZÁVĚR

Ve školním institucionálním vzdělávání se výchova a procesy učení, na které navazují procesy učení se, procesy celoživotního učení a procesy celoživotního vzdělávání, vyznačují promyšlenou systemizovanou konstrukcí, sestavenou pedagogickými profesionály. Výchova a vzdělávání v celé své systemizované koncepci musí odpovídat příslušným paradigmátům pedagogické vědy a jejich uskutečňování musí směřovat k naplnění individuálně, případně individualizovaně nastavených relevantních cílů, které svou definicí zahrnují garanci rozvoje osobnosti dětí a žáků pocházejících z různých sociokulturních zázemí. Jejich sociokulturní jedinečnost je tedy pedagogickými pracovníky reflektována. Školní vzdělávání má vést ke kultivaci osobnosti, k rozvoji dětí a žáků. V jeho rámci diskriminace, xenofobie, netolerance, negativismus nemá své místo. Pedagog je pevnou, konstantní vyrovnanou osobností, která ve svém působení neuplatňuje principy prosté generalizace, archeypálnosti, jež by mohly způsobit škodu nebo újmu dětem, žákům nebo jejich blízkým. Pedagog si je vědom svých rezerv v otázce připravenosti k výkonu své profese. Neustále na sobě pracuje, rozvíjí své schopnosti a kultivuje svou osobnost.

Použitá literatura

1. KALEJA, Martin. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2015.
2. KALEJA, Martin. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2014.
3. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011.
4. LACA, Slavomír a L. PASTERNAKOVÁ. *Komunikácia vo svete edukácie, Institut mezioborových študií*. Brno: Tlačiareň svidnícka, 2012.
5. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Co je regulovaná činnost či povolání?* Praha, 2018. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/co-je-regulovana-cinnost-ci-povolani>
6. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků (Čj. MSMT-21271/2017-5)*
7. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton. 2011.
8. Zákon č. 111/1998 Sb., Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)
9. Zákon č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a o změně kterých zákonů (zákon o uznávání odborné kvalifikace)
10. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
11. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Príspevek vznikl díky realizaci projektového záměru OP VVV s názvem *Přímá a jasná podpora školské inkluze - otázka školy, rodiny, okolí, s reg. č. CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000239, který v období 2016 – 2019 řeší Slezská univerzita v Opavě.*

Kontaktní údaje

prof. UJD, dr hab. Martin Kaleja
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy
im. Jana Długosza w Częstochowie
Wydział Pedagogiczny, Instytut Pedagogiki
ul. Waszyngtona 4/8
42-200 Częstochowa
POLSKA
email: M.Kaleja@ujd.edu.pl

prof. UJD, dr hab. Daniel Kukla
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy
im. Jana Długosza w Częstochowie
Wydział Pedagogiczny, Instytut Pedagogiki
ul. Waszyngtona 4/8
42-200 Częstochowa
POLSKA
e-mail: D.Kukla@ujd.edu.pl

DIVADLO UTLÁČANÝCH AKO JEDEN Z PROSTRIEDKOV RESOCIALIZÁCIE DELIKVENTNEJ MLÁDEŽE

THE THEATER OF THE OPPRESSED AS ONE OF THE RESOCIALIZATION MEANS OF DELINQUENT YOUTH

Dominika Sondorová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou uplatnenia *Divadla utláčaných* v procese resocializácie delikventnej mládeže. Stručne definuje resocializáciu ako prostriedok opätovného návratu jedinca do spoločnosti. Taktiež prináša pohľad na rôzne rozdelenie resocializačných metód na základe individuálnej a skupinovej práce s jedincom. Zvláštna pozornosť je venovaná *Divadlu utláčaných*, ktorého jednotlivé techniky by mohli predstavovať vhodný prostriedok resocializácie delikventnej mládeže.

Kľúčové slová: *resocializácia, Augusto Boal, divadlo utláčaných*

Abstract

The article deals with the application of the Theater of the Oppressed in the process of resocialization of delinquent youth. It briefly defines resocialization as a means of returning an individual to society. It also brings insight into the different allotment of resocialization methods based on individual and group work with the individual. Particular attention is paid to the Theater of the Oppressed whose individual techniques could be appropriate means of resocializing delinquent youth.

Key words: *resocialization, Augusto Boal, The Theater of the Oppressed*

1 RESOCIALIZÁCIA

Resocializácia je v slovníku cudzích slov definovaná ako „opätovné zaradenie jedinca do spoločnosti (napr. trestancov po výkone trestu).“¹ O resocializácii možno hovoriť vtedy, ak počas nej dochádza k odnaučeniu jedincov porušovať platné normy v danej spoločnosti. Podľa Labátha (2001) si počas resocializácie jedinec osvojuje nové sociálne role, hodnoty, poznatky, prípadne sa preučí od starých, ktoré si pôvodne osvojil, ale časom sa stali spoločensky nevyhovujúcimi novým podmienkam spoločnosti. Azda najvýstižnejšiu definíciu resocializácie prináša Kapustová (2008), ktorá hovorí o význame slova re – socializácia znamenajúcom opätovné zaradenie jedinca do spoločnosti a s ním súvisiace znovupreberanie jej hodnôt a noriem. Resocializácia je teda návrat ku spoločensky prijateľnému spôsobu správania u jedincov, ktorí sa od neho odchýlili. Nezaobíde sa bez zmien postojov a hodnotovej orientácie.²

V kontexte trestnej justície je však resocializácia definovaná ako výchovné pôsobenie na páchatel'a trestného činu vedúce k jeho opätovnému zaradeniu sa do riadneho života v spoločnosti alebo ako zložitý proces nápravy a zmeny neuspokojivej socializácie odsúdeného jedinca.³ Resocializácia odsúdených zahŕňa širokú škálu odborných postupov a

¹ MIKULÁŠ, Roman: *Slovník cudzích slov*. Bratislava: Príroda, 2006. s. 471.

² SCHAVEL, Milan a kol.: *Sociálna prevencia – teória a prax*. Liptovský Ján: Prohu, 2016. s. 37.

³ BIEDERMANOVÁ, Eva – PETRAS, Michal: *Možnosti a problémy resocializácie väzňů, účinnost programů zacházení*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2011. s. 9.

procesov, ktoré by mali viesť k opätovnému začleneniu jedinca do spoločnosti, k pokračovaniu v jeho prerušenej socializácii či k eliminácii jeho poškodenej socializácie.⁴ Okrem odborných postupov a stratégií používaných v práci s odsúdenými, by mal tento pojem reflektovať obecné ciele, hodnoty a etiologické domnienky, ktoré majú prispieť k formovaniu konkrétnych resocializačných aktivít.⁵

K resocializácii najčastejšie dochádza za okolností, keď jedinec vstupuje do prostredia, ktoré ho oddeľuje od vonkajšieho sveta, značne obmedzuje jeho slobodu a vystavuje ho tlaku nových zákazov a príkazov. V prípade mladistvých tvoria také prostredie najčastejšie etopedické zariadenia, väznice či psychiatrické liečebne. Koncept resocializácie delikventnej mládeže vznikol začiatkom 20. storočia ako reakcia na neúspešný represívny prístup. Represívny prístup bol často kritizovaný za zanedbávanie sociálno-psychologických súvislostí a izolovanie mladistvého od jeho prirodzeného sociálneho prostredia. V zariadeniach obmedzujúcich osobnú slobodu i naďalej pretrvávajú pri resocializácii represívne prvky. V posledných rokoch sa však rozvinuli i rôzne resocializačné programy organizované buď resocializačnými inštitúciami, alebo neziskovými organizáciami. Resocializačný prístup je v takých programoch či inštitúciách založený na myšlienke, že zmenu rizikového správania je možné dosiahnuť zmenou vnútornej motivácie i postojov jedincov, a to bez narušenia väzieb na rodinu a najbližšieho sociálneho okolia. Resocializácia je dosahovaná prostredníctvom sociálneho kontaktu, konkrétnych požiadaviek, príkazov, odmien i trestov. Dôraz je kladený na rozvoj kladných vlastností, hodnôt, postojov a záujmov. Cieľom je tak návrat ku štandardným normám socializačného procesu.⁶

Resocializácia sa realizuje aj pomocou reedukácie. Ide o prevýchovný proces jedinca, ktorého zmyslom je odstránenie rôznych foriem rizikového správania. Proces resocializácie závisí aj od prístupu vedenia a odborných pracovníkov. Podstatné je ustúpiť od autokratického štýlu výchovy a vzdelávania a dať prednosť individuálnej práci – komunikácii s klientom.⁷

Výsledný efekt resocializácie závisí od mnohých faktorov. Medzi tie najdôležitejšie možno zaradiť:

- a) problém, ktorý predstavoval dôvod na zahájenie resocializačnej činnosti (napr. delikvencia),
- b) rozhodnutie jedinca zahájiť resocializáciu (z donútenia alebo z vlastného presvedčenia),
- c) charakterové rysy a osobnostné vlastnosti jedinca,
- d) výchova,
- e) hodnotová orientácia a viera jedinca,
- f) vplyv sociálneho prostredia,
- g) metódy a techniky, ktoré využívajú zamestnanci v rámci resocializácie
- h) podpora zo strany najbližších a pod.⁸

1.1 Metódy resocializácie

Výchovné metódy využívané v procese resocializácie vychádzajú aj z metód používaných v pedagogike. Metódy resocializácie by mali byť koncipované komplexne, v horizontálnom i vertikálnom usporiadaní. Čiastočne sú podmienené aj formou resocializácie. Niektoré metódy sú vlastné len jednej z dvoch foriem resocializácie (ambulantná a rezidenciálna) a iné

⁴ ZOUBKOVÁ, Ivana: *Kriminologický slovník*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2011. s. 201.

⁵ WARD, Tony – MANN, E. Ruth – GANNON, A. Theresa: *The good lives model of offender rehabilitation: Clinical implications. Aggression and Violent Behavior*. Veľká Británia: University, 2007. s. 12.

⁶ HYBSKÁ, Gabriela: *Probační programy jako forma resocializace mladistvých delikventů*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. s. 33.

⁷ PROCHÁZKOVÁ, Jitka: *Individuální a skupinové metody resocializace dětí a mládeže v diagnostickém ústavu*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2017. s. 35 – 38.

⁸ SCHAVEL, Milan a kol.: *Sociálna prevencia – teória a prax*. Liptovský Ján: Prohu, 2016. s. 37 – 38.

sú spoločné pre obe formy (napr. socioterapia). Avšak na ich využitie kladie každá z foriem rozdielny akcent.

V prípade ambulantnej formy sú najčastejšie využívanými metódami práce pravidelné individuálne a skupinové poradenské konzultácie, socioterapia, terapia spoluzávislých osôb, psychologická intervencia a polyvalentná sociálna práca, pri ktorej sa pracuje s jedincom aj jeho rodinou či širším sociálnym prostredím. Jej súčasťou je taktiež využívanie metód terénnej sociálnej práce, krízová intervencia, prvokontaktné a motivačné poradenstvo pred umiestnením jedinca do resocializačného zariadenia.

Rezidenčná forma (pobytová) zahŕňa postupy ako socioterapia a systém terapeutickú komunitu. Oba postupy využívajú ľudské spoločenstvo ako liečebnú metódu. Avšak ich vymedzenie nie je jednoznačné. Niektorí autori⁹ ich dokonca stotožňujú, iní naopak rozoznávajú charakteristiky, ktoré ich robia odlišnými.¹⁰

Metódy resocializácie možno rozdeliť aj na základe individuálnej a skupinovej práce s jedincami. Individuálna práca je forma, pri ktorej jedinec, ktorý potrebuje odbornú intervenciu, vstupuje do vzťahu (terapeutického, poradenského a pod.) a vzájomnej spolupráce s profesionálom zaoberajúcim sa resocializáciou. Pri práci s mladistvými má vzťah a taktiež odpovedajúca úroveň komunikácie v porovnaní s prácou s dospelými ešte špecifickejšie postavenie, pretože musia byť rešpektované všetky vývojové individuality dospievajúceho. Do kategórie metód individuálnej práce zaradíme psychoterapiu, behaviorálnu terapiu, systematický prístup, realitnú terapiu a eklektické poradenstvo. Skupinové metódy resocializácie predstavujú interpersonálne, pohybovo interakčné, kreatívne, relaxačné a pomocné techniky. Pozornosť je venovaná skupinovej komunite, diskusnej skupine a taktiež technikám, na ktorých sú postavené špeciálne skupinové sedenia. Patrí sem už spomínaná terapeutická komunita, skupinová psychoterapia, aktívne sociálne učenie, arteterapia, psychodráma, dramaterapia, muzikoterapia, ergoterapia a pod.¹¹

2 DIVADLO UTLÁČANÝCH AKO PROSTRIEDOK RESOCIALIZÁCIE DELIKVENTNEJ MLÁDEŽE

V rámci procesu resocializácie delikventnej mládeže sa používajú rôzne metódy a techniky založené na postupoch z oblasti pedagogiky, psychológie a sociológie. Jeden zo spôsobov, ako dosiahnuť, aby sa vedomosť a citovosť prelínali, je práve tvorivá dramatika¹², ktorej jednotlivé aspekty je možné využiť aj v prostredí pracujúcom s delikventnou mládežou. Pomocou tvorivej dramatiky sa dajú doceliť pozitívne výsledky v oblasti výchovy, socializácie a adaptability jedincov. Tvorivá dramatika pracuje s mnohými divadelnými metódami, formami a technikami.

Práve v tomto zmysle by mohla byť vhodná aplikácia koncepcie *Divadla utláčaných*, prostredníctvom ktorej sa dá pracovať s problémom sociálneho začlenenia jedincov do spoločnosti. *Divadlo utláčaných* je v širokej miere zamerané na jednotlivca a jeho osobné mentálne nastavenie, bloky i problémy, ktoré mu pomáha nenásilným spôsobom prekonať. Zároveň však posilňuje jeho sebavedomie i sebahodnotenie.

⁹ Podľa Langmeiera terapeutický potenciál detského kolektívu uplatňovaný v prostredí detských komunít prerastá rámec psychoterapie. Terapeutická komunita sa presahom svojho zamerania do reality širšieho spoločenského útvaru stáva formou pomoci, ktorá je plným právom označená ako socioterapia. LANGMEIER, Josef: *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál, 2000. s. 283.

¹⁰ ONDREJKOVIČ, Peter: *Sociálna patológia*. Bratislava: VEDA, 2009. s. 319, 320.

¹¹ PROCHÁZKOVÁ, Jitka: *Individuální a skupinové metody resocializace dětí a mládeže v diagnostickém ústavu*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2017. s. 35 – 38.

¹² Systém riadeného, aktívneho sociálno-umeleckého učenia detí či dospelých, založený na využití základných princípov a postupov drámy a divadla, limitovaných primárne výchovnými či formatívnymi a sekundárne špecificky umeleckými požiadavkami na strane jednej a individuálnymi i spoločenskými možnosťami ďalšieho rozvoja zúčastnených osobností na strane druhej.

Aj keď je koncepcia *Divadla utláčaných* považovaná za jednu z metód tvorivej dramatiky, možno ju využiť aj ako súčasť resocializačného procesu. *Divadlo utláčaných* je špecifický typ divadelnej koncepcie. Predstavuje súhrn mnohých techník, hier a cvičení, ktoré Augusto Boal¹³ rozvíjal približne od 60. rokov 20. storočia. *Divadlo utláčaných* predstavuje formu spoločenského učenia, využívajúcu divadlo ako nástroj pre zmenu. Využíva princípy ľudového a kolektívneho divadla k stvárneniu rôznych foriem útlaku. Pokúša sa odhaliť mnohé druhy utláčania a bojovať proti nemu, v rámci spoločnej tvorby publika a hereckej skupiny.¹⁴

Divadlo utláčaných pôvodne vzniklo pri Boalovej práci s roľníkmi. V súčasnosti sa používa na celom svete pre politický a sociálny aktivizmus, komunitnú prácu, terapiu, riešenie konfliktných situácií, a legislatívne otázky. Vznik *Divadla utláčaných* bol inšpirovaný Freirovou pedagogikou utláčaných. *Divadlo utláčaných* využíva jazyk divadla ako prostriedok ku skúmaniu života, hľadaniu snov, túžob a nájdení budúcnosti. Podporuje kritické myslenie a dialóg.

Základným princípom *Divadla utláčaných* je vstupovanie a zasahovanie divákov do divadelných inscenácií. Boal obohatil divadlo novými technikami a vytrhol diváka z pasivity. V *Divadle utláčaných* diváci nezostávajú divákmi (spectators) ale stávajú sa aktívnymi aktérmi – hercami (spect-actors). Cieľom Boala bolo klásť sociálne otázky, zaoberať sa problémami a konfliktami a následne prostredníctvom divadelných techník tieto problémy riešiť. Všetky techniky sa snažia diváka vtiahnuť do predstretých problémov a umožňujú mu zažiť novú praktickú skúsenosť.

Boalovi sa svoju myšlienku aktivovať utláčaných cez umenie, určenú pôvodne pre prostredie brazílskeho obyvateľstva, podarilo aplikovať neskôr aj v Európe, kde sa pohyboval počas svojho exilu.¹⁵

2.1 Vybrané techniky Divadla utláčaných

Techniky *Divadla utláčaných* sa rozvíjali postupne, pričom jedna technika vychádza z druhej, opiera sa o ňu, alebo sa navzájom dopĺňajú. Súbor techník *Divadla utláčaných* sa vyvíjal aj v závislosti na podmienkach krajín, v ktorých sa Boal pohyboval počas svojho núteného exilu. V krajinách Latinskej Ameriky vznikali techniky, ktoré umožňovali divákovi postaviť sa politickému útlaku (napr. *Neviditeľné divadlo*, *Novinové divadlo*). Naopak v Európe sa rozvinul jedinečný súbor techník (napr. *Dúha túžby*) zamarený na odhaľovanie tzv. vnútorného útlaku, ktorý nie je na prvý pohľad viditeľný.¹⁶

Divadlo propagandy

Divadlo propagandy má v Brazílii dlhú tradíciu. Jeho cieľom je vysvetliť ľuďom určité udalosti v krátkom čase. Boal chcel prostredníctvom predstavení aktivizovať divákov ku konkrétnym činom. Hlavnou témou hier boli politické udalosti (voľby, štrajky, demonštrácie a pod). Išlo o provokatívne a podnecujúce predstavenia, v ktorých nebola dôležitá estetická kvalita, ale predovšetkým, čo najhrubšie podaná realita.

Didaktické divadlo

Cieľom didaktického divadla nie je aktivizácia diváka k určitým činom. Táto technika sa zameriava na osvetovú a teoretickú prácu. Didaktické divadlo sa usiluje konkrétnym a

¹³ Augusto Boal bol významný brazílsky režisér, divadelný teoretik, spisovateľ a politik. Patrí k jedným z najdôležitejších i najvplyvnejších súčasných divadelných režisérov a experimentátorov.

¹⁴ MACKOVÁ, Radka: *Divadlo Fórum*. Brno: JAMU, 2002. s. 31.

¹⁵ HANZLÍKOVÁ, Ingrid: *Realizace divadla fórum s klienty chráněného bydlení Domov Klíč - CSS Olomouc*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010. s. 15 – 16.

¹⁶ SANTOS, Barbara a kol.: *Divadlem ke změně: vybrané texty k divadlu utlačovaných*. Praha: Antikomplex, 2016. s. 21.

názorným spôsobom vysvetliť divákovi abstraktné pojmy. Jednou z hlavných tém býva spravodlivosť.

Využitie folklóru

Podľa Boala je v tradičných brazílskych tancoch a piesňach skryté vedomie revolúcie. Vo svojich hrách sa tak snažil poukázať na korene revolúcie a podnieť tým divákov ku zmene. V hrách herci a speváci improvizovali na témy súčasného diania.

Koláž – trh názorov

Cieľom tejto techniky je vytvorenie obrazu o určitej téme, zloženého z niekoľkých názorov. Predstavenie má podobu súdneho pojednávania. Diváci by sa mali zapájať a k témam vyjadrovať svoj názor. V tejto technike sa prvýkrát objavuje postava „Jokera“, ktorá by mala sympatizovať skôr s divákmi, ako s hercami. Joker funguje ako prostredník, ktorý reaguje na podnety od divákov. Diváci však majú stále pasívnu úlohu a nemôžu zasahovať do predstavenia priamym konaním.¹⁷

Novinové divadlo

Novinové divadlo sa zameriava na rekodifikáciu novinových správ a ich následnou demystifikáciou. Cieľom *Novinového divadla* je naučiť ľudí správne čítať novinové články a odhaliť tak objektívnu skutočnosť, pôvodne skreslenú médiami. *Novinové divadlo* sa snaží zostaviť novú realitu tak, že oznamované fakty uvedie buď v inom kontexte, alebo bez kontextu a postaví ich pred diváka. Rovnakým spôsobom pracuje so správami zo všetkých typov médií (noviny, televízie, rádia a časopisy), ktoré sú ekonomicky závislé na svojich sponzoroch, čo do značnej miery ovplyvňuje aj výslednú správu podávanú ľuďom. Postupne sa vyvinulo až 11 techník novinového divadla (napr. jednoduché čítanie, doplňujúce čítanie, rytmické čítanie, pointové čítanie, pantomimické čítanie, a pod.).¹⁸

Neviditeľné divadlo

Ide o špecifickú formu ľudového divadla, kde je do vopred pripravenej akcie zapojený divák, bez aby o tom vedel, a na danú situáciu reaguje spontánne ako v normálnom živote. Základom *Neviditeľného divadla* je zobrazenie nejakej formy útlaku. Skupina hercov si pripraví a nacvičí scény, ktoré sa týkajú určitej konfliktnéj situácie. Zároveň sa taktiež musia pripraviť na možné reakcie divákov. Následne odchádzajú na miesto, kde sa konflikt bude odohrávať. Situáciu rozohrajú a postupne sa snažia zapojiť okoloidúcich ľudí, pokiaľ sa nezapoja sami. Mimo celej akcie stoja dvaja pozorovatelia, ktorí sú z tímu tvorcov a sledujú hru a reakcie ľudí. Dôležité je, aby sa verejnosť ani po skončení akcie nedozvedela, že išlo len o divadlo.

Divadlo – fotoromán

Predstavuje obdobu didaktického divadla. *Divadlo fotorománu* vychádza z rozšíreného čítania fotorománov propagujúcich ideológiu mocných vrstiev. Táto technika sa snaží čitateľom priblížiť, akým spôsobom funguje fotoromán ako manipulatívna technika. Ľudia vďaka tomu môžu pochopiť, že televízne seriály a komiksy nemôžu považovať za realitu. Na záver sa porovnáva scéna, ktorú diváci prehrali, s pôvodným obrazovým znázornením vo fotorománe. Následne prebieha diskusia o ich rozdieloch. Diváci sa tak dostávajú do aktívnej role, prestávajú brať svet fotorománu za pravdivý a začínú na fotoromány kriticky nazerať.

Divadlo sôch

Diváci vytvárajú sochy z hercov ako vyjadrenie k určitej situácii, ktorá sa dotýka nejakej formy útlaku. Pri tejto technike je taktiež dôležité, aby diváci dbali i na tvarovanie mimického výrazu sochy. Ostatní diváci môžu sochy prepracovať a dotvárať. Následne spoločne

¹⁷ ČERMÁKOVÁ, Ivana: *Augusto Boal a dramatická výchova*. In: Tvořivá dramatika. Praha : ARTAMA, 1999, č. 1. s. 5 – 20.

¹⁸ JINDRA, Miroslav: *Využití vybraných forem Divadla Utlačovaných A. Boala při práci s adolescenty*. Brno: JAMU, 2011. s. 22.

vytvárajú obraz ideálneho stavu. Táto technika je dôkazom toho, že aj pri absencii jazyka sa môžu odhaliť nečakané súvislosti.

Divadlo mýtus

Táto technika poukazuje na pôvod a spôsob zneužívania rôznych rozprávok, legiend, povier a mýtov.

Odhalenie sociálnej masky

Využíva improvizáciu o skutočných udalostiach a je spojené so sociodramou. Ide o odhaľovanie sociálnej masky, správania spojeného s určitým spoločenským postavením a normami.¹⁹

Dúha túžby

Pod vplyvom európskeho prostredia začal Boal vyvíjať techniku *Dúha túžby*. V tejto technike vychádza z pedagogiky utlačaných a práce Paula Freireho. Zameriava sa na oblasť výchovy a hľadá úplne nové prístupy. Usiluje sa o odstránenie psychických problémov za pomoci divadelných prostriedkov, spája princípy divadla a terapie, a zameriava sa najmä na subjektívne problémy jedinca. Pomocou *Divadla sôch* odкрýva silné emócie, túžbu i strach. Toto odhaľovanie sa stáva skupinovým objavovaním celej dúhy charakterov o tom, kto vlastne sme.

Legislatívne divadlo

Koncepcia *Legislatívneho divadla* vychádza z *Divadla fórum*. Predstavenia sú tvorené na základe zákonov, ktoré majú byť prijaté, diváci vstupujú do situácii, ktoré s nimi súvisia a svojimi názorami ovplyvňujú ich konečnú podobu. Divadlo sa tak dostáva do centra rozhodovania politickej akcie a funguje ako jedna z možností politickej aktivity.²⁰

Divadlo fórum

Divadlo fórum predkladá divákovi stručný príbeh s témou útlaku, v ktorej sa hlavná postava (utlačovaný) usiluje bojovať proti „antagonistovi“ (utlačiteľovi). Celý príbeh končí jeho prehrou. Následne Joker vyzve divákov k diskusii a konaniu na javisku. V *Divadle fórum* sa z pasívneho diváka tak stáva aktívny herec, ktorý pátra po možných stratégiách konania, ako sa proti útlaku v predloženej situácii vzoprieť. Diváci si môžu overiť svoje názory v praxi a zistiť, či je možné vlastnou reakciou dosiahnuť pozitívny výsledok.²¹

3 ZÁVER

Výber koncepcie *Divadla utlačaných* sa javí ako vhodná cesta pre resocializačný účel, keďže táto forma divadla vznikla ako metóda na riešenie sociálnych otázok a na posilnenie sociálnych väzieb. Pomocou techník *Divadla utlačaných* môžu jedinci objaviť seba i svoje schopnosti, čím si upevňujú sebadomie, zbavujú sa neistoty a trémy, preverujú si rôzne spôsoby vzájomnej komunikácie, učia sa vcítiť do pocitov iných, chápať ich a tolerovať. Taktiež si môžu vyskúšať konanie v rôznych situáciách, a to niekoľkokrát. Práve preto je táto metóda vhodná aj pre mládež s delikventným správaním. *Divadlo utlačaných* prichádza s problematikou, ktorá je kľúčovou pre konkrétnu skupinu alebo sa aspoň dotýka niektorých členov tejto skupiny.

Divadlo utlačaných poskytuje množstvo výhod pri práci s delikventnou mládežou. K tým najdôležitejším možno zaradiť:

- a) spoločné hľadanie vhodného riešenia problémových situácií,
- b) spolupráca, porozumeniu a rešpektovaniu odlišného názoru,
- c) pochopenie, že nikto nie je viac, ani menej ako ten druhý,

¹⁹ ČERMÁKOVÁ, Ivana: *Augusto Boal a dramatická výchova*. In: Tvořivá dramatika. Praha : ARTAMA, č. 1. 1999. s. 5 – 20.

²⁰ SOCHA, Jan: *Alternativa prevence sociálně patologických jevů na gymnáziích – divadlo fórum*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. s. 14.

²¹ HORÁKOVÁ, Anna: *Divadlo fórum jako nástroj primární prevence rizikového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2016. s. 16.

- d) rozpútanie diskusie k určitej téme,
- e) obhájenie si vlastnej voľby a svojho rozhodnutia,
- f) prijatie zodpovednosti za svoje činy,
- g) budovanie si sebadôvery,
- h) otvorenie nových obzorov.²²

Použitá literatúra

1. BIEDERMANOVÁ, E. – PETRAS, M. *Možnosti a problémy resocializace vězňů, účinnost programů zacházení*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2011. 99 s.
2. ČERMÁKOVÁ, I. *Augusto Boal a dramatická výchova*. In: Tvořivá dramatika. Praha : ARTAMA, 1999, č. 1. 5 – 20 s.
3. HANZLÍKOVÁ, I. *Realizace divadla fórum s klienty chráněného bydlení Domov Klíč – CSS Olomouc*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010. 87 s.
4. HAVRÁNKOVÁ, A. – KRAUSOVÁ, Z. *Techniky Augusta Boala jako inspirace pro školní dramatickou výchovu*. In: Tvořivá dramatika. č. 2. 2003.
5. HYBSKÁ, G. *Probační programy jako forma resocializace mladistvých delikventů*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 115 s.
6. JINDRA, M. *Využití vybraných forem Divadla Utlačovaných A. Boala při práci s adolescenty*. Brno: JAMU, 2011. 60 s.
7. LANGMEIER, J. *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál, 2000. s.
8. MACKOVÁ, R. *Divadlo Fórum*. Brno: JAMU, 2002. 31 s.
9. MATOUŠEK, O. – KODYMOVÁ, P. – KOLÁČKOVÁ, J. *Sociální práce v praxi*. Praha: Portál, 2002. 351 s. ISBN 80-7367-002-X
10. MIKULÁŠ, R. *Slovník cudzích slov*. Bratislava: Príroda, 2006. 583 s.
11. ONDREJKOVIČ, P. a kol. *Sociálna patológia*. Bratislava: VEDA, 2009. 577 s. ISBN 978-80-224-1074-8
12. PROCHÁZKOVÁ, J. *Individuální a skupinové metody resocializace dětí a mládeže v diagnostickém ústavu. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2017. 119 s.*
13. SANTOS, B. a kol. *Divadlem ke změně: vybrané texty k divadlu utlačovaných*. Praha: Antikomplex, 2016. 92 .s
14. SCHAVEL, M. a kol. *Sociálna prevencia – teória a prax*. Liptovský Ján: Prohu, 2016. 267 s.
15. SOCHA, J. *Alternativa prevence sociálně patologických jevů na gymnáziích – divadlo fórum*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 68 s.
16. WARD, T. – MANN, E. R. – GANNON, A. T. *The good lives model of offender rehabilitation: Clinical implications. Aggression and Violent Behavior*. Velká Británie: University, 2007.
17. ZOUBKOVÁ, I. *Kriminologický slovník*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2011. 249 s.

Kontaktné údaje

Mgr. Dominika Sondorová
 Katedra hudby, Pedagogická fakulta UKF v Nitre
 Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
 Tel: +421914191184
 email: dominika.sondorova@ukf.sk

²² HAVRÁNKOVÁ, Adela – KRAUSOVÁ, Zuzana: *Techniky Augusta Boala jako inspirace pro školní dramatickou výchovu*. In: Tvořivá dramatika. č. 2. 2003. s. 4.

EVROPSKÉ DIMENZE
EUROPEAN DIMENSION

JOSEPH TICHATSCHECK A RICHARD WAGNER POTŘETÍ

JOSEPH TICHATSCHECK AND RICHARD WAGNER FOR THE THIRD TIME

Martin Kajzar

Abstrakt

Joseph Aloys Tichatscheck patřil mezi výrazné pěvecké osobnosti díky originální interpretaci děl Richarda Wagnera, ale především pro uměleckou komplexnost. Za svůj život absolvoval bohatou kariéru v Německu i v řadě dalších zemí Evropy. Byl takřka pěveckým symbolem Wagnerova dramatu a ryzím archetypem oboru *Heldentenor*. Již za Wagnerova života se navíc stal významným propagátorem skladatelova díla. Tato část připravované monografie vznikala na základě pramenného výzkumu v tuzemsku (Praha, Teplice nad Metují) i v zahraničí (Bayreuth, Berlín, Drážďany, Frankfurt, Lipsko, Moskva, Neuruppin, Vídeň), ale také díky celosvětovým digitalizovaným archivům a národním knihovnám, rukopisným materiálům, novinovým a časopiseckým kritikám, fotografiím a vzpomínkám potomků. Dnes je to více než dvě století od umělceva narození a tato práce usiluje o první ucelený umělecký i osobnostní profil Josepha Tichatschecka jako výsledek původní badatelské činnosti.

Klíčová slova: *Tichatscheck, divadlo, opera, Drážďany, Liszt, Lohengrin, Richard Wagner, Heldentenor*

Abstract

Joseph Aloys Tichatscheck was one of the distinctive figures of singing for his original performances of music dramas by Richard Wagner and for his artistic complexity. During his life he had a rich career in Germany and in many other European countries. He was practically a symbol of singing of Wagner's music drama and a true archetype of the *Heldentenor*. During Wagner's life, moreover, he became a major promoter of the composer's work. This part of the upcoming monograph was founded on research of sources both in the Czech Republic (Prague, Teplice nad Metuji) as well as abroad (Bayreuth, Berlin, Dresden, Frankfurt, Leipzig, Moscow, Neuruppin, Vienna), but also thanks to digitized global archives and national libraries, documents, handwritten materials, newspaper and magazine reviews, photographs and family memories (courtesy of Monika and Joachim Zimpel). Today it is more than two centuries since the artist's birth, and it is the aim of the theses to present a complex artistic and personal profile of Joseph Tichatscheck as the outcome of the Author's original research activities.

Keywords: *Tichatscheck, theater, opera, Dresden, Liszt, Lohengrin, Richard Wagner, Heldentenor*

1. PO SVĚTOVÝCH PREMIÉRÁCH RIENZIHO A TANNHÄUSERA

Tradice přetrvávala v těch umělcích, které Wagnerova taktovka vedla a nadchla.
Josef Ulm

K nejlepším Tichatscheckovým výkonům patří ještě poslední wagnerovská role, a to v hudebním dramatu *Lohengrin*, které poprvé v Drážďanech zpíval 6. srpna 1859. Zde je nutné upozornit na to, že některé zdroje, především pak Karel Thon v *Ottově slovníku*

naučném, nesprávně uvádějí, že pěvec vystoupil jako Lohengrin ve světové premiéře.¹ Šlo o první provedení v Drážďanech, tedy premiéru v *Královském dvorním divadle*. Dle vlastního doznání napsal *Lohengrina* Richard Wagner ve vší úctě k Tichatscheckovi právě pro něj.² Jedná se o niterné vyznání přátelství, ale především zde Wagner dokládá svoji víru v umění Tichatscheckovy interpretace a popisuje obzvláštní vhodnost Tichatschecka stát se opěvovaným wagnerovským pěvcem. Další korespondence potvrzuje, že skladatel jej původně zamýšlel obsadit také do světové premiéry dramatu *Tristan und Isolde* (*Tristan a Isolda*), o čemž se píše v dopise z Benátek, datovaném 11. listopadu roku 1861.³ Zde Wagner vysloveně žádá Tichatschecka, zda by přijal jeho nabídku zpívat roli Tristana.⁴

1.1 Lohengrin (1859)

Tichatscheck o toto představení léta usiloval; vyhledal skladatele, aby s ním mohl vést rozpravu o ztvárnění role, a byl také nápomocen při zkouškách, kdy bez oddechu pracoval pro dílo. S tím nejhlubším pochopením pro krásu stál Tichatscheck v čele; cítil, co tyto tóny říkají, a dokáže ještě dnes pro ně svým věčně mladým uměním nalézt ten nejpravdivější výraz.
Moritz Fürstenau

Svým způsobem příznačným pro celý, více než přátelský vztah mezi Wagnerem a Tichatscheckem je dopis, jež Wagner u příležitosti prvního provedení *Lohengrina* odeslal Tichatscheckovi 27. června 1859 z Luzernu (dále jen Lucernu).⁵ Je důkazem jak lidského pouta v tomto čase již dlouholetých přátel, tak důvěry v pěvcův výkon i jeho dostatečnou uměleckou odbornost, kdy jej Wagner považuje za svého zástupce i ve věcech rad k orchestru, instrumentaci nebo instrumentálním doprovodům.

„Můj drahý starý příteli!

Nejkrásnější pozdrav, a srdečné přání úspěchu při prvním provedení Lohengrina, o kterém slyším, že se má na počátku července blížit! Nemohu hledět vsříc této události, aniž bych Ti napřed vyslovil svůj nejhlubší dík za ony živé a početné zásluhy, které na všechny strany i u této příležitosti pro mne získáš. Můžeš vsutku věřit, že zkušenost Tvé obětavosti pro má díla mne zajímá, ale zároveň také zcela uklidňuje duši co do nadcházejícího provedení. Je zlé, velmi zlé, že hudební ředitelství v Drážďanech je přesvědčeno, že Ty, jakožto můj přítel, máš za povinnost nad své tolik náročné výkony coby zpěvák a herec také neustále snášet útoky, křivdy a nepravdy ze strany tohoto dirigenta. Právě proto, že si věci stojí tak zle, jsem o to raději, že vím právě o Tvém zápalu, Tvém vlivu, a – musím to tak vsutku říci – Tvé bezohledné energii, která mne dokáže zastoupit. Necht' je tedy také drážďánské provedení Lohengrina, pro něhož jsou mezi představiteli v konečném důsledku tolikery krásné síly spojeny, Tvým dílem, a jeho zdar Tvou zásluhou. Takové je mé doporučení Tobě k Lohengrinovi –: a více nemám k tomu Ti co říci.

¹ OTTO, Jan. *Ottův slovník naučný: Encyklopaedie obecných vědomostí. Dvacátýpátý díl*. Praha: J. Otto, 1906, s. 431.

² Wagnerův dopis Tichatscheckovi ze dne 18. června 1867 (místo odeslání neuvedeno). Vlastnictví Joachima Zimpela. [Nesignováno].

³ BURK, John N. *Richard Wagner Briefe: Die Sammlung Burrell*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 1953, s. 530–531.

⁴ Tato žádost skladatele nakonec nebyla pěvcem vyslyšena a světovou premiéru zpíval Ludwig Schnorr von Carolsfeld. Proč Tichatscheck roli nepřijal, se objasnit nepodařilo. Domníváme se, že si na ni ve svém věku již netroufl, jelikož role Tristana patří k těm interpretačně nejobtížnějším mužským operním partům vůbec.

⁵ Wagnerův dopis Tichatscheckovi ze dne 27. června 1859 z Lucernu. Vlastnictví Joachima Zimpela. [Nesignováno].

Jen kvůli přednesu některých orchestrálních míst bych ještě chtěl využít Schuberta: shledávám ale, že toho, o co se dá dopisní formou z dálky podělit, je tak málo, že věřím, že postačí, když Tě požádám, můj drahý koncertní mistr, jehož jsem přece poznal, abys ho co nejsrdečněji ode mne pozdravil a požádal ho, aby Tebe, drahý příteli, dle svých sil podporoval. Dejž Bůh, aby bylo prosazeno silné obsazení smyčcových nástrojů: ale alespoň mých 20 starých houslí, pokud možno 8 viol (neboť jsou rozmanitým způsobem často děleny), 7 violoncell a tak dále. Jiného mne nenapadá ke sdělení nic, než požádat Schuberta, zda by mohl udržet správné tempo instrumentální přede hry.

Ta se může v okamžiku zkazit k nepoznání, není-li tempo velmi široce a přesně drženo (toho mi bylo slyšet v Berlíně, kde ho Taubert vzal moc rychle). Jmenovitě musí trioly být vždy velmi opožděné: je strašné, pokud vyzní lehkovážně a žertovně, k čemuž mají orchestrální hráči sklony. A pak ještě jedna věc! Označení ‚immer gleichmäßig p.‘ [‚stále stejnoměrně p.‘] (str. 3 partitury) bych chtěl důkladně vštípit všem houslistům; v žádné z jejich stoupajících a klesajících figur nesmí být znát ani ta nejmenší známka stupňování, aby mohl sluch nerušeně a bez rozptýlení sledovat hlavní motiv v dřevěných dechových nástrojích. Ty, coby posluchač, můžeš Schubertovi podat ty nejlepší informace. A konečně ještě (strana 5) ff dechových nástrojů: zde musí dřeva a dechy napnout všechnu sílu, energii a výdrž, aby zde vznikla zářivá nádhera, která se zároveň vkrádá skrze náhlé mlčení smyčců, posléze se jemně vracejících: je proto třeba znamenitého víření zde na onu pauzu; pověz mu jen, že se má do toho se vši bolestí položit: neboť toto víření vyrovná náhle vypadnuvší tremolo smyčcového orchestru, ba ho i překoná. Krátce: všichni ať dují do korpusů jako Queisser! Zmiňuji toto místo obzvláště protože se mi z Vídně doslechlo, že tam nevyšlo: že ale vyjít musí a může, vím z Londýna! –

Ach můj Bože! Co bych za to dal, znovu stát na hrotu mého orchestru! Jakou sílu, jakou energii jsem potřeboval, abych neustále ještě pracoval dále – bez jakékoli naděje, že ještě někdy svá díla uslyším a provedu – že nemůže nikdy ocenit to ten, kdo se nedokáže do mé situace zcela vcítit! Odkud jsem ještě bral onu chuť, která mne stále znovu přepadala, tomu sám přece nerozumím. A přesto – budete se všichni mé nejnovější partituru podívat: cos takového jako Tristana jsem ještě nikdy nevytvořil. – Tedy, znám takového, který – také zaslouží si býti Prusem!

Žij dobře, starý dobrý brachu! Potěš mne brzy dobrými zprávami, a zachovej mi své krásné přátelství!

Tvůj

Richard Wagner

[Připsáno na okraji] Komorního hudebníka Lohlicka (generál kavalérie) ode mne nechej pozdravovat, a vyřid' mu můj největší dík za přátelskou zprávu, kterou mi před nějakým časem zaslal!“

Z tohoto dopisu se skladatelovými pokyny pro provedení *Lohengrina* vyplývá mj. také nejzajímavější informace, a to, že *Lohengrin* byl inscenován před prvním drážďanským provedením již v Berlíně, Vídni a Londýně.

1.2 K premiéře a reprízám drážďanského Lohengrina

Josepha Tichatschecka viděli jeho současníci jako hlasový fenomén první velikosti. Nevyčerpatelná síla, rozsah a kouzlo jeho nezlomného hrdinného tenoru měly všude, kde kdy vystoupil jak v tuzemsku, tak i v zahraničí, fascinující účinek.

Adolph Kohut

V představení *Lohengrina*⁶ v *Královském dvorním divadle* dne 6. srpna 1859 se znovu prokázala vysoká důležitost živé tradice. Ta tehdy žila především s působností dvou pěvců ve stálém angažmá, totiž Tichatschecka a Mitterwurzera. Týchž, kteří se již před léty podíleli na formování skladatelské osobnosti Richarda Wagnera účinkováním v jeho *Rienzim*, a uvedli jej tak do světa umění. I Wagner myslel na ně, pamatoval si jejich výkony a svého *Lohengrina* psal konkrétně pro tyto pěvce. Na představení samotné vzpomíná Dr. Roser a popisuje nadšení přítomného krále, který pěvce bohatě a originálním způsobem odměnil. „*Kdo slyšel Tichatschecka coby Lohengrina, zná dost ze všemohoucnosti a ryzosti jeho hlasu, aby mohl o výjimečnosti jeho provedení vyprávět. Saský král, milovník umění, mu s vděčností propůjčil za tento výkon stříbrnou medaili labutího rytíře.*“⁷ Oproti tomu je známo, že král věnoval Tichatscheckovi během Roserovy slavnostní řeči z roku 1886 dokonce stříbrné brnění labutího rytíře.

V Drážďanech byl *Lohengrin* až do Tichatscheckova odchodu do důchodu proveden devatenáctkrát. Tichatscheck byl těmito rozšířeními a provedeními na jiných pódiiích stejně důkladně vysílený jako v případě *Tannhäusera*, nicméně lyričtější povaha „rytíře s labutí“ mu byla v interpretační rovině bližší. Wagner dokládá Tichatscheckovy zásluhy na udržení *Lohengrina* i dalších svých dramát v repertoáru drážďanského divadla rovněž ve své autobiografii, a zároveň poukazuje na umělcevo pěveckou dlouhověkost. „*Večer zpíval Tichatscheck v naší společnosti Lohengrina a skutečně jsme žasli, že si jeho hlas stále zachovává lesk. Tichatscheckově vytrvalosti se podařilo překonat váhavost drážďanské dvorní intendanty, pokud šlo o znovunastudování mých děl.*“⁸

Dne 30. ledna 1862 účinkoval Tichatscheck ve stávajícím smluvním poměru v *Lohengrinovi* naposledy. Přítomná strana intendantury divadla zamýšlela tuto veřejnou událost zdůraznit, avšak došlo k politováníhodné situaci vzhledem k tomu, že intendant von Lüttichau přesně téhož dne utrpěl mozkovou mrtvici, která ho zanechala ve vážném zdravotním stavu. Jeho úlohu převzal ministr královského dvora von Zeschau, který Tichatscheckovi vyslovil uznání a po prvním dějství mu předal drahocenný prsten s vlastnoručním královským podpisem v briliantech. Po druhém dějství ho s díky oslovil také tajný dvorní rada Baer a po konci dramatu se k němu připojili dvorní rada Dr. Pabst a režisér Schoss. Oba vyjádřili přání, aby svůj živý podíl na této umělecké instituci uchoval i nadále. Tichatscheck poděkoval za projevené uznání a zajistil si v *Královském dvorním divadle* v Drážďanech další, byť omezenou působnost. Jeho pozdější účinkování v *Lohengrinovi* byla tedy v drážďanském divadle již v pozici hosta.

⁶ Obrázek 1 – Tichatscheck jako Lohengrin v *Královském dvorním divadle* v Drážďanech (1859). Zdroj: *Nationalarchiv der Richard-Wagner-Stiftung Bayreuth*. [Nesignováno].

⁷ ROSER, Franz. *Festrede des Landtags- und Reichsrats-Abgeordneten Dr. Roser bei der Enthüllungsfest der Gedenktafel am 11. Juli 1886 zu Wekelsdorf*. Braunau i B.: Verlag von M. Mayerhoffer, 1886, s. 6.

⁸ WAGNER, Richard. *Můj život*. Praha: Národní divadlo v Praze, 2007, s. 416.



Tichatscheck jako Lohengrin v *Královském dvorním divadle v Drážďanech* (1859).

1.3 Lohengrin mimo Drážďany

Další z textů, který si zde dovolíme odcitovat, se váže k provedení *Lohengrina* v Rostocku. Tentokrát Wagner v konverzaci volil formu humorné básně. O celé epizodě nás zpravuje Carl Friedrich Glasenapp v pátém díle *Das Leben Richard Wagner* s podkapitolou *Tannhäuser und Lohengrin*. Když měl Tichatscheck údajně hostovat v rostockém divadle (1866), které bylo v té době vedeno ředitelem Hünerfürstem, navrhl, že zazpívá *Lohengrina*. Pouze pro tuto příležitost by však musely být vytvořeny nové dekorace a inscenaci by bylo kvůli nákladům možné provést jedině tehdy, pokud by Hünerfürst na vypůjčení díla „nemusel ztratit příliš mnoho peří“.⁹ Prosil proto o opravdu levné přenechání partitury *Lohengrina*, nejlépe zcela zdarma. Tichatscheck měl převzít roli zprostředkovatele u Richarda Wagnera. Ten poslal okamžitě svému starému příteli souhlas v žertovných verších.¹⁰

*„Knížeti co velí kohoutu i kuřeti,
Rytíři čistých písni labuti,
,Lohengrina‘ pro Rostock
Mu dávám co svůj vstřícný krok.
Za ne právě štědrý honorář,
Že z chudoby mám svatozář,*

⁹ V němčině je zde použit idiom, který znamená zhruba totéž co české „pustit chlup“. Narážka na peří souvisí s ředitelovým jménem – „das Huhn“ znamená německy „kuře“, „der Fürst“ potom „šlechtic“. Jméno Hünerfürst tedy při troše dobré vůle znamená cosi jako „kuřecí kníže“.

¹⁰ GLASENAPP, Carl Friedrich. *Das Leben Richard Wagners: Große Komponisten. Fünfter Band*. Lochsberg: BiblioLife, 2009, s. 386.

*Pro Němec čest mi přičíst třeba,
Co na plátně mém není – chleba.
Pro milého mého Tichatschecka,
Můj měšec, ten se nedočká,
Bych děl v své jizbě zpustnuté,
Jen: Basama teremtete!*¹¹

1.1 Mnichov a Lohengrinův „modrý plášť“

S radostí naslouchal po letech stříbrnému jasu deroucimu se z hrdla jeho přítele. Když tento začal vyprávět o svatém grálu, „in edelst klangvoller, erhobener Engfachkeit“ [v nejčistší jasně, pozdvihované prostotě], byl Wagner sám dojat a zanícen, jako by byl opravdu zažil skutečný zázrak, a na konci zkoušky se proto nemohl udržet a musel starého přítele na otevřené scéně s vděčnou srdečností obejmut.

Carl Friedrich Glasenapp

Ve spojitosti s *Lohengrinem* je nutné zmínit ještě jednu zajímavou epizodu, jež se odehrála v Mnichově roku 1867 a o které píše Glasenapp v kapitole VIII. *Triebtschein bei Luzern*. Mladý král Ludvík II. se rozhodl z velké úcty k Richardu Wagnerovi potěšit jej nejlepší možnou inscenací *Lohengrina*. K představení chystanému u příležitosti Wagnerových narozenin v roce 1867 v Mnichově jako vzorové nastudování Wagner doporučil Tichatschecka pro ústřední roli. Jako jediní možní rivalové – představitelé hlavní role – připadali v úvahu pouze Joseph Tichatscheck a Albert Niemann, avšak druhý zmiňovaný prohlásil, že bez krácení není připraven roli ztvárnit. Tato epizoda z pozdějších dob zřetelně demonstruje, nakolik si ještě tehdy Wagner dokázal cenit Tichatscheckových lidských a uměleckých vlastností, i když zpěvákovi bylo již úctyhodných šedesát let.

Po první větší zkoušce, která skutečně naznačila, že půjde o honosné představení v oblasti nastudování i přepychové výpravy, se nemohl skladatel ubránit nadšením, neboť slyšel po dlouhé době provedení skutečně podchycující jeho vlastní dílo (viz Glasenappova citace v úvodu podkapitoly). Ještě před generální zkouškou v kostýmech vešla ve známost různá detailní přání Ludvíka II. týkající se vybraného kostýmu a předpokládaného rozvržení scény. Wagner, stejně jako jeho hlavní interpret Tichatscheck, zvažili každé přání dle vlastní úvahy a především podle jeho uměleckého užitku. Na generální zkoušku, konající se 11. července za přítomnosti krále, byly pozvány respektované umělecké a literární osobnosti města a nespočet dalších hostů. Při této příležitosti slyšel tehdy šedesátiletého zpěváka také Peter Cornelius a poeticky poznamenal: „*Tak zpívá muž, jenž vdechuje své srdce každému tónu. Na takové přízvuky se dá vzpomínat až do smrti! Taková je antika, takový je Goethe, takový je strom, který laskavý Bůh vytvořil. Stařec, opotřebovaný bouřlivým životem, byl olepen zkrášlujícími páskami a lepenkou, ale když otevřel pusou a zpíval, bylo cítit věčné mládí a bublající prameny... To už nenapsal Wagner, to zpíval Tichatscheck.*“¹²

Zkouška se setkala s úspěchem, Tichatscheck byl hlasově vyrovnaný a zpíval velmi emotivně. Král přesto vypadal nespokojen a nemohl se smířit s tím, že v jeho inscenaci pevně vyrýsovaná postava rytíře grálu má být ztělesněna někým, jehož mladý věk byl již dávno

¹¹ Basama teremtete je staré „varování“ pocházející z maďarštiny. Přičemž teremtete znamená hrom nebo bouři. Nadávka byla používána i u nás. Varianta „basama s fousama“ přežila dodnes a lze ji chápat jako „hrom do tebe“.

¹² DEMBSKI, Max. Feuilleton. *Münchener Allgemeine Zeitung*. Dresden: Verlag der Expedition der Illustrierten zeitung J. J. Weber, 1907, 22 (27), s. 316.

minulostí. Představoval si mladšího Lohengrina a popsal Tichatschecka oproti jeho okolí jako rytíře tragického vzezření. Králův příkaz zněl tak, že pro den provedení měl být nalezen někdo jiný. Několik dní nato bylo Tichatscheckovi sděleno, byť vznešenou a citlivou cestou, že „nejvyšší místa“ převzala moc nad představením a že bylo shledáno, že zpěvák účinkoval v jiném než doporučeném kostýmu, především pak na sobě neměl „blaue Mantel“, tedy „modrý plášť“. V takové situaci údajně nebylo možno vidět představitele hrdiny jako dvaadvacetiletého mladíka, ale pouze slyšet zpívat tuto roli staršího zpěváka. Na tento popud se odehrál vášnivý konflikt mezi Wagnerem a jeho mecenášem. Hluboce rozhořčen odmítnutím svého starého přítele, odcestoval Wagner ještě před prvním uvedením z Mnichova do Lucernu. I Tichatscheck následkem této mimořádné události opustil Mnichov ještě před hlavním představením, konaným 16. června. Publikum bylo oficiálně informováno oznámením Tichatscheckovy náhlé nevolnosti, která mu znemožnila účinkovat v titulní roli. K celé události jsme v *Süddeutsche Musik-Zeitung* našli dopis,¹³ který byl určený ke zveřejnění. Lze na něj nahlížet jako na zadostiučinění Tichatscheckovi a Wagner v něm pěvci podává čestné vysvětlení.

„Můj milý starý příteli Tichatschecku!

Na počátku tohoto roku mi psal jeden z mých drážďanských přátel o novém zdejším provedení Lohengrina a vyjádřil při té příležitosti svou nejhlubší lítost nad tím, že až jednou nebudeš moci zpívat, bude nutno se vzdát naděje, že by bylo možno slyšet právě tento part čistě přednesený, neboť jakmile člověk uslyší Tebe, není už jiného, který by mohl mé hudební záměry rozeznat a vyjádřit. Aby ne! Před dvaceti léty jsem právě pro Tvůj, mně tolik libý hlas vytvořil a provedl tento part. Pocit čím dál většího osamění, ve kterém se v protikladu k současnému divadlu nacházím, mne se steskem přepadl, a já živil své přání rychle si nepoznán v Drážďanech znovu vyposlechnout Lohengrina; především odpor k mnoha zmrzačením, jejichž se mé umění stalo obětí i v Drážďanech, mne ale od toho odrazoval. O to vděčnější jsem byl uctivému královskému příteli mého umění, který nařídil v Mnichově nanejvýš vzorné provedení Lohengrina, když mi dovolil přizvat starého spolubojovníka ke spolupráci; a veliký byl můj radostný údiv, když jsem uslyšel tentýž energický stříbrný hlas, který jsem měl ve sluchu i tehdy, mladistvý a plný jasu, jak jsem ho slýchal po léta jen ve svých vzpomínkách. Případlo mi to oproti běžnému chodu věci jako zázrak; tak jsem mohl onu vzácnou sílu, jež Ti byla propůjčena, chválit a v nitru se Tebou těšit. S velkým politováním se nyní dozvídám, že od hlavní zkoušky, na které jsme já i mnoho jiných přítomných byli svědkem námi všemi tolik chváleného zpěvu, jsi byl postižen nevolností, a nemohls tak celému mnichovskému publiku uložit na srdce to, co mne tak niterně povzbudilo a rozveselilo. Získals již tolik krásných vítězství za svou dlouhou pěveckou dráhu; vezmi proto tentokrát zavděk tím triumfem, žeš svému starému příteli poskytl velké zadostiučinění, a že se může na Tebe a Tvůj zázračný dar spolehnout, zatímco ho nelibost a smutek a stále větší úpadek pravých sil táhne čím dál více do odříkání a osamění.

S přátelskými pozdravy

Lucern, 15. června 1867

Tvůj Richard Wagner“

Tato obrana cti byla zajisté pravým balzámem pro zraněnou umělcovu duši. Nyní Tichatscheck věděl, že se stále těšil úplně přízni Wagnerově, která se od něj neodvrátila ani v nepříznivých časech. Jistým důkazem neochvějně srdečných vztahů mu bylo též spíš čestné

¹³ FÖCKERER, Eduard. Ein Brief Richard Wagner's an Tichatschek: Authentisch. *Süddeutsche Musik-Zeitung*. Mainz: Verlag von B. SCHOTT's Söhnen in Mainz, 1867, 16(27), s. 106–107.

Wagnerovo pozvání¹⁴ k prvnímu provedení *Mistrů pěvců norimberských*. Aniž by ale v této opeře, resp. v roli Waltera Stolzinga, jak uvádí Dr. Richard Batka,¹⁵ vystoupil, uzavřel Tichatscheck roku 1869 v Drážďanech svou uměleckou pouť a odebral se 1. ledna 1870 na odpočinek.

Použitá literatura

1. BATKA, Richard. Joseph Tichatscheck. *Die Musik: Inhaltsverzeichnis 1901–1915*. Berlin und Leipzig: Verlag: Schuster & Loeffler, 1906, 6(24).
2. BURK, John N. *Richard Wagner Briefe: Die Sammlung Burrell*. Frankfurt am Main: S. Ficher Verlag, 1953.
3. DEMBSKI, Max. Feuilleton. *Münchener Allgemeine Zeitung*. Dresden: Verlag der Expedition der Illustrierten zeitung J. J. Weber, 1907, 22(27).
4. FÖCKERER, Eduard. Ein Brief Richard Wagner's an Tichatschek: Authentisch. *Süddeutsche Musik-Zeitung*. Mainz: Verlag von B. SCHOTT's Söhnen in Mainz, 1867, 16(27).
5. GLASENAPP, Carl Friedrich. *Das Leben Richard Wagners: Große Komponisten. Fünfter Band*. Lochsberg: BiblioLife, 2009. ISBN 9781273204463.
6. OTTO, Jan. *Ottův slovník naučný: Encyklopaedie obecných vědomostí. Dvacátýpátý díl*. Praha: J. Otto, 1906.
7. ROSER, Franz. *Festrede des Landtags- und Reichsrats-Abgeordneten Dr. Roser bei der Enthüllungsfeier der Gedenktafel am 11. Juli 1886 zu Wekelsdorf*. Braunau i B.: Verlag von M. Mayerhoffer, 1886.
8. RYCHNOVSKY, Ernst. Josef Alois Tichatschek. GESELLSCHAFT ZUR FÖRDERUNG DEUTSCHER WISSENSCHAFT, KUNST UND LITERATUR IN BÖHMEN. *Deutsche Arbeit: Monatschrift für das geistige Leben der Deutschen in Böhmen*. Prag: Karl Bellmann, 1906–07, 6.
9. Tichatscheck jako Lohengrin v *Královském dvorním divadle v Drážďanech* (1859). Zdroj: *Nationalarchiv der Richard-Wagner-Stiftung Bayreuth*. [Nesignováno].
10. WAGNER, Richard. *Můj život*. Praha: Národní divadlo v Praze, 2007. ISBN 978-80-7258-005-7.
11. Wagnerův dopis Tichatscheckovi ze dne 18. června 1867 (místo odeslání neuvedeno). Vlastnictví Joachima Zimpela. [Nesignováno].
12. Wagnerův dopis Tichatscheckovi ze dne 27. června 1859 z Lucernu. Vlastnictví Joachima Zimpela. [Nesignováno].

Kontaktní údaje

MgA. Martin Kajzar, Ph.D.

Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, katedra hudební výchovy

Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava

Tel: 553 462 522

email: martin.kajzar@osu.cz

¹⁴ RYCHNOVSKY, Ernst. Josef Alois Tichatschek. GESELLSCHAFT ZUR FÖRDERUNG DEUTSCHER WISSENSCHAFT, KUNST UND LITERATUR IN BÖHMEN. *Deutsche Arbeit: Monatschrift für das geistige Leben der Deutschen in Böhmen*. Prag: Karl Bellmann, 1906–07, 6, s. 821.

¹⁵ BATKA, Richard. Joseph Tichatscheck. *Die Musik: Inhaltsverzeichnis 1901–1915*. Berlin und Leipzig: Verlag: Schuster & Loeffler, 1906, 6(24), s. 247.

HISTORICKO-PEDAGOGICKÉ SOUVISLOSTI
EDUCATION AND HISTORY

ŠTÁTNA POMOC A STAROSTLIVOSŤ O RODINY S DEŤMI NA SLOVENSKOM ÚZEMÍ V 70. A 80. ROKOCH

STATE AID AND CARE OF FAMILIES WITH CHILDREN IN THE SLOVAK TERRITORY IN THE 1970'S AND 1980'S

Ivana Šuhajdová

Abstrakt

Sociálna pomoc a starostlivosť, ktorá bola v ČSSR poskytovaná rodinám s deťmi, predstavovala súbor peňažných ako aj nepeňažných príspevkov, rôznych dávok, služieb a zliav, ktoré mali rodinám s deťmi vytvoriť ideálne podmienky na uspokojovanie ich životných potrieb. Cieľom príspevku je uvedené formy štátnej pomoci a starostlivosti v krátkosti predstaviť a opísať, pričom sa zameriavame na obdobie 70. a 80. rokov.

KLúčové slova: pomoc, starostlivosť, rodina, dieťa, štát, obdobie normalizácie.

Abstract

Social aid and care provided by the CSSR for families with children represented a complex of monetary and non-monetary contributions, different rations, services and discounts that should have created ideal conditions to satisfy the basic necessities of life for families with children. The aim of the contribution is to briefly introduce and describe the aforementioned forms of the state aid and care, while concentrating on the period of the 1970's and 1980's.

Key words: aid, care, family, child, state, the normalization period

1 RODINA S DEŤMI AKO OBLASŤ ZÁUJMU ŠTÁTNEJ MOCI

Sociálne problémy, ktoré ťažili slovenský ľud v 70. a 80. rokoch boli porovnateľné s tými, ktoré ľudstvo poznalo už z obdobia pred ako aj po skončení 2. svetovej vojny. Možno teda konštatovať, že problémy boli tie isté, ale spôsob, resp. snaha o ich riešenie sa zmenila. Táto zmena nastala už po 2. svetovej vojne, kedy do problematiky riešenia sociálnych problémov a poskytovania sociálnej starostlivosti vstupuje v úplne inej pozícii štát. Do popredia sa vo všetkých sférach ľudského života dostala štátna moc, ktorej dogmatické zmýšľanie založené na ekonomickej rovine nielen že redukovalo sociálnu starostlivosť predovšetkým na poskytovanie finančných dávok, ale zároveň aj eliminovalo akékoľvek individuálne snahy a charitatívne motivovanú pomoc človeka človeku (J. Šiklová, 2001). Štátna forma pomoci a starostlivosti prevládala aj v období normalizácie, dobrovoľná a cirkevná činnosť bola v úzadí, prísne kontrolovaná, miestami až hatená.

Starostlivosť o deti a rodinu bola podľa M. Průchu (1973) už začiatkom 70. rokoch pevne zakotvená v právnom poriadku a finančne zabezpečená. V priebehu roku 1972 sa ustanovila Vládna populačná komisia, ktorej úlohou bolo zladit' všetky vládou navrhované opatrenia týkajúce sa starostlivosti o rodinu a deti. Komisia riešila ideovo-morálne, zdravotné a pedagogické otázky, pracovné a životné podmienky matiek s deťmi, či populačný vývoj. Medzi jej hlavné priority patrilo rozvoj jasli a materských škôl, zabezpečovanie dojčenskej a detskej výživy ako aj detského tovaru, výchova verejnosti pre život v manželstve, výchova k rodičovstvu, zdravotná starostlivosť, opatrenia na zracionalizovanie prác v domácnosti či riešenie bytovej otázky.

V 70. rokoch mal pre vývoj starostlivosti o rodinu veľký význam aj XIV. Zjazd KSČ konaný hneď v roku 1971, ktorý pre obdobie rokov 1971 až 1975 zhrnul úlohy v oblasti populačnej politiky a starostlivosti o deti a rodinu do nasledovných bodov:

- prídavky na deti upravovať tak, aby výsledkom bolo posilnenie podpory rodín s viac deťmi,
- poskytovanie pomoci rodinám prostredníctvom prídavkov na deti má zohľadňovať rast pracovných príjmov,
- v prvom období po narodení dieťaťa vytvárať v rodinách lepšie sociálno-ekonomické podmienky,
- spoločenskú vážnosť rodičovstva podporovať výchovnými a organizátorskými opatreniami celej spoločnosti, predovšetkým každodennou starostlivosťou národných výborov, podnikov a spoločenských organizácií,
- zohľadňovať potreby rodín s deťmi a zamestnaných matiek,
- rozširovať a zlepšovať potrebné služby pre domácnosť (Smernica XIV. Zjazdu KSČ k 5. päťročnému plánu rozvoja národného hospodárstva na roky 1971-1975).

V rámci spoločenskej pomoci rodinám s deťmi sa venovala podľa Kolektívu autorov Ministerstva práce a sociálnych vecí ČSSR (1985, s. 72-73) pozornosť predovšetkým týmto oblastiam:

- „sociálno-ekonomickému postaveniu rodín s nezaopatrenými deťmi, najmä pokiaľ ide o priamu peňažnú pomoc a bytové otázky, naturálnu formu pomoci, životné a pracovné podmienky,
- postaveniu mladých manželov z hľadiska sociálno-ekonomického, bytového, pracovných a životných podmienok a pod.,
- neúplným rodinám, predovšetkým osamelým ženám s nezaopatrenými deťmi z hľadiska pracovného a sociálno-ekonomického postavenia, pracovných a životných podmienok,
- deťom žijúcim mimo vlastnej rodiny, a to tak zdokonaľovaním starostlivosti v ústavoch a detských domovoch, ako aj vytváraním podmienok náhradnej rodinnej výchovy,
- celosvetovému porovnaniu spoločenskej pomoci rodinám s deťmi, najmä vzhľadom na vývoj pôrodnosti a životnej úrovne rodín s nezaopatrenými deťmi.“

Všetky vyššie uvedené opatrenia sa snažil štát dosiahnuť prostredníctvom poskytovania rôznych foriem štátnych príspevkov, ktoré si bližšie popíšeme.

2 ŠTÁTNE PRÍSPEVKY PRE RODINY S DEŤMI

F. Keller, V. Brablcová a M. Zelenková (1973) uvádzajú, že štátne príspevky určené pre rodiny s deťmi sa poskytovali v troch samostatných formách, konkrétne *v peňažnej forme*, *v naturálnej forme* a napokon *formou poskytovaných zliav*.

Medzi príspevky poskytované peňažnou formou patrili:

- 1) *vyrovňavací príspevok v tehotenstve a materstve* – poskytoval sa vo výške rozdielu medzi priemerným čistým zárobkom, ktorý pracovníčka dosahovala v rozhodujúcom období, t.j. spravidla rok pred prevedením (tzv. skoršia mzda) a čistým zárobkom, ktorý dosahovala v jednotlivých kalendárnych mesiacoch po prevedení na inú prácu (tzv. bežná mzda). Podľa Kolektívu autorov Ministerstva práce a sociálnych vecí ČSSR (1985) mal vyrovnávací príspevok v tehotenstve a materstve dôležitú funkciu. „Ak tehotná žena alebo matka do konca deviateho mesiaca po pôrode vykonávala prácu, ktorá bola tehotným ženám zakázaná alebo ktorá podľa lekárskeho posudku ohrozovala jej tehotenstvo, prípadne materstvo, zamestnávateľ tejto ženy bol povinný ju dočasne preradiť na inú, pre ňu vhodnú prácu“ (tamže, s. 75). Postupne sa vyrovnávací príspevok začal poskytovať aj ženám, ktorým lekári odporučili z dôvodu

tehotenstva alebo materstva pracovať na kratší pracovný úväzok, ktorý však pre ženu znamenal nižší zárobok.

- 2) *podpora pri narodení dieťaťa* – bola vyplácaná vo výške 2000 Kčs za každé živo alebo mŕtvo narodené dieťa, v prípade dvojčiek rodičia dostali 4000 Kčs, v prípade trojičiek 6000 Kčs a atď. Kolektív autorov Ministerstva práce a sociálnych vecí ČSSR (1985, s. 77) dodáva, že „išlo o príspevok na úhradu zvýšených výdavkov, ktoré vznikli rodine pri narodení dieťaťa. Príspevok bol určený predovšetkým na nákup detskej výbavičky, vozíka, postieľky.“ M. Průcha (1973) rovnako uvádza, že hlavným účelom tzv. pôrodného bolo prispieť na úhradu nákladov, ktoré rodine pri narodení dieťaťa alebo detí vznikli.
- 3) *peňažná pomoc v materstve* – táto pomoc patrila namiesto mzdy pracovníčke, ktorej pracovný pomer v deň nástupu materskej dovolenky trval, prípadne ktorej začiatkom štvrtého týždňa pred očakávaným dňom pôrodu alebo skutočným dňom pôrodu ešte trvala ochranná šesťmesačná lehota od skončenia zamestnania, alebo ktorá až do začiatku tohto štvrtého týždňa poberala z predchádzajúceho zamestnania nemocenské. Vo všetkých týchto prípadoch vznikal nárok na peňažnú pomoc v materstve vtedy, ak bola žena v posledných dvoch rokoch pred pôrodom účastníčkou nemocenského poistenia aspoň 270 kalendárnych dní (tzv. čakacia doba). Nárok na peňažnú pomoc v materstve mali aj ženy, ktoré boli v ojedinelých prípadoch (napr. v malých obciach) pre nedostatok pracovných príležitostí po skončení zamestnania, členstva vo výrobnom družstve, školskej dochádzky alebo štúdia v evidencii národného výboru ako uchádzačky o zamestnanie a nemali nárok na túto dávku zo svojho predchádzajúceho zamestnania. V takýchto prípadoch poskytoval danú dávku príslušný národný výbor. Peňažná pomoc v materstve sa poskytovala po dobu 26 týždňov materskej dovolenky, z toho spravidla 4 týždne pred pôrodom a 22 týždňov po pôrode. Pri narodení dvoch alebo viac detí naraz, prípadne u osamelej ženy predstavovala celková dĺžka platenej materskej dovolenky až 35 týždňov. Výška peňažnej pomoci v materstve predstavovala pre všetky pracovníčky 90% čistej dennej mzdy, maximálne však zo sumy 150 Kčs denne, po celý čas platenej materskej dovolenky (Kolektív autorov Ministerstva práce a sociálnych vecí ČSSR, 1985).
- 4) *materský príspevok* – poskytoval sa na dieťa do dvoch rokov, a to vo výške 500 Kčs. Nato, aby materský príspevok bol matke vyplácaný, musela spĺňať nasledovné podmienky: matka sa o dieťa do dvoch rokov musela celodenne riadne starať a zároveň sa riadne starala aj o najmenej jedno ďalšie školopovinné dieťa. V prípade, že sa jednalo o dieťa s postihnutím, tak do jeho 26 rokov. Kolektív autorov Ministerstva práce a sociálnych vecí ČSSR (1985) uvádza, že „materský príspevok umožňoval matke (vo výnimočných prípadoch aj otcovi) zostať dlhší čas s dieťaťom doma. Nárok na materský príspevok mala nielen ekonomicky činná žena, ale aj žena, ktorá nebola zamestnaná alebo inak zárobkovo činná. Žene, ktorá sa celodenne a riadne starala iba o jedno dieťa, patril materský príspevok do jedného roku jeho veku. Do dvoch rokov jeho veku patril materský príspevok vtedy, ak:
 - išlo o ženu nevydatú, ovdovenú, rozvedenú alebo z iných vážnych dôvodov osamelú, ktorá nežila s druhom,
 - išlo o dieťa, ktoré malo postihnutie a vyžadovalo si stálu starostlivosť,
 - išlo o dieťa, ktoré žena prevzala do trvalej starostlivosti nahrádzajúcej materskú starostlivosť a splnila niektoré ďalšie podmienky.

Podmienkou nároku na materský príspevok bolo, aby sa žena riadne starala o telesné a duševné zdravie a výchovu všetkých svojich detí a aby sa v tehotenstve podrobila pravidelnej starostlivosti o tehotné ženy v zdravotníckych zariadeniach. Na prvé vyšetrenie musela prísť najneskôr do konca 16. týždňa tehotenstva. Ďalšou

podmienkou nároku na materský príspevok bolo, že žena nemala príjem zo zárobkovej činnosti ani nepoberala peňažnú dávku nemocenského poistenia. „Žena nevydatá, ovdovená, rozvedená alebo z iných vážnych príčin osamelá, ktorá nežila s druhom, mala nárok na materský príspevok, aj keď bola zárobkovo činná, ak dieťa mladšie ako dva roky nemohlo byť z vážnych dôvodov, umiestnené v jasliach a žena mu počas svojho zamestnania (pracovnej činnosti) inak zabezpečila na svoj náklad potrebnú starostlivosť inou osobou, než sú rodičia alebo prarodičia otca a matky dieťaťa“ Kolektív autorov Ministerstva práce a sociálnych vecí ČSSR (1985, s. 78). Štát vynakladal na materský príspevok ročne takmer 1,4 miliardy Kčs.

M. Průcha (1973, s. 21) uvádza, že materský príspevok bol zavedený 1.7. 1970 a jeho poskytovanie bolo upravené v októbri 1971. Podľa M. Šolcovej (1976) využívalo materský príspevok v roku 1972 viac ako 170 tisíc žien. V roku 1982 sa materský príspevok zvýšil z 500 Kčs na 600 Kč mesačne (J. Rataj a P. Houda, 2010).

- 5) *podpora pri ošetrovaní člena rodiny* – bola poskytovaná na dobu troch až šiestich pracovných dní. Podľa Kolektívu autorov Ministerstva práce a sociálnych vecí ČSSR (1985, s. 77) „išlo o dávku nemocenského poistenia, ktorá bola poskytovaná vo výške nemocenských dávok, na ktoré by mala pracovníčka (pracovník) nárok, keby sám/sama bola chorá a práceneschopná. Vyplácala sa pri ošetrovaní chorého dieťaťa mladšieho ako 10 rokov a pri ošetrovaní iného člena rodiny (vrátane starších detí), ak bolo ošetrovanie nevyhnutné. Osamelej pracovníčke (napríklad rozvedenej žene samoživiteľky, vdove, slobodnej matke) alebo osamelému pracovníkovi bolo možné výplatu podpory predĺžiť až na 12 pracovných dní.“ Podpora pri ošetrovaní člena rodiny sa poskytovala aj v prípadoch, ak sa bolo potrebné postarať o zdravé dieťa v čase, keď boli mimo prevádzky predškolského zariadenia ako jasle alebo materská škola, prípadne keď bola v týchto zariadeniach vyhlásená karanténa.
- 6) *prídavky na deti* – boli poskytované ako základná forma peňažnej pomoci rodinám s deťmi pracovníkovi, ktorý mal nezaopatrené deti a vo svojom zamestnaní predpísaný pracovný úväzok a odpracoval v príslušnom mesiaci stanovenú pracovnú dobu. Okrem finančnej výpomoci mali mať prídavky aj propopulačný účinok, preto boli stanovené progresívne: 90 Kčs na 1 dieťa, 330 Kčs na dve deti, 680 Kčs na 3 deti, 1030 Kčs na 4 deti a na každé ďalšie sa zvyšovali o 240 Kčs. Podľa Kolektívu autorov Ministerstva práce a sociálnych vecí ČSSR (1985) predstavovali prídavky na deti ako aj výchovné k dôchodkom najvýznamnejšiu časť priamej pomoci rodinám s deťmi. Dôchodcom sa namiesto prídavkov na deti vyplácalo výchovné k dôchodku podľa predpisov o sociálnom zabezpečení. K vdovskému dôchodku však výchovné nepatriilo, naproti tomu poskytovanie sirotského dôchodku nevyklúčovalo nárok na prídavky na deti. Na priznanie prídavkov sa vyžadovalo, aby mal pracovník vo svojom zamestnaní pracovný úväzok zodpovedajúci pracovnému času, ktorý je v podniku zavedený. Polovičný úväzok postačoval vtedy, ak išlo o pracovníka so zmenenou pracovnou schopnosťou alebo o pracovníčku, ktorá sa starala aspoň o jedno nezaopatrené dieťa. V 80. rokoch už podľa Kolektívu autorov Ministerstva práce a sociálnych vecí ČSSR (1985, s. 80) predstavovala výška prídavkov na deti „mesačne na jedno dieťa 200 Kčs, na dve deti 650 Kčs, na tri deti 1210 Kčs a na štyri deti 1720 Kčs. Na každé ďalšie dieťa sa táto suma zvyšovala o 350 Kčs. Na nezaopatrené invalidné dieťa, ktoré si vyžadovalo stálu starostlivosť sa poskytoval príplatok k prídavkom na deti vo výške 500 Kčs mesačne, ak dieťa nebolo umiestnené v ústavnom zaopatrení a ak sa mu poskytoval invalidný dôchodok.“ Prídavky na deti a výchovné sa v roku 1984 poskytovali na takmer 4,5 milióna detí. Ročne predstavovalo vyplácanie rodinných prídavkov sumu viac ako 16 miliárd Kčs.

- 7) *štátny príspevok poskytovaný k úhrade pôžičky mladým manželom* – pôžičky so štátnym príspevkom sa zaviedli v apríli 1973 a mali mladým manželom pomôcť pri osamostatňovaní sa a zariaďovaní si domácnosti. Podmienkou bolo, aby manželia mali menej ako 30 rokov a súčet ich priemerných mesačných príjmov neprekročil 5000 Kčs. Mladí manželia mohli pôžičku získať až do výšky 30 000 Kčs, pričom úroky z pôžičky na zaobstaranie bytu predstavovali 1%, z pôžičky na zariadenie bytu 2,5%. Pri dosiahnutí jedného roku veku každého dieťaťa, ktoré mladí manželia mali, sa im poskytol štátny príspevok vo forme odpisu z pôžičky, konkrétne pri prvom dieťati vo výške 2000 Kčs, pri druhom a každom ďalšom vo výške 4000 Kčs (Kolektív autorov Ministerstva práce a sociálnych vecí ČSSR, 1985). Podľa M. Šolcovej (1976, s. 69) išlo „o účelové pôžičky na kúpu družstevného bytu či úpravy nutné k získaniu samostatného bývania, na bytové zariadenie, pričom štát sa ich poskytovaním snažil pozitívne ovplyvňovať rozhodnutie mladých manželov o počte detí v rodine.“

Okrem vyššie uvedených príspevkov poskytovaných rodinám s deťmi uvádzajú F. Keller, V. Brablcová a M. Zelenková (1973) ešte ako peňažné formy poskytovaných príspevkov *sirotský dôchodok*, ktorého výška pri jednostranne osirelom dieťati bola 200 až 450 Kčs, u obojstranne osirelého dieťaťa 450 až 500 Kčs, *zaopatrovací príspevok*, ktorý sa poskytoval na nezaopatrené deti občanom, ktorí vykonávali službu v ozbrojených silách republiky a ktorí neboli vojakmi z povolania, *príspevok na výživu dieťaťa*, ktorý mohol priznať okresný národný výbor podľa ustanovení zákona o rodine dieťaťa. M. Průcha (1973, s. 28) uvádza, že príspevok na výživu detí sa poskytoval „rodinám, ktoré sa riadne starali o výchovu detí, avšak nemali dostatok finančných prostriedkov k zaisteniu výživy detí, napr. preto, že otec neplnil svoju alimentačnú povinnosť alebo matka vzhľadom k väčšiemu počtu detí nemohla byť zamestnaná a pod. Príspevok na výživu dieťaťa poskytovali národné výbory, a to vo výške 400 Kčs mesačne na jedno dieťa do 10 rokov a 500 Kčs u detí nad 10 rokov. Na príspevok nebol automatický právny nárok, národné výbory dôkladne zisťovali a preverovali finančné podmienky konkrétnej rodiny, a na základe zistených skutočností rozhodli o jeho vyplácaní alebo zamietnutí. Napokon *štipendiá*, ktoré boli poskytované študentom škôl druhého cyklu, konkrétne ako sociálne štipendiá a prospechové štipendiá študentom vysokých škôl.

V rámci príspevkov poskytovaných rodinám s deťmi, tvorili druhú skupinu príspevky poskytované v naturálnej forme, v rámci ktorých malo najväčší význam zabezpečovanie stravovania detí v školách ako aj starostlivosť o deti v jasliach a v materských školách. Školské stravovanie predstavovalo nielen formu pomoci rodinám s deťmi, ale súčasne aj formu realizovania štátnej vyživovacej politiky. K tomuto kroku zo strany štátu výrazne prispela rastúca zamestnanosť žien, a teda matiek detí. V roku 1971 predstavoval počet stravovaných detí v celej Československej socialistickej republike 1,5 milióna. K ďalším štátnym dotáciami na prevádzku zariadení poskytujúcim deťom starostlivosť patrili náklady na prevádzku materských škôl, jasli, družín a školských klubov, detských domovov, zvláštnych výchovných a diagnostických zariadení, kojeneckých ústavov, ozdravovní, zariadení sociálnej starostlivosti pre mládež, internáty pre vysokoškolákov. Výdaje na uvedené zariadenia predstavovali ročne zhruba 3,7 miliardy Kčs.

V roku 1978 pracovalo z celkového počtu žien v produktívnom veku 70,2%. V nasledujúcom roku 1979 stúpila v porovnaní s rokom 1968 celková zamestnanosť na slovenskom území o 25% (M. Šolcová, 1981). V roku 1980 bolo v ČSSR zamestnaných 3 343 475 žien, iba v Západoslovenskom a Východoslovenskom kraji bol ich podiel na celkovej zamestnanosti nižší ako 45% (R. Šíma, 1985). Je teda evidentné, že dopyt po zariadeniach ako jasle, škôlky či družiny bol zo strany pracujúcich žien značný.

Tretiu skupinu pomoci rodinám s deťmi tvorilo poskytovanie zliav, kde patrili rôzne zvýhodnenia pri platení daní zo mzdy, zľava na nájomnom, zľavy na dopravu a detské oblečenie. Suma týchto zliav predstavovala ročne zhruba 6,8 miliardy Kčs. Zľavy na

cestovaní zahrňovali tzv. polovičné cestovné pre deti do 10 rokov a zľavy poskytované žiakom a študentom vo všetkých druhoch dopravy.

V rámci sociálnej pomoci a starostlivosti rodinám s deťmi poukazuje Kolektív autorov Ministerstva práce a sociálnych vecí ČSSR (1985, s. 86) ešte na poskytovanie a zabezpečovanie konkrétnych služieb sociálnej starostlivosti, ktoré sa poskytovali „rodičom s nezaopatrenými deťmi, najmä osamelým matkám (otcom) starajúcim sa o nezaopatrené dieťa, ako aj ženám v období tehotenstva, ak sa rodina, osamelá matka (otec) alebo tehotná žena ocitli v nepriaznivých životných pomeroch, ktoré nemohli prekonať vlastným pričinením.“ V takýchto prípadoch okresné národné výbory podľa Kolektívu autorov Ministerstva práce a sociálnych vecí ČSSR (1985) poskytovali nasledovné služby:

- *výchovná a poradenská starostlivosť* – v spolupráci s podnikmi, závodmi a školami pripravovali národné výbory mladých občanov na manželstvo, viedli ich k zodpovednému rodičovstvu a pomáhali vytvárať priaznivé vzťahy v rodinách ohrozených rozvratom. Zriaďovali sa manželské a predmanželské poradne, ktorých cieľom bolo poskytovať odborné sociálne služby manželom a snúbencom pri riešení ich partnerských vzťahov a všestranne prispievať, aby manželstvo a rodina plnili svoju funkciu v zmysle zákona o rodine.
- *sociálno-právna ochrana* – národné výbory dbali nato, aby sa predchádzalo ujme, ktorú by mohli deti a mladiství utrpieť v rodinách či na pracoviskách. Zisťovali prípady narušených rodín a ohrozeného alebo narušeného vývoja detí a usilovali sa odstrániť príčiny a dôsledky. V právomoci národných výborov bolo zároveň nariadiť a/alebo uskutočniť výchovné opatrenia (napomenúť neplnoletého alebo rodičov a občanov, ktorí ohrozovali jeho riadnu výchovu, určiť dohľad nad neplnoletým a pod.).
- *opatrovateľská služba* – ak samotná rodina nemohla zabezpečiť starostlivosť o deti a domácnosť, bola tejto rodine poskytovaná opatrovateľská služba. Išlo predovšetkým o prípady, kedy matka vážne ochorela, porodila ďalšie dieťa, šestonedelie, starostlivosť o trojčatá alebo o viac malých detí. Služba sa poskytovala za úhradu, výnimku predstavovali sociálne odkázané rodiny, ktoré by si takúto službu nemohli samé dovoliť zaplatiť.
- *domovy pre matky s deťmi* – jednalo sa o zariadenie, ktoré poskytlo osamelým matkám s malými deťmi v ťažkej situácii ubytovanie, výchovnú a poradenskú starostlivosť, prípadne aj iné sociálne služby, najmä pomoc pri nájdení zamestnania a umiestnení detí v predškolských zariadeniach. Domov nielenže poskytoval pre matku a jej dieťa/deti ubytovanie, ale mal aj výchovné poslanie. Jeho cieľom bolo naučiť matku dôsledne sa starať o výchovu a zdravie svojho dieťaťa, naučiť sa zabezpečiť domácnosť po ekonomickej stránke, a prevziať zodpovednosť za vlastný život ako aj život vlastných detí.

Súhrn nákladov na priamu peňažnú spoločenskú pomoc rodinám s deťmi predstavoval ročne viac ako 21,5 miliardy Kčs. Vzhľadom k tomu, že sa spoločenská pomoc rodinám s deťmi poskytovala aj v naturálnej forme (stravovanie, jasle, materské školy atď.) a v nepriamej forme (zľavy na dani zo mzdy podľa počtu vyživovaných osôb, atď.), celková suma pomoci zo strany štátu predstavovala podľa Kolektívu autorov Ministerstva práce a sociálnych vecí ČSSR (1985) takmer 36 miliárd Kčs ročne. Vývoj vybraných peňažných foriem pomoci rodinám s deťmi v ČSSR uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Vývoj vybraných peňažných foriem pomoci rodinám s deťmi v ČSSR (v Kčs)

Formy dávky	Roky				
	1948	1960	1970	1976	1979
peňažná pomoc v materstve	41 000	315 000	1 701 000	1 892 000	2 028 000
podpora pri narodení dieťaťa	-	125 000	224 000	575 000	550 000
prídavky na deti	772 000	4 226 000	7 605 000	10 057 000	11 491 000
materské príspevky	-	-	83 000	1 463 000	1 390 000

Zdroj: M. Šolcová (1981, s. 107).

Celková pomoc rodinám v roku 1983 predstavovala 34,8 miliardy Kčs, čo v porovnaní s rokom 1970 znamenalo navýšenie o 22,8 miliardy Kčs. Ďalšie výdavky spoločnosti predstavovali rodinné prídavky, ktoré boli v roku 1983 vyplatené vo výške 15,6 miliardy Kčs, pričom celkový objem peňažnej pomoci rodinám s deťmi v tomto roku dosiahol sumu 22,1 miliardy Kčs (R. Šíma, 1985). M. Šolcová (1981, s. 90) dodáva, že „rodinám s deťmi bolo v rokoch 1970-1979 vyplatené formou rôznych dávok celkom 130 miliárd Kčs.“ Podrobné porovnanie poskytnutých foriem pomoci rodinám s deťmi za obdobie rokov 1971 až 1983 prináša nižšie uvedená tabuľka 2.

Tabuľka 2: Formy spoločenskej pomoci poskytnuté rodinám s deťmi v rokoch 1971 až 1983 (v miliardách Kčs)

Formy pomoci	roky			
	1971	1975	1982	1983
Priama peňažná pomoc	10,03	15,32	21,60	22,02
<i>z toho:</i>				
prídavky na deti (výchovné)	7,53	10,41	16,10	16,43
peňažná pomoc v materstve	1,28	1,82	1,82	1,83
materský príspevok	0,36	1,48	1,37	1,39
podpora pri narodení dieťaťa	0,26	0,57	0,48	0,46
štátny príspevok v pôžičkách	---	0,24	0,48	0,48
štipendium	0,36	0,31	0,38	0,38
ostatné (napr. pestúnska starostlivosť...)	0,24	0,49	0,97	1,05
Naturálne formy	0,60	4,72	7,29	7,45
<i>z toho:</i>				
dojčenské ústavy a jasle	0,52	0,73	0,82	0,85
materské školy a družiny	0,87	1,64	2,85	2,88
školské stravovanie	0,78	0,84	1,93	2,04
domovy mládeže, detské domovy	0,96	0,93	0,75	0,72
ostatné	0,47	0,58	0,94	0,96
Nepriama pomoc	6,73	7,23	7,09	7,19
<i>z toho:</i>				
zľava na dani zo mzdy	4,60	4,88	6,10	6,21
zľava na detskom odievaní a obuvi	1,40	1,45	--	---
zľava na cestovnom	0,60	0,60	0,65	0,64
zľava na nájomnom	0,13	0,30	0,34	0,34
SPOLU	20,36	27,27	35,97	36,66

Zdroj: Kolektív autorov Ministerstva práce a sociálnych vecí ČSSR (1985, s. 89).

3 ZÁVER

Základný význam pre rozvoj starostlivosti o rodinu mal XIV. Zjazd KSČ v roku 1971, ktorý v smerniciach k piatemu päťročnému plánu vyjadril hlavné smery populačnej politiky na roky 1971 až 1973 nasledovne: „...upravovať prídavky na deti tak, aby sa zosilnila podpora rodín s viac deťmi a pritom zabezpečovala úmernosť tejto pomoci k celkovému rastu pracovných príjmov. Vytvárať lepšie sociálno-ekonomické podmienky v prvom období po narodení dieťaťa. Spoločenskú vážnosť rodičovstva podporovať aj výchovnými a organizátorskými opatreniami celej spoločnosti, predovšetkým každodennou starostlivosťou národných výborov, podnikov i spoločenských organizácii o potreby rodín s deťmi a zamestnaných matiek. Rozširovať a zlepšovať potrebné služby pre domácnosť...“ (Kolektív autorov Ministerstva práce a sociálnych vecí ČSSR, 1985, s. 69).

Uvedené druhy pomoci rodinám s deťmi poskytovala spoločnosť nielen konkrétnymi praktickými činnosťami, ktoré mali formu štátom dotovaných služieb, ale ako dodáva M. Průcha (1973) vo veľkej miere sa jednalo o pomoc vo forme peňažných podpôr a naturálnych dávok. Je evidentné, že v 70. a 80. rokoch sa štát a jeho vládni predstavitelia snažili slovenským rodinám s deťmi poskytovať adekvátne formy pomoci a starostlivosti, čo treba oceniť. Na druhej strane však možno štátnej moci vytknúť, že viaceré uvedené formy pomoci mali slúžiť nielen na pomoc rodinám s deťmi, ale aj na upevnenie si vládnej moci.

Príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA č. 1/0038/17: *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945 až 1989*

Použitá literatúra

1. KELLER, F., BRABLCOVÁ, V., ZELENKOVÁ, M. *Péče o rodinu, děti a mládež. Pro I. ročník středních škol. Sociálně právních*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1973. 163 s. ISBN 37-18-066.
2. KOLEKTÍV AUTOROV Ministerstva práce a sociálních vecí ČSSR a Ústřednej rady odborov. *Sociálne istoty v Československu*. Bratislava: ROH. 1985. 168 s. ISBN 74-020-85.
3. PRŮCHA, M. *Sociální péče a služby v ČSSR a účast' ČSČK*. Praha: Naše vojsko/ČSČK. 1973. 148 s. ISBN 28-085-73.08/31.
4. RATAJ, J., HOUDA, P. *Československo v proměnách komunistického režimu*. Praha: Nakladatelství Oeconomica. 2010. 456 s. ISBN 978-80-245-1696-7.
5. SMERNICA XIV. *Zjazdu KSČ k 5. päťročnému plánu rozvoja národného hospodárstva na roky 1971-1975*.
6. ŠIKLOVÁ, J. Sociální práce v našem státě od druhé světové války do současnosti. In MATOUŠEK, O. a kol. *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2001. s. 139 – 154. ISBN 807-36-73-314.
7. ŠÍMA, R. *Spôsob života a hodnotová orientácia socialistickej rodiny*. Bratislava: SÚV Socialistickej akadémie ČSSR. 1985, 56 s. ISBN neuvedené.
8. ŠOLCOVÁ, M. *Rodina a její funkce v socialisticke společnosti*. Praha: Horizont. 1976. s. 156. ISBN 40-061-76.
9. ŠOLCOVÁ, M. *Sociální politika socialisticke společnosti*. Praha: Sloboda. 1981. 97 s. ISBN 25-093-81.

Kontaktné údaje

PhDr. Ivana Šuhajdová, PhD.
Katedra pedagogických štúdií,
Pedagogická fakulta Trnavskej Univerzity v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava, Slovenská republika
email: ivasuhajdova@gmail.com

HISTORICKÉ SÚVISLOSTI – REALITA A JEJ SEMIOTIZÁCIA V UMELECKOM OBRAZE

HISTORICAL CONNECTIONS – REALITY AND ITS SEMIOTIZATION IN THE ARTISTIC IMAGE

Mariana Čechová, Ľubomír Plesník

Abstrakt

Štúdiá sa zameriava na výklad vzťahu medzi historickou realitou v zmysle každodennosti a jej obrazom v umeleckom texte, ktorý môže posilniť medziodborové súvislosti vo výučbe literatúry, estetiky a iných umenovedných disciplín. Uvedený cieľ sa konkretizuje na výklade ikonizácie (semiotického stvárnenia) každodennej reality v autorských rozprávkach dvoch severoeurópskych autorov – dánskeho spisovateľa Hansa Christiana Andersena (19. stor.) a Lotyšsa Kárlisa Skalbeho (20. stor.), a to na komparatívnom pozadí opozície reálne/historicky faktické/uveriteľné – fiktívne/magické/fantastické.

Keľúčové slová: *realita, ikonickosť, autorské rozprávky, H. Ch. Andersen, K. Skalbe*

Abstract

The study focuses on the interpretation of the relationship between historical reality in terms of everyday life and its image in an artistic text that can strengthen the interdisciplinary context in the teaching of literature, aesthetics and other artistic disciplines. This intention is specified in the interpretation iconic (semiotic) portrayal of everyday reality in fairy tales from northern two authors - the Danish writer Hans Christian Andersen (19th cent.) and Latvian writer Karlis Skalbe (20th cent.), on the comparative background of opposition realistic / historically factual / believable – fictional / magic / fantasy.

Key words: *reality, imagery, author's fairy tale, H. Ch. Andersen, K. Skalbe*

1 VÝCHODISKO

Cieľom nášho výkladu je modelovo postihnúť vzťah medzi historickou realitou v zmysle každodennosti a jej stvárnením v umeleckom texte, ktorej výklad môže v rámci vyučovania literatúry, estetiky a ďalších umenovedne zameraných predmetov umocniť nielen medziodborové prepojenia v kontexte humanitných disciplín, ale aj jej výchovné intencie. Uvedený zámer konkretizujúco demonštrujeme na rozprávkových textoch Hansa Christiana Andersena (19. stor.)¹ a Lotyšsa Kárlisa Skalbeho (20. stor.)².

Každodennosť reálneho sveta mienime v zmysle, ktorému v prirodzenom jazyku synonymicky prináležia výrazy ako *obvyklosť, obyčajnosť, všednosť, bežnosť, typickosť*, ale aj *reálnosť*, resp. *uveriteľnosť*. Zaujímať nás bude predovšetkým to, ako je v umeleckom obraze fenomén každodennosti nakonfigurovaný s atribútmi, ktoré sú protikladom každodennosti:

¹ Hans Christian Andersen (1805 – 1875) – predstaviteľ umeleckého realizmu (2. pol. 19. stor.).

² Kárlis Skalbe (1879 – 1945) – predstaviteľ lotyšského novoromantizmu inklinujúceho k moderne (koniec 19. stor. – 30. roky 20. stor.).

neobyvkosť, výnimočnosť, mimoriadnosť, magickosť, fantastickosť, fiktívnosť, zázračnosť, nadprirodzenosť (príznačné pre žáner rozprávky).³

2 TEMATICKO-MOTIVICKÉ A VÝRAZOVÉ ATRIBÚTY KAŽDODENNOSTI

Každodennosť sa v rozprávkach oboch autorov – H. Ch. Andersena a K. Skalbeho – prejavuje vo viacerých textových plánoch (postava, konanie/dej, stav, prostredie).

Andersen i Skalbe si vo svojich rozprávkových textoch s realistickým príbehovým zázemím⁴ prevažne volia „nevýznačných“ hrdinov. Buďto ide o nemajetných obyčajných ľudí z dedinských chatrčí alebo mestských domov, akými sú napr. kováči, záhradníci, pastieri, rybári, slúžky a práčky, ale aj biedne deti a študenti, alebo sú ústrednými postavami personifikované, čiže poľudštené zvieratá, vtáky, rastliny, prípadne bežné, všedné predmety, ktoré tvoria súčasť denného života ľudí⁵ (u Andersena napr. ihla na plátanie, pero a kalamár, strieborníak, kufor, pouličná lampa, u Skalbeho čajník, handra, trám, guľôčka soli etc.). Mnohé tieto postavy sú fyzicky drobné. Vo vzťahu k okoliu napriek personifikácii zachovávajú svoje biologické alebo vecné parametre. V Andersenovej i Skalbeho narácii sa teda rešpektujú reálne rozmery a proporcie medzi nimi a vonkajším svetom – zachováva sa ich základné určenie (cínový vojačik – hračka, sedmokráska – kvet, škovránok – vtáča, ropucha – žaba, mačka – zvieratá žijúce v ľudskom príbytku). Voľba ústredných postáv sa pritom koncentruje na bytosti či veci, ktoré sú empiricky známe (cez optiku nášho bežného, každodenného vedomia) a neveľké či priamo miniatúrne. Túto motivickú črtu považujeme v prípade Andersenovej tvorby za symptomatickú, uplatňuje sa totiž aj v rozprávkach *Palculienka, Mrzké káčatko, Slávik, Chrobák, Snežienka, Motýľ, Pastierka a kominárik, Slimák a ružový ker, Hrdlo fľašky* etc.

Existencia uvedených postáv je v dejotvornom okolí (t. j. v prostredí, ktoré utvára ich príbeh) podružná a periférna. Okolie ich vníma ako niečo nebadané, nepatrné či priamo prehliadnuteľné. Akoby v ľudskom či ostatnom animizovanom svete nejestvovali naplno. Ilustrujme si to na dvoch postavách, každej z iného Andersenovho príbehu.

Sedmokráska rastie v ústraní. Tam, kde na ňu vznešene sa vypínajúce záhradné pivónie, ruže a tulipány pre svoju „vyvýšenosť“ nevidia: „*Za plotem rostla spousta pyšných, vznešených květin. Čím méně voněly, tím víc se vypínaly. Pivoňky se nafukovaly, aby byly větší než růže, ale takováhle velikost přece nerozhoduje! Tulipány měly překrásne barvy; však to také věděly a držely se zpřímá, aby to bylo ještě lépe vidět. Ani si nepovšimly mladé chudobky před plotem*“ (Andersen, 1963, s. 101).

Podobne je zobrazená i ľudská hrdinka – dievčatko z rozprávky *Dievčatko so zápalkami*. Jeho temer nepostrehnuteľnú prítomnosť v silvestrovskom meste je zvýraznená v troch navzájom súvisiacich plánoch:

1. Dievčatko vyzerá „*chúďa, veľmi úboho*“ (Andersen, 1998, s. 240), je skromne odeté, bosé, hladné a premrznuté. Stojí na ulici, aby predalo zväzky zápaličiek.
2. Ľudia si ho však nevšimajú: „*po celý deň si od dievčatka nikto nič nekúpil*“ (ibid., s. 240), „...*a tiež žiadnej almužny nedal*“ (Andersen, 1930, s. 155).

³ Štúdia vznikla v rámci projektu Vega č. 1/0426/17 Ikonizácia utrpenia a jeho zmyslu v slovesnom, umeleckom a kultúrnom obraze I (Intersemiotická, interdisciplinárna a medzikultúrna rekognoskácia).

⁴ Reč je len o rozprávkach s nezázračným príbehovým „pôdorysom“.

⁵ „Ak Balzac, Gogol alebo Dickens kliesnili cestu realizmu širokými zábermi zo skutočnosti a galériou nezabudnuteľných veľkých literárnych typov, Andersen sa predieral k realizmu osobitným spôsobom a vytvoril tiež svoju vlastnú galériu drobných postáv živých ľudí alebo personifikovaných zvierat, vtákov a predmetov, čím celkom originálnym, špecifickým spôsobom prispel k rozmachu európskeho realizmu“ (Klátik, 1962, s. 48).

3. Večer si nájde „*kútik medzi dvoma domami, z ktorých jeden vytrča trocha do ulice*“ (Andersen, 2007, s. 142). Vo svojej neagresívnej odkázanosti akoby sa strácalo z dohľadu ľudí.

Skalbeho miniatúrny príbeh *Vianoce v lese* rozkotúľa malý pampúch, ktorý sa z pece hospodárky (ľudský svet) dostane do lesnej chalúčky k zvieratám, pripravujúcim sa na oslavu Štedrého dňa (animizovaný svet zvierat). Zvieratká však pampúchu nevenujú žiadnu pozornosť: „*Koblížek rozpačitě kroužil svými načervenalými tvarohovými knoflíky. Nikdo mu nevěnoval pozornost. (...) Koblížek stál u dveří a plakal: ‚Copak já... copak já jsem tady zbytečný?‘*“ (Skalbe, 1984, s. 210)

V súvisle so sémantickou kapacitou výrazov *drobný, malý, nepatrný* či *obyčajný, všedný* v kontexte Andersenovej i Skalbeho narácie, je potrebné poukázať aj na ďalší moment. Nevýraznosť fyzickej prítomnosti postáv v zobrazenom svete spôsobuje (resp. nesie na tom svoj podiel), že hrdinovia týchto príbehov majú pre okolie zanedbateľný význam:

1. Nie sú očividní, „na dohľad“, čiže senzorycky dostatočne zreteľní, a preto svojím výzorom nepriťahujú žiadnu pozornosť.
2. Možno ich vecne zameniť za akýkoľvek iný objekt s obdobnou fyziognomicko-biologickou štruktúrou.

Príznamy nepatrnosti a útlosti dopĺňa ďalší atribút – obyčajnosť zjavu. Napriek tomu, že autori majú na žánrovej osi výberu k dispozícii rozsiahlu paradigmatiku postáv, siahajú po jednoduchých, možno povedať až „fádnych“ protagonistoch – smrek, sedmokráska, škovránok, dievčatko, ropucha, mačka. Napospol ide o postavy, ktoré sa v rozprávkovom svete prechylujú skôr k antipólu výnimočnosti, zvláštnosti a čarovnosti – totiž k j všednosti, bežnosti.

Prostredie predstavuje v Andersenovej rozprávke bežný ľudský svet rutinného, každodenného života, prebiehajúceho v ničím nenarušanom kolobehu. Z tohto hľadiska ide o prostredie nečarovné, realistické.

Ihličnatý les, ako ho poznáme z bežnej skúsenosti, je v denotatívnej rovine rozprávky Smrek vykreslený spôsobom, ktorý sa svojou vecnosťou temer približuje k jeho slovníkovému vymedzeniu ako „miesta súvisle porasteneho skupinou stromov“ (Synonymický slovník slovenčiny, 1995, s. 235), vrátane jeho prozaickej úžitkovosti. Andersenovo realistické rozprávanie zachytáva skutočné dianie v lese – biologický rast drevín a ich vytínanie ako každodennú pracovnú náplň drevorubačov, obohatenú o predvianočné zvyklosti, ktoré sú s tým spojené: „*Chýlilo sa k Vianociam. Začali vytínať celkom mladé stromčeky, čo neboli ani tak veľké, ani tak staré ako smriečok, ktorý nemal pokoja a stále sa bral preč. Mladým stromčekom, a boli to tie najkrajšie, nechali všetky konáre, naložili ich na voz a kone ich odviezli. (...) Cesta z lesa nebola veľmi príjemná. Smrek sa spamätal, až keď ho na dvore vyložili s ostatnými stromčekmi. Počul, ako volajaký muž povedal: ‚Ten je krásny!‘ Len ten si vezmeme! Vtom prišli dvaja sluhovia v plnej paráde a odniesli stromček do veľkej nádhernej sály. (...) Smrek zastokli do veľkej debničky naplnenej pieskom. – Nik nevidel, že je to len debna, lebo bola celá obťahnutá zeleným súknom – a položili ju na veľký pestrý koberec*“ (Andersen, 1998, s. 136 – 137).

Do podobného, zdanlivo všedného zázemia (v zmysle korešpondencie s našou bežnou skúsenosťou) situuje Andersen aj príbeh o sedmokráske. Ide o obyčajný záhradný záhon pestovaných kvetov, ktoré sú plotom oddelené od zátišia nepestovanej vegetácie: „*Vonku pri ceste stál záhradný domec. Iste si už taký videl! Vpredu mal záhradu s kvetmi a plot natretý farbou. V prikope, blízko plota, uprostred najkrajšej zelenej trávy, rástla malá sedmokráska*“ (Andersen, 1998, s. 295).

V inom, mestskom prostredí sa odvíja príbeh z rozprávky *Dievčatko so zápalkami*. Jeho atmosféra sa čitateľovi sprítomňuje cez kolorit blízky slovomaľbe urbánneho prostredia, ako

ju poznáme z „viktoriánskej“ atmosféry Dickensových románov – nevlúdna podoba mestskej ulice s prehliadateľným podvečerným zákutím medzi dvoma domami.

Na deskripcii „ošúchane“ a „zanedbane všedného“ urbánneho prostredia buduje Skalbeho rozprávanie o starej, ostatným animizovaným svetom akoby „odpísanej“ mačke (*Mačací mlyn*), ktorá žobravo blúdi od dvora k dvoru, od jedného zvieracieho/ľudského prístrešia k druhému.

Pokiaľ ide o prírodné prostredie, v Andersenovej i Skalbeho rozprávkovej tvorbe ono nepredstavuje prírodu romantikov – tajomnú, nepreniknuteľnú, divú či exotickú (ďaleké moria a púšte, nebezpečné útesy a priepasti, búrky, hromobitia, víchre a rozpútané živly) – ale súčasť bezprostredného, dostupného každodenného okolia, rámec najobyčajnejšieho (domáceho) ľudského priestoru (na dvore žijú kačice, husi a sliepky; v záhrade a na lúke kvitnú kvety, poletujú motýle; v neďalekom lese rastú smrek; v komore pobežujú myšky).

Výrazová pôsobnosť tohto nezázračného príbehového zázemia Andersenových rozprávok (v pragmaticky zameranej „matrici“ sveta) umocňuje citlivé zobrazenie jednotlivostí a podrobností, dôverne známych z mnohých akoby nerozlišiteľne jednotvárných životných situácií.

Pozícia protagonistov v dejotvornom okolí je u Andersena i Skalbeho periférna, ich príbeh sa odohráva v skrytosti a osamelosti. Deje sa tak v troch rovinách:

1. Ľudský svet síce vníma prítomnosť postavy, ale necíti jej existenciu. Je preň iba prostriedkom vecnej užitočnosti, bežnou danosťou alebo čírou rekvizitou⁶ (smrek ako vianočná okrasa ľudského príbytku, škovránok ako auditívna dekorácia obydli, sedmokráska ako súčasť trávnik, po ktorom kráča bez povšimnutia etc.).
2. Druhý aspekt osamelosti hrdinov súvisí s tým, že priestorom ich personifikácie je reálny (ľudský) svet. To ich predurčuje na „ne-bytie“. Postava so svojim ľudským okolím nedokáže komunikovať. Zostáva natrvalo uzamknutá vo svojej vecnosti či animálnosti a neprekračuje ju.
3. Tretí, subtílnejší rozmer osamelosti protagonistov z Andersenových príbehov sa vzťahuje k animizovanému okoliu, ktoré vníma ich jestvovanie ako súrodé, skutočné, živé, a ktoré k nim teda zaujíma postoj ako k bytosti s „ľudským“ vnútorným ustrojením, no hrdinovia však zostávajú i v tomto svete osamelí (najvýraznejším príkladom je Andersenova rozprávka *Smrek*).

3 ALGORITMY PREZENTÁCIE ZÁZRAČNÉHO, FIKTÍVNEHO, FANTASTICKÉHO, MAGICKÉHO

Priliehavú formu na vyjadrenie a zachytenie aktuálneho, realistického obrazu životného sveta vytvára u oboch autorov poetická podoba rozprávky. Rozprávka je par excellence epický útvar, pre ktorý sú typické všetky atribúty čarovnej sféry (transcendentnosť, fantastickosť, alegorickosť, hyperbolickosť etc.). Andersen i Skalbe vo svojich nerozsiahlých, jaderných literárnych výpovediach hľadajú dôverné prepojenie reálnosti každodenného života (najmarkantnejšie zachytenej v pozícii, prežívaní a /s/konaní hrdinov) s rozprávkou, ktorá ich naráciu zmäkčuje a zároveň umelecky spôvabňuje. Fantastika v príbehoch uvedených rozprávkárov teda nie je od empirického reálu oddelená akýmsi snovým závesom, ale je hmatateľnou súčasťou každodenného ľudského sveta. Inými slovami: personifikujúco preniká do sveta, ktorý je nám skúsenostne blízky⁷.

⁶ Na spôsob Heideggerovho „príručného súcna“ („príručného prostriedku“), ktoré nemá charakter pobytu; je „naporúdzi“, čiže na to, aby bol človeku „poruke“, slúžil mu.

⁷ Koniec koncov, aj ľudové (realistické) rozprávky sa definujú ako príbehy „s pravdepodobnými akoby zo života odpozorovanými príbehmi“ (Marčok, In: Šimonová, 1997, s. 7).

Andersen „imputuje“ fantastické (nereálne) do realistického obrazu prostredníctvom antropomorfizácie, personifikácie či personalizácie.⁸ Realisticky vecná charakteristika týchto postáv sa u Andersena snúbi s ich „oduševnenou“ podobou. Preto „netvorí rekvizity v rozprávkach, ale sú plnohodnotnými hlavnými hrdinami (sujetový objekt), plnohodnotne účinkujúcimi na celej ploche textu“ (Milčák, 2006, s. 8).

Rozprávka o statočnom cínovom vojačkovi pôsobí na prvý pohľad ako nevinný príbeh, v ktorom si autor volí svet drobných hračiek, aby sa lepšie priblížil deťom. Deťom intímne blízkymi obrazmi evokuje atmosféru detskej izby. V tomto prostredí sa však odohráva ľudská tragédia. Obyčajné detské hračky, cínový vojačik a papierová tanečnica, sú totiž plnohodnotnými účastníkmi ľudskej drámy. Podobne je to aj v iných Andersenových trýchlopríbehoch: *Smrek*, *Sedmokráska*, *Ropucha*, *Motýľ*, ale aj v čarovnom príbehu *Malá morská panna*; u Skalbeho napr. v rozprávkach *Mačací mlyn*, *Medveď a myška*, *Večný študent a jeho rozprávka*.

Bežné atribúty každodennosti umocňujú čitateľskú pôsobnosť príbehov. Napríklad krutosť detí z kratochvíle – u Andersena sa v príbehu *Sedmokráska* prejavuje k zúboženému škovránkovi, ktorému chlapi zabudnú dať napiť, alebo k zvädnutej sedmokráske, ktorú vyhodí na prašnú cestu; obdobne u Skalbeho v rozprávke *Mačací mlyn* malí chlapi týrajú mačku – ťahajú ju za uši a hádžu do rybníka, aby zistili, či vie plávať.

Sujetová koincidencia skutočného a nadpozemského, realistického a čarovného sa tu význačne prejavuje napríklad nezvratným zásahom osudu či vyššej moci do života hrdinu. Prihodu cínového vojačika determinuje prievan v detskej izbe a neskôr bezdôvodné rozhodnutie chlapca, ktorý ho hodí do kachiel. Dievčatku so zápalkami predznačuje jeho smrť padajúca hviezda. Smrť prichádza spôsobom, ktorý by sme mohli nazvať agonickou predsmrtnou vidinou. Dievčatko trikrát škrtnie zápalkou. V každom z jasných plamienkov vidí čosi iné. Najprv sa mu zdá, že sedí pri veľkých teplých železných kachliach, potom vidí prestretý stôl plný dobrôt a napokon má ilúziu nádherne vyzdobeného vianočného stromčeka. Dievčatko netuší, že zomiera. Keď zazrie na nebi padať hviezdu, pomyslí si: „*Teraz niekto zomiera!, tak vpravievala jeho nebohá stará mať, ,Keď padá hviezda, vždy odchádza jedna duša do neba’ – ale netušilo, že táto hviezda padá jej*“ (Andersen, 1998, s. 241).

Autor túto situáciu vyobrazuje ako presah reálneho stavu dieťaťa (smrteľná mdloba) k fantastickým, nadprirodzeným víziám (stretnutie s už nežijúcou babičkou).

Skalbeho príbehy pre deti, podobne ako u Andersena, sa pritom odohrávajú v intervale od bezútešnej tragiky realisticky stvárneného sveta k jeho duchovno-transcendentnému rozmeru. V *Rozprávke o zlatej jabloni*, motivicky inšpirovanej Andersenovým *Dievčatom so zápalkami*, spodobňuje analogický magický zážitok strápeného dieťaťa v hraničnej situácii, keď ho rodičia v zimný podvečerný čas vyženú z domu: „*Děvče už necítilo nohy a vyčerpáním kleslo do sněhu. Fazolka, kterou ještě nesnědlo, jí vypadla ze zkřehlých prstů... Vtom se stal zážrak: větev za větví vyrůstal tu zvláštní strom, urostlý a třpytivý s fazolovými květy. Sněh v tom místě roztál a země se ohřála. (...) Zázračná lehkost se zmocňovala rukou i nohou děvčete, Chytilo se třpytivých větví, a ty je zvedly vysoko až do nebe*“ (Skalbe, 1983, s. 132).

Na rozdiel od Andersenovho príbehu tu nejde o predsmrtnú fatamorgánu dieťaťa, rozprávanie sa nezavršuje smrťou hrdinky, ale je, naopak, zakľúčené klasicky rozprávkovým spôsobom: návratom do sveta a získaním pozemského šťastia („*Sám král přijel pro ni*

⁸ „Proces personifikácie, ktorým sa predmety menia na predmetové postavy, je zreteľne dotovaný iným procesom, pomerne zriedkavým v obdobných premenách. Máme na mysli proces personalizácie, ktorý prichádza súčasne alebo bezprostredne po autorskom prisúdení vedomia predmetu a jeho následnej premene na postavu. Cieľom tohto dotvárania je úsilie priblížiť štruktúru predmetovej postavy k tým vnútorným charakteristikám personálnej postavy, ktoré predmetová postava obdarená vedomím a schopnosťou konať nemôže dosiahnuť“ (Milčák, 2006, s. 15).

v zlatém kočáře a odvezl ji na svůj zámek“; ibid., s. 134). (Treba pripomenúť, že i keď všetky Skalbeho rozprávky budujú na tragickej nálade a prežaruje ich lyricko-baladický kolorit, málokedy končia tragicky.)

Andersenove a Skalbeho rozprávky s existenciálnou tematikou charakterizuje istá osobitosť. Hrdinovia (všedné, drobné, krehké či nedospelé bytosti) nielenže nie sú zaťažené žiadnou vinou, ničím sa svojím správaním a vôbec svojou existenciou nepreviňujú, ale dokonca ani za nič nebojú: ich účasť na (rozprávkovom) svete je pasívna, nevybojná, neangažovaná a vnútorne zmierlivá (to súvisí s fyzicky nečarovnou príznakovosťou postáv aj ich vnútornou cituplnou výbavou).

Napriek tomu, že obaja autori obdarúvajú svojich hrdinov vlastnosťami, ktoré presahujú priemerné ľudské dispozície, alebo, prinajmenšom, ich v mimotextovej realite považujeme za nie celkom bežné (cínový vojačik a dievčatko so zápalkami sa správajú do poslednej chvíle svojho života statočne, sedmokráska útrpne prežíva bolesť škovránka uväzneného v klietke, malý chlapec pre záchranu svojej matky absolvuje cestu k nebezpečnej bytosti etc.), neumožňuje im to, aby vo svete rozprávkového príbehu prežili. Príčinou ich predčasnej, tragickej smrti je napospol nespôsobilosť obstať v bezvýhodiskových situáciách, do ktorých sú vďaka okolnostiam uvrhnutí.

Vieme, že tragický záver nie je pre rozprávky typický. Práve naopak: žánrovo príznačná je tu tendencia ukončiť príbeh odmenou pre hrdinu, zadosťučinením, víťazstvom spravodlivosti, čiže finalizovať rozprávanie optimistickým, pozitívne ladeným spôsobom, ako to je v Skalbeho príbehoch. Ak u Andersena naproti tomu narácia ústi do tragických modalít, má to platnosť akéhosi vypočítania vnútorne majestátneho zmyslu subtílnej, periférnej, osamelej existencie protagonistov.

Autor stvárnjuje fenomén smrti so sociatívnou citlivosťou (vo vzťahu k anticipovanému detskému čitateľovi) na spôsob prírodného zákona. Neprikrášľuje ju, ale ani sa nesnaží horizont onoho predpokladaného príjemcu drasticky nalomiť „ideológiami“ pesimistického negativizmu či devitalizujúcej rezignácie. Práve naopak – Andersen vnáša do modelu sveta, akokoľvek citlivého, motív smrti ako jeden z prirodzených momentov ľudského bytia.

Použitá literatúra

1. ANDERSEN, H. Ch. *Flétnové hodiny*. Praha: Mladá fronta, 1969. 218 s.
2. ANDERSEN, H. Ch. *Rozprávky Hansa Christiana Andersena*. Bratislava: Mladé letá, 1998. 320 s. ISBN 80-06-00695-4.
3. ANDERSEN, H. Ch. *Pohádky*. Praha: Albatros, 1985. 220 s.
4. ANDERSEN, H. Ch. *Pohádky a povídky*. Žilina – Košice: Slovenská krajina, 1930. 161 s.
5. KLÁTIK, Z. *Velký rozprávkar*. Bratislava: Mladé letá, 1962, s. 48.
6. MILČÁK, P. *Postava a jej kompetencie v rozprávkovom texte*. Levoča: Modrý Peter, 2006, s. 6 – 20. ISBN 80-85515-73-3.
7. HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha: Oikoymenh, 2008, 488 s. ISBN 978-80-7298-048-3.
8. PAROLEK, R. *Lotyšská literatura. Vývoj a tvůrčí osobnosti*. Praha: Bohemika, 2000, 190 s. ISBN 80-901739-7-7.
9. PISARČIKOVÁ, M. et al. *Synonymický slovník slovenčiny*. Bratislava: SAV, 1995, s. 235. ISBN 80-224-0585-X.
10. SKALBE, K. *Jak jsem plul ke Královně Severu*. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1983. 276 s.
11. ŠIMONOVÁ, B. *Od rozprávky k próze s rozprávkovými prvkami*. In: Kopál, J. (zost.): *Žánrové hodnoty literatury pre deti a mládež IV*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 1997, s. 7. ISBN 80-8050-163-7.

Kontaktné údaje

Mgr. Mariana Čechová, PhD.

Prof. PhDr. Ľubomír Plesník, DrSc.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta

Štefánikova 67, 949 74 Nitra

Tel. +421376408488

email: mcechova@ukf.sk, lplesnik@ukf.sk

VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLNÍM A MIMOŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ
EDUCATION WITH (NON)SCHOOL BACKGROUND

SEBEVZDĚLÁVACÍ STYLY MLADŠÍCH DOSPĚLÝCH A STARŠÍCH DOSPĚLÝCH – ANALÝZA, KOMPARACE

EDUCATIONAL STYLES OF YOUNGER ADULTS AND OLDER ADULTS – ANALYSIS, COMPARISON

Ivan Bertl

Abstrakt

Zpracovaná studie se věnuje analýze a komparaci výzkumných dat zaměřených na podmínky sebevzdělávání u dvou skupin respondentů: u mladších dospělých – resp. „studentů“ a u starších dospělých „pracujících“. Předmětný výzkum byl realizován na základě dotazníkového šetření, kdy k tomuto účelu vytvořený původní dotazník byl předložen oběma skupinám respondentů. Výsledky byly analyzovány odděleně v každé skupině a komparovány mezi oběma skupinami respondentů.

***Klíčová slova:** učení, sebevzdělávání, styl učení, dospělý, efektivita učení, edukační prostředí*

Abstract

The study deals with the analysis and comparison of research data focused on the conditions of self-education in two groups of respondents: in younger adults - resp. “Students” and older adults “working”. This research was carried out on the basis of a questionnaire survey, when the original questionnaire was submitted to both groups of respondents. The results were analysed separately in each group and compared between the two groups of respondents.

***Key words:** learning, self-learning, learning style, adult, learning efficiency, educational environment*

ÚVOD

Chceme-li se věnovat efektivnosti učení dospělých, nemůžeme opomenout ani podmínky, při kterých je učení – resp. sebevzdělávání realizováno. Můžeme zkoumat vlastní text či texty, ze kterých učení probíhá – např. z technického a z optického hlediska (Bertl, 2018). Nemůžeme ale ani opomenout ekologii učení – tzn. podmínky, ve kterých vlastní učení probíhá. Tyto podmínky mohou být ovlivnitelné, ale i neovlivnitelné učícím se dospělým. Primárně se zaměřujeme na korelaci „učící se dospělý“ a „podmínky učení“ – protože právě učící se dospělý může vědomě a kognitivně své podmínky učení volit, řídit a cíleně ovlivňovat. Dítě je zpravidla v tomto kontextu odkázáno na řídící aktivitu pedagoga, vychovatele či rodiče.

Naším cílem v předmětném výzkumu bylo zaměřit se na takové podmínky učení, které mají bezprostřední vliv na efektivitu učení (Průcha, Veteška, 2014) – resp. určení těch determinant, které mají bezprostřední vliv na kvalitu výstupů učení.

1. POPIS VÝZKUMU

Za účelem předmětného šetření byl zpracován původní dotazník. Vedle anamnestických otázek (pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání), bylo respondentům položeno 22 otázek

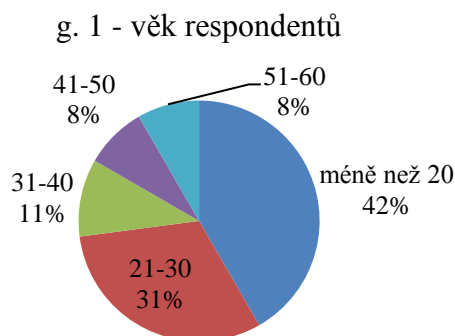
s uzavřenými odpověďmi (souhlasím X nesouhlasím). V úvodním textu v dotazníku byli respondenti požádáni o určení převažujícího typu odpovědi (záměrně nebyla volena úniková odpověď „nevím“).

Konkrétní položené otázky:

1. Nejlépe se něco naučím, když je absolutní ticho.
2. Nejlépe se něco naučím, když hraje hudba.
3. Nejlépe se něco naučím, když během učení jím ... musím mít jídlo „po ruce“.
4. Nejlépe se něco naučím, pokud mám k dispozici hodně kávy.
5. Nejlépe se něco naučím, pokud mám k dispozici trošku alkoholu vč. vína či piva.
6. Nejlépe se něco naučím ve dne – ráno a dopoledne.
7. Nejlépe se něco naučím ve dne – odpoledne a v podvečer.
8. Nejlépe se něco naučím, když je noc.
9. Nejlépe se něco naučím, když mám možnost číst si to nahlas.
10. Nejlépe se něco naučím, když slyším předčítat text k učení od jiného člověka.
11. Nejlépe se něco naučím, když text k učení přímo vidím.
12. Nejlépe se něco naučím, když mám možnost do textu si dělat vlastní písemné poznámky vč. barevného zvýraznění.
13. Nejlépe se něco naučím, když si text k učení opišu či sám(a) přepíšu.
14. Nejlépe se něco naučím, když text k učení obsahuje obrázky, schémata,
15. Nejlépe se něco naučím, pokud použiji podpůrné chemické látky.
16. Nejlépe se něco naučím, pokud mám možnost během učení si zacvičit, projít se apod.
17. Nejlépe se něco naučím, pokud mám možnost u učení ležet.
18. Nejlépe se něco naučím, pokud je v místnosti spíše chladno.
19. Nejlépe se něco naučím, pokud se mnou studuje někdo další a své problémy s ním průběžně konzultuji.
20. Nejlépe se něco naučím, pokud mám k dispozici klasickou papírovou učebnici.

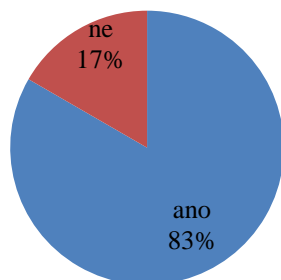
1.1 Výzkumná zjištění

Předmětný dotazník zpracovalo 148 respondentů. 27 % tvořili muži, 73 % ženy. I když toto genderové rozložení respondentů neodpovídá rozložení v celé populaci, považujeme je za relevantní. Důvodem je to, že výzkumné šetření nebylo zaměřeno na rozdílné podmínky učení s ohledem na pohlaví respondenta a z předmětných odpovědí nevyplývaly žádné genderově podmíněné odpovědi. 8 % respondentů byly vysokoškoláci, 90 % středoškoláci, respondenti bez maturity tvořili 2 %. V populaci je především podíl lidí bez úplného středoškolského vzdělání větší, ale záměrně byl takto „ad hoc“ získaný vzorek respondentů akceptován, protože se důvodně domníváme, že lidé bez dostatečné školní přípravy nemají vlastní styl učení nijak uvědomovaný a ani zmapovaný.

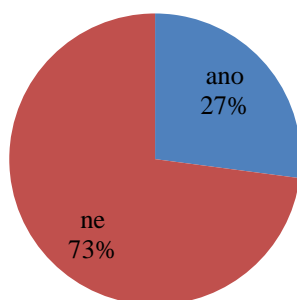


Odděleně byly osloveny a vyhodnoceny dvě skupiny respondentů: studenti – resp. mladší dospělí a pracující, resp. starší dospělí. Minimální rozdíly v odpovědích (tj. do 10 %) byly zjištěny u těchto otázek a jsou dále uváděny v grafické reprezentaci za celý vzorek respondentů, resp. za obě jejich skupiny.

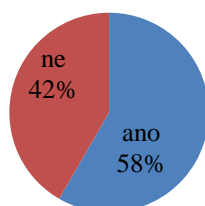
g. 2 - preference ticha při učení



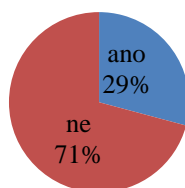
g. 3 - odmítání učení se v noci



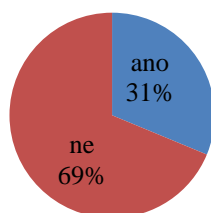
g. 4 - možnost relaxace cvičením při učení



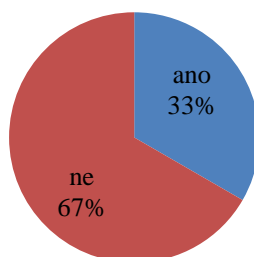
g. 5 - mít jídlo po ruce při učení



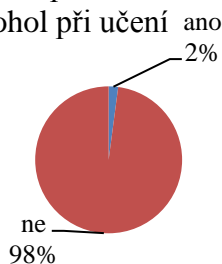
g. 6 - mít možnost ležet při učení



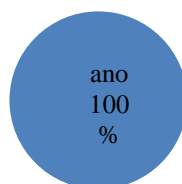
g. 7 - užití "čtení učiva druhým"



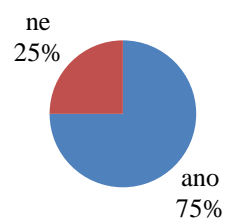
g. 8 - požívat alkohol při učení



g. 9 - vidět učivo



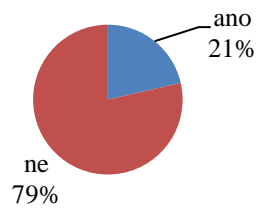
g. 10 - přepsat si text učiva



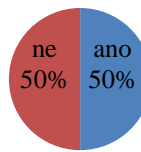
Obě skupiny respondentů se dále shodly na absolutním odmítnutí chemických podpůrných látek pro zvýšení efektivity učení.

V následujících tématech byly zjištěny rozdíly v odpovědích každé skupiny respondentů v rozsahu větším než 10 %:

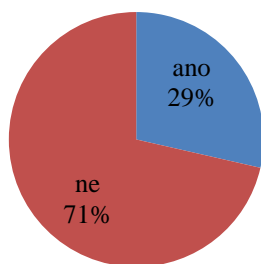
g. 11a - učení odpoledne a večer - pracující



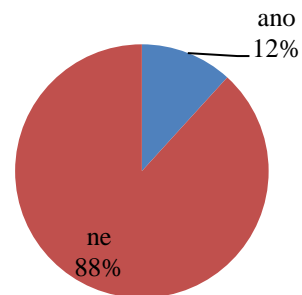
g. 11b - učení odpoledne a večer - studenti



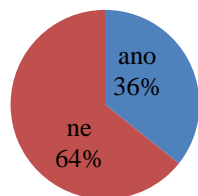
g. 12a - hudba při učení - pracující



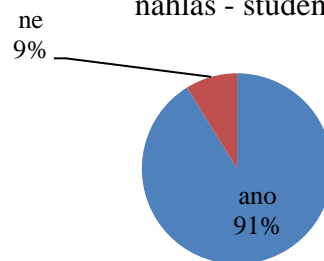
g. 12b - hudba při učení - studenti



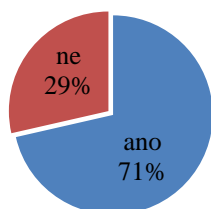
g. 13a - preference učení se nahlas - pracující



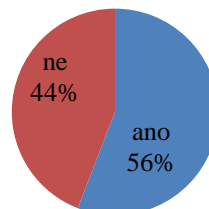
g. 13b - preference učení se nahlas - studenti



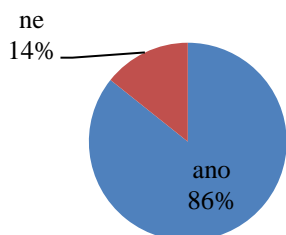
g. 14a - potřeba chladu při učení - pracující



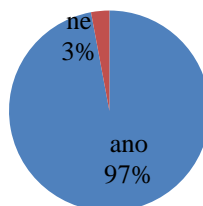
g. 14b - potřeba chladu při učení - studenti



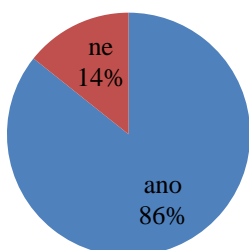
g. 15a - dělat si vlastní poznámky při učení - pracující



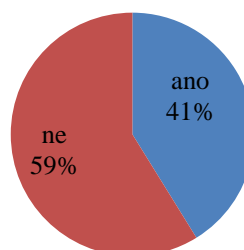
g. 15b - dělat si vlastní poznámky při učení - studenti



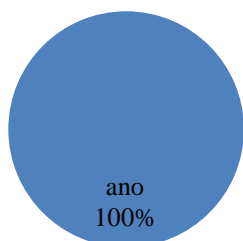
g. 16a - konzultace při učení - pracující



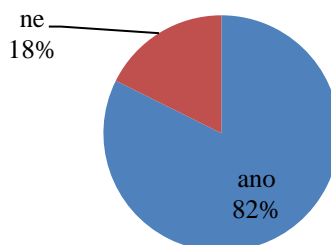
g. 16b - konzultace při učení - studenti



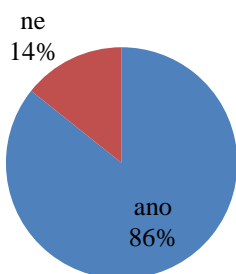
g. 17a - obrázky v textu k učení - pracující



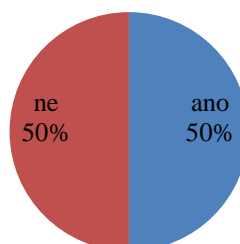
g. 17b - obrázky v textu k učení - studenti



g. 18a - existence papírové učebnice - pracující



g. 18b - existence papírové učebnice - studenti



1.2 Verifikace zjištěných výsledků

Pro verifikaci zjištěných výzkumných výsledků byla použita metoda „chí-kvadrátu“. Vzhledem k její metodice bylo nutné stanovit očekávané podíly kladných odpovědí v jednotlivých šetřených variantách podmínek učení:

Tab. 1: Očekávaný podíl kladných odpovědí (u obou skupin respondentů)

podmínky k učení	podíl kladných odpovědí	podmínky k učení	podíl kladných odpovědí
ticho	90 %	preferenze vizualizace	50 %
hudba	10 %	vlastní poznámky	50 %
jídlo při učení	90 %	přepis textu učení	50 %
káva	90 %	chemická podpora	10 %
alkohol	10 %	cvičení během učení	10 %
učení ráno a dopoledne	90 %	ležení při učení	10 %
učení odpoledne a večer	10 %	chladno při učení	90 %
učení v noci	10 %	konzultace během učení	90 %
čtení nahlas	50 %	alkohol	10 %
čtení někým druhým	50 %	papírová učebnice	90 %

Výše uvedené očekávané podíly kladných odpovědí byly zvoleny expertním odhadem. Úmyslně byly voleny tři možné varianty (10 %, 50 % a 90 %). Dle doporučené metodiky (Chrásky, 2007) byla při hladině významnosti 0,05 a 19 stupních volnosti vypočtena hodnota testového kritéria 13,29. Při komparaci s kritickými hodnotami „chí-kvadrátu“ (30,144 – dle Chrásky, 2007) pak můžeme přijmout závěr, že zjištěné podíly pozitivních voleb podmínek učení jsou náhodné, resp. nevykazují vzájemnou významnou souvislost.

1.3 Komentář ke zjištěným výsledkům

Poměrně nepřekvapivé bylo zjištění – v obou skupinách respondentů – že při učení preferují ticho, preferují učení ve dne, uvítají možnost při sebevzdělávání zacvičit si, nevyžadují mít „po ruce“ jídlo, nejraději sedí a naopak nevyžadují, aby jim text ke studiu byl čten někým druhým. Stejně přirozené je, že při učení nepožívají alkohol ani jiná podobná stimulantia.

Naopak zajímavé bylo zjištění, že všichni respondenti (skutečně 100 %) preferují vizualizaci učiva. Zde jsme skutečně předpokládali, že se „objeví“ auditivní typy respondentů. Toto zjištění potvrzuje obecný předpoklad, že výrazný podíl v lidském vnímání má obrazová složka učiva. Podobně překvapující bylo, že 75 % respondentů (z obou podskupin) si text učiva přepisuje. Podobné zjištění bylo učiněno v oblasti potřeby vlastních poznámek k učivu a vnímané potřeby, aby vlastní text učiva byl doplněn obrazovými prvky (ilustrace, fotografie, grafy, portréty apod.). Toto vše koresponduje s předchozím zjištěním – vizuální složka vjemů je preferována převažujícím způsobem – a to bez ohledu na věk respondenta.

Zjištěný rozdíl – mezi skupinami respondentů – bylo vnímání „učení odpoledne“. Převaha tohoto preferenčního času se vyskytuje u studentů. Jde pravděpodobně o důsledek jejich rozvrhové koncepce dne - dopoledne a v časném odpoledni chodí do školy. Dospělí odpolední a večerní čas odmítají pravděpodobně proto, že jsou více unaveni a mají i jiné povinnosti.

I když starší dospělí – na rozdíl od mladších – odmítli výrazně hudbu při učení, nebyli jsme tímto zjištěním překvapeni. Mladší člověk není při učení tak stresován a limitován tělesnou a smyslovou únavou, hudbu vnímá zpravidla jako kulisu, na vlastní učení se lépe dokáže soustředit. Podobnými argumenty odůvodňujeme zjištěný rozdíl v odpovědích vztahujících se k učení se nahlas, pozitivně vnímaném pocitu chladu při učení.

U starších dospělých (pracujících) respondentů převážila výrazná potřeba konzultací k učivu. Zde se ukazuje a potvrzuje určité riziko kombinované či distanční formy studia. Dopad určité izolace učícího se je evidentní. Mladší dospělí (studenti) se v kolektivu stejně se učících kolegů pohybují běžně, látka je jim společně předkládána a přednášena, možná si ani své diskuze k tématu „škola, učení, problémy“ neuvědomují. Vnímají je jako součást jejich prostředí a jejich životního stylu. Sociologicky jsou „jenom“ studenty“, pracující má sociálních rolí více a citlivěji vnímá odlišnosti prostředí (práce, domov, škola).

Výrazný rozdíl byl předmětným výzkumem zjištěn u preference klasické učebnice. Mladší dospělí na této formě studijní opory trvají v podílu 54 %, u pracujících a zároveň studujících dospělých činí tato preference 86 % (!!!). Tento rozdíl je odrazem elektronizace naší doby, která se projevuje i v existenci a užívání elektronických knih, studijních textů distribuovaných e-mailem a internetem. Ze zjištěného rozdílu jasně vyplývá, že mladá a nastupující generace vnímá změnu nosiče informací jako přirozenou. Ano, elektronické texty jsou levnější a snadněji aktualizovatelné a distribuované. Ale kouzlo a význam papírové učebnice jsou jistě nepopíratelné.

2 ZÁVĚRY

Předmětný výzkum konstatoval, že existují mezi oběma skupinami respondentů shody, ze kterých je nutné dovodit, že některé podmínky učení jsou neměnné a na jejich modifikaci nemá vliv věk učícího se jedince. Je to především ticho při učení, preference denní doby k učení, přítomnost doprovodných vizuálních prvků v učebních materiálech, odmítání podpurných chemických látek k usnadnění učení.

U starších studentů bylo zjištěno, že problém učení se v pozdním odpolední a v noci je pro ně problematický, resp. méně efektivní, tato skupina vyžaduje možnost své problémy a otázky při učení konzultovat. Je tedy nutné při koncepci distanční formy vzdělávacích programů vždy uvažovat s osobními či elektronickými konzultačními fóry.

Klasické papírové učebnice jsou sice na mírném preferenčním ústupu – především u mladší generace, ale nelze je rozhodně zcela opouštět. I v této souvislosti připomínáme zjištěný fakt, že tyto texty nemohou být jen prostými učebními informacemi – i zde je pozitivně preferována přítomnost doprovodných a rozšiřujících vizuálních prvků.

Tyto závěry předmětného výzkumu mohou být inspirující pro autory koncepcí vzdělávacích programů – především pro dospělé, popř. ro seniory. Ale lze je i užít v oblasti poradenství, kdy i relativně mladý student může tápat v oblasti jak efektivně zvládnout své studium. Někteří studenti nemají vytvořenou potřebnou osobní sebereflexi zaměřenou na vnímání vlastní spokojenosti či naopak nespokojenosti plynoucí z různých forem a podmínek učení. Studijní poradce jim nabídkou i zde prezentovaných a zkoumaných alternativ může nabídnout takou úpravu podmínek, která jim osobně bude vyhovovat a přivede je k očekávaným pozitivním studijním výsledkům.

Další a související studie podmínek učení – zaměřená na vizuální podobu studijního textu byla uveřejněna např.: BERTL I. *Koncepce odborného ekonomického textu a její vliv na finanční gramotnost seniorů v ústeckém regionu*. Hradec Králové: in Sapere Aude 2018 – Učitel, žák, psycholog, 28. - 31. 5. 2018, str. 131-137. ISBN 978-8087952-25-2. ETTN 2259661840; popř. *Vzdělávání dospělých 2017 – v době rezonujících společenských změn*, 2017 str. 205-211, Mezinárodní konference *Vzdělávání dospělých 2017*, 11. - 12. 12. 2017. ISBN 978-80-906894-2-8.

Použitá literatura

1. BERTL I. *Koncepce odborného ekonomického textu a její vliv na finanční gramotnost seniorů v ústeckém regionu*. Hradec Králové: in Sapere Aude 2018 – Učitel, žák, psycholog, 28. - 31. 5. 2018, str. 131-137. ISBN 978-8087952-25-2. ETTN 2259661840.
2. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4
3. PRŮCHA, J.; VETEŠKA, J. *Andragogický slovník - 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada, 2014, 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4

Podklady k tomuto materiálu byly získány s finanční podporou Ústeckého kraje v rámci projektu „Edukace jako nástroj prevence a sociální exkluze v ÚK“ (smlouva č. 18/SML1662/SOPD/KH).

Kontaktní údaje:

PhDr. Ing. Ivan Bertl, Ph.D.
katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně
Pasteurova 1
400 96 Ústí nad Labem
Česká republika
ivan.bertl@ujep.cz

PRÁCA S MIKROFÓNOM, AKO SÚČASŤ HLASOVEJ VÝCHOVY PRI PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV HUDOBNO-DRAMATICKÉHO ODBORU

MICROPHONE TECHNIQUES AS A PART OF VOCAL EDUCATION TO PREPARE FUTURE TEACHERS IN MUSIC DRAMA DEPARTMENT

Iveta Štrbák Pandiová

Abstrakt

Súčasnú tendenciu vokálnej prípravy budúcich učiteľov hudobno-dramatického odboru si vyžadujú inovatívne prístupy v hlasovej výchove, ktorej nezanedbateľnou súčasťou je aj samotná práca s mikrofónom. Predložený príspevok upriamuje pozornosť na technickú diferenciaciu a možnosti, ktoré nám súčasný vývoj tejto „pomôcky“ ponúka a taktiež na spôsoby jej používania priamo v edukačnom procese.

KLúčové slová: *nonartificiálna hudba, hudobno-dramatický odbor, práca s mikrofónom*

Abstract

The current tendencies of vocal training for future music-drama teachers require innovative approaches in voice education, with microphone work being a significant part of it. The present paper draws attention to the technical differentiation and the possibilities that the current development of this "tool" offers to us and also to the ways of its use directly in the educational process.

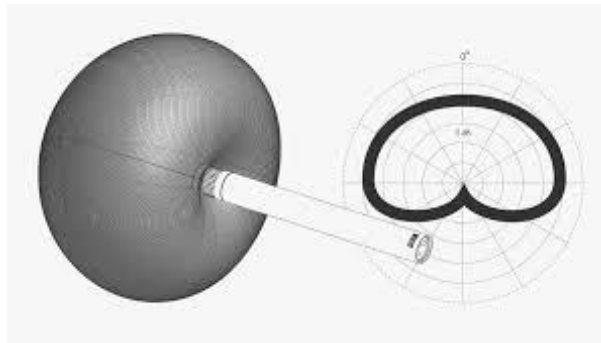
Keywords: *non-artificial music, music-drama, microphone techniques*

1. Nonartificiálna hudba v odbore učiteľstvo hudobno-dramatického umenia

V hudobnej vede sú nepovšimnuteľné dva samostatne stojace žánrovo-štýlové okruhy artificiálnej a nonartificiálnej hudby. Ich bipolarita sa v značnej miere prejavovala najmä v 20. storočí, kedy sa v istom momente javili ako osobitné diferencované celky, na druhej strane sa v nich objavili aj vzájomné vplyvy a paralely. Tie sa nesporne prejavujú aj v súčasnej vokálnej edukácii. Istú platformu v príprave budúcich učiteľov v kontexte nonartificiálnej hudby začínajú zastávať konzervatóriá a vysoké školy (PF UKF v Nitre) v rámci hereckých odborov a Hudobná a umelecká akadémia Jána Albrechta v Banskej Štiavnici. Súčasťou hudobno-dramatického odboru napríklad na katedre hudby UKF je i spev, ktorý má za cieľ rozvíjanie kultivovaného spievania, a to prostredníctvom vyučovania základov hlasovej hygieny, hlasovej výchovy, sólového spevu a ansámblového spevu. Predpokladom dostatočnej rovnováhy medzi jednotlivými integratívnymi zložkami tohto programu je aj zvládnutie kultivovaného hlasového prejavu, poznanie fyziológie a metodiky rozvíjania hlasu, na základe čoho je absolvent schopný analyzovať hlasové prejavy žiakov a viesť ich k rozvoju vokálnych i prednesových schopností. Hlasová výchova má teda v tomto odbore nesporný význam. Žánrová diferencovanosť v rámci nonartificiálnej hudby, ktorú musia študenti v danom odbore zvládnuť, je interpretovaná predovšetkým pomocou zosilovacej techniky a mikrofónu. V predkladanom príspevku sa sústreďujeme na jednu z nedocenených zložiek hlasovej výchovy v danom kontexte, a to na prácu s mikrofónom.

2. Potrebné poznatky k zvládnutiu začiatkov práce s mikrofónom

Začiatky vývoja tejto technickej „pomôcky“ boli sprevádzané mnohými predsudkami. Tie boli opodstatnené najmä v dobe, kedy vývoj trvalého zvukového záznamu sprevádzala technická i reprodukčná nedokonalosť. Od vynálezu Emilea Berlinera v roku 1877 prešlo 142 rokov dynamického vývoja mikrofónovej techniky s ustálením jej základného delenia na dynamický (cievkový alebo páskový), kondenzátorový, uhlíkový a piezoelektrický mikrofón. Princíp premeny akustickej energie na elektrickú, na čom je založená podstata fungovania mikrofónov, nám v súčasnosti otvára možnosti ďalšieho spracovania a modulácie zvukov v priamom prenose. Pri výbere mikrofónu pre edukačné účely sú dve hlavné parametre mikrofónu najdôležitejšie – frekvenčný rozsah a smerová charakteristika. Frekvenčný rozsah, ktorý je mikrofón schopný vierohodne zaznamenať, je u každého druhu odlišný. Pri výučbe spevu budúcich učiteľov hudobno-dramatického odboru používame obvykle dynamické mikrofóny s rozsahom od 20 Hz do 20 kHz. Smerovú charakteristiku môžeme definovať ako citlivosť mikrofónov, závislú od uhla dopadu akustických zvukových vln zo zdroja zvuku. Závisí od typu, konštrukcie alebo predpokladaného použitia mikrofónu, či môžeme hovoriť o všesmerovej, subrdcovej, srdcovej, superkardioidnej, hyperkardioidnej, osmičkovej alebo smerovej priestorovej citlivosti. Pre dynamické mikrofóny je najtypickejšia srdcová smerová charakteristika.



Obr.1 Srdcová smerová charakteristika dynamického mikrofónu (zdroj: <https://www.dpamicrophones.com/ddicate/4011-cardioid-microphone>)

Sú to základné informácie, ktoré uľahčia budúcim učiteľom hudobno-dramatického odboru samotné začiatky práce s mikrofónom.

3. Práca s mikrofónom

Občas sa stáva, že technika záznamu a prenosu, nech je akokoľvek dokonalá, redukuje a tým aj skresľuje zvuky, takže aj spevák s esteticky pôsobivým a školeným hlasom môže prísť pri práci s mikrofónom o časť pôvabu svojho hlasu.

Pri práci s mikrofónom si musíme uvedomiť tri základné dimenzie:

- a) hlasitosť mikrofónu
 - ide o priamu reguláciu zvukovej techniky, zosilovačov
 - nie je závislá od interpreta (zdroja zvuku)
 - príliš vysoká hlasitosť mikrofónu spôsobuje tzv. väzbu (feedback) a skreslený zvuk (distortion);
- b) vzdialenosť od zdroja
 - je priamo závislá od interpreta a jeho práce s dynamickým mikrofónom;
- c) poloha mikrofónu
 - pri tejto dimenzii sú dôležité poznatky o vyššie spomenutých charakteristikách mikrofónu.

Mikrofón sníma živý zdroj zvuku (v našom prípade ľudský hlas), ktorý má veľký dynamický rozsah. Ak je mikrofón od zdroja príliš vzdialený, nasníma aj šum pozadia. Ak je príliš blízko, je treba dávať pozor na techniku dýchania, ako aj na spoluhlásky P, B, F, V. Ľudské ucho a mikrofón (umelý transduktor zvuku) dokážu zachytiť aj malé zmeny v tlaku vzduchu, čo má za následok tok zvukových vln, ktoré vnímame. Keďže existuje nespočetné množstvo druhov mikrofónov, polohu je nutné nastaviť a prispôbiť tak, aby mikrofón snímal čistý zvuk, bez rušivých javov. Opatrnosť sa odporúča taktiež pri vokáloch A, E. Niektorí speváci si pri týchto vokáloch oddialia mikrofón aj o 30 centimetrov. Naopak, posilniť je nutné práve neznelé spoluhlásky.

Pri speve do mikrofónu je preto dôležité nezabudnúť na tieto dimenzie a nespievať voľne „do priestoru“ s plným hlasom. Treba mať na zreteli využívanie jemných, rôznorodých dynamických modulácií (v závislosti od druhu mikrofóna). Rozdiel medzi pianom a forte nesmie byť príliš veľký. Najslabší dynamický hlasový „odtieň“ musí byť posilnený väčším kontaktom s mikrofónom.

S použitím mikrofónu do istej miery súvisí aj zdobenie tónu v nonartificiálnom speve. Rôzne dyšné tóny, šumy, chrapčenia, ako aj iné emotívne ladené zvukové techniky súvisiace s obsahom piesne, naberajú práve použitím mikrofónu novú podobu a kvalitu. Leo Jehne vo svojej knihe *Chcete spívať pop?* sympaticky prirovnáva mikrofón ku silnému zväčšovaciemu sklu, ako je mikroskop, v čom je každý zvukový, hlasový detail niekoľkonásobne zväčšený.

Mikrofón má byť v prvomrade „priateľ“ a nie „rušivý element“ alebo prekážka pri speve. Pri prvom kontakte s ním, je dôležité „zžiť“ sa s touto technikou a vyskúšať všetky dynamické hlasové odtiene s plným nasadením a preexponovanosťou. Od šepotu cez plný hlas v hrudnom registri. Mnohým začínajúcim spevákom (budúcim učiteľom) robí problém si zvyknúť na svoj vlastný „mikrofónový“ hlas. Použitím mikrofónu sa im mení zvuková predstava o svojom hlase, s ktorou sa len ťažko dokážu stotožniť. Táto psychická bariéra vedie k nedostatočnému využitiu zvukových i výrazových možností, ktoré nám poskytuje táto zvuková technika, ako aj nekoncentracii pri samotnej fonácii. Je dôležité si uvedomiť, že sluchová kontrola pri fonácii musí byť naviazaná na zvukové reproduktory. Na prekonanie tejto bariéry navrhujeme niekoľko cvičení.

1. Cvičenie s pohybom mikrofónu pri zachovaní rovnakej vzdialenosti od úst;
 - pri otvorených vokáloch NÍ-Ě-Á-Ó-Ú na rovnakom tóne, s rovnakou intenzitou skúsime pomaly pohybovať s mikrofónom, s dopadom uhla od jeho spodnej periférie cez os k vrhnej periférii (ako keby sme lízali zmrzlinu), pričom dodržiavame rovnakú vzdialenosť od úst a sluchom porovnávame meniacu sa farbu a dynamiku hlasu pri každom vokály zvlášť.
2. Cvičenie s pohybom mikrofónu so vzdialením a približovaním k ústam pri zachovaní rovnakého uhla dopadu zvuku na os mikrofónu;
 - pri otvorených vokáloch VÁ-VĚ-VÍ-VÓ-VÁ na rovnakom tóne (v komfortnej hlasovej polohe), s rovnakou intenzitou pomaly vzdialime a priblížime mikrofón k ústam tak, aby dopad zvukových vln narážal zakaždým na stred mikrofónu, pričom sluchom vnímame meniacu sa intenzitu zvuku od skresleného intenzívneho elektroakustického zvuku až k jeho prechodu do akustického vlnenia, pri každom vokály zvlášť.
3. Cvičenie s dynamikou hlasu pri vzdialenosti približne 3 cm od úst;
 - pri ľubovoľnom tóne a texte (môže byť text práve preberanej piesne) skúsime dynamiku hlasu od šepotu k plnému hlasu vo forte.

Keďže každý hlas je jedinečný svojou farbou, dynamikou, technickou vyspelosťou, tieto cvičenia by mali pomôcť zvyknúť si na svoj elektroakustický hlas a zistiť správny uhol a vzdialenosť mikrofónu od úst, aby sa dosiahol primeraný zvukový balans. Aj keď sa spevák cíti byť technicky zdatný pri akustickom prejave je mimoriadne dôležité si uvedomiť, že správnym, či nesprávnym použitím mikrofónu dokáže buď posilniť silné stránky svojho

vokálneho prejavu, alebo naopak odhaliť i najnenápadnejšie nedostatky. Pokladám za dôležité podávať tieto základné poznatky ďalej predovšetkým budúcim učiteľom hudobno-dramatického odboru, ktorí ako budúci pedagógovia LDO (literárno-dramatického odboru) alebo hlasovej výchovy na ZŠ/ZUŠ, budú musieť byť konfrontovaní s používaním tejto techniky priamo vo výučbe, či na vystupovaní svojich žiakov. Po ovládaní speváckych návykov je teda nesmierne dôležité aj ovládanie svojho „elektroakustického hlasu“, zvyknúť si na svoj „elektroakustický hlas“, vedieť diagnostikovať príčinu zvukového diskonfortu a vedieť využiť mikrofón vo svoj vlastný prospech.

Použitá literatúra

1. BÁR Pavel: *Od operety k muzikálu*. KANT, Praha 2013, ISBN 978-80-7437-115-8.
2. GAGNÉ Jeannie: *Your Singing Voice*. BerkleePress, Boston 2012, ISBN 978-0-87639-126-6.
3. GAGNÉ Jeannie: *Belting. A guide to healthy, powerful singing*. BerkleePress, Boston 2015, ISBN 978-0-87639-158-7.
4. JEHNE Leo: *Chcete zpívat pop?*. Editio Supraphon, Praha-Bratislava 1970.
5. KUBÁTOVÁ Helena: *Herci zpívají*. Editio Supraphon, Praha 1985
6. MOTYČKA Peter, ŠUBA Andrej: *Zlato v hrdle*. In: Hudba III.Q MMVI, Hevhetia: Košice, Ročník I., č. III.Q, s.36.
7. PECKHAM Anne: *Vocal Workouts for the Contemporary Singer*. Berklee Media, Berklee Press 2006, ISBN 0-87639-047-5.
8. POLEDŇÁK Ivan, CAFOUREK Ivan: *Sondy do popu a rocku*. H&H, Praha 1992, ISBN 80-85467-14-3.

Kontaktné údaje

Mgr. Iveta Štrbák Pandiová, PhD.
Katedra hudby PF UKF v Nitre,
Dražovská cesta 4, 949 74
Tel.: +421 37 6408 303
Email: ispandiova@ukf.sk

VÝZNAM PRÍPADOVÝCH ŠTÚDIÍ V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV

THE IMPORTANCE OF CASE STUDIES IN PRE-GRADUATE TEACHER TRAINING

Darina Orbánová, Ludmila Velichová

Abstrakt

K splneniu náročných požiadaviek na učiteľa prispieva kvalitná pregraduálna príprava študentov. V rámci nej majú získať nielen teoretické vedomosti, ale aj praktické zručnosti potrebné na vyučovanie. V súčasnosti má táto príprava prevažne teoretický charakter a vzniká rozpor medzi teóriou a praxou. Jednou z možností, ako spojiť teóriu a prax v príprave študentov je využívanie prípadových štúdií. Ide o efektívnu metódu, ktorá umožňuje konkretizovať teoretické poznatky, a tým uľahčiť proces ich osvojovania. Prispieva tiež k formovaniu vlastného pohľadu na realitu a schopnosti riešiť výchovné problémy žiakov.

***Kľúčové slová:** pregraduálna príprava, prípadová štúdia, vyučovacie ciele*

Abstract

The high-quality pre-graduated training of the students contributes to the achievement of the demanding requirements of the teachers. Within it they should acquire not only theoretical knowledge but also practical skills needed for their classes. Nowadays, this training is mostly theoretical and there comes into being a contradiction between the theory and the practice. One of the ways how to combine the theory and the practice in the training of the students is the using of the case studies. It is the effective method which allows to specify the theoretical knowledge, thereby to facilitate their acquisition process. It also contributes to the formation of one's own view of the reality and the ability to resolve the pupils' educational problems.

***Key words:** pre-graduate training, case study, educational aims*

ÚVOD

Vzdelávanie učiteľov a ich príprava na výkon profesie patrí medzi oblasti, o ktorých sa dlhé roky intenzívne diskutuje. Na jednej strane sa môžeme stretnúť s kritikou prípravy budúcich učiteľov na fakultách vysokých škôl a neskoršieho vzdelávania v priebehu vykonávania profesie, na druhej strane je snaha o vytváranie rôznych návrhov, programov a vízií na zdokonalenie tejto prípravy.

V porovnaní s minulosťou sa všeobecné ciele výchovy a vzdelávania menia a prevažuje v nich rozvoj osobnosti a osvojovanie si kľúčových kompetencií. Aby bolo možné tieto ciele efektívne plniť, osvojovanie učiva by malo byť postavené na troch súbežných aktivitách. Prvá z nich je zameraná na osvojovanie si vedomostí a zručností, t. j. pochopení, zapamätaní a aplikácii informácií tvoriacich obsah učiva jednotlivých predmetov. Druhá aktivita sa týka kognitívnych funkcií a procesov, akými sú napríklad vnímanie a psychomotorika, pamäť, procesy analýzy a syntézy, zovšeobecňovania, analogického myslenia, hodnotiaco-kritického a tvorivého myslenia. Tretia aktivita sa týka nonkognitívneho pôsobenia, t. j. rozvíjania mimopoznávacích charakteristík, akými sú motivácia, emocionalizácia, socializácia, aktivizácia, autoregulácia, záujmy, postoje a hodnotový systém žiakov a študentov (Turek, I,

2005, s. 51). V záujme dosiahnutia vyššie uvedených cieľov si vyučovanie sústavne vyžaduje od učiteľa prijímanie rozhodnutí a riešenie problémových situácií, pričom často je potrebné vybrať si medzi niekoľkými dobrými cieľmi. Nie každý učiteľ sa vie vysporiadať s novými požiadavkami na ciele a ich plnenie. Problémy sa vyskytujú nielen u starších učiteľov, ktorí často váhajú opustiť stereotyp svojej práce rokmi overovaný praxou, ale aj u nových, začínajúcich učiteľov, ktorých vysoká škola dostatočne nepripravila na rôzne pedagogické situácie. Stotožňujeme sa s názorom, že až praxou nadobúdajú učitelia svoje „pedagogické majstrovstvo“, ale je správne, aby žiaci, ktorých učia učitelia v prvých rokoch pôsobenia v škole boli len prostriedkom na získanie tohto majstrovstva? Určite nie. Preto je dôležité v rámci možnosti pripraviť študentov, budúcich učiteľov, na prácu v reálnych podmienkach škôl, na rozhodovacie procesy súvisiace so vzdelávacou i výchovnou stránkou vyučovania.

V pregraduálnej príprave učiteľov je potrebné sústrediť sa na zmeny, ktoré so sebou prinášajú inovácie v školstve. Toto vzdelávanie je nielen predmetom záujmu tvorcov a posudzovateľov študijných programov, zamestnávateľov učiteľov a samotných študentov, ale čoraz častejšie je nastolené ako vedecký problém vo výskumných úlohách, v ktorých sa členovia výskumných tímov usilujú o skvalitnenie celého procesu prípravy budúcich učiteľov v súlade s novými požiadavkami modernej školy. V súčasnom systéme vzdelávania učiteľov často prevažuje teoretické vzdelávanie, pričom vzniká rozpor medzi teóriou a praxou, ktorý sa prejavuje absenciou zručností pri uplatňovaní teoretických poznatkov v praktickej činnosti študenta počas pedagogickej praxe, alebo po absolvovaní štúdia v pracovnom procese učiteľa. V súvislosti s daným problémom sa nastoľujú otázky, ako pripravovať budúcich učiteľov, aby boli schopní plniť ciele výchovy a vzdelávania, aby priniesli do vyučovania prvky motivácie žiakov, znaky nového prístupu k nim, a tiež aby boli pripravení riešiť rôzne pedagogické situácie, s ktorými sa počas svojho pôsobenia v škole môžu stretnúť. Jednou z možností, ako zvýšiť účinnosť prípravy študentov na výkon profesie, je kombinovať teoretické vyučovanie s aktivizujúcimi formami a metódami. Efektívnosť tejto prípravy sa ešte zvýši, ak majú študenti možnosť riešiť komplexný problém formou tímovej práce. Tieto požiadavky spĺňa využitie prípadových štúdií, nakoľko ide o metódu, ktorá má teoreticko-praktický charakter.

Prípadová štúdia nie je v oblasti pedagogickej vedy novou metódou. Najskôr sa aplikovala v oblasti právnych vied, neskôr prenikla aj do oblasti ekonomických vied, a dnes je frekventovanou metódou využívanou v mnohých akademických oblastiach, vrátane filozofie, etiky, sociálnych a technických vied, a tiež vo vzdelávaní učiteľov (Dyrud, M. A. – Worley, R. B., 1999, s. 75-76). Využitie prípadových štúdií v príprave na povolanie pomáha budúcim učiteľom nielen zaviesť do vyučovaných predmetov prvky aktivizujúceho vyučovania pri interpretácii obsahu vzdelávania, ale aj získať prehľad o výchovných problémoch ovplyvňujúcich vyučovanie a možnostiach ich riešenia.

1. VYUŽITIE PRÍPADOVÝCH ŠTÚDIÍ V PRÍPRAVE UČITEĽOV

Využitie prípadových štúdií v pregraduálnej príprave sa zameriava na dva hlavné ciele, ktoré súvisia s dvomi stránkami vyučovacieho procesu. Prvý cieľ je spojený so vzdelávacou stránkou. Príprava študentov je zameraná nielen na výber a využitie tejto metódy cestou riešenia prípadových štúdií súvisiacich s obsahom učiva, ale aj na tvorbu prípadových štúdií, ktoré by mali ako potenciálni učitelia pripravovať pre svojich žiakov. Druhý cieľ súvisí s výchovnou stránkou vyučovacieho procesu a v príprave učiteľov sleduje získavanie zručností v rozhodovacích procesoch, pri riešení výchovných problémov žiakov.

1.1 Prípadové štúdie a vzdelávacie ciele

Prípadové štúdie patria medzi aktivizujúce vyučovacie metódy. Sú založené na bezprostrednej konfrontácii skúseností, vedomostí, názorov a postojov žiakov s konkrétnymi problémovými situáciami. Problémový charakter situácií vyplýva z existencie väčšieho počtu riešení, postupov alebo prístupov, a je nevyhnutné rozhodovať sa s rozdielnou mierou informovanosti o danej problematike. Problémovú situáciu riešia žiaci najmä organizovanou diskusiou. Majú možnosť analyzovať a hodnotiť rôzne situácie, kým nenájdu vhodné riešenie. Úspešnosť metódy spočíva v provokovaní tvorivého prístupu subjektu k riešeniu problémov (Krajčík, V. a kol., 2010). Štúdie opisujú reálne problémové situácie alebo vhodne modelovo konštruované situácie v podobe príbehu. Pri ich riešení žiaci analyzujú a konfrontujú poskytnuté a získané údaje, používajú rôzne rozhodovacie metódy a uplatňujú svoje teoretické poznatky s cieľom dostať sa do profesionálneho kontextu.

Na to, aby vyučujúci sám vytvoril dobrú prípadovú štúdiu, musí dodržiavať určité kritériá. Prvé kritérium zdôrazňuje autentičnosť prípadovej štúdie. Výhodné je, ak vychádza z reálnej situácie, pričom pri jej výbere alebo tvorbe sa odporúča vychádzať z podmienok ekonomiky Slovenskej republiky alebo iného európskeho štátu, ktorého podmienky na trhu sú žiakom blízke. Ďalšie kritérium hovorí o zameraní sa na riešenie naliehavého problému. Ak riešitelia pociťujú v prípadovej štúdiu konkrétny problém, je pre nich zaujímavá. Čím atraktívnejšia a bližšia je riešená problematika, tým efektívnejšie výsledky možno očakávať. Dôležité je tiež sledovať pedagogickú orientáciu. Štúdia musí korešpondovať s preberanou témou. Dôležité je, aby bola preberaná téma známa, aby žiaci disponovali požadovanými teoretickými vedomosťami z danej problematiky. V neposlednom rade musí prípadová štúdia poskytovať reálne možnosti riešenia, v opačnom prípade by pôsobila demotivujúco. Pre žiakov je zaujímavá vtedy, ak je vhodne konštruovaná alebo priamo odpozorovaná z praxe. Takáto štúdia ich podporuje k samostatnému mysleniu a k formovaniu vlastných záverov na základe hodnotenia situácie. Pri riešení problémových situácií využívajú žiaci aj skúsenosti a kolektívnu diskusiou si môžu kontrolovať a verifikovať svoje vlastné postoje. Diskusie veľakrát nepôsobia len na intelektuálnu stránku vzdelávaných, ale aj na ich emocionálnu oblasť. Aby sa zabezpečila čo najväčšia efektivita vyučovania, je potrebné dodržiavať všeobecne uznávaný postup, ktorý pozostáva z týchto fáz:

1. Oznámenie a vysvetlenie cieľa a témy

Učiteľ uvedie cieľ, ktorý má byť vecne vymedzený, jednoznačný a časovo ohraničený. Mal by byť sformulovaný tak, aby motivoval žiakov riešiť problém.

2. Navodenie problémovej situácie

Správne navodenie situácie ovplyvňuje priebeh ďalšieho riešenia. Väčšinou situáciu navodí učiteľ slovne, pričom môže použiť rôzne vizuálne pomôcky, napríklad film, odborné časopisy, fotografie, obrázky a i.

3. Formulácia problému

Problém má byť formulovaný na základe faktov, ktoré čo najvýstižnejšie charakterizujú sledovanú situáciu. Je vhodné uviesť aj určité očakávania jeho vývoja v budúcnosti.

4. Vyčlenenie najpodstatnejších znakov problému

V tejto fáze je dôležité priviesť riešiteľa k systémovému pohľadu na danú problematiku. Je nevyhnutné definovať prvky systému, určiť ich systémové funkcie a vzťahy, ktorými je špecifikovaná určitá štruktúra.

5. Analýza príčin javov zobrazujúcich situáciu

V tejto fáze sa realizuje kvantitatívna, kvalitatívna a kauzálna analýza skúmaných javov. Vyberajú sa užitočné a pravdivé informácie a triedia sa. Žiaci často potrebujú na analýzu javov ďalšie nevyhnutné informácie, preto je potrebné uviesť možnosti ich získania.

6. Zabezpečenie riadenej a učiteľom usmerňovanej diskusie

Priebeh diskusie ovplyvňuje zloženie študijnej skupiny. Žiaci sa učia správne klásť otázky, pričom sa zameriavajú na získanie ďalších informácií.

7. Spracovanie návrhov riešení uvedených problémov

Pozitívny prínos prípadových štúdií je v tom, že každý žiak, ktorý sa pokúša v interakcii s ostatnými účastníkmi diskusie navrhnúť riešenie problémovej situácie, môže zaujať svoje osobné stanovisko. Výsledkom diskusie je väčšinou viac názorov, ktoré sa postupne približujú. Z diskusie sa majú žiaci poučiť, a to môže viesť k reštrukturalizácii ich doterajších názorov a postojov.

8. Formulovanie záveru diskusie

Ak nemajú žiaci ďalšie názory na riešenie problému, učiteľ ju ukončí a sformuluje záver. Na základe analýzy je možné dospieť k jednému optimálnemu riešeniu. Častejšie sa však vyskytuje viac variantov riešenia. V tom prípade hovoríme o situácii s otvoreným koncom.

9. Posúdenie praktického významu riešenia a jeho dôsledkov

V tejto fáze by mal učiteľ zhrnúť výsledky dosiahnuté na hodine z hľadiska ich praktického využitia a možností aplikácie, najmä ak je problém len modelový. Ak by problémová situácia vychádzala z reálnej, zo života odpozorovanej situácie, mal by uviesť riešenie, ktoré sa v praxi použilo, bez ohľadu na to, či je optimálne. Tým, že prípadové štúdie vedú k nachádzaniu nových vzťahov medzi predmetmi a javmi, sa rozvíja aj teoretické poznanie žiakov. Učiteľ by mal tiež zdôrazniť dôsledky riešenia, ktoré prináša jeden alebo viacero variantov.

10. Návrh záverečných opatrení

V tejto fáze by sa mal učiteľ pokúsiť o to, aby sa riešenie problémov, ktoré boli predmetom diskusie, stali významnými podnetmi na ďalšie aktivity každého žiaka. Ide o to, aby sa zvýšil záujem žiakov o danú oblasť (Krajčík, V. a kol., 2010, s. 8 - 9).

Empiricky bolo dokázané, že vyučovanie realizované využitím prípadových štúdií smeruje k zlepšeniu schopností žiakov riešiť problémy. Preto hlavným účelom prípadových štúdií nemá byť nachádzanie správnych riešení, ale rozvoj schopností žiakov kriticky posúdiť informácie a myslieť. Žiaci by mali získať zručnosti, ktoré im umožnia posudzovať a chápať dané skutočnosti a vzťahy medzi nimi a následne z nich profitovať.

Samotné uplatnenie prípadovej štúdie a jej riešenie si vyžaduje dôslednú prípravu vyučujúceho, ale aj žiakov. Proces prípravy vyučujúceho je pomerne náročný, nakoľko musí zosúladiť vecnú (obsahovú) a formálnu (aplikačnú) stránku prípadovej štúdie ako vyučovacej metódy. Rozhodovací proces zahŕňa rozhodovanie o výbere, resp. vytvorení prípadovej štúdie v súlade s preberanou problematikou, analýzu problému a prípravu na diskusiu so žiakmi. Aby bolo využitie prípadovej štúdie efektívne, vyžadujú sa aspoň minimálne teoretické vedomosti žiakov z danej problematiky. Riešenie prípadovej štúdie vyžaduje zabezpečenie aj priaznivej sociálnej klímy. Žiaci nesmú mať obavy z nesprávnych odpovedí, nemali by mať strach alebo trému. Namiesto sumy zapamätaných informácií hodnotíme dobre premyslené otázky a odpovede, úroveň ich kritického myslenia. Nie je podstatné hľadanie jedinej správnej odpovede, dôležitejšie je reagovať primerane situácii a argumentovať (Floreková, L., 2013, s. 5).

Ukážka prípadovej štúdie zameranej na obsah vzdelávania

RONA, a. s. je slovenským výrobcom úžitkového skla so sídlom v Lednických Rovniach. História firmy siaha do 19. storočia a v roku 2017 firma oslávila 125. výročie založenia. Nielen dnes, ale už v čase svojho vzniku, mala najmodernejšie technické vybavenie a vo firme pracovali skúsení sklári. Od začiatku 20. storočia spolupracovala firma pri tvorbe dekoru s profesionálnymi výtvarníkmi. V súčasnosti až 96 % svojej produkcie vyváža do viac ako 80 krajín sveta. Asi 60 % exportu končí u spotrebiteľov v európskych krajinách (Nemecko, Anglicko, Taliansko, Francúzsko a i.), 20 % vývozu smeruje do USA a svojich

odberateľov má firma aj v Austrálii, na Novom Zélande a v Číne. Rona má dcérske firmy v niektorých krajinách (napr. v Nemecku, Rusku, Španielsku, vo Veľkej Británii), tie sa starajú o predaj jej výrobkov. Vo vyše 20 krajinách má zastupiteľskú sieť. Produkty sklárne možno nájsť v Buckinghamskom paláci, v Bielom dome, v luxusných reštauráciách a hoteloch v New Yorku, v Dubaji, v Las Vegas, v Rockefellerovom centre a i.

Skláreň sa zameriava na zavádzanie strojovej automatickej výroby skla, ale vyrába výrobky aj ručne. V rámci vedeckovýskumnej činnosti spolupracuje s domácimi a zahraničnými inštitúciami, ktoré vykonávajú aktivity zamerané na oblasť skla. Zúčastňuje sa rôznych medzinárodných výstav, ktoré sú tvorivými stretnutiami sklárskych umelcov z celého sveta. Za estetické a výtvarné poňatie získali jej produkty mnohé medzinárodné ocenenia. Patrí medzi piatich najkvalitnejších výrobcov skla na svete.

Úlohy:

1. Uveďte, aký je podľa vás ekonomický, politický a kultúrny význam vývozu.
2. Zdôvodnite vonkajšie a vnútorné podmienky ovplyvňujúce výrobu a vývoz sklárne v minulosti i v súčasnosti.
3. Uveďte spôsoby podpory vývozu spoločnosťou RONA, a.s. a navrhните ďalšie možnosti.
4. Diskutujte, čo svedčí o úspešnom postavení firmy na zahraničných trhoch.
5. Posúďte prejavy zahraničnoobchodných aktivít sklárne. Navrhните rozšírenie týchto aktivít.
6. Vyhľadajte na stránke <https://www.finstat.sk/31642403> informácie o vývoji základných finančných ukazovateľov firmy a posúďte jej postavenie na trhu.

1.2 Prípadové štúdie a výchovné ciele

Prípadové štúdie sú vhodnou vyučovacou metódou pri riešení výchovných problémov, s ktorými sa môžu študenti stretnúť počas pedagogickej praxe, ale najmä po nástupe do zamestnania. Socioekonomické zmeny v spoločnosti, meniaci sa charakter rodiny, kladie na učiteľa často nové, náročné požiadavky. Napriek tomu, že prvoradou úlohou učiteľa je vzdelávať žiakov, musí preberať zodpovednosť aj za ďalšie ich potreby, pričom nie je pripravený odborne zastupovať sociálnych pracovníkov alebo psychologických poradcov. Na druhej strane humanistické vnímanie výchovy a tradičná úloha učiteľa nedovoľujú oddelovať vzdelávanie v striktnom zmysle od výchovy a snahy rozvinúť celú ľudskú osobnosť (Kalhous, Obst, 2002, s. 117).

Ukážka prípadovej štúdie zameranej na výchovný problém

Študent učiteľstva sa počas pedagogickej praxe stretol s týmto problémom. Zadal žiakom domácu úlohu, ktorá si vyžadovala určitý čas (cca hodinu) na jej vypracovanie. Na vyriešenie úlohy bola nevyhnutná práca s internetom. Na ďalšej vyučovacej hodine kontroloval jej splnenie. Žiaci k úlohe pristupovali rôzne. Niektorí si na nej dali záležať a vypracovali ju podľa študentových predstáv. Niektorí úlohu ignorovali a nepripravili si nič. Traja žiaci sa ospravedlnili, že nemali prístup na internet. Študent, vedomý si poznatkov z teórie, osvojenej na pedagogike a odborovej didaktike, že domáce úlohy treba kontrolovať, lebo v opačnom prípade si ich žiaci nebudú robiť, stojí pred rozhodnutiami.

1. Mám potrestať tých, ktorí si úlohu nepripravili mínusovými bodmi, ktoré im môžu zhoršiť známku pri polročnej alebo koncoročnej klasifikácii?
2. Mám oceniť tých, ktorí úlohu splnili, plusovými bodmi, čo bude aj ostatných motivovať do budúcnosti, aby domácim úlohám venovali pozornosť, a prístup ostatných ignorovať?
3. Ako mám pristupovať k tým, ktorí sa ospravedlnili?

Po zvážení možností sa rozhodol oceniť žiakov, ktorí splnili úlohu, plusovými bodmi. Zdôraznil ich snahu vzdelávať sa, čím ich vnútorne motivoval. Zároveň predpokladal, že mínusové body by pôsobili na žiakov negatívne a ovplyvnili by sociálnu klímu v triede, ako aj vzťah daných žiakov k predmetu a k vyučujúcemu. Keďže bol zástancom humanistického vyučovania (založeného na podporovaní žiackej sebadôvery, uprednostňovaní pozitívnej motivácie, stimulácie k tvorivosti a samostatnosti, kultivácie sociálnych vzťahov, spolupráce medzi učiteľom a žiakmi, emocionalizácie vyučovania a i.), rozhodol sa takto. Po skončení vyučovacej hodiny mu cvičný učiteľ vytýkal jeho postup a zdôrazňoval, že žiakov, ktorí si nespĺnili úlohu, treba nejakým spôsobom potrestať. Podľa neho má učiteľ klásť dôraz na osvojovanie si základných vedomostí a zručností, ich precvičenie, na disciplínu v škole, opierajúcu sa o autoritu učiteľa, na usilovnú prácu žiakov. Neodskúšané inovácie a sociálne experimenty nemajú podľa neho v škole čo robiť.

Úlohy:

1. Zhodnoťte vhodnosť varianty zvolenej študentom na praxi. Ako by ste sa rozhodli vy?
2. Považujete za správne, ak cvičný učiteľ presadzoval svoj názor? Aký trend vo výchove a vzdelávaní uprednostňuje?
3. Ako vnímate výrok „Dieťa je slnkom, okolo ktorého sa otáčajú výchovné prostriedky? (J. Dewey)
4. Známy je výrok J. Deweya: „Základom učenia je záujem“. Súhlasíte s týmto výrokom? Ako by ste zvýšili záujem žiakov o vami vyučovaný predmet?
5. Zamyslíte sa nad podobnou situáciou (opísanou v úvode) z čias, keď ste študovali na strednej škole. S akými prípadmi riešenia ste sa u vašich učiteľov stretli? Ktoré riešenie vám bolo najsympatickejšie z pohľadu žiaka? Stotožnili by ste sa s ním aj dnes, z pohľadu budúceho učiteľa?
6. V čom vidíte negatívne vplyvy v spoločnosti, ktoré znižujú záujem žiakov o učenie a plnenie si školských povinností?

2. ZÁVER

Na skvalitňovanie prípravy budúcich učiteľov sú kladené vysoké požiadavky. Zvládnutie učiva, nadobudnutie didaktických schopností, zručností či vedomostí o veciach, ktoré učiteľ vyučuje, však nestačia. Splnenie predpísaných požiadaviek na profesijnú vysokoškolskú prípravu je síce nevyhnutné, ale je to len súbor predpokladov na vykonávanie učiteľskej profesie, nie záruka byť dobrým učiteľom. Byť učiteľom, stať sa nositeľom výchovných myšlienok a ideálov vzdelanosti, znamená byť v prvom rade osobnosťou. Kvalita prípravy budúcich učiteľov ovplyvňuje aj kvalitu našich škôl. Preto je dôležité sústavne sa zaoberať otázkou, čo by si mali študenti učiteľstva osvojiť v pedagogickej príprave, aby mohli po absolvovaní vysokej školy začať úspešne učiť a vychovávať svojich žiakov a ďalej sa vzdelávať. Konkrétne povedané, aký by mal byť obsah psychologických a pedagogických predmetov, predmetových didaktík a pedagogickej praxe, aby saturoval potreby nielen dnešnej doby, ale aj školy budúcnosti (Švec, V., 1999, s. 11).

Použitá literatúra

1. DYRUD, M. A. – WORLEY, R. B. *Using cases*. Business Communication Quarterly, roč. 62, 1999, č. 4. p. 75-76.
2. FLOREKOVÁ, L. *Skúsenosti s tvorbou a využívaním prípadových štúdií na hodinách občianskej náuky*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2013.
3. KRAJČÍK, V. a kol. *Výchova k podnikaniu. Metodika VII*. Ostrava: Vysoká škola podnikání, a. s., 2010.

4. STRNAD, O., NOVÁK, L. *Preference ve výrobě*. 2. vydání. Ostrava: Linde nakladatelství, s.r.o., 2009. ISBN 80-56899-65-4.
5. ŠVEC, V., *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.
6. TUREK, I. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2005. ISBN 80-8052-230-8.

Príspevok je výstupom projektu „Riešenie problémových výchovných situácií na stredných školách prostredníctvom prípadových štúdií“, reg. č. 005EU-4/2019, financovaného Kultúrnou a edukačnou grantovou agentúrou MŠVVaŠ SR.

Kontaktné údaje

Ing. Darina Orbánová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Národohospodárska fakulta
Katedra pedagogiky
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Tel: +421267291488
email: darina.orbanova@euba.sk

doc. Ing. Ľudmila Velichová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Národohospodárska fakulta
Katedra pedagogiky
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Tel: +421267291488
email: ludmila.velichova@euba.sk

MOŽNOSTI ZVÝŠENÍ EFEKTIVITY VÝUKY V OBLASTI OCHRANY OBYVATELSTVA

EXAMPLES OF IMPROVING TEACHING EFFECTIVENESS OF CIVIL PROTECTION

Denisa Charlotte Ralbovská, Dana Rebeka Ralbovská

Abstrakt

Ochrana obyvatelstva a příprava obyvatel na zvládání mimořádných událostí a krizových situací představuje důležitou multiresortní disciplínu. Vzdělávání v oblasti ochrany obyvatelstva a přípravy na efektivní zvládání krizových situací, tak není jednoduchou záležitostí, právě z pohledu své komplexnosti, kdy se výstupy realizují v několika oborech. Klíčovým faktorem zapojení obyvatel do systému ochrany obyvatelstva je tak možnost vzdělání v této problematice. V rámci příspěvku pojednáváme o vzdělávání v oblasti ochrany obyvatelstva v podmínkách českého školství, o současné platné legislativě a předkládáme možnosti zefektivnění této výuky a přípravy. Rovněž uvádíme i příklady dobré praxe.

***Klíčová slova:** ochrana obyvatelstva, mimořádná událost, výuka, integrovaný záchranný systém*

Abstract

Civil defence and preparation of inhabitant for managing the crisis moments and situation is multi resort discipline. Education in sphere of civil defence is not an easy issue for complexity and multi task level goals. Despite of civil defence is not clearly scientific subject, knowledge of basic conditions are important. Main goal for functional system of civil defence and participation of inhabitant is a functional education. In this article there is described the civil defence education in Czech conditions, todays legislation and also we present the possibilities of making this education and training more effective.

***Key words:** civil protection, extraordinary situation, teaching, integrated rescue system*

1. Úvod do problematiky ochrany obyvatelstva

V každém společenství je nezbytná připravenost obyvatelstva na efektivní zvládání mimořádných událostí a to zejména v návaznosti na skutečnost, že v dnešní době jsou lidé vystavováni nepřebornému množství hrozících krizových situací jako i mimořádných událostí. Některé mimořádné události tvoří příroda sama, jako například sopečné erupce, zemětřesení, či sesuvy půdy. Další hrozby tvoří ovšem člověk sám a to například velké průmyslové havárie, politické a ekonomické hrozby, kybernetické útoky, organizovaný zločin, či šíření zbraní hromadného ničení. Veškeré tyto vyjmenované a mnohé další hrozby a mimořádné události způsobují škody na majetku, životním prostředí, chodu státu, ale především na zdraví lidí a často ztráty na životech. Pro co nejlepší připravenost na zvládání krizových situací a mimořádných událostí je zapotřebí dbát na teoretické vzdělávání a praktickou přípravu v oblasti ochrany obyvatelstva.

Výraz „ochrana obyvatelstva“ se vyvíjel po celém světě podobně, byl používán jako termín, který popisuje činnosti a chrání civilní obyvatelstvo před mimořádnými událostmi, katastrofami a zejména před napadením jinými státy. (Alexander, 2002)

Rovněž si lze v souvislosti s termínem ochrana obyvatelstva představit celkovou vnitřní bezpečnost a především schopnost lidí a organizací reagovat tváří v tvář náhlé a nebezpečné události. (Turoff, 2004)

Ochrana obyvatelstva je širokou „multiresortní“ disciplínou, kterou není možné vysvětlovat a řešit jen jako plnění úkolů civilní ochrany, do nichž patří varování, evakuace, ukrytí a nouzové přežití obyvatelstva (ve vazbě na Ženevské úmluvy z 12. srpna 1949). Do této disciplíny spadá i soubor činností a úkolů odpovědných orgánů veřejné správy, právnických a podnikajících fyzických osob a také občanů, které vedou k zabezpečení ochrany života, zdraví, majetku a životního prostředí, v souladu s platnými právními předpisy. Úkoly jednotlivých orgánů jsou nepřenositelné a jejich plnění vyplývá z konkrétních ustanovení právních předpisů. (GŘ HZS ČR, 2013)

V pojetí ochrany obyvatelstva v ČR hraje důležitou roli Koncepce přípravy občanů k obraně státu 2019 – 2024, která pojednává o cílech a úkolech ochrany obyvatelstva. V současné době je ochrana obyvatelstva poměrně stabilním systémem. I přes tuto situaci je třeba se ochranou obyvatelstva nepřetržitě zabývat, využívat existujících možností pro ochranu obyvatelstva a dále se snažit o zkvalitnění financování, vzdělávat odborné pracovníky, využívat moderních technologií a hlavně preventivně školit obyvatelstvo. Pomocí realizace výše uvedených aktivit lze efektivně předcházet negativním dopadům mimořádných událostí.

Pro zvládnutí mimořádných událostí je třeba, aby byl občan připraven a rozpoznal tak, co má za daných podmínek dělat. Každý občan by měl tedy vědět, co po něm stát vyžaduje, tudíž do obsahu výuky musí být začleněno definování jednotlivých teoretických pojmů, dále je třeba se seznámit s možnými druhy nebezpečí, a tím pádem následně pak nepodceňovat mimořádné události. Do systému ucelené přípravy na mimořádné události patří také soubor praktických činností a dovedností.

1.1 Vzdělávání žáků základních škol v oblasti ochrany obyvatelstva

V každém společenství je nevyhnutnou součástí vzdělávání i připravenost na zvládnutí krizových situací a mimořádných událostí. Vzdělávání tvoří největší pilíř v otázce prevence ochrany obyvatelstva, proto se v této podkapitole budeme věnovat vzdělávání žáků na základních školách.

Vzdělávání žáků v oblasti ochrany člověka za mimořádných událostí v ČR postupně vznikalo od konce devadesátých let dvacátého století. Tomuto vzdělávání předcházela výuka povinné branné výchovy, která byla aplikovaná s přestávkami od jejího zavedení v roce 1937 až do roku 1991, kdy byla její výuka zrušena. Náplní předmětu branná výchova byla především příprava na eventuální vojenský konflikt, která obsahovala přípravu na vojenskou službu, ale i přípravu civilního obyvatelstva na přežití následků vojenského konfliktu. Nedílnou součástí byly i témata z první pomoci, požární ochrany, a některé segmenty témat ochrany před napadením zbraněmi hromadného ničení byla aplikovatelná i na civilní hrozby.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR schválilo v roce 2003 Pokyn MŠMT k začlenění tematiky ochrany člověka za mimořádných událostí do vzdělávacích programů. Tento pokyn byl vydáván k zařazení problematiky ochrany člověka za běžných rizik a mimořádných událostí do obsahu vzdělávání ve školách a na jeho základě byla tato problematika rozpracována v příslušných rámcových vzdělávacích programech.

Oblast ochrany člověka za mimořádných událostí se tak stala součástí rámcových vzdělávacích programů pro základní, gymnaziální a střední odborné vzdělávání. Principem je, že daná problematika prostupuje celým procesem uvedeného vzdělávání. Od 1. 9. 2007 podle něj začaly vyučovat všechny základní školy v ČR s tím, že se výuka podle rámcových vzdělávacích programů postupně dostala do celého vyučovacího procesu.

V lednu 2013 byly schváleny upravené Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání, ve kterých nastala širší specifikace a rozpracování témat dopravní výchovy,

ochrany člověka za běžných rizik a mimořádných událostí, první pomoci a přípravě občanů k obraně státu.

Návrhy cílů, dílčích výstupů a učiva jsou pouze doporučené. Je na každé škole, jak návrh využije při plánování výuky a pro zajištění výsledků vzdělávání. Základem osvojování dovedností a způsobů jednání je praktický nácvik a provádění ukázek, které jsou součástí výuky v každém ročníku. Pro efektivitu vzdělávání a výchovy jsou doporučovány metody prožitkové pedagogiky (praktický nácvik, skupinový trénink, simulační hry). Rozsah vědomostí i nácviku dovedností je potřeba volit vždy přiměřeně vzhledem k věku a schopnostem žáků.

Přípravu a vzdělávání v oblasti ochrany obyvatelstva doporučuje autor Bláha (2014) zaměřit na následující otázky:

- jaké reálné hrozby teroristických útoků existují?
- jak identifikovat příznaky útoků s použitím zbraní hromadného ničení?
- jak se odpovídajícím způsobem chránit?

1.2 Návrhy vedoucí ke zvýšení efektivity vzdělávání v oblasti ochrany obyvatelstva

Zkušenosti z praxe ukázaly na nutnost zefektivnit podstatu i metody vzdělávání žáků v oblasti ochrany obyvatelstva a více je orientovat na praktické aktivity. Lze sice využít zkušenosti získané z teoretické výuky, ale bez vhodně strukturovaného a zabezpečeného praktického výcviku nelze výrazně efektivitu zvýšit.

Jednou z možností je využití aktivních výcvikových technik, nácviků, tréninkových modulů a techniky vzdělávání pro řešení krizových situací a mimořádných událostí v různých podmínkách.

Vzdělávání žáků k řešení krizových situací a mimořádných událostí by mělo zejména:

- rozvíjet analytické dovednosti žáků;
- vytvářet reálnou představu o vlivu jednotlivých determinujících faktorů na průběh krizových situací a mimořádných událostí;
- prohlubovat návyky v provádění úkonů souvisejících s poskytnutím první pomoci, a podílení se na záchranných pracích;
- přispívat ke zdokonalení týmové práce žáků.

V návaznosti na zákon č. 239/2000 Sb., o integrovaném záchranném systému, doporučujeme formy a obsah přípravy žáků v oblasti ochrany obyvatelstva a chování se během mimořádných událostí a krizových situací směřovat k tomu, aby byl žákům umožněn přístup k informacím a přípravě v tomto rozsahu:

- zdroje a místa nebezpečí vzniku mimořádných událostí v okolí školy a bydliště
- opatření, která jsou připravena k záchrane životů, zdraví a majetku v případě vzniku mimořádných událostí,
- varovný signál „Všeobecná výstraha“ k upozornění na hrozící nebo nastalou mimořádnou událost a požadovaném chování po jeho vyhlášení,
- telefonní čísla tísňového volání (150, 155, 156, 158),
- poskytování první pomoci zraněným osobám,
- používání hasicích přístrojů a způsoby hašení malých požárů,
- chování při vyhlášení evakuace (obsah evakuačního zavazadla atd.),
- možnosti a způsoby ukrytí obyvatelstva při vzniku mimořádných událostí
- příprava a použití prostředků improvizované ochrany povrchu těla a dýchacích orgánů při úniku nebezpečných látek do životního prostředí,
- provádění částečné dekontaminace apod.

V rámci výuky žáků v oblasti ochrany obyvatelstva dle našeho názoru hraje významnou úlohu spolupráce škol s jednotlivými složkami integrovaného záchranného systému. V následující podkapitole uvádíme vybrané příklady dobré praxe, které přispívají ke zvýšení efektivity výuky žáků v oblasti ochrany obyvatelstva

1.3 Příklady dobré praxe vedoucí ke zvýšení efektivity vzdělávání v oblasti ochrany obyvatelstva

Vzhledem k pracovnímu působení obou autorek ve středočeském kraji, byly příklady dobré praxe vybírány z aktivit jednotlivých složek IZS na území středočeského kraje.

Jako jeden z účinných způsobů preventivně výchovné činnosti se ukázala výchova dětí ve školním věku, která byla zvolena z důvodu snadného přístupu k této skupině prostřednictvím výuky ve školách. V roce 2005 byla vydána Koncepce preventivně výchovné činnosti vzdělávání žáků základních škol v oblasti požární ochrany a ochrany obyvatelstva. Tato koncepce obsahovala projekt „*Hasík CZ – Výchova dětí v oblasti požární ochrany a ochrany obyvatelstva.*“ Cílem projektu Hasík bylo snížení počtu požárů založených dětmi a zvýšení možnosti záchrany jejich životů v případě požárů nebo jiné mimořádné události. Žáci si v průběhu interaktivní formy výuky vytvoří respekt z ohně a naučí se přivolat pomoc. Seznámí se se zásahovým oblekem, čímž dojde ke snížení strachu z vybavení a výstroje hasiče. Dále se dozvědí, co znamená zvuk sirény, co dělat při zvuku, co patří do evakuačního zavazadla, naučí se zásady poskytování první pomoci při popáleninách, intoxikaci kouřem, a získají také znalosti o prostředcích improvizované ochrany osob atd.

HZS Středočeského kraje se od roku 2010 připojil k výše uvedenému celorepublikovému preventivně výchovnému programu HASÍK CZ a realizuje ve spolupráci s jednotlivými školami preventivně výchovnou činnost. V průběhu realizace výukové činnosti příslušníci úseku prevence mají možnost využívat sérii videoukázek, které vznikly v rámci videoprojektu HZS Středočeského kraje s názvem Ochrana člověka za běžných rizik a mimořádných událostí (OČMU). Série videoukázek lze nalézt na webových stránkách HZS Středočeského kraje v sekci preventivně výchovné činnosti.

V návaznosti na realizaci výše uvedeného projektu byla vytvořena příručka pro učitele základních a speciálních škol s názvem *Výchova dětí v oblasti požární ochrany*, která obsahuje návod pro pedagogy, jak žáky připravit na dopad možných následků živelních pohrom a dalších mimořádných událostí. Příručka obsahuje informace o požární ochraně, základní popis činnosti jednotek požární ochrany při mimořádné události, základní témata první pomoci a zdravotní péče.

Součástí příručky jsou i základní přístupy k jednotlivým oblastem pro dosažení poutavého a zajímavého výkladu dané problematiky. (Mikulka a kol., 2003)

Mezi příklady dobré praxe probíhající v mimoškolním prostředí lze zařadit i aktivity v rámci speciálního výukového projektu Zdravotnické záchranné služby Středočeského kraje o základech první pomoci. Cílem projektu je pomocí zábavné formy seznámit děti s důležitými informacemi týkajícími se první pomoci a to prostřednictvím divadelního představení. V souvislosti s výše uvedeným projektem vznikla animovaná pohádka s názvem „Halo, co se stalo?“, která je školám volně nabízena k užití při výuce první pomoci nebo k promítání na informačních panelech.

K příkladům dobré praxe řadíme i činnost studentů Fakulty biomedicínského inženýrství ČVUT v Praze (konkrétně studijního programu ochrana obyvatelstva), kteří se od roku 2017 aktivně zapojují do vzdělávání žáků ZŠ v oblasti ochrany obyvatelstva. Konkrétně se jedná o soubor aktivit realizovaných v průběhu branných dnů. Projektu Branný den se zúčastňují v rámci spolupráce s Muzeem civilní obrany v Ústí nad Labem. Studenti provádějí výukovou činnost v jednotlivých oblastech ochrany obyvatelstva (např. zdravotní péče, poskytování předlékařské první pomoci, evakuace, evakuační zavazadla, prostředky individuální ochrany atd.).

2. Závěr

Na závěr lze konstatovat, že nelze plně předcházet nebezpečí plynoucí ze vzniku mimořádné události, které s sebou často přináší stres, neznámé reakce a situace. Ale lze se na tyto události připravit a znát základy lidského chování, které je v těchto situacích žádoucí. Tato příprava by měla začínat u zranitelné skupiny populace, tedy u dětí školního věku.

Obrazová příloha



Obr. 1 Divadelní představení ZZS SČK (zdroj: <http://modrahvezdazivota.cz/2016/10/04/prvni-pomoc-se-zachranarem-markem-edukacni-divadelni-predstaveni-pro-deti-v-podani-stredoceske-zachranky/>)



Obr. 2. Preventivně výchovná činnost HZS SČK (zdroj: <https://www.hzscr.cz/clanek/menu-ochrana-obyvательства-preventivne-vychovna-cinnost-preventivne-vychovna-cinnost.aspx?q>)



Obr. 2. Výuková činnost studentů – Branný den (zdroj: www.zscernice.cz/brannyden4.html/)

Použitá literatura

1. ALEXANDER, D. From civil defence to civil protection – and back again. In *Disaster Prevention and Management*, 2002, 11.3: 209-213. ISSN 0965-3562
2. BLÁHA, J. Ochrana obyvatelstva a vzdělávání zainteresovaných. In: *Sborník z konference Zkvalitnění vzdělávání a výzkumu v oblasti ochrany obyvatelstva*. 2014. Zlín: UTB, FLKŘ. ISBN 978-80-7454-336-4
3. MIKULKA, B a kol. *Výchova dětí v oblasti požární ochrany. Příručka pro učitele základních a speciálních škol*. Praha: MV - generální ředitelství Hasičského záchranného sboru ČR. 2003. ISBN 80-86640-21-3
4. MINISTERSTVO OBRANY ČR. *Koncepce přípravy občanů k obraně státu 2019 – 2024*. [online] [cit. 2019-04-29]. Dostupné z: <http://www.mocr.army.cz/informacni-servis/zpravodajstvi/vlada-schvalila-koncepci-pripravy-obcanu-k-obrane-statu-209687/>
5. MINISTERSTVO VNITRA – GENERÁLNÍ ŘEDITELSTVÍ HASIČSKÉHO ZÁCHRANNÉHO SBORU ČESKÉ REPUBLIKY. In: *Usnesení vlády České republiky ze dne 23. října 2013 č. 805*. [online] [cit. 2019-04-29]. Dostupné z: <http://www.hzscr.cz/clanek/ochrana-obyvatelstva-v-ceske-republice.asp>
6. TUROFF, Murray, et al. Assuring homeland security: continuous monitoring, control & assurance of emergency preparedness. In: *Journal of Information Technology Theory and Application (JITTA)*, 2004, 6.3: 1-24. ISSN 1532-4516

Kontaktní údaje

Ing. Denisa Charlotte Ralbovská
 ČVUT v Praze
 Fakulta biomedicínského inženýrství
 Katedra zdravotnických oborů a ochrany obyvatelstva
 Sportovců 2311, 272 01 Kladno
 Tel: 224 355 043
 email: denisa.ralbovska@gmail.com

ZVLÁDANIE NEPOKOJA U CHORÝCH S DEMENCIOU

MANAGING CONVULSIONS IN PATIENTS WITH DEMENTIA

*Terézia Fertal'ová, Lívia Hadašová, Eleonóra Klímová, Jana Cuperová,
Dagmar Magurová, Wioletta Mikul'áková*

Abstrakt

Starostlivosť o chorého s demenciou je mimoriadne náročná, zvlášť v treťom štádiu ochorenia s prejavmi porúch v správaní a konaní, dezorientáciou v čase, priestore a osobe. Zvyčajne progresia ochorenia si vynucuje úplnú odkázanosť na druhú osobu. Starostlivosť o takto chorého pacienta je často spojená s prejavmi nepokoja až agresívneho správania, ktoré ošetrojúci personál musí profesionálne zvládať. V tomto ohľade sú nevyhnutnosťou dostatočné vedomosti, čo môže tieto stavy nepokoja vyvolávať, a ako ich efektívne zvládať s minimalizáciou farmakologických intervencií. Odbornú erudíciu ošetrojúceho personálu niekedy prevyšujú praktické skúsenosti so starostlivosťou o chorých s demenciou, ľudský, empatický a niekedy aj kreatívny prístup. Nefarmakologické prístupy pri zvládaní nepokoja prevyšujú farmakologický efekt sedatív, prípadne antipsychotík.

KLúčové slová: demencia, sestra, starostlivosť, nepokoj, nefarmakologický prístup

Abstract

Caring for a patient with dementia is extremely challenging, especially in the third stage of the disease with disorders of behaviour and action, disorientation in time, space and identity. Usually, the progression of the disease requires complete reliance on another person. Caring for such a sick patient is often connected with signs of agitation or aggressive behaviour, which nursing staff have to handle professionally. A necessity in this respect is sufficient knowledge of what can cause these states of restlessness and how to effectively manage them with minimal pharmacological interventions. The professional knowledge of nursing staff is sometimes outweighed by practical experience of caring for dementia patients, human, empathetic, and sometimes creative approaches. Non-pharmacological approaches to the management of restlessness outweigh the pharmacological effect of sedatives or antipsychotics.

Key words: dementia, nurse, care, convulsions, non-pharmacological treatment

1 STAROSTLIVOSŤ O PACIENTA S DEMENCIOU

Demencia patrí do skupiny častých a obávaných ochorení vyššieho veku. Človek stráca schopnosť vykonávať zmysluplné činnosti, chápať okolité dianie, stráca mieru sebestačnosti a stáva sa závislým na starostlivosti okolia.

Alzheimerova choroba sa stala „*tichou epidémiou*“ šedivejúceho ľudstva. Podľa odhadov demenciou trpí viac než 6% populácie nad 65 rokov. S pribúdajúcim vekom percento narastá (50% nad 80 rokov). Viac než polovicu všetkých demencií spôsobuje Alzheimerova choroba (Franková, 2017, s. 30).

Starostlivosť o seniora s kognitívnou poruchou je veľmi náročná a je potrebné ju prispôbiť jeho špecifickým potrebám. Práca sestier si vyžaduje profesionalitu, ľudskosť, ochotu, schopnosť vľúdneho, trpezlivého jednania s pacientom. Je potrebné pristupovať k nemu trpezlivo, akceptovať jeho stav, snažiť sa zistiť jeho potreby, byť pozorný, empatický,

verbálne a neverbálne komunikovať, rešpektovať jeho dôstojnosť (Fertaľová, Ondriová, Majerníková, 2011). V rámci uspokojovania základných potrieb človeka s demenciou do popredia vystupujú potreba bezpečia, istoty, lásky, uznania spolupatričnosti a sebarealizácie (Holmerová, Jarolímová, Suchá et al., 2007).

Hlavné špecifiká ošetrovateľskej starostlivosti o chorých s demenciou sa odvíjajú od symptómov a od progresie ochorenia. K hospitalizácii by malo dôjsť až v prípade zlyhania ambulantnej a domácej starostlivosti alebo v prípade ťažkej, nezvládnuteľnej poruchy správania. Každá zmena, každé vytrhnutie z domáceho prostredia zvyčajne vedie k zhoršeniu stavu pacienta (Marková, Venglářová, Babiaková et al., 2006).

Zmena psychického stavu, náhle zhoršenie kognitívnych funkcií môže signalizovať somatické ochorenie. Sestra musí dobre pozorovať aj nonverbálne prejavy ako sú: grimasy, poloha tela. Ak sa u pacienta vyskytnú prejavy agresívneho správania, malo by byť snahou ošetrovateľského tímu zistiť, aká situácia tento stav vyvolala, prípadne, aké sú možnosti ukludnenia pacienta, na ktoré pozitívne reaguje (Petr, Marková et al., 2014, 193).

Ošetrovateľským problémom nie je kognitívny výkon, ale poruchy správania, ktoré majú rôzny charakter. Často je to nepokoj, agresia, úteky, napádanie spolupacientov a ošetrovateľského personálu, vykrikovanie, nadávanie, túlanie, alebo často neúčelné a nepokojné jednanie (Schuler, Oster, 2010). Dôležité je, aby sestra venovala osobitnú pozornosť prevencii problematického správania. Mnohé situácie problémového správania poukazujú na to, že chorý hľadá bezpečie, domov, identitu, náklonnosť, uspokojenie svojich potrieb (Fertaľová, Ondriová, Majerníková, 2011). Identifikácia možných telesných príčin vzniku agresivity u pacientov s demenciou by mala byť základným krokom v sesterskej diagnostike. Správnym prístupom sestra dokáže do značnej miery ovplyvniť jeho správanie a konanie. Jednou z možností ako znížiť agresivitu je špeciálny tréning ošetrojúceho tímu, ktorý umožní zvýšiť účasť chorého na ošetrovateľských aktivitách (Ondriašová, 2007).

1.1 Zvládanie nepokoja u chorých s demenciou

Nedorozumenie a napätie medzi pacientom a ošetrovateľom vzniká často v súvislosti so snahou pacienta kúpať, umývať, prípadne obliekať. Pacienti, ktorí takúto činnosť nechápu sa prirodzene bránia. Ak sa pacient bráni, nemôžeme hovoriť o agresivite. Odporové správanie nemôže byť chápané ako agresívne správanie. Rozdiel medzi odporovým a agresívnym správaním je klinicky významný, pretože akonáhle ošetrojúci personál prestane pacienta nútiť k nežiaducej činnosti, prejavy odporu pominú.

Agresívne správanie pri demencii je častejšie u mužov. Pri epizóde agresívneho správania by mala byť identifikovaná príčina.

Nefarmakologický prístup sa odporúča ako najvhodnejšia počiatočná stratégia, pretože je bezpečnejší, než farmakologický zásah. U starších pacientov je vysoké riziko nežiaducich účinkov pri interakcii s inými liekmi. Hlavnými príčinami agresivity sú faktory z prostredia napríklad: mätúce, hlučné prostredie alebo medziľudské vzťahy (Látalová, 2013).

Nefarmakologických prístupov je niekoľko, terapeut si vyberá zo spektra možností, pričom berie do úvahy vek pacienta, štádium ochorenia, pohlavie, preto je nevyhnutné zdôrazniť individuálny prístup (Fertaľová, Ondriová, Hadašová, 2017).

Najčastejšie využívané nefarmakologické prístupy:

- Vedenie k sebestačnosti. Všetci poskytovatelia starostlivosti by mali byť dostatočne kvalifikovaní a trpezliví, aby postupnými krokmi, návodmi a pomocou viedli pacientov k tomu, aby samostatne vykonávali samoobslužné činnosti.
- Milieu terapia nazývaná aj enviromentálna manipulácia. Ide o komplexný individuálny prístup k pacientovi a úpravu prostredia, v ktorom sa pohybuje tak, aby sa cítil príjemne a vedel lepšie orientovať pomocou poskytnutia dostatku senzorických stimulov.

- Zmiernenie, alebo odstránenie problematického správania vyžaduje systematickú edukáciu a odborné vedenie profesionálnych opatrovateľov. Je potrebné dôsledne analyzovať nevhodné správanie a všetky súvislosti, ktoré ho vyvolávajú, alebo zhoršujú. K tomuto účelu slúži aj metóda videotréningu interakcií, metóda Marthe Meo. Ide o spracovanie videozáznamov zo starostlivosti o pacientov s demenciou, analýza spoločne s opatrovateľmi, diskusia v skupine a snaha hľadať optimálne prístupy práce s jednotlivými klientmi a zlepšenie postupov v prípadoch, kde je to potrebné.
- Stimulačné a aktivizačné metódy. Jedná sa o využitie rozličných všeobecne známych a používaných metód k naplneniu denného programu chorých s demenciou a zvládanie problémových situácií.
- Programovanie aktivít. Predvídateľnosť, pravidelnosť a štruktúrovanosť denného režimu sú súčasťou starostlivosti o pacienta s demenciou.
- Validácia je považovaná za jeden z prvých špecifických nefarmakologických prístupov k pacientom s demenciou. Validácia znamená uznanie, potvrdenie, ide o uznanie hodnoty človeka. „Validovať niekoho znamená prijať jeho emócie, povedať mu, že jeho emócie sú pravdivé. Odmietanie emócií zneisťuje“
- Simulated Presence (SimPres). Táto metóda sa snaží zmierniť problémové správanie simuláciou blízkej osoby alebo známeho prostredia napríklad opakovaným prehrávaním videozáznamu so zábermi zo známeho rodinného prostredia (Holmerová, et al., 2005).

1.2 Používanie obmedzovacích prostriedkov

Súčasťou starostlivosti o nepokojného pacienta je v mimoriadnych situáciách používanie obmedzovacích prostriedkov.

Obmedzovacie prostriedky v psychiatrii sú definované ako terapeutické a preventívne opatrenia, ktoré obmedzujú voľný pohyb a konanie pacienta. Znamenajú zásah do ľudských práv a dôstojnosti, avšak v psychiatrii je niekedy ich použitie nevyhnutnosťou. Používanie obmedzovacích prostriedkov býva laickou verejnosťou bez dostatočných vedomostí kritizované, čo často negatívne ovplyvňuje pohľad na celý odbor psychiatrie. Obmedzovacie prostriedky môžu byť použité iba z terapeutických dôvodov, a ako krajné riešenie v prípade agresívneho správania a konania pacienta po vyčerpaní všetkých ostatných opatrení. Dôvodom fyzického obmedzenia sú najčastejšie závažné prejavy psychomotorického nepokoja ohrozujúceho okolie, autoagresívne prejavy s bezprostredným rizikom sebapoškodenia či suicídia. Obmedzovacie prostriedky nemajú byť nikdy riešením nedostatku ošetrojúceho personálu. Zmyslom fyzického obmedzenia je zabrániť chorému v sebapoškodení, v ohrození druhých osôb či v poškodení vecí.

O používaní obmedzovacích prostriedkov rozhoduje vždy lekár. Obmedzenie by malo byť aplikované čo najšetrnejšie s ohľadom na dôstojnosť pacienta, rozhodne a profesionálne. Pacienta umiestňujeme podľa možností mimo dosahu ostatných pacientov. Lekár informuje blízkych príbuzných primeranou formou, citlivo a taktne o použití obmedzovacích prostriedkov, okolnostiach, ktoré k aplikácii obmedzenia viedli a o ďalších otázkach. Dokumentácia musí obsahovať presný a konkrétny zápis o dôvodoch použitia obmedzovacích prostriedkov a stave pacienta. Najčastejšie ide o správanie pacienta ohrozujúce seba, prípadne okolie.

Preveniou nepokoja je dostatočný počet personálu, nekonfrontačný prístup, snaha o príjemné prostredie. Zápisy v dokumentácii musia byť zrozumiteľné, popisné a konkrétne. V dokumentácii musí byť uvedený čas začiatku obmedzenia a čas ukončenia vždy spolu s popisom stavu pacienta. Nutnou súčasťou dokumentácie je údaj o tom, že pacient bol o aplikácii opatrení informovaný pred, v priebehu alebo po ukončení opatrení. Frekvenciu

kontroly pacienta a zápis do dokumentácie sú stanovené lekárom alebo vnútorným predpisom. Pri kontrole je dôležité prehodnotiť nevyhnutnosť ďalšieho použitia obmedzovacích prostriedkov.

O ukončení obmedzenia rozhoduje lekár. Pacientovo správanie a konanie naďalej monitorujeme a o pozorovaní robíme záznam v dokumentácii. Za plnenie ordinácii je zodpovedný ošetrojúci personál, ktorý kooperuje s ošetrojúcim lekárom (Fertaľová, 2017).

Pri používaní obmedzovacích prostriedkov komplexná ošetrovateľská starostlivosť o pacienta zahŕňa:

- starostlivosť o hydratáciu (minimálny príjem tekutín 2000 ml/deň), príjem potravy,
- starostlivosť o vyprázdňovanie (sledovanie vylučovania moču a stolice),
- starostlivosť o hygienu,
- prevencia dekubitov,
- prevencia negatívnych dôsledkov z obmedzenia končatín,
- úprava lôžka, výmena osobného či posteľného prádla,
- minimalizácia psychickej záťaže,
- zaistenie pocitu bezpečia pacienta,
- obmedzenie môže viesť k výraznému stresu a fyzickému zaťaženiu, preto je vhodné na začiatku merať fyziologické funkcie (TK, P).

Vzhľadom na mnohé nejasnosti, najmä z pohľadu medzinárodných inštitúcií, v oblasti regulácie používania obmedzovacích prostriedkov v zdravotníctve na Slovensku MZ SR pristúpilo k protokolárnemu definovaniu ich používania. Odborné usmernenie č. 13787/2009 definuje použitie obmedzovacích prostriedkov len vo výnimočných prípadoch, najmä vtedy, ak pacient svojim správaním ohrozuje seba a/alebo okolie. Použitie obmedzovacích prostriedkov sa považuje za krajné riešenie v prípadoch, keď je to nevyhnutné na ochranu pacienta, ostatných pacientov, vecí, osôb v okolí pacienta a personálu psychiatrického zariadenia.

2 ZÁVER

Starostlivosť o pacienta s demenciou je mimoriadne náročná, zvlášť ak je chorý nepokojný, prípadne s prejavmi agresívneho správania. Ošetrojúci personál musí prejavovať mieru empatie ale aj prezieravosti, aby sme nežiaduce správanie chorého vedeli včas odhaliť a eliminovať. Nefarmakologické prístupy sú možnosťou ako negatívne prejavy v správaní a konaní chorého pozitívne ovplyvniť a minimalizovať.

Príspevok vznikol s podporou projektu Kultúrno edukačnej a grantovej agentúry KEGA č. 012PU-4/2018 s názvom: „Podiel ošetrovateľstva pri využívaní aktivizačných techník u chorých s demenciou“

Použitá literatúra

1. FRANKOVÁ, V. Demence u Alzheimerovy choroby. *Psychiatrie pro praxi*, 2017, roč.18, č. 1, s. 30-33. ISSN 1213-0508.
2. FERTAĽOVÁ, T. *Psychiatrické ošetrovateľstvo*. 1. vydanie. Lipovce pri Prešove: A-print, 2017. 172 s. ISBN 978-80-89721-27-6.
3. FERTAĽOVÁ, T., ONDRIOVÁ, I., MAJERNÍKOVÁ, Ľ. 2011. Kompetencie sestry pri posudzovaní kognitívnych funkcií u seniorov. In *Cesta k modernému ošetrovateľstvu XIII*. [CD ROM]. Praha: FN Motol, 2011. s. 50-55. ISBN 978-80-87347-05-8.
4. FERTAĽOVÁ, T., ONDRIOVÁ, I., HADAŠOVÁ, L. Piliere terapie Alzheimerovej choroby. *Česká a slovenská psychiatrie*, 2017, roč. 113, č. 3, s. 119-122. ISSN 1212-0383.

5. HOLMEROVÁ, I., JAROLÍMOVÁ, E., SUCHÁ, J. et al. *Péče o pacienty s kognitivní poruchou*. Praha: EV public relations, 2007. 149 s. ISBN 978-80-254-0177-4. [online] [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwjK1KzG097gAhWGh7QKHWY6DNMQFjABegQICBAC&url=http%3A%2F%2Fwww.geriatric.cz%2Fdokumenty%2FPece_o_pacienty_s_kognitivni_poruchou_1.pdf&usg=AOvVaw1Q5SVT-OcK_KLIh7xve39D
6. HOLMEROVÁ, I., JANEČKOVÁ, H., VAŇKOVÁ, H., VALETA, P. 2005. Nefarmakologické přístupy v terapii Alzheimerovy demence a praktické aspekty péče o postižené. *Psychiatria pre prax*, 2005, roč. 6, č. 4, s. 175-178. ISSN 1335-9592.
7. LÁTALOVÁ, K. *Agresivita v psychiatrii*. Praha: Grada Publishing, 2013. 235 s. ISBN 978-80-247-4454-4.
8. MARKOVÁ, E., VENGLÁŘOVÁ, M., BABIAKOVÁ, M. *Psychiatrická ošetrovatelská péče*. Praha: Grada Publishing, 2006. 352 s. ISBN 80-247-1151-6.
9. ONDRIÁŠOVA, M. Ošetrovanie agresívneho pacienta s psychickým ochorením. *Ošetrovateľský obzor*, 2007, roč. 4, č. 1-2, s. 15-18. ISSN 1336-5606.
10. PETR., T., MARKOVÁ, E. et al. *Ošetrovatelství v psychiatrii*. Praha: Grada Publishing, 2014. 295 s. ISBN 978-80-247-4236-6.
11. SCHULER, M., OSTER, P. *Geriatric od A do Z pro sestry*. Praha: Grada Publishing, 2010. 336 s. ISBN 978-80-247-3013-4.

Kontaktné údaje

PhDr. Terézia Fertalová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta zdravotníckých odborov

Partizánska 1, 080 01 Prešov

Tel: 00421517562462

email: terezia.fertalova@unipo.sk

PRINCÍPY HYGIENICKEJ STAROSTLIVOSTI

PRINCIPLES OF HYGIENIC CARE

Terézia Fertal'ová, Iveta Ondriová, Lívia Hadašová, Jana Cuperová, Gabriela Kuriplachová, Silvia Cibříková, Tatiana Pastorová

Abstrakt

Starostlivosť o hygienu pacienta sa radí medzi každodenné intervencie sestry v kooperácii s ďalšími členmi zdravotníckeho tímu. Zahŕňa v sebe súbor postupov vedúcich k udržaniu zdravia, zlepšovaniu kvality života pacienta a pôsobí preventívne pred vznikom komplikácií nedostatočnej hygienickej starostlivosti, ako sú dekubity alebo intertrigo. Počas výkonu hygienickej starostlivosti môže sestra ako jej realizátor komplexne zhodnotiť zdravotný stav pacienta. Starostlivosť o hygienu pacienta je nedomysliteľnou súčasťou kvalitnej ošetrovateľskej starostlivosti. Dostatočné odborné vedomosti a praktické skúsenosti sestier a zdravotníckych asistentov v oblasti starostlivosti o hygienu pacienta sú nevyhnutnosťou.

Kľúčové slová: *sestra, hygiena, starostlivosť, pacient, dieťa*

Abstract

Taking care of the patient's hygiene is one of the nurses' daily interventions in cooperation with other members of the medical team. It includes a set of procedures to maintain health, improve the quality of life of the patient and prevent the emergence of complications of inadequate hygiene such as pressure ulcers or intertrigo. The nurse can comprehensively evaluate the patient's health condition while performing the health care. Taking care of patient hygiene is an indispensable part of quality nursing care. Sufficient expertise and practical experience of nurses and health assistants in the field of patient care are essential.

Key words: *nurse, hygiene, care, patient, child*

1 HYGIENICKÁ STAROSTLIVOSŤ

„Ošetrovatel'stvo je študijný odbor zo sústavy študijných odborov, spracovaných Ministerstvom školstva SR, ako oblasť poznania (§ 50 ods. 1 Zákona č. 131/2002), v ktorej absolvent študijného programu (§ 51 ods. 1 Zákona č. 131/2002 a podľa zákona č. 363/2007, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých predpisov a o zmene a doplnení niektorých zákonov) nadobudne profesionálnu spôsobilosť/kompetenciu vykonávať svoje pôvodné povolanie alebo sa pripraví pokračovať v nadväzujúcom vysokoškolskom štúdiu“ (Eliášová et al. 2018, s. 5).

Zdravotný systém v súčasnosti pociťuje nedostatok sestier a zároveň povolanie sestera čelí neprehľadnej situácii a kladú sa mnohé otázky o aspektoch sesterskej práce ako sú napríklad zvyšovanie kompetencií a vzdelávanie sestier. Situácia a podmienky v praxi sú niekedy neprehľadné vzhľadom na zmeny legislatívy v oblasti zdravotníctva (Hekelová, 2018).

Nedostatok sestier je spôsobený starnutím populácie obyvateľstva, a tým aj sestier a taktiež nízkou úrovňou motivácie mladých ľudí rozhodnúť sa pre výkon sesterského povolania v slovenských nemocniciach. Zdá sa, že politici a verejnosť vo viacerých krajinách EÚ nerozumejú prínosu sestier pre spoločnosť (Di Cara, 2018).

Povolanie sestera sa spoločensky prijíma a posudzuje pomerne vysoko ako významný článok zdravotnej starostlivosti. Úloha, vzdelávanie sestier i ošetrovateľská činnosť prešli od doby

vzniku reformy zdravotníctva podstatnými zmenami. Poznatky sú bez praktických znalostí a zručností v profesii sestry menej dôležité. Všetky sestry musia ovládať ošetrovateľské postupy, ktoré sú dennou súčasťou profesijnej praxe (Elišová et al., 2018).

Ošetrovateľské postupy ako jeden zo základných predmetov, ktorý sa vyučuje na vysokých školách v odbore ošetrovateľstvo vychádza zo sesterských kompetencií, ktoré určuje „*Vyhláška MZ SR č. 95/2018 Z. z., ktorou sa určuje rozsah ošetrovateľskej praxe poskytovanej sestrou samostatne, samostatne na základe indikácie lekára a v spolupráci s lekárom a rozsah praxe pôrodnej asistencie poskytovanej pôrodnou asistentkou samostatne, samostatne na základe indikácie lekára a v spolupráci s lekárom.*“ Sestra, ktorá nadobudla profesionálnu kvalifikáciu hodnotí potreby osoby, skupiny osôb alebo rodiny, vymedzuje ošetrovateľské diagnózy, zaisťuje uspokojovanie požiadaviek a zhodnocuje uspokojenie spozorovaných potrieb, plánuje, dodržiava bezpečnosť prostredia a intimitu osoby pri poskytovaní ošetrovateľskej starostlivosti, hodnotí zmeny v zdravotnom stave pacientov, pričom toto hodnotenie vykonáva za pomoci rôznych meracích a hodnotiacich nástrojov, posudzuje stav celistvosti slizníc/kože, zúčastňuje sa na praktickej výučbe študentov zdravotníckych odborov, kooperuje s inými zdravotníckymi pracovníkmi, v rozsahu odbornej kvalifikácii poveruje zdravotníckych asistentov a sanitárov...

Keďže sestra kooperuje so zdravotníckymi asistentmi je potrebné, aby sme vymedzili niektoré z ich kompetencií, hlavne tie, ktoré súvisia s poskytovaním hygienickej starostlivosti okrem starostlivosti o novorodenca a ktoré určuje „*Vyhláška MZ SR 28/2017 Z. z., ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška MZ SR č. 321/2005 Z. z. o rozsahu praxe v niektorých zdravotníckych povolaniach v znení neskorších predpisov podľa § 4b o rozsahu praxe zdravotníckeho asistenta.*“ Hygienu u ležiaceho pacienta nemôže realizovať zdravotnícky asistent bez sestry, pretože jej súčasťou sú niektoré výkony výlučne v kompetencii sestier, napríklad: ošetrovanie chronických rán, dekubitov, toaleta dýchacích ciest, ošetrovanie invazívnych vstupov a iné. Kooperácia sestry a zdravotníckeho asistenta pri realizovaní hygienickej starostlivosti je nevyhnutnosťou. Zdravotnícky asistent má v rámci poskytovania starostlivosti kompetencie na poučenie o základnej starostlivosti, ktorá súvisí s biologickými potrebami, kooperuje s inými zdravotníckymi pracovníkmi, stará sa o hygienu a bezpečnosť prostredia, zabezpečuje intimitu osoby, realizuje starostlivosť o posteľ a hygienu osôb, stará sa o vyprázdňovanie, realizuje činnosti zamerané na prevenciu pred vznikom syndrómu z imobility, využíva antidekubitárne pomôcky, realizuje starostlivosť o dutinu ústnu a ďalšie...

Hygiena je súbor postupov a princípov, ktoré sú potrebné k zabezpečeniu a podpore zdravia. V užšom ponímaní pod pojmom hygiena rozumieme udržiavanie čistoty tela (Vytejková et al., 2011).

Potrebu osobnej čistoty zaraďujeme medzi základné biologické potreby. Každý človek má svoje vlastné hygienické zvyky, ktoré si počas svojho ontogenetického vývoja postupne vytvára (Pokorná, Komínková, 2013).

„*Osobná hygiena pacienta počas jeho pobytu v nemocnici, jej riadenie, udržiavanie a monitorovanie sebestačnosti pacienta pri jej výkone patria medzi základné odborné činnosti sestry*“ (Botíková et al. 2011, s.115).

Potreba osobnej hygieny je definovaná v 3 rovinách:

1. Biologická rovina: Kvalitnou hygienou odstraňujeme výlučky, exkréty a mikróby z tela a preventívne pôsobíme proti nákazám a udržiavame ňou kožu v čistote.
2. Psychologická rovina: Prináša pozitívne pocity ako pocit pohody, spokojnosti a napomáha uvoľneniu tela po psychickej stránke.
3. Sociálna rovina: Definícia hygieny v tejto rovine je chápaná ako prostriedok na vytváranie príjemného prostredia a podporu pozitívnych spoločenských vzťahov (Pokorná, Komínková, 2013).

Počas hygienickej starostlivosti má sestra príležitosť zhodnotiť aktuálny stav pacienta pri poskytovaní ošetrovateľskej starostlivosti metódou ošetrovateľského procesu. Sestra kladie dôraz na hygienickú starostlivosť u pacienta hospitalizovaného na JIS alebo ARO. Hygiena ako taká podporuje čistotu tela, a to tým, že eliminuje rôzne mikróby, exkréty a výlučky z povrchu tela. Hygienická starostlivosť pomáha organizmu relaxovať, uvoľňuje svalstvo, zlepšuje celkový vzhľad a eliminuje telesné pachy (Botíková et al., 2011).

Pokorná a Komínková (2013) uvádzajú 4 faktory, ktoré vplývajú na hygienickú starostlivosť:

1. Biologicko-fyziologické faktory (napr. pohyb, vek a aktuálny stav pacienta).
2. Psychicko-spirituálne faktory (napr. sebedovetomie, depresívne stavy, sebarešpekt).
3. Spoločensko-kultúrne faktory (napr. zamestnanie, finančné možnosti, rodinné zvyky).
4. Faktory environmentálneho prostredia (napr. prístupnosť vody, klimatické podmienky).

„Kvalitnou a dôslednou hygienickou starostlivosťou predchádzame nozokomiálnym nákazám, vzniku zaparenín (intertrigo) a dekubitov. Po hygienickej očiste sa pacient subjektívne cíti dobre, čo zlepšuje jeho prežívanie kvality života“ (Tirpáková a Sováriová Soósová 2016, s.29).

Poskytovanie hygienickej starostlivosti u pacientov radíme medzi denné sesterské intervencie. Zaisťovanie tejto starostlivosti prebieha každé ráno a večer, prípadne podľa potreby pacienta (Pokorná, Komínková, 2013).

1.1 Prípadová štúdia

V nasledujúcej časti uvádzame konkrétny prípad pre ilustráciu nedostatočnej hygienickej starostlivosti u dieťaťa. V prvom kroku sme žiadali súhlas etickej komisie FNSP J. A. Reimana s realizáciou prípadovej štúdie a súhlas zákonného zástupcu dieťaťa.

Anamnéza

16 – mesačné dieťa je zo štvrtej fyziologickej gravidity, pôrod bol v termíne, pri narodení hmotnosť 2200g a dĺžka 49cm. Súčasná hmotnosť dieťaťa je 8050g a 74cm. Dieťa očkvané podľa očkovacieho kalendára. Psychomotorický vývin je veku primeraný. Chodí samostatne od štrnástich mesiacov. Nemá ešte vypestované hygienické návyky, matka používa na hygienu plienky. Alergická anamnéza je negatívna. Matka dieťaťa má 32 rokov, otec náhle zomrel týždeň pred hospitalizáciou dieťaťa ako 31-ročný po NCMP. Dieťa má ešte troch zdravých súrodencov, bývajú spoločne v dome v rómskej osade.

Katamnéza

16 – mesačné dievča, prvýkrát hospitalizované a privezené RZP v doprovode matky na oddelenie pediatrie pre poruchu vedomia s podozrením na stav po febríllych krčoch. Podľa tvrdenia matky, doma na rukách prestala reagovať a vnímať, ochabla. Stav po niekoľkých minútach spontánne odznel. Dieťa bolo hospitalizované bez matky s hlavnou lekárskou diagnózou: R55.0 Synkopaet alaps, J20.8 Akútna bronchitída vyvolaná inými špecifikovanými organizmami. Vedľajšie lekárske diagnózy: Akútna rhinofaringitída, Pediculosis humanus capitis, Scabies, Porucha vedomia diferenciálnej diagnostiky, Mikrocytárna anémia.

Analýza a interpretácia

Hygienická starostlivosť o dieťa je nedostatočná. Pri príjme sme posúdili stav kože inšpekciou a palpáciou. Pri príjme má dieťa výrazne znečistené nechty, zvukovody a uši, tvár znečistená nosovým sekrétom, koža spotená a špinavá, vo vlasoch a na pokožke zistená prítomnosť parazitov-Voš detská a Zákožka svrabová a v perigluteálnej oblasti intertrigo. Dieťa má suché pery a sliznice. Koža na hlave a rukách je posiatá krustóznymi eflorescenciami po prurite. Keďže dieťa malo vši, žiadali sme informovaný súhlas od matky

na ostrihanie vlasov. Matka nesúhlasila a využila možnosť každé ráno dochádzať, aby dcére umývala vlasy špeciálnym šampónom na odšívavenie. Keďže dieta má viacero ochorení, ktoré podliehajú hláseniu, a u ktorých je nutné zvýšiť hygienicko-epidemiologický režim, realizovali sme celkový kúpeľ dieťaťa. Po ukončení sme kožu dieťaťa natreli sírovou masťou a ošetrili intertrigo v gluteálnej oblasti. Vzhľadom na to, že intertrigo je ochorenie kože, vyskytujúce sa v oblastiach, kde je koža vo zvýšenej miere vystavená vlhku, na postihnutú oblasť lokálne aplikovali Jecorisovú masť. Koža v gluteálnej oblasti bola začervenaná, prítomné intertrigo o veľkosti 3x5 cm, stolicu malo dieťa kašovitú počas celej hospitalizácie. Aby liečba mala efekt, Jecorisovou masťou sme gluteálnu oblasť natierali po každej hygiene a výmene plienky v tenkej vrstve. Počas dňa sme dieťa prebaľovali každé tri hodiny, aby sme zamedzili zhoršeniu stavu kože a minimalizovali kontakt kože s močom a stolicou. Dieťa pri hygienickej starostlivosti a výmene plienky v prvých dňoch reagovalo plačom a bránilo sa pre bolestivosť v ošetrovanom mieste. V priebehu nasledujúcich piatich dní odo dňa zahájenia liečby intertriga došlo k výraznému zlepšeniu postihnutej oblasti kože. Na každý hygienický úkon sme si pripravili pomôcky a riadili sme sa hygienicko-epidemiologickým štandardom v súvislosti so zamedzením šírenia ochorení. Na ošetrovanie vlasov sme použili šampón Dr. Happy a hrebeň na vyčesávanie hníd. Prvé dva dni sa dieťaťu umývali vlasy každé ráno šampónom na zneškodnenie vši a od tretieho dňa pri večernej hygiene. Za každým umytím bolo potrebné, aby sme hnídy z vlasov vyčesávali hrebeňom. Dievčatku sme ošetrili nechty a kožu postihnutú svrabom sme natreli sírovou masťou. Keďže ide o veľmi nákazlivé ochorenie, ktoré sa priamo alebo nepriamo prenáša z človeka na človeka a podlieha hláseniu je nutné, aby bol dodržiavaný zvýšený hygienicko-epidemiologický režim. Dieťa bolo potrebné natierať sírovou masťou počas troch dní. Po troch dňoch sme dieťa počas večernej hygieny vyumývali a obliekli čistou osobnú a posteľnú bielizeň. Po realizácii hygienickej starostlivosti sme urobili záznam do ošetrovateľskej dokumentácie. Pri prepúšťaní bola matka edukovaná ako sa má starať o dieťa, so zameraním na hygienickú starostlivosť, častejším prebaľovaním, celkovom kúpeľi dieťaťa a používaní prípravkov na prevenciu pred vznikom zaparenín v gluteálnej oblasti.

2 DISKUSIA

Popísaním konkrétneho prípadu sme ilustrovali nedostatočnú hygienickú starostlivosť u 16 mesačného dieťaťa.

V domácom prostredí bolo dieťa prebaľované minimálne, pretože matka, ako uvádzala, chcela ušetriť peniaze. Podľa našich pozorovaní je príčinou nedostatočnej hygienickej starostlivosti nevyhovujúca sociálna situácia v rodine, znížený hygienický štandard a znížená životná úroveň. Matka s dieťaťom žije v rómskej osade. Podľa udania matky dieťaťa, manžel a otec dieťaťa zomrel týždeň pred hospitalizáciou dieťaťa vo veku 31 rokov na následky náhlej mozgovej príhody. Pri prepustení bola matka edukovaná ako sa má správne starať o dieťa a dodržiavať hygienický štandard.

Vhodnými intervenciami sa nám podarilo zlepšiť hygienický stav dieťaťa, vyliečiť pedikulózu, svrab a intertrigo v perigluteálnej oblasti počas 12 dní hospitalizácie. Dieťa malo rozvinutý svrab. Svrab je ochorenie, ktoré je nutné hlásiť a pri jeho výskyte dbať na zvýšený hygienicko-epidemiologický režim. Medzi základné liečebné postupy tohto ochorenia patrí aplikácia sírovej masti, ktorá okrem kauzálnej liečby zmierňuje pruritus a bráni prípadnej sekundárnej infekcii. Na terapiu sírovou masťou doposiaľ ešte nebola hlásená rezistencia. K ďalším lokálnym prípravkom sa zaraďuje aj Permetrin, Benzylbenzoát, a Lindan tiež známy ako Jacutin emulzia alebo Skabacid emulzia. Do celkovej systémovej liečby svrabu sa zaraďuje látka Ivermectin (obchodný názov Ivomec, Heartgard 30, Mectizan). Prípravky sa nanášajú na celé telo od hlavy až po špičky prstov na nohách. Aplikácia sírovej masti sa odporúča v priebehu troch dní (Zímová, 2013). Vo vlasovej časti boli prítomné vši-

pedikulóza, ktorej liečba spočívala v dennom umývaní vlasov liečebným šampónom a vyčesávaním hníd. V súčasnosti sa na liečbu pedikulózy používajú mnohé insekticídy ako malatión, karbaryl, permetrín a s-RP notrín. Medzi najznámejšie voľne dostupné prípravky patrí sprej Paranit, LiQuido DUO FORTE šampón na vlasy, Orthosan BF 45, Difusil H forte sprej proti všiam, avšak mimoriadne účinný prípravok proti všiam je Hedrin, ktorý nespôsobuje alergie, nedráždi pokožku a nevzniká na neho rezistencia. Vlasy by sa mali umývať takýmito prípravkami aspoň 3 minúty, aby šampón prenikol ku pokožke a potom po opláchnutí aplikovať druhú vrstvu a taktiež nechať pôsobiť tri minúty a následne opláchnuť čistou vodou. Medzi revolúciu v zničení vší patrí prípravok od spoločnosti NYDA (NYDA plus a NYDA expres), ktorý je výnimočný tým, že obsahuje dvojstupňový dimetikón a je vedecky podložené, že žiaden iný prípravok nie je taký účinný ako tento. Keďže tento prípravok neobsahuje žiadne nebezpečné insekticídy je vhodné jeho používanie aj u novorodencov (Rupeš, Vlčková, 2010). V perigluteálnej oblasti bolo prítomné intertrigo, ktoré sme pri každom prebaľovaní ošetrovali jekorisovou masťou (masťou s obsahom rybieho oleja). Rohová (2012) popisuje zlepšenie stavu kože už pár dní od prvého použitia krémov a k úplnému zahojeniu horších stupňov intertriga dochádza behom najbližších týždňov. Pokiaľ domáca liečba nie je postačujúca, je potrebné navštíviť dermatológa alebo pediatra. Aby sa zamedzilo vzniku zaparenín, dieťa má byť prebaľované každé tri hodiny a koža ošetrovaná podľa potreby vhodnými prípravkami, napríklad: Sudokrém, jekorisová masť. Rohová (2012) odporúča najčastejšie využívané liečivá pri liečbe intertriga a to:

- Sudokrém: antiseptický krém s obsahom lanolínu na upokojenie a zvláčnenie pokožky. Benzyl alkohol obsiahnutý v liečive znižuje bolesť a podráždenie. Má antifungicídne, antibakteriálne vlastnosti a podporuje epitelizáciu.
- Pasta Rybilka: Hlavnou zložkou je vitamín D, ktorý podporuje granuláciu a epitelizáciu horných vrstiev pokožky a podkožia. Vitamín E sa spolupodieľa na regenerácii a oxid zinočnatý pôsobí mierne vysušujúco na sekréciu kože. Rybí tuk vytvára na pokožke ochranný film.
- Bepanthen: Obsahuje dexpanthenolum 50mg v 1g masti. Podporuje tvorbu kolagénu, elastínu a podporuje prirodzenú regeneráciu kože. V liečive je aj očistený lanolín, ktorý dlhodobo vytvára ochranný film na pokožke. Tento krém sa vyznačuje tzv. statusom G. R. A. S a to znamená, že aj pri použití vyšších dávok nemá toxické vlastnosti.
- Krém Aviril: okrem vyššie spomínaných liečivých zložiek, tento krém obsahuje kamilkový extrakt. Slúži hlavne ako prevencia vzniku zaparenín a lieči popraskanú pokožku nie len u detí ale aj u dospelých.
- Bubchen Baby krém: Hlavnými zložkami sú azulen a bisabolol, ktoré upokojujú pokožku a majú protizápalové účinky. Krém obsahuje olej zo pšeničných klíčkov, ktoré sú bohaté na vitamín A, E a lecitín. V zložení je obsiahnutý aj oxid zinočnatý a včelí vosk, ktorým udržuje pokožku pružnú.
- Seba med detský krém: tento krém svojím zložením podporuje tvorbu kyslého ochranného plášťa. Na zachovanie rovnováhy tukov v pokožke výrobca použil lecitín a skvalen. Na prevenciu pred vznikom intertriga bol pridaný oxid titaničitý.
- CutisHelp mimi konopný krém: krém bez pridaného parfému s výťažkami z extrahovaného oleja zo semien technického konope, ktorý šetrne ošetruje postihnutú kožu.
- VITELLA Ictamo: pasta s obsahom ichtamolu a oxidu zinočnatého špecificky vyvinutá na liečbu a ošetrovanie ťažšie zvládnuteľných zaparenín.
- Imazol krémpasta: pasta, ktorá sa používa pri ťažších formách, ktoré sa nedajú liečiť klasickými masťami na zapareniny. Obsahuje Clotrimazol, ktorý vykazuje široké spektrum antimykotických vlastností.

- Pytiol: tento krém sa môže používať u detí nad 10r. Z dôvodu obsahu kyseliny boritej sa doporučuje krátkodobé používanie.

Vzhľadom na vek sledovaného dieťaťa (16 mesiacov) je žiaduce u dieťaťa začať s pestovaním hygienických návykov a využívaním nočníka, minimálne aspoň každé ráno, kedy je najpravdepodobnejšie, že sa dieťa do nočníka vyprázdni, a tak znižovať náklady matky na plienky. Popísaním konkrétneho prípadu môžeme konštatovať, že nedostatočnou až zanedbanou hygienickou starostlivosťou ohrozujeme zdravotný stav dieťaťa. Vhodnými intervenciami vieme pacientovi pomôcť a zlepšiť hygienický stav kože. V našom konkrétnom prípade je rozhodujúce ako sa v nasledujúcom období bude matka o dieťa starať. Napriek edukácii sestrou môžeme predpokladať, že znížený hygienický štandard v domácom prostredí môže zhoršiť hygienický stav kože, je preto dôležitá preventívna kontrola napríklad terénnymi pracovníkmi a ošetrojúcim detským lekárom a sestrou.

3 ZÁVER

Starostlivosť o hygienu pacienta je súčasťou komplexnej ošetrovateľskej starostlivosti poskytovanej pacientom metódou ošetrovateľského procesu. Starostlivosť o hygienu pacienta patrí medzi základné ošetrovateľské potreby. Kooperácia sestier, praktických sestier a zdravotníckych asistentov pri uspokojovaní pacientových potrieb a riešení ošetrovateľských problémov je nedmysliteľnou súčasťou tímovej práce.

Príspevok vznikol s podporou Kultúrno edukačnej a grantovej agentúry KEGA č. 029PU-4/2017 s názvom: „Inovácia predmetu Ošetrovateľské postupy I a II – vytvorenie modulového vzdelávacieho programu“

Použitá literatúra

1. BOTÍKOVÁ, A. et al. *Ošetrovateľské techniky*. Trnava: Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce Trnavskej univerzity v Trnave, 2011. 387 s. ISBN 978-80-8082-456-3.
2. ELIÁŠOVÁ, A. et al. *Manuál ošetrovateľských postupov I*. Prešov: FZO PU, 2018. 137 s. ISBN 978-80-555-2023-0.
3. DI CARA, V. Sestry z Evropy jednaly v Bruselu o aktuálných problémoch ošetrovatelství. In: *Florence*. 2018. Roč. 14, č.3, s. 26-27. ISSN 1801-464X.
4. HEKELOVÁ, Z. Vzdělávání sester- „velké“ téma dneška. In: *Florence*. 2018. Roč. 14, č.3, s. 2-3. ISSN 1801-464.
5. POKORNÁ, A., KOMINKOVÁ, A. *Ošetrovateľské postupy založené na dôkazoch*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 121 s. ISBN 978-80-210-6331-0.
6. ROHOVÁ, I. *Prevence a léčba opruzenin*. *Pediatric pro praxi*, 2012, roč. 13, č. 3, s. 199-202. ISSN 1213-0494. Dostupné z: <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/pep/2012/03/14.pdf>
7. RUPEŠ, V., VLČKOVÁ, J. Veš dětská zůstává problémem. *Dermatologia pre prax*, 2010, roč. 4, č. 4, s. 144-148. ISSN 1339-4207. Dostupné z: http://www.dermatologiapreprax.sk/index.php?page=pdf_view&pdf_id=4756&magazine_id=11
8. TIRPÁKOVÁ, L., SOVÁRIOVÁ SOÓSOVÁ, M. et al. *Ošetrovateľské techniky*. [online]. Košice: UPJŠ v Košiciach. 2016 [cit. 2018-10-30]. ISBN 978-80-8152-441-7. Dostupné z: <https://unibook.upjs.sk/img/cms/2016/lf/osetrovateľske-techniky-final.pdf>
9. VYTEJČKOVÁ, R., SEDLAŘOVA, P., WIRTHOVA, V., HOLUBOVA, J. *Ošetrovateľské postupy v péči o nemocné I*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 228 s. ISBN 978-80-247-3419-4.

10. ZÍMOVÁ, J., ZÍMOVÁ, P. *Významné parazitární infekce genitálu – svrab*. Urologie pro praxi, 2013, roč. 14, č. 5, s. 218-223. ISSN 1803-5299. Dostupné z: <https://www.urologiepropraxi.cz/pdfs/uro/2013/05/05.pdf>
11. Vyhláška MZ SR 95/2018 Z.z., ktorou sa určuje rozsah ošetrovateľskej praxe poskytovanej sestrou samostatne, samostatne na základe indikácie lekára a v spolupráci s lekárom a rozsah praxe pôrodnej asistencie poskytovanej pôrodnou asistentkou samostatne, samostatne na základe indikácie lekára a v spolupráci s lekárom. Dostupné z: <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2018-95>
12. Vyhláška MZ SR 28/2017 Z.z., ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška MZ SR č. 321/2005 Z.z. o rozsahu praxe v niektorých zdravotníckych povolaniach v znení neskorších predpisov podľa § 4b o rozsahu praxe zdravotníckeho asistenta. Dostupné z: <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2017-28>

Kontaktné údaje

PhDr. Terézia Fertalová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta zdravotníckych odborov

Partizánska 1, 080 01 Prešov

Tel: 00421517562462

email: terezia.fertalova@unipo.sk

PRÍPADOVÉ ŠTÚDIE V PREDMETE ZDRAVOTNÍCKY MANAŽMENT V ODBORE OŠETROVATELSTVO

CASE STUDIES IN THE HEALTH MANAGEMENT IN THE NURSING

*Livia Hadašová, Iveta Ondriová, Terézia Fertal'ová, Anna Eliašová, Jana
Cuperová, Gabriela Kuriplachová*

Abstrakt

Rozhodnutia zdravotníckych manažérov ovplyvňujú organizáciu práce, výsledky hospodárenia, motiváciu zdravotníckych pracovníkov i výsledný efekt kvality zdravotnej starostlivosti. Jedným zo základných predpokladov manažéra je schopnosť okamžite riešiť problém, vedieť kriticky zhodnotiť situáciu a vydať záväzný pokyn pre podriadených zamestnancov, ktorého realizácia v praxi neohrozí prevádzku, ale zvýši efektívnosť fungovania zdravotníckeho zariadenia. Práve pre tieto všetky uvedené oblasti a atribúty, je vzdelávanie budúcich zdravotníckych pracovníkov v predmete zdravotnícky manažment nevyhnutnosťou. Vo výučbe predmetu manažment je možné využiť prípadové štúdie, ktoré napomôžu študentom rozvinúť analytické a kritické myslenie, schopnosť riešiť problém a navrhovať efektívne riešenia pre prax. Empiricky je overené, že výuka za pomoci prípadových štúdií vedie k zlepšeniu schopnosti študentov riešiť problémy.

Kľúčové slová: prípadová štúdia, zdravotnícky manažment, efektívne riadenie, kreativita

Abstract

Decisions of health managers influence the organization of work, economic results, motivation of health workers and the resulting quality of health care. One of the basic assumptions of the manager is the ability to solve the problem immediately, to be able to critically evaluate the situation and to issue a binding instruction to subordinate employees, whose implementation in practice will not jeopardize the operation, but will increase the effectiveness of the operation of the healthcare facility. Just for all these areas and attributes, educating health professionals in the subject of health management is a must. In the subject management, case studies can be used to help students develop analytical and critical thinking, problem solving, and design effective practice solutions. Empirically, it is proven that case study instruction leads to an improvement in students' ability to solve problems.

Key words: case study, management of health care, word, effective management, creativity

1 PRÍPADOVÉ ŠTÚDIE

Prípadové štúdie vstúpili do slovníka academickej sféry predovšetkým s aktivizačnými a aplikačne orientovanými formami terciárnej výuky, ktoré sa uplatňujú pri exekutívnych či neexekutívnych formách manažérsko-ekonomického vzdelania. Ich využitie v terciárnom vzdelávaní začala Harvard Law School, a po prvej svetovej vojne sa stali súčasťou vzdelávania v medicíne, v práve, v podnikaní a manažmente (Štrauch, 2007).

Výukové prípadové štúdie sú súčasťou vysokoškolského vzdelávania, ilustrujú významné situácie alebo ponúkajú príležitosť pre riešenie problému, zvyšujú motiváciu študentov k ďalšiemu štúdiu, podporujú rozvoj diskusných schopností a tímovej práce. Cieľom výukových prípadových štúdií je uviesť študentov do rozhodovania konkrétneho problému a zodpovedanie otázky "čo by ste v danej situácii robili vy?" Spočiatku boli prípadové štúdie

určené predovšetkým pre pokročilé kurzy ekonomicko-manažerských predmetov, kde študenti mali definovať problémovú situáciu a aspekty, ktoré vyžadujú manažersku pozornosť. Mnohé z výukových prípadových štúdií vychádzajú z reálnych životných situácií. Popisujú reálne alebo vymyslené situácie z podnikateľského prostredia za účelom zachytenia organizačných javov. Výuková prípadová štúdia je typicky písaná ako príbeh, v ktorom vystupujú konkrétne osoby (Podlahová, 2012).

Výuka na vysokej škole sa neobmedzuje len na faktické predávanie informácii, ale zakomponované metódy využívajúce aktivitu samotných študentov, ktorí sa stávajú partnermi v rámci vyučovacieho procesu. Kritika výukových prípadových štúdií je často spojená s rezistenciou študentov, ktorí sú zvyknutí na tradičné metódy inštruktáže. Možno sa stretnúť aj s názorom, že prípadové štúdie odkláňajú pozornosť študentov od učenia sa nutným teoretickým princípom, smerom k ponímaniu prax bez teórie. Výuková prípadová štúdia má primárny cieľ didaktický a to rozvinúť a zaktivizovať znalosti študentov v danej disciplíne a zvýšiť ich schopnosť riešiť problémy v praxi. Ak je prípadová štúdia dobre pripravená, pomáha rozvíjať analytické myslenie, schopnosť diagnostikovať podstatu problému, schopnosť strategického rozhodovania ako aj schopnosť nachádzať riešenia problémov a formulovať odporúčania pre prax. Ak sa prípadová štúdia týka konkrétnej situácie v organizácii v dostatočne vzdialenej minulosti, je možné konfrontovať analýzu a riešenie účastníkov vzdelávania so skutočným riešením problému, ktoré bolo zvolené v praxi, aj s jeho výsledkami (Štrauch, 2007).

Potup pri zostavovaní výukovej prípadovej štúdie je v literatúre popisovaný rôzne. Dôležitou požiadavkou na kvalitné výukové prípadové štúdie tvorí ich autentickosť, t.j. uveriteľnosť a hodnovernosť (Podlahová, 2012).

Eliašová a kol. (2017) uvádzajú, že v prípadovej štúdií v predmete manažment má študent analyzovať problém v organizácii, vyhodnocovať alternatívy a odporúčať spôsob riešenia. Písomná analýza má preukazovať vlastnosti dôkladného a relevantného prieskumu alebo výskumu, logickej dôkladnej analýzy a sústredeného, profesionálneho písania. Simulácie spredmetnené v prípadových štúdiách poskytujú možnosť aplikácie teoretických poznatkov do imaginárnych (resp. z praxe prevzatých) praktických situácií formulovaných vždy problémovo. V analýze prípadovej štúdie sa uplatňuje postup – sumarizácie faktov, špecifikácie skúmaného problému, analyzovania príčin, návrh riešenia a obhájenie.

1.1 Kreativita

Prípadové štúdie vo vzdelávaní študentov a vedúcich pracovníkov podporujú kreativitu a kritické myslenie.

Mizla a Bašistová (2002) uvádzajú, že kreatívne a kritické procesy myslenia sú kombináciou predovšetkým:

- schopností (napr. logika myslenia, chápanie priestoru, komunikatívnosť),
- vedomostí (napr. poznanie faktov, pojmov, princípov, teórii, skúseností vlastných a iných a poznanie seba samého),
- zručností (napr. vo vizualizácii, abstrahovaní, klasifikovaní problémov, vyhľadávaní analógií),
- hodnôt (napr. česťnosť, sebakritickosť, racionalita, empatia, autonómnosť),
- postojov (napr. objektívnosť, citlivosť, zaujatosť, stálosť).

Kreativita sa skladá z troch častí:

- expertízy,
- flexibility a predstavivosti ako schopnosti myslenia,
- motivácie.

Hospodárová (2008) uvádza, že pozitívny prístup ku kreativite sa prejavuje ako:

Zvedavosť – tvoriví ľudia chcú vedieť množstvo rôznych vecí každého druhu len preto, aby vedeli. Získavanie vedomostí si nevyžaduje dôvod, pričom najlepšie myšlienky prichádzajú so znalosťami dobre vybavenej mysle. Kreativní ľudia chcú vedieť, prečo niečo vzniká a existuje, aké sú dôvody, ktoré viedli k určitému rozhodnutiu, problémom, udalostiam, faktom a pod., prečo práve určený spôsob je najlepší a prečo nemožno skúsiť iný. Pozadie tejto zvedavosti je pozitívne a nie deštruktívne alebo skeptické či negativistické. Prejavom zvedavosti sú otázky.

Výzva – zvedaví ľudia radi poznajú a overujú predpoklady, ktoré stoja za predstavami, myšlienkami, problémami a tvrdeniami.

Tvorivá nespokojnosť – schopnosť vidieť potrebu zlepšovania a navrhnúť metódu realizácie tohto zlepšenia. Tvorivá nespokojnosť je pozitívnou nespokojnosťou odrážajúcou poznanie lepšieho riešenia. Nespokojnosť s niečím a túžba vyriešiť problém a zlepšiť existujúci stav vedie k zmenám. Tvorivá nespokojnosť sa prejavuje ako aktívne hľadanie problémov a ich riešení a ako snaha riešiť rôzne existujúce výzvy.

Viera vo vyriešiteľnosť väčšiny problémov – skôr alebo neskôr pri dostatku času a energie možno využiť drvivú väčšinu problémov. Táto vlastnosť je veľmi dôležitá najmä na začiatku riešenia problémov, keď sa skúmaný problém môže zdať veľmi zložitý, komplexný, vyvolávajúci nemožnosť riešenia. Postupné poznávanie jednotlivých častí problému, jeho príčin a prejavov vedie k hľadaniu menej zvyčajných ciest na jeho prekonanie.

Schopnosť prekonať odsudzovanie a kritiku - vyžaduje vytrvalosť, pretože iný názor, predstava alebo myšlienka sa stávajú prijateľnejšími potom, ako sa stanú známejšími alebo sa prezentujú v inom kontexte.

Problémy sú zaujímavé a prijateľné – treba ich vidieť ako zaujímavú príležitosť na poznanie seba, organizácie a na učenie sa. Problémy vedú k zlepšeniam a problém môže byť súčasne riešením.

Mizla a Bašistová (2002) uvádzajú, že kreatívne myslenie sa vo všeobecnosti spája s vytváraním alebo generovaním ideí, procesov, skúseností, alebo objektov. Riešenie problému potom niekoľkokrát prechádza kritickým a kreatívnym myslením:

- analýza problému – kritické myslenie,
- vytváranie možných riešení – kreatívne myslenie,
- výber optimálneho riešenia – kritické myslenie,
- implementácia riešenia – kreatívne myslenie,
- hodnotenie a efektívnosť riešenia – kritické myslenie.

2 ZDRAVOTNÍCKY MANAŽMENT

Manažment ako vedná disciplína má interdisciplinárny charakter, do jej obsahu patria poznatky z oblasti filozofie, ekonómie, psychológie, sociológie, práva, ale aj z oblastí prírodných a technických disciplín. V predmete zdravotnícky manažment v pregraduálnom štúdiu získavajú študenti základné informácie o manažérskych úlohách a kompetenciách riadiacich pracovníkov a manažérskych funkciách v systéme zdravotnej starostlivosti a v zdravotníckych zariadeniach. (Kilíková, Jakušová, 2008). Cieľom výuky v uvedenom predmete je osvojiť si poznatky týkajúce sa plánovania, rozhodovacích procesov, organizovania, vedenia ľudí, pracovnej motivácie, personálneho zabezpečenia, kontrolnej činnosti, riadenia zmien, zabezpečenia kvality zdravotníckych služieb, vrátane bezpečnosti pacienta. Pre efektívne fungovanie systému a procesov, riešenie problémov nestačia zdravotníckym pracovníkom len teoretické poznatky, vyžadujú sa aj komunikačné, interpersonálne a rozhodovacie zručnosti (Škrla, Škrlová, 2003).

Systém zdravotníctva je charakteristický neustále prebiehajúcimi zmenami v aspekte legislatívy, financovania, liekovej politiky, elektronizácie zdravotníctva, nových zdravotníckych a informačných technológií, ale i neustále vyvíjajúcej sa konkurencii.

Najvýraznejšou zmenou v systéme je Reorganizácia zdravotníctva, ktorú zastrešuje MZ SR a v rokoch 2019 až 2030 plánuje novú koncepciu rozvoja ústavnej zdravotnej starostlivosti, jej cieľom je efektívnejšie využitie lôžkových kapacít, kvalitnejšia a bezpečnejšia zdravotná starostlivosť pre pacienta, posilnenie lôžok na poskytovanie dlhodobej starostlivosti. Ministerstvo zdravotníctva plánuje stanoviť minimálne množstva výkonov pre jednotlivé pracoviská, s cieľom zvýšiť kvalitu a bezpečnosť hospitalizácií. Progresívne zmeny podporujúce zvyšovanie kvality zdravotníckych služieb a efektivitu zdravotníckych zariadení podporujú aj projekty z Európskych štrukturálnych fondov. Zmeny, ktoré výrazne podporujú kvalitu diagnostických a terapeutických procesov vychádzajú z výskumných bádání a poznatkov praxe založenej na dôkazoch. Zdravotnícke organizácie sa nemenia kvôli zmenám, ale preto, že sú súčasťou širšieho rozvoja a musia reagovať na zmeny, obmedzenia, požiadavky a príležitosti súvisiace s ich vonkajším a vnútorným prostredím. Na zdravotníckych manažéroch na akomkoľvek stupni riadenia sú kladené nároky, aby zabezpečili bezproblémovú prevádzku prostredníctvom kvalifikovaných a motivovaných zamestnancov, dosiahli vyrovnané hospodárenie a vysokú kvalitu poskytovania zdravotníckych služieb. Nevyhnutnosťou pre zdravotníckych manažerov je aj schopnosť plánovať proaktívne zmeny, predvídať vývoj a problémy, riešiť problémy v systéme zdravotnej starostlivosti, či už na ambulancii, lôžkovom zariadení alebo v akomkoľvek zdravotníckom zariadení. Uvedené ciele a činnosti vyžadujú manažérske schopnosti, ktorých súčasťou je rozhodovanie s kritickým a kreatívnym myslením.

3 ZÁVER

Pre vedúcich zdravotníckych pracovníkov je nevyhnutnosťou zlepšovať rozhodovacie procesy, ktoré majú vplyv na efektivitu prevádzky zdravotníckeho zariadenia. Rozhodnutia zdravotníckych manažerov ovplyvňujú organizáciu práce, výsledky hospodárenia, motiváciu zdravotníckych pracovníkov i výsledný efekt kvality zdravotnej starostlivosti. Jedným zo základných predpokladov manažéra je schopnosť okamžite riešiť problém, vedieť kriticky zhodnotiť situáciu a vydať záväzný pokyn pre podriadených zamestnancov, ktorého realizácia v praxi neohrozí prevádzku, ale zvýši efektivitu fungovania zdravotníckeho zariadenia. Práve pre tieto všetky uvedené oblasti a atribúty, je vzdelávanie zdravotníckych pracovníkov v predmete zdravotnícky manažment nevyhnutnosťou. Vo výučbe predmetu manažment je možné využiť prípadové štúdie, ktoré napomôžu študentom rozvinúť analytické a kritické myslenie, schopnosť riešiť problém a navrhovať efektívne riešenia pre prax. Podlahová (2012) uvádza, že je empiricky overené, že výuka za pomoci prípadových štúdií vedie k zlepšeniu schopnosti študentov riešiť problémy.

Použitá literatúra

1. ELIAŠOVÁ, A., HADAŠOVÁ, L., FEDURCOVÁ I. *Vybrané kapitoly zo zdravotníckeho manažmentu*. Prešov : Print.2017.164s. ISBN 978-80-555-1823-7.
2. HOSPODÁROVÁ, I. *Kreatívni management v praxi*.1.vydanie. Praha: Grada Publishing. 2008.136 s. ISBN 978-80-247-1737-1
3. KILÍKOVÁ,M., JAKUŠOVÁ, V. *Teória a prax manažmentu v ošetrovatel'stve*. Martin: Osveta., 2008. 148 s. ISBN 978-80-8063-290-3.
4. MIZLA, M., BAŠISTOVÁ, A. *Manažérska diagnostika*. Vybrané kapitoly I. Bratislava: Ekonóm.2002. 95 s. ISBN 80-225-1567-1
5. PLEVOVÁ I. a kol.*Management v ošetrovatel'ství*. 1.vydanie. Praha: Grada Publishing. 2012 304 s. ISBN 978-80-247-3871-0.
6. PODLAHOVÁ, L. a kol. *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Grada Publishing 2012.160 s. ISBN 978-80-247-4217-5.

7. ŠKRLA, P., ŠKRLOVÁ M.2003. *Kreativní ošetrovatelský management*. 1.vyd. Praha:Advent-Orion, 2003.485 s.ISBN 80-7172-841-1.
8. ŠTRAUCH,P., *Tvorba výukových a výzkumných případových studií*. Praha: Acta Oeconomica Pragensia 2007. (15;3). ISSN 0572-30-43.

Príspevok vznikol s podporou Kultúrno edukačnej agentury KEGA č.029 PU -4/2017 s názvom: „Inovácia predmetu Ošetrovatel'ské postupy I. A II. – vytvorenie modulového vzdelávacieho programu.

Kontaktné údaje

PhDr. Lívia Hadašová, PhD., MBA
Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta zdravotníckych odborov
Partizánska 1
08001 Prešov
Tel: 00421517562462
email: livia.hadasova@unipo.sk

MODELOVÁNÍ JAKO PRINCIP VÝUKY TECHNIKY A TECHNICKÉ GRAMOTNOSTI

MODELLING AS A PRINCIPLE OF TECHNICAL EDUCATION AND TECHNICAL LITERACY

Václav Tvarůžka

Abstrakt

Tento článek popisuje zkušenosti s uplatněním tématu modelování a experimentů jako prostředku k rozvoji technické gramotnosti žáků a studentů. Považujeme za důležité, aby žáci při výuce integrovali znalosti nejen teoretické, ale rovněž praktické s tvorbou modelů z papíru, plastů a dalších materiálů. Ústředním tématem je realizace experimentů s ethanolovou raketou. Tento námět je možno začlenit do výuky technických a přírodovědných předmětů s užitím výpočtů v korespondenci kvalifikovaných odhadů energetických ztrát, účinnosti a dalších fyzikálních veličin. Praktické užití modelu a ověření jeho chování experimentem umožňuje praktické experimentování analýzou videozáznamu. Tento námět doporučujeme k užití v prostředí základních a středních škol, či volnočasovým aktivitám, neboť disponuje výrazným motivačním potenciálem.

Klíčová slova: raketa, etanol, energie, plasty, výhřevnost, bezpečnost, technická gramotnost.

Abstract

This paper deals with experience in application of modelling and experiments as a tool for development of technical literacy of pupils and students. During education we find important to integrate not only theoretical knowledge but also practical one - creation of paper models, plastic ones and work with other materials. The key topic is realization of experiments with an ethanol racket. This topic is possible to implement to education of technical and natural science subjects using calculation and qualified estimation of energetic loss, effectiveness and other physical quantities. Practical use of the model and its running verification by the experiment enable practical experimentation with the video recording. We recommend this topic in the environment of primary and secondary schools or leisure time activities as it has a strong motivation potential at disposal.

Key words: rocket, ethanol, energy, plastics, calorific value, safety, technical literacy.

1 TECHNICKÁ GRAMOTNOSTN V SOUČASNÉM DISKURZU

Současný pedagogický diskurz týkající se obsahu výuky základních a středních škol v oblasti technologií je vymezen několika mezními přístupy.

- První z nich je orientován na výuku praktických činností s materiálem, na výuku technologie se zaměřením na pracovní postupy práci s nářadím a materiály.
- Funkce a ovládání technologických artefaktů.
- Dalším přístupem je orientace na počítačem podporovanou výuku.

Čím dál častěji se setkáváme s termínem „technická gramotnost“. Je zřejmé, že tento termín je převzat z oblasti „čtení psaní a chápání textu“. Významový posun do oblasti techniky lze znázornit či „namodelovat“ pojmovým integračním vzorcem, který však nelze kvantitativně vyčíslit.

$$TG = \int_*^{\dagger} F \times M \times Ch \times IT \times T \times dT + C$$

TG – technická gramotnost, F – fyzika, M – matematika, Ch – chemie, IT informační technologie, T – technika, dT – praktická a aplikační proměná.

Předmět „technika“ by měl mít potenciál integrovat znalosti technologií, fyziky, matematiky, chemie, přírodovědy a jejich funkční uplatnění. Člen „dT“ je možno považovat za praktickou činnostní složku praktických činností experimentálních, tvořivých, dovednostních, včetně znalostí procedurálních. Meze tohoto integrálu jsou určeny jako cesta životem od narození až do samého závěru. Pokud bychom tento „pojmový vzorec“ chtěli detailně dopracovat, je nutné pamatovat rovněž na podstatnou složku učení tj. motivaci (v našem vzorci označena jako konstanta C. V aktuálním vědeckém paradigmatu se fenoménu motivace v teorii a praxi zabývá např. Kuruc (2017, s. 1 - 127).

Jedním z výrazných faktorů, které jsou veřejností a médií propagovány je soustavný požadavek na „zábavnost“ vyučování. Tento faktor je saturován především médií. Popularizace vědy má v dnešním světě specifické postavení. Témata vědy musejí zaujmout, inspirovat a vést účastníky k hlubšímu zamyšlení. Problémem je vždycky určité zjednodušování, idealizace a omezenost hlubšího poznání.

Liessman (2006, s. 17) píše: „Vědění se stává ne sice ústřední, ale ani ne zcela okrajovou oblastí zábavního průmyslu...“. ... „Vědění se v takovém rámci projevuje především z hlediska toho, jak je schopné ohromit. To je úžasné, co všechno existuje a jak věci fungují nebo se vyrábějí. Většina televizních pořadů o vědě se tudíž ve značné míře věnuje technologiím. Pořady jsou úspěšné, protože zohledňují rozhodující motiv veškerého vědění – zvědavost. Zvědavost, curiositas, patří nejpozději od počátku novověku k nejvýznamnějším hnacím silám procesu poznání. Zároveň byla vždy podezřívána, že se zabývá libovolnými, jednotlivými, výjimečnými a nepotřebnými objekty, a přehlíží zásadní souvislosti pravdy. Ludwig Wittgenstein (19894, s 9) nazval „povrchní zvědavost na nejnovější vědecké objevy jednou z nejhanebnějších tužeb moderního člověka. Neexistuje žádný populárně vědecký pořad, který by se pokusil tuto nejhanebnější tužbu uspokojit“.

Popularizátoři tedy se vydávají na cestu „mediálního působení“, nicméně je nutné, aby v popularizačních programech byla vždy vhodnými metodami nastolena atmosféra objevování „tajemství“ a dobrodružství poznání.

Učitelé stojí před otázkou, jak fenomén „zábavnosti“ vyvážit s legitimním požadavkem na moderní výuku, důrazem na rozvoj kritického myšlení, celkovou modernizaci obsahu vzdělávání a požadavky zlepšení kvality výuky přírodovědných a technických předmětů.

Jednou z cest jak tyto problémy řešit je výběr vhodných témat, které jsou svou podstatou „zábavné“, mají velký motivační potenciál a zcela přirozeně disponují možností odborného přírodovědného výkladu s možností vlastního experimentování.

Kvalitní výuka předmětu Praktické činnosti je podmíněna nejen odbornými kompetencemi učitelů v oblasti didaktiky a přírodních věd, ale také odbornými kompetencemi v obsluze strojů, náradí a dalších technologií. Zdokonalování znalostí učitelů není záležitost pouze studia na vysoké škole, ale jedná se o proces získávání zkušeností v dlouhodobém horizontu v oblasti praktického obrábění materiálu, zlepšování úrovně jemné motoriky a poznávání vlastností.

Předmět Praktické činnosti rozvíjí především myšlení člověka a sekundárním produktem je multiplikace v dalších oblastech našich životních hodnot. Tento předmět je předmětem, který integruje znalosti fyziky, matematiky, chemie, přírodovědy a dalších oborů. Integrace znalostí

z těchto oborů se dají definovat jako technologická gramotnost, neboť se jedná o celistvé pojetí myšlení a činností člověka.

1.1 Model etanolové raketa jako elementární experiment

Téma demonstrace spalovacího elementárního raketového motoru prostřednictvím láhve s polyethylentereftalátu (PET) je běžně používaná jako demonstrační experiment. V systémovém pohledu jde o model. Pelánek (2011, s 17) uvádí: „Modelování a simulace jsou velmi užitečné nástroje... Díky modelům můžeme dělat předpovědi, odhadovat dopad různých zásahů do systému a lépe plánovat naše akce. Kromě těchto konkrétních výsledků jsou však modely velmi důležité i na mentální úrovni – pouhá práce s modely výrazně ovlivňuje náš způsob myšlení a nahlížení na svět.“

Principem ethanolové rakety je výbuch plynu, který uniká tryskou reaktivním silovým působením. Jeho základní složení spočívá v nasycení vysušené PET láhve výbušnou směsí plynu s následným zapálením provrtaným otvorem průměru cca 6 mm ve víčku, který slouží jako tryska. Palivem je nejčastěji denaturovaný líh, benzín, nebo směs lehkých alkoholů. Zážeh lze provést zapalovačem nebo dřevěnou zapálenou špejlí. Hořící plyny svou reaktivní expanzí předají hybnost raketě.

V prostředí Internetu lze nalézt množství různorodých technických realizací většinou prováděné v horizontální trajektorii. Samotná realizace pokusu vyžaduje zkušenost, nebo znalost přesných parametrů chemické reakce. Proto doporučujeme před demonstrací žákům, si vždy experiment vyzkoušet Efektivní výbuch směsi paliva se vzduchem vyžaduje přesnou koncentraci par a jejich homogenní rozptýlení v objemu lahve. Experimenty a metodické témata k vysvětlení principu modelů raket jsou popsány rovněž v motivačních experimentech NASA, (NASA Glenn Research Center. The Beginner's Guide to Aeronautics (2015).

Pro účely výuky techniky a rozvoj manuální zručnosti práce s materiály jsme provedli inovaci konstrukce rakety. Lze využít jakoukoli láhev z polyethylentereftalátu (PET). Jako materiál k výrobě aerodynamické špičky rakety lze použít papír. K výrobě tří stabilizačních křidélek, které zároveň plní funkci „stojanu“ rakety jsme použili 3mm extrudovaný polystyrén. Tento technický prvek lze rovněž alternovat třemi papírovými kornouty.

Při výrobě raketového motoru potřebujeme vysušenou PET lahev, akumulátorovou vrtačku, vrták průměr 5 mm. Tavnou pistoli, list A4 barevného papíru, Extrudovaný polystyrén XPS, nůžky, případně řezací odlamovací nože. Rakety vyrobené žáky základní školy dokumentuje obrázek 1.



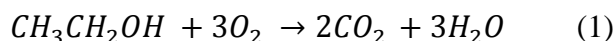
Obrázek 1 – Materiál a pomůcky a hotové rakety na ethanol z PET lahvi (foto autor).

1.2 Chemie - stanovení množství paliva

Množství paliva je limitováno množstvím kyslíku v lahvi a koncentrací a rovnoměrným nasycením výbušných ethanolových par v lahvi při daném tlaku a teplotě. Vzduch obsahuje přibližně 20% kyslíku. Při použití PET lahve o objemu 1,5 l. je množství kyslíků určeno objemem 300 cm³.

Pomocí vyhledávače najdeme vzorec a informace a denaturovaného „technického“ lihu. „technický líh“ svými příměsmi brání jejímu zneužití v potravinářství. Vzhledem didaktickému charakteru pokusů, můžeme mnoho faktorů, které mají vliv, zanedbat a idealizovat. Pro naše výpočty vlivy jiných látek zanedbáme a budeme počítat pouze s hlavními daty uvedenými v technickém listu. Pro výklad žákům, je vhodnější idealizovat ethanol jeho prostým vzorcem CH₃CH₂OH. Samozřejmě, že vnímáme složitost tohoto vzorce pro žáky základní školy, nicméně vždy záleží na osobnosti učitele, jak dokáže využít schopnost popularizace těchto odborných témat. Je nutno zdůraznit, že nemá smysl dávat více paliva, než je množství kyslíku v objemu lahve.

Přímá reakce s kyslíkem může probíhat velmi bouřlivě jako hoření, při kterém se ethanol oxiduje až na oxid uhličitý a vodu za vývoje značného množství tepla viz rovnice 1.



Důkaz toho, že při hoření lihu vzniká voda lze prezentovat tím, že po vyhoření paliva se stěny PET lahve orosí kapkami vody.

Tabulka 1 – Tabulka chemických vazeb a energetických parametrů ethanolu (SSERC is a Company Limited by Guarantee)

Vazba	Energie (KJ mol ⁻¹)	Počet rozbitých vazeb	Energie vazby	Počet vazeb	Uvolněná energie	Celková uvolněná energie
C-H	99	5	495			
C-O	85,5	1	85,5			
O-H	111	1	111	6	666	
C=O	192			4	768	
O=O	119	3	357			
			1048,5		1434	385,5

Při běžné pokojové teplotě můžeme kyslík idealizovat a považovat za plyn s vlastnostmi ideálního plynu. Objem plynu 24 000 cm³mol⁻¹. Tudíž v láhvi je 300/24000 mol kyslíku = 0,0125 mol.

Teoreticky využitelná chemická energie reakce je:

$$E = 385,5 \text{ KJ} \cdot \text{mol}^{-1} \cdot \frac{0,0125 \text{ mol}}{3} = 1,6 \text{ KJ}$$

Tedy úplné spalování za předpokladu, že se veškerý ethanol odpaří, vyžaduje 0,0125/3 mol ethanolu = 0,0041 mol. (To se rovná 0,24 ml, takže další ethanol navíc je přebytečný za předpokladu, že se plně v lahvi vypaří.) Na základě praktických experimentů s množstvím technického ethanolu jsme určili ideální množství paliva na hodnotu 0,2 g.

Ethanol jsme do PET lahve vstříkli pomocí ručního rozprašovače, který zvětší odparnou plochu. Úplné odpaření docílíme mírným zahřátím lahve teplovzdušným fénem. Je přirozené, že při experimentu je nutno klást zvýšené požadavky na zachování BOZP a požární prevenci.

1.3 Fyzika, matematika IT – realizace experimentu a měření

Výška výstupu rakety z PET lahve není vzhledem k svým hmotnostním a aerodynamickým parametrům velká, nicméně v místních podmínkách je tento vzlet velmi efektní. Experimenty jsme ověřili, že vzhledem k hmotnosti a průřezu tělesa rakety ve svislém směru je možné dosáhnout cca 15m výšky bez zakřivení trajektorie.

Určení výšky výstupu můžeme provést pozorováním a odhadem k poměru ostatních objektů v okolí. Přesnější určení výšky u raket jiných konstrukcí je možné provést na základě použití jednoduchého kvadrantu a výpočtem z goniometrických funkcí, např. T. Benson (2014). Nejvyšší bod trajektorie můžeme rovněž určit letu rakety pomocí analýzy obrazového záznamu v prostředí grafických programů, viz obrázek 2.

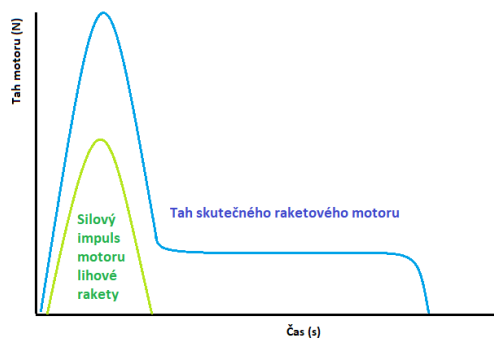


Obrázek 2 – Zakreslení dosažené výšky a trajektorie rakety. (foto autor)

1.4 Let modelu rakety a jeho analýza v grafickém programu

Prostý experiment v sobě integruje celé spektrum mezipředmětových vztahů, které níže popíšeme, a lze je včlenit do výuky technologie. Zdůraznění vzájemných vazeb, umožňuje efektivní překonání nežádoucích prekonceptů. Natočení videozáznamu startu rakety a jeho analýza v prostředí programu pro editaci videa, umožňuje snadné měření času a úseku letu trajektorie rakety. Raketa dosáhne maximální rychlost v okamžiku, kdy spotřebuje veškeré palivo s okysličovadlem. Je nutno zdůraznit, že v případě naší lihové rakety se nejedná o standardní raketový motor s ustálenou distribucí paliva, ale o silový impuls viz graf 1.

Graf 1 – Silový impuls raketových motorů grafu (zpracoval autor)

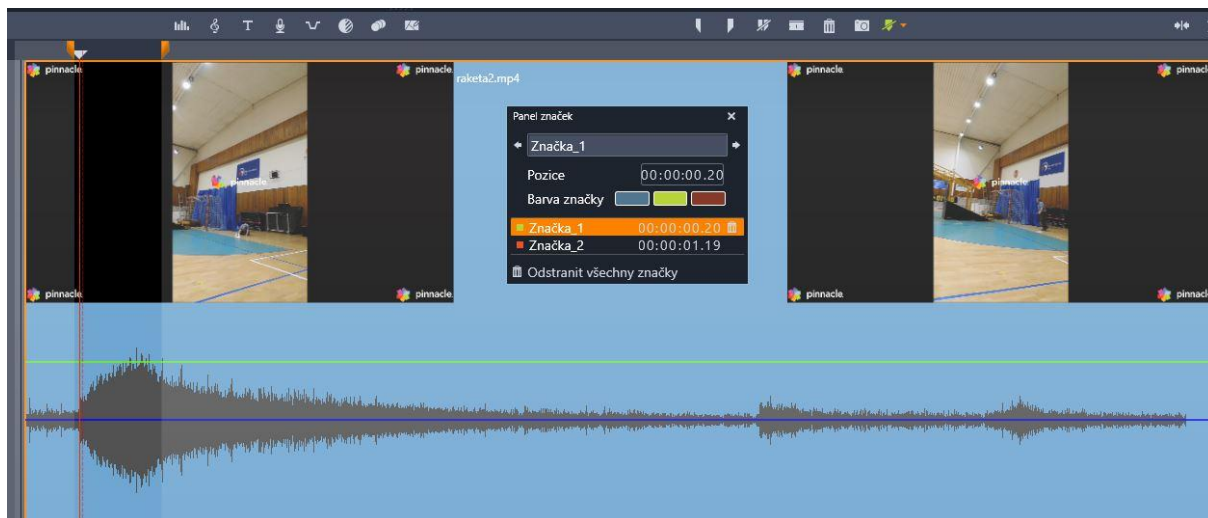


Další důležitou činností je zvážení hmotnosti modelu rakety před startem bez paliva, zvážení paliva a hmotnost rakety po přistání. Je určitým paradoxem, že hmotnost rakety po opadu na zem byla v mnohých experimentech nižší, než hmotnost rakety před startem bez paliva. Tento jev lze zdůvodnit deformací PET lahve vlivem teploty a zahřátím zbylého vzduchu v lahvi, který má nižší hustotu. Rovněž lze pozorovat vysrážení vodních par na stěně lahve. Tyto jevy však nelze pro svou nahodilost do výpočtu zahrnout. Pro zvážení těchto hmotností jsme použili digitální laboratorní váhu s přesností 0,1 g. Jako typický příklad jsme vybrali průměrné hodnoty. Hmotnost modelu rakety bez paliva činila $m_i = 42,8\text{g}$, s palivem $m_i = 43\text{g}$. Experimentálně jsme si ověřili, že pro největší účinnost paliva je nejvhodnější vstříknout do lahve rakety technický líh v rozmezí 0,2 – 0,3g pomocí ručního spreje.

Kvalifikovaným odhadem můžeme spočítat minimální potřebnou energii, která je potřebná k dopravení rakety do dosažené výšky. Výšku výstupu rakety jsme určili na 7,8 m.

$$E_p = m_i g h$$

Popis vzorce: m_i – hmotnost rakety, g – tíhové zrychlení, h – dosažená výška. Tento výpočet se však od reálných podmínek značně liší, neboť v něm nejsou zahrnuty energetické ztráty. Prosté dopravení tělesa rakety do výšky vyžaduje 2,29 J. Reálné vynesení tělesa raketovým motorem však zahrnuje energetické ztráty, proto je nutné se na problém podívat detailněji. Pokud analyzujeme záznam zvukové stopy programu pro zpracování videa, můžeme v porovnání s nejvyšším dosaženým bodem přesně určit dobu výstupu rakety. Analýza zvukové stopy umožňuje s dostatečnou přesností určit dobu práce raketového motoru. Viz obrázek 3.



Obrázek 3 – Analýza doby práce elementárního raketového motoru v programu Filmora.
(foto autor)

Nejvyšší rychlost získá raketa po vyhoření paliva. Typický test modelu lihové rakety nám trval $t = 0,32\text{ s}$, kdy raketa dosáhla výšky $s = 4,75\text{ m}$. Pokud předpokládáme, že počáteční rychlost modelu je nulová, pak s využitím vzorce $s = v_0 t + \frac{1}{2} a t^2$ upravíme rovnici pro určení zrychlení $a = 2 s t^{-2}$.

Po dosažení se zrychlení rakety vypočítá $a = 92,77\text{ ms}^{-2}$.

S použitím stejných dat výše a využití definice zrychlení $a = \frac{dv}{dt}$ můžeme vypočítat rychlost.

$$v = at$$

$$v = 92,7 \cdot 0,32 = 29,69 \text{ ms}^{-1}$$

Výpočet kinetické energie rakety, která je potřebná ke zrychlení rakety:

$$E_k = \frac{1}{2} m_i v^2$$

Vyrobenou raketu zvážíme na digitální laboratorní váze, $m_i = 43 \text{ g} = 0,043 \text{ kg}$

$$E_k = \frac{1}{2} 0,043 \text{ kg} \cdot 29,692^2 \text{ ms}^{-1} = 18,95 \text{ J}$$

Téma modelu rakety můžeme použít k vysvětlení fyzikálních principů zákona zachování hybnosti. Soustava rakety je specifickým případem, neboť se jedná o soustavu s proměnnou hmotností. K tomuto výkladu lze přejít, pokud žák chápe princip zákona zachování hybnosti u soustav, kde hmotnost těles zůstává stálá.

Vzhledem k tomu, že spalováním paliva se stává raketa v letu lehčí, mění se průběžně její letová rychlost. Detailní výklad tohoto jevu patří k základům kosmonautiky a užití reaktivních motorů. Vysvětlení a odvození můžeme najít v klasických informačních zdrojích např. (Halliday, D., Resnick, R., Walker, J., & Dub, P. (c2013).

Vycházíme z II. momentové věty:

$$F = m_i \cdot a = R \cdot u \text{ (rovnice Měšcherského)}$$

m_i – hmotnost rakety s palivem, a – zrychlení rakety, R – rychlost spotřeby paliva, u – relativní rychlost zplodin trysky motoru.

Rychlost spotřeby paliva vypočítáme podle vzorce:

$$R = \frac{m_p}{t} \text{ dosazením } R = \frac{0,0002 \text{ kg}}{0,32 \text{ s}} = 6,25 \cdot 10^{-4} \text{ kg} \cdot \text{s}^{-1}$$

m_p - množství paliva, t – čas. Výraz Ru , nazýváme tahem raketového motoru T . Rychlost spalin s trysky rakety vypočítáme:

$$u = \frac{m_i \cdot a}{R} \text{ dosazením } u = \frac{0,043 \text{ kg} \cdot 92,77 \text{ ms}^{-2}}{9,375 \cdot 10^{-4} \text{ kg} \cdot \text{s}^{-1}} = 6382,5 \text{ ms}^{-1}$$

Pokud chceme vypočítat, jak se změní rychlost rakety po spálení paliva a jaká je výsledná rychlost rakety, lze velmi úspěšně využít Ciolkovského vztah:

$$v_f - v_i = u \cdot \ln \frac{m_i}{m_f} \quad v_f = 6382,5 \text{ ms}^{-1} \cdot \ln \frac{0,043 \text{ kg}}{0,0428 \text{ kg}} = 29,75 \text{ ms}^{-1}$$

I když se logaritmy neučí na základních školách, je tato funkce běžnou součástí kalkulátorů. Pokud nadaní žáci projeví zájem, není nutné jim v této činnosti používání funkcí bránit. Naopak, žáci se v pravý čas seznámí s novou využitelnou funkcí, která má reálné uplatnění.

1.5 Technické inovace

Další inovací je využití piezoelektrických, nebo indukčních zapalovačů, z nichž vyvedeme „jiskřiště“ pomocí vodičů tak, aby bylo možno zapálit výbušné páry přímo v nitru lahve. Využití tohoto principu umožňuje rozšíření znalostí žáků o zdroje elektrického proudu a systémy, které se běžně využívají v technice. Funkčně lze využít jakýkoli piezoelektrický zapalovací systém běžného zapalovače, který je koncipován jako systém pružinového úderníku, který narazí na piezoelektrický krystal. Ten při své deformaci vyprodukuje dostatečně vysoké napětí a vznikne jiskra, která zapálí plyn.

2 ZÁVĚR

Moderní společnost se nemůže rozvíjet bez uplatnění procedurálních tvořivých znalostí, tj. znalostí pracovních postupů, souvislostí a vazeb s jinými obory. Technická gramotnost je určena integrací znalostí různých technických a přírodovědných oborů s procedurálními a aplikačními znalostmi. K tomu, abychom dokázali vyrábět konkurenci schopné výrobky, je nutné nejen vyrábět rukama a ovládat řemesla, ale také disponovat znalostmi, které umožní výrobu zlevnit, zefektivnit inovovat. Musíme učit nejen znalosti pojmové, konceptuální, musíme učit rovněž znalosti procedurální. Jen tak budeme moci završit učení metakognitivními cíli a tvořivostí techniků. Pokud srovnáme výpočet finální rychlosti z analýzy zvukového a filmového záznamu s rychlostí Ciolkovského vztahu, dojdeme k zjištění, že jsou si tyto hodnoty řadově blízké v mezích kvalifikovaného odhadu. Téma experimentů s ethanolovou raketou je velmi výhodné pro rozšíření výuky techniky o fyzikální principy reaktivních motorů.

Použitá literatura

1. Benson, T., Ideal Rocket Equation. [online]. (2014) [cit. 16.5.2019]. Dostupné z: <https://www.grc.nasa.gov/WWW/K-12/rocket/rktpow.html>.
2. HALLIDAY, David, Robert RESNICK, Jearl WALKER a Petr DUB. Fyzika. 2., přeprac. vyd. Přeložil Miroslav ČERNÝ. Brno: VUTIUM, c2013. Překlady vysokoškolských učebnic. ISBN 978-80-214-4123-1.
3. KURUC, Martin. Akademická a prosociálna motivácia v škole, analýza motivácie žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania. Univerzita Komenského v Bratislave. 2017. s. 130. ISBN 978-80-223-4480-7.
4. LIESSMANN, K., Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění, Academia. Přeložila Jana Zoubková. 2006. ISBN 978-80-200-1677-5.
5. Majer, Dušan. (2015). Raketové počítání snadno a rychle. [cit. 16.5.2019]. Dostupné z: <https://www.kosmonautix.cz/2015/06/raketove-pocitani-snadno-a-rychle/>.
6. NASA Glenn Research Center. [online]. The Beginner's Guide to Aeronautics.. ©2015. [cit. 16.5.2019]. Dostupné z: <https://www.grc.nasa.gov/WWW/K-12/rocket/bgmr.html>.
7. PELÁNEK, Radek. Modelování a simulace komplexních systémů: jak lépe porozumět světu. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5318-2.
8. SSEEC, Scottish Schools Education Research Centre [online]. ©2013. [cit. 16.5.2019]. Dostupné z: <https://www.sserc.org.uk/subject-areas/chemistry/chemistry-resources/ethanol-rocket-2/>.
9. Učebnice chemie. [online]. ©2015. [cit. 16.5.2019]. Dostupné z: <http://ucebnicechemie.wz.cz/index.php?sloucenina=ethanol>.
10. WITTGENSTEIN, L. Vortrag über Ethik und andere kleine Schriften. Frankfurt am Main 1989, s. 9.
11. Zelina, M.,. Raketová rovnice. [online]. (2016). [cit. 16.5.2019]. Dostupné z http://www.karlin.mff.cuni.cz/~tuma/Aplikace16/Prace/Raketova_rovnice.pdf.

Kontaktní údaje

Václav Tvarůžka, Mgr. Ph.D.
Katedra technické a pracovní výchovy,
Pedagogická fakulta OU, F. Šrámka. 3, Ostrava, CZ,
tel.: +420 553 46 2621,
e-mail: vaclav.tvaruzka@osu.cz.

NADANÍ A TALETOVANÍ ŽIACI V PROSTREDÍ INKLUZÍVNEJ ŠKOLY

GIFTED AND TALENTED STUDENTS IN TERMS OF INCLUSIVE SCHOOL

Nikola Paštrnáková

Abstrakt

Aktuálna pedagogicko-psychologická otázka sa týka vzdelávania nadaných a talentovaných žiakov v rámci inkluzívneho vzdelávania v bežných základných školách. Do akej miery je toto prostredie podnetné pre týchto žiakov, ako môžu učitelia pracovať s nadanými žiakmi alebo samotná diskusia či je nadanie „nature vz. nurture“, nadaný žiak zobrazuje samotnú vzornosť alebo skôr žiaka s problémami? Táto téma zahŕňa neobmedzený balíček otázok a rozporov, rôznych pohľadov, ktoré sa neustále dopĺňajú. Malý náhľad na problematiku vynára ďalšie množstvo otázok a priestor na ich spracovanie. Ako každý žiak so špeciálnymi edukačnými potrebami, tak aj nadaný a talentovaný žiak potrebuje a vyžaduje špeciálny prístup učiteľa. V súčasnosti je dostupných množstvo možností, prístupov a stratégií na prácu s talentovanými žiakmi.

Kľúčová slova: *nadaní žiaci, talentovaní žiaci, inkluzívna škola, učiteľ, stratégie, schopnosti, špeciálny prístup, indikátor, vlastný prístup*

Abstract

The actual pedagogical-psychological question relates to the education of the gifted and talented pupils within the inclusive education in common basic schools. How encouraging is the environment for these pupils, how can teachers work with the talented pupils, or the discussion itself if the talent is nature vs. nurture. Does talented pupil represent a model or a problematic pupil? This topic includes unlimited package of questions and contradictions, different views which are constantly being supplemented. A small insight into this topic brings plenty of additional questions and space to process them. As every pupil with special educational needs, so a gifted and talented pupil requires teacher's special approach. Nowadays there are many available options, approaches and strategies to work with talented pupils.

Key words: *talented students, talented students, inclusive school, teacher, strategies, abilities, extra support, indicator, self-access*

1 NADANÉ DETI A ICH OBRAZ V SPOLOČNOSTI

„Nadaný a talentovaný žiak je termín, ktorý sa vzťahuje na deti a mladých ľudí, ktorí dosahujú alebo majú svoj potenciál na takej úrovni, ktorá výrazne presahuje úroveň schopností iných žiakov.“¹

V súčasnosti existujú rôzne pohľady na nadané deti a pedagogický prístup k nim. Spoločnosť skreslene vníma nadanie, aj nadané deti. Idealisticky si ich predstavuje, ako obraz žiaka, ktorý je pripravený na vyučovací proces zo všetkých možných smerov a oblastí bez toho, aby

¹ DELANEY, M., *Special Educational Needs*. United Kingdom: Oxford University Press, Oxford, 2016. 93 s. ISBN 978-0-19-420037-0

sa vynaložila snaha, či väčšie úsilie na rozvíjane schopností. Ak by sme do internetového vyhľadávača zadali kľúčové slová nadaný žiak alebo talentovaný žiak, vyšli by nám obrázky, ktoré presne zodpovedajú pohľadu spoločnosti. Obrázky stelesňujú deti ako vedcov, v okuliaroch, vo vedeckých plášťoch, alebo nad množstvom kníh, či pri hre na husliach, šachu. Tu však nastáva problém, že zdanlivo väčšia časť tomuto vzorcu nezodpovedá. Mylná predstava, že sú to len žiaci bezproblémoví, milí, slušní, výborne fungujúci v kolektíve, prichádza do konfliktu s realitou. Nadanie a mimoriadny talent so sebou prináša častokrát problémové sprievodné javy ako problém so spoluprácou, autoritami, rušivé správanie, nestále emocionálne pozadie. Žiaci môžu byť považovaní za jedincov s poruchami správania, či inými pridruženými poruchami. Až pri komplexnej diagnostike sa zistí, že žiak je vysoko intelektovo nadaný.

1.1 Asociované problémy spolu s pozitívnymi vlastnosťami nadaných a talentovaných žiakov

V odborných publikáciách a textoch, ktoré sa venujú edukácií nadaných a talentovaných žiakov sa stretávame s poznatkami ohľadom problémov, ktoré úzko súvisia pri vzdelávaní nadaných žiakov. „Problémy sa týkajú troch oblastí: vnímania ostatných, vnímania samých seba (sebapojatie) a vnútorných faktorov ovplyvňujúcich utváranie rysov osobnosti.“² Podľa J.T.Webba, rozlišujeme dva hlavné problémy, s ktorými sa stretávajú rodičia pri výchove detí s nadaním.

<i>Endogénne problémy (osobnosť nadaného žiaka)</i>	<i>Exogénne problémy (interakcia s prostredím)</i>
asynchrónny vývoj (nerovnomerný vývoj jednotlivých oblastí)	očakávanie ostatných (ťažké prispôsobenie)
vysoká sebakritickosť (negatívny pohľad na seba, vysoké nároky)	vzťahy v škole (nadaných žiakov môže viesť k ich šikanovaniu a vylučovaniu z kolektívu)
perfekcionizmus (neustála potreba sa zdokonaľovať)	vzťahy s vrstovníkmi (obťažne porozumenie s vrstovníkmi, vyhľadávanie starších a dospelých ľudí)
vyhýbanie sa rizikám (uvedomenie si riskantných zón a úloh)	vzťahy v rodine (nízka informovanosť rodičov o potrebách ich nadaných detí)
multipotencialita (výnimočnosť vo viacerých odboroch, nerozhodnosť pre výber profilového odboru)	

Tabuľka č.1: Problémy vo výchove nadaných žiakov podľa J.T.Webba z publikácie BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., et al., *Vzdelávaní žáku se speciálními vzdělávacími potřebami VII*, str. 92 -93

Problémy, ktoré môžu ovplyvniť nielen výchovu nadaných a talentovaných detí, ale úzko sa dotýkajú aj edukačného procesu nadaných žiakov vychádzajú z pozitívnych charakteristík, no nesú so sebou riziká. Preto je dôležitá včasná diagnostika, aby sa potencionálne problémy eliminovali v najkratšom možnom čase. Sprievodné znaky bývajú často problematické už v rodinnom prostredí a neskôr v materskej, či v základnej škole. V nasledujúcej tabuľke uvádzame prehľad možných asociovaných problémov, ktoré môžu vzniknúť na základe kladných vlastností nadaných žiakov.

² BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., et al., *Vzdelávaní žáku se speciálními vzdělávacími potřebami VII*. Brno: Masarykova univerzita, Paido, 2013. 92 s. ISBN 978-80-7315-246-8

<i>Pozitívne vlastnosti a charakteristiky nadaných žiakov</i>	<i>Asociované problémy</i>
rýchle získavanie a uchovávanie informácií	netrzepliví, keď sú ostatní pomalí, nemajú radi rutinu a dril
intelektový záujem, vnútorná motivácia	nekonečné otázky, silná vôľa, odmietanie direktivity
schopnosť abstrakcie, zovšeobecňovania, syntézy	vystupujú proti vyučovacím procedúram, odmietajú dril a detaily
schopnosť vidieť vzťah príčina – dôsledok	majú problém sa zmieriť so všetkým nelogickým ako napríklad pocity, tradície a dôvody, ktoré by sa dali chápať ako osudové
spravodlivosť	zaoberajú sa humanitnými otázkami, majú problém byť praktickí
schopnosť organizácie a systematickosti ľudí	zostrojujú komplikované pravidlá alebo systémy, javia sa ako príliš dominantní
široký slovník	používajú slová ako nástroj, aby sa vyhli niektorým situáciám
kritické myslenie, vysoké ciele	kritickí a netolerantní k ostatným, môžu byť depresívni a perfekcionisti
neobvyklé možnosti poznávania, výborné pozorovacie schopnosti	príliš intenzívne zameranie, ľahkovernosť
kreativnosť, tvorivosť	narušujú plány
intenzívna koncentrácia, vytrvalosť	odmietanie vykonávanie činnosti, keď sú v kontakte s ostatnými ľuďmi, netolerujú vyrušovanie
senzitivita, empatia	citlivosť ku kritike a odmietaniu
veľká energia, obdobie intenzívneho úsilia	frustrácia z nečinnosti, potreba neustálej stimulácie, môžu sa javiť ako hyperaktívni
nezávislosť, preferovanie samostatnej práce	odmietanie podnetov rodičov, kamarátov, nekonvenční
rôzne záujmy a schopnosť	môžu na ostatných pôsobiť frustrované s nedostatkom času
silný zmysel pre humor	vidia absurdity niektorých situácií, avšak ich humoru nemusia rozumieť ich vrstovníci, môžu získať nálepku triedni klauni, aby zaujali ostatných

Tabuľka č.2: Problémy asociované pozitívnymi charakteristikami podľa J.T.Webba z publikácie BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., et al., *Vzdělávání žáku se speciálními vzdělávacími potřebami VII*, str. 94

Z prehľadu, ktorý sa nachádza v tabuľke sme zistili, že nadané a talentované deti „sú často zobrazované ako deti s problémami, v tomto rámci sú ako súčasť nadania zmieňované aj problematické osobnostné rysy, či nízka úroveň sociálnych schopností – vlastnosti ako odmietanie autorít, vzdor, nervozita, frustrácia, denné snenie, neschopnosť poradiť sa, perfekcionizmus, či problémy v kolektíve vrstovníkov.“³ Pri nadaných a talentovaných žiakoch sú skloňované aj výrazy ako „úzkosť“, „ADHD“, „problém s chovaním a častý plač“.

³ MUDRÁK, J., *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2015. 12 – 13 s. ISBN 978-80-247-5089-7

2 PRÍSTUPY A STRATÉGIE UČITEĽOV PRI PRÁCI S NADANÝMI A TALENTOVANÝMI ŽIAKMI

Školstvo resp. pedagogika prešla za posledné roky rôznymi zmenami. Viac sa dostáva do povedomia pedagogika, edukácia nadaných a talentovaných žiakov. Tieto zmeny priniesli množstvo otázok a oblastí. Zmena kurikulárnej politiky, trendy edukačných postupov a stratégií, napĺňovanie špeciálnych vzdelávacích potrieb, legislatívne zmeny, rámcové učebné plány pre nadaných a talentovaných žiakov, personálne zabezpečenie a vysoko podnetné prostredie pre žiakov s nadaním. S podobným balíkom problémov sa pasujú aj učitelia, ktorí edukujú nadaných a talentovaných žiakov. V rámcových vzdelávacích programoch pre predprimárne a primárne vzdelávanie sa stretávame s identifikáciou nadaných žiakov, s ich charakteristikou a s prioritami pri ich vzdelávaní. Zaujímavé sú výukové programy pre diferencované vyučovanie nadaných žiakov. „Výukové programy pre diferencované vyučovanie intelektovo nadaných žiakov sú založené predovšetkým na modifikácií obsahu vyučovania, procesu, vyučovacieho prostredia a produktu. Tieto modifikácie vychádzajú zo špecifických edukačných potrieb nadaných a môžu byť uplatňované ako individuálne tak aj skupinovo.“⁴

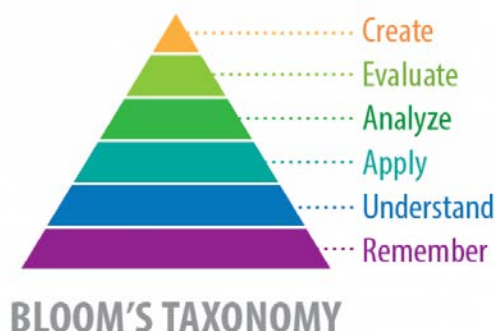
- Modifikácia obsahu – akcelerované vzdelávanie, obohacovanie, rozširovanie vedomostí a ich prehĺbovanie
- Modifikácia procesu – nový spôsob prezentovania obsahu, tempo, rýchlosť a skúmanie informácií, indukcia k novým poznatkom, myslenie a argumentácia
- Modifikácia učebného prostredia – klíma triedy
- Modifikácia produktu – výsledky, ktoré vedú ku kognitívnym rozvojom žiaka
- Hodnotenie – sebahodnotenie
- Individuálny vzdelávací plán
- Alternatívne činnosti
- Alternatívne zadávanie úloh
- Doplnkové úlohy
- Stupňovité vyučovanie

Podľa J. Juráškovej sa formy delia do štyroch kategórií:

- Homogénna škola – školy, ktoré sú zložené len z tried nadaných žiakov
- Homogénne triedy – triedy nadaných žiakov v rámci bežných škôl
- Skupinová forma – nadaní žiaci umiestnení do jednej triedy v rámci jedného ročníka, do bežnej triedy bežnej školy
- Individuálne vyučovanie – forma individuálnej integrácie nadaného žiaka do bežnej triedy

Jedným z prostriedkov pre prácu so žiakmi nadanými, ale aj ostatnými, ktorí sa nachádzajú v inkluzívnej triede je Bloom's taxonomy. Pretože jedným z najjednoduchších spôsobov rozlišovania je otázka. Tento klasifikačný systém je veľmi užitočný pre kladenie otázok a pre prácu s rôznymi schopnosťami žiakov. Klasifikuje úrovne porozumenia a myslenia od jednoduchších až po vyššie myslenie.

⁴ BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., et al., *Vzdelávaní žaku se speciálními vzdělávacími potřebami VII*. Brno: Masarykova univerzita, Paido, 2013. 105 s. ISBN 978-80-7315-246-8



Obrázok č. 1: *Bloom's taxonomy*

Záver

V edukačnom procese je žiak najvýznamnejším partnerom pre učiteľa. Je veľmi dôležité, aby učiteľ rešpektoval výnimočnú osobnosť žiaka a pomáhal mu posilňovať sebadôveru vo vlastné schopnosti. Tvorivo pristupovať k výchovno – vzdelávaciemu procesu a dostatočná motivácia žiaka by mali byť kľúčové vlastnosti učiteľa. Ako aj oceňovať množstvo vynaloženého úsilia, dôslednosť, spravodlivosť a budovať individuálne možnosti pre žiakov. Myslím si, že napriek snahe spoločnosti, stále nie je dostatočné povedomie o nadaných a talentovaných žiakoch.

Použitá literatúra

1. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., et al., *Vzdělávání žáku se speciálními vzdělávacími potřebami VII*. Brno: Masarykova univerzita, Paido, 2013. 92 s. ISBN 978-80-7315-246-8
2. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., et al., *Vzdělávání žáku se speciálními vzdělávacími potřebami VII*. Brno: Masarykova univerzita, Paido, 2013. 92 – 93 s. ISBN 978-80-7315-246-8
3. DELANEY, M., *Special Educational Needs*. United Kingdom: Oxford University Press, Oxford, 2016. 93 s. ISBN 978-0-19-420037-0
4. MUDRÁK, J., *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2015. 12 – 13 s. ISBN 978-80-247-5089-7

Kontaktní údaje

Mgr. Nikola Paštrnáková
 Masarykova univerzita v Brne, Pedagogická fakulta, Katedra speciálnej a inkluzívnej pedagogiky
 Poříčí 623/7, 603 00 Brno
 email: 454846@mail.muni.cz
 nipastrnakova@gmail.com

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ OTÁZKY VZDĚLÁVÁNÍ
EDUCATION, PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

AUDIO ENGINEERING BOOKS AS AN OBJECT OF RESEARCH FOR IMPROVE CURRICULUM OF TECHNICALLY ORIENTED MUSIC EDUCATION

Pavol Brezina

Abstract

The use of information and communications technologies in music education at primary schools of arts in Slovakia takes place especially within the Music and the Computer course. This course has been taught at schools since 2006 but no detailed methodological guidance has been written for it yet, nor have the overall contents of the course been designed. This paper presents the outcome of a research that mapped sixteen specialist texts focusing on education in the field of audio production. Based on these, it presents a proposal for the contentual concepts of education and a proposal for the structure of the curriculum of the Music and the Computer course.

Key words: audio, education, music

1 ANALYSIS OF THE CURRENT STATE OF THE MUSIC AND THE COMPUTER COURSE

The use of modern digital didactic tools in music education has had a tradition in Slovakia since about 1999 when the Infovek [Info-Age] project came into being as a result of the activities of a non-profit organization called Asociácia Projektu Infovek [Association of the Infovek Project]. The aim was to modernize and support the teaching process with ICT. The website of the project, www.infovek.sk, was developed in the same year and a hardware infrastructure began to be built at 79 schools. In March 2000, the Tender Committee of the Ministry of Education of the Slovak Republic selected 150 schools for the Infovek project and, in August 2000, the training of teachers started. Asociácia Projektu Infovek, in collaboration with the Ministry of Education of the Slovak Republic, organized an Infovek Summer School, which was attended by 120 teachers. The project turned out to be a success at that time already, which is documented by the approval of the proposal for raising the budget for the project for 2001 to a total amount of 210 million Slovak crowns.¹ Currently, the information centre in the form of the website of the project does not function any more. The follow-up Infovek 2 project is to solve only the possibilities of the Internet connection of schools and does not deal with the form and contents of education in more detail. At universities, ICT were introduced into music education e.g. through the MOODLE online interface, by which education currently takes place at some music departments; its success is documented e.g. by a research² carried out by Alena Čierna in the course of several years.

Besides the online interface, which is an ideal information platform for computer-assisted instruction, several textbooks were written. One of the first of these was a methodological guide focusing on computer-assisted instruction in music education called Introduction to

¹ BREZINA, Pavol. Počítačom podporovaná výučba hudobnej výchovy ako predmet kontinuálneho vzdelávania učiteľov hudby [Computer-assisted Instruction in Music Education as the Subject of the Continuing Education of Music Teachers], pp. 187-192

² ALENA, Čierna. E-learning - súčasnosť a budúcnosť hudobného vzdelávania [E-learning – Present and Future of Music Education]

Working with Music Software. It was published in 2006³ and, in its introduction, the author calls attention to the fact that the textbook is meant for **musically educated individuals** who have no experience with using **music software** yet. More recent methodological works were written in 2013⁴ ⁵ but these focus only on computer programs with minimum creative potential (intonation and rhythm, writing notation) and they are primarily for **computer-assisted instruction**.

A lot more complex approach to the use of music software and technology is required by specialized courses, such as Music and the Computer. This course requires innovative approach and creativity from the teacher as well as pupils, and these are the main features of the teaching process. In Slovakia, this course has been taught since 2006. The project of this new course was novel and ambitious at the time, similarly to the keyboard course earlier on. However, the **contents of the curriculum** and the syllabus **have not been updated** for the past decade and, most probably, the course currently **does not reflect the technological trends and innovative approaches** to music education. The above assumption is based on reports on the number of pupils attending the course at primary schools of arts. The reports are registered at the Slovak Centre of Scientific and Technical Information of the Slovak Republic (hereinafter referred to as SCST SR) and are publicly available.⁶

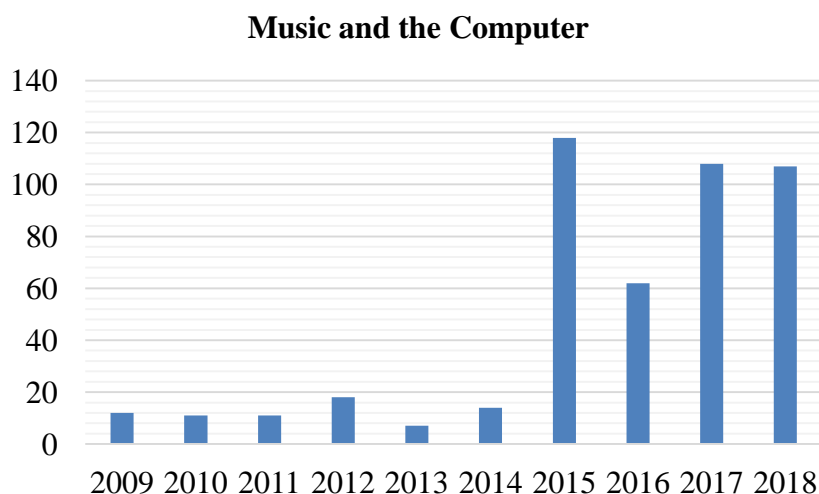


Chart 1 Number of pupils attending the Music and the Computer course in the years 2009 – 2015

Chart 1 depicts the number of pupils attending the Music and the Computer course in the respective years. It shows their total number at all the primary schools of arts in Slovakia. The SCST SR keeps similar statistics about the enrolment of pupils until 2009. The extraordinarily low interest in the course is interesting also for the reason that the curriculum and the syllabus of the course approved by the Ministry of Education of the Slovak Republic⁷ impose the

³ FERKOVÁ, Eva. Úvod do práce s hudobnými softvérmi [Introduction to Working with Music Software].

⁴ BREZINA, Pavol. Edukačné softvéry v hudobnom vzdelávaní [Educational Software in Music Education].

⁵ BETKO, Miloš and Pavol BREZINA. *Základy hudobnej informatiky [Basics of Music IT]*.

⁶ Statements on the Type of Schools (Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic). Accessible at: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/zber-udajov/vyka-zy-typu-skol-msvvs-sr.html?page_id=9989.

⁷ VLČKO, Peter and Hana FERANCOVÁ. *Učebné plány a učebné osnovy predmetu hudba a počítač: pre 1. a 2. stupeň základného štúdia a štúdia pre dospelých základných umeleckých škôl* [Curriculum and Syllabus of the Music and the Computer Course: for Level 1 and Level 2 of Primary Education and Adult Education at Primary Schools of Arts].

completion of level 1 of the primary study of keyboard playing as a condition for joining the Music and the Computer course. Despite the rapid growth of interest in the course in 2015, the change is negligible compared to the number of students attending the Keyboard course (over 4,000 every year from 2009 onwards). At present, the Music and the Computer course is not attractive for several reasons, the most significant being the inadequate specification of the learning objectives and the contentual inconsistency of the course. If the course is to train and educate individuals to have knowledge, skills and abilities in the field of working with sound, its contents must be based on the principles of **audio production**. The above facts are the main reasons why the current curriculum and syllabus should be changed, although a deeper analysis of the document reveals several other reasons, too.

The curriculum and the syllabus of the Music and the Computer course is divided into three types of study programmes according to the requirements for the pupils' skills at playing a musical instrument.⁸ All the programmes have a fixed duration of the course for three years and the age limit of the applicants is set to 14 years. A detailed analysis of the curriculum of the course reveals the areas in which it currently does not comply with several standard didactic methods. The most severe of these appears to be its non-compliance with the method of **induction** which first works with specific and known elements and progresses to general notions, formulas, or even specialist terminology.

In the **first year**, the Music and the Computer course begins with group instruction where the terminology, technology and technological processes are introduced. However, working with music software, which is a specific and exactly describable activity, cannot be included in here. Conversely, technological processes and the use of specialist terminology belong to the category of abstract notions and, moreover, they are completely subjective in audio production. The **second** and the **third year** focus on doing practical exercises, improving instrument playing skills, and composing. Here, instruction focuses exclusively on the communication of the **MIDI device** with the **computer**. In this form, the curriculum and the sequence of the syllabus is more suitable for an experienced musician who wants to start using digital technologies for composing or performing. What appears to be problematic with the current curriculum is how to motivate the pupils. Motivation is an indispensable part of the learning process which subsequently activates the pupils and arouses their interest in the subject even outside the lessons. Focusing too narrowly on MIDI technologies and theoretical knowledge does not enable the pupils to familiarize themselves with the system of audio production from the simplest activity, that of **recording sound using a microphone** and working with it. MIDI technologies do not motivate the pupils adequately because they represent an **abstract** field of working with sound. By creating sound recordings and editing the sound, pupils can directly experience the essence of audio production and this activity activates them, too.

Although the curriculum document mentions working with audio recordings, it keeps it only as a supplement and states that it is a demanding issue which requires a separate subject of study.⁹ The preference of MIDI technologies, and not only in education, may have a more prosaic reason than that of only following the current trend. We must realize that the majority of their users, for whom these technologies are developed and improved, do not work under

⁸ Programme I requires the ability to play the keyboard on the level of Level 1, Programme II requires the ability to play an instrument other than a keyboard instrument, and Programme III does not require any ability to play a musical instrument.

⁹ VLČKO, Peter and Hana FERANCOVÁ. *Učebné plány a učebné osnovy predmetu hudba a počítač: pre 1. a 2. stupeň základného štúdia a štúdia pre dospelých základných umeleckých škôl* [Curriculum and Syllabus of the Music and the Computer Course: for Level 1 and Level 2 of Primary Education and Adult Education at Primary Schools of Arts], p. 13.

proper acoustic conditions. They are mostly amateurs and enthusiasts working at home. Therefore, MIDI technologies are constructed to be effective both financially and spatially. Mostly, their users can do with a computer and headphones or, in better cases, with a keyboard in addition. Definitely, educational institutions, and mainly primary schools of arts, also benefit from this effectiveness.

Another problem of the Music and the Computer course is the unclear and incomplete **specification of the technical equipment**. It consists primarily of audio output devices whose use is closely connected to the form of group instruction in the first year. Group instruction cannot be carried out in any other way than with headphones but the authors do not deal with the issue of audio output devices in the syllabus. In music education, this issue is often overlooked.¹⁰ Moreover, the use of headphones is very dangerous because it can damage hearing. Portnuff and Fligor¹¹ called attention to this fact already in 2006 at an international conference dealing with the issue of hearing loss and hearing impairment in the case of young listeners. Depending on the model of the headphones, at their maximum volume, they can be used without risking hearing impairment only **for 5 to 18 minutes**. The acceptable volume of 85 dB is hard to control and achieve under the teaching conditions at primary schools of arts. The technical facilities required for the course consist of a **MIDI keyboard**, a **computer**, a **sound card** and **software** in the form of multitrack recording software and scorewriter. When creating a new curriculum and syllabus for the course, the requirements for the technical facilities must be updated in terms of modernizing the teaching process and improving the quality of the conditions in which pupils learn.

The curriculum and the syllabus of the Music and the Computer course includes a characterization of the profile of its graduates and the scope of knowledge and skills they must have. At present, the graduate profile is defined generally and, besides skills at working with technology and knowledge of music theory, it includes the development of performance skills at playing the keyboard or even improvisation skills. Although the course is closely connected to the Keyboard course and is directly linked to its completion, it may not be acceptable to **develop performance skills in the Music and the Computer course**. Pupils must be able to create and edit sound recordings in various forms, and this activity usually does not take place in real musical time.

Creating a high-quality audio project, which is the condition for the completion of the course, cannot be bound by demonstrating performance skills at playing an instrument because, in this way, the created audio project becomes only an accompaniment to playing the keyboard. In that case, it would be the original subject-matter of the Keyboard course where the pupil can also create his or her own accompaniment. The Music and the Computer course should be based on higher **creative** ambitions than creating a musical accompaniment. The scope of knowledge as it is formulated in the document is more suitable for the completion of the Keyboard course. Consequently, the question arises what is a graduate of the Music and the Computer course expected to master and what his or her key competencies, skills and abilities should be. In an ideal case, the contents of the course and its respective technical equipment can be defined based on the specifications of the graduates of the course.

Evidently, when creating the existing curriculum and syllabus of the course, no basic research had been performed on which one could build. At present, we can only establish that, if the Music and the Computer course is to bring benefits for the pupils, it must primarily develop their **creative musical activities** and their **abstract musical thinking**. In this course, too, the technical aspect of implementation should be viewed as a **tool to achieve the goal** (to create

¹⁰ BROWN, Andrew R. *Computers in Music Education: Amplifying Musicality*, p. 20.

¹¹ FLIGOR, Brian a Cory PORTNUFF. *Researchers Recommend Safe Listening Levels for Apple iPod*, p. 2.

musical audio compositions) and not as the main goal of the training. Of course, technology as a subject of study should be in balance with the study of music theory. Therefore, at this stage of drafting a new curriculum and syllabus for the course, basic research should look at the possibilities of the **contents** of the course, based on which the **key competencies of the pupils** could be defined, in more detail.

2 RESEARCH METHODOLOGY

Since our research is based on certain pieces of knowledge which had been researched already in the previous period, the method chosen was that of applied research. We started off from the methodological guides meant for training at a professional level. The reason for such an approach is the development of an extensive research set that could be adjusted to education at primary schools of arts in the next phase by **didactic reduction**. In the past, several pieces of research dealt with this issue. One of the most significant ones was a quantitative questionnaire survey by Doug Bielmeier in 2014. It mapped the opinions of 100 teachers working at various universities in the US about courses focusing on communication, technology and staffing in the field of training audio technicians.¹² In the next year, the same researcher presented another interesting quantitative questionnaire survey focusing on fresh graduates of audio engineering courses and studied the preferences for skills which were the most important for them to succeed in practice. This research brought interesting findings from the aspect of music education. The graduates ranked the utilization of their knowledge of **music theory** and **aural analysis** as the most important and, at the same time, **most demanding skills**. Some respondents, however, stated that their study programme did not contain music theory at all.¹³

One of the most complex pieces of research on preferences for the skills and abilities of sound technicians is David Tough's quantitative questionnaire survey in 2010. The respondents were 52 professional sound engineers whose task was to mark the key skills and competencies for the work of a sound engineer until 2019.¹⁴ All the above surveys shared a focus on a wide range of skills and competencies from various interdisciplinary fields. The data gained by quantitative methods, however, only mapped the situation in a given period, without any effort to constructively intervene in the development of any curriculum. The ambition of this research is to **present a systematization and planning of the integration** of the various examined topics into the contents of the Music and the Computer course and to define recommendations regarding the skills and competencies the graduates of the Music and the Computer course should have.

2.1 Research Objectives

When setting the objectives, we drew on previous pieces of research that presented findings generally. Consequently, research in this study deals with the two basic areas of the Music and the Computer course: the audio technical and the musical one. The aim of the research was to **characterize the examined publications** and find out the **frequency**¹⁵ of the use of

¹² BIELMEIER, Doug. Apprenticeship Skills in Audio Education: A Comparison of Classroom and Institutional Focus as Reported by Educators.

¹³ BIELMEIER, Doug. Audio Recording and Production Education: Skills New Hires Have and Where They Reported Learning Them, p. 5.

¹⁴ TOUGH, David. Shaping Audio Engineering Curriculum: An Expert Panel's View of The Future.

¹⁵ Frequency of use is examined in the research to exactly determine the representation of musical and audio technical contents in publications, to be able to achieve a balance in developing the contents of the Music and the Computer course.

the selected musical and audio technical terms they contain. To achieve the research objectives, we used the method of grounded theory¹⁶.

Based on the outcomes of the research:

- concepts were formed to formulate the contents of the Music and the Computer course,
- the skills, abilities and competencies of the graduates of the course were defined,
- the requirements for the technical equipment required for the instruction were specified.

2.2 The Subject of the Research

Publications chosen based on a deliberate selection according to the following criteria represented the subject of the research:

- the publication is characterized as a textbook or methodological guide,
- the publication was issued by a renowned publisher focusing on education in the audio and multimedia field,
- the author of the publication is an eminent figure in his or her field, with several years of practical experience,
- the text of the publication was available or could be converted into an electronic form (this requirement is directly connected to the research methodology).

Due to the fact that no publication available in Slovak language fulfilled the above criteria, we chose 16 foreign publications, published by six various publishers, into our research set. Publications by the Focal Press (Annex R) are represented in the largest number, since this is the oldest and most prestigious publishing house for methodological literature in the field of multimedia, established in 1938 by Hungarian photographer Andor Kraszna-Krausz.¹⁷ Four publications were published by Thomson Course Technology, established in 1989. It is the first publishing house that publishes methodological guides focusing on modern digital technologies.¹⁸ Oxford Press, MixBooks, Flux Research and KIQ Productions are represented

¹⁶ The reason for selecting grounded theory is the presence of several elements forming the contents of the training and the effort to describe their representation in a coherent research set. The method was formulated by two researchers, Juliet Corbin and Anselm Strauss. Although it is primarily used in sociological and psychological research, its updated fourth edition of 2015 brings new research tools and extends its applicability to other areas of research as well. The essence of grounded theory is that no hypotheses or assumptions are formed about the examined condition in the preliminary phase of research. Based on the set research objective, phenomena or features are searched which are directly connected to the examined issue. Subsequently, codes are assigned to them based on their shared attributes and, in the final phase, these codes are arranged into concepts. This phase is called theoretical sampling (quantitative part of the research) and is frequently used along with the descriptive method (qualitative part of the research). Therefore, the researcher works with an exact definition of the research problem based on the comparison of the concepts formed only at the end of the research. The entire research process should lead, in its conclusion, to the determination of certain theoretical starting points or, in the case of more extensive or multilevel pieces of research, to the theory itself. The thematic and field-specific complexity of teaching audio production, where the Music and the Computer course belongs, requires more extensive research in various fields to determine the theory. Consequently, our research provides only partial starting points for its formation. In their last re-edition of grounded theory, Corbin and Strauss presented a new research tool in the form of qualitative data analysis software (hereinafter referred to as QDA) meant for use in mixed quantitative and qualitative research. In the said research, the MAXQDA 12 Plus software, able to identify and sort features and sets of features from a text in a PDF format, was used for data collection and evaluation in the quantitative phase. Besides sorting, it can percentually evaluate also the frequency of the occurrence of the features, which was of key importance for the final phase of the research. In quantitative research, the amount of gained data sorted out into concepts is usually presented in tables or charts.

¹⁷ *Encyclopedia of Nineteenth-century Photography* [online], p. 806.

¹⁸ About Course Technology. Accessible at: <http://solutions.cengage.com/brands/course-technology/>.

by one publication each. Oxford Press is one of the oldest publishing houses, established in 1478, and publishes methodological guides in several scientific fields. MixBooks issued its first publication in 1981¹⁹ and specializes exclusively in methodological guides for working with sound and sound technologies. Flux Research was established by Michael Paul Stavrou in 2003²⁰ and serves for publishing his original texts and methodological guides. Similarly, KIQ Productions was established in 2000²¹ and is meant for publishing the specialized publications written by David Moulton.

2.3 Carrying Out the Research

The research consisted of three phases and took seven months. The preliminary phase consisted of the study of the existing pieces of research so that the suitable field and subject of research could be selected. The **deliberate selection** of sixteen publications was followed by the other phases of the research:

- Phase 1 (descriptive method and partial evaluation of the qualitative research)

The detailed study of all the publications was the most demanding part timewise and focused on characterizing the texts by the descriptive method. The following parameters dominated in the characterization: the structure of the work and its logical arrangement, and a brief overview of the contents of each chapter with an emphasis on the specificities connected to musical and audio technical terminology. In each case, the characterization included also a brief overview of the professional specialization of the author of the publication, a determination of the difficulty of the text with respect to the **age category**, the connection of the publication to **cultural and social conditions**, and the possibility of a **didactic reduction of the text** for educational purposes at the primary level. This phase represented exclusively the qualitative part of the research by the descriptive method whose purpose was to help compile a logical curriculum and syllabus for the Music and the Computer course.

- Phase 2 (conceptual saturation and partial evaluation of the quantitative research)

By conceptual saturation with the help of software analysis, relevant data were collected for the research and 20 most frequently repeated terms from the field of music and 20 from the field of audio technology were manually selected in each publication. The selected terms are unique and their meaning is immutable. Limiting the selection to **20 terms** resulted from the requirement that the frequency of the repetition of all the selected terms should be minimum 0.01% of the whole text. In some of the publications, due to the low frequency of the use of the terms, some of the terms were selected even below this level. In this phase, verbal evaluation of the percentual representation of musical and audio technical terms was assigned to the characterization of the publications.

- Phase 3 (theoretical sampling method and complex evaluation of the research)

The third, final, phase of the research focused on creating concepts for producing a proposal for the new curriculum and syllabus of the Music and the Computer course. By software analysis, the collected terms underwent several statistical processing operations, divided into the following categories:

- percentual expression of the frequency of the occurrence of the terms,

¹⁹ History of Editions. Accessible at: https://openlibrary.org/books/OL11543298M/Practical_Techniques_for_the_Recording_Engineer.

²⁰ Mixing With Your Mind. Accessible at: <http://www.mixingwithyourmind.com/preview.php>.

²¹ KIQ Productions. Accessible at: <http://www.kiqproductions.com/>.

- marking the terms with a three-digit code based on their affiliation to a certain concept,
- arrangement of the coded terms into concepts that belong either to the musical or to the audio technical terminology
- expression of the percentual representation of the terms and concepts by the relative percentual comparison of their proportion,²²
- expression of the results by 100% bar charts.

The evaluation of the research is presented in two parts – **individual characterization of the publications** and **evaluation of the concepts** as a starting point for designing the contents of the Music and the Computer course. In the first part of the evaluation, the publications are arranged in an alphabetical order. A similar arrangement is maintained even in the tables in the annexes.

2.4 Contentual Concepts as Starting Points for the Formulation of the Contents of the Music and the Computer Course

The theoretical sampling resulted in a saturation of 127 terms. Fifty-seven terms fall under musical terminology and seventy under audio technical terminology. Some terms occurred in the various publications in other, synonymous forms. These are stated in brackets (Annex Q and Annex R). The terms were marked with a code according to their attributes and **concepts representing specific fields of study** were developed based on the coding. Seven concepts arose in the field of musical terminology.

Expressions with a general character, superior to musicological disciplines, fall under **general musical terms** (GMT). These are connected to the field of musical culture and name its elements. The concept of **music theory** (MST) is created from terms used in the theory of the tonal system, metric division and rhythm, and horizontal and vertical relationships (harmony and polyphony). It also includes terms that characterize how tones behave from the acoustic point of view. **Organology** (ORG) presents a categorization of the names of musical instruments, or even their parts, and also contains the names of instrumental ensembles. The concept of **aural analysis** (ARA) contains terms connected to the perception of sound and aural skills, or even with terms connected to the hearing apparatus. The concept of **musical forms** (MSF) consists of all the terms that denote a section or a movement of a musical form, or an entire musical form, and the way of its arrangement. **Musical genres** (MSG) include terms from the category of classical and popular music. Lastly, the concept of **functions of persons** (FOP) involves the various roles of individuals who take part in audio productions.

Based on the coding, we arrived at five audio technical concepts. **Acoustics** (ACS) pools all the terms that name sound and characterize its physical parameters. The concept of **electrotechnology** (ECT) consists of terms denoting the parts of audio equipment and electroacoustic phenomena. This concept falls partly under acoustics but has no direct connection to the musical sphere and is oriented exclusively technically. All the terms directly connected to digital technologies in music form part of the concept of **digital and computer technologies** (DCT). These include mainly general terms denoting the tangible (hardware) and intangible (software) elements of digital technology used for working with sound. Terminology denoting the way of **working with sound and the names of tools to edit sound** (WST) represents an extensive set consisting of the names of the functions and parameters of sound effects, as well as the names of the technical processes of their use. The fifth audio

²² To compare the terms objectively, their number had to be converted to a common 100% scale, since each publication has a different word count and their absolute numeric expression would be misleading.

technical concept represents a set of the names of the elements of **recording and reproduction technology** (RRT), of the so-called sound recording chain.

Charts 1 and 2 show the relative percentual representation of the concepts. For ease of reference, the names of the authors are stated along with the numbers in the description of the charts. The whole list of the titles of the publications can be found in Annex R.

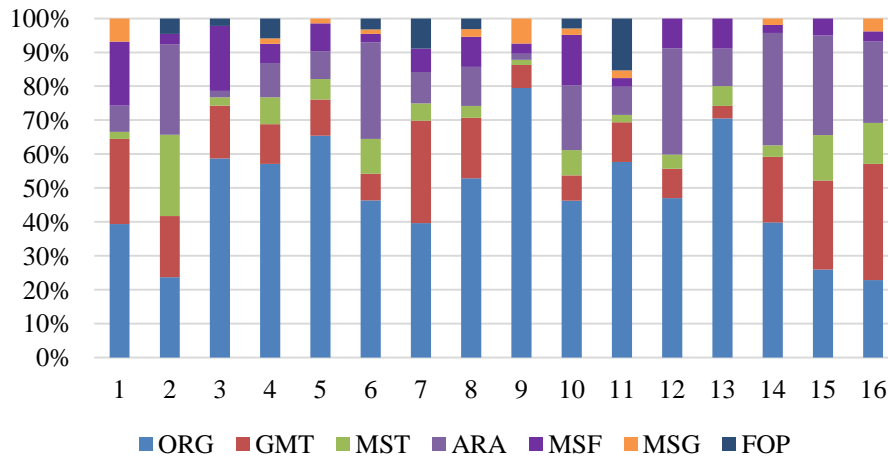


Chart 2 Percentual comparison of the proportions of musical concepts in methodological guides: 1. David Gibson, 2. Douglas Self, 3. Geoffrey Francis, 4. Steve Savage, 5. Roey Izhaki, 6. Michael Stavrou, 7. David Miles Huber, 8. Bruce Bartlett, 9. Bobby Owsinski (Recording...), 10. Bobby Owsinski (Mixing...), 11. Mike Senior (Mixing...), 12. Mike Senior (Recording...), 13. Tim Crich, 14. Garry Gottlieb, 15. Francis Rumsey, 16. David Moulton

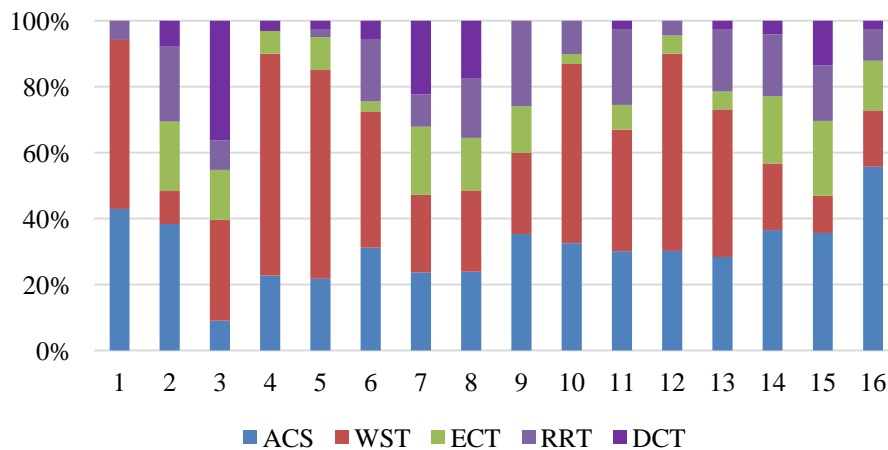


Chart 3 Percentual comparison of the proportions of audio technical concepts in methodological guides: 1. David Gibson, 2. Douglas Self, 3. Geoffrey Francis, 4. Steve Savage, 5. Roey Izhaki, 6. Michael Stavrou, 7. David Miles Huber, 8. Bruce Bartlett, 9. Bobby Owsinski (Recording...), 10. Bobby Owsinski (Mixing...), 11. Mike Senior (Mixing...), 12. Mike Senior (Recording...), 13. Tim Crich, 14. Garry Gottlieb, 15. Francis Rumsey, 16. David Moulton

3 PROPOSAL FOR A NEW CURRICULUM AND SYLLABUS FOR THE MUSIC AND THE COMPUTER COURSE

In all the fields of contemporary education, the trends favour strategies based on experiential learning preferred over a purposeless memorization of facts. In spite of that, the Music and the Computer course has a strong tendency to fall under the group of subjects where memorizing and theoretical learning is still preferred. This is partly due to the contents of the course where pupils have to learn a lot of new and specific pieces of information. Creating a proposal for new contents of the Music and the Computer course, formed by the concepts processed in the previous chapter, became important for this very reason. In the new educational approach, the largest part of the knowledge should be acquired by the pupils through **practical activities** and **experiential learning**.²³ In the current setting of the contents of the Music and the Computer course, the dominant part of the training is formed by MIDI technologies, which represent the most abstract form of audio production²⁴ and are connected with a number of theoretical pieces of knowledge. The contents should be changed substantially first in this respect, and this might even lead to a change in the profiling of the graduates of the course. Therefore, it is not enough to only update the contents but a proposal of a **new** curriculum and syllabus should be formulated for the course. Teaching should always keep in mind the principle of graduality, from specific to abstract, and MIDI technologies should be reached through **actually creating** and **editing sound recordings**.

Besides the dominant position of MIDI technologies in the contents of the course, emphasis is placed on improving the pupils' skills at playing an instrument. At the same time, this area is defined as profiling. However, the course should mainly focus on developing the musical and audio creativity of the pupils, and the concept of improving their skills at playing an instrument is not really related to this purpose. The quality and the originality of the final musical and audio form which the pupils are able to create are not connected directly to their performance skills at playing an instrument. Another change in the graduate profile must be made in **balancing** the graduates' **musical** and **technical skills**. Currently, an orientation on the technical aspect of audio production significantly prevails in the course. This trend can be seen even in the publications studied and, as Chart 3 reveals, technical terms represent over 60% of all the most frequently used terms. Therefore, it is a problem in education on a higher level.

If the subject of study should be audio production, instruction should be artistically oriented.²⁵ Consequently, the primary goal of the Music and the Computer course should be the **acquisition of musical and technical competencies that result in high-quality products by the graduates from the aspect of music as well as that of sound**.

²³ BROWN, Andrew R. *Computers in music education: amplifying musicality*, s. 22.

²⁴ BRAMWELL-DICKS, Anna, Helen PETRIE, Alistair EDWARDS a Christopher POWER. *Affective Musical Interaction: Influencing Users' Behaviour and Experiences with Music*, p. 67.

²⁵ SCHEIRMAN, David. *Are Audio Education Programs Keeping Pace with New Developments in Industry?*

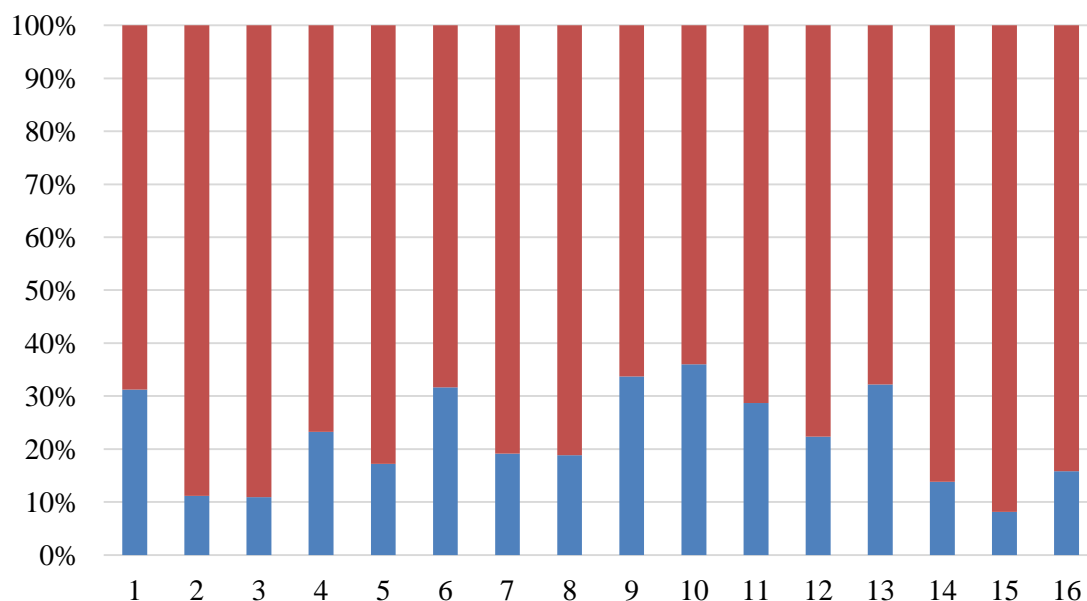


Chart 4 Comparison of the representation of musical (blue) and audio (red) technical terms in the absolute percentual evaluation of the quantity of the most frequently used terms in the methodological guides: 1. David Gibson, 2. Douglas Self, 3. Geoffrey Francis, 4. Steve Savage, 5. Roey Izhaki, 6. Michael Stavrou, 7. David Miles Huber, 8. Bruce Bartlett, 9. Bobby Owsinski (Recording...), 10. Bobby Owsinski (Mixing...), 11. Mike Senior (Mixing...), 12. Mike Senior (Recording...), 13. Tim Crich, 14. Garry Gottlieb, 15. Francis Rumsey, 16. David Moulton

The balance of the contents of a course can only be achieved by the right setting of the structure of its curriculum. In this respect, we can begin with the structure of the examined publications because the contents of the majority of them are arranged in a logical order. Only Gibson's, Stavrou's and Bartlett's publications are an exception, in which the authors treated the text in a completely different way than methodological guides do because they contain several illogically arranged chapters. Nevertheless, we can establish that the majority of the publications starts with general information about acoustics and hearing and progresses gradually, through descriptions of recording technologies, to working with music software and mastering sound recordings.

The publications differ in the quality of the specialized language and the quality level of the information stated. Some publications use a strictly **technocratic** and extremely difficult language whereas others are written in a more straightforward, simplified and comprehensible way. Based on this qualitative polarization of the examined sample of publications, we may state that **methodologically sophisticated education of an institutional character** is indispensable for training graduates in any field that specializes on audio production.

For the Music and the Computer course, we have chosen David Moulton's publication, *Total Recording Book: The Complete Guide to Audio Production and Engineering*, as a starting point to develop the new structure of the syllabus. Its structure falls closest to the desired arrangement of thematic units even in the case of education at the primary level. The currently valid structure of the contents counts with three levels of education according to the primary dispositions of the graduates but the new structure of the course aims at consolidating the contents of the syllabus. In the future, the different standards of the graduates will have to be reflected based on the **practical experience of the teachers**. Since instruction in the second and the third year takes place individually, the teacher even now has the possibility to adjust

the speed of the instruction to the pupil. The new contents of the curriculum, taking into account the respective concepts and didactic reduction, are illustrated in Table 1.

Table 1 Proposal for the new structure of the curriculum of the Music and the Computer course

Proposal for the structure of the curriculum of the Music and the Computer course	
1.	<p>year 1 (group instruction)</p> <ul style="list-style-type: none"> • characteristics of sound and its connection to music, • definition of persons participating in audio production, • basics of working with audio devices and computer technologies (practical exercises to create sound recordings by role play), • the relationship of the technical and music-theoretical terminology • development of aural skills by didactic software.
2.	<p>year 2 (individual instruction)</p> <ul style="list-style-type: none"> • advanced work with sound recording devices and ways of recording various musical instruments, • advanced work with recording software and the artistic and aesthetic dimension of sound recordings (editing sound recordings, functions of instruments in editing the sound), • basics of composing music, • creating musical audio projects and developing a sense for musical form • development of aural skills by didactic software.
3.	<p>year 3 (individual instruction)</p> <ul style="list-style-type: none"> • working with virtual musical instruments, • working with MIDI technologies, • orientation in musical genres, • advanced composition techniques, • combining MIDI technologies with real sound recordings, • mastering sound recordings and possibilities of their presentation in the mass media, • development of aural skills by didactic software.

4 COMPETENCIES OF THE GRADUATES OF THE MUSIC AND THE COMPUTER COURSE

The proposal for a new curriculum and syllabus of the course requires a change also in the **key competencies of the graduates**. Based on the categorization formulated by the National Institute for Education²⁶ following the management programme compiled by the Organisation for Economic Co-operation and Development²⁷, key competencies are divided into three groups: interactive use of resources, interaction in heterogeneous groups, autonomous action. In education, several interdisciplinary concepts meet in all the three groups.

4.1 Interactive Use of Resources

With respect to the competencies of the graduates of the Music and the Computer course, we should focus on the first group in which the musical and the audio technical competencies mutually interact. The graduates should be able to use the theoretical bases of the technical and the musical concepts and understand their interconnectedness. At the same time, they should be familiar with a wide range of **computer and audio technologies** and use them effectively in partial operations of audio production (sound recording, sound editing etc.). Thanks to their **intensive aural training**, they should be able to assess the quality of the

²⁶ Kľúčové kompetencie [Key competencies]. Accessible at: <http://www.statpedu.sk/clanky/projekty-projekt-keyconet/klucove-kompetencie>.

²⁷ *The Definition And Selection Of Key Competencies*. Accessible at: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.

sound recording from a technical aspect and, at the same time, the quality of the musical performance and production. They should be able to musically create shorter units with a focus on popular music and **use the technologies as a tool**. They should be able to orient themselves in the respective musical genres and have their own musical opinions and taste.

4.2 Interaction in Heterogeneous Groups

Graduates of the Music and the Computer course should be familiar with the roles and functions of the various persons participating in audio production (composer – performer – audio technician). They should be able to act in each role and know the forms of mutual communication and conflict solving. They should be able to **work in teams** and come up with constructive ideas and solutions. The level of their acquired knowledge from the field of the technical and the musical terminology should enable them to communicate effectively in teams. They should be familiar with the principles of the presentation of copyrighted works in various communities (online social networking sites, concert events, the mass media).

4.3 Autonomous Action

The graduates should be able to orient themselves in the local, national and international cultural developments. They should be able to **reflect their own musical taste** in their own works and avoid schematism. They should have a natural desire and interest in original and artistically valuable musical audio production. They should have the prerequisites for the improvement of their own qualities by self-learning. As an author, they should be able to work individually and use all the technical and musical knowledge and skills. Also, they should be aware of their limits and do not avoid collaboration and constructive criticism.

4.4 Proposal for the Technical Facilities for the Music and the Computer Course

In the proposal for the requirements for the technical facilities for education in the field of audio production, we must begin with the current requirements for the Music and the Computer course. Currently, its technical facilities are clearly specified in the curriculum and the syllabus. The document for the course was written in 2006 and, therefore, the technical facilities must be updated to reflect the proposed change in the contents of the course as well. Currently, its technical requirements include: a keyboard, a computer, a digital sound card, music software meant for recording in the audio and in the MIDI format, a scorewriter meant for creating scores.

A change in the contents of the course requires adding other technical devices, and we must also pay attention to the suitable **adjustment of the classroom** from the aspect of its **acoustic qualities**. Working with sound is a dominant activity of training in the field of audio production, so the instruction must take place in suitable rooms. These must fulfil the basic conditions of soundproofing and, at the same time, spatial acoustics must be adjusted in them to be suitable for sound recording and reproduction. An ideal solution, which is costly though for smaller primary schools of arts, is allocating the training room to a separate building. This would prevent the transmission of the sound to the surrounding classrooms which is a problem currently faced by several schools. If such a placement cannot be achieved, a compromise should be found by adjusting some of the existing classrooms. In both cases, the modifications to the rooms should be solved in collaboration with specialists in the field of acoustics.

There are several reasons why a suitable spatial solution is important. The first reason is the provision of **full-fledge reproduction** from the aspect of **sound** for pupils whose hearing becomes their main working tool in audio production. Unsuitable listening conditions create a

deformed audio image which ultimately **affects the formation of the sound ideal of the individual**. One of the most important technical devices, which should be present in a suitably adjusted room, are high-quality loudspeakers. Currently, as a compromise, headphones are used for listening during the course. In the coming years, there is no sign that education in the field of audio production could do without them and it is unlikely that the conditions in the schools would enable us to create an aurally isolated working room for each pupil. It represents a problem mainly in the case of group instruction. The use of headphones, however, should be limited **to a minimum duration** due for hearing health reasons, and listening through loudspeakers should also be made possible. Furthermore, updating the technical facilities must take into account the field of creating sound recordings. An important element in recording live sound is the **microphone** and the schools should have several types and models of them for teaching purposes. From condenser microphones meant for recording singing, speech and acoustic musical instruments up to dynamic microphones that can handle even the strong pressure of electric instruments, such as an electric guitar. If a school has an adequate number of microphones, it can even create **sound recordings of the concerts of its graduates** or of the class concerts of its pupils on its own. Schools usually pay large amounts for these services. In the initial phase, the number of the microphones can be limited to 8 pieces, depending on the dispositions of the other piece of technical equipment required for creating and playing sound recordings – the sound card. Currently, the norm is to connect maximum eight microphones to a single device and this number is enough for all the situations that pupils deal with during the course. Generally, the presence of sound recording devices is an indispensable element of instruction in the field of audio production because the pupils can learn to work with sound only through these. Editing sound recordings and audio production is carried out by **digital devices** and, consequently, technical facilities should also include a computer equipped with relevant software. The ideal recommendations of the parameters and the specification of the IT devices should not be defined because development in this field of technologies progresses very rapidly. We can only follow the general recommendations stated below:

- the computer technologies must fulfil the minimum required criteria defined by the manufacturer of the music software,
- the noise level of the computer meant for working with sound must be minimized,
- to ensure the right connection and functionality of the sound card, the computer must be fully compatible with the criteria specified by the manufacturer of the sound card,
- the computer technologies must be horizontally updated within a reasonable period, ideally simultaneously with updating the software and according to the respective recommendations of the manufacturers.

The most important element of the technical equipment is the music software, to which most attention is devoted during the whole training process. The current curriculum and syllabus of the Music and the Computer course recommends buying two types of programs – a digital audio workstation (DAW) and a scorewriter. While a DAW is a key technology for the training, the question remains whether, and to what extent, attention should be paid to creating a score. This knowledge is necessary for the teachers rather than the pupils. Even if the software equipment is limited only to DAW, currently these are also equipped with a scorewriter and the quality of its functions is adequate for gaining basic knowledge in the field of scorewriting. Virtual musical instruments should also be added to DAW, by which the pupils can learn to use even MIDI technologies. With respect to these, a MIDI keyboard is a suitable technical device. The software, which does not currently figure among the recommended technical equipment, is a didactic software meant for improving listening skills. In the case of teaching audio production, however, software specializing primarily in

the **detection of frequency bands** should be present, and the pupils should work with it **throughout the course**. Also, with respect to computer technologies and software equipment, we must consider their quantity in a way that would enable each student to work on them individually as part of the individual form of learning. The technical facilities required for the teaching depend largely on the specific teacher and, therefore, it is not necessary to clearly specify the devices. It is important to pay attention to the level of the knowledge and the skills of the teachers who want to teach audio production.

Sources

1. About Course Technology. In: *CENGAGE Learning* [online]. Kentucky: CENGAGE Learning [cit. 2016-09-18]. Accessible at: <http://solutions.cengage.com/brands/course-technology/>
2. BETKO, Miloš a Pavol BREZINA. *Základy hudobnej informatiky*. Nitra: UKF, 2013, 112 s. ISBN 978-80-558-0472-9
3. BIELMEIER, Doug. Apprenticeship Skills in Audio Education: A Comparison of Classroom and Institutional Focus as Reported by Educators. *JAES*. 2014, AES Convention 137(9101), 1-7.
4. BIELMEIER, Doug. Audio Recording and Production Education: Skills New Hires Have and Where They Reported Learning Them. *JAES*. 2015, AES Convention 139(9365), 1-10.
5. BRAMWELL-DICKS, Anna, Helen PETRIE, Alistair EDWARDS a Christopher POWER. Affective Musical Interaction: Influencing Users' Behaviour and Experiences with Music. In: HOLLAND, Simon (Ed.), Katie(Ed.) WILKIE, Paul(Ed.) MULHOLLAND a Allan(Ed.). SEAGO. *Music and human-computer interaction: 292*. New York: Springer, 2013, s. 67-83. ISBN 978-144-7129-899.
6. BREZINA, Pavol. *Edukačné softvéry v hudobnom vzdelávaní*. Nitra: UKF, 2013, 72 s. ISBN 978-80-558-0282-4.
7. BREZINA, Pavol. Počítačom podporovaná výučba hudobnej výchovy ako predmet kontinuálneho vzdelávania učiteľov hudby. In: SMUTEK, Martin Smutek a Jaroslav KOVÁRNÍK. *Sapere Aude 2013: Pozitívni vzdelávaní a psychologie*. Hradec Králové: Magnanimitas, 2013, s. 187-192. ISBN 978-80-905243-6-1.
8. BROWN, Andrew R. *Computers in music education: amplifying musicality*. New York: Routledge, c2007, 360 s. 1st. ISBN 04-159-7850-5.
9. CORBIN, Juliet M. a Anselm L. STRAUSS. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* [online]. Fourth edition. Los Angeles: SAGE, [2015], 456 s. [cit. 2016-09-21]. ISBN 978-1-4129-9746-1. Accessible at: <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/basics-of-qualitative-research/book235578>
10. ČIERNA, Alena. E-learning - súčasnosť a budúcnosť hudobného vzdelávania. In: VALACHOVÁ, Daniela, Martina PAVLIKÁNOVÁ a Miroslava REPISKÁ. *Kreatívne vzdelávanie*. Zohor: Virvar, 2013, s. 466-476. ISBN 978-80-970513-5-8.
11. FERKOVÁ, Eva. *Úvod do práce s hudobnými softvériami*. Bratislava: VŠMU, 2006, 72 s. ISBN 8085182939.
12. FLIGOR, Brian a Cory PORTNUFF. Researchers Recommend Safe Listening Levels for Apple iPod. In: *Phys.org* [online]. United Kingdom: Omicron Technology Limited, 2006, 4 s. [cit. 2017-02-15]. Accessible at: [file:///C:/Users/hp007/Downloads/2006-10-safe-apple-ipod%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hp007/Downloads/2006-10-safe-apple-ipod%20(1).pdf)

13. HANNAVY, John (ed.). *Encyclopedia of Nineteenth-century Photography* [online]. New York: Routledge, 2008, 1736 s. [cit. 2016-09-18]. ISBN 978-0-415-97235-2. Accessible at: https://books.google.sk/books?id=PJ8DHBay4_EC&printsec=frontcover&hl=sk&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
14. History of Editions. In: *Open Library* [online]. [cit. 2016-09-18]. Accessible at: https://openlibrary.org/books/OL11543298M/Practical_Techniques_for_the_Recording_Engineer
15. KIQ Productions. In: *KIQ Productions* [online]. California: KIQ Productions, 2000 [cit. 2016-09-18]. Accessible at: <http://www.kiqproductions.com/>
16. Kľúčové kompetencie. In: Štátny Pedagogický Ústav [online]. Bratislava: Štátny Pedagogický Ústav, 2016 [cit. 2016-09-19]. Accessible at: <http://www.statpedu.sk/clanky/projekty-projekt-keyconet/klucove-kompetencie>
17. Mixing With Your Mind. In: *Mixing With Your Mind* [online]. New South Wales: Flux Research, 2003 [cit. 2016-09-18]. Accessible at: <http://www.mixingwithyourmind.com/preview.php>
18. SCHEIRMAN, David. Are Audio Education Programs Keeping Pace with New Developments in Industry? *JAES*. 2013, AES Conference 50(1-4), 1-9.
19. *The Definition And Selection Of Key Competencies*. In: DeSeCo Project, 2005. Accessible at: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
20. TOUGH, David. Shaping Audio Engineering Curriculum: An Expert Panel's View of The Future. *JAES*. 2010, Convention 129(8304), 1-12.
21. VLČKO, Peter a Hana FERANCOVÁ. *Učebné plány a učebné osnovy predmetu hudba a počítač: pre 1. a 2. stupeň základného štúdia a štúdia pre dospelých základných umeleckých škôl*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2005, 1-14 [cit. 2017-02-15]. Accessible at: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/up-uo_hudba_pc-1.pdf

Contact

doc. Mgr. Pavol Brezina, PhD.
 Constantine the Philosopher University in Nitra,
 Faculty of Education, Department of Music
 Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
 email: pbrezina@ukf.sk

TYPY HUMORU A VYBRANÉ ASPEKTY DUŠEVNÉHO ZDRAVIA VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV

TYPES OF HUMOUR AND SELECTED ASPECTS OF MENTAL HEALTH IN UNIVERSITY STUDENTS

Veronika Boleková, Alojz Ritomský

Abstrakt

V príspevku prezentujeme empirickú typológiu humoru, opis profilu vytvorených typov a ich porovnanie z hľadiska vybraných psychologických vlastností súvisiacich s duševným zdravím. Výskumný súbor tvorilo 131 študentov Fakulty psychológie Paneurópskej vysokej školy (vek: $M = 24.21$; $SD = 7.16$). Typy humoru sme odhaľovali v 4-rozmernom priestore štýlov humoru prostredníctvom zoskupovacej metódy K-means. Identifikovali sme štyri typy humoru, ktoré špecifickým spôsobom diferencujú najmä mieru reziliencie, prežívanie negatívnych emócií a depresie, avšak menej mieru pozitívnych emócií, úzkosti, stresu, sociálnej začlenenosti a potreby sociálnej začlenenosti.

***Kľúčové slová:** empirická typológia humoru, štýly humoru, duševné zdravie*

Abstract

In this paper, we present an empirical typology of humor, a description of identified types of humor and their comparison in terms of selected psychological characteristics of mental health. The sample consisted of 131 undergraduate students of the Faculty of Psychology, Pan European University (age: $M = 24.21$, $SD = 7.16$). We detected types of humor in four-dimensional humor styles by K-means clustering. We identified four types of humor, which specifically differentiate mainly degree of resilience, experience of negative emotions and depression, but less positive emotions, anxiety, stress, social inclusion, and need of social inclusion.

***Key words:** empirical typology of humour, styles of humour, mental health*

1 ÚVOD

Humor bol v psychologickom výskume dlhú dobu pokladaný za výlučne pozitívny atribút osobnosti, ktorý je prínosom pre duševné aj fyzické zdravie jednotlivca a jeho osobnú pohodu. K zisťovaniu jeho miery boli preto využívané výhradne také nástroje merania, ktoré neumožňovali rozlíšiť adaptívne a maladaptívne spôsoby využívania humoru. Súčasné chápanie humoru ako multidimenzionálneho konštruktú zdôrazňuje diferencovanie rôznych tzv. štýlov humoru, t.j. spôsobov, ktorými ľudia vyjadrujú svoj zmysel pre humor v sociálnych situáciách (Zhao, Kong, Wang, 2012). Martin et al. (2003) v súlade s touto požiadavkou precíznejšie definujú humor cez jeho štyri komponenty a vytvorením klasifikácie štýlov humoru reagujú na nedostatky predchádzajúcich výskumov. Autori vyčlenili dve základné dimenzie: dôraz na jednotlivca vs. dôraz na vzťahy s druhými ľuďmi a adaptívne vs. maladaptívne (extrémne) formy humoru. Ich kombináciou vznikli nasledovné štýly humoru:

- a) Kolektívny (*affiliative*) štýl humoru zahŕňa spontánne žartovanie, rozprávanie vtipov či humorných príhod s cieľom zabávať ostatných, rozvíjať medziľudské vzťahy, zvýšiť súdržnosť v skupine, zmierniť napätie alebo vyriešiť konflikty rešpektujúcim spôsobom.
- b) Sebaposlilňujúci (*self-enhancing*) štýl humoru slúži k ochrane vlastného self. Je akceptujúci, tolerantný a slúži ako stratégia zvládania, ktorá umožňuje človeku prekonať záťažové a stresové situácie. Vďaka nemu sme schopní zaujať humornú perspektívu a prežívať pozitívne emócie aj v nepriaznivých podmienkach.
- c) Agresívny (*aggressive*) štýl humoru je nástrojom kritizovania a manipulácie s ľuďmi. Najčastejšie nadobúda formu irónie, sarkazmu, výsmechu či urážok. Jedná sa o maladaptívny štýl, ktorý môže viesť k odcudzeniu a narušeniu medziľudských vzťahov.
- d) Podstata sebaponižujúceho (*self-defeating*) humoru spočíva v kritizovaní a zosmiešňovaní vlastnej osoby. Ľudia preferujúci tento štýl humoru sa dobrovoľne stávajú terčom posmechu v nádeji, že ich okolie bude akceptovať a uznávať. Vtipnými komentármi upriamujú pozornosť na svoje nedostatky a snažia sa skrývať skutočné emócie či nízku sebaúctu.

Empiricky možno uvedené štýly zisťovať prostredníctvom Dotazníka štýlov humoru (Martin et al., 2003). Model štyroch štýlov prináša konceptuálnu jasnosť do výskumu humoru a umožňuje tiež adekvátnejšie posúdiť jeho význam v duševnom zdraví jednotlivca, ktoré podľa Martina (2007) spočíva 1. v prežívaní a regulácii pozitívnych či negatívnych emócií, 2. v schopnosti zvládať záťaž a stres a prispôbiť sa zmene, 3. v nadväzovaní blízkych, zmysluplných a pretrvávajúcich vzťahov s inými ľuďmi.

Humor zväčša navodzuje pozitívne zmeny v emočnom prežívaní človeka. Tie spočívajú najmä vo vzbudzovaní príjemných a pozitívnych emócií, dobrej nálady či radosti a z dlhodobého hľadiska prispievajú k prežívaniu osobnej pohody. Coetzeeová a Cilliers (2012) definujú humor ako obranný mechanizmus proti úzkosti spôsobenej strachom z neznámeho. Naopak, u depresívnych ľudí môže byť znížená pripravenosť reagovať na vtipné podnety (Falkenberg et al., 2010) a schopnosť spracovať ich z dôvodu nižšej kapacity pracovnej pamäti a nižšej verbálnej fluencie (Uekermann et al., 2008). Prežívanie depresie súvisí najmä s vysokou mierou sebaponižujúceho humoru (Hugelshofer et al.; 2006, Hajdúk, Boleková, Heretik, Jr., 2014).

Podstatou zvládania záťaže prostredníctvom humoru je vtipné vyjadrenie myšlienok a emócií, ktoré umožňuje ľuďom nadobudnúť odstup od stresovej udalosti alebo náročnej situácie a získať tak inú perspektívu (Paéz, Seguel, Martínez-Sánchez, 2013). Fúhr (2002) rozlišuje dva prístupy k zvládaniu prostredníctvom humoru: (1) copingova stratégia zvolená v konkrétnej životnej situácii a (2) celkový postoj k životu, ktorý je podmienený životnými skúsenosťami a humor je jeho stabilnou súčasťou.

Humor je sociálny fenomén, ktorý utvára dynamiku medziľudskej interakcie. Vyskytuje sa vo všetkých sociálnych kontextoch a oblastiach ľudského života a preto plní množstvo sociálnych funkcií: uľahčuje komunikáciu, umožňuje získať dobré postavenie, zvýšiť skupinovú kohéziu, zmierniť napätie, efektívne riešiť konflikty či navodiť príjemnú atmosféru. Nespornú výhodu preto poskytuje humor aj pri začleňovaní sa do neznámeho kolektívu. Predstavuje formu komunikácie, ktorá môže slúžiť nielen k získaniu informácií o inom človeku, ale aj k vysielaní určitého signálu o sebe samom. Obsah tohto signálu sa však líši v závislosti od preferovaného štýlu humoru. Vyjadrenie humoru adaptívnym spôsobom vedie k uspokojivým interpersonálnym vzťahom a následne k posilneniu

subjektívnej pohody (Martin et al., 2003). Naopak, maladaptívne formy môžu byť pre vzťahy ohrozujúce a deštruktívne.

Uvedené výskumné zistenia jednoznačne poukazujú na rozličnú funkciu jednotlivých štýlov humoru. Cieľom nášho príspevku je náčrt syntetického obrazu štýlov humoru, identifikácia empirickej typológie humoru, opis profilu jednotlivých typov a ich porovnanie z hľadiska vybraných premenných súvisiacich s duševným zdravím. Výskumnými otázkami sme zisťovali rozdiely medzi empirickými typmi humoru v úrovni pozitívnych emócií (VO1), negatívnych emócií (VO2), depresie (VO3), úzkosti (VO4), reziliencie (VO5), stresu (VO6), sociálnej začlenenosti (VO7) a potreby sociálnej začlenenosti (VO8).

2 METÓDY

2.1 Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 103 študentiek a 28 študentov Fakulty psychológie Paneurópskej vysokej školy v Bratislave vo vekovom rozpätí 18 – 52 rokov ($M= 24.21$; $SD= 7.16$). Oslovení participanti sú študentmi bakalárskeho štúdia psychológie navštevujúci prvý (41.2%), druhý (24.4%) alebo tretí (34.4%) ročník. 95 študentov ($M= 21.13$; $SD= 2.20$) študuje bakalársky program psychológie v dennej forme a 36 študentov ($M= 32.33$; $SD= 9.16$) v externej forme.

2.2 Metódy zberu dát

Dotazník štýlov humoru HSQ (The Humor Styles Questionnaire, Martin et al., 2003) umožňuje rozlíšenie adaptívnych (kolektívny, sebaposilňujúci) a maladaptívnych (agresívny, sebaponižujúci) foriem humoru. Participant vyjadruje mieru súhlasu s 32 položkami na 7-stupňovej škále. V subškále agresívneho štýlu humoru sme zistili nízku úroveň vnútornej konzistencie ($\alpha = .593$); ostatné subškály dotazníka HSQ boli dostatočne vnútorne konzistentné: $\alpha = .807$ pre kolektívny humor, $\alpha = .710$ pre sebaposilňujúci humor a $\alpha = .734$ pre sebaponižujúci humor.

Škála pozitívnych a negatívnych emócií (Positive and Negative Affect Schedule – PANAS, Watson, Clark, Tellegen, 1988) pozostáva zo zoznamu 20 prídavných mien vyjadrujúcich pozitívne a negatívne emócie. Participant s nízkou pozitívnou afektivitou prežíva vo väčšej miere smútok a letargiu, zatiaľ čo vysoká úroveň pozitívnej afektivity sa spája s energiou, koncentráciou a príjemným zaujatím. Nízke skóre v škále negatívnej afektivity znamená, že participant prežíva pokoj a vyrovnanosť. Opakom je prežívanie emočného distressu (Watson et al., 1988). Pozitívna a negatívna afektivita reprezentujú dva navzájom nezávislé konštrukty (Schmukle, Egloff, Burns, 2002). Hodnoty Cronbachovho koeficienta ($\alpha = .828$ pre pozitívne emócie a $\alpha = .853$ pre negatívne emócie) poukazujú na výbornú vnútornú konzistenciu oboch škál dotazníka.

Škála depresie, úzkosti a stresu (The Depression Anxiety Stress Scale - DASS-42, Lovibond, Lovibond, 1995) je sebaopisná metóda, ktorá umožňuje merať mieru jadrových symptómov prežívania depresie, úzkosti a stresu. Škála sa po obsahovej stránke zhoduje s tripartitným modelom (Clark, Watson, 1991). Prostredníctvom 42 položiek umožňuje merať mieru negatívnych emočných stavov – depresie (najmä dysfórie, beznádeje, anhedónia, sebaopohrdania, nečinnosti a nedostatku záujmu), úzkosti (prežívanie situačnej úzkosti a fyziologické reakcie) a stresu (t.j. netrpezlivosť, rozrušenie, napätie, podráždenosť). Hodnoty Cronbachovho koeficienta slovenského prekladu škály (Hajdúk, Boleková, 2015) poskytujú argument v prospech dostatočnej vnútornej konzistencie škály ($\alpha = .939$ pre depresiu, $\alpha = .865$ pre úzkosť a $\alpha = .904$ pre stres).

Úroveň reziliencie sme zisťovali prostredníctvom Škály reziliencie Wagnildovej a Youngovej (1993). Škála obsahuje 25 položiek so 7-stupňovou škálou, ktoré sýtia dve hlavné dimenzie: osobnú kompetenciu (ovládanie, rozhodovanie, samostatnosť, nezávislosť) a akceptáciu seba a života (schopnosť prispôbiť sa a byť flexibilný). Dostatočnú vnútornú konzistenciu slovenského prekladu škály ($\alpha = .73$ až $\alpha = .88$) zistili viacerí autori (Boleková, Szobiová, 2013; Mesárošová et al., 2014). V našom výskume dosiahol koeficient vnútornej konzistencie hodnotu $\alpha = .851$.

Prostredníctvom Dotazníka sociálnej začlenenosti (Kollárik, 2008) sme merali sociálne začlenenie participantov (t.j. dosiahnutú úroveň a rozsah aktuálneho sociálneho začlenenia), ako aj potrebu sociálneho začlenenia. Škála obsahuje 30 položiek a reliabilita sumačného indexu je uspokojivá ($\alpha = .877$, resp. $\alpha = .751$). Vysoké skóre v škále sociálnej začlenenosti dosahujú ľudia, ktorí sú aktívni pri nadväzovaní nových kontaktov a vo vystupovaní sú primerane sebavedomí. Nízke skóre naznačuje zdržanlivosť pri nadväzovaní nových vzťahov, ťažkosti s prispôbením až vyhýbanie sa kontaktom s neznámymi ľuďmi. Vysoká potreba sociálnej začlenenosti je charakterizovaná snahou urobiť dobrý dojem na svoje okolie a s tým spojenou zvýšenou kontrolou správania a prehnaným úsilím o dobré medziľudské vzťahy. Človek dosahujúci v škále nízke skóre je prispôbivejší, vyhýbavejší a nemá eminentný záujem o rozvíjanie vzťahov s inými ľuďmi. Potreba sociálnej začlenenosti pozitívne koreluje s neurotizmom (Kollárik, 2008).

2.3 Metódy analýzy dát

Typy humoru sme odhaľovali v 4-rozmernom priestore štýlov humoru. V riešení tejto úlohy sme použili zoskupovacia metódu K-means. Vytvorili sme skupiny (typy) prípadov tak, aby prípady vo vnútri skupín boli čo najhomogénnejšie a naopak, aby sa skupiny medzi sebou maximálne odlišovali. Výpočet vzdialeností medzi participantmi vychádzal z klasickej Euklidovskej metriky. Experimentovali sme s rôznym počtom skupín. Prišli sme k záveru, že najadekvátnejší je počet štyri (typy).

Na komparáciu skupín sme použili parametrické (štýly humoru) i neparametrické kritérium (psychologické vlastnosti). Vo výsledkoch prezentujeme štatistickú signifikanciu rozdielov priemerov a mediánov. Veľkosť rozdielu úrovne premenných podľa typov ukazuje korelačná miera r_m .

3 VÝSLEDKY

Charakteristiku jednotlivých empirických typov z hľadiska štýlov humoru uvádzame v Tabuľke 1. Rozdiely medzi typmi v úrovni štýlov humoru sú štatisticky vysoko signifikantné ($p < 0.001$) a z hľadiska vecnej signifikancie ich považujeme za veľké ($r_m > 0.6$). Typológia závažným spôsobom diferencuje všetky štýly humoru.

Tab. 1 Charakteristika empirických typov humoru - súradnice centroidov

Štýl humoru	Kolektívny	Sebaposiľňujúci	Agresívny	Sebaponižujúci
Typ A	33.2	27.8	23.4	21.9
Typ B	49.2	43.4	26.4	29.2
Typ C	45.9	38.2	24.0	19.7
Typ D	50.4	35.9	35.6	32.0
Spolu	46.3	37.6	27.9	26.3

V type A je zoskupených 19 participantov, ktorí skórujú nízko vo všetkých štýloch humoru, tak adaptívnych, ako aj maladaptívnych. Veľmi zjednodušene by sme mohli uvedený typ označiť ako „bez humoru“. Participanti v type B dosiahli nadpriemerné skóre v škálach adaptívnych štýlov humoru (najmä sebaposilňujúceho humoru) a priemerné skóre v škálach agresívneho a sebaponižujúceho štýlu. V type sa nachádza 39 participantov preferujúcich *adaptívny* alebo „dobrý“ humor. Pre participantov v type C je charakteristická výrazne nízka úroveň sebaponižujúceho humoru (najnižšia spomedzi všetkých typov). Študenti zoskupení v tomto type sa nesnažia upútať pozornosť poukázaním na vlastné nedostatky, ale ani výsmechom z iných ľudí (podpriemerné skóre v škále agresívneho humoru). Zároveň však v škálach adaptívneho humoru skórujú len priemerne, čo naznačuje, že zmysel pre humor nevyjadrujú tak často ako participanti v predchádzajúcom type. Typ C je teda charakteristický nie preferenciou určitého štýlu, ale skôr *vyhýbaním sa či odmietaním maladaptívnych foriem humoru*. Do typu bolo zaradených 36 participantov. Typ D tvoria študenti, ktorí humor využívajú najmä v sociálnych interakciách, t.j. s cieľom nadviazať a rozvíjať interpersonálne vzťahy (kolektívny štýl), zosmiešniť iných ľudí (agresívny štýl) alebo seba v nádeji, že ich okolie bude akceptovať a uznávať (sebaponižujúci štýl). Nižšie skóre dosiahli participanti v type D v sebaposilňujúcom štýle humoru, ktorý je charakteristický zameraním sa na vlastné prežívanie. Vo štvrtom type je zaradených 37 participantov charakteristických *sociálnym (spoločenským) humorom*.

Najvyššiu úroveň pozitívneho prežívania ($Mdn = 38.3$) sme zistili v typoch výrazne preferujúcich adaptívne (typ B) a sociálne formy humoru (typ D). Participanti zoskupení v type B zároveň v najmenšej miere prežívajú negatívne emócie ($Mdn = 17.8$), depresiu ($Mdn = 2.7$) a úzkosť ($Mdn = 8$). Naopak, študenti s nízkou úrovňou humoru (typ A) v porovnaní so spolužiakmi v ostatných typoch prežívajú menej pozitívnych emócií ($Mdn = 32.5$) a viac negatívnych emócií ($Mdn = 25$), depresie ($Mdn = 14.5$) a úzkosti ($Mdn = 15.2$). Rozdiely v negatívnom prežívaní medzi typom C a D boli zanedbateľné. Veľkosť rozdielov v úrovni negatívnych emócií ($r_m = .323$) a depresie ($r_m = .352$) podľa typov humoru považujeme za stredne veľkú.

Stredne veľké rozdiely ($r_m = .325$) sme zistili v úrovni reziliencie. Najvyššiu úroveň dosiahli študenti zoskupení na základe vysokej miery adaptívneho ($Mdn = 140.8$) a sociálneho humoru ($Mdn = 139$). Participanti v type B (no nie v type D) prežívajú najnižšiu úroveň stresu ($Mdn = 12.5$). U študentov „bez humoru“ konštatujeme nízku rezilienciu ($Mdn = 119$) a zároveň vysokú úroveň stresu ($Mdn = 23.8$). Participanti vyhýbajúci sa maladaptívnemu humoru skórujú nízko v škále reziliencie ($Mdn = 132$), avšak nie v škále stresu ($Mdn = 15.2$).

Najvyššiu úroveň reálnej sociálnej začlenenosti ($Mdn = 23$) sme zistili u študentov, ktorí využívajú humor najmä v sociálnom prostredí. Takmer jedna tretina participantov v type D dosiahla vysokú úroveň sociálnej začlenenosti. Takmer rovnako ($Mdn = 22.3$) skórovali aj participanti preferujúci adaptívny humor (typ B). Naopak, nízke sociálne začlenenie sme zistili v typoch A ($Mdn = 14$) a C ($Mdn = 15.6$), v ktorých až 42.1%, resp. 38.9% participantov dosiahlo nízku úroveň tejto psychologickéj vlastnosti. Nízku potrebu sociálnej začlenenosti ($Mdn = 13.4$) však konštatujeme len v type C, čiže u študentov vyhýbajúcich sa maladaptívnym formám humoru. Hodnoty mediánov a korelačnej miery veľkosti rozdielu uvádzame v Tabuľke 2.

Tab. 2 Úroveň indexov psychologických premenných (Mdn) podľa typov humoru

Typy	PA	NA	Depresia	Úzkosť	Reziliencia	Stres	SZ	PSZ
Min/Max	10/50	10/50	0/42	0/42	25/175	0/42	0/30	0/30
A	32.5	25.0	14.5	15.2	119.0	23.8	14.0	17.6
B	38.3	17.8	2.7	8.0	140.8	12.5	22.3	17.0
C	35.5	20.2	4.6	9.2	132.0	15.2	15.6	13.4
D	38.3	19.9	5.0	9.0	139.0	17.3	23.0	17.6
Spolu	36.2	20.4	4.6	9.8	138.3	15.0	20.1	16.6
p	.032	.003	.001	.035	.003	.021	.047	.064
r _m	.259	.323	.352	.255	.325	.270	.246	.246

PA/ NA - pozitívna / negatívna afektivita, SZ – sociálna začlenenosť, PSZ – potreba sociálnej začlenenosti, r_m – korelačná miera veľkosti rozdielu

4 DISKUSIA

Cieľom prezentovaného výskumu bolo vytvoriť empirickú typológiu participantov na základe ich štýlu humoru a následne vytvorené typy charakterizovať prostredníctvom psychologických premenných súvisiacich s duševným zdravím. Za najviac vyhranený považujeme typ participantov s nedostatkom zmyslu pre humor, t.j. tých, ktorí nepreferujú žiadny zo skúmaných štýlov humoru, čo súvisí s výrazným prežívaním negatívnych emócií, depresie, úzkosti a stresu a zároveň s nízkou mierou pozitívneho prežívania a sociálnej začlenenosti. Uvedené zistenia naznačujú, že absencia humoru môže byť indikátorom problémov vo všetkých troch skúmaných oblastiach mentálneho zdravia: zvyčajného prežívania negatívnych emočných stavov, zníženej schopnosti zvládať záťaž a stres a tiež problémov s nadväzovaním a rozvíjaním sociálnych vzťahov.

Geislerová, Wiedig-Allisonová a Weberová (2009) uvádzajú, že humor je efektívnym nástrojom regulácie emócií. Na základe našich zistení dodávame: za predpokladu, že je vyjadrený adaptívnym spôsobom. Participantí preferujúci adaptívny, tzv. dobrý humor sa vyznačovali pozitívnou afektivitou a tiež menej častým prežívaním negatívnych emócií, vrátane depresie. Na základe vysokej miery sociálnej začlenenosti môžeme tiež predpokladať rozvinutejšie sociálne kompetencie a širšie sociálne siete študentov zoskupených v tomto type. Dôvod ich uspokojivej sociálnej začlenenosti vidíme aj v implicitnom predpoklade, že humor je indikátorom zdravej osobnosti a je spojený s pozitívnymi osobnostnými kvalitami. Z tohto dôvodu máme sklon pripisovať jednotlivcom so zmyslom pre humor ďalšie kladné vlastnosti (Cann, Calhoun, 2001).

Študenti zoskupení v treťom type sú charakteristickí nízkou mierou maladaptívnych, škodlivých foriem humoru. Je preto prekvapivé, že dosahujú nízku úroveň sociálnej začlenenosti a reziliencie. Participantí v tomto type však nevyjadrujú humor v bežnom živote ani adaptívnym spôsobom, čiže pravdepodobne zdieľajú niektoré charakteristiky so študentmi v prvom type. V oblasti emočného prežívania sme nezistili výrazné špecifiká.

Preferencia spoločenského humoru súvisí najmä s vysokou úrovňou sociálnej začlenenosti. Spoločenský humor je pravdepodobne úspešnou stratégiou nadväzovania a rozvíjania sociálnych vzťahov. Pre participantov je typická nielen adaptívna forma humoru, ale tiež prehnaná snaha o akceptáciu zo strany sociálneho okolia prostredníctvom zdôrazňovania vlastných slabých stránok, omylov a nedostatkov. Vo vzťahoch participantov v tomto type sa prejavuje aj „temná“ stránka humoru, ktorá spočíva v zdôrazňovaní rozdielov medzi ľuďmi,

vo výsmechu tých, ktorí sa odlišujú od väčšiny, či budovaní si vlastného postavenia na úkor druhých (Martin, 2007). Predpokladáme, že participanti zoskupení v tomto type vedia využiť aj maladaptívne formy humoru vo svoj prospech (výsmech tzv. out-group členov a posilnenie kohézie vo vlastnej skupine, vzbudzovanie ľútoty a rozširovanie siete sociálnych vzťahov) a zvyšovať tak sociálnu začlenenosť (Zeigler-Hill, Besser, Jett, 2013), aj keď pravdepodobne za cenu zvýšeného prežívania stresu, ktorý môže prameniť zo strachu z narušenia sociálnych vzťahov alebo z obáv z odmietnutia.

Výsledky nášho výskumu naznačujú, že typ humoru môže diferencovať vlastnosti súvisiace s duševným zdravím jednotlivca. Zároveň empiricky podporujú teoretický model štýlov humoru (Martin et al., 2003).

Použitá literatúra

1. BOLEKOVÁ, V. & SZOBIOVÁ, E. Osobnosť rezilientného adolescenta a jeho zmysel pre humor. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 2013, vol. 47, no. 3, pp. 250-263. ISSN 0555-5574.
2. BOLEKOVÁ, V., & HAJDÚK, M. Osobnostné charakteristiky vo vzťahu k humoru. In *Sborník příspěvků Mezinárodní Masarykovy konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky*. Hradec Králové: MAGNANIMITAS, 2013. s. 2678-2687. ISBN 978-80-87952-00-9.
3. CANN, A., & CALHOUN, L. G. Perceived personality associations with differences in sense of humor: Stereotypes of hypothetical others with high or low senses of humor. *Humor: International Journal of Humor Research*, 2001, vol. 14, no. 2, pp. 117-130. ISSN 1613-3722.
4. CLARK, L. A., & WATSON, D. Tripartite model of anxiety and depression: psychometric evidence and taxonomic implications. *Journal Of Abnormal Psychology*, 1991, vol. 100, no. 3, pp. 316-336. ISSN 0021-843X.
5. COETZEE, O., & CILLIERS, F. Humour as defence against the anxiety manifesting in diversity experiences. *SAJIP: South African Journal of Industrial Psychology*, 2012, vol. 38, no. 2, pp. 1-9. ISSN 0258-5200.
6. FALKENBERG, I., JARMUZEK, J., BARTELS, M., & WILD, B. Do Depressed Patients Lose Their Sense of Humor? *Psychopathology*, 2010, vol. 44, no. 2, pp. 98-105. ISSN 0254-4962.
7. FÜHR, M. Coping humor in early adolescence. *Humor: International Journal of Humor Research*, 2002, vol. 15, no. 3, pp. 283-304. ISSN 1613-3722.
8. GEISLER, F. C. M., WIEDIG-ALLISON, M., & WEBER, H. What coping tells about personality. *European Journal of Personality*, 2009, vol. 23, no.4, pp. 289-306. ISSN 1099-0984.
9. HAJDÚK, M., & BOLEKOVÁ, V. Overenie psychometrických charakteristík Škály depresie, úzkosti a stresu DASS-42. *Psychiatrie*, 2015, vol. 19, no. 3, pp. 125-128. ISSN 1212-6845.
10. HAJDÚK, M., BOLEKOVÁ, V., & HERETIK, A., JR. Vzťah štýlov humoru, sebaúcty a osobnostných charakteristík. In Blatný, M. et al. (Eds.) *Sociální procesy a osobnost 2013. Včera, dnes a zítra. Sborník příspěvků 16. ročníku mezinárodní konference*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 2014, s. 92-96. ISBN 978-80-86174-21-1.
11. HUGELSHOFER, D. S., KWON, P., REFF, R. C., & OLSON, M. L. Humour's role in the relation between attributional style and dysphoria. *European Journal of Personality*, 2006, vol. 20, no. 4, pp. 325-336. ISSN 1099-0984.

12. KOLLÁRIK, T. *Dotazník sociálnej začlenenosti*. Príručka. Bratislava: Psychodiagnostika, 2008.
13. LOVIBOND, P. F., & LOVIBOND, S. H. The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scale (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behavior Research and Therapy*, 1995, vol. 33, no. 3, pp. 335-343. ISBN 0005-7967.
14. MARTIN, R. A., PUHLIK-DORIS, P., LARSEN, G., GRAY, J., & WEIR, K. Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 2003, vol. 37, no. 1, pp. 48-75. ISSN 0092-6566.
15. MARTIN, R.A. *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. London: Elsevier, 2007. ISBN 9780123725646.
16. MESÁROŠOVÁ, B., HAJDÚK, M., & HERETIK, A. Reziliencia ako črta a výsledok v procese prijímacích pohovorov uchádzačov o štúdium v odbore psychológia. *Československá psychologie*, 2014, vol. 58, no. 4, pp. 340–354. ISSN 1804-6436.
17. PÁEZ, D., SEGUEL, A., & MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, F. Incremental Validity of Alexithymia, Emotional Coping and Humor Style on Happiness and Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 2013, vol. 14, no. 5, pp. 1621–1637. ISSN 1389-4978.
18. SCHMUKLE, S.C., EGLOFF, B., & BURNS, L.R. The relationship between positive and negative affect in the Positive and Negative Affect Schedule. *Journal of Research in Personality*, 2002, vol. 36, pp. 463–475. ISSN 0092-6566.
19. UEKERMANN, J., CHANNON, S., LEHMKÄMPER, C., ABDEL-HAMID, M., VOLLMOELLER, W., & DAUM, I. Executive function, mentalizing and humor in major depression. *Journal Of The International Neuropsychological Society: JINS*, 2008, vol. 14, no. 1, pp. 55-6. ISSN 1469-7661.
20. WAGNILD, G. M., & YOUNG, H. M. Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1993, vol. 1, no. 2, pp. 165–178. ISSN 1061-3749.
21. WATSON, D., CLARK, L. A., & TELLEGEN, A. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal Of Personality And Social Psychology*, vol. 54, no. 6, pp. 1063–1070. ISSN 1477-0873.
22. ZEIGLER-HILL, V., BESSER, A., & JETT, S. E. Laughing at the Looking Glass: Does Humor Style Serve as an Interpersonal Signal? *Evolutionary Psychology*, 2013, vol. 11, no. 1, pp. 201–226. ISSN 1474-7049.
23. ZHAO, J., KONG, F., & WANG, Y. Self-esteem and humor style as mediators of the effects of shyness on loneliness among Chinese college students. *Personality & Individual Differences*, 2012, vol. 52, no. 6, pp. 686–690. ISSN 1664-1078.

Kontaktné údaje

PhDr. Veronika Boleková, PhD.
 Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola
 Tomášikova 20, 821 02 Bratislava
 Tel: +421 2 4820 8869
 email: veronika.bolekova@paneurouni.com

REZILIENCIA A DISPOZIČNÁ AFEKTIVITA VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV

RESILIENCE AND DISPOSITIONAL AFFECTIVITY IN UNIVERSITY STUDENTS

Veronika Boleková

Abstrakt

Cieľom príspevku je analýza vzťahu medzi rezilienciou a dispozičnou afektivitou. Vychádzajúc z Fredericksonovej teórie rozširovania a budovania sme predpokladali pozitívny vzťah dispozičného prežívania pozitívnych emócií so schopnosťou zvládať záťaž. Výskumný súbor tvorilo 286 vysokoškolských študentov Fakulty psychológie, Fakulty práva a Fakulty masmédií Paneurópskej vysokej školy. Priemerný vek participantov bol $M = 21.18$ ($SD = 2.16$). Rezilienciu sme merali prostredníctvom Škály reziliencie. Vybrané ukazovatele dispozičnej afektivity sme zisťovali Škálou pozitívnych a negatívnych emócií (PANAS), Škálou depresie, úzkosti a stresu (DASS 42), NEO päťfaktorovým osobnostným inventárom (škála neurotizmu) a Škálou vďačnosti GQ-6. Reziliencia súvisí so všetkými ukazovateľmi dispozičnej afektivity. Pozitívna dispozičná afektivita, neurotizmus a depresivita vysvetľujú 47.8 % variácie v Škále reziliencie. Výsledky výskumu poskytujú empirickú evidenciu teórii rozširovania a budovania.

KLúčové slová: *teória rozširovania a budovania, dispozičná afektivita, reziliencia*

Abstract

The aim of this paper is to analyze the relationship between dispositional affectivity and resilience in university students. Based on the Frederickson's Broaden-and-Build theory of positive emotions we assumed a positive relationship between dispositional experience of positive emotions and coping ability. The sample included 286 undergraduate students of bachelor study programme of Faculty of MassMedia, Faculty of Law and Faculty of Psychology at Pan-European University ($M = 21.18$; $SD = 2.16$). The level of resilience was determined by The Resilience Scale. Selected indicators of dispositional affectivity were determined by the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS), the Depression Anxiety Stress Scale (DASS-42), the NEO Five-Factor Inventory (subscale Neuroticism) and the Gratitude Questionnaire GQ-6. Resilience was related to all indicators of dispositional affectivity. Positive dispositional affectivity, neuroticism and trait depression explained 47.8 % of the variance in the Resilience Scale. Our empirical evidence thus supports the Broaden-and-Build theory of positive emotions.

Key words: *Broaden-and-Build theory, dispositional affectivity, resilience*

1 ÚVOD

Prvé priekopnícke práce v oblasti skúmania zvládania záťaže (Garmezy, 1970) upriamili pozornosť na deti s vysokým rizikom pre rozvoj psychopatológie, ktoré napriek svojej nepriaznivej situácii dokázali úspešne napredovať bez toho, aby sa u nich prejavili negatívne dôsledky. Štúdium detí matiek so schizofréniou sa tak stalo kľúčovým v rozvíjaní teoretického i empirického konceptu reziliencie. V súčasnosti sa predmet vedeckého výskumu značne rozšíril a zameriava sa tiež na zdravých ľudí, ktorí sú vďaka svojim osobnostným

črtám a emocionálnej výdrži schopní rýchlo sa adaptovať na zmenené podmienky a zvládať výzvy či prekážky v každodennom živote.

Definovanie reziliencie ako osobnostnej charakteristiky kladie dôraz na osobnosť človeka a jeho schopnosť meniť správanie v prípade zmeny životných podmienok. Pojem vyjadruje schopnosť dynamickej a primeranej sebaregulácie jednotlivca, ktorá umožňuje vysoko rezilientným ľuďom rýchlejšie sa prispôbiť meniacim sa okolnostiam vďaka ich pohotovosti a flexibilitate (Block, Kremen, 1996). Pre ľudí s vysokou mierou reziliencie je charakteristický otvorený a adaptívny prístup k životu spojený s vyššou mierou sebauvedomenia a efektívnejšou reguláciou prežívaných emócií (Caldwell, Shaver, 2012). Definovanie reziliencie ako osobnostnej črty nevyžaduje bezprostrednú prítomnosť nepriazne. Wagnildová a Youngová (1993) uvádzajú, že základom reziliencie ako osobnostnej črty je osobná kompetencia, akceptácia seba a života. Na základe kvalitatívneho výskumu žien, ktoré vo svojom živote úspešne zvládli výraznú záťaž, uvedené autorky navrhli špecifický nástroj merania takto vymedzenej reziliencie.

Vedúcou myšlienkou prezentovaného výskumu bola Fredericksonovej (1998) teória rozširovania a budovania, podľa ktorej k rozširovaniu kognitívnych procesov a k budovaniu osobných zdrojov zvládania záťaže (reziliencii) prispieva prežívanie pozitívnych emócií. Ich význam autorka (Frederickson, 2009) vidí vo vybudovaní a rozšírení trvalých (fyzických, sociálnych, intelektových, psychologických) zdrojov, ktoré slúžia ako rezervy v prípade potreby. Autorka teórie konštatuje, že práve z tohto dôvodu možno pozitívne emócie z evolučného hľadiska považovať za prospešné a zvyšujúce šance na prežitie či rozšírenie rodu. Získané zdroje facilitujú zvládanie nepriazne a opäť prispievajú k prežívaniu pozitívnych emócií. Tento opakujúci sa proces tak vedie k zvyšovaniu reziliencie a osobnej pohody (Nickerson, 2007).

V príspevku svoju pozornosť sústredíme na tzv. dispozičnú afektivitu. Týmto súhrnným označením nazývame pozitívnu dispozičnú afektivitu – dispozične podmienenú tendenciu k prežívaniu pozitívnych emócií (Watson, Clark, Telegen, 1998), negatívnu dispozičnú afektivitu – dispozične podmienenú tendenciu k zvyčajnému prežívaniu negatívnych emócií (Watson, Clark, Telegen, 1998), depresivitu – zvyčajné prežívanie negatívnych emočných stavov - dysfórie, anhedónie či nezmyselnosti života (Lovibond, Lovibond, 1995), neurotizmus – tendenciu k prežívaniu negatívneho psychického stresu a negatívnych emócií, vrátane úzkosti, strachu a viny (Costa, McCrae, 1992, podľa: Rusiel, Halama, 2007) a dispozičnú vďačnosť - predispozíciu jednotlivca vďačne reagovať na pozitívnu skúsenosť (McCullough, Emmons, Tsang, 2002).

Vychádzame z predpokladu, že pozitívne prežívanie predstavuje jednu z ciest, prostredníctvom ktorého sa možno vyrovnáť so záťažou či traumou. Ľudia, ktorí sú schopní napriek nepríjemnému zážitku prežívať pozitívne emócie, sa pri konfrontácii so stresorom lepšie zotavujú z nešťastia, čelia depresii a aj v náročných situáciách vidia príležitosti k rozvoju. Rozvíjaním pozitívneho prežívania tak môžeme zvýšiť svoju osobnú pohodu a fyzické zdravie (Frederickson, 2009). Fredericksonovej (2004) teória ponúka tiež teoretický rámec pre pochopenie vzťahu vďačnosti a reziliencie. Ľudia prežívajúci vďačnosť majú podľa autorky k dispozícii širšiu paletu možností správania a mechanizmov zvládania. Vďačnosť umožňuje zmenu pohľadu a aj v situáciách záťaže pomáha zamerať pozornosť na prínos udalostí a význam pozitívnych aspektov všedného života. Zároveň vedie k recipročnému altruizmu, ktorý pomáha budovať pretrvávajúce zdroje priateľstva a sociálnych vzťahov. Empirickú podporu teórii efektu budovania poskytujú závery viacerých štúdií, podľa ktorých vďačnosť vedie k nárastu subjektívnej pohody (Dwiwardani et al., 2014; Ruini, Vescovelli,

2013; Frederickson, 2004). V oblasti negatívnych emócií v zhode s tripartitným modelom (Watson, Clark, Telegen, 1998) predpokladáme, že úzkosť a depresia zdieľajú nešpecifický komponent (všeobecný emočný distress alebo negatívne emočné prežívanie) a zároveň sa navzájom odlišujú špecifickými symptómami: fyziologickým nabudením (špecifickým pre úzkosť) a absenciou pozitívnych emócií (špecifickou pre depresiu). V našom výskume preto okrem všeobecnej negatívnej dispozičnej afektivity rozlišujeme aj dve špecifické afektívne črty: depresivitu a neurotizmus. Uvedeným východiskám tiež prispôsobujeme voľbu špecifických nástrojov merania (päťfaktorový osobnostný inventár NEO-FFI, Škála depresie úzkosti a stresu, Škála pozitívnych a negatívnych emócií PANAS).

Cieľom výskumu bolo zistiť, ako súvisí reziliencia s vybranými ukazovateľmi zvyčajného prežívania emócií: pozitívnej dispozičnej afektivity, negatívnej dispozičnej afektivity, depresivity, neurotizmu a dispozičnej vďačnosti. Verifikáciou vybraných hypotéz chceme poskytnúť podporu teórii rozširovania a budovania empirickou evidenciou.

Na základe záverov korelačných výskumov realizovaných v predmetnej oblasti (Cohn et al., 2009; Frederickson, Joiner, 2002) formulujeme nasledovné hypotézy:

H1: Predpokladáme pozitívny lineárny vzťah medzi pozitívnou dispozičnou afektivitou a rezilienciou.

H2: Predpokladáme záporný lineárny vzťah medzi negatívnou dispozičnou afektivitou a rezilienciou.

H3: Predpokladáme záporný lineárny vzťah medzi depresivitou a rezilienciou.

H4: Predpokladáme záporný lineárny vzťah medzi neurotizmom a rezilienciou.

Vďačnosť umožňuje vnímanie pozitívnych aspektov záťažovej situácie a môže slúžiť ako dôležitá copingová stratégia. Predpokladáme preto jej vzťah s rezilienciou a na základe empirickej evidencie zahraničných autorov (Dwiwardani et al., 2014; Ruini, Vescovelli, 2013; Frederickson, 2004) formulujeme nasledovnú výskumnú hypotézu:

H5: Predpokladáme pozitívny lineárny vzťah medzi dispozičnou vďačnosťou a rezilienciou.

S cieľom poskytnúť komplexnejší obraz o skúmanej problematike formulujeme jednu výskumnú otázku:

VO1: Súbor ktorých zvyčajne prežívaných emócií najlepšie predikuje variabilitu reziliencie ?

2 METÓDY

2.1 Výskumný súbor

Výskumu sa zúčastnilo 286 participantov vo veku od 18 do 40 rokov ($M = 21.18$, $SD = 2.16$). Kritériom výberu účastníkov výskumu bol ročník štúdia bakalárskeho stupňa a študijný odbor. Oslovení participantí boli študentmi Paneurópskej vysokej školy: 85 participantov bolo z Fakulty masmédií (29.7%), 99 z Fakulty psychológie (34.6%) a 102 študentov z Fakulty práva (35.7%). Výskumu sa zúčastnili študenti prvého (30.8%), druhého (47.2%) a tretieho (22.0%) ročníka bakalárskeho štúdia v dennej forme. Výskumný výber tvorilo 82 (28.7%) mužov a 204 (71.3%) žien. Priemerný vek mužov ($M_1 = 21.4$, $SD = 2.30$) a žien ($M_2 = 21.1$, $SD = 2.10$) sa výrazne nelíšil. Participantí boli v úvode výskumu oboznámení s jeho cieľom a základnými informáciami (dobrovoľnosť, anonymita, spätná väzba). Administrácia dotazníkov trvala cca 50 minút.

2.2 Metódy zberu dát

Škála reziliencie Wagnildovej a Youngovej (1993) je určená na meranie individuálnej reziliencie, resp. osobnostných charakteristík, ktoré predstavujú podľa autoriek škály jadro reziliencie - duševnú vyrovnanosť, zmysluplnosť, vytrvalosť, spoliehanie sa na seba a existenciálnu osamelosť (Portzky, Wagnild et al., 2010). Škála vznikla na základe spracovania výsledkov kvalitatívneho výskumu zvládania záťaže a vyrovnávania sa so životnou nepriazňou. Obsahuje 25 položiek so 7-stupňovou škálou, ktoré sýtia dve hlavné dimenzie: osobnú kompetenciu (ovládanie, rozhodovanie, samostatnosť, nezávislosť) a akceptáciu seba a života (schopnosť prispôbiť sa a byť flexibilný).

Mieru zvyčajného a aktuálneho emočného prežívania sme v našom výskume merali prostredníctvom Škály pozitívnych a negatívnych emócií (Positive and Negative Affect Schedule – PANAS, Watson, Clark, Tellegen, 1988), ktorá pozostáva z dvoch škál – pozitívnej afektivity (PA) a negatívnej afektivity (NA). Škála obsahuje 20 prídavných mien, ktoré sú deskriptormi pozitívneho a negatívneho emočného prežívania. Teoretické rozpätie škál je 10 – 50 bodov. Škála PANAS môže byť použitá na meranie prechodných stavov alebo črtovej dispozície (Rossi, Pourtois, 2012). Participanti v našom výskumnom výbere vyjadrovali mieru súhlasu s položkami s inštrukciou zdôrazňujúcou zvyčajné prežívanie, a to na 5-bodovej škále (veľmi málo – trochu – stredne – pomerne dosť silno – veľmi výrazne).

Škála depresie, úzkosti a stresu (The Depression Anxiety Stress Scale, DASS-42, Lovibond, Lovibond, 1995) je sebaopisová metóda, ktorá umožňuje merať mieru jadrových symptómov prežívania depresie, anxiety a stresu. Škála vychádza z tripartitného modelu, podľa ktorého úzkosť a depresia zdieľajú nešpecifický komponent (všeobecný emočný distress alebo negatívne emočné prežívanie) a zároveň sa navzájom odlišujú špecifickými symptómami: fyziologickým nabudením (špecifickým pre úzkosť) a absenciou pozitívnych emócií (špecifickou pre depresiu). V našom výskume sme použili 14-položkovú škálu depresie. S cieľom zistiť mieru zvyčajného prežívania depresie (t.j. depresivitu ako osobnostnú črtu) sme použili upravenú verziu dotazníka. Participant v nej na 4-stupňovej Likertovej škále (0 - 3) vyjadruje, v akej miere zvyčajne prežíva dysfóriu, anhedóniu, nedostatok záujmu a motivácie, nečinnosť, beznádej, menejcennosť či nezmyselnosť života. Teoretické rozpätie škály je 0 – 42.

Osobnostný päťfaktorový inventár NEO-FFI (Costa a McCrae, 1992, podľa: Ruisel, Halama, 2007) slúži na empirické zisťovanie osobnostných črt obsiahnutých v modeli Big5: extravenzie, otvorenosti, svedomitosti, prívetivosti a neurotizmu. V našom výskume sme s cieľom zistiť mieru dispozičnej afektivity použili škálu neurotizmu. Jednotlivé indikátory vyjadrujú psychickú nepohodu, tendenciu k prežívaniu negatívneho psychického stresu a negatívnych emócií, ktoré podľa autorov tvoria jadro neurotizmu (smútok, úzkosť, strach, ohrozenie, vina a pod.). Škála obsahuje 12 položiek s 5-bodovou Likertovou škálou a participant môže získať skóre v rozmedzí 12 – 60 bodov. Ruisel a Halama (2007) uvádzajú stabilitu v čase slovenského prekladu škály s odstupom 2 týždňov medzi meraniami ($r = .89$).

Posúdiť rozdiely medzi jednotlivcami v miere dispozičnej vďačnosti, čiže v tendencii reagovať vďačne na pozitívnu skúsenosť, dobrotu či láskavosť iných ľudí, nám umožňuje Škála vďačnosti (The Gratitude Questionnaire GQ-6; McCullough, Emmons, Tsang, 2002). Škála obsahuje 6 tvrdení zameraných na prežívanie a vyjadrovanie dispozičnej vďačnosti v bežnom živote a participanti vyjadrujú mieru súhlasu na 7-bodovej Likertovej škále. Jednotlivé položky merajú intenzitu, frekvenciu a hustotu a rozsah vďačnosti. Teoretické rozpätie škály je 6 – 42.

2.3 Metódy analýzy dát

Štatistickú analýzu dát sme realizovali v programe SPSS 20. Z primárnych dát sme pre hrubé skóre v jednotlivých dotazníkoch počítali percentá, priemery, štandardné odchýlky a mediány. Konzistentnosť položiek v jednotlivých dotazníkoch sme overovali prostredníctvom Cronbachovho koeficienta α . Silu vzťahu (mieru závislosti) medzi premennými sme merali Spearmanovým koeficientom poradovej korelácie r_s . Multivariačnú analýzu premenných sme realizovali prostredníctvom lineárnej regresie.

3 VÝSLEDKY

Empirickými indikátormi reziliencie v našom výskume bolo 25 položiek v Škále reziliencie. Jednotlivé položky silno korelujú s celkovým skóre a škála je vnútorne konzistentná ($\alpha = .908$). Participanti v našom výskumnom súbore (72.3 %) často prežívajú hrdosť, pretože už dokázali vo svojom živote uskutočniť viaceré významné veci. Svoj život považujú za zmysluplný (72.5 %). Reziliencia sa u nich spája aj so schopnosťou nájsť pobavenie vo všedných veciach (75 %). Až 233 participantov vyjadrilo súhlas (označilo šiesty a siedmy stupeň) s položkou č. 6, t.j. až 81.5 % participantov sa považuje za samostatných, ak si to situácia vyžaduje. Teoretické rozpätie Škály reziliencie je 25-175 bodov, empirické rozpätie predstavuje 55 – 175 bodov. Dáta nemajú normálne rozloženie a z tohto dôvodu úroveň premennej charakterizujeme mediánom, ktorý pre celú škálu je $Mdn = 132$. Opisné štatistiky uvádzame v Tab. 1.

Tab. 1 Deskriptívna štatistika Škály reziliencie

Priemer		130.29
SEM		1.26
Medián		132.00
SD		20.88
Minimum		55.00
Maximum		175.00
Percentily	25	120.00
	50	132.00
	75	144.00

Reliabilita indexu bola v oboch škálach dotazníka PANAS vysoká ($\alpha = .817$ pre pozitívnu afektivitu a $\alpha = .876$ pre negatívnu afektivitu). Z pozitívnych emócií pomerne dosť silno alebo veľmi výrazne prežívajú participanti nadšenie (75.9%), záujem (69.6%) a vzrušenie (64.4%). Zvyčajne veľmi málo alebo len trochu prežívajú študenti v našom výskumnom súbore rozhodnosť (24.8%) a hrdosť (18.5%). Veľmi málo alebo trochu prežívajú participanti nasledovné negatívne emócie: vinu (68.6%), strach (68.5%), ustráchanosť (67.8%) a hanbu (67.2%). Naopak, zvyčajne veľmi výrazne alebo pomerne dosť silno prežívajú participanti rozčúlenie (36.7%), nervozitu (33.2%) a podráždenie (29.7%).

V Škále depresivity najviac participantov uviedlo, že neplatí pre nich tvrdenie, že ich život nemá zmysel (90.9%) alebo je bezcenný (88.1%). Zo zvyčajných prejavov prežívania depresie najviac participantov uviedlo neschopnosť rozhybať sa (23.4%) a začať niečo robiť (14.3%), smútok (13.7%) a neschopnosť prežívať pozitívne pocity (13.0%). Zistili sme veľmi vysokú vnútornú konzistenciu Škály depresivity v dotazníku DASS-42 ($\alpha = .912$). Dáta v škále depresivity nemajú normálne rozloženie, distribúcia je výrazne asymetrická. Približne polovica študentov vo výskumnom súbore získala skóre ≤ 3 . Až 56 participantov (20.2%) získalo v škále nulové skóre.

Zvyčajné negatívne prežívanie sa tiež u 41.7% participantov prejavuje rozčúlením kvôli tomu ako s nimi iní ľudia jednájú. Približne s rovnakou frekvenciou (40.6%, resp. 38.8%) označili štvrtý a piaty stupeň súhlasu s tvrdeniami, že aj v ich živote sa vyskytujú trápne situácie a že sa zriedka cítia smutne a depresívne. Naopak, až 70.8%, resp. 68.5% participantov sa nestotožňuje s položkami vyjadrujúcimi vlastnú bezcennosť a podriadenosť vo vzťahu k druhým ľuďom. Z 12 položiek sme skonštruovali sumačný index neurotizmus ($\alpha = .820$)

Mieru vďačnosti sme zisťovali prostredníctvom 6 empirických indikátorov v Škále vďačnosti. Škála je vnútorne konzistentná ($\alpha = .769$). Najvýraznejšie participanti vyjadrili súhlas s tvrdením, že v ich živote bolo toho veľa, za čo by mali byť vďační. Až 88.1% participantov v tejto položke označilo šiesty a siedmy stupeň súhlasu. Výrazne nesúhlasili s reverznými položkami, ktoré vyjadrovali nedostatok vecí, za ktoré by mohli byť vďační a potrebu dlhšieho času, kým budú schopní prežívať k niekomu alebo za niečo vďačnosť. Deskriptívne štatistiky pre všetky premenné uvádzame v Tab. 2.

Tab. 2 Deskriptívna štatistika škál dispozičnej afektivity

	PA	NA	Depresivita	Neurotizmus	Vďačnosť	
Priemer	36.65	24.03	5.37	33.14	35.84	
SEM	.36	.46	.39	.51	.31	
Medián	37.00	23.00	3.00	32.00	37.00	
SD	6.16	7.74	6.43	8.45	5.28	
Minimum	15.00	11.00	.00	13.00	15.00	
Maximum	50.00	46.00	38.00	58.00	42.00	
Percentil	25	33.00	18.00	1.00	27.00	33.00
	50	37.00	23.00	3.00	32.00	37.00
	75	41.00	29.00	7.00	39.00	40.00

PA/NA – pozitívna/negatívna afektivita

V Tab. 3 uvádzame hodnoty koeficientov korelácie r_s pre vzťah reziliencie s ukazovateľmi dispozičnej afektivity. Zistili sme silný pozitívny vzťah reziliencie a pozitívnej dispozičnej afektivity ($r_s = .647$, $p < .01$). S negatívnou dispozičnou afektivitou korelovala reziliencia slabšie a záporne ($r_s = - .378$, $p < .01$). Korelačná analýza vzťahov medzi uvedenými premennými tiež ukázala, že reziliencia pozitívne koreluje s vďačnosťou ($r_s = .273$, $p < .01$) a záporne s depresivitou ($r_s = - .590$, $p < .01$) a neurotizmom ($r_s = - .527$, $p < .01$).

Tab. 3 Matica korelácií medzi rezilienciou a dispozičnou afektivitou

	PA	NA	Depresivita	Neurotizmus	Vďačnosť
Reziliencia	.647**	-.378**	-.590**	-.527**	.273**

PA/NA – pozitívna/negatívna afektivita; ** $p < .01$

Podrobnejšia analýza vzťahu reziliencie s jednotlivými emóciami ukázala, že reziliencia pozitívne koreluje so všetkými desiatimi pozitívnymi emóciami, najsilnejšie však s prežívaním rozhodnosti ($r_s = .537$, $p < .01$), sily ($r_s = .525$, $p < .01$) a aktivity ($r_s = .467$, $p < .01$). Medzi negatívnymi emóciami a rezilienciou sme zistili vzťah nepriamej úmery. Schopnosť zvládať záťaž najsilnejšie súvisí s ustráchanosťou ($r_s = - .428$, $p < .01$), smútkom a sklúčenosťou ($r_s = - .425$, $p < .01$) a tiež s vystrašenosťou ($r_s = - .379$, $p < .01$).

V rámci regresnej analýzy sme zistili, že pozitívna dispozičná afektivita, neurotizmus a depresivita spolu vysvetľujú 47.8 % variancie v Škále reziliencie ($F(3, 253) = 77.245$, $p < .001$,

populačný odhad = 47.8, pozitívna dispozičná afektivita - $\beta = .413$, $t = 7.871$, $p < .001$; neurotizmus - $\beta = -.223$, $t = -3.703$, $p < .001$; depresivita - $\beta = -.203$, $t = -3.257$, $p < .001$).

4 DISKUSIA

V súlade s teoretickými východiskami práce, ako aj zisteniami empirických výskumov sme zistili silný pozitívny vzťah reziliencie a pozitívnej dispozičnej afektivity, čím sme empiricky podporili hypotézu H1. Reziliencia súvisí so všetkými pozitívnymi emóciami v dotazníku PANAS, najsilnejšie však s prežívaním rozhodnosti, sily a aktivity. Pozitívny vzťah sme zistili aj medzi rezilienciou a vďačnosťou (H5). Medzi rezilienciou a negatívnou afektivitou (H2), depresivitou (H3) a tiež neurotizmom (H4) sme zistili vzťah nepriamej úmery. Schopnosť zvládať záťaž najsilnejšie súvisí ustráchanosťou, smútkom a sklúčenosťou a tiež s vystrašenosťou. Pozitívna dispozičná afektivita, neurotizmus a depresivita spolu vysvetľujú takmer polovicu (47.8 %) variancie v Škále reziliencie (VO1). Naše výsledky sú v zhode s výsledkami americkej štúdie (Cohn et al., 2009), podľa ktorej denné prežívanie pozitívnych emócií predikuje vyššiu ego rezilienciu a tiež nárast osobných zdrojov, ktoré sú užitočné pri zvládaní stresorov. V súlade s teóriou rozširovania a budovania autori uvádzajú, že pozitívne emócie vedú k produkcii nových myšlienok a k rozšíreniu repertoáru správania, ktoré síce nie je rozhodujúce pre bezpečnosť a zvládanie v danej chvíli, avšak nahromadené skúsenosti s pozitívnym prežívaním vytvárajú zdroje zvládania dôležité z dlhodobého hľadiska. Naopak, negatívne emócie súvisia s rezilienciou záporne. Joseph a Linley (2008) uvádzajú, že práve negatívne prežívanie spôsobuje redukovanie adaptívnych copingových stratégií, negatívnejšie hodnotenie budúcich udalostí a tiež izoláciu od možných zdrojov sociálnej opory. Tieto závery sú v zhode so zisteniami nášho výskumu, v ktorom sme zistili, že prediktorom nízkej miery reziliencie je depresivita a tiež neurotizmus. Na základe našich zistení predpokladáme, že jednu z foriem adaptívneho zvládania môže predstavovať aj prežívanie vďačnosti. Práve vďačnosť umožňuje vnímanie pozitívnych aspektov náročnej alebo problémovej situácie a vedie k interpretácii udalosti v novom svetle, ktorá ju robí viac zmysluplnou a prínosnou. Podobne Wood et al. (2008) konštatujú, že vďačnosť je dôležitou súčasťou reziliencie vysokoškolských študentov v tranzitných obdobiach vývinu, pretože súvisí s nižšou mierou prežívaného stresu. Výsledky nášho výskumu sú v zhode so závermi zahraničných výskumov (Dwiwardani et al., 2014; Ruini, Vescovelli, 2013; Frederickson, 2004). Výskumne sme podporili hypotézy o vzťahu emócií a reziliencie, čím sme získali empirickú evidenciu v prospech tzv. efektu budovania, čiže nárastu ľudskej odolnosti v dôsledku pozitívneho prežívania. Metodologický prínos výskumu spočíva v preklade a overovaní psychometrických charakteristík metód, vrátane poukázania na niektoré nedostatky, ktoré by sa v budúcom výskume mali zohľadniť. V Škále vďačnosti sme zistili slabú koreláciu medzi šiestou položkou a celkovým skóre (*Bude to trvať veľmi dlho, kým pocítim k niekomu alebo za niečo vďačnosť*). Chen et al. (2009) konštatujú, že nedostatok rôznorodých skúseností v živote mladého človeka neumožňuje adekvátne posúdiť význam tohto tvrdenia. Problematickosť tejto položky môže tiež spočívať vo formulácii, ktorá zdôrazňuje budúcnosť, zatiaľ čo ostatné položky sa vzťahujú k aktuálnemu prežívaniu vďačnosti za to, čo má človek momentálne k dispozícii. Po overení psychometrických charakteristík škály v ďalšom výskume preto navrhujeme znenie položky preformulovať, prípadne používať po vzore zahraničných autorov 5-položkovú verziu škály (Chen et al., 2009). Výsledky výskumu je tiež potrebné interpretovať s ohľadom na fakt, že sa jedná o korelačný typ výskumu, ktorý nám neumožňuje posúdiť vplyv prežívania pozitívnych a negatívnych emócií, t.j. z výsledkov nemôžeme vyvodzovať kauzálne vzťahy. Fredericksonovej teória (1998) predpokladá, že pozitívne prežívanie vedie k vybudovaniu trvalých zdrojov: nielen kognitívnych a psychologických (zvládanie záťaže), ale tiež aj fyzických a sociálnych. Záber budúceho výskumu by sme preto chceli rozšíriť aj o skúmanie sociálnych zdrojov. Predpokladáme, že prežívanie pozitívnych

emócií súvisí s úrovňou sociálneho začlenenia. Vyjadrovanie pozitívnych emócií slúži ako prostriedok nadväzovania nových kontaktov a môže tiež ovplyvniť rýchlosť sociálnej adaptácie v nových podmienkach. Naopak, negatívne prežívanie môže byť dôsledkom nespokojnosti s aktuálnym sociálnym začlenením, t.j. nesúlalom medzi reálnou a želanou mierou sociálneho začlenenia. V budúcnosti považujeme za veľmi prínosné zrealizovať praktický výskum. Najmä v súčasnej dobe zvýšeného záujmu laickej verejnosti o negatívne javy (vojnové konflikty, teroristické útoky, prírodné katastrofy a pod.) ako aj prevládajúceho zamerania sa vedeckej psychológie na problémové oblasti a rizikové faktory je obzvlášť dôležité usilovať sa o podporu ľudského potenciálu a rozvíjanie silných stránok a najlepších kvalít jednotlivcov a skupín. Praktický výskumný problém by teda spočíval v navrhnutí, realizácii a overení účinnosti intervenčného programu zameraného na posilnenie pozitívneho prežívania s cieľom vybudovať osobné zdroje zvládania.

Použitá literatúra

1. BLOCK, J., & KREMEN, A. M. IQ and Ego-Resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality & Social Psychology*, 1996, vol. 70, no. 2, pp. 349–361. ISSN 0022-3514.
2. CALDWELL, J. G., & SHAVER, P. R. Exploring the cognitive-emotional pathways between adult attachment and Ego-Resiliency. *Individual Differences Research*, 2012, vol. 10, no. 3, pp. 141–152. ISSN 1541-745X.
3. COHN, M. A., FREDRICKSON, B. L., BROWN, S. L., MIKELS, J. A., & CONWAY, A. M. Happiness unpacked: positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 2009, vol. 9, no.3, pp. 361–368. ISSN 1931-1516.
4. DWIWARDANI, C., HILL, P. C., BOLLINGER, R. A., MARKS, L. E., STEELE, J. A., DOOLIN, H. N., ... DAVIS, D. E. Virtues Develop From a Secure Base: Attachment and Resilience as Predictors of Humility, Gratitude, and Forgiveness. *Journal of Psychology & Theology*, 2014, vol. 42, no. 1, pp. 83–90. ISSN 0091-6471.
5. FREDERICKSON, B. *Positivity. Groundbreaking Research Reveals How to Embrace the Hidden Strength of Positive Emotions, Overcome Negativity, and Thrive*, 2009, 739 p. New York: Crown Publishing Group. ISBN 978-0-307-45219-1.
6. FREDERICKSON, B.L. Gratitude, Like Other Positive Emotions, Broadens and Builds. In R.A. Emmons, & M.E. McCullough (Eds.), *The Psychology of Gratitude*, 2004, pp. 145-166. New York: Oxford University Press. ISBN 0-19-515010-4.
7. FREDRICKSON, B. L. “What good are positive emotions?” *Review of General Psychology*, 1998, vol. 2, no. 3, pp. 300-319. ISSN 1089-2680.
8. FREDRICKSON, B. L., & JOINER, T. Positive Emotions Trigger Upward Spirals Toward Emotional Well-Being. *Psychological Science*, 2002, vol. 13, no. 2, pp. 172-175. ISSN 1467-9280.
9. GARMEZY, N. Process and reactive schizophrenia: Some conceptions and issues*. *Schizophrenia Bulletin*, 1970, vol. 1, no. 2, pp. 30-74. ISSN 0586-7614.
10. CHEN, L.H., CHEN, M.Y., KEE, Y.H., & TSAI, Y.M. Validation of the Gratitude Questionnaire (GQ) in Taiwanese Undergraduate Students. *Journal of Happiness Studies*, 2009, vol. 10. no. 6, pp. 655–664. ISSN 1573-7780.
11. JOSEPH, S., & LINLEY, A. Reflections on Theory and Practice in Trauma, Recovery, and Growth: A Paradigm Shift for the Field of Traumatic Stress. In S. Joseph. & A. Linley (Eds.), *Trauma, Recovery, and Growth: Positive Psychological Perspectives on Posttraumatic Stress*, 2008, pp. 339-356. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. ISBN 978-0-470-07502-9.

12. LOVIBOND, P. F., & LOVIBOND, S. H. The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scale (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behavior Research and Therapy*, 1995, vol. 33, no. 3, pp. 335-343. ISSN 0005-7967.
13. MCCULLOUGH, M. E., EMMONS, R. A., & TSANG, J. A. The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2002, vol. 82, no. 1, pp. 112–127. ISSN 0022-3514.
14. NICKERSON, C. Theory/Analysis mismatch: Comment on Fredrickson and Joiner's (2002) Test of the Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *Journal of Happiness Studies*, 2007, vol. 8, no. 4, pp. 537–561. ISSN 1573-7780.
15. PORTZKY, M., WAGNILD, G., DE BACQUER, D., & AUDENAERT, K. Psychometric evaluation of the Dutch Resilience Scale RS-nl on 3265 healthy participants: a confirmation of the association between age and resilience found with the Swedish version. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 2010, vol. 24, pp. 86–92. ISSN 0283-9318.
16. ROSSI, V., & POURTOIS, G. Transient state-dependent fluctuations in anxiety measured using STAI, POMS, PANAS or VAS: a comparative review. *Anxiety, Stress & Coping*, 2012, vol. 25, no. 6, pp. 603–645. ISSN 1477-2205.
17. RUINI, C., & VESCOVELLI, F. The Role of Gratitude in Breast Cancer: Its Relationships with Post-traumatic Growth, Psychological Well-Being and Distress. *Journal of Happiness Studies*, 2013, vol. 14, no.1, pp. 263–274. ISSN 1573-7780.
18. RUISEL, I., & HALAMA, P. *NEO Päťfaktorový osobnostný inventár*, 2007, 44 s. Praha: Testcentrum.
19. WAGNILD, G. M., & YOUNG, H. M. Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1993, vol. 1, no.2, pp. 165–178. ISSN 1061-3749.
20. WATSON, D., CLARK, L. A., & TELLEGEN, A. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal Of Personality And Social Psychology*, vol. 54, no. 6, pp. 1063–1070. ISSN 1477-0873.
21. WOOD, A. M., MALTBY, J., GILLETT, R., LINLEY, P. A., & JOSEPH, S. The role of gratitude in the development of social support, stress, and depression: Two longitudinal studies. *Journal of Research in Personality*, 2008, vol. 42, no. 4, pp. 854–871. ISSN 0092-6566.

Grantová podpora: VEGA/0305/18 Kognitívno-existenciálny profil a špecifiká posttraumatického rozvoja u odliečených onkologických pacientov (cancer survivors)

Kontaktné údaje

PhDr. Veronika Boleková, PhD.
 Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola
 Tomášikova 20, 821 02 Bratislava
 Tel: +421 2 4820 8869
 email: veronika.bolekova@gmail.com

TÍMOVÁ PRÁCA ŽIAKOV AKO SPÔSOB ODSTRAŇOVANIA ICH PASIVITY

STUDENTS' TEAMWORK AS A WAY TO OVERCOME THEIR PASSIVITY

Ludmila Velichová, Darina Orbánová

Abstrakt

Pasivita žiakov vo vyučovacom procese a ich nezáujem o obsah vzdelávania patria k negatívnym javom, s ktorými sa stretáva väčšina súčasných učiteľov a sú často zdrojom problémových výchovných situácií. V príspevku sa zaoberáme východiskami a špecifikami tímovej práce a možnosťami jej využitia vo výučbe ekonomických predmetov na stredných školách. Aktivizácia žiakov prostredníctvom tímovej práce významne ovplyvňuje priebeh vyučovacieho procesu a jeho výsledky. Získanie schopnosti pracovať v tíme ako dôležitej kľúčovej kompetencie môže prispieť nielen k zvýšeniu záujmu žiakov o obsah vzdelávania, ale má strategický význam pre ich uplatnenie sa v pracovnom i osobnom živote.

Kľúčové slová: pasivita žiakov, tímová práca, rozvoj tímovej spolupráce, stredné školy, ekonomické predmety

Abstract

Students' passivity in the learning process and their lack of interest in the content of education is one of the negative phenomena encountered by most current teachers and is often a source of troublesome educational situations. The paper deals with the starting points and specifics of teamwork and the possibilities of its use in teaching economic subjects in secondary schools. Activating students by the means of teamwork significantly affects the course of the learning process and its outcomes. Gaining the ability to work in the team as an important key competence can not only increase students' interest in the content of education, but it is also of strategic importance for their work and personal life.

Key words: students' passivity, teamwork, teamwork development, secondary schools, economic subjects

1 ÚVOD

Problémové správanie žiakov vo vyučovacom procese je aktuálnou a naliehavou výzvou nielen pre začínajúcich učiteľov, ale aj etablovaných učiteľov. Podľa zistení Š. Matulu (2009) najviac prejavov problémového správania žiakov sa vyskytuje na stredných odborných školách. V rámci vykazovaných prejavov nevhodného správania dominuje pasivita, nezáujem, negativizmus, ba až odmietanie práce a deštruktívne správanie sa žiakov voči predmetu, v ktorom prebieha vyučovací proces. Následky týchto prejavov správania sú všeobecne známe – neúspech v škole, ťažkosti pri prechode zo školy do sveta práce, negatívny vplyv na budovanie sociálnych kontaktov a priateľstiev a i.

Jednou z možností ako riešiť problém pasivity a nezájmu žiakov o vyučovanie je uplatňovať vo vyučovacom procese vyučovacie formy a metódy zamerané na motiváciu a aktivizáciu žiakov. „Vymieňať si názory, navzájom sa počúvať a spontánne dopĺňať informácie, zdôvodňovať stanoviská, viesť konštruktívny rozhovor, kooperovať, to sú formy aktivity,

ktoré by mali byť samozrejmom súčasťou vyučovacej hodiny.“ (Skalková, 2007, s. 80) Základným cieľom týchto prístupov je posilniť autonómnu pozíciu žiakov vo vyučovacom procese, ktorá je založená na pochopení, partnerskom vzťahu, zdravej atmosfére a ochote pomôcť. Posilnenie autonómie znamená prekonanie prejavov pasivity žiaka vo vyučovaní a odstránenie mechanickej masovosti a uniformity vo vyučovacom procese. Ide o to, aby žiaci aktívne pracovali, vymieňali si informácie, spolupracovali, podporovali sa a získali určité skúsenosti s prácou v skupine, resp. s prácou v tíme.

2 VÝCHODISKÁ TÍMOVEJ PRÁCE ŽIAKOV

Schopnosť pracovať v tíme, nazývanú aj ako kompetencia tímovej spolupráce, zaradujeme medzi kľúčové kompetencie, ktoré sú žiadané na trhu práce i v podnikaní. Je súčasťou medziľudských vzťahov a sociálnych interakcií, má nadčasový rozmer a je trvale významná. Pozitívne predstavy a ideály o spolunažívaní, ktoré sú podstatou každej tímovej práce, možno vo vyučovacom procese so žiakmi ako členmi určitého tímu nacvičiť a prijať ako dôležité a osvedčené pravidlá komunikácie medzi ľuďmi.

Schopnosť žiaka pracovať v tíme vníma Štátny vzdelávací program pre stredné odborné školy v Slovenskej republike ako súčasť profilu absolventa, t. j. ako jeho schopnosť pracovať v rôznorodých skupinách, schopnosť budovať a organizovať vyrovnanú a udržateľnú spoluprácu a schopnosť spolupracovať pri riešení problémov (ŠIOV, 2019). Nadobúdanie vedomostí, zručností a návykov v konkrétnom vyučovacom predmete dáva zmysel novým skúsenostiam, ktoré získavajú žiaci v spolupráci s inými. Za spoluprácu sa považuje spolupráca so spolužiakmi alebo s učiteľom ako priama sociálna zložka vzdelávania. „Učiteľ spolu so žiakmi vytvárajú zvláštnu spoločenskú jednotku, vo vnútri ktorej existuje zložitá spleť sociálnych interakcií, vzťahov a postojov, ktoré formujú jednotlivcov i triedu ako celok. Podľa D. Fontanu si trieda, prostredníctvom silného pôsobenia týchto sociálnych interakcií vytvára zvláštnu sociálnu povahu, ktorou sa odlišuje od iných paralelných tried a ktorá ju činí špecifickou a jedinečnou triedou z hľadiska sociálneho usporiadania žiakov.“ (Potašová, 2011, s. 278)

Vo výučbe ekonomických predmetov patrí k dnes už tradičným aktivizujúcim organizačným formám skupinové vyučovanie s nosnou metódou skupinovej práce žiakov. Pri aplikácii skupinovej práce vo vyučovacom procese, vychádzame z toho, že u žiakov stredných škôl, t. j. v staršom žiackom veku narastá a posilňuje sa význam rovesníckych skupín. Podstata skupinovej práce je v tom, že žiaci triedy pracujú v malých tzv. pracovných skupinách a riešia spoločne stanovené úlohy (Turek, 1997, s. 140). Možno tvrdiť, že žiaci sú spojení do jedného celku náplňou práce, pri ktorej sú od seba závislí cieľom práce. Pri skupinovej práci majú žiaci dostatok informácií na riešenie stanovenej úlohy, resp. úloh. Práca v skupinách je aktívna. Umožňuje žiakom, aby objavovali riešenia úloh a precvičovali si učivo a učebné postupy. Pozitívne prvky skupinového vyučovania možno nájsť v tom, že si žiaci navzájom pomáhajú, že sa tu uplatňujú aj pasívni a menej výkonní žiaci, žiaci nesmelí, ktorí sa vo väčšom kolektíve neodvážia zaujať vlastné stanovisko. (Skalková, 2007, s. 208) Títo žiaci sa obyčajne nechajú ľahšie vtiahnuť do aktivity v skupine. (Petty, 2013, s. 175) Predpokladom úspechu skupiny je kvalita práce vedúceho skupiny a jej členov a vhodná motivácia členov skupiny. Konečné rozhodnutie je väčšinou v rukách vedúceho skupiny, ktorý ho prezentuje a za jeho prezentovanie nesie osobnú zodpovednosť.

Tímová práca žiakov aplikovaná vo výučbe ekonomických predmetov nadväzuje na skúsenosti žiakov so skupinovú prácou, avšak vykazuje voči skupinovej práci určité

odlišnosti. Základné rozdiely medzi tímovou a skupinovou prácou podľa kritérií W. Krügera (2004, s. 18) uvádzame v tabuľke 1.

Tab. 1: Základné rozdiely medzi tímovou a skupinovou prácou

Kritéria	Tímová práca	Skupinová práca
Záujmy členov	Členovia tímu sledujú spoločné záujmy.	Členovia skupiny sledujú vlastné záujmy.
Ciele	Členovia tímu majú spoločný cieľ.	Členovia skupiny majú rôzne ciele.
Priority	Príslušnosť k tímu je najvyššou prioritou jeho členov.	Príslušnosť k skupine je podriadená osobným záujmom členov skupiny.
Organizácia práce	Organizácia práce v tíme je pevná, jasná a záväzná.	Organizácia práce v skupine je uvoľnená a nezáväzná.
Motivácia	Motivácia členov tímu je riadená zvnútra.	Motivácia členov skupiny je riadená zvonka.
Konkurencia	Prípadná súťaživosť je zameraná smerom von.	V skupine existuje súťaživosť a konkurencia.
Komunikácia	V tíme existuje otvorená komunikácia.	V skupine existuje čiastočne skrytá komunikácia.
Dôvera	V tíme je silná dôvera medzi členmi tímu.	V skupine je menej častá dôvera medzi členmi skupiny.

Zdroj: vlastné spracovanie podľa KRÜGER, W. *Vedení týmů: Jak sestavit, organizovat a povzbudzovat pracovní tým*. Praha: Grada 2004.

Žiaci pracujúci v tíme ako základnej pracovnej jednotke majú stanovený časovo obmedzený spoločný cieľ, pri plnení ktorého spolupracujú na základe vopred jasne určených pravidiel a rolí. Základom tímovej práce sú interakcie medzi žiakmi, ktorí sa podieľajú na tímovej práci, interakcie medzi učiteľom a tímom a interakcie medzi učiteľom a žiakom ako členom tímu. (Ormrod, 2011) Pri tímovej práci žiakov nejde o súťaženie medzi členmi tímu, o získanie maximálneho zisku pre jednotlivca na úkor ostatných členov tímu, ale o vzájomné porozumenie a rozvoj schopnosti vzájomne si pomáhať. Pri tímovej práci je dôležité zapojiť do procesu výučby všetkých účastníkov. Pri skupinovej práci, ktorú sme charakterizovali vyššie, sa často stáva, že v skupine pracuje len niekoľko aktívnych jednotlivcov a ostatní sa iba „vezú“. Takémuto javu v prípade tímovej práce možno zabrániť i tým, že výstupy práce v tíme môže prezentovať hociktorý člen tímu a nie vedúci (tak ako je to pri práci v skupine). Žiaka prezentujúceho výsledok práce tímu vyberie učiteľ náhodne alebo cielene tesne pred prezentáciou. Táto stratégia vedie k aktivite všetkých členov tímu, ktorí sa zaujímajú o priebeh práce a výsledky riešenia úloh. (Kotrba, Lacina, 2007, s. 65)

Predpokladom tímovej spolupráce sú určité vzájomne sa dopĺňajúce schopnosti a zručnosti žiakov ako členov tímu, ktorí sa oddaní spoločnému cieľu a za jeho splnenie sú vzájomne zodpovední. Na rozdiel od skupinovej práce, ktorá je základom skupinového vyučovania, žiaci pri tímovej práci nemajú dostatok informácií o spôsobe riešenia úloh, resp. problémov a sú spoločne zodpovední za výsledok. V prípade nesúhlasu jedného člena tímu vzniká u nich potreba presvedčiť ostatných alebo sa podriaďiť spoločnému cieľu. Žiaci vstupujúci do tímu, prinášajú určité vedomosti a schopnosti (kognitívna úroveň), ale aj svoju osobnosť a s ňou spojené osvojené spôsoby správania, rovesnícke vzťahy a status (sociálna úroveň). Predpokladom úspechu pri tímovej práci sú jednoznačne stanovené pravidlá a roly členov tímu a jasne určené pracovné procesy. Tím ako základná pracovná jednotka reaguje na úlohy,

podnety, požiadavky a informácie učiteľa. Pri tímovej práci sa prejavuje schopnosť učiteľa riadiť, resp. koordinovať tímovú prácu. Stret vstupov žiakov ako členov tímu a vstupov učiteľa ako koordinátora tímovej práce v základnej pracovnej jednotke, ktorou je tím žiakov vyjadrujeme pomocou schémy 1.



Schéma 1 Tím žiakov ako základná pracovná jednotka

Zdroj: vlastné spracovanie

Práce vykonávané v tíme majú prevažne činnostný charakter a naplňajú podstatu zážitkového učenia. V tímovej práci žiakov sa môžu prejavovať všeobecne známe pozitíva ako synergický efekt, vzájomná motivácia a podnecovanie sa, tréning rešpektu k druhým a možnosť získať uznanie ostatných členov tímu a učiteľa; ale aj limity a negatíva ako nebezpečenstvo vzniku konfliktov, potlačanie individuality jednotlivých členov, časová náročnosť tímovej práce. Tím žiakov plní formálnu funkciu, ktorá vyplýva z potreby koordinácie činností smerujúcim k splneniu spoločného cieľa. Žiaci v tíme skúmajú problémy, hľadajú riešenia, posudzujú rôzne alternatívny riešenia, rozhodujú sa, vzájomne sa motivujú a podnecujú. Zároveň tím žiakov plní neformálnu funkciu, ktorá má podobu pridanej hodnoty prejavujúcej sa pri plnení potrieb členov tímu. Najvyššou prioritou však zostáva príslušnosť členov k tímu. Tímová práca rozvíja a zvyšuje potrebu uznania, uspokojuje potrebu priateľstva, môže znižovať pocity neistoty a bezmocnosti, preklenúť prípadné sociálne fobie, pomáha riešiť osobné problémy členov tímu a eliminuje prejavy pasivity.

3 TÍMOVÁ PRÁCA ŽIAKOV VO VÝUČBE EKONOMICKÝCH PREDMETOV NA STREDNÝCH ŠKOLÁCH V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

Vo výučbe ekonomických predmetov sú žiaci často postavení pred riešenie rôznych situácií, s ktorými sa môžu v budúcnosti stretnúť nielen v hospodárskej praxi pri výkone svojho povolania, na ktoré sa počas štúdia pripravujú, ale aj v osobnom živote. Počas odbornej prípravy na stredných školách ekonomického zamerania je viacero odborných vyučovacích predmetov, ktoré predstavujú ideálny priestor pre aplikáciu tímovej práce. Podmieňuje to v prvom rade zameranie obsahu vzdelávania týchto predmetov na hospodársku prax, dôraz na trvalé spojenie praxe so životom a permanentné praktické precvičovanie získaných teoretických vedomostí a nadobúdanie praktických zručností už počas odbornej prípravy. Z hľadiska témy príspevku a možnosti aplikácie a tréningu tímovej práce vo vyučovacom procese, považujeme za vhodné zaoberať sa predmetom cvičná firma. Vychádzame z toho, že tím žiakov cvičnej firmy naplňa všeobecne známe základné charakteristiky tímov. Prezentujeme ich v tabuľke č. 2.

Tab. 2: Tím cvičnej firmy

Charakteristiky tímu cvičnej firmy	Odporúčania pre pedagogickú prax
<ul style="list-style-type: none"> časovo obmedzený projekt 	ideálne je obdobie 2 školských rokov; vyučovanie v bloku 4. vyučovacích hodín týždenne
<ul style="list-style-type: none"> vlastné pravidlá 	simulácia procesov v reálnej firme; pravidla sú definované organizačnou schémou, organizačným poriadkom, obehom dokladov, pracovným poriadkom a etickým kódexom
<ul style="list-style-type: none"> jednoznačne vymedzené roly a zodpovednosť členov tímu 	aplikácia tímových rolí podľa R. M. Belbina a simulácia pracovných zodpovedností v reálnej firme
<ul style="list-style-type: none"> spoločný cieľ 	je vymedzený v podnikateľskom zámere cvičnej firmy
<ul style="list-style-type: none"> jednoznačná a efektívna komunikácia 	aplikácia zásad tímovej spolupráce
<ul style="list-style-type: none"> atmosféra dôvery a otvorenosti 	pravidelné operatívne porady členov tímu, sebahodnotenie, netradičné modely hodnotenia činnosti členov tímu
<ul style="list-style-type: none"> pravidelná spätná väzba 	tréning schopnosti prijať kritiku, učiť sa z chýb a vedieť sa im vyvarovať

Zdroj: vlastné spracovanie

Základným predpokladom aplikácie tímovej práce vo výučbe je dobrá príprava na strane učiteľa i splnenie vstupných predpokladov na strane žiakov (napr. určitý stupeň vedomostí a zručností z profilových ekonomických predmetov podniková ekonomika, účtovníctvo, informatika a i.). Hlavný cieľ i čiastkové ciele práce tímu stanovujú žiaci ako členovia tímu. Táto skutočnosť ich významne aktivizuje. Učiteľ stanovuje kritériá hodnotenia. Aj do tejto práce zapája žiakov, pričom využíva hodnotenia členov tímu riaditeľom cvičnej firmy ako aj sebahodnotenia jednotlivých členov tímu. Učiteľ pôsobí v cvičnej firme v novej netradičnej role ako konzultant, mentor, sprostredkovateľ, ktorý len usmerňuje žiakov pri práci v cvičnej firme, v rovine plánovania prác v tíme i samotného vykonávania prác. Žiaci pracujúci v tíme cvičnej firmy aktívne využívajú poznatky získane z iných predmetov, dokážu samostatne vyhľadávať a analyzovať informácie, posúdiť ich dôležitosť, vedia zhrnúť poznatky do celkov a vyvodiť závery. Dôraz je kladený na ich aktivitu, zodpovednosť za splnenie úlohy a prezentovanie práce tímu v závere plnenia úlohy.

Tak ako v reálnom živote, tak i v cvičnej firme sa môžeme stretnúť s faktormi, ktoré negatívne vplyvajú na tímovú spoluprácu. Najčastejšie sú to napätie, emočná rozladenosť členov tímu, konflikty medzi členmi tímu, nevhodne zvolený predmet činnosti cvičnej firmy, s ktorým sa nestotožnili všetci členovia tímu, nereálne stanovené ciele, nesprávne delegovanie úloh, neprijatie spoločnej zodpovednosti a nerešpektovanie pravidiel a zásad tímovej spolupráce, nevhodné technické podmienky na škole a i.

V rámci prieskumu, ktorí sme uskutočnili vo vybraných 25 cvičných firmách na obchodných akadémiách v Slovenskej republike, sme zisťovali ako žiaci vnímajú poslanie, hodnoty a ciele cvičnej firmy, v ktorej pracujú. Aplikovali sme dotazníkovú metódu, pričom sme vychádzali z vybraných otázok dotazníka referenčného rámca firmy podľa P. Jandu. (2014, s. 35) Prieskum považujeme za pilotný a čiastočné výsledky, ktoré sme ním získali v rovine vhodnosti otázok a potreby ich hlbšieho členenia, aplikujeme v pripravovanom celoštátnom výskume zameranom na skúmanie efektov tímovej práce v cvičných firmách. Prieskumu sa

reálne zúčastnilo 192 žiakov (návratnosť dotazníkov predstavovala 54 %). Pre väčšinou žiakov (96 %) nebol problém odpovedať na otázky: Aké je základné poslanie vašej cvičnej firmy? Aké sú základné ciele vašej cvičnej firmy? Aké sú vaše hodnoty? Kto ste? Kam sa chcete dostať? Prečo ste na trhu cvičných firiem? Medzi odpoveďami na tieto otázky dominovali podnikateľské ciele vymedzené v podnikateľských zámeroch cvičných firiem (v časti misie, vízie a stratégie). Na základe zistení stanovujeme hypotézu, že žiaci venujú týmto otázkam v čase zakladania cvičnej firmy dostatočnú pozornosť. Medzi odpoveďami žiakov z jednej cvičnej firmy boli minimálne rozdiely v štylizácii, čo svedčí o tímovom prístupe pri vypracovaní podnikateľského zámeru cvičnej firmy, ktorého obsah reflektovali položené otázky. Problematickými sa javili otázky: Ktorý cieľ cvičnej firmy považujete za prioritný? a Ktorý cieľ (ciele) cvičnej firmy považujete za pomocný. Získané odpovede žiakov signalizujú, že nad otázkou diferencovania cieľov cvičnej firmy na prioritné (tzv. top ciele) a pomocné ciele sa v oslovených cvičných firmách vo väčšine prípadov nezamýšľali. V rámci prieskumu sme zisťovali aj odpoveď na otázku: Aký máte postoj k práci v cvičnej firme? Dopytovaní žiaci odpovedali rôzne: 82 % žiakov uviedlo kladný vzťah k práci v cvičnej firme; 7 % žiakov uviedlo záporný vzťah a 11 % žiakov sa nevedelo k tejto otázke vyjadriť. Pokiaľ ide o otázku: Ste spokojní s pridelenou rolou (pracovnou pozíciou) v cvičnej firme?; 63 % žiakov bolo úplne spokojných; 24 % nespokojných (polovica žiakov uviedla aj dôvody nespokojnosti a pomenovanie pracovnej pozície, ktorú by chceli radšej vykonávať); 13 % žiakov sa k otázke nevyjadrilo. Prieskum považujeme za pilotný a čiastočné výsledky, ktoré sme ním získali v rovine vhodnosti otázok a potreby ich hlbšieho členenia, aplikujeme v pripravovanom celoštátnom výskume v roku 2020 zameranom na skúmanie efektov tímovej práce v cvičných firmách.

4 ZÁVER

Pri využívaní tímovej práce žiakov vo vyučovacom procese ako aktivizujúcej vyučovacej metódy vychádzame z toho, že vedieť pracovať v tíme nie je samozrejmosťou, ale je to schopnosť a zručnosť, ktorá sa dá získať, naučiť a rozvíjať. Záujem o túto vyučovaciu metódu vzrástol v rámci školskej reformy, ktorá priniesla prechod od tradičných výkladových metód k moderným činnostne orientovaným vyučovacím metódam, ktorých centrom je vyhľadávanie informácií, práca v teréne, metóda praktických prác, tímové prezentácie výsledkov práce tímu a i.

Treba si uvedomiť, že neexistuje „kuchárska kniha“ na efektívnu tímovú spoluprácu. Aj spolupráca žiakov v cvičnej firme ako členov tímu nie je iba výsledkom nácviku určitých techník. V tomto kontexte sa stotožňujeme s názorom E. Záhradkovej, ktorá uvádza: „Spolupráca je prístup, životná filozofia, nie technika.“ (Záhradková, 2005, s. 15). Prístup žiakov k práci v tíme je rozhodujúcou podmienkou spolupráce. Je to ich vnútorné naladenie a ochota spolupracovať. Ochota a rozhodnutie spolupracovať v tíme znamená prevziať zodpovednosť za vlastné kroky a seba vnímať ako súčasť väčšieho celku, t. j. daného tímu. Je dôležité žiakov naučiť, že spolupracovať môžeme len vtedy, ak pripustíme, že nie sme dokonalí. Počúvať druhých a neobhajovať iba svoj názor a vzdať sa vidiny vlastnej dokonalosti je správna cesta k úspešnej tímovej spolupráci.

Za najdôležitejšie predpoklady úspešnej tímovej práce v cvičnej firme považujeme pozitívnu pracovnú náladu, angažovanosť všetkých členov tímu, spontánnu otvorenú komunikáciu, toleranciu konfliktu, diskusiu o problémoch, konštruktívnu kritiku, sebakritiku a pravidelnú spätnú väzbu. Naše mnohoročné skúsenosti s výučbou predmetu cvičná firma na stredných školách v Slovenskej republike nám umožňujú tvrdiť, že práca v cvičnej firme v prípade splnenia predpokladov tímovej spolupráce dokáže nadchnúť aj pasívnych a odmietavých

žiakov; umožní žiakom ako členom tímu zažiť situácie a radosť, ktoré plynú zo spolupráce a prispeje k ich príprave na tímovú prácu v pracovnom i osobnom živote.

Použitá literatúra

1. JANDA, P. *Vnitrofiremní komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2004, 128 s. ISBN 80-247-0781-0.
2. KOTRBA, T. – LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. 188 s. ISBN 978-80-87029-12-1.
3. KRÜGER, W. *Vedení týmů: Jak sestavit, organizovat a povzbudzovat pracovní tým*. Praha: Grada 2004. 108 s. ISBN 80-247-0780-2.
4. MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido. 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5
5. MATULA, Š. *Nové prístupy k poruchám správania*. [on line] [cit. 15.05.2019] https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/psychologicka-cinnost/preview-file/3_nove-pristupy-def-184.pdf
6. ORMROD, J. E. *Educational Psychology. Developing Learners*. 7. Vydanie. Boston: Pearson Education, 2011. 590 s. ISBN 978-0-13-511872-6.
7. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praktická příručka. Praha: Portál, 2013. 568 s. ISBN 978-80-2620-3674.
8. POTAŠOVÁ, J. Sociálno-psychologické aspekty pedagogickej interakcie. Vzťah učiteľ – žiak. Prešov: Prešovská univerzita, MVEK, 2011, s. 277 – 287. ISBN 978-80-555-0482-7.
9. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 80-2471-8217.
10. Školské vzdelávacie programy http://siov.sk/wp-content/uploads/2019/02/SVP_62_Ekonomicke_vedy_63-64_Ekonomika_a_organizacia_obchod_a_sluzby-1.pdf
11. ZÁHRADKOVÁ, E. *Teambuilding – cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál, 2005, 173 s., ISBN 80-7367-0429.

Pod'akovanie

Príspevok je výstupom projektu „Riešenie problémových výchovných situácií na stredných školách prostredníctvom prípadových štúdií“, reg. č. 005EU-4/2019, financovaného Kultúrnou a edukačnou grantovou agentúrou MŠVVaŠ SR.

Kontaktné údaje

doc. Ing. Ľudmila Velichová, PhD.

Ing. Darina Orbánová, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave, Národohospodárska fakulta, Katedra pedagogiky

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava, Slovenská republika

Tel.:00421/67291488

email: ludmila.velichova@euba.sk; darina.orbanova@euba.sk

MOŽNOSTI CIELENÉHO ROZVÍJANIA KRITICKÉHO MYSLENIA V EDUKÁCI (KONKRÉTNE PRÍKLADY)¹

CRITICAL THINKING DEVELOPMENT POSSIBILITIES IN THE EDUCATION (CONCRETE EXAMPLES)

Lada Kaliská, Helge Koch

Abstrakt

Cielená, systematická a plánovitá facilitácia rozvoja kritického myslenia na všetkých stupňoch a typoch škôl je základnou požiadavkou školstva v 21. storočí. Kritické a analytické myslenie ako intelektuálny proces vychádzajú z pojmového uchopenia (konceptualizácii), analýzy, syntézy a vyhodnotenia viacerých informácií. Sternberg (1997, 1998, 2008) navrhuje šesť krokov cieleného rozvoja edukácie zameranej na kritické a analytické myslenie: cez identifikovanie a definovanie problému, cestou vyhľadávania potrebných zdrojov, zorganizovania získaných informácií, k formulácii stratégií riešenia problému a následnom monitorovaní vybranej stratégie riešenia problému a zhodnotenia urobeného rozhodnutia, jeho realizovania i reflektovania procesu. Príspevok ponúka konkrétne príklady aktívnych problémových úloh facilitovania kritického a analytického myslenia v rámci základných predmetov edukácie v súlade s uvedenými krokmi.

***Kľúčové slová:** kritické myslenie, analytické myslenie, facilitovanie v edukácii, kroky rozvoja kritického myslenia*

Abstract

Targeted, systematic and planned critical thinking development facilitation in all educational degrees and types is a primary educational need in the 21st century. Critical and analytical thinking as the intellectual process arose from theoretical conceptualization, analysis, synthesis and information evaluation. Sternberg (1997, 1998, 2008) suggests six steps of targeted education development at critical and analytical thinking: starting with problem identification and definition, searching needed sources, organizing the obtained information sources, continuing with problem solving strategy search and subsequent monitoring of the chosen problem solving strategy, and ending with a final decision making, its realization and process reflection. The study offers some concrete examples of active problem tasks facilitating critical and analytical thinking as a part of the academic subjects taught at the Slovak schools respecting mentioned steps.

***Key words:** critical thinking, analytical thinking, facilitation in the education, critical thinking development steps*

Predpokladáme, že práve cielená, systematická a plánovitá výchova v prostredí edukácie sa stáva nutnosťou a nevyhnutnosťou v 21. storočí. Úloha učiteľa sa mení z transmisívnej pozície na transformatívnu. Primárnou úlohou učiteľa sa stáva naučiť žiaka reagovať na potreby a výzvy

¹ Príspevok súčasťou riešenia projektu KEGA 035UMB-4/2018.

meniacej sa spoločnosti tohto storočia. Premena industriálnej spoločnosti na spoločnosť informačnú s dôrazom na učiacu sa spoločnosť predpokladá: formatívny charakter edukácie, ktorého cieľom je rozvíjať schopnosti človeka tak, aby bol schopný informácie vyhľadávať, získavať, triediť, spracovať, pochopiť, vyhodnocovať, kriticky, tvorivo a zároveň mravne ich aplikovať pri riešení problémov, či už v profesii alebo v živote (kritické a tvorivé myslenie) a nedirektívne, demokratické a alternatívne metódy riadenia vzdelávania rozvíjajúce slobodnú osobnosť so schopnosťou empatie, schopnej vnútorne sa motivovať pri neustálom hľadaní lepších foriem riešenia problémov (angažované myslenie).

Učiť sa poznávať sa priorityne spája s potrebou naučiť žiakov myslieť, predovšetkým kreovať základy kritického myslenia a následne ho rozvíjať a facilitovať v edukačnom prostredí. Uvedené požiadavky sú explicitne ukotvené i v základných konceptoch transformácie súčasného školského systému a to v dokumente *Učiace sa Slovensko* (2017) v cieľoch: 1-10.14 a 1-11.06, ale aj v z neho vychádzajúcom materiáli *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania* (2018). Kodifikovaná požiadavka rozvoja tvorivosti, kritického myslenia a ďalších sociálnych zručností (t.j. i spolupráce) sa stáva zárukou kvality slovenského vzdelávacieho systému (Učiace sa Slovensko, 2017, s. 13). Cieľ 1-10.06 (tamtiež) hovorí o požiadavke kladenia viac „otázok, diskusií, prezentácie vlastných názorov a argumentácie ... to by malo byť súčasťou bežného vyučovania: kladenie otázok (žiakov učiteľovi aj medzi žiakmi navzájom), diskusie s učiteľmi aj medzi žiakmi, formulovanie vlastných názorov, ich prezentácia, obhajoba, podopieranie argumentmi.“ To všetko sú aktivity, ktorými sa podporuje i rozvíja kritické myslenie.

Kritické myslenie je podľa Schafritz, Koeppe a Soper (1988, s.135) „mentálny proces, ktorý slúži na získavanie a hodnotenie informácií a nachádzanie logických a objektívnych záverov“. Kritické myslenie je charakterizované najmä metakogníciou (rozmyšľaním o vlastnom myslení, zdokonaľovaním vlastného myslenia), vyššími myšlienkovými operáciami (analýzou, usudzovaním, indukciou, dedukciou, hodnotením), neustálym kladením otázok (aj pre seba), aktívnosťou, skepticizmom, nezávislosťou, nezáujatosťou, otvorenosťou novým myšlienkam, rezistenciou voči manipulácii, dôslednosťou, poriadkom a systémom a afektívnymi dispozíciami (osobnostnými predpokladmi) pre kritické myslenie (Turek, 2003). Aktivizuje sa najmä pri posudzovaní výrokov iných ľudí, či sú pravdivé a či nie; či im máme veriť alebo nie; pri posudzovaní konania iných; pri posudzovaní, či je to správne alebo nesprávne; pri premýšľaní o vlastných názoroch a ich sprostredkovaní iným osobám; pri rozhodovaní o tom, čo robiť. Myslieť kriticky znamená premýšľať do hĺbky o informáciách, ktoré človek získava rôznymi spôsobmi. Pritom si uvedomuje hranice racionálnosti, a preto jeho riešenia problémov bývajú rovnako intuitívne ako racionálne (Sternberg, 2000; Turek, 2003; Petrasová, 2008).

Medzi typické znaky kriticky vzdelávajúceho sa patria (Petrasová, 2008), že: je zvedavý a veľa sa pýta; oceňuje tvrdenia a argumenty iných, no ak sú nesprávne, nemá problém ich spochybniť; rozhodnutia robí na základe dôkazov; vytvára si úsudok na základe získania čo najväčšieho počtu informácií a neustále hľadá ďalšie; snaží sa o nové riešenia; pozorne počúva iných a dáva im spätnú väzbu, kde si zároveň uvedomuje, že kritické myslenie je dlhodobým procesom hodnotenia.

Požiadavka kreovania edukácie zameranej na kritické a analytické myslenie je reflektovaná v konceptuálnych ambíciách viacerých autorov. Jednou z možností je nami po prvý krát v slovenských podmienkach verifikovaný program *Philosophy for Children* (skrátene P4C, Lipman, 2003) ako komplexne vypracovaný a preparovaný didaktický model v rámci projektu KEGA 035UMB-4/2018. Program P4C je rozvíjaný od konca šesťdesiatych rokov minulého storočia vychádzajúc z myšlienok Matthew Lipmana (1923–2010), amerického profesora logiky

a estetiky na Kolumbijskej univerzite a zakladateľa Inštitútu pre rozvoj filozofie pre deti na univerzite v Montclair (*Institut for the advancement of philosophy for Children /IAPC/*). P4C patrí medzi celosvetovo (vo viacerých ako 60 krajinách sveta) najrozšírenejšiu podobu realizácie myšlienky filozofovania s deťmi ako možnosti transformácie formálneho vzdelávania vo veku od predškolského obdobia až po študentov vysokých škôl, ale i na edukovanie učiteľov, ktorí vedú vyučovanie prostredníctvom tejto metódy (Sapere, 2012). Hlavným cieľom programu je rozvoj kritického, tvorivého a angažovaného myslenia ako príprava pre život v demokratickej spoločnosti (na sociálnej rovine). Program si od svojho vzniku získal podporu v pravidelných medzinárodných konferenciách *International Council of Philosophical Inquiry with Children* za podpory UNESCO (r. 1999) a od roku 2018 sa začína etablovať, realizovať a verifikovať pod vedením doc. J. Kaliského, PhD. z Katedry etickej a občianskej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici i na Slovensku. Uvedený projekt tak reaguje na aktuálne výskumne zistenia Kosturkovej, Ferencovej a Šuťárovej (2018), ktoré poukazujú na absenciu systematického a komplexného hĺbkového skúmania etymológie a významu kritického myslenia v edukačnom prostredí, čo spôsobuje značnú mystifikáciu a symplifikáciu problému kritického myslenia v slovenskom školstve. Autorkám sa podarilo identifikovať len 72 štúdií v slovenských časopiseckých zdrojoch z rokov 2008-2017, kde najnižšie zastúpené boli príspevky posudzujúce kritické myslenie z filozofickej perspektívy (9 príspevkov, t.j. 12,50 %) a len 3 príspevky z psychologической perspektívy (najviac boli zastúpené štúdie z edukačno-vednej oblasti, n = 60; 83,33 %).

Iný konceptuálny náhľad na rozvoj kritického a analytického myslenia ponúka Robert J. Sternberg v rámci svojej koncepcii *Wisdom-Intelligence-Creativity Synthesized (WISC, 2009)* ako súčasť teórie úspešnej inteligencie. Sternberg (2007, 2008, 2009) predstavil svoj model vyučovania vychádzajúci z jeho teórie ako spôsob, ako lepšie porozumieť žiakom v prostredí edukácie. Navrhol vyučovacie metódy, ktoré by pomohli rozvinúť celkový potenciál žiakov pomocou rozvoja analytických, tvorivých a praktických schopností myslenia. Poukazuje na potrebu rozvíjať všetky schopnosti žiakov v štyroch krokoch edukácie (Sternberg, 1997), ktoré pripomínajú Kolbov model cyklického procesu učenia sa (Kaliská, 2009).

Sternbergov model tvoria:

1. krok – spomínanie si na osvojené poznatky, kto niečo urobil, čo urobil, kedy, kde a ako to urobil, t. j. využívanie konkrétnej skúsenosti pri učení sa;
2. krok – analyzovanie, kritické myslenie, komparovanie, hodnotenie, posudzovanie a hodnotenie skôr osvojených informácií, t. j. spracovanie skúseností na základe reflexie;
3. krok – potom sa snažia na základe reflexie tvoriť, vymýšľať, predstavovať si, čo sa stane keď, predpokladať, predpovedať a vytvárať, t. j. je tu snaha abstrahovať a formulovať nové teórie;
4. krok – používanie, implementovanie nadobudnutých poznatkov do reálneho života, čo predstavuje krok aktívneho experimentovania s novonadobudnutou skúsenosťou či vedomosťou. Poukazujeme práve na nutnosť implementácie kritického myslenia v druhej fáze modelu vyučovania, kde učiteľ má mať premyslené, pri akej činnosti bude rozvíjať, zasahovať, meniť funkcie a procesy svojich žiakov, pričom základnou rozvíjajúcou činnosťou na vyučovaní sú problémové úlohy. Pod pojmom problémové úlohy uvádzame otázky, cvičenia, rébusy, projekty, ktoré stavajú na žiakovej aktivite, snahe, záujme a jeho stratégii riešenia. Nezabúdame však, že výučba vychádza zo základných kognitívnych procesov, ako je pamäť, pozornosť, vnímanie, ktoré sú nevyhnutným predpokladom pre všetky ostatné formy myslenia, pretože bez poznatkovej sústavy žiaci nemôžu hodnotiť a ani myslieť kriticky, tvorivo, či prakticky. Sternberg však dodáva (1997, 2002, 2007, 2008), že nesmieme zabudnúť na to, že úlohy musia

podporovať funkcie a procesy zamerané nie len na pamäť (spomenúť si a vyvolať z pamäte), ale aj na myslenie a jemu prislúchajúce myšlienkové operácie (spoznať, zopakovať, overiť si).

Ak chceme, aby bol jednotlivец schopný nájsť zmysluplné riešenie problému je potrebné rozvíjať, podporovať a implementovať analytické schopnosti, kde primárnym cieľom je vedieť si vybrať z viacerých možností alebo vedieť hodnotiť ponúkané možnosti a príležitosti. Kritické myslenie ako intelektuálny proces tak spočíva v pojmovom uchopení (konceptualizácii), analýze, syntéze a vo vyhodnotení viacerých informácií, čo zdôrazňujú Scriven a Paul (1993. In: Petrasová, 2003). Sternberg (2001, 2007, 2008) ponúka, aby bol žiak schopný vyriešiť problémovú situáciu, je nutné, aby sme v procese edukácie podporovali šesť základných schopností analytického a kritického myslenia, kam radí schopnosti:

1. Identifikuj a definuj problém, kde aktívnymi „slovesami“ – činmi, ktoré je dobré facilitovať v edukácii sú: *identifikuj, urči, vyrieš, vyber, rozpoznej, posúď, menuj, definuj, nájdi, vysvetli, zdôvodni, pochop* daný vybraný problém.
2. Vyhľadaj potrebné zdroje cez aktívnu podporu činností: *vyhľadaj, rozdeľ, vyčleň, pridel, zarad, zorganizuj, urči, podieľaj sa, vymeň si, zadeľ si.*
3. Zorganizuj si získané informácie, kde žiakov vedieme: *určeni si poradia, usporiadania faktov do chronologického sledu udalostí, zorganizovania si, vytvorenia si, vyjadrenia sa, pomenovania, predstavenia si, popísaniu, usporiadaniu a zadeľovaniu.*
4. Naformuluj si stratégie riešenia problému je fáza, v ktorej aktivizujeme činnosti: *vypracuj stratégiu, plánuj, usporiadaj, premysli si, zvládni, skonštruuj, vytvor si, zostav si, zorad' si a zorganizuj si.*
5. Monitoruj stratégie riešenia problému je fáza, v ktorej využívame slovesá, ktoré podporujú u žiakov formovanie uvedenej zručnosti: *skontroluj, over si, prever si, vyskúšaj, monitoruj, dozeraj, dohliadaj, reflektuj, preskúmaj, uisti sa.*
6. Zhodnot' urobené rozhodnutia je finálnou fázou, v ktorej aktivujeme procesy: *posudzovania, zhodnocovania, hodnotenia, otestovania, skontrolovania, určenia kvality, skorigovania, prehodnotenia, prípadného menenia postupov uvažovania o riešení problému.*

Sumarizujúco konštatujeme, že žiak si musí uvedomiť existenciu problému, ktorý je potrebné riešiť. To znamená, že musí vedieť identifikovať problém, rozpoznať ho v množstve podnetov, s ktorými prichádza do styku a potom ho definovať. Túto zručnosť sa musí žiak naučiť aktívne používať v edukačnom prostredí, a potom ju bude vedieť využiť aj v bežnom živote. Nevyhnutným predpokladom formovania uvedenej zručnosti, je dať žiakom priestor, čas a možnosť formulovať a pýtať sa otázky, povzbudzovať ich, podporovať, aby sa nebáli a oceňovať u nich snahu hľadať, identifikovať a určiť problémy, ktoré chcú riešiť samostatne v procese vyučovania, ako aj hľadať problémy na riešenie vychádzajúce priamo z ich vlastného života. Ak sa žiak pokúša formulovať otázku, potrebuje nevyhnutne čas na jej premyslenie. Tak isto potrebuje i čas na identifikovanie konkrétneho problému. Učiteľ by mu mal vytvoriť priestor na to, aby si mohol otázku premyslieť, aby si mohol premyslieť jej formuláciu, ako aj prečo je táto otázka dôležitá pre riešenie daného problému.

Následne je potrebné, aby sa žiak rozhodol, koľko času, námahy a iných zdrojov (osobných, finančných či sociálnych zdrojov) použije, aby bol schopní konkrétny problém vyriešiť. Niekedy sa zdá, že príčinou neúspechu je nedostatok zdrojov. Vyťažít maximum z dostupných zdrojov je preto kľúčovou kompetenciou k úspechu v rámci rozvoja schopnosti analyticky myslieť. Efektivita sa prejavuje však aj vo využití skúseností. Nie je dôležité, koľko skúseností človek má, ale čo z nich vie vyťažít (Sternberg, 2001). Žiaci potrebujú pomoc zo strany učiteľa, aby

vedeli určiť, ktoré zdroje a koľko z nich budú potrebovať v jednotlivých fázach riešenia problému. Učiteľ namiesto toho, aby im ponúkol všetky informácie a zdroje, mal by ich viesť k tomu, aby sa žiaci rozhodli sami, kde a ako vyhľadať potrebné zdroje na riešenie toho-ktorého problému. Učiteľ im však môže tento proces uľahčiť tým, že im zadá konkrétnu problémovú úlohu.

V ďalšom kroku je potrebné, aby žiaci mali možnosť preukázať všeobecné ako aj špecifické schopnosti zamerané na riešenie konkrétneho problému. Tí, ktorí chcú vyriešiť problém úspešne, venujú viac času prvým fázam cyklu riešenia problému, kde najdôležitejšie miesto má fáza zbierania, kategorizovania, vytvárania a reorganizovania dostupných a získaných informácií, čo pozitívne vplýva na efektivitu času vyriešenia problému. V tejto fáze je dôležité naučiť žiakov vyberať si a následne prehodnocovať informácie a zdroje, ktoré sú potrebné na riešenie problému, ako aj naučiť ich zorganizovať svoje myšlienkové postupy riešenia problému.

V štvrtom kroku žiakov podporujeme v tom, aby si premysleli viaceré spôsoby, postupy a stratégie riešenia problému, predtým ako ho začnú vlastne sami riešiť. Cieľom je naučiť žiakov skôr reflexívnemu spôsobu myslenia než impulzívnemu, keď jednotlivec koná bez uváženia. Vhodné je podporovať v bezpečnom prostredí triedy mnohé diskusie o možných spôsoboch riešenia, kde žiaci majú zaujať stanovisko k riešeniu problému a poskytnú spätnú väzbu svojim spolužiakom o výhodách a nevýhodách stratégií aplikovaných na riešenie problému. Tak isto môžu získať vlastnú spätnú väzbu, kde si poskytnú reflexiu na svoj vlastný zámer a postupy riešenia konkrétneho problému.

Stáva sa, že žiaci odovzdajú učiteľovi už len hotové kompletne vypracované projektové úlohy, pričom ich málokto učiteľ vyzýva, aby zvážili postupy a stratégie, ktoré im pomohli ich vypracovať. Žiaci si len zriedka uvedomujú vlastné postupy riešenia, ale ani nevedia posúdiť, či tieto postupy boli adekvátne danej úlohe alebo nie. Bolo by vhodné, keby učelia podporili žiakov v tom, aby im odovzdali ešte nekompletné projekty, a aby dostali príležitosť vzájomne si rozdiskutovať postupy riešenia projektu. Spätnú väzbu im môže poskytnúť aj učiteľ, aby vedeli, ako napredujú a ako sa môžu zlepšiť.

Posledná fáza vyžaduje od žiaka kritickú analýzu riešenia problému. Vyžaduje to od neho citlivé reagovanie na reflexiu zo strany učiteľa, rodičov, spolužiakov, či sebareflexiu urobenú na základe vlastného zhodnotenia riešenia problému. Potom by mal svoje dosiahnuté riešenie na základe získaných podnetov kritiky prehodnotiť, modifikovať a vypracovať finálnu verziu riešenia problému. Ak by sme žiakov viedli k systematickej sebakontrola/sebareflexii, tak sa Sternberg a jeho kolegovia (2009) domnievajú, že by sa zlepšil aj celý systém vzdelávacieho procesu.

Vychádzajúc z myšlienok Gavoru (1995), ktorý zdôrazňuje, že kritické myslenie nie je vrodené, ale vzniká a rozvíja sa cielenou činnosťou a možnou facilitáciou v prostredí edukácie, uvádzame niekoľko príkladov (tabuľka 1) implementovania uvedených krokov analytického a kritického myslenia priamo do konkrétnych výchovno-vzdelávacích predmetov v rámci nižšieho a vyššieho sekundárneho stupňa edukácie. Domnievame sa, že uvedené príklady majú slúžiť len na inšpiráciu pre učiteľov, ktorí sú schopní uchopiť dané námety rešpektujúc didaktické zásady edukácie toho-ktorého predmetu či ročníka.

Príklady úloh pre konkrétne predmety:

Predmet	Úloha
<i>Slovenský jazyk</i>	1. žiaci si sami vyberú knihu, na ktorú chcú napísať kritiku; 2. žiaci si premyslia koľko času, energie, síl a priestoru budú potrebovať na

<i>a literatúra</i>	<p>napísanie kritiky a čo všetko k tomu potrebujú;</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. žiaci si zozbierajú a zorganizujú všetky informácie, ktoré použijú pri napísaní kritiky na prečítanú knihu; 4. žiaci si rozdiskutujú stratégie písania kritiky na knihu, kde sa overuje porozumenie prečítaného diela, porozumenie podstaty a rozdielov pri písaní kritiky, recenzie, správy, úvahy...; 5. žiaci reflektujú hlavné myšlienky prečítaného diela pred vypracovaním finálnej verzie kritiky tohto diela; 6. žiaci si vzájomne urobia korektúru kritik napísaných k prečítaným knihám a zreflektujú celý proces písania kritiky.
<i>Matematika</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. žiaci si navrhnu matematický problém, ktorý reflektuje preberanú učebnú látku a pokúsia sa ho riešiť; 2. žiaci sú vedení k tomu, aby si premysleli a zvážili svoje možnosti a schopnosti a rozdelili si svoj čas tak, aby vyriešili vybraný matematický problém a zároveň o postupe aj referovali; 3. žiaci si spíšu postup pri riešení problému; 4. žiaci zvažujú iné, nové, nezvyčajné stratégie riešenia problému; 5. žiaci kontrolujú postupy riešenia matematickej úlohy, predtým, ako ju dokončia; 6. žiaci si porovnajú svoje riešenie s riešením ostatných spolužiakov, s riešením v zborníku správnych odpovedí a reflektujú proces riešenia problému.
<i>Prírodné vedy</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. žiaci si za podpory učiteľa nájdu problém, ktorý budú riešiť vo forme projektu; 2. žiaci hľadajú dostupné zdroje na vypracovanie projektu a rozdeľujú si čas a prácu v skupine na jeho vypracovanie; 3. žiaci si zoradia informácie i predmety do postupných krokov, tak aby mohli vypracovať projekt; 4. žiaci si premyslia plán postupných krokov vypracovania projektu a zvažujú jeho alternatívy; 5. žiaci sa musia uistiť, či pri realizovaní projektu budú dodržané bezpečnostné pravidlá a hľadajú také postupy, ktoré budú v súlade s týmito predpismi; 6. žiaci si porovnajú svoje výsledky získané z projektu s očakávanými výsledkami, prípadne s výsledkami vedcov a zreflektujú proces tvorby projektu.
<i>Sociálne vedy</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. žiaci si zvolia tému, ktorú budú analyzovať na hodine Občianskej výchovy, Náuky o spoločnosti, či História; 2. žiaci si vyhľadajú všetky informácie k vybranej téme; 3. žiaci si chronologicky usporiadajú všetky zozbierané informácie k vybranej téme a kriticky posúdia ich relevantnosť; 4. žiaci si triedia získané informácie, vypracujú návrh organizácie riešenia problému; 5. žiaci monitorujú svoje vlastné postupy riešenia vybranej témy a konfrontujú nové zistenia s už naučenými/získanými poznatkami; 6. žiaci si skontrolujú svoje riešenie problému hlavnej témy s oficiálnymi

	postupmi či už v našej krajine alebo v iných krajinách, prípadne v historických súvislostiach a reflektujú proces hľadania riešenia problému.
<i>Cudzie jazyky</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. žiaci hľadajú najefektívnejší spôsob ako sa naučiť slovnú zásobu; 2. žiaci si rozvrhnú čas na osvojenie si novej rozsiahlej slovnej zásoby; 3. žiaci si analyzujú súvislosti medzi slovami v materinskom jazyku a v cudzom jazyku, ktoré si majú osvojiť; 4. žiaci hľadajú nové stratégie osvojovania si slovnej zásoby a premyslia si ich výhody a nevýhody, vypracujú zoznam slov, ktoré sa budú učiť ako prvé z rozsiahlej slovnej zásoby; 5. žiaci si vyberú jednu stratégiu na osvojenie si slovnej zásoby a uistujú sa, či porozumeli základnej gramatickej skladbe, s ktorou sa pracuje v ďalšej lekcii za využitia novej slovnej zásoby; 6. žiaci si navzájom, podľa vopred dohodnutých kritérií, hodnotia si a spolužiakom navzájom úroveň osvojovania si novej slovnej zásoby. Reflektujú spôsoby a nové stratégie osvojovania si slovíčok.
<i>Výtvarná výchova</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. žiaci si vyberú scénu z príbehu, ktorú chcú kresliť; 2. žiaci si zaobstarajú rôzny prírodný materiál a potom si z neho vyberajú ten, ktorý im umožní vytvoriť prírodné zátišie; 3. žiaci si usporiadajú zozbieraný materiál na vytvorenie prírodného zátišia rôznymi technikami; 4. žiaci si premyslia a navrhnu logickú postupnosť krokov kreslenia zátišia i miešania farieb; 5. žiaci si prekontrolujú, či dodržiavajú postupy kreslenia zátišia, tak, ako to robili známi maliari; 6. žiaci si sami sebe i navzájom, podľa kritérií, posudzujú estetickú úroveň svojich zátiší.
<i>Hudobná výchova</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. žiaci si vyberú pesničku, ktorú chcú spievať; 2. žiaci sa rozhodnú akými rôznymi spôsobmi budú spievať pesničku (akým tempom, tónom, prízvukom, v akej stupnici); 3. žiaci si popíšu rozdiely medzi pesničkami v dvoch tóninách; 4. žiaci si premyslia a zoradia do poradia zručnosti, ktoré si musia osvojiť, aby sa naučili spievať pesničku v rôznych zvukových verziách; 5. žiaci preskúmajú, či postupy učenia sa nových verzií piesne sú efektívne a porovnávajú ich s postupmi známych skladateľov; 6. žiaci zaspievajú pieseň v rôznych zvukových verziách a posúdia hudobné spracovanie piesne ako aj vyžadujú si hodnotenie od prítomných ľudí.
<i>Telesná výchova</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. žiaci si vyberú športovú činnosť, ktorú chcú trénovať a zdôvodnia prečo práve túto; 2. žiaci plánujú rozdelenie svojich síl tak, aby sa dobre rozcvičili a potom podali dobrý výkon vo vybranej činnosti; 3. žiaci sa naučia pravidlá vybranej športovej činnosti a zisťujú rozdiely voči iným činnostiam; 4. žiaci si naplánujú stratégie, ktoré budú trénovať, aby sa vytvoril predpoklad, že sa môžu zlepšiť v danej činnosti; 5. žiaci sa uistia, či stratégie, ktoré si zvolili na porazenie protivníka, sú

	<p>efektívne;</p> <p>6. žiaci prehodnotia, prečo prehrali zápas a pokúsia sa zmeniť svoje naplánované stratégie tak, aby nabudúce vyhrali.</p>
--	--

Očakávame, že práve učitelia základných i stredných škôl by mali pri všetkých aktivitách svojich žiakov sledovať a hodnotiť najmä spôsobilosti žiakov podmieňujúce kritické myslenie, ako sú:

- nezávislosť a samostatnosť myslenia;
- klásť otázky, formulovať také, ktoré budú viesť k hlbšiemu a jasnejšiemu chápaniu pojmu, problému, situácie;
- určiť hlavnú myšlienku textu a dôvody a závery určitého argumentu;
- určiť vzťahy, súvislosti medzi výroky, otázkami, pojmi, opismi;
- vymedziť (definovať) podmienky, požiadavky;
- porovnávať a dávať do protikladu myšlienky, pojmy, tvrdenia;
- rozlíšiť dôležité a nepodstatné informácie;
- rozlišovať fakty, názory a odôvodnené úsudky;;
- aplikovať kritériá na posúdenie kvality myslenia
- identifikovať bežne zaužívané, konvenčné názory, poznámky o osobe;
- rozpoznať predsudky, emocionálne faktory, propagandu, skresľovanie;
- určiť dôveryhodnosť zdroja informácií;
- rešpektovať názory iných a alternatívne myšlienky;
- identifikovať podobnosti a rozdielnosti;
- riešiť problémy a vyvodzovať závery;
- predpokladať možné (pravdepodobné) dôsledky nejakej udalosti;
- reflektovať svoje vlastné myšlienkové procesy;
- realizovať metakognitívne sebahodnotenie svojich vlastných názorov a dôvodov.

Vyučovanie zamerané na osvojovanie si faktov vedie žiakov k stereotypným procesom v myslení. Len ak sa budeme snažiť s faktami pracovať, budeme ich kriticky posudzovať, preverovať, tvoriť a overovať v praxi, len tak naučíme našich žiakov premýšľať o týchto skutočnostiach. Vytváranie nových možností na aktivizáciu potencialít každého jednotlivca je znakom demokratickej spoločnosti. Jej cieľom je podnietiť túžbu po vlastnej autoregulácii procesov učenia sa, naučiť ich myslieť, učiť ich, ako sa majú učiť, ako majú získavať a kriticky využívať informácie prostredníctvom aktívnej tvorivej činnosti, ako porozumieť učivu a ako porozumené a pochopené učivo aplikovať a využiť v reálnom živote.

„Kritické myslenie je rozumné rozhodnutie o tom, čo robiť, alebo čomu veriť“ (Norris, 1985. In: Petrasová, 2003) a zároveň „je to schopnosť byť zodpovedným za svoje vlastné myslenie.“ (Elder, Paul, 1994. In: Petrasová, 2003).

Použitá literatúra:

1. GAVORA, P. 1995. Kritické myslenie – prehľad situácie v zahraničí. In Z. Kolláriková (Ed.), *Výchova ku kritickému mysleniu* (s. 7–22). Bratislava: ŠPÚ
2. KALISKÁ, L. 2009. *Koncepcia učebných štýlov so zameraním na teóriu D. A. Kolba*. Banská Bystrica : OZ Pedagóg PF UMB. ISBN 978-80-8083-827-0. 2008.
3. KOSTURKOVÁ, M., FERENCOVÁ, J., ŠUŤÁKOVÁ, V. 2018. Kritické myslenie ako dôležitá súčasť kurikulárnej reformy na Slovensku: Skúmanie fenoménu v slovenskej časopiseckej literatúre (Prehľadová štúdia). *ORBIS SCHOLAE*, 2018, 12 (1) 000–000. doi.org/10.14712/23363177.2017.8

4. LIPMAN, M. 2003 *Thinking in education*. 2. Vyd. Cambridge: Cambridge university press, 2003. 305 s. ISBN 978-05-2101-225-6.
5. PETRASOVÁ, A. 2008. *Kriticky mysliaci učiteľ –tvorca kvality školy*. Prešov: Metodicko–pedagogické centrum Bratislava, alokované pracovisko Prešov. 2008. ISBN 978-80-8045-517-0
6. SAPERE. 2012. *Philosophy for Children through the Secondary Curriculum*. [online] In P4C and Curriculum. 2012. [cit. 6. máj 2017]. Dostupné na internete: <<http://www.sapere.org.uk/Default.aspx?tabid=139>>
7. SHAFRITZ, J. M., KOEPPE, R. T., & SOPER, E. W. 1988. *Facts on file dictionary of education*. New York: Facts on File.
8. STERNBERG, R. J. 1997. *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York : Plume.
9. STERNBERG, R. J. 2001. How wise is it to teach for wisdom? A reply to five critiques. In: *Educational Psychologist*. [online]. Vol.36(4), pp.269–272.
10. STERNBERG, R.J. 2002. *Kognitívni psychológie*. Praha : Pegas. 2002. ISBN 80 -874-0677- X.
11. STERNBERG, R. J. 2007. How higher education can produce the next generation of positive leaders. In: M. E. DEVLIN (Ed.). 2007. *Futures Forum*. [online]. (pp. 33-36). Cambridge, MA : Forum for the Future of Higher Education.
12. STERNBERG, R. 2008. Applying Psychological Theories to Educational Practice. In *American Educational Research Journal*. [online]. Washington: Mar 2008. Vol. 45, Iss. 1; pg. 150, 16pgs.
13. STERNBERG, R.J. 2009. *Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized: A New Model for Liberal Education*. Tufts University : Association of American Colleges and Universities. Liberal Education.
14. STERNBERG, R.J., GRIGORENKO, E.L. 2008. *Teaching for Successful Intelligence*. Corwin Press : Thousand Oaks, CA 91320, ISBN 978-1-4129-5582-9
15. TUREK, I. 2003. *Kritické myslenie*. Bratislava: MPC, 2003. 70 s. ISBN 80-8052-175-1.

Kontaktné údaje:

doc. PaedDr. Lada Kaliská, PhD.
 Katedra psychológie PF UMB v Banskej Bystrici
 Ružová 13,
 974 11 Banská Bystrica, Slovakia
 e-mail: lada.kaliska@umb.sk

Helge Koch
 Fakulta psychológie PEVŠ v Bratislave
 Tomášikova 20
 821 02 BRATISLAVA, Slovakia
 e-mail: mr.helge.koch@gmx.de

KOMUNIKAČNÉ SPÔSOBY U DETÍ TRPIACICH AUTIZMOM

COMMUNICATION METHODS SUFFERING FROM AUTISM

*Iveta Ondriová, Terézia Fertal'ová, Lívia Hadašová, Jana Cuperová,
Jana Cinová*

Abstrakt

Autizmus patrí medzi pervazívne vývinové poruchy, používa sa aj termín poruchy autistického spektra. Je to vrodená porucha niektorých mozgových funkcií a táto porucha zasahuje všetky zložky osobnosti dieťaťa. Vývin prebieha odlišne ako u zdravého dieťaťa, autistické dieťa nerozumie tomu, čo vidí a počuje. Autorky v predkladanom príspevku sprístupňujú vybrané komunikačné spôsoby u detí trpiacich autizmom.

KLúčové slová: *autizmus, dieťa, komunikácia*

Abstract

Autism is a pervasive developmental disorder, and the term autism spectrum disorder is also used. It is a congenital disorder of some brain functions and this disorder affects all components of the child's personality. The development is different from that of a healthy child, the autistic child does not understand what he sees and hears. The authors of this paper make available communication methods for children with autism.

Key words: *autism, child, communication*

1. ÚVOD

Slovo autizmus je automaticky spojené so symptómom uzavretosti (autos=sám) Prejavuje sa veľmi rozmanite, nenájdeme dve deti trpiace autizmom, ktoré majú rovnaké prejavy. Kvalitatívne postihnutie sa prejaví hlavne v troch oblastiach tzv. triáda: komunikácia, sociálne správanie – interakcia, predstavivosť – imaginácia (stereotypný kruh záujmov). Dieťa trpiace autizmom veľa krát nie je schopné rozoznať reálne nebezpečenstvo (elektrická zásuvka, ktorá je stredom jeho pozornosti). (Šporclová, 2018).

1.1 Etiológia autizmu

Za hlavnú a základnú príčinu vzniku môžeme považovať vrodené abnormality mozgu. Jedná sa o neurologickú poruchu, ktorá sa prejavuje v kognitívnom vnímaní a v jeho dôsledku dochádza aj k narušeniu správania sa dieťaťa. Existuje niekoľko druhov mozgovej dysfunkcie, ktorá vedie k rozvinutiu autistického syndrómu. Predpokladá sa, že určitú rolu hrajú aj genetické faktory. Ďalšími príčinami môžu byť niektoré prekonané infekcie, neschopnosť organizmu dostatočne spracovať niektoré bežné zložky potravy. Špekulácie prebiehajú aj o očkovaní ako spúšťacím mechanizmom (Richman, 2015).

2. PORUCHY KOMUNIKÁCIE U DETÍ s PAS

U detí s autizmom sa uvádzajú tieto poruchy komunikácie:

Oneskorený alebo chýbajúci rozvoj hovorenej reči. Pravdepodobne deti s autizmom majú narušenú schopnosť metareprezentácie, čo znamená, že neakceptujú obvyklým spôsobom signály komunikačného partnera, nerozumejú jeho citovým prejavom ani jeho kognitívnemu obsahu, tieto podnety sú pre deti málo atraktívne.

Ťažkosti v porozumení reči, kedy deti s autizmom majú problém porozumieť plynule hovorenému prúdu reči, zložitejším vetným väzbám a súvetiam.

Zvláštnosti v reči napr. monotónnosť, stereotypnosť, ktoré pôsobia bizarným, pedantickým a formálnym dojmom.

Echolálie, čiže mechanické opakovanie toho, čo dieťa práve počulo.

Neschopnosť reagovať na konverzáciu – pre úspešnú komunikáciu musíme chápať sociálny svet a významy ukryté v slovách. Deti s autizmom môžu byť akokoľvek nadané, ale myšlienky ukryté v slovách im unikajú a nechápu význam vzájomnej komunikácie.

Neschopnosť vyjadriť primerané emócie, ktorá súvisí s ich ťažkosťami v jazykových významoch abstraktných pojmov.

Porucha neverbálnej komunikácie – deti s ťažkosťami rozlúšťa význam neverbálnej komunikácie. Gestá sú pre nich ešte menej pochopiteľné než slová. Nie sú schopné sa vžiť do psychiky druhého, pochopiť jeho myšlienky, pocity, prania a zámery. Nepoužívajú gestá, ich mimika je biedna, bez komunikačného významu, neudržia očný kontakt, neusmievajú sa, k partnerovi sa správajú rovnakým spôsobom ako k veci.

Neschopnosť zovšeobecnenia – slová spájajú s konkrétnymi pozorovateľskými skúsenosťami, čo sa prejavuje doslovným vnímaním reality. Nie sú schopné pochopiť abstraktné myslenie.

Pochopenie referenčných slov. Pre deti s autizmom je nepochopiteľné, že slovo môže mať viacero významov a môže sa jeho význam meniť v kontexte (Sladečková, Slobotková 2014).

3. KOMUNIKAČNÉ TECHNIKY VYUŽÍVANÉ U DETÍ TRPIACICH AUTIZMOM

Komunikácia (z lat. *communicatio* – spoločná účasť, zdieľanie) znamená schopnosť človeka používať výrazové prostriedky nielen k výmene informácii, ale aj k vytváraniu, udržiavaniu a pestovaniu medziľudských vzťahov. Taktiež je prepojená s vývojom sociálnych schopností a patrí k dôležitým prostriedkom učenia. Ako hovorí Thorová (2015, s. 224) „*Komunikačné schopnosti uľahčujú deťom učenie, ovplyvňujú a formujú sociálne vzťahy, pomáhajú vyjadriť myšlienky, emócie a uľahčuje fungovanie v spoločnosti*”. Dá sa komunikovať rôznymi spôsobmi a to počúvaním, hovorením, čítaním, písaním ale aj neverbálnymi prostriedkami, medzi ktoré zaraďujeme očný kontakt, gestá, mimiku, postoj tela, dotyky, grafické symboly, manuálne znaky a pod. (Thorová 2015).

3.1 Augmentatívny a alternatívny komunikačný systém – AAK

V systéme AAK ide o vytvorenie intervencií za účelom kompenzácie porúch v oblasti expresívnej komunikácie. Slovo augmentatívny poukazuje na intervencie použiteľné v zlepšení efektivity komunikácie cez existujúce prostriedky (reč), zatiaľ čo slovo alternatívny hľadá systémy, ktoré môžu dočasne alebo trvale nahradiť reč. K modalitám, ktoré môžu byť použité k augmentácii alebo náhrade reči radíme zvyškovú reč, vokalizáciu, obrázky, Braillovo písmo, gestá, rôzne stimuly (pohyb tela, očný kontakt). Za pomoci AAK systému sa deti učia používať manuálne znaky, fotografie, perokresby a iné symboly. Ak sa dieťa naučí komunikovať za pomoci z niektorých modalít lepšie sa začlení do hier a školských aktivít (Lechta, 2002). Využívanie alternatívnych symbolov je potrebné pri komunikácii bez reči. „*Symbol je niečo, čo reprezentuje niečo iné. Existujú dva hlavné typy symbolov AAK: bez pomôcok a s pomôckami*” (Bondy, Frost 2007, s. 50). K symbolom bez pomôcok radíme gestá, reč tela, vokalizáciu, a manuálne znaky. K využitiu symbolov s pomôckami sú potrebné prostriedky, ktoré sú voči používateľovi externé, ako napríklad komunikačná kniha, komunikačný prístroj s hlasovým výstupom a počítač. Posledným typom sú abecedné symboly (Strunecká, 2009). Keďže už poznáme symboly, môžeme prejsť k tomu, ako tieto symboly používať tak, aby dieťa mohlo komunikovať. Rozlišujeme tu neelektronické a elektronické techniky. K neelektronickým technikám patrí komunikačná kniha, je vyrobená z lepenkového materiálu, ktorý umožňuje upevniť niektorý obrázok na vrchu, zatiaľ čo

ostatné sú ukryté dnu. Ďalšími sú komunikačné tabuľky. Patria tu aj komunikačné peňaženky, ktoré obsahujú obrázky alebo iné symboly umiestnené v priehľadných obaloch na kreditné karty. Môžeme tu zaradiť aj rôzne vrecká, ktoré je možné upevniť na zápästie a obsahuje symboly predmetov a iné dôležité položky. Elektronické techniky si vyžadujú zdroj energie (baterka). Ich výhodou je, že produkujú výstup, ktorému ľahko porozumie každá osoba, s ktorou bude chcieť dieťa komunikovať. Slová môžu byť vytlačené na papieri, zobrazené na monitore alebo za pomoci hlasového výstupu (Bondy, Frost 2007).

3.2 Výmenný obrázkový komunikačný systém – PECS

K hlavným predpokladom pre začiatok PECS radíme hlavne to, ako sa správa dieťa, či sa naťahuje a chytá hračky, bižutériu, desiatu, či iné malé predmety. Ak to dieťa vykonáva, môžeme si byť istý, že ho naučíme chytat' obrázok namiesto predmetov (Bondy, Frost 2007). Predtým, než sa začne so samotnou výučbou PECS, musíme poznať veci, ktoré má dieťa rado za odmenu. Najľahšou formou by bolo sa dieťaťu opýtať „Čo máš rád?“, no odpoveď môžeme získať rôznymi inými metódami. Napríklad môžeme umiestniť sladkosť na stôl alebo do dlane a sledovať ako dieťa reaguje, či má záujem o sladkosť alebo si ju nevšíma. PECS je založený na obrázkoch, ktoré sú buď čierno-biele alebo farebné a následne lepené za pomoci suchého zipsu do komunikačnej knihy, kde sa deti postupne v jednotlivých fázach učia vytvárať jednoduché vety. Aby dieťa chcelo komunikovať, musí mať na to dôvod. Za prvý dôvod sa pokladá dosiahnuť konkrétny predmet, jednanie alebo udalosť a za druhé dieťa chce dosiahnuť sociálnu odmenu, kde patrí pozornosť a pochvala (Šporclová, 2018).

PECS sa delí do šiestich fáz.

Prvou fázou je podnietenie komunikácie. Za prvý krok sa pokladá učiť dieťa iniciovať žiadosť. Pozornosť dieťaťu môžeme získať aj tým, že mu odoprieme obľúbenú hračku, či sladkosť, ak ju bude chcieť dieťa naspäť, bude musieť iniciovať žiadosť, čím u dieťaťa vyvoláme určitý stimul ku komunikácii. Keď mu obľúbenú hračku ukážeme, bude motivované ju získať. Ako náhle u dieťaťa objavíme účinný podnet, môžeme dieťa zaradiť do PECS tímu a začať ho učiť zobrat' obrázok a vymeniť ho za chcený predmet, čo je aj hlavným cieľom prvej fázy.

V druhej fáze ide o rozšírenie použitých obrázkov a zavedenie realistickejších aspektov reči. Nachádzame tu tri hlavné ciele, kde radíme rozšíriť vzdialenosť medzi dieťaťom a komunikačným partnerom, zväčšiť vzdialenosť medzi dieťaťom a obrázkom a zvýšiť počet obrázkov, o ktoré dieťa môže žiadať (Richman, 2015).

Do tretej fázy dieťa prechádza ako náhle sa naučí základnú komunikáciu, za ktorú pokladáme najst' si komunikačného partnera. V tejto fáze je podstatou zavedenie viacerých obrázkov v komunikačnej knihe. Dochádza k individuálnemu prístupu vo forme fotiek rodiny a perokresieb, ktoré nazývame obrázkami. Dieťa sa má v tejto fáze naučiť rozlišovať obrázky a chápať ich súvislosti s určitým predmetom.

Vo štvrtej fáze sa bude dieťa učiť formulovať jednoduché vety, typu: „Ja chcem.“ alebo „Vidím.“. Veta pozostáva z dvoch obrázkov, kde jeden obrázok vyjadruje „Ja chcem.“ a druhý určitú vec, ktorú si dieťa zvolí napr. „Cukrík“. Nepoužívame dve obrázky zvlášť pre „ja“ a „chcem“, lebo dieťa nie je schopné v tejto fáze pochopiť zámeno „ja“. Pokiaľ bolo dieťa úspešné v predchádzajúcich fázach prejdeme k piatej fáze.

V piatej fáze má dieťa odpovedať na jednoduché otázky. V tejto fáze často dochádza k tomu, že ak rodičia zistia, že dieťa už reaguje na otázku „Čo chceš?“ prestanú klásť dôraz na spontánnosť. Preto je potrebné naďalej zachovať príležitosti k spontánnym žiadosťiam.

Konečnou fázou je šiesta fáza, kde sa dieťa bude učiť komentovať rôzne predmety a aktivity. Dieťa, ktoré úspešne zvládlo všetky fázy, má byť schopné spontánne požiadať o chcené

predmety, v reakcii na otázky komentovať okolie sveta a odpovedať na otázky (Bondy, Frost 2007).

Zo systému PECS vychádza aj metodika VOKS – výmenný obrázkový systém, ktorý je iný. Metodika VOKS vznikla postupne overovaním princípov pôvodného systému PECS. Modifikovaním metodiky PECS a to nie len z jazykového hľadiska, ale aj zmenou niektorých postupov a zámerným vynechaním pôvodných postupov a pridaním iných, sa vyvinula nová metodika – VOKS. Odlišuje sa vyšším počtom lekcií a obsahuje väčšiu časť doplnkových lekcií. Je prehľadnejšia a podrobnejšie rozpracovaná. Hlavným cieľom systému VOKS je viesť deti k nezávislosti - k samostatnému používaniu svojho komunikačného systému. VOKS je určený predovšetkým pre deti s PAS (Rubinová,2008). Zohľadňuje ich špecifické komunikačné problémy a problémy nadviazať sociálny kontakt. VOKS má úspech aj tam kde iné AAK systémy zlyhali alebo neplnili úlohu iniciatívnej komunikácie. S výučbou systému je možné začať v akomkoľvek veku. Môžeme ho zaviesť ihneď ako je zistené, že dieťa má problémy s funkčnou komunikáciou, zvlášť u detí s PAS. Nie je potrebné čakať, či sa reč rozvinie alebo nie, VOKS nijak neuškodí, ale naopak podporuje pravdepodobnosť vývoja reči. Veľmi dobre výsledky dosahujú aj deti, u ktorých bol VOKS zahájený až v adolescencii či dospelosti (Knapcová 2009).

3.3 Metóda TEACCH

TEACCH systém – ide o metódu aplikovanú v každom veku. Môžeme jej názov preložiť ako liečba vzdelávaním detí trpiacich autizmom s pridruženým komunikačným hendikepom. TEACCH systém sa riadi tromi základnými princípmi:

Prvým princípom – je individuálny prístup, pri ktorom je potrebné správne zvoliť systém edukácie, vhodné pracovné prostredie, zvoliť individuálny plán a voľbu potrebných stratégií k riešeniu behaviorálnych problémov.

Druhým princípom – je štrukturalizácia, ktorá si vyžaduje štrukturalizáciu času a prostredia. Prostredie je špecifikované ako pracovné miesto, trieda, miesto pre odpočinok, voľný čas alebo jedlo. Medzi čas zaradujeme plán práce v triede, spoločnej činnosti.

Tretí princíp vizualizácie – nadväzuje na zviditeľnenie štruktúrovaného prostredia, ktoré obsahuje zviditeľnenie denného režimu z časového a obsahového hľadiska formou fotografií, piktogramov. Podoba denného režimu má byť na takej úrovni aby pre dieťa s autizmom bola zrozumiteľná (Schopler, Reichler, Lansing 2011).

4. ZÁVER

Autizmus je nevyliciteľným ochorením, ktoré je možné usmerňovať cez techniky a terapie,. Úlohou komunikačných techník je zlepšiť komunikačné spôsoby u detí trpiacich autizmom, priaznivo vplývať na ich socializáciu, integráciu do spoločnosti a začlenenie do kolektívu. Taktiež sú potrebné k tomu, aby sa dieťa trpiace autizmom naučilo komunikovať s porozumením u druhých.

Použitá literatúra

1. BONDY, A. – FROST, L. 2007. *Vizuální komunikační strategie v autizmu*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. 132 s. ISBN 978-80-247-2053-1
2. KNAPCOVÁ, M. 2009. *Výmenný obrázkový komunikační systém – VOKS*. 2. vyd. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2009. 90 s. ISBN 978-80-86856-6-6
3. LECHTA, V. et al., 2002. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. 2. vyd. Martin : Osveta, spol. s r. o., 2002. 267 s. ISBN 80-8063-100-X
4. RICHMAN, S. 2015. *Výchovná detí s autizmem*. Praha : Portál, s. r. o., 2015. 128 s. ISBN 978-80-262-0984-3

5. RUBINOVÁ, J. A. 2008. *Přístupy v arteterapii*. Praha: TRITON, 2008. 543 s. ISBN 978-80-7387-093-5
6. SCHOPLER, E. 1999. *Príbehy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*. Praha : Portál s. r. o., 1999. 176 s. ISBN 80-7178-202-5
7. SCHOPLER, E. – GARY, B. – MESIBOV, 1997. *Autistické chování*. Praha : Portál s. r. o., 1997. 304 s. ISBN 80-7178-133-9
8. SLÁDEČKOVÁ, S. - SOBOTKOVÁ, I. 2014. *Dětský autismus v kontextu rodinné resilience*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 224 s. ISBN 978-80-244-4219-8
9. STRUNECKÁ, A. 2009. *Přemůžeme autismus?* Blansko : ALMI, 2009. 263 s. ISBN 978-80-904344-0-0
10. ŠPORCLOVÁ, V. 2018. *Autizmus od A do Z*. Praha : PASPARTA Publishing s. r. o., 2018. 123 s. ISBN 978-80-88163-98-5

Kontaktné údaje

PhDr. Iveta Ondriová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove , Fakulta zdravotníckých odborov

Partizánska 1, 080 01 Prešov

Tel: 0905 799 783

email: iondriova@centrum.sk

ADAPTÁCIA V OPTIKE PARADIGMATICKÝCH ZMIEN TRANZÍCIE

ADAPTATION IN THE OPTICS OF PARADIGMATIC CHANGES OF TRANSITION

Diana Borbélyová

Abstrakt

Štúdiá hlbšie analyzuje paradigmatické zmeny tranzície v kontexte školskej adaptácie vychádzajúc zo salutogenetickej koncepcie. Venuje pozornosť spoločenským zmenám, ktoré mali za následok paradigmatické zmeny v charakteristike a chápaní tranzície. Popisuje copingové stratégie ako prostriedky zvládania, použité na dosiahnutie rovnováhy v období adaptácie žiakov na školu.

KLúčové slová: *prechodné obdobie, tranzícia, adaptácia, zvládanie, copingové stratégie.*

Abstract

The study analyses the paradigmatic changes in the understanding of transition in the context of school adaptation originating from the salutogenetic concept. It draws attention to the social changes which result in the paradigmatic changes in the characteristics and understanding of transition. It describes coping strategies as means of dealing with situations, used to achieve balance in the time of school adaptation of students.

Key words: *transitions era, transition, adaptation, coping, coping strategies.*

ÚVOD

V živote jedinca sú obdobia, kedy jeho vývoj a stabilita môžu byť vážne ohrozené. Medzi takéto senzitivne obdobia je možné zaradiť prechodné obdobia ako prechod z rodinného prostredia do materskej školy, prechod z materskej školy do školského prostredia, prechod z jednej inštitúcie do druhej a podobne. Odborníci pripisujú práve týmto obdobiam obrovský význam z hľadiska vplyvu na vývin života jedinca (Hurrelman, Bründel, 2003). Zdôrazňujú, že tieto periódy môžu mať pozitívny vplyv, ale aj negatívne následky a je nesporné, že tieto prechodné obdobia sú charakteristické zmenami, počas ktorých je človek nútený adaptovať sa na nové podmienky.

Každá zmena má v sebe ukrytú dilemu aproximácie súvislosti stability a lability (Keményné Gyimes, 2010) a každý jedinec sa usiluje o dosiahnutie stability. Stabilita indikuje stav rovnováhy v organizme. Človek je bio-psycho-sociálna bytosť a dôležitú úlohu v dosahovaní stability zohrávajú jeho zážitky. Aj stratégie, ktoré sa vytvárajú v adaptačnom období sú determinované vnútorným prežívaním jedinca. Ak pocit istoty a bezpečia narúšajú „hrozivé“ udalosti, dôjde k narušeniu vnútornej rovnováhy. Tieto udalosti indikujú napätie v organizme, vyvolávajú pocit lability a následne aktivizujú vnútorné zdroje síl v záujme obnovy rovnováhy a dosiahnutia pocitu bezpečia. Preto v každom prechodnom období dieťa vynakladá nemalé úsilie na dosiahnutie svojej vnútornej harmónie, čo ho stojí veľa energie. Z pedagogického hľadiska Keményné Gyimes (2010) považuje za veľmi dôležité skúmať, či daný jedinec prežíva istú situáciu či obdobie ako neúspešné, alebo ako výzvu. Toto poznanie je rozhodujúce aj z hľadiska prevencie a pedagogickej intervencie.

Vstup dieťaťa do školy môžeme charakterizovať ako náročné prechodné obdobie, lebo generuje veľké zmeny v živote jedinca, resp. radikálne mení jeho život. Dieťa sa stáva

škólakom a musí sa prispôsobovať nárokom, ktoré sú určené všetkým žiakom bez ohľadu na ich individuálne schopnosti, zručnosti a potreby. Prvou spoločensky povinnou rolou, do ktorej dieťa vstupuje je teda rola školáka. Prijímanie a identifikácia s touto rolou je sprevádzaná množstvom zmien, ktoré pre neho predstavujú zvýšenú emocionálnu záťaž. Výskumy v posledných rokoch realizované tak na Slovensku ako aj v zahraničí prinášajú výsledky, ktoré dokazujú, že pre značnú časť detí prechod z materskej školy, respektíve z rodinného prostredia do základnej školy je problematický (Kósáné Ormai, 1989; Bezrukich, Jefimovova, 2000; Carter et al, 2010; Masanskaja, Samsonova, 2013). Ťažkosti vznikajú hneď po nástupe do školy v období adaptácie v dôsledku dlhodobej záťaže na organizmus dieťaťa. Ich neriešenie môže mať za následok ohrozenie zdravého vývinu dieťaťa i jeho školskú neúspešnosť.

Prechodné obdobia sú teda charakteristické zmenami, počas ktorých človek je nútený k tomu, aby sa adaptoval na nové, zmenené podmienky. Niektorí autori považujú za dôležité v tomto senzitivnom období skúmať vplyv zmien na rozvoj osobnosti jedinca, preto poukazujú na problémy tradičného chápania tranzície a považujú za dôležité analyzovať problematiku kontinuity a diskontinuity vývinu, ktorá vyplýva z ich sporného charakteru (Keményné Gyimes, 2012; Fáyné Dombi, 2013). Podľa nich vývin neznamená priamočiare a nepretržité napredovanie. Stagnácia, náskok a prítomnosť niektorých rizikových faktorov nepoukazuje jednoznačne na poruchu. V dnešnej dobe je preto potrebné v oveľa väčšej miere rátať s komplikovanou interakciou vnútorných dispozícií a predpokladov (popri existujúcich schopnostiach a kompetenciách treba brať do úvahy aj zdroje síl, ktoré je možné mobilizovať) a vonkajších vplyvov (radíme sem individuálne formy ochranných faktorov a ohrozujúcich činiteľov). Práve tento prístup napomáha k sformovaniu jedinca, ktorý je schopný riešiť úlohy týkajúce sa vlastného vývoja veku primerane a adekvátne ich aj vyriešiť. Počas tohto procesu si totiž človek osvojí a stabilizuje také kompetencie, ktoré mu umožnia úspešné zvládnutie situácie. Pomocou tejto stabilizácie je zabezpečený kontinuálny vývin jedinca. Dieťa sa tak naučí prežívať zmeny a z nich vyplývajúce stresové situácie ako výzvy, čo je rozhodujúce v adaptačnom období. V opačnom prípade nastane stagnácia, vývinový deficit, respektíve nastanú adaptačné problémy, vyskytnú sa ťažkosti.

Cieľom príspevku je predstaviť adaptáciu v optike paradigmatických zmien tranzície vychádzajúc z aktuálnych koncepcií a poukázať na dôležitosť pestovania copingových stratégií v prechodných obdobiach so zvláštnym zreteľom na adaptáciu žiaka v začiatočnom vyučovaní. Preto štúdia hlbšie analyzuje paradigmatické zmeny tranzície v kontexte školskej adaptácie vychádzajúc zo salutogenetickej koncepcie a venuje pozornosť stratégiám zvládania záťaže.

1. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PARADIGMATICKÝCH ZMIEN TRANZÍCIE

Adaptácia je tranzičný proces, ktorý má špecifické znaky a pre ktorý je charakteristická vzrušenosť a napätie, nakoľko indikuje zmeny v živote dieťaťa (Margetts, 2005). V dôsledku niektorých zmien sa vytvárajú a posilňujú určité stratégie zamerané na zabezpečenie rovnováhy a správnej životosprávy. Tieto stratégie tvoria neskôr v živote fundovaný základ potrebných kompetencií v oblasti zvládania záťažových situácií. Charakteristické znaky moderne ponímaného prechodného obdobia:

- Prechod je taká zmena, ktorá súvisí s formovaním identity, identifikáciou jedinca s rolou a modifikáciou statusu. Úspešné zvládnutie úloh zabezpečuje postup na vyšší stupeň vývinu jedinca, ktorý je potom schopný sústrediť sa na zvládnutie ďalších životných situácií.
- Prechod je proces, v ktorom sa uplatní mnohodimenzionálna a viacfaktorová interakcia viacerých činiteľov.

- Prechod je životný a tvorivý proces, v ktorom sú mobilizované copingové stratégie (Keményné Gyimes, 2000).

Je možné konštatovať, že spoločenské zmeny v posledných rokoch viedli ku zmenám aj vo vedách, je zrejme, že nastali paradigmatické zmeny aj v charakteristike a chápaní tranzície. V medzinárodnom meradle sú známe holistické prístupy, ktoré indikujú aplikáciu nových foriem interdisciplinárnej kooperácie. Tieto tendencie naznačujú vplyv novej paradigmy a to aspirácie na koherenciu a jeho inovačný vplyv. V humánnych a spoločenských vedách za radikálny prelom sa považuje expanzia salutogenetickej koncepcie, ktorá vychádza z názoru, že zdravie je stav bio-psycho a sociálneho blahobytu a preto je potrebné sústrediť sa na to, ako môže človek participovať na zachovaní vlastného zdravia (Antonovsky, 1993,1997). Pre zdravý vývin dieťaťa je nevyhnutná starostlivosť o prechodné obdobia jeho života a ich skúmanie v širších súvislostiach. Dôležitým zistením je pre nás aj to, že salutogenéza sa opiera o teórie zvládania stresu a kladie dôraz na posilnenie zdrojov odolnosti.

Obdobia prechodu je nevyhnutné skúmať v širších súvislostiach, nakoľko zdravie človeka/dieťaťa ovplyvňuje jeho správanie, jeho spôsob života a sociálne prostredie, v ktorom žije, ako aj jeho individuálne dispozície. Preto je nevyhnutné mobilizovať pozitívne zdroje síl a vyhýbať sa patogenetickému pohľadu, ktorý bol v predchádzajúcich rokoch preferovaný a bol orientovaný skôr na deficit, choroby a rizikové faktory. Zdravie treba chápať ako nástroj vývinu všestrannej, koherentnej a kompetentnej osobnosti (Pukánszky, 2005), ved' „dnes ide skôr o profesionálne sprevádzanie, rozvíjanie kompetencií vnímať, učiť sa a konať ako aj o individuálne zdroje pre zvládanie životných úloh. Novými témami sa stala včasná pomoc dieťaťu a rodine, integrovanie podporných a terapeuticko-výchovných opatrení do prostredia školy v rámci inkluzívnych konceptov vzdelávania, umožnenie účasti na živote.“ (Hornáková 2006, podľa Amtmannová, Stupková, 2006, s. 28).

Vychádzajúc z týchto myšlienok sme dospeli k záveru, že koncept salutogenézy je kritický k postojom, ktoré sa zameriavajú výlučne na patogénne faktory. Vo výchovnom pôsobení považuje za dôležité, aby stredobodom pozornosti neboli deficit, problémy a „chyby“ dieťaťa, ale aby sa pozornosť sústredila na aktuálne schopnosti a vnútorné zdroje síl dieťaťa, pomocou ktorých je možné mobilizovať mechanizmy podporujúce vývin osobnosti. Samozrejme bez ignorácie alebo podcenenia problémov. Zároveň sa stotožňujeme aj s názorom, že „zdravie v holistickom význame je výsledkom pôsobenia rôznych faktorov sociálneho, ekonomického, životného a pracovného prostredia a základnou podmienkou pre spokojný život človeka.“ (Beblavá, et al. 2002, s. 38). Preto úlohou učiteľa v škole je prispôbiť, resp. modifikovať jednotlivé faktory (podľa možností) v pozitívnom smere. Je potrebné, aby v procese adaptácie bola táto koncepcia akceptovaná a stredobodom pozornosti bolo zdravé dieťa ako „celok“ (Keményné Gyimes, 2010). Koncept salutogenézy teda v pedagogike indikuje aplikáciu takého výchovného pôsobenia, ktoré akceptuje vývinové dispozície dieťaťa (silné a slabé stránky, vnútorné zdroje síl) a zároveň aj faktory, hranice a obmedzenia prekážajúce vývinu jedinca. Salutogenetická koncepcia považuje za nevyhnutné vytvárať podmienky emocionálnej pohody a emočne bezpečného prostredia a to tým spôsobom, že skúma, čo robí dieťa silným a šťastným, akým spôsobom je možné stimulovať jeho pozitívny vývoj, ako je možné ho podporovať v napredovaní. Táto snaha má obzvlášť cenné postavenie v etapách prechodu. Prechodné obdobia sú pre jedinca rozhodujúcimi, nakoľko determinujú schopnosti dieťaťa vytvárať kompetencie, ktoré sa neskôr stanú predpokladmi jeho správnej (zdravej) životosprávy. Z uvedeného vyplýva, že koncepcii sa pripisuje dôležité postavenie v rámci pedagogicko-psychologickej prevencie.

Podľa Keményné Gyimes (2010) sa objavili nové definície a interpretácie tranzície, ktoré sa sformovali vďaka výskumom a menia prístup k prevencii. Autorka uvádza, že v značnej miere narástol význam špeciálnych tranzičných kompetencií, ktoré manažujú zmeny v organizme človeka. Uvedená skutočnosť mení realizačný systém komplexnej pedagogicko-

psychologickej prevencie, ktorý odborníci odporúčajú realizovať na základe multifaktorálneho a multikauzálneho vývinového modelu (Breuer, Weuffen, 2006; Veczkó, 2007). Na tomto mieste sa nám žiada poznamenať, že primárna prevencia zabráňuje vzniku i rastu porúch a je úzko spätá s vývinom základných kompetencií. Preto učiteľ v procese adaptácie má vyvíjať úsilie v prospech zachovania spokojnej nálady dieťaťa a usilovať sa o to, aby boli znížené alebo eliminované stresujúce faktory, aby sa predchádzalo preťažovaniu organizmu dieťaťa pomocou diferencovaných metodických postupov. Cieľom sekundárnej prevencie má byť odhaľovanie problémov a porúch, ich účinné odstránenie a obnovenie pôvodnej rovnováhy. Ide o skutočne činnú intervenciu ako napríklad konštruktívne riešenie konfliktov, rané odhaľovanie učebných porúch dieťaťa. Terciálna prevencia má zahŕňať rehabilitáciu, ktorá napomáha, aby už existujúca porucha nezapríčinila ďalšiu alebo dlhotrvajúcu škodu, respektíve aby znížila komplikácie.

Vychádzajúc z doposiaľ uvedeného nadobúdame presvedčenie, že subjektívny pocit bio-psycho-sociálnej pohody podmieňuje pocit bezpečia a rovnováhy. Podľa Antonovského (1993, 1997) v modeli koherencie súčasne existujú tri dôležité komponenty a to kognitívny, emocionálny a vôľový zážitok. Autor popisuje silne koherentného jedinca ako motivovaného človeka, ktorý chce zvládnuť stresové situácie, vníma zmysel vlastných aktivít, rozumie situáciám, má kontrolu nad vlastným životom a vie ako zvládať situácie. Preto je toho názoru, že pocit koherencie je všeobecný, pozitívny postoj jedinca, ktorý odzrkadľuje jeho pocit istoty v troch obsahových dimenziách:

- Zrozumiteľnosť- „*Comprehensibility*“- pocit istoty z poznania. Porozumieť situáciám, procesom odohrávajúcich okolo osoby. Ide o snahu poznaním nadobudnúť pocit istoty a to v tom zmysle, že človek porozumie dejom a procesom odohrávajúcim sa okolo neho a v ňom. Preto sa učiteľ má usilovať o to, aby dieťa získalo potrebné vedomosti, porozumelo dejom, situáciám a pochopilo procesy odohrávajúce sa okolo neho.
- Ovládateľnosť - „*Manageability*“- pocit istoty z činorodosti. Mať kontrolu nad vlastným životom a vedieť, ako ovládať situácie, riešiť problémy. Ide o proces, kedy si žiak uvedomuje, že disponuje potrebnými vnútornými a vonkajšími zdrojmi síl, ktoré sú potrebné k tomu, aby vedel riešiť problémy. Dáva mu pocit istoty pri zvládaní určitých situácií a pri rozhodovaní, nakoľko teoretické vedomosti vie úspešne aplikovať v praxi.
- Zmysluplnosť - „*Meaningfulness*“- pocit istoty zo sebaoznania. Vnímať zmysel svojej aktivity a činov. Jediniec cíti vlastnú hodnotu, uvedomuje si, že jeho činy a život majú zmysel, cíti sa dôležitý a užitočný. A je pripravený čeliť novým výzvam (Keményné Gyimes, 2010). Podľa Boogero (2003) to znamená, že človek má schopnosti k tomu a prostriedky na to, aby mohol byť v daných situáciách sám aktívne činný. Antonovskij (1993) priradzuje motivačnému aspektu „*meaningfulness*“ obzvlášť veľký význam, nakoľko pozitívne formuje očakávania v živote človeka.

Spolupôsobenie týchto troch aspektov posilňuje správne formovanie osobnosti. Pociť istoty, ktorý pramení zo zážitku koherencie umožní jedincovi, aby problémy a stresové situácie v období prechodu prežíval ako výzvu a mobilizoval aktívne copingové stratégie orientované na problém.

2. ZVLÁDANIE ZÁŤÁŽOVÝCH SITUÁCIÍ V OBDOBÍ ADAPTÁCIE

Prekonávať nové situácie v prechodnom období v mnohom determinuje aj úroveň autoregulačnej výchovy v rodinách. Autoregulácia je podľa Libu (2016) schopnosť usmerňovať, udržiavať a meniť vlastné správanie, myslenie, predstavy, obsah vlastného vedomia podľa požiadaviek danej situácie a okolností. Ide teda o schopnosť človeka samostatne a nezávisle (autonómne) riadiť svoje vôľové konanie, svoje vedomé úsilie o dosiahnutie cieľa, ktorý si sám vymedzil. Akcinar (2013) zdôrazňuje, že je nevyhnutné u

detí v adaptačnom období pestovať autoregulačné zručnosti, ktoré im napomáhajú regulovať impulzívne správanie, aby sa vedeli vysporiadať s problémami. Zároveň im treba umožniť riešiť samostatne vlastné potreby a problémy v školskom živote. Súčasťou autoregulácie je interiorizácia noriem spoločenského správania, ktoré potom vystupujú ako súčasť osobnostného prístupu (autoregulačného systému jedinca). Individuálne prejavy autoregulácie závisia od konkrétnych podmienok, od nervovej činnosti, od vlastností subjektu a pod. Duncan et al. (2018) považuje za dôležité pestovať autoregulačné zručnosti najmä u tých detí, ktoré nenavštevovali materskú školu, preto odporúča realizovať výskumne overený letný program (B2K) so samoregulačnou intervenciou pred nástupom do školy v podmienkach materskej školy. Je toho názoru, že samoregulácia a akademické zručnosti v materskej škole sú silnými prediktormi neskoršieho úspechu v škole. Stotožňujeme sa s názorom Martina (2013), podľa ktorého úroveň adaptačných zručností v mnohom závisí od pružnosti reakcií na zmeny. Preto úspešná adaptácia vyžaduje efektívnu emocionálnu reguláciu. Cieľom emočnej regulácie je flexibilita a variabilita, priliehavosť a schopnosť zmeny regulačných stratégií (behaviorálnych, kognitívnych, sociálnych) a dôležité je aj to, do akej miery sa jedinec naučí pracovať s informačnou hodnotou emócie, ktorú prežíva a spracováva buď v intrapersonálnych alebo sociálnych procesoch (Poláčková Šolcová, Richterová, 2016). Flexibilita je dynamická kapacita individua pre zmeny v regulačných procesoch. Emocionálna regulácia sa považuje za súčasť konceptu osobnosti, hrá centrálnu úlohu pri formovaní temperamentu a je dôležitým aspektom individuálnej organizácie správania (Eisenberg, et al., 2000; Goldsmith, et al., 1987; Kagan, 1994). Podľa Thompsona (1994) emocionálna regulácia zahŕňa vonkajšie a vnútorné procesy zodpovedné za kontrolu, respektíve sledovanie, hodnotenie a zmeny emocionálnych reakcií vzhľadom na ich intenzitu a časový priebeh. Emocionálnu reguláciu delíme na internú a externú (Thompson, 1994). Interná emocionálna regulácia zahŕňa procesy ako usmerňovanie pozornosti (rozptýlenie), hodnotenie (resp. opätovné prehodnotenie) situácie a emocionálneho napätia. Externá emocionálna regulácia zahŕňa (copingové) stratégie správania za účelom zmeny situácie alebo hľadania iného prostredia - subjektívne ľahšie kontrolovateľného prostredia.

2.1 Hodnoty a fázy úspešného zvládanie záťažovej situácie

Vyrovňovanie sa so situáciou, so zmenami v prechodných obdobiach závisí vo veľkej miere od toho, ako bude dieťa zvládať jednotlivé situácie, aké stratégie nájde na ich úspešné zvládnutie. Ak adaptačné obdobie skúmame ako proces zvládania záťažovej situácie, môžeme konštatovať, že zvládanie situácií (ktoré sa pre dieťa môžu stať záťažovými a stresujúcimi), závisí od mnohých faktorov: od vývinových vplyvov, genetických faktorov, skúseností, sociálneho zázemia, od súčasného psychického a fyzického stavu jedinca, od temperamentu, od emočnej inteligencie a podobne. Porth (2004) uvádza, že čas, genetická výbava, vek, fyziologická rezerva, zdravotný stav jedinca, vnútorná odolnosť a psycho-sociálne faktory ovplyvňujú to, ako jedinec stresor posudzuje a aj to, aký mechanizmus použije na zvládnutie aktuálnej situácie. V tomto procese každý človek chce úspešne naplniť vlastné očakávania a následne u neho nastáva posilnenie, rast, osobný postup na ďalší stupeň vývinu. Hodnoty úspešného zvládania prechodov v rôznych oblastiach identifikovala Keményová Gyimes (2010, s.101) :

- *Sebaobraz, sebaopoznanie:* Dieťa v nových situáciách spozná samé seba. Uvedomuje si, na čo je schopné. Sebaobraz, sebaopoznanie napomáha k sebaakceptácii a sebaoznaniu.
- *Schopnosti, zručnosti, zmeny v attitude:* Svoje uplatnenie majú v kognitívnej, emocionálnej, sociálnej a praktickej oblasti. Vedomosti sa aktualizujú a usporadúvajú. Aplikácia teoretických poznatkov v praxi determinuje posilnenie pocitu vlastnej efektívnosti, čo má aj silný motivačný účinok.

- *Učebné skúsenosti*: Je dôležité, aby dieťa pochopilo, akú významnú úlohu má učenie sa (a nielen v škole) a aby sa naučilo učiť sa. Prežívanie pozitívnych a negatívnych skúseností a zážitkov napomáha k tomu, aby sa dieťa stalo schopné selektovať a osvojiť si pre seba bezpečné vzorce správania sa. Zároveň je nevyhnutné, aby sa naučilo odpútať sa od nesprávnych zvykov a spôsobov správania sa.
- *Stratégie zvládania (coping)*: Osvojenie copingových stratégií sťažuje skutočnosť, že zvládanie sa neodohráva len na individuálnej (intrapersonálnej) úrovni, ale aj na úrovni interakcií (na interpersonálnej úrovni) a na kontextuálnej úrovni (v životnom priestore, v skupine a pod.). Preto úspešnosť copingovej stratégie determinuje množstvo faktorov.

Cieľom dieťaťa v prechodnom, teda aj v adaptačnom období je zvládanie rôznych nových, pre neho neznámych a záťažových situácií. Ako sa dajú zvládnuť záťažové situácie? Podľa Bratskej (1992) prostredníctvom troch fáz:

- Prvá fáza procesu sa prejavuje mobilizáciou psychických síl, keď predvídame vznik záťažovej situácie. Táto fáza nám umožňuje pripraviť organizmus na pohotové reagovanie v očakávaných zmenených podmienkach.
- V druhej fáze sa bránime splnutiu psychického napätia s emocionálnym sýtením a snažíme sa danú situáciu vyriešiť.
- Tretia fáza predstavuje vyrovnanie sa s psychickou záťažou, alebo zlyhanie v záťažovej situácii. Človek následne podľahne záťažovým vplyvom.

Všetky tri fázy tvoria súčasť procesu adaptácie smerujúceho k obnoveniu duševnej rovnováhy, pohody a normalizácii podmienok.

2.2 Copingové stratégie

Adaptácia je teda tvorivý proces, v ktorom človek/dieťa chce zvládať situáciu, chce sa vyrovnať s prípadnou psychickou záťažou a mobilizuje svoje copingové stratégie. Podmienkou úspešného zvládania záťažových situácií je schopnosť človeka poznať a vyskúšať čo najviac stratégií. Ak jednotlivé stratégie budú úspešne fungovať a prinesú pozitívne zmeny, zvýši sa hodnotový rast jedinca vo všetkých oblastiach jeho života. Úspešné zvládanie napomáha k tomu, aby sa z jedinca stala kompetentná osoba. Kompetentnosť školáka sa prejavuje tým, že žiak vraví: „*páči sa mi byť školákom*“, „*cítim sa v škole dobre, bezpečne*“, „*teším sa do školy*“, „*rád/rada chodím do školy*“ a pod. (Keményné Gyimes, 2010). Aj Dombi (2016) je toho názoru, že tranzičné zmeny treba skúmať z pohľadu kompetentnosti jedinca. Navrhuje nový pojem a to „kompetentný školák“. Zdôrazňuje, že z dieťaťa v materskej škole sa stáva kompetentný predškolák a po nástupe do školy je v prechodnom období, kedy postupne jeho špecifické funkcie dozrievajú a stáva sa z neho kompetentný školák. V tomto prechodnom období fungovanie adaptačných mechanizmov determinuje chod a úspešnosť adaptácie, snaha dieťaťa zvládať situáciu a vyhovieť požiadavkám. V rámci sociálnych interakcií sa dieťa snaží modifikovať svoje správanie a vytvoriť podmienky, ktoré sú vhodné z hľadiska uspokojovania jeho potrieb. Pritom vznikajú rôzne adaptačné reakcie, ktoré sú zamerané na hľadanie nových stratégií. Pomocou stratégií dieťa hľadá optimálne riešenie, nakoľko jeho organizmus chce dosiahnuť rovnováhu. Novými stratégiami sa dieťa začína prispôbovať novým podmienkam, prípadne sa snaží prispôbiť prostredie svojim osobným nárokom. Ak sú nové stratégie adekvátne, pomáhajú dieťaťu zvládnuť záťažové situácie a prekonať stres. Neadekvátne adaptačné reakcie sa spolupodieľajú na vzniku adaptačných problémov. Prostriedky použité na dosiahnutie rovnováhy sa označujú ako vyrovnávacie stratégie (coping strategies). Lazarus a Folkman (1984, s. 141) definujú zvládanie (coping) ako „*súbor kognitívnych a behaviorálnych snažení zameraných na zvládnutie, redukovanie alebo tolerovanie vnútorných a vonkajších požiadaviek, ktoré ohrozujú alebo prevyšujú zdroje individua*.“ Paulík (2010) je

toho názoru, že adaptácia je prispôsobovanie sa organizmu novým podmienkam a súvisí so zvládaním záťaže a coping sa uplatňuje vtedy, kedy je záťaž vzhľadom ku reziliencii osobnosti podlimitná, alebo nadlimitná. Je to teda vynaložené úsilie vyrovnať sa so záťažou.

V odbornej literatúre sa copingové stratégie delia na stratégie zamerané na problém (problem-focused coping) a na emócie (emocion-focused coping). Ak si človek myslí, že situácia je riešiteľná, zvolí prvý typ copingu. Ak človek nevidí východisko, spravidla uplatní emočnú reakciu. Tieto stratégie sa prejavujú úsilím jedinca zvládnuť problémovú situáciu bez ohľadu na úspešnosť alebo neúspešnosť procesu. Pozoruhodné je zistenie Margiticsa a Pauwlika (2006), ktorí výskumom dospeli k záverom, že dievčatá si väčšinou zvolia copingové stratégie orientované na emócie. Výskumom tiež dokázali, že v problémových situáciách rodinné socializačné zázemie a vplyvy rodičov ovplyvňujú voľbu copingových stratégií. Avšak ich aplikácia závisí od jedinca, od jeho hodnotenia situácie. Niektorí autori adaptovali vplyv Banduru na vznik copingových stratégií v súvislosti s tranzíciou a adaptáciou na vekovú skupinu detí. Štúdie Lohausa et al. (2004) a Klein-Hesslinga et al. (2005) potvrdili u detí mladšieho školského veku, že sebaefektívnosť a adaptívny coping vykazujú predikčnú silu ochrany zdravia, kým prežívanie stresu poukazuje na predikciu maladaptívneho správania. Zvládanie záťažových situácií v období adaptácie v tomto kontexte skúmala aj Lazsádi (2015) a vychádzajúc z typov copingových stratégií Fabesa a Einsenbera (1992) dospela k záveru, že spomedzi typov copingových stratégií v období tranzície u dievčat sa najčastejšie vyskytuje vyvarovanie sa a citová ventilácia. U chlapcov sú častejšie prejavy fyzickej alebo verbálnej agresie.

Rozlišujeme štyri kategórie stratégií copingu, ktoré sú prítomné aj v procese školskej adaptácie (Lazarus 1966; podľa Paulík, 2010): útok na obťažujúci a rušivý fenomén; aktivity zamerané na zvyšovanie vlastnej obranyschopnosti; vyhýbanie sa rušivým činiteľom; pocit apatie (beznádeje, depresie).

Základy adaptívnych a maladaptívnych copingových stratégií si dieťa osvojuje v predškolskom veku (Lazsádi, 2015). Tieto schopnosti mu pomáhajú v úspešnom zvládaní nových situácií. Niektorí odborníci vychádzajúc z výskumov raného detstva definujú zvládanie ako komponent sociálnej kompetencie, ktorý umožňuje adaptívne spávanie sa. Vzniknuté sociálne zručnosti sú podľa nich podmienené situáciou a vyvíjajú sa pod vplyvom prostredia. Fabes a Eisenber (1992, In Lazsádi, 2015) skúmali zvládanie záťažových situácií u detí a na základe dlhodobých pozorovaní vymedzili šesť typov detských copingových stratégií v mladšom školskom veku: a) požiadanie o pomoc dospelého; b) prejavy fyzickej alebo verbálnej agresie; c) vyvarovanie sa; d) vyjednávanie; e) odpor, rezistencia; f) citová ventilácia.

Z uvedených informácií je zrejmé, že zvládanie je vždy spojené s určitým úsilím a psychickým napätím jedinca. Úlohou učiteľa a rodičov je, aby pomohli dieťaťu nájsť vhodné stratégie, aby mohlo prekonať obdobie adaptácie bezproblémovo. Je to dôležité najmä z toho hľadiska, ktorý uvádzal Blatný et al. (2007), že deti inak interpretujú a hodnotia stresory ako aj vlastné možnosti a zároveň majú obmedzený repertoár copingových stratégií.

3. ZÁVER

Vychádzajúc z doposiaľ uvedeného nadobúdame presvedčenie, že adaptáciu je možné považovať za súčasť tranzičného procesu, ktorý vychádza z idey zabezpečenia kontinuity vývinu jedinca a je charakteristické zmenami, ktoré nútia človeka prispôbiť sa novým, zmeneným podmienkam prostredia. Úspešnosť jedinca prekonávať záťažové situácie v prechodnom období vo veľkej miere závisí od rôznych vonkajších a vnútorných faktorov, od jeho individuálnych charakteristík ako aj od autoregulačných schopností a od kvality osvojených a uplatnených copingových stratégií, ktoré determinujú dĺžku a priebeh adaptácie.

Preto je potrebné venovať zvýšenú pozornosť osvojeniu si vhodných stratégií, pomocou ktorých bude schopný žiak zdolávať alebo prekonať nové, náročné situácie.

Prvou etapou tohto obdobia je prípravná fáza, kedy dieťa začína byť pripravované na zmeny a to už v materskej škole za pomoci učiteľa predprimárneho vzdelávania, prípadne v rodinnom prostredí za pomoci rodičov a príbuzných. Po nástupe do školy začína druhá fáza, ktorá je charakteristická tým, že dieťa už musí obstáť v danom edukačnom priestore a musí sa adaptovať na konkrétne prostredie. V tejto fáze zohrávajú dôležitú úlohu rodičia a učitelia primárneho vzdelávania ako aj spolužiaci. Poslaním rodičov a učiteľov je uľahčiť dieťaťu adaptáciu a pomáhať mu osvojiť si rôzne stratégie zvládania.

Vzhľadom k tomu, že paradigmatické zmeny v chápaní tranzície opodstatňujú aplikáciu medziodborového prístupu k adaptácii v rámci našej štúdie problematika je skúmaná v širších súvislostiach presahujúc hranice jednotlivých vedných disciplín. Je faktom totiž, že v posledných rokoch paradigmatické zmeny v chápaní tranzície indikovali uplatnenie nového pohľadu na pedagogickú, psychologickú a sociálnu prevenciu v súvislosti s multifaktorálnym a multikauzálnym vývinovým modelom, čo prinieslo to, že pozornosť sa začala sústrediť na aktuálne schopnosti a vnútorné zdroje síl dieťaťa, pomocou ktorých je možné mobilizovať mechanizmy podporujúce vývin osobnosti v sociálnom prostredí. Príspevok poukázal na to, že osvojené copingové stratégie pomáhajú dieťaťu zvládať prechodné obdobia a záťažové situácie, nakoľko adaptívny coping vykazuje predikčnú silu ochrany zdravia.

Použitá literatúra

1. AKCINAR, B. 2013. The Predictors of School Adaptation in Early Childhood. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. [online]. 2013, vol. 93, pp. 1099-1104. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.09.338. [cit. 2016-08-08]. Dostupné na: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813034411> ISSN: 1877-0428. DOI <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.338>
2. ANTONOVSKY, A. 1993. The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science & Medicine*, vol.36, no.6, pp.725-733.
3. ANTONOVSKY, A. 1997. *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit* (Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis) Tübingen : DGVT-Verlag. 1997. 224 p. ISBN-13 978-3871591365.
4. BEBLAVÁ, E. a kol. 2002. *Národná správa o ľudskom rozvoji SR 2001-2002*. [online]. 2002. [cit. 2017-21-02]. Dostupné na internete <http://www.cphr.sk/undp2002.htm>.
5. BEZRUKICH, M. M., JEFIMOVOVA, S.P., 2000. *Rebjonok idjet v školu*. Moskva: Akademia, 2000. 146 s. ISBN 5-7695-0684-9.
6. BLATNÝ, M. et al. 2007. Kvalita života detí po liečbe nádorového onemocnění: súčasné poznatky a smery výskumu. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2007, roč. 42, č. 4, s. 291-306. ISSN 055-5574.
7. BREUER, H., WEUFFEN, M. 2006. *Lernschwierigkeiten am Schulanfang - Lautsprachliche Lernvoraussetzungen und Schulerfolg: Eine Anleitung zur Einschätzung und Förderung lautsprachlicher*. 5.akt. Auflage. Basel :Beltz Taschenbuch, 2006. 224. p. ISBN 3-407-22157-6.
8. CARTER, A. S. (Ed.) (2010): Prevalence of DSM-IV disorder in a representative, healthy birth cohort at school entry: Sociodemographic risks and social adaptation. In *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. Vol. 49, no. 7, pp. 686-698.

9. DOMBI, A. 2016. Megküzdési stratégiák az óvoda-iskola átmenet időszakában. In Dombi, A. - Dombi, M. In *Érték és nevelés*. Szeged: Juhász Gyula Egyetemi Kiadó. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2016. 273 p. ISBN 978-615-5455-58-2.
10. DUNCAN, R. J. et al. 2018. Combining a kindergarten readiness summer program with a self-regulation intervention improves school readiness. In *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 42, pp. 291-300. ISSN 0885-2006. DOI 10.1016/j.ecresq.2017.10.012
11. EISENBERG, N. F. et al. 2000. Dispositional Emotionality and Regulation: Their Role in Predicting Quality of Social Functioning. In *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. 2000, vol. 78, pp. 136-157. [cit. 2017-02-08]. Dostupné na: <http://spduniversity.org/files/2014/02/CORE-Eisenberg-2001.pdf>. eISSN: 1939-1315. DOI: 10.1037//0022-3514.78.1.136.
12. FÁYNE DOMBI, A., SZTANÁNÉ BABICS, E. 2013. *Az óvoda-iskola átmenet kérdései*. [online]. 2013. Szeged : SZT JGYPK. [cit. 2016-12-11]. Dostupné na: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pedagogus_mestersgV2/index.html.
13. GOLDSMITH, H. H. et al. 1987. *What is a temperament? Four approaches*. In *Child Development*. ISSN 1467-8624, 1987, vol. 58, pp. 505-529.
14. HORŇÁKOVÁ, M. 2006. „Zdravie ako výzva v pomáhajúcich profesiách“. In AMTMANNOVÁ, E., STUPKOVÁ, M. a kol. *Salutogenetická koncepcia zdravia v komplexnej starostlivosti o človeka*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Liečebnopedagogické dni 2006. Bratislava : Občianske združenie PRO LP Asociácia liečebných pedagógov v spolupráci s Kanceláriou WHO a Katedrou liečebnej pedagogiky PdF UK v Bratislave, 2006. 138 p. ISBN 80-9694238-1-1. EAN 9788096923816.s 5-7.
15. HURRELMAN, K., BRUNDEL, H. 2003. *Einfrührung in die Kindeitsforschung*. 2. akt. Auflage. Weinheim, Basel : Beltz Verlag, 2003. 219 p. ISBN-13 978-3407252821
16. KAGAN, J. 1994. On the nature og Emotion. In N.A.Fox (Ed): *The development of emotion regulation. Biological and behavioural considerations*. Monographs of the Society for Research in Child Development, Chicago: University Press, 1994, pp. 228-249.
17. KEMÉNYNÉ GYIMES, E. 2010. Az átmenetek pedagógiai, pszichológiai összefüggései a koragyermekkorai fejlődésben. In DOMBI, A., SOÓS, K. *Fejezetek a kisgyermeknevelés köréből*. Gyula : APC- Stúdió, 2010. 224 p. ISBN 978-963-9844-06-3.
18. KÓSÁNÉ ORMAI, V. 1998. *A mi iskolánk*. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében. Győr : Széchenyi Nyomda Kft. 245 p. ISBN 963 8323 248.
19. LAZARUS, R. S., FOLKMAN, S. 1984. *Stress, appraisal, and coping*. New York : Springer, 1984. 456 p. ISBN 978-0826141910.
20. LAZSÁDI, CS. 2015. *Óvodás gyerekek megküzdési stratégiájának és a családjaik szocio-demográfiai változóinak összefüggésvizsgálata. A reziliens személyiség protektív mechanizmusainak és kockázati tényezőinek korai feltérképezése*. Kolozsvár : Babes-Bolyai Tudományegyetem és BBTE –Szociológia és Szociális Munkásképző Kar. In *Erdélyi társadalom*. 2015, vol. XIII, no. 1, pp. 131-149. ISSN 1583-6347, DOI 10.17177
21. LIBA, J. 2016. *Zdravie, drogy, drogová prevencia. Terminologický a výkladový slovník*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2016, s. 111. ISBN978-80-555-1556-4.
22. LINHARTOVÁ, D. 2008. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008, 257 s. ISBN 978-80-7375-222-4.

23. MARGETTS, 2005. Children's adjustment to the first year of schooling: indicators of hiperactivity, internalising and externalising behaviours. In *International Journal of Transitions in Childhood*.vol. 1, pp.36-44. ISSN 1833-2390. [cit. 2017-12-12]. Dostupné na: https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/journal_margetts.pdf
24. MARGITICS, F., PAUWLIK, ZS. 2006. Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői ráhatásokkal. In *Magyar Pedagógia* [online]. ISSN 0025-0260, 2006, vol. 106, no. 1, pp. 43-62. [cit. 2014-27-08]. Dostupné na: www.magyarpedagogia.hu/document/Margitics_Pauwlik_MP1060.pdf.
25. MASANSKAJA, A. D., SAMSONOVA, M.V. 2013. *Problema adaptacii rebjonka-pervoklassnika k uslovijam školnovo obučenija*. Metodičeskij material. Krasnojarsk.
26. PAULÍK, K. 2010. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha : Grada, 2010, 240 s. ISBN: 9788024729596.
27. POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, I., RICHTEROVÁ, A. 2016. Fyziologické a sociokultúrne souvislosti vývoje regulace emocí. In *Československá psychologie*, vol. LX, no.1, pp.64-75. ISSN 0009-062X.
28. PORTH, C. 2004. *Essential of Pathophysiology: Concepts of Altered Health States*. Lippincott Williams & Wilkins, 2004, 915 p. ISBN 0781746450, 9780781746458.
29. PUKÁNSZKY, B. 2005. A gyermekről alkotott kép változásai. In *Educatio* [online]. 2005, no. 4, pp. 703-714. [cit. 2016-11-14]. Dostupné na: <http://www.pukanszky.hu/Ovoda.pdf>. ISSN 1419-8827.
30. THOMPSON, R. A. 1994. Emotion Regulation: A theme in research of definitions. In: FOX, N.A. (Ed.): *The development of emotions regulation: Biological and behavioural considerations, Monographs for the Society for Research in Child Development*. Chicago: University of Chicago Press, 1994, pp. 25-52.
31. VECZKÓ, J. 2007. *Gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai nézőpontból*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2007, 362 p. ISBN 978-963-3195-86-52.

Kontaktne údaje

PaedDr. Diana Borbélyová, PhD.

Univerzita J. Selyeho v Komárne

Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Bratislavská cesta 3322, P.O.BOX 54

945 01 Komárno

Slovenská republika

diana.borbelyova@gmail.com

INNOVATIONS IN UNIVERSITY EDUCATION

Rastislav Žitný, Štefan Balla, and Tibor Szabó

Abstract

In the following article we try to point out the possibilities of applying innovative tools and techniques in education. We are thinking about current trends in education. We present our experience with the recent Erasmus+ project, where we point to the use of innovative tools and gamification principles. We focus on some topics of management. We present educational goals, methods of using innovative tools, student solutions, main knowledge and skills, and cognitive, team and soft skills to get.

Keywords: education, curriculum, innovation, innovative tools

1 INTRODUCTION

Traditional ways of teaching and learning do not motivate students and do not provoke hunger for knowledge. Students' interest in studying is decreasing. Traditional methods of education such as lecture, exploration of topic, presentation, assignment, homework or exercise are not attractive enough for students. It seems as if these traditional forms of education could not compete with contemporary media options, social media or film tricks, so the teaching material does not by far reflect colour, abstractness and imagination of scenery images such as Avatar movie. How can facts, analyses, methodologies compete with sophisticated scenarios, alternating scenery and multiple storylines accompanied by emotional discoloration? Would it be possible to bring the attractiveness of the virtual world and dream factories in the education institution?

Previously, it is necessary to ask employers, teachers as well as students what competencies they think are the most important in terms of labour market needs. Evaluating these required competencies will allow you to target learning resources and collect enough methods, techniques, tools, and good practice examples to empower them.

Recent trends based practices that have evolved over a long period of time in a variety of industries such as architecture, design, and machine design have led to the development of a design thinking methodology that has successfully taken the lead in the field of education. The design thinking methodology enables the student to engage his / her creativity to bring solutions to the topic or to solve the problem. Of course, this model assumes the simulation of certain real-life cases.

1.1 Background of the research

Traditional educational methods and techniques are used to fill the curricula at different levels of education. Some techniques that are used to address the problems of different sectors can lend their potential to educational institutions and thus bring the problems of practice to schools. Recent trends have applied the introduction of game-play principles in education. Gamification is the use of game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems (Kapp, 2012, p.10).

The Erasmus+ solution prompted us to think about innovations and innovative methods in education that could make learning more attractive.

In cooperation with foreign partners, we focused on innovations in the subjects of tourism and management, which can also support retraining and lifelong learning of workers in the work process.

1.2 Pilot research

In case of the pilot training, since it was optional, we provided student recruitment process. Number of students that were reached and became aware of the program were all the students of the Regional Tourism study programme, which covered 180 students. Number of positive responses received were 21. Since the training was held in English, students were selected based on their language proficiency with the requirement of B2 level. Number of students enrolled in the trial was 15. The research sample was formed by three mixed gender (11 women and 4 men) and mixed-nationality (7 Slovakian, 6 Hungarian, 1 Serbian and 1 Ukrainian) groups with five members in each were created from 1st, 2nd and 3rd grade students of the Regional Tourism Bachelor's study programme.

1.3 Student recruitment process

In case of adapting innovation was applied in Management subject, as a one of accredited subjects within the bachelor programme in the summer semester. Course finishes with four marked course credits. Course was not compulsory, it consisted of with one part of the lecture and second part of practical assignments. Course materials were distributed through the university Moodle system, and by means of web page. Students were attending the course and they were aware of the program. All students had positive and proactive approach. Seven students enrolled in the trial. Participants were studying in the second year of Bc. programme of the Areal studies of the study field Foreign languages and cultures and Bc. Programme of Regional tourism. The course took part 19 students at all.

1.4 Team formation and roles

Team consisted up to seven members and it was created randomly. All participants undertook a psychometric assessment according to page <https://www.16personalities.com/sk>, which is operating in Slovak language. Our students presented following types of personalities – ENFP, ISFJ, INFP, ESFP and ESFJ. It means that there were campaigners, defenders, mediators, entertainers, adventurers, and executives.

1.5 Methodology and innovative tools

We strive to innovate to modernize the current education approach in order to meet current and future needs by integrating the business activities and practices within the established curricula of our fields of study. We present the following methodologies and approaches to the solution: Design thinking methodology within the playing cards, Stakeholder map, Network diagram and Critical Path Method, Competing the table and software, Business Model Canvas, and Customer Journey Map. Within the above mentioned we are trying to use principles of games.

We apply above mentioned tools in established curricula of Project management subject within the Regional tourism, and Foreign languages and cultures study fields.

Design thinking

Design Thinking is defined as “a discipline that uses the designer’s sensibility and methods to match people’s needs with what is technologically feasible and what a viable business strategy can convert into customer value and market opportunity” (Brown, 2008, p. 86). Design thinking methodology involves problem solving by setting of examples of questions and finding answers or solution. IDEO model introduces these five stages: Empathise phase, Define phase, Ideate phase, Prototype phase, and Test phase. We have used set of questions for each stage to find solution of topic.

Software support

To support basic techniques and procedures, to create a Gantt chart, we used the MS Project application software, where we interactively managed activities.

Stakeholder map

Since the success of projects is influenced by people who may have a strong impact on the project, it is necessary to identify stakeholders. The Stakeholder map tool has served to identify stakeholders, prioritize partners, and understand key partners.

Network diagram and Critical Path Method

The basis is the creation of a project model with links to individual activities, the duration of activities, the start and end of activities. Determining the critical path will allow you to determine the longest path of the graphs while maintaining the continuity and thus determining the total duration.

Competing the table and software

As an example in the table, we try to explain the possible situations in determining the project value obtained, where we consider the following: Actual Cost of Work Performed (ACWP), Budget Cost of Work Performed (BCWP) and Budget Cost of Work Scheduled (BCWS). We then demonstrate these costs using MS Project 2013 software.

Business Model Canvas

The Business Model Canvas is a business tool used to visualise all the building blocks of starting a business, including customer segments, distributing channels, customer relationships, value proposition, partners, key activities, key resources and finance (cost structures and revenues). This graphic representation of a number of variables shows the values of an organization.

Customer Journey Map

Customer journey map presents structured visualization of service of customer experience in touchpoints. There are interactions where the customer interacts with service and constructs journey according to story on his experience. The story of his interaction is accompanied by emotions recorded on the map. Journey through the customer journey map generates quantum of emotions. Personalizing the map can be accompanied by the person’s photos. Overlooking the map uncovers the identification of problem areas and innovation opportunities. They are consequently analysed. Important is not only visualize the journey through the touchpoints of the customer journey map but also consider the story why the journey happened such way.

2 TRAINING SCHEME

Teacher introduced learners into subject, explained approach and constraints, scope, and the goal of the subject? The use of individual educational tools was explained and it brought in the following practical examples and their application.

2.1 Using the design thinking methodology

Learning objectives: The learners will understand difference between management of the organisation and management of the project. They will know principles of the design thinking methodology, including five stages of design thinking, they will introduce examples of innovation problems and will apply questions on each stage of the design thinking and practical exercise with design thinking cards. Students will understand how to integrate the design thinking methodology and how it can support business.

Max seven students participated within one group. They used Board of Innovation cards for solving concrete problem “What if your product learns by being used?” Learners prepared solutions how to use smart solutions in hotel management and hospitality business. Learners went through the five stages of design thinking by applying set of question cards. Students set the POV (point of view) statement: “Managers of the hotel need to use smart technologies because of improving the services of the hotel.”

Student’s solutions: The solution was concerned on improving the hospitality products in hotel with support of the smart technology. Smart technology will operate for opening doors based on sensing chips while entering car into hospitality area, automatic access in hotel wellness, automatic measuring of physical activity, unlock the room door. Another solutions provided recording of getting up guests when they get up in the morning and smart technologies give commands for preparing breakfast, sensing persons near the food room or serving daily meal or dinner. Next solution yielded the sensors in hotel adapt intensity of lights in hotel rooms. Managers of the hotel based on smart technology are aware of number of guests moving within the hotel at every moment of the day. Students distributed their solutions on the Priority grid.

Main knowledge and skills: five stages of design thinking, basic terms of project management.

Cognitive skills: attention, memory, use appropriate language.

Team skills: communication skills, openness, support, respect, problem solving.

Soft skills: making decisions, self-motivation, leadership, team working skills.

2.2 Using software support

Learning objectives: Knowing the Gantt chart is a basic tool of the project management and the basic elements of the Gantt chart are tasks.

Teacher presents Gantt chart as a project management tool where the tasks are elements of the chart, meaning of the work breakdown structure and planning tasks of the project.

Students think about examples of the building project. As an example of scheduling tasks is introduced process of preparation, setting conditions, agreement with delivers of the site and builder of the house. Learners under leading of the teacher prepare suggestion of activities necessary to start building process. Learners fulfil the Gant chart in the MS Project software. They know how to plan particular tasks by setting start date and finishing date and marking

predecessors of tasks in special column and identifying slack. Learners have to know mean of critical tasks.

Student's solutions: Architecture and project documentation, certificate of ownership in land registry office, planning permission from local government, preparation of the bill of quantities, budget of building, selection process of the contractor of building, preparation of contract, signing of the contract.

Main knowledge and skills: Students will know how to prepare Gantt chart. They will define the tasks and will create of the Gantt chart in MS Project 2013 software. Students are aware of five stages of the design thinking and adapt effective questions in each stage of the design thinking.

Cognitive skills: attention, memory, use appropriate language.

Team skills: communication skills, openness, support, respect, problem solving, constructive feedback.

Soft skills: making decisions, self-motivation, leadership, team working skills.

2.3 Stakeholder map

Learning objectives: The learners will know to plan resources, assign resources and understand levelling resources in tasks of the project. The learners base on the stakeholder map to determine resources in project tasks to make discussion on resources.

Management of resources deploy resources when they are needed. Teacher explains what project resources are efficient and effective in the project. The tasks in the project are supported by work, material and cost resources, by people (human), material (bricks, oil), equipment (machines, instruments, tools) and cost resources. Teacher explains the levelling of resources that is used to balance over time and over allocations or conflicts given resources. The topic deals with such questions as what can happen with duration of the project when we use the levelling of resources.

Practical part: Students create stakeholder map. Based on the stakeholder map students identify resources and how long each task will take. They apply set of questions to determine the building project resources. Students add resources through the Resource sheet in MS Project 2013. They apply standard rate and overtime rate and cost of material or generic costs. Preparation of sources, personal, material and equipment.

Main knowledge and skills: Students will know how to determine resources in project.

Cognitive skills: attention, memory, use appropriate language.

Team skills: communication skills, openness, support, respect, problem solving, constructive feedback.

Soft skills: making decisions, self-motivation, leadership, team working skills.

2.4 Network diagram

Learning objectives: The learners are aware the network diagram is important tool of project management. They will know what is network diagram, its function, what is critical path and they will know critical path method for determining time of the project.

Teacher explains what is network diagram and process how to create network diagram for project based on Work Breakdown Structure and how to calculate the scheduling times of particular tasks and what does it mean critical path by using the Critical Path Method.

Learners determine network diagram based on work breakdown structure of Building project. They draw network diagram, determine starting date and finishing date of particular task, its duration and slack. Students use methodology from left to right and from right to left to determine critical path. Critical Path Method is method for determining duration of whole project. Critical path leads through task when slack is zero. To be aware of the network diagram critical path method students prepare road map of request from ordering of architecture through projecting of the building, acquiring building licence, making contract and signing contract with supplier. Students play role of the stakeholders and request service or product from the partner.

Main knowledge and skills: Students will know to prepare network diagram, calculate duration of the project and determine critical path of the project.

Cognitive skills: attention, memory, use appropriate language.

Team skills: communication skills, openness, support, respect, problem solving, constructive feedback.

Soft skills: making decisions, self-motivation, leadership, team working skills.

2.5 Competing the table and software

Learning objectives: Understanding Financial management, project cost management, cost and time diagram, project evaluation and review technique, earned value analysis and risk management.

Budget of the project is quantitative information about firm and unit prices of labour, material and equipment. Teacher refers about estimation, planning and financing of the project. Profitability of the project utilizes techniques of Return of Original Investment (ROI), Net Present Value (NPV) and Risk Analyses.

Based on project cost performing students determine Actual Cost of Work Performed (ACWP), Budget Cost of Work Performed (BCWP) and Budget Cost of Work Scheduled (BCWS) in MS Project 2013 software.

Main knowledge and skills: Students are aware that the increasing of costs or increasing of duration of tasks decreases final profit of project.

Cognitive skills: attention, memory, use appropriate language.

Team skills: communication skills, openness, support, respect, problem solving, constructive feedback.

Soft skills: making decisions, self-motivation, leadership, team working skills.

2.6 Business Model Canvas

Learning objectives: Understanding the business model principles. Presenting the business model of Lego or Amazon companies.

Students prepared business model of hospitality for families with children, entrepreneurs, sport clubs, tourists, couples, tourists, and foreigners. They want to distribute hospitality services by internet, catalogues, billboard, and print advertisement. Customer relationships

can be accessed via e-mail communication, themed evenings, welcome activities, and at the reception. The value proposition of the hospitality concerns on healthy food, food experience, and meditation programmes, wellness, mountain walking, etc. They want to organise key-activities, meditations, competition, concerts, and activities in nature. As suppliers they identified merchandise traders, music agencies, local government, travel agencies, and global service providers, as potential partners. Key sources were based on geographic location, natural landmarks, and vintage style of the hotel. Revenues come from accommodation fees, food and paying for activities like concerts. Costs covers human resources, commissions, advertisement, musical guests, and overhead costs.

Main knowledge and skills: Students are able to apply Business Model Canvas.

Cognitive skills: attention, memory, use appropriate language.

Team skills: communication skills, openness, support, respect, problem solving, constructive feedback.

Soft skills: making decisions, self-motivation, leadership, team working skills.

2.7 Customer Journey Map

Learning objectives: Students know how to use Internet online technology. They understand and acquiring knowledge about Customer Journey Map.

Teacher presents Customer Journey Map (CJM) to prepare students for creating Project of Online travel agency. He presents online tool for creating CJM.

Students prepare their own touchpoints, thinking and feeling ideas and ideas for improvement. Students create Customer Journey Map of Online Travel Agency. Students discuss about their solution.

Main knowledge and skills: Students are able to use online software technology to analyse their business case.

Cognitive skills: attention, memory, use appropriate language.

Team skills: communication skills, openness, support, respect, problem solving, constructive feedback.

Soft skills: making decisions, self-motivation, leadership, team working skills.

3 CONCLUSION

Through the lessons, students prototyped “innovative solution”. Presentation. Students prepare presentation of solutions of using smart technologies in hospitality management. They arrange their solutions according to Priority grid and leader of the group presents particular solution and gives reason why for and what is its acquisition. Observations of student’s behaviour. The aim is manage behaviour and performance of students, involve and encourage their contribution. We concern on paying attention on the level of working in group, cooperation with classmate, self-motivation, making decisions and readiness of using of computer. Questioning is concerned on reviewing previously studied notions, presentation of objectives and aims. Discussion is used for getting feedback about studied topics and answering student’s questions.

Students' response on course show that the techniques and tools used were interesting. Similarly, Internet-based online technologies are considered by students as interesting. Students said they can imagine using the content presented in their future vocation. As well as

the design thinking methodology, students find it interesting but difficult. Mastering the software used by students is also considered difficult.

The above techniques, such as gamification, the use of appropriate software, the use of management tools, thought maps, schemes, tables, and the like. We consider applying innovative methods in education. As an example of these techniques, we tried to suggest ways to improve access to teaching and learning by introducing innovative methods.

Sources

1. KAPP, K., M. The Gamification of Learning and Instruction. Game Based Methods and Strategies for Training and Education. issue. New York: NYC Brothers, 2009. 102 p. ISBN 978-1-118-0963-4-5.
2. <https://canvanizer.com/new/business-model-canvas>
3. <http://designabetterbusiness.com/2017/11/02/how-to-use-the-business-model-canvas-for-innovation/>
4. <https://www.amazon.com/Doblin-Innovation-Tactics-Cards/dp/B00SJJ8ZLK>
5. <https://online.visual-paradigm.com/subscribe.jsp?r=member.jsp>, 2018
6. <https://www.16personalities.com/>
7. <https://digithink.unibit.bg>

Contact

Ing. Rastislav Žitný, Ph.D.
Constantine the Philosopher University in Nitra
Dražovska 4, Nitra, Slovak Republic
Tel: +421 37 6408869
email: rzitny@ukf.sk

RNDr. Štefan Balla, Ph.D.
Constantine the Philosopher University in Nitra
Dražovska 4, Nitra, Slovak Republic
Tel: +421 37 6408856
email: sballa@ukf.sk

Mgr. Tibor Szabó, Ph.D.
Constantine the Philosopher University in Nitra
Dražovska 4, Nitra, Slovak Republic
Tel: +421 37 6408863
email: tszabo@ukf.sk

PSYCHOLOGICKÉ ZPŮSOBILOSTI
PSYCHOLOGY QUALIFICATION

VÝSKYT SOCIÁLNOPATOLOGICKÝCH JAVOV V OBDOBÍ ADOLESCENCIE

OCCURENCE OF SOCIAL-PATHOLOGICAL PHENOMENA IN ADOLESCENCE

Lenka Gálisová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá špecifikami obdobia adolescencie, pričom popisuje možnosti výskytu sociálnopatologických javov v tomto období. Zameriava sa bližšie na vznik a vývoj drogových závislostí u adolescenta. Takisto sa zaoberá cieľmi a úlohami liečby v rámci terapeutických komunit a ich systémom. Pozornosť kladie na význam prevencie voči drogovým závislostiam.

***Kľúčové slová:** adolescencia, sociálnopatologické javy, drogová závislosť, prevencia*

Abstract

The article deals with the specifics of the adolescence period and describes the possibilities of occurrence of social-pathological phenomena within this period. It focuses closer on the formation and development of drug addiction of the adolescent. It also deals with the goals and tasks of treatment within therapeutic communities and their systems. It emphasizes the significance of the prevention against drug addiction.

***Key words:** adolescence, social-pathological phenomena, drug addiction, prevention*

1 OBDOBIE ADOLESCENCIE

1.1 Základné biologické a psychologické charakteristiky obdobia dospievania

Adolescencia je obdobím zavŕšenia prechodu jedinca od detstva k dospelosti. Vymedzuje sa rokmi 15 – 16 až 20 – 22. Čo sa týka fyzického a pohybového vývinu, postupne sa ustáľuje. Počas tejto fázy sa dospievajúci pripravuje na rolu dospelého jedinca. Fáza adolescencie je charakteristická schopnosťou jedinca uvažovať o hodnotách, vyberať medzi nimi a vytvárať si vlastnú hierarchiu hodnôt. Súčasná doba však stavia mládež pred náročnú úlohu – vybrať si zo širokej ponuky hodnotových orientácií, životných cieľov, viery, vzorcov správania a cestu, ktorá umožní dospievajúcemu vytvoriť si vlastné etické a politické myslenie. Okrem toho sa ocitá pred spoločenskými problémami, s ktorými sa musí vyrovnáť a ku ktorým musí zaujať určité stanovisko.¹ Obdobie adolescencie je poslednou vývinovou fázou na ceste k dospelosti.² Zvyšuje sa rapídne nárast všeobecných mentálnych schopností. Nakoľko dochádza k ovládnutiu zložitých mentálnych operácií a rozširovaniu pojmového aparátu, rozumová aktivita dospievajúceho je efektívna a približuje sa k miere veku dospelého človeka. Súčasne nastáva i rozvoj logicko-deduktívneho myslenia. Vďaka nemu nadobúda človek schopnosť riešiť abstraktné i relatívne zložité úlohy. Úroveň abstraktného myslenia rastie a nastáva čoraz presnejšia schopnosť porozumieť pojmom. Prehľbuje sa logické zapamätávanie a reprodukcia s porozumením významu. V snahe o tvorbu v oblasti umenia sa objavuje kreativita a tvorivá obrazotvornosť.² V emocionálnej oblasti nastáva dozrievanie,

¹ GÁLISOVÁ, Lenka: *Preferencie mládeže v oblasti hudobného divadla*. Diplomová práca, Nitra: UKF, 2017. s. 16-17.

² KURIC, Jozef: *Všeobecná psychológia dieťaťa a mládeže*. Bratislava: SPN 1958, s. 218.

pričom sa jedinec usiluje o dosiahnutie rovnováhy medzi prežívaním a správaním. S emocionálnym zrením rastie aj sebavedomie adolescentov. Vzhľadom k tomu dochádza k častým úvahám o sebe a vytváraní zodpovednejšieho vzťahu k sebe samému. V školskom prostredí sú na adolescenta kladené čoraz vyššie nároky. Rastie totiž požiadavka, aby sa dospievajúci správal viac ako dospelý než ako dieťa. Nakoľko mladý človek nedokáže v tomto období nájsť také sociálne miesto, ktoré by mu vyhovovalo, je fáza dospievania vnímaná aj ako obdobie hľadania svojho miesta v spoločnosti a ako obdobie boja o uplatnenie.³ Staršia odborná literatúra charakterizuje dospievajúceho ako jedinca, u ktorého sa posilňuje a prehľbuje mravné vedomie, city a na základe veľkej obľuby vo vedení diskusií, sporov a bránení svojich názorov vzrastá hlbšie uvažovanie. Platnosť uvedenej myšlienky môžeme považovať za spornú vzhľadom na súčasné tendencie v oblasti masmédií. Práve masmediálne technológie totiž ponúkajú dospievajúcejmu množstvo takých vzorcov hodnôt, názorov a postojov, ktoré výrazne negatívne ovplyvňujú kritické myslenie dospievajúceho.

1.2 Voľný čas

Voľný čas je neoddeliteľnou súčasťou nielen programu detí, ale aj dospievajúcich a dospelých. Predstavuje čas, ktorý má jedinec mimo študijných, pracovných a iných povinností na sebarealizáciu a sebavyjadrenia podľa vlastných záujmov a potrieb. Spôsob využitia voľného času determinujú aj záujmy. Ich napĺňanie je možné realizovať v rámci záujmovej činnosti, ktorá je charakterizovaná ako činnosť orientovaná na rozvoj individuálnych potrieb a záujmov. Má veľký význam aj z hľadiska prejavu a rozvoja nadania a talentu, ďalej pre formovanie najmä tvorivých schopností, prehľbovanie vedomostí a utváranie zručností a návykov. Obdobie dospievania je považované odborníkmi za najcitlivejšie práve z hľadiska rozvoja záujmov. Z výskumov vyplýva, že negatívnym vplyvom podliehajú práve adolescenti, ktorí nemajú stanovené konkrétne životné ciele, majú prebytok voľného času, ktorý nemajú možnosť zmysluplne využiť a málo hodnotných záujmov. V tomto prípade existuje možnosť ohrozenia jedinca skupinou, ktorá podsúva a prezentuje v kolektíve pochybné hodnoty. Výsledkom môže byť zo strany jedinca agresivita, sociálna zanedbanosť, sexuálna neviazanosť, asociálne správanie, závislosť na alkohole alebo drogách. Pestovanie záujmov je významným prostriedkom pre sociálne učenie jednotlivca, emocionálny rozvoj a utváranie systému hodnôt.⁴ Adolescent sa zaujíma o kultúrny a spoločenský život a udalosti s ním spojené. Súčasný trendy v oblasti masmediálnych technológií sa stávajú do veľkej miery ukazovateľom názorov, postojov a hodnôt. Webové stránky a sociálne siete sú miestom, kde je prezentovaná rôznorodá tvorba umelcov a ich profilov. Sú teda istým prostriedkom vplyvu na utváranie hodnôt, postojov a záujmov adolescenta o kultúrny život a rôzne druhy umenia. V tomto období sa môže rebríček záujmov rozrásť aj o aktívnu umeleckú tvorbu. Do centra pozornosti sa okrem čitateľských, technických záujmov a záujmov o hry dostávajú už nové záujmy, resp. staré záujmy sa menia na kvalitatívne odlišné. Na dospievajúceho má výrazný vplyv hudba. Častokrát sa stáva pre dospievajúceho sprostredkovateľom konkrétnych emócií a možnosťou ich vyjadrenia. Hudba sa tak významne podieľa na zrení osobnosti adolescenta. Dnešná doba ponúka širokú škálu kultúrnych a umeleckých programov. Pravdou však je, že aj vo vzťahu mládež – kultúra sú prítomné evidentné nedostatky. Veľakrát totiž výchova nevedie dospievajúceho k správne poznávaniu umeleckého diela. Preto je dôležité, aby sa rodičia snažili svojou výchovou korigovať umelecký vkus dospievajúceho.⁵

³ GÁLISOVÁ, Lenka: c. d., s. 17.

⁴ KUNÁK, Stanislav: *Vybrané možnosti primárnej prevencie negatívnych vplyvov na deti a mládež*. Bratislava: IRIS, 2014. s. 43-47.

⁵ GÁLISOVÁ, Lenka: c.d., s. 18-19.

1.3 Socializácia

Najvýraznejšie sa v období dospievania menia sociálne vzťahy. Prejavy vzťahu k dospelým, rovesníkom a opačnému pohlaviu nadobúdajú novú formu i obsah. Proces budovania sociálnych vzťahov je oproti predchádzajúcemu obdobiu dôležitejší nakoľko sa tieto vzťahy stávajú súčasťou charakteristických vlastností dospievajúceho často i po celý život.⁶ Problémovosť sa v tomto období dotýka predovšetkým otázok podriadenosti a závislosti dospievajúceho od svojich rodičov či inej dospelaj autority. Súčasne sa prejavuje túžba po samostatnosti a zodpovednosti za svoje správanie. Na základe uvedených skutočností je evidentné, že mladí ľudia trávia postupne viac času s rovesníkmi ako s rodinou.⁷ Dospievanie je zo psychologického hľadiska považované za veľmi významné obdobie života, nakoľko sa počas neho formuje väčšina modelov správania adolescenta. Okrem toho má výrazný vplyv na sebavnímanie a hľadanie si miesta v spoločnosti.⁸ Dospievajúci jediniec si drží dištanc od tradičného prostredia a prikláňa sa k neformálnym skupinám a mládežníckym subkultúram. V štádiu dospievania sa vyskytujú aj zmeny v oblasti sociálneho prostredia a zmeny týkajúce sa otázky identity a jej tvorby. V procese socializácie – individualizácie sa postupne objavuje problém sociálnych nerovností, strata identity a tradičných hodnôt. Vzhľadom k týmto skutočnostiam vzniká možnosť sociálneho konania, ktoré však môže predstavovať určité ohrozenie a riziko vyplývajúce z nutnosti zvládať neustále náročnejšie životné úlohy bez opory. V tomto období sa črtá aj otázka: Ako dosiahnuť pocit vlastnej identity? Odpoveď na ňu nájdú ťažko najmä tí jediniec, ktorí majú v dôsledku rodinnej výchovy zlé predpoklady na prispôsobenie sa požiadavkám spoločnosti. Sociológovia takisto upozorňujú na to, že v súčasnosti zreteľne stúpa závislosť jedinca na fakte či je inými prijímaný, uznávaný a chápaný. Práve preto často volí jednoduchšiu cestu – stáva sa členom napr. problémovej partie alebo skupiny. V systéme demokratizácie a humanizácie sociálnych vzťahov vzrastá význam medziľudských vzťahov predovšetkým vo voľnom a mimoškolskom čase. Spôsob a kvalita jeho trávenia sú významnými faktormi pri hľadaní vlastnej identity dospievajúceho. Dôležité sú preto dve línie využívania tohto času, a to jednak podpora a rozvoj kreatívnych kultúrnych, športových aktivít, na druhej strane však odopieranie konzumno-extrovertných aktivít, ktoré vedú k sociálnopatologickému správaniu.⁹

1.3.1 Sociálnopatologické javy

V systéme spoločnosti, do ktorej sa človek rodí, plní prostredie rozhodujúcu výchovnú funkciu. Nakoľko sa jediniec dostáva veľakrát do prostredia, kde je stanovených a uznávaných viac hodnôt, môže dôjsť ku konfliktnej situácii. Do problému sa môže jediniec dostať predovšetkým v momente, keď rieši konfliktnú situáciu v rozpore s platnými normami. Sociálno-patologické správanie býva z pohľadu sociológie označované aj pojmom deviácia. Klinická psychológia a pedopsychiatria používa termín *porucha správania*, v systéme kriminológie sa pomenúva ako *delikvencia*, *kriminalita* alebo *negatívne spoločenské javy*. Najčastejšie sa však používa termín *sociálna patológia* ako syntetizujúci pojem na označenie všeobecne nežiaducich spoločenských javov. Predmetom jej skúmania sú sociálnopatologické javy, nežiaduce spoločenské javy a sociálne problémy. Medzi sociálnopatologické javy sa radí agresia, agresivita, anómia¹⁰, drogové (nealkoholové) závislosti, hostilita¹¹ a násilie,

⁶ KURIC, Jozef: c.d., s. 234.

⁷ PODPERA, Rastislav: *Quo vadis musica: Premeny sociálnych funkcií hudby*. Bratislava: Veda 2006, s. 43-44.

⁸ KALINA, Kamil a kol.: *Základy klinické adiktologie*, Praha: Grada, 2008, s. 253.

⁹ KUNÁK, Stanislav: c.d., s. 23-27.

¹⁰ Anómia – označenie stavu nízkej súdržnosti danej society, v ktorej nie sú hodnoty a normy rešpektované a dodržiavané. Dostupné z: <https://managementmania.com/sk/anomia>

chudoba, kriminalita, pokles pôrodnosti, predsudky, prostitúcia, rozvodovosť, samovražednosť, subkultúra a kontrakultúra, xenofóbia a rasizmus. Pri potrebe skúmania toho, čo je v odchýlke od normy, je potrebné objasniť si pojem norma. Norma je vnímaná ako pravidlo pre vedomé konanie, očakávané či vyžadované správanie. Ide o všeobecne platné pravidlo, zásadu, ktorá určuje žiaduce a nežiaduce správanie. Pri porušení či prekročení týchto pravidiel sa uplatňujú určité sankcie. S pojmom norma súvisí pojem normalita, ktorá je charakterizovaná ako stav zodpovedajúci obvyklosti, pravidelnosti a očakávaniu. Opačným pólom normality je abnormalita, abnormálne správanie vnímané ako výrazná odlišnosť v správaní sa v porovnaní s ostatnými ľuďmi a od bežných spoločenských noriem a zvykov. Pokiaľ je miera abnormality menšia, používa sa aj pojem deviácia, s ktorou bezprostredne súvisí termín sociálna deviácia. Ide o také sociálne správanie jednotlivca alebo skupiny, ktoré porušuje sociálnu normu alebo súbor noriem a vzhľadom k tomu je istou časťou spoločnosti odmietané.

1.3.2 Prevencia sociálnopatologických javov

Problematika sociálnopatologických javov rezonuje v súčasnej dobe čoraz viac nielen na Slovensku, ale aj v zahraničí. Nakoľko je obdobie dospievania z mnohých hľadísk vnímané ako rizikové, do popredia sa dostáva dôležitosť prevencie alebo preventívnych opatrení. Prevencia je vo všeobecnosti považovaná za predchádzanie určitým problémom. Z pohľadu sociálnej pedagogiky a iných príbuzných disciplín sa tento termín využíva aj vo vzťahu k sociálno-patologickým javom. Predmetom prevencie je spôsob, akým je možné riešiť problém v jeho špecifických a nešpecifických prejavoch vrátane jeho individuálnych i spoločenských rozmerov. Ide teda o komplexné opatrenia zacielené na predchádzanie sociálnopatologickým javom. Keďže negatívne javy spolu úzko súvisia, prevencia by mala mať prvky systematickosti a mala by sa zamerať na eliminovanie podmienok vzniku týchto javov. Podľa významného anglického psychiatra Geralda Caplana existuje primárna, sekundárna a terciárna prevencia. Primárna prevencia je zameraná na najvšeobecnejšie podmienky vzniku sociálnopatologických javov. Orientuje sa na tie skupiny, ktoré sa ešte nedostali do kontaktu so sociálnopatologickými javmi. Zaraďuje sa sem napr. prevencia delikvencie. V rámci nej sa rozlišuje nešpecifická prevencia (podpora žiaducich foriem správania všeobecne) a špecifická prevencia (určená proti konkrétnemu riziku). Sekundárna prevencia sa zameriava na ohrozených jednotlivcov a skupiny, pri ktorých vzniká predpoklad, že sa dostanú do situácie, keď bude ich činnosť posudzovaná ako sociálnopatologická. Sekundárnu prevenciu majú v kompetencii už psychologické, zdravotnícke, sociálne a edukačné zariadenia alebo linky dôvery, poradne a pod. Poslednou je terciárna prevencia, koncentrovaná na maximálne obmedzenie následkov nežiaducich javov. Zameriava sa na jedincov, u ktorých sa tento jav už objavil. Ide teda o činnosť orientovanú na predchádzanie relapsu alebo recidívy. Realizuje sa v resocializačných alebo reedukačných zariadeniach.¹²

2 DROGOVÉ ZÁVISLOSTI

2.1 Riziko užívania návykových látok

Počas obdobia adolescencie musí jedinec spracovať niekoľko problémov zväčša psychologického a sociálneho rázu, ako napríklad: dosiahnuť emočnú autonómiu od rodičov, získať akceptovateľnú pozíciu v skupine vrstovníkov, ujasniť si životné ciele a hodnoty, pripraviť sa na povolanie, životnú dráhu a pod. Pokiaľ jedinec nenachádza jednoduchšie

¹¹ Hostilita – agresívny postoj voči sebe alebo druhej osobe, vyvolaný často žiarlivosťou, závisťou alebo duševnou poruchou. Dostupné z: <http://www.zbynekmlcoch.cz/informace/vztahy/psychologie-vztahy/psychologicky-minislovník-co-je-to-anxiozita-hostilita-obsese-somatizace-ad>

¹² KUNÁK, Stanislav: c.d., s. 32-36.

východiská, s ktorými by sa uspokojil pri riešení problémov, môže dôjsť k jeho frustrácii a nespokojnosti. Hoci je táto nespokojnosť prirodzená a motivuje adolescenta k jej prekonávaniu a zreniu, existujú aj iné možnosti, ako sa s frustráciou vyrovnáť. Jedinci, ktorí žili v predošlom období v prostredí, ktoré ich nepripravilo dostatočne na prekonávanie prekážok, zvyknú voliť zdanlivo ľahšie, menej náročné riešenia, medzi ktoré je možné zaradiť aj zneužívanie psychoaktívnych látok. Táto voľba je vo veľkej miere ovplyvnená psychickým a sociálnym vybavením dospelujúceho jedinca. Pokiaľ zvolí dospelujúci pri preberaní zodpovednosti za vlastné správanie formu užívania návykových látok, svoju prirodzenú nespokojnosť prestáva vnímať v jej skutočnej podobe a stráca motív vyrovnáť sa s ňou. Nakoľko môže byť každý dospelujúci ohrozený ponúknutím drogy, riziku zneužívania psychoaktívnych látok sa nevyhnú ani osobnostne dobre disponovaní jedinci. Štatistiky totiž jasne ukazujú, že v súčasnosti je vyskúšanie drogy v období dospievania akýmsi štandardným úkonom.¹³

2.2 Vznik a vývoj závislosti u adolescenta

Premenné, ktoré vplývajú na vznik a vývoj závislosti, sa týkajú interakcie človeka, prostredia, podnetov, s ktorými sa dostáva do kontaktu a dostupnosti danej psychoaktívnej látky. Niektorá zo zložiek môže byť dominantná, avšak na to, či sa závislosť rozvinie alebo nie, má zásadný vplyv interakcia všetkých štyroch uvedených oblastí. Závislosť na návykových látkach je charakterizovaná ako chronické relabujúce ochorenie, ktoré sa prejavuje nutkaním vyhľadať a užiť drogu, zlyhaním kontroly vo vzťahu k nej a prítomnosťou negatívnej emočnej reakcie v prípade nedostupnosti návykovej látky. Medzinárodná klasifikácia chorôb – MKCH-10 definuje stavy spojené s užívaním návykových látok, ako napr. akútnu otravu, abúzus¹⁴ a syndróm závislosti. Závislosť má podľa MKCH-10 svoje kritériá. Hlavným kritériom je neodolateľná túžba po návykovej látke a tendencia jej užívania – tzv. craving. V závislosti so zneužívaním návykových látok sú definované stavy ako abstinenčný syndróm, psychotická porucha a amnestický syndróm. Abstinenčný syndróm, príp. abstinenčný syndróm s delíriom je typický napr. pri závislostiach od alkoholu alebo pri abúze kokaínu. Pri psychotickej poruche sa prejavujú príznaky akými sú bludy, halucinácie, paranoja alebo depresia. Ďalším stavom spojeným s návykovými látkami je amnestický syndróm. Predstavuje zabúdanie skutočností, ktoré sa diali pred intoxikáciou. V dôsledku širokého prekrývania príznakov pri zneužívaní návykových látok používa nová klasifikácia psychiatrických chorôb DSM IV jednodimenzionálne označenie choroby – choroba z užívania návykových látok (substance use disorder). Po psychologickú stránku je možné jednotlivé štádiá cesty do závislosti označiť za fázy experimentu, užívania, problémového užívania a závislosti. Prvá fáza je vnímaná ako kontakt s návykovou látkou, ktorý je u dospelujúceho väčšinou vždy motivovaný sociálne, tzn. pod tlakom vrstovníkov. Väčšina ľudí z tohto experimentu ustúpi a abstínuje. Dôvody majú rôznorodý charakter, môže ísť o nepríjemný zážitok vyvolaný užitím návykovej látky, negatívny vzťah k droge alebo o odstup v dôsledku dobrej výchovy. Jediniec drogu nevyhľadáva a vzťah voči nej nie je zatiaľ nijak vyhranený. Tento vzťah sa mení v nasledujúcej fáze – užívanie, nazvanej aj okúzlenie drogou. V tomto momente hľadá pre seba pozitívne účinky návykovej látky, napr. adaptácia v skupine vrstovníkov alebo zmiernenie pocitu úzkosti či tlaku. Ďalším stupňom je problémové užívanie. Hoci jediniec neustále vníma „pozitívne“ vplyvy návykovej látky, začínajú sa prejavovať prvé problémy, zväčša sociálneho charakteru – problémy v škole (niekoľkonásobná absencia, zhoršenie prospechu atď.), prípadne problémy s políciou. Pokiaľ

¹³ KALINA, Kamil a kol.: *Základy klinické adiktologie*. Praha: Grada, 2008, s. 258-259.

¹⁴ Abúzus – škodlivé užívanie je charakterizované ako poškodenie telesného alebo psychického zdravia v dôsledku užívania návykových látok

jedinec naďalej zneužíva návykové látky, prechádza skôr či neskôr do štádia závislosti.¹⁵ U adolescenta sa závislosť od návykových látok vytvára podstatne rýchlejšie ako u dospelého. Vzhľadom k nižšej tolerancii, menšej skúsenosti a sklonu riskovať existuje vyššie riziko ťažkej otravy ako u dospelých. Ďalším špecifikom pôsobenia návykových látok je, že v oblasti psychosociálneho vývoja sa vyskytuje zreteľné zaostávanie. Takisto vzniká tendencia zneužívať nielen jednu návykovú látku, ale širšiu škálu (prechádzať od jednej k druhej alebo užívať viac látok naraz). Podstatným faktom je, že drogy narúšajú vytváranie systému mozgových buniek, ktoré prebieha počas dospievania.¹⁶ Podľa záznamov NCZO¹⁷ sa v roku 2017 liečilo 3106 závislých ľudí. Hoci odvtedy klesol počet závislých od opiátov o percento, zvýšil sa počet užívateľov kanabisu. Najviac ľudí sa liečilo zo závislosti od stimulačných látok, konkrétne od pervitínu (až 96%). Generálny riaditeľ NCZO dopĺňa štatistické údaje o informáciu, že funguje dlhodobý trend liečenia viac závislých mužov ako žien. Ide predovšetkým o mladých ľudí vo veku 25 až 29 rokov. Pacienti vyhľadávali liečbu jednak z vlastnej iniciatívy, jednak šlo o iniciatívu rodiny, priateľov, nariadenie súdu alebo polície. Ľubomír Okruhlica, odborník na liečbu závislostí sa k úspešnosti liečbe závislých pacientov vyjadruje nasledovne: „*Závisí to od diagnózy a tiež od očakávania pacienta, naša dlhodobá štúdia zistila, že 2/3 dlhodobo abstínujú a ostatným sa čiastočne upraví ich zdravotný stav, asi u 10 % nedôjde k výraznejšiemu zlepšeniu*“.¹⁸

2.3 Liečba drogovu závislých

Liečba drogovu závislých prebieha v štyroch etapách, ktoré sa navzájom nepodmieňujú – detoxifikácia, odvykacia liečba, substitučná – udržiavacia liečba a doliečovanie. Pod detoxifikáciou sa rozumie zvládnutie akútneho abstinenčného stavu u závislých pacientov využitím medicínskych prostriedkov v rámci liečebného postupu. Realizuje sa v špecializovaných ambulanciách a na lôžkovej časti CPLDZ, psychiatrických zariadení alebo na inom lôžkovom oddelení, ktoré je určené a riadené špecializovaným lekárom v odbore psychiatria. Odvykacia liečba sa vykonáva v špecializovanej psychiatrickej ambulancii alebo psychiatrickom ústavnom zariadení, v rámci ktorého je zriadené oddelenie pre liečbu závislostí od psychoaktívnych látok. Treťou etapou je substitučná liečba ako liečebný postup, pri ktorom sa používajú farmaká vyvolávajúce agonistické alebo antagonistické účinky. Tie udržiavajú závislých pacientov v dlhodobej medicínskej liečbe. Dôvodmi sú: redukcia užívania ilegálnych drog, zníženie rizika šírenia infekčných ochorení, zlepšenie telesného a duševného zdravia, obmedzenie kriminality súvisiacej s drogami a úspešné dosiahnutie abstinenencie. Udržiavacia liečba sa realizuje zásadne ambulantnou formou. Podmienkou je systematický terapeutický plán na báze štandardných postupov v rámci štruktúrovaného liečebného programu. Substitučnú liečbu môže vykonávať iba psychiater v špecializovaných ambulantných programoch CPLDZ alebo ambulanciách drogových závislostí. Posledná fáza, doliečovanie pacientov, prebieha buď v špecializovaných psychiatrických ambulanciách a to individuálnou alebo skupinovú formou alebo v špecializovanom lôžkovom zariadení psychiatrickej starostlivosti. Uvedená liečba je krátkodobá s dĺžkou trvania do 14 dní a realizuje sa spravidla jedenkrát v roku.¹⁹ V poslednej fáze liečby je veľmi dôležité prerušenie alebo obmedzenie kontaktu s ľuďmi, s ktorými sa drogovu závislý pred liečbou stretával v rámci tzv. drogovej subkultúry. Na týchto zmenách je potrebné s klientom

¹⁵ KABÍČEK, Pavel–CSÉMY, Ladislav–HAMANOVÁ, Jana a kol.: *Rizikové chováni v dospívani a jeho vzťah ke zdravi*. Praha: TRITON, 2014, s. 51-54.

¹⁶ NEŠPOR, Karel: *Návykové chováni a závislosť*. Praha: Portál, 2011, s. 53.

¹⁷ NCZI – *Národné centrum zdravotníckych organizácií*

¹⁸ CHMEL, Boris: *Najčastejšie sa ľudia liečia zo závislosti od pervitínu*. [online]. [cit. 2018-10-09]. Dostupné z: http://www.nczisk.sk/Documents/aktuality/tlacove_spravy/2018/TS_drogy_uzivatelia_26062018.pdf

¹⁹ *Koncepcia odboru „Drogové závislosti“*, Ministerstvo zdravotníctva SR, 2003, s. 6-7. Dostupné z: <http://www.infodrogy.sk/index.cfm?module=Library&page=Document&DocumentID=118>

dlhodobo pracovať a pripraviť sa na to, že pri smere naplňania cieľov sa môžu vyskytnúť prekážky v rámci jeho motivácie a postojev.²⁰

2.4 Terapeutické komunity

Práca s drogovou závislosťou adolescentmi si vyžaduje vzdelávanie pracovníkov v oblasti vývojových štádií dospievania a základných dynamických fenoménov. Dôležité je takisto nadviazať dobrý a obojstranne aktívny pracovný vzťah s klientom, vyznačujúci sa zaujímavosťou, slobodou, ale súčasne bezpečnosťou, pravdivosťou a rešpektom. Taký vzťah by mal na jednej strane plne uspokojovať prirodzené potreby závislej osoby, na druhej strane jej umožniť robiť chyby a priznať svoje nedostatky. Pracovník by sa mal stať súčasne osobou, s ktorou môže dospievajúci bezpečne vstúpiť do konfrontácie bez rizika dlhodobého narušenia vzťahu a ktorá je schopná zabezpečiť jedincovi stabilitu a pocit bezpečia. V prípade práce s adolescentmi v skupine – napr. v terapeutickom komunitnom prostredí, je popri naplňovaní individuálneho terapeutického plánu kladený často veľký dôraz na skupinovú formu práce.²¹ Terapeutická komunita je špecializované rezidenčné zariadenie, charakteristické neformálnou a otvorenou atmosférou. Sústreďuje sa na liečbu vedúcu k abstinencii a na sociálnu rehabilitáciu. V rámci terapeutického komunitného prostredia sa poskytuje strednodobá a dlhodobá odborná starostlivosť v časovom rozsahu šesť až osemnásť mesiacov. Terapeutická komunita môže byť vnímaná jednak ako sociálny a organizačný model a súčasne ako liečebná metóda. Liečba má pritom niekoľko cieľov. Hlavným cieľom je podporiť osobný rast klientov, aby sa naučili žiť bez drog. Čiastkovými cieľmi je zmeniť spôsob sebadeštruktívneho myslenia a správania, učiť sa zodpovednosti, osvojiť si primárne sociálne a komunikačné schopnosti a zvýšiť schopnosť zvládať stres, emócie a zvýšenú psychickú záťaž. *Svetová federácia terapeutických komunit* zhŕňa terapeutickú komunitu do niekoľkých bodov. Medzi ne zaraďuje napríklad myšlienku, že ľudia v terapeutickom komunitnom prostredí nie sú pacientmi inštitúcie, ale členmi (rovnako ako v rodine), ktorí hrajú dôležitú úlohu pri riadení komunity a stávajú sa pozitívnym príkladom pre ostatných. Na osobné problémy sa nazerá prostredníctvom skupiny a individuálnej interakcie. Avšak za najsilnejšie faktory vedúce k trvalým zmenám sa považuje učenie na základe prežitku, úspechu, zlyhania a následkov. Terapeutická komunita vyzdvihuje takisto integráciu jedinca v komunitu.

2.4.1 Ciele a úlohy liečby

Jedným z hlavných cieľov liečby v rámci terapeutického komunitného prostredia je obnoviť normálny vývoj, ktorý návykové látky narušili, tzn. upraviť vzťahy s rodinou či životný štýl. Od adolescenta sa súčasne očakáva, že bude po liečbe žiť spôsobom podobným väčšine jeho vrstovníkov, ktorí nemajú vážne problémy v správaní. Z toho vyplýva, že sa môže u neho vyskytnúť rizikové správanie, akým je nezvládnutá sexualita či príležitostné užívanie alkoholu, avšak bez rizika závažného poškodenia. Účinnosť liečby spomínanej cieľovej skupiny v kontexte terapeutických komunit je potvrdená výskumnými štúdiami. Bolo totiž preukázané výrazné zníženie užívania drog a kriminality.²² Úlohou liečby je, aby klient vnímal abstinenciu ako nevyhnutnú súčasť svojho ďalšieho fungovania, objavil jej možnosti, obmedzenia a zúročil ju vo vlastnom sebarozvoji, sebauplatnení vo svete a k osobnej spokojnosti. V rámci komunity klient zaujíma odlišný postoj, sebaopätovanie, prežívanie, správanie, zmeny vo vzťahoch. Primárnym prostriedkom k dosiahnutiu cieľov je život v komunite s jeho špecifikami, ako napr. spoločné rozhodovanie, otvorená komunikácia a konfrontácia. Tento spôsob života sa

²⁰ MATOUŠEK, Oldřich– KOLÁČKOVÁ, Jana, KODYMOVÁ – Pavla: *Sociální práce v praxi*. Praha: Portál, 2005, s. 222.

²¹ KALINA, Kamil a kol.: *Základy klinické adiktologie*. Praha: Grada, 2008, s. 261.

²² KALINA, Kamil: *Terapeutická komunita: obecní model a jeho aplikace v léčbě závislosti*. Praha: Grada, 2008, s. 281.

snaží čo najviac priblížiť životu mimo komunity, ktorý má určité pravidlá. Okrem toho sú pri dosahovaní cieľov práce s klientmi dôležité jednotlivé zložky štruktúrovaného programu. Vyššie uvedené princípy majú podiel na možnosti opätovného získania zmysluplnej perspektívy života klienta, osvojení a prehĺbení pracovných návykov a formovaní vzťahov s inými. Takisto sú determinantom pre ďalšie zmysluplné využívanie voľného času a prípravy na vstup do spoločnosti.²³

2.4.2 Vzťah terapeuta a klienta

Čo sa týka personálu, terapeutický tím komunity pre závislých jedincov sa skladá z pracovníkov s rôznym formálnym vzdelaním (psychoterapeutické, špeciálnopedagogické, adiktologické, lekárske, v oblasti sociálnej práce a i.) v spojení so špecializovanými výcvikmi (v rámci individuálnej a skupinovej psychoterapie, arteterapie a pod.) a s rôznymi praktickými schopnosťami a zručnosťami. Pre prácu so závislými v terapeutickej komunite sú významným predpokladom aj osobnostné vlohy pracovníka. Pre dosiahnutie efektivity terapie sú dôležité vlastnosti ako istota, dôvera, humor, kreativita, schopnosť priznať si chybu a pod. Za terapeutickými zmenami v psychoterapii stojí najmä vzťah klienta k terapeutovi. V terapeutickej komunite sa za nositeľa terapeutických zmien považuje vzťah klienta ku komunite. Túto skutočnosť je nutné brať neustále do úvahy. To znamená, že terapeut by sa mal neustále snažiť o to, aby klienti prenášali témy z individuálnych konzultácií do skupinových sedení.²⁴ Výrazný rozdiel je v komunikácii s dospelými závislými. Terapeut by mal disponovať dostatočnými vedomosťami o období dospievania a jeho psychosociálnych charakteristikách. Kontakt s adolescentmi môže byť totiž sťažený provokatívnym správaním zo strany dospievajúceho.²⁵ Vytvorením bezpečného vzťahu s klientom sa zaisťuje bezpečné prostredie pre prácu na sebe, ventilovanie potláčaných emócií a obnovenie dôvery v okolie a v seba. Na začiatku liečby vzniká väčšinou závislý vzťah klienta s terapeutom nahrádzajúci neprežitý bezpečný vzťah s blízkymi osobami. Neskôr, keď dôjde k zvýšeniu jeho sebadôvery, klient je schopný odpútať sa od závislého vzťahu, prevziať podľa svojich možností zodpovednosť za vlastné konanie a rozhodovať sa viac sám za seba. V tomto štádiu je klient schopný prijať väčšie množstvo kritiky. Významná je práca s motiváciou klienta, ktorá je na začiatku liečby len vonkajšia a nedostatočná. V praxi sa pracovníci len veľmi málo stretávajú so závislými klientmi, ktorí sú ochotní, spolupracujú a prejavujú vďaku terapeutovi za jeho pomoc. Väčšinou sa vyskytujú klienti, ktorí neprejavujú spoluprácu, spochybňujú terapeuta a nedosahujú pokroky podľa predstáv pracovníkov. S motiváciou klienta pracuje technika motivačného rozhovoru. Pre efektívnu motiváciu je dôležité jej posilňovanie. V tejto súvislosti existuje technika, ktorá obsahuje niekoľko významných bodov, ktoré by mal terapeut v rámci liečby uplatňovať: prejavovať rešpekt, klásť otázky, ktoré sa týkajú problémov s návykovou látkou, poskytovať pozitívnu spätnú väzbu, oceňovať pokroky v liečbe, nepúšťať sa do konfliktu s klientom, podporovať jeho sebadôveru a sebestačnosť. Prospešné môžu byť takisto motivačné dotazníky, ktorých užitočnosť spočíva v tom, že pripomenú klientovi problémy, ktoré mu závislosť spôsobila a výhody jej prekonania. Výrazným motivačným faktorom je aj vplyv rodiny a okolia. Všeobecné zásady posilňovania je potrebné prispôbiť daným okolnostiam, tzn. konkrétnemu klientovi a tiež štádiu motivácie, v ktorom sa nachádza.²⁶

²³ HALAMA, Peter – KLIMAS, Ján: *Nápomocné faktory zmeny závislých klientov v procese resocializácie*. In: *Adiktologie*, 2006, roč. 6, č. 3, s. 366.

²⁴ KALINA, Kamil: *Klinická adiktologie*, Praha: Grada, 2015, s. 453.

²⁵ HORT, Vladimír a kol.: *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2000, s. 460.

²⁶ NEŠPOR, Karel: c.d., s. 62.

2.5 Prevencia voči závislostiam

Podľa odborníkov je prevencia najdôležitejším prvkom v snahe o zvrátenie negatívnych trendov. Zhodujú sa takisto na tom, že je účinná v čo najskoršom veku, a to na školách, univerzitách a v mimoškolských centrách. Medzinárodná komisia UNESCO vypracovala v súlade so zložkami, ktoré tvoria základ vzdelávania v 21. storočí, program pod názvom *Učenie je skryté bohatstvo*. V jej obsahu kladie dôraz predovšetkým na štyri východiskové body. Prvým bodom je učiť sa poznávať, teda nadobúdať všeobecné poznatky a využívať príležitosť vzdelávať sa počas života. Druhou dominantou je učiť sa konať, tzn. osvojiť si kompetencie konštruktívne riešiť rôzne situácie. Učiť sa žiť spoločne je ďalšou kompetenciou, ktorej obsahom je pochopiť iných ľudí za predpokladu spolupráce s nimi a participovania na ľudských činnostiach. Poslednou časťou je učiť sa byť. Ide o schopnosť konať so samostatným úsudkom a väčšou vlastnou zodpovednosťou. MUDr. Pavel Bém a jeho tím zastávajú názor, že žiadany účinok nastane už v úvodných fázach preventívnych aktivít. Za ideálny považujú už predškolský vek, v ktorom je výsledok prevencie efektívnejší. Spôsoby prevencie sa však musia prispôbiť danej vekovej kategórii a možnostiam detí. Odborníci takisto tvrdia, že adekvátnym prístupom v primárnej prevencii je podpora sebadôvery, hodnotných záujmov, orientácia na zmenu postojov, správania, interaktívne učenie atď. Samotná realizácia primárnej prevencie by mala byť riadená kvalifikovanými interdisciplinárnymi odborníkmi. Klinický psychológ a psychoterapeut prof. PhDr. Michal Miovský, PhD. tvrdí, že v súčasnosti je podpora prevencie závislostí v oblasti vedy a vzdelávania na Slovensku a v Čechách zatiaľ veľmi nízka. Situáciu reflektuje nasledovne: „*Myslím si, že aj médiá nemajú veľký záujem o túto tematiku. Skôr je vnímaná len okrajovo, v patetickej rovine, miesto otvoreného kritického pomenovania. Tým sa znižuje aj senzitivita politikov a verejnosti k uvedenej problematike.*“²⁷ Téma prevencie je podľa neho výzvou aj pre univerzitné pracoviská. Ako príčinu zlyhania prevencie uvádza nízku profesionálnu erudovanosť realizátorov. Primárna prevencia si totiž žiada vysokú, profesionálnu erudovanosť a odbornosť. Za nevyhnutnú považuje aj kooperáciu medzi jednotlivými univerzitnými pracoviskami. Prevencii sa venujú aj prestížne medzinárodné špecializované časopisy. Okrem toho existujú na Slovensku pracoviská, ktoré sú špičkou a vykazujú schopnosť presadiť sa aj v realizácii zahraničných projektov.²⁸

Použitá literatúra

1. GÁLISOVÁ, L. *Preferencie mládeže v oblasti hudobného divadla*. Diplomová práca. Nitra: UKF, 2017. 75 s.
2. HALAMA, P., KLIMAS, J. *Nápomocné faktory zmeny závislých klientov v procese resocializácie*. In: *Adiktologie*, 2006. roč. 6, č. 3.
3. HABRMANOVÁ, Slávka. *Základom všetkého je prevencia. Aj voči závislostiam*, 2017, [online]. [cit. 2019-05-15]. Dostupné z: <http://vedanadosah.cvtisr.sk/zakladom-vsetkeho-je-prevencia-aj-voci-zavislostiam>
4. HORT, V. a kol. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2000. 496 s. ISBN 8073674041.

²⁷ HABRMANOVÁ, Slávka: *Základom všetkého je prevencia. Aj voči závislostiam*, 2017, [online],[cit. 2019-05-15]. Dostupné z: <http://vedanadosah.cvtisr.sk/zakladom-vsetkeho-je-prevencia-aj-voci-zavislostiam>

²⁸ HABRMANOVÁ, Slávka: *Základom všetkého je prevencia. Aj voči závislostiam*, 2017, [online],[cit. 2019-05-15]. Dostupné z:

<http://vedanadosah.cvtisr.sk/zakladom-vsetkeho-je-prevencia-aj-voci-zavislostiam>

5. CHMEL, Boris: Najčastejšie sa ľudia liečia zo závislosti od pervitínu. [online]. [cit. 2019-05-15]. Dostupné z: http://www.nczisk.sk/Documents/aktuality/tlacove_spravy/2018/TS_drogy_uzivateli_a_26062018.pdf
6. KABÍČEK, P., CSÉMY, L., HAMANOVÁ, J. a kol. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Praha: TRITON, 2014. 343 s. ISBN 9788073877934.
7. KALINA, K. *Klinická adiktologie*, Praha: Grada, 2015. 640 s. ISBN 9788024743318.
8. KALINA, K. *Terapeutická komunita: obecní model a jeho aplikace v léčbě závislosti*. Praha: Grada, 2008. 394 s. ISBN 978-80-247-2449-2.
9. KALINA, K. a kol. *Základy klinické adiktologie*. Praha: Grada, 2008, 388 s. ISBN 9788024714110.
10. KUNÁK, S. *Vybrané možnosti primárnej prevencie negatívnych vplyvov na deti a mládež*. Bratislava: IRIS, 2014. 145 s. ISBN 978-80-89256-10-5.
11. KURIC, J. *Psychológia dieťaťa a mládeže*. Bratislava: SPN, 1958. 253 s.
12. MATOUŠEK, O., KOLÁČKOVÁ, J., KODYMOVÁ, P. *Sociální práce v praxi*. Praha: Portál, 2005. 352 s. ISBN 807367002X..
13. NEŠPOR, K. *Návykové chování a závislost*. Praha: Portál, 2011. 176 s. ISBN 978807367900.
14. PODPERA, R. *Quo vadis musica: Premeny sociálnych funkcií hudby*. Bratislava: Veda, 2006. 175 s. ISBN 8022409014.

Kontaktné údaje

Mgr. Lenka Gálisová
Katedra hudby, Pedagogická fakulta UKF v Nitre
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
Tel: 0908 108 917
email: lenka4galisova@gmail.com

ISBN 978-80-87952-29-0

Vol. IX., 2019

Příspěvky publikované v tomto sborníku vyjadřují názory a stanoviska nezávislých autorů. | Papers published in this conference proceedings express the viewpoints of their independent authors.

Tato publikace neprošla redakční ani jazykovou úpravou.

