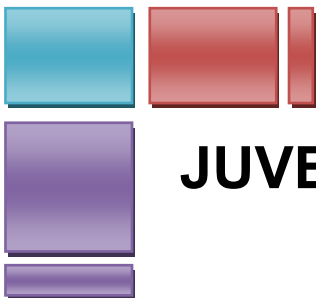


Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogických štúdií



JUVENILIA PAEDAGOGICA

2016



Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky
v konceptoch dizertačných prác doktorandov

Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogických štúdií

zborník príspevkov

JUVENILIA PAEDAGOGICA

2016

Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky
v konceptoch dizertačných prác doktorandov

z konferencie s medzinárodnou účasťou

konanej dňa 5. 2.2016

Editor: doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.
Vedeckí garanti: prof. PhDr. Viktor LECHTA, PhD.
prof. PhDr. Ing. Blanka KUDLÁČOVÁ, PhD.
prof. PhDr. Peter ZAJAC, DrSc.
prof. PaedDr. René BÍLIK, CSc.
doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.
doc. Mgr. art. Jaroslava GAJDOŠÍKOVÁ ZELEIOVÁ, PhD.
doc. PaedDr. Martin DOJČÁR, PhD.

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

Recenzenti: doc. PaedDr. Simoneta BABIAKOVÁ, PhD.; prof. Josef DOLISTA, ThD. PhD.; prof. PaedDr. Alena DOUŠKOVÁ, PhD.; prof. Nadzw. Dr hab. Bogusława Dorota GOLEBNIAK; doc. PhDr. Božena HORVÁTHOVÁ, PhD.; prof. Nadzw. Dr hab. Jarosław JAGIELA; doc. Mgr. Martin KANOVSKÝ, PhD.; doc. PaedDr. Terézia KARČÁRIKOVÁ, PhD.; prof. PhDr. Bronislava KASÁČOVÁ, PhD.; doc. PhDr. Martin KLUS, PhD. MBA; doc. PhDr. Miriam NIKLOVÁ, PhD.; doc. PaedDr. Janka PERÁČKOVÁ, PhD.; doc. PaedDr. Mária PISOŇOVÁ, PhD.; doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.; Dr hab. Prof. AJD. Mazimierz REDZINSKI; prof. PaedDr. Darina TARCSIOVÁ, PhD.; doc. PhDr. Tatiana TAROČKOVÁ, PhD.; doc. PaedDr. Katarína VANČÍKOVÁ, PhD.; prof. PaedDr. Alica VANČOVÁ, CSc.; Mgr. Dana HUČKOVÁ, CSc.;

Organizačný výbor konferencie:

Mgr. Terézia KAŠŠOVICOVÁ, Mgr. Lukáš VAŠKO, Mgr. Peter KUSÝ,
Mgr. Andrej SKALA.

Redaktori: Mgr. Peter KUSÝ & Mgr. Terézia KAŠŠOVICOVÁ

Jazyková úprava: Mgr. Terézia KAŠŠOVICOVÁ

ISBN 978-80-8082-965-0

© TRNAVSKÁ UNIVERZITA, PdF TRNAVA, 2016

OBSAH

ÚVOD.....	6
KUDLÁČOVÁ, B.: JE EŠTE VÝCHOVA POTREBNÁ?	8
BIELIKOVÁ, V.& BARTOŇOVÁ, M.: STIMULÁCIA VÝVINU DETÍ SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO – VZDELÁVACÍMI POTREBAMI POMOCOU METÓDY PLAYWISELY_17	
DEMKANINOVÁ, D.:TVORIVOSŤ DETÍ S ADHD.....	22
DRAGANOVÁ, A.:POLEMIKY A PROGRAMY V SLOVENSKEJ LITERATÚRE: ČASOPIS HLAS A HLASISTICKÉ HNU Tie.....	26
GUBÁŇOVÁ, H.:SOCIÁLNE VZŤAHY V DETSKEJ ROVESNÍCKEJ SKUPINE	33
HOLÁKOVÁ, B.:PERCEPCIA A INFORMOVANOSŤ UČITEĽOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL O KYBERŠIKANE	39
HOMOĽOVÁ, T.:ADAPTÁCIA DETÍ NA ŠKOLSKÉ PROSTREDIE.....	47
CHOVANCOVÁ, A.:ROZDIELY V HODNOTENÍ MEDZI REÁLNYM A ILUSTROVANÝM BODY MASS INDEXOM ŠPORTUJÚCICH A NEŠPORTUJÚCICH ADOLESCENTNÝCH DIEVČAT.....	55
IRASIAK, A.:PARTICIPATORY ACTION RESEARCH IN THE ENVIRONMENT OF PEOPLE WITH HEARING DISABILITIES – A RESEARCH DESIGN	61
JANUROVÁ, I.:TEORETICKÁ ANALÝZA VYBRANÝCH ATRIBÚTOV ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI ŽIAKOV S ĽAHKÝM MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM.....	69
KAŠŠOVICOVÁ, T.: ETIKA CNOSTI V KONTEXTE MRÁVNEJ VÝCHOVY	74
KOHUTOVÁ, V.:TEORETICKÉ ZÁKLADY PROBLÉMOVÉHO VYUČOVANIA	81
KOLNÍKOVÁ, H. & LOPÚCHOVÁ, J.: KOMPLEXNÁ REHABILITÁCIA JEDNOTLIVCOV SO ZRAKOVÝM POSTIHNUTÍM NA SLOVENSKU.....	89
KRNÁČOVÁ, I.: DIEŤA NA PRAHU VZDELÁVANIA V SÚČASNOM SVETE	96
KUKUROVÁ, K.: VNÍMANIE TELESNÉHO VÝZORU U ŽIAČOK ZÁKLADNÝCH ŠKÔL Z MESTA A Z VIDIEKA A U ŽIAČOK STREDNÝCH ŠKÔL	100
MERAVÁ, L.: SCHOPENHAUEROV POHĽAD NA UTRPENIE, VYSLOBODENIE A SLOBODU	105
MOTYL, K.: TIME STRUCTURATION THEORY IN TRANSACTIONAL ANALYSIS	

AS THE THEORETICAL FOUNDATION OF RESEARCH INTO THE LIFE OF SCHOOL	113
NAGYOVÁ, K.: VÝZNAM PEDAGOGIKY CHORÝCH V EDUKÁCII JEDNOTLIVCA S LETÁLNÝM OCHORENÍM	124
ODRÁŠKOVÁ, B. & KOZUBÍK, M.: EDUKAČNÉ AKTIVITY A KVALITA ŽIVOTA PRIJÍMATEĽOV SOCIÁLNYCH SLUŽIEB	129
PECNÍK, M.: INTERDISCIPLINARITA TÉMY EXKLÚZIE A EXTRÉMIZMU AKO INŠPIRATÍVNE VÝCHODISKO PRE VÝSKUM V SOCIÁLNEJ PRÁCI A PEDAGOGIKE	133
PLEVKOVÁ, L.: VPLYV AEROBIKU NA BODY IMAGE A AERÓBNU VYTRVALOSŤ ŽIAČOK VYBRANÉHO OSEMROČNÉHO GYMNÁZIA	137
PRIESTEROVÁ, K.: ANALÝZA KVANTITATÍVNYCH VÝSLEDKOV PÍSOMNÉHO VYJADROVANIA ŽIAKOV SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM INTEGROVANÝCH NA ÚZEMÍ PREŠOVSKÉHO VÚC 5.–9. ROČNÍKA (MORFOLOGICKO–SYNTAKTICKÁ ROVINA, ÚROVEŇ VETY)	145
ŠAJGALOVÁ, M.: ŠKOLSKÝ SOCIÁLNY PEDAGÓG V TEORETICKEJ REFLEXII	154
SOKOLOVÁ, E.: MANAŽÉRSKE KOMPETENCIE RIADITEĽIEK	160
STOLÁRIKOVÁ, Z.: SOCIÁLNE VZŤAHY PREDŠKOLSKÝCH DETÍ	166
VANÍKOVÁ, T.: INKLUZÍVNA PRAX V EDUKÁCII VEĽKEJ BRITÁNIE	172
VANÍČKOVÁ, V.: VYBRANÉ OTÁZKY GYMNAZIÁLNIHO SPOLEČENSKOVĚDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ POHLEDEM UČITELŮ	180
VENZELOVÁ, J.: ELEMENTÁRNA JAZYKOVÁ A LITERÁRNA GRAMOTNOSŤ NA PRAHU VZDELÁVANIA	185
ZALAS, K.: PRIMARY SCHOOLING IN CZĘSTOCHOWA IN THE YEARS: 1918–1939. RESEARCH DESIGN	191

ÚVOD

Pred dvadsiatimi rokmi vyšla v UNESCO známa tzv. Delorsova správa s pôvodným názvom Učenie: skryté bohatstvo (Learning: the treasure within, 1996). Jacques Delors, hlavný autor správy, si všimol, že stratégie výchovy a vzdelávania na konci 20. storočia sú príliš jednostranne a zúžene orientované na svet práce, na nadobúdanie profesionálnych zdatností a na rozvoj schopnosti začleniť sa do socio-ekonomickej štruktúry sveta. „Výchova sa nachádza v srdci rozvoja tak osoby ako aj spoločnosti. Jej poslaním je umožniť každému z nás bez výnimky, aby sme si naplno rozvinuli všetky naše talenty a aby sme uskutočnili svoj tvorivý potenciál, vrátane zodpovednosti za naše vlastné životy a dosahovanie našich osobných cieľov“ (s. 17). Správa vyzýva k návratu k edukácii chápanej integrálne, v zmysle rozvíjania štyroch pilierov výchovy a vzdelávania v 21. storočí: učiť sa poznávať, učiť sa konať, učiť sa byť, učiť sa žiť spoločne (s. 21-22, 37).

Učiť sa poznávať v kombinácii dostatočne širokého všeobecného poznania s dôsledným prenikaním do hĺbky úzkeho predmetného výmeru, a zároveň sa učiť učiť sa, aby každý zo vzdelávacej ponuky mohol vyťažiť čo najviac. Učiť sa konať tak, aby človek získal nielen profesionálne zručnosti, ale širšie, aby dokázal čeliť rozmanitým situáciám a vedel pracovať v skupine. To tiež znamená konať v kontexte rôznych lokálnych formálnych i neformálnych sociálnych a pracovných skúseností, ako aj konať eticky koherentne. Učiť sa byť tak, aby sme čo najlepšie rozvíjali vlastnú osobnosť a aby sme boli schopní konať čoraz väčmi samostatne, súdne a zodpovedne. Edukácia nesmie zanedbať žiaden aspekt potenciálu osoby: pamäť, usudzovanie, estetický vkus, telesné zručnosti a komunikačné schopnosti. Učiť sa žiť spoločne, t.j. rozvíjať porozumenie druhým a oceňovať vzájomnú závislosť, realizovať spoločné projekty, vedieť riešiť konflikty, a to všetko v duchu rešpektu k hodnotám pluralizmu, vzájomného pochopenia a pokoja. Všetky štyri piliere vytvárajú jedno vzdelávacie kontinuum.

Práve o toto výchovné a vzdelávacie kontinuum ide opäť a stále, aj v ohniskách parciálnych vedeckých projektov mladých vedcov v oblasti pedagogiky a vied o výchove. Mnohorakosť výskumných zámerov a tém nič neuberá na potrebe vytvoriť si či zachovať odstup a svoj vlastný projekt nahliadnuť aj z ohľadom na celok, ktorým je lepší život človeka. V tejto optike dolieha o to nájstojčivejšie otázka Je ešte výchova potrebná?, ktorú si do titulu svojej plenárnej prednášky na našej konferencii vložila profesorka Blanka Kudláčová, garantka doktorandského štúdia pedagogiky na domácej fakulte. Vyrastajúc z hlbokých historických koreňov a antropologickej múdrosti stáročí, ale aj z reflektovanej skúsenosti súčasných civilizačných turbulencií a výziev, napokon musela dôjsť k záveru, že človek ešte nikdy nebol na výchovu odkázaný tak, ako v súčasnosti.

Ako sa už stalo tradíciou, jednu z dvoch hlavných prednášok mal pozvaný hosť z mimofakultného prostredia. Tento rok prijal pozvanie profesor Peter Zajac, významný literát, jazykovedec a publicista, ako aj známy slovenský „verejný intelektuál“. Jeho prednáška Ako sa stať vedcom odrážala jeho syntetickú znalosť nielen slovenských a českých pomerov v akademických a vedeckých kruhoch, ale aj univerzitnú – i doktorandskú – výskumnú prax v Nemecku. Pútavým a pre auditórium vďačným štýlom predstavil v desiatich krokoch nevyhnutné podmienky vstupu do vedeckej kariéry.

Aj tento v poradí už šiesty ročník vedeckej konferencie doktorandov ukázal, aká potrebná je slávnosť stretnutia premýšľajúcich a nerukolapné súvislosti odkrývajúcich ľudí, stretnutia, pri ktorom sa vymieňajú skúsenosti, inšpirácie a podnety do tvorivej vedeckej práce. Stretlo sa 40 doktorandov, z toho 33 s aktívnymi vystúpeniami, z 9 univerzít zo Slovenska, Česka

a Poľska. Doktorandské príspevky so „skúšobnými obhajobami“ vlastných výskumov odznali v štyroch sekciách, v pracovnej, a priateľskej atmosfére. Aj na základe recenzných posúdení je nutné priznať, že mali rozličnú úroveň kvality, odhliadnuc od ročníkov doktorandského štúdia. Účastníci iste pochopili, že hlavným poslaním ich štúdia a práce je najmä vedecká príprava, ktorej základy sa kladú práve teraz. Dobrá kvalita práce počas doktorandského štúdia je najlepším predpokladom budúceho náročného ale zmysluplného akademického úspechu.

Andrej Rajský
editor

JE EŠTE VÝCHOVA¹ POTREBNÁ?

Blanka KUDLÁČOVÁ

Na najjednoduchšie otázky býva často problém nájsť jednoduchú odpoveď. Cieľom našej prednášky je reflektovať to, či je výchova, ktorej význam a opodstatnenosť sa v súčasnosti často spochybňuje, ešte vôbec potrebná. Odpoveď budeme hľadať postupne, krok po kroku, čomu zodpovedá aj štruktúra prednášky. Najskôr si urobíme krátky historický exkurz a budeme hľadať počiatky výchovy a zlomové body v jej vývoji, následne si urobím rekapituláciu o význame výchovy v minulosti a pomenujeme niektoré problémy súčasnej výchovy. V závere prejdeme z historickej platformy do filozofickej oblasti a otvoríme opäť otázku: *Je výchova ešte potrebná?*

Prehistorické obdobie vo vývoji výchovy alebo *Kedy a kde vznikla výchova?*

Datovať vznik výchovy do konkrétneho bodu alebo obdobia nie je ľahká úloha. Cesta k človečenstvu je totiž súčasťou procesov biologického, sociálneho a kultúrneho vývinu človeka a vývoja ľudstva, ktoré francúzsky filozof a paleontológ Pierre Teilhard de Chardin v svojom diele *Le Phénomène humain* (1955, v slov. preklade Fenomén človeka, 1990) označil jedným slovom *hominizácia* (*homo*, lat. – človek). Kultúra, ktorá ide ruka v ruku s výchovou a vzdelávaním sa neobjavuje v dejinách ľudstva v jednom časovom bode, ale je súčasťou jeho širšieho vývoja.

Ako konkrétne vyzerali počiatky výchovy a vzdelávania v primitívnych spoločnostiach, sa môžeme dozvedieť z archeologických vykopávok, rozlúštených prvých písomných systémov a zo skúmaní etnológov, sociológov, antropológov a iných vedcov. Kľúčovým z pohľadu nami sledovanej problematiky je *obdobie neolitu* (mladšia doba kamenná, 5000 – 1200 pred Kr.), ktorého najdôležitejším znakom je opustenie kočovného spôsobu života a jeho nahradenie usadnitejším spôsobom. Z hľadiska kultúrnych dejín ľudstva v ňom nastalidve významné skutočnosti²:

1. koniec kultúrnej jednoty paleolitických civilizácií: jednotlivé civilizácie sa začali od seba odlišovať a ich vývoj začína mať autonómny charakter,

2. vznik prvých prehistorických politických celkov s prvými podobami inštitúcií, v ktorých sa zhromažďovali deti a mladí ľudia za účelom vzdelávania.

Podľa J. Adamsa (1912), človek v tomto období začína postupne preberať vedomú zodpovednosť za výchovný proces, hoci ešte nie je schopný výchovu reflektovať. V civilizáciách starovekého východu sa stretávame s prvými systémami výchovy oveľa skôr ako v európskom priestore, atďeto kultúry ovplyvnili aj európsku kultúru, najmä grécku. O. Kádner (1923) uvádza, že grécki filozofi Herodotos a Diodor Sicilský absolvovali cesty na východ a spoznávali orientálne inštitúcie. Orientálneho pôvodu je napr. dekadická číselná sústava, zvieracie bájky, viaceré astronomické a lekárske poznatky.

Jedným z najskôr datovaných bol systém výchovy v Číne. Jeho počiatky siahajú podľa viacerých zdrojov ešte do polovice 3. tisícročia pred Kr. (P. F. Graves, 1913; O. Kádner, 1923; The New Encyclopedia Britannica, 1997). P. F. Graves (1913) datuje vznik štátnych

¹ Slovo výchova používam v najširšom význame – aj výchova aj vzdelávanie. Tento terminologický dualizmus sa v pedagogike traduje až od obdobia J. F. Herbarta (1776 – 1841), ktorý je považovaný za tvorcu vedeckej pedagogiky, anglosaská tradícia takéto rozdelenie vôbec nepozná.

² Prvé roľnícke osady vznikli pri vodných tokoch na území Blízkeho východu v období 8 tis. rokov pred Kr. V období okolo 7 tis. rokov pred Kr. nachádzame roľnícke osady na území Grécka, Talianska, v krajinách úrodného polmesiaca, v Sýrii a Palestíne.

škôl do obdobia vlády *Ti-k'uo* v rokoch 2432 – 2363 pr. Kristom. Už v tomto období prevzal štát do rúk systém výchovy a vzdelávania a hmotne ho podporoval. Čínsky systém výchovy a vzdelávania je typickým príkladom orientálnej výchovy, ktorá si zachovala svoj špecifický charakter bezo zmien niekoľko storočí.³ Obsah výchovy a vzdelávania v starovekej Číne mal výrazný sekulárny a morálny charakter, neskôr ovplyvnený konfucianizmom.

Druhou zaujímavou civilizáciou v dnešnej Ázii je civilizácia na brehoch Indu, okolo 2500 rokov pred Kr. Dokumentujú to vykopávky dvoch opevnených, pravdepodobne hlavných miest - Harappa a Mehendžo-daro, ktoré odhalili svetu pomerne vyspelú teokratickú civilizáciu, typickú svojou uniformitou a statickým charakterom (M. Eliade, 1995). Na rozdiel od výchovy v Číne, ktorá boli zameraná na prípravu pre reálny život, výchova v Indii bola zameraná na budúci život, ktorý má prísť po smrti. Mala teda výrazný náboženský charakter a bola kastovnícka. Táto civilizácia zanechala svetu veľmi zaujímavé vyššie vzdelávacie inštitúcie, za všetky spomenieme len Taxilu a Nálándá. *Taxila* sa stala centrom budhistického vzdelávania v 6. stor. pred Kristom a ovplyvňovala Perziu, Grécko a celú strednú Áziu. Bola považovaná za historické a náboženské centrum hinduistov a budhistov od 6. storočia pred Kristom až do 5. storočia po Kristovi, kedy bolazničená.⁴ Sústredilo sa v nej množstvo vynikajúcich učiteľov, z ktorých mal každý svoju vlastnú školu myslenia, čomu sa nevyrovnala žiadna podobná inštitúcia v danom období. J. Needham (2004) uvádza, že keď Alexander Veľký prišiel v 4. storočí pred Kr. do Taxily, našiel tam vyššiu školu, akú dovtedy v Grécku nevidel. Centrum vyššieho vzdelávania v *Nálánde*, bolo založené okolo r. 450 pred Kr. a pretrvalo až do r. 1193 po Kristovi. Často je považované za jednu z najväčších a najslávnejších vyšších vzdelávacích inštitúcií v histórii ľudstva a v anglosaskej literatúre sa stretneme aj s označením univerzita. Centrum bolo umiestnené v komplexe viacerých kláštorov a poskytovalo ubytovanie pre všetkých svojich učiteľov a študentov. V období svojho vrcholu malo okolo dve tisíc učiteľov a viac ako desať tisíc študentov. Ide o architektonický unikát, ktorý bol ohradený vysokým múrom a mal jeden vchod. Centrum tvoril komplex ôsmich oddelených kláštorov a desiatich chrámov, medzi ktorými bolo umiestnených množstvo meditačných miestností a učební. To všetko sa nachádzalo uprostred parkov a jazier. Knižnica bola umiestnená v troch budovách a bola v nej aj možnosť prepisovať texty.

V neposlednom rade treba pri mapovaní počiatkov výchovy spomenúť oblasť medzi dvomi veľkými ázijskými riekami Tigris a Eufrat,⁵ ktorá sa často označuje aj ako kolíska ľudstva. Podľa B. T. Arnolda (2004) je toto údolie priestorom, v ktorom prišlo ku kontaktu dvoch riečnych kultúr – egyptskej (pri rieke Níl) a mezopotámskej, ktoré sa stali východiskom antickej kultúry Blízkeho východu a miestom zrodu ľudskej civilizácie. Mezopotámska kultúra ovplyvnila aj neskoršie antické kultúry – najmä izraelskú, grécku a rímsku (tamže). Prvé civilizácie v tomto úrodnom údolí sa objavili okolo roku 3500 pred Kr., išlo o Sumerov, ktorí vynašli písmo a vytvorili prvé písomné pamiatky svetovej literatúry⁶. To spôsobilo obrat v dejinách ľudstva a odborník na starovekú Mezopotámiu, S. N. Kramer (1956), prostredníctvom názvu svojej knihy vyhlásil, že „história začína na Sumeri“. Podľa S. N. Kramera (1956), v polovici 3. tisícročia pred Kr. existovalo po celom Sumeri množstvo písárskych škôl, ktorých cieľom bolo vychovať nových pisárov. L. E. Pearce (1995) uvádza,

³ Až do r. 750 pred Kristom mal školský systém pod kontrolou štát. Po tomto období sa stal súkromnou záležitosťou a štát mal nad ním kontrolu len prostredníctvom zavedenia prísneho systému skúšok. Tento systém skúšok sa postupne profiloval a definitívnu podobu dostal až v r. 617 po Kristovi a pretrval až do r. 1904.

⁴ Taxila je v súčasnosti dôležitým archeologickým náleziskom v provincii Pandžáb na území Pakistanu. V r. 1980 ju UNESCO vyhlásilo za svetové kultúrne dedičstvo.

⁵ V súčasnosti sú na danom území krajiny Irán, Irak, Kuvajt, Saudská Arábia, Jordánsko, Turecko, Sýria, Libanon, Izrael, Palestína.

⁶ Napr. slávna babylonská kozmogonická poéma *Enúma Eliš* alebo najvýznamnejší epos akkadského náboženstva, *Epos o Gilgamešovi*.

že archeologické doklady o existencii a aktivitách pisárskych škôl pochádzajú z Uru, Sipparu a Nippuru, kde boli ako školy identifikované miesta s tabuľkami popísanými klinovým písmom. Pisárske školy sa stali centrami kultúry a vzdelávania v Sumeri a pisári, ktorí tvorili elitu ríše, boli zodpovední za ochranu kultúrneho bohatstva Mezopotámie.

Historické obdobie vo vývoji výchovy

Vo vyššie uvedených civilizáciách išlo o tzv. obdobie prehistorickej výchovy.⁷ Práve vznik písma bol prvým predpokladom pre ukončenie tohto obdobia a pre postupný prechod do tzv. historického obdobia výchovy, kedy človek začína o výchove premýšľať a teoretizovať. To sa však už viaže k európskemu pedagogickému mysleniu, ktorého východiská nachádzame v troch kľúčových tradíciách: grécko-rímskej antike, židovsko-kresťanskej tradícii a novovekej racionalite. Prvé dve z nich časovo nadviazali na bohatstvo vyššie uvedených východných civilizácií. A. B. Knapp (1988, s. 278) píše, že „klasická grécka kultúra začala prekvitať, keď mal Blízky východ za sebou už dva a pol tisícročnú históriu“.

Zárodky grécko-rímskej kultúry, ktorú zjednodušene nazývame *antika*, môžeme nájsť na ostrovoch Egejského mora a v úrodných údoliach južného a stredného Grécka. Aj tu zohralo zásadnú úlohu pri demokratizácii spoločnosti písmo.⁸ Jeho postupné zdokonaľovanie a využívanie na nové účely spôsobilo významné zmeny v myslení a sebauvedomovaní ľudí – procesy segmentácie, linearity, odstupu a diferencie mali za následok aj proces ľudskej individualizácie. Písmo ovplyvnilo aj zrod lineárneho času a dejinnosti: prítomný čas sa začal oddeľovať od minulého. Postupne začalo prenikať do štruktúr spoločnosti, hoci nemalo taký význam a moc, ako dnes.

Podľa H. I. Marroua (1969), počiatkom gréckej kultúrnej tradície sú Homérove eposy *Ilias* a *Odyseia*, v ktorých nachádzame aj počiatky gréckeho modelu výchovy a vzdelávania. G. L. Gutek (1995, s. 15) ich dokonca považuje za „významný prameň nielen klasického gréckeho vzdelávania, ale západného vzdelávania vôbec“. Možno v nich objaviť prvky individuálneho prístupu vychovávateľa k vychovávanému: chlapcov z bohatých rodín vychováva a vzdeláva skúsený učiteľ. Prototypom takéhoto učiteľa bol podľa spomínaného autora *Cheirón*, ktorý je v epose *Ilias* zobrazený ako Achillov učiteľ.

V gréckej starovekej výchove môžeme v zásade sledovať dva základné systémy: spartský a aténsky, ktoré sa odlišujú v ciele aj obsahu výchovy. Napriek jednostrannosti a obmedzenosti spartskej výchovy možno konštatovať, že výchova a vzdelávanie v Sparte sa v európskom priestore stali po prvýkrát verejnou záležitosťou (B. Kudláčová, 2009). V aténskom modeli výchovy nachádzame počiatky trojstupňového systému vzdelávania (elementárne, sekundárne a terciárne) a tiež výrazný občiansky charakter výchovy, zameranej na rozvoj slobodnej individuality chovanca (B. Kudláčová, 2010). V gréckej antike sa vyprofilovali dva konkurenčné koncepty vzdelávania: filozofický, reprezentovaný Platónom (v r. 387 pred Kr. založil v Aténach filozofickú školu známu pod názvom *Akadémia*) a rétorický, reprezentovaný Isokratom (v r. 393 založil v Aténach rečnícku školu). Podľa H. I.

⁷J. Lohisse (2003) rozdelil podľa typu dominantných médií historické obdobie ľudstva na 4 epochy: epochu hovorenia (*oralité*), epochu písma (*scribalité*), epochu masovosti (*massalité*) a epochu netvarovosti (*informalite*). Tieto epochy podľa neho nie sú navzájom od seba ostro oddelené, ale kontinuálne do seba prerastajú, až sa nová epocha stane evidentne dominantnou v spoločnosti.

⁸Začiatky gréckej kultúry siahajú až do 3. tis. pred Kr., do doby egejských civilizácií – *kykladskej*, *minójskej* a *heladskej*, ktorých najväčším prínosom bolo vytvorenie pravdepodobne prvých systémov písma na európskom kontinente. Minojci najskôr používali hieroglyfické (obrázkové) písmo, z ktorého sa pravdepodobne neskôr (asi 18. stor. pred Kr.) vyvinulo lineárne písmo typu A. Používalo sa na hospodárske záznamy a tiež na zaznamenávanie náboženských a literárnych textov. Z neho vzniklo lineárne písmo B, ktoré sa používalo výhradne na hospodárske záznamy.

Marroua (1969) nemožno vidieť medzi Isokratom a Platónom a medzi rétorikou a filozofiou len rivalitu, ale vzájomným ovplyvňovaním a taktizovaním sa stali dvomi stranami jednej mince a vzájomne obohatili klasickú grécku kultúru. Platón (427 – 347 pred Kr.) je považovaný za tvorcuprvej filozofickej sústavy, v jeho diele však nachádzame aj základy pedagogickej teórie (B. Kudláčová, 2010). Svoju filozofiu výchovy objasnil najmä v dielach *Politeia* (Ústava), ktoré predstavuje odvážnu utópiu a *Nomoi* (Zákony), ktoré patrí k jeho posledným dielam a je oveľa realistickejšie. Obidva dialógy sa venujú problematike vybudovania ideálnej spoločnosti a výchove jej vládcov - filozofov, ktorí sú hlavným prostriedkom pre dosiahnutie tohto cieľa. Môžeme povedať, že celá Platónova filozofia je vlastne pedagogikou a celá jeho pedagogika filozofiou.

Podľa H. I. Marroua (1969) antická výchova sa stala definitívnou až v období, ktoré prišlo po Aristotelovi a Alexandrovi Veľkom. Klasický model gréckej výchovy a vzdelávania prijal celý vtedajší grécky svet a spolu s helenistickou kultúrou ovplyvnili aj Rím a prostredníctvom neho celú západnú európsku kultúru a tiež byzantskú kultúru. Po podrobení Grécka Rímom (v r. 146 pred Kr.) začali Rimania asimilovať grécku kultúru bez obmedzení a začala sa utvárať kultúra, ktorú označujeme ako grécko-rímska. Ťažisko kultúrneho a civilizačného vývoja sa z helenistického východu postupne presúvalo na západ Európy, do formujúcej sa Rímskej ríše. Proces duchovného splynutia rímskej a gréckej kultúry kulminoval v období *Marca Tullia Cicera* (106 – 43 pred Kristom), ktorý ako prvý jasne deklaroval a zdôvodnil humanistickú ideu vzdelávania – *humanitas*, kruciálnu pre nasledujúce dve tisícročia.

Zmeny do myslenia gréckej *polis* a rímskej *civitas* v 1. storočí po Kristovi prinieslo kresťanstvo v podobe nového obrazu človeka a étosu lásky, ktorý antika nepoznala (B. Kudláčová, 2003). Tieto nové idey napĺňali ľudí nádejou v spravodlivejší poriadok, poskytovali východisko z politickej a morálnej dekadencie Rímskej ríše a postupne získavali aj vzdelanejšie vrstvy obyvateľstva. To sa odrazilo aj v chápaní výchovy a následne v organizácii školstva. Pohanský Rím sa dlho bránil novému náboženstvu, ale ani kruté prenasledovanie kresťanov nezastavilo jeho prienik. V roku 313 vydal cisár Konštantín známy *tolerančný (milánsky) edikt*, ktorý pre kresťanov znamenal právo na existenciu. O sto rokov sa stalo kresťanstvo štátnym náboženstvom. Cieľom kresťanskej výchovy bolo, aby celý život človeka smeroval k Bohu. Vznikla inštitúcia kostola, ktorá sa postupne stala veľmocou kultúry a vzdelávania v Európe. Termín *en Christo paideia* - kresťanská výchova, nájdeme už v listoch sv. Klementa Rímskeho okolo r. 96. Ešte pred ním, sv. Pavol v svojich listoch dával rodičom rady, ako majú vychovávať svoje deti (Ef 6, 1 - 4; Kol 3, 21). Základy historickej syntézy kresťanstva s antickou kultúrou a filozofiou položil sv. Augustín (354-430).

Výchovu a vzdelávanie v staroveku postupne prevzala do svojich rúk kresťanská cirkev prostredníctvom kňazov, rehoľníkov a mníchov, ktorí boli najvzdelanejšou vrstvou obyvateľstva. Cirkev bola dobre organizovaná a preto prežila pád západnej časti Rímskej ríše (r. 476). Začiatok stredoveku výrazne ovplyvnil zakladateľ prvého mníšskeho poriadku Benedikt z Nursie (480 - 543), ktorý v r. 529 založil na hore Monte Cassino pri Neapoli kláštor a pri ňom školu, ktorá realizovala kláštorne pravidlá v zmysle príkazu *Ora et labora* (Modli sa a pracuj). Kláštorne školy začali tvoriť neodmysliteľnú súčasť kláštorov a do 7. storočia boli takmer jedinými centrami vzdelávania a kultúry vo všetkých krajinách Rímskej ríše⁹ (F. Verzelius – N. Painter, 2009). V období vrcholnej scholastiky vzniká v Európe nová inštitúcia v oblasti vzdelávania – univerzita,¹⁰ ktorá pretrvala až dodnes. Prvé univerzity boli

⁹ Prvú kláštornú školu na Slovensku založili benediktíni koncom 10. storočia pod Zoborom.

¹⁰ Prvé univerzity vznikajú na území Talianska a Francúzska – Bologna 1119; Salerno, Padua, Paríž 1200; v Anglicku je to Cambridge a Oxford 1249. Podľa S. Wołoszyna (2006) má kresťanská Európa v r. 1300 už 23

organizované ako cechy študentov (Bologna, Padova, Cambridge) alebo ako cechy profesorov (Paríž, Oxford). Získali rozličné privilégia a neskôr ich uznala duchovná aj svetská moc. Rozvíjali sa v nich všetky vtedajšie vedné odbory a štúdium malo nadregionálny charakter. V zmysle členenia historických epoch podľa J. Lohissa (2003), vynálezom tlačiarne v r. 1450 začala epocha masovosti, kedy bol autor oddelený od diela, ktoré sa začalo reprodukovat' v krátkom čase a v kvantitatívne veľkom počte.

Osamostatnenie ľudského rozumu, posilnenie autonómie človeka a antropocentrizmus modernej vedy predstavovali charakteristické rysy novovekého myslenia, s ktorými sa podľa T. Kaspera a D. Kasperovej (2008) musel vyrovnat' aj Jan Amos Komenský (1592-1670). Jeho vrcholným filozoficko-pedagogickým dielom je *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica - Všeobecná porada o náprave ľudských vecí*, ktorého 4. zväzok *Pampaedia* (Vševýchova) je završením jeho názorov na výchovu a vzdelávanie. Podrobne v nej opísal projekt celoživotnej kultivácie osobnosti. *Pampaedia* nie je už len systémom didaktiky, ale aj pedagogiky, náuky o tom, ako človeka vychovať. Môžeme ju považovať za prvý skutočný výchovný systém. Komenský sa týmto dielom stal priekopníkom a prvým teoretikom univerzálneho vzdelávania ako celoživotného procesu. Túto svoju túžbu štrukturoval do troch zložiek - k univerzálnemu vzdelávaniu sa majú privádzať: 1. všetci (*omnes*), 2. vo všetkom (*omnia*), 3. aby sa stali všestranne (*omnino*) vzdelaní (J. A. Komenský, 1992). Vzdelanie chápal veľmi široko – prameňom múdrosti je podľa neho poznanie sveta, t.j. prírody, ľudského rozumu a Biblie. Výchovu a vzdelávanie považoval za jednu z ciest pri zmene spoločnosti. Vo vzdelávaní mládeže videl najúčinnjší spôsob, ako napraviť stav obcí, národov a cirkví.

V 17. – 18. storočí nastáva v Európe prechod od feudálnych štátov k novodobým demokratickým štátnym útvarom. Demokratický ideál sa stal východiskom novej kultúry a nových výchovných koncepcií, tiež nového systému organizácie výchovy a vzdelávania. Osvietenstvo prináša liberalizmus, začínajúcu náboženskú toleranciu a politickú slobodu. V ekonomickej oblasti je s tým spojená neobmedzená kapitálová a pracovná sloboda, ktorá vytvorila možnosť pre realizáciu idey všeobecného vzdelávania, prostredníctvom školských poriadkov v jednotlivých európskych regiónoch (napr. v r. 1763 bol ustanovený *Všeobecný vidiecky školský poriadok*, prvý školský poriadok pre ľudové školstvo v Prusku, ktorý ustanovil aj povinnú školskú dochádzku; v Rakúsko-Uhorsku to bol *Všeobecný školský poriadok* v r. 1774, na ktorý nadviazalo v Uhorsku v r. 1777 známe *Racio educationis*). Cieľom školských poriadkov bolo vzdelávať všetkých obyvateľov bez ohľadu na pôvod, miesto bydlisko, čím sa položili základy všeobecnej gramotnosti.

V druhej polovici 18. storočia môžeme tiež zaznamenať vznik prvých špeciálnych škôl zameraných na starostlivosť o postihnutých jedincov (V. Lechta, 1994). H. Fend (2006) označil obdobie osvietenstva za počiatok modernej výchovy. Boli vytvorené nové vzdelávacie systémy, ktoré boli verejné a štátne, povinná školská dochádzka bola legislatívne upravená. V zmysle členenia historických epoch podľa J. Lohissa (2003), osvietenstvo vytvorilo predpoklady pre vyvrcholenie epochy masovosti v 19. storočí. Osvietenská idea všeobecného vzdelávania však priniesla so sebou aj možnosť výchovu ideologizovať: zneužiť na propagovanie určitej ideológie. Podľa G. L. Guteka (2003) je práve výchova veľmi dobrým spôsobom reprodukcie, príp. formovania osôb v zmysle preferovanej ideológie.

Koncom 19. storočia nastala výrazná diferenciácia vo vedách. V dôsledku spoločenského a technického pokroku sa ukazovalo, že rozvoj pedagogickej teórie prekračuje rámec filozofie. Požiadavky na neustály osobnostný rozvoj jedinca si vyžadovali optimalizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu, čo vyžadovalo rozvoj teórie, ktorá by skúmala proces

univerzít. Na území Slovenska existovali dve univerzity, ktoré spravovali jezuiti: v r. 1635 bola založená Trnavská univerzita a v r. 1657 Košická univerzita.

zámerného pôsobenia na osobnosť. Snahu za osamostatnenie pedagogiky možno považovať za prirodzenú. Jej dôsledkom bolo, že pedagogika sa postupne vyčlenila z rámca filozofie a konštituovala sa ako samostatná vedná disciplína s úzkym vzťahom k príbuzným vedám, avšak s vlastným autonómnym predmetom skúmania. Jej začiatky sú spojené s menom J. F. Herbarta (1776-1841), ktorý vyšpecifikoval predmet pedagogiky a vytvoril jej prvý vedecký systém, ktorý vychádzal zo psychológie a etiky. Základ svojej pedagogickej teórie objasnil v spise *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (Všeobecná pedagogika odvodená z cieľa výchovy, 1806) a *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (Náčrt pedagogických prednášok, 1835). Pedagogiku rozčlenil na *teoretickú*, ktorá je zameraná napríklad na výchovateľnosť, možnosti a prostriedky výchovy a *praktickú*, zameranú na vedenie, disciplínu, vyučovanie, rozumové vzdelávanie a mravnú výchovu. Výchovu rozdelil na *mravnú (vôľovú) výchovu* a *rozumové vzdelávanie (vyučovanie)*, čím zaviedol v nemeckých hovoriacich krajinách terminologický dualizmus: výchova a vzdelávanie. Keďže nemecká pedagogika ovplyvňovala pedagogické myslenie v celej kontinentálnej Európe, uvedený problém sa trauje aj v iných európskych krajinách.

V 19. storočí sa vo vyspelých priemyselných krajinách vytvoril tlak na rozvoj všeobecného a povinného školstva, nakoľko poznatky bolo treba odovzdávať širokému okruhu záujemcov. Tým vznikol priestor pre inštitucionálny charakter vzdelávania a výchovy v Európe. Na jednej strane išlo o pokrok a dostupnosť výchovy pre široké vrstvy, na druhej strane mal tento proces svoje riziká: môže sa stať prostriedkom zneužívania mocenských štruktúr v jednotlivých krajinách, k čomu bohužiaľ v prvej polovici 20. storočia aj prišlo. Sekulárny charakter výchovy spôsobil, že v procese výchovy sa vyprofilovali dva základné prvky: *subjekt a objekt*, teda niekto formuje niekoho. Cieľom výchovy bolo stať sa užitočným pre existujúcu spoločnosť.

Vplyv herbartizmu začína začiatkom 20. storočia nahrádzať vlna reformizmu, ktorý akcentuje väčšiu slobodu dieťaťa (M. Cipro, 2002). Teoretické východiská reformačného pedagogického hnutia možno nájsť už koncom 19. storočia, jeho vrchol spadá do tridsiatych rokov 20. storočia (M. Matulčíková, 2007). V r. 1900 vyšla publikácia Švédky Ellen Keyovej *Storočie dieťaťa*, ktorá bola akýmsi spoločným programom prirodzenej a slobodnej výchovy. Začali vznikať nové koncepcie a teórie výchovy a to nielen na území Nemecka, ale aj v širšom medzinárodnom prostredí. Pedagogika sa preorientovala z orientácie na výkon a intelektualizmus na orientáciu na dieťa a kultúru.

Rekapitulácia alebo O čo išlo vo výchove v minulosti?

Z predchádzajúceho vyplýva, že výchova ako súčasť kultúrneho vývoja ľudstva v dejinách zabezpečovala:

- ✓ odovzdávanie predchádzajúceho kultúrneho dedičstva a uchovávanie historickej pamäti rodu, kmeňa, národa,
- ✓ formovanie a osobnostný vývin človeka ako jedinca a tiež rodu, kmeňa, národa ako celku,
- ✓ pokračovanie rodu, kmeňa, národa - na vyššej úrovni, pretože tí, ktorí vzdelávali, patrili v minulosti zväčša k intelektuálnej a morálnej elite národa,
- ✓ bola úzko spojená s náboženstvom, morálkou, písmom, literatúrou, poznaním vlastných dejín...

Problém výchovy v súčasnosti alebo Je ešte výchova potrebná?

Výchova po dvoch ničivých svetových vojnách v 20. storočí a nástupe postmoderného myslenia nevie „nájsť samu seba“, čoho výrazom je aj vznik viacerých anti-pedagogických

teoretických smerov v 60-tych až 80-tych rokoch 20. storočia, ktoré však boli v podstate oprávnenou reakciou na skutočnosť, že model výchovy neakceptoval zmeny v chápaní vtedajšieho človeka. Statický model chápania výchovy, v ktorom niekto formuje niekoho, nezohľadňuje dynamický vývin človeka, proces zrenia ktorého prebieha počas celého života (ku ktorému sa ešte vrátíme) a tiež nezohľadňuje vonkajšie skutočnosti, ktoré ovplyvňujú sebahňovanie človeka.

Spomenieme dve dôležité vonkajšie udalosti, ktoré prispeli k zmene v chápaní človeka a v zmene jeho pohľadu na seba samého. Prvou je udalosť z r. 1969, kedy sa prvý človek vrátil z cesty Mesiace späť na svoju rodnú Zem a globalita sa stala fyzickým zážitkom.¹¹ Z vonkajšieho pohľadu išlo o jednoduchý návrat amerického kozmonauta N. Armstronga z Mesiaca na Zem. Tento odstup od Zeme a návrat späť však nie je jednoduchým návratom: človek zažil niečo, čo v ňom spôsobilo zásadnú zmenu. To sa odrazilo v jeho myslení, vnímaní samého seba, a malo by sa nutne odraziť aj v chápaní výchovy, ktorá v svojich predchádzajúcich podobách už nie je funkčná. Táto potreba niečo zmeniť, pretrvávajúca doteraz – viera vo vedu a techniku (19. a 20. stor.), ale ani viera v pokrok a lepšie zajtrajšky (staršej generácii dobre známy z obdobia socializmu) už neobstojí, ľudia sú sklamaní a väčšinou skeptickí. Druhou skutočnosťou, ktorá výrazne vstúpila do života človeka sú úplne nové možnosti elektronických médií v oblasti komunikácie, čo môžeme datovať do 90-tych rokov 20. storočia, kedy vrcholí aj postmoderna. J. Lohisse (2003) hovorí o tomto období ako o epoche netvarovosti (*informalité*), v ktorej dominujú elektronické médiá, osobitne internet. Čo sa týka internetu, ide historicky prvýkrát o médium, do ktorého môže subjekt aktívne vstupovať, ovplyvňovať jeho obsah a priamo tu a teraz komunikovať (v predchádzajúcich médiách recipient len pasívne preberal obsahy).

Viacerí filozofi sa vyjadrujú o súčasnosti ako o *postedukačnej dobe*, o *konci výchovy*... Dokladajú to tým, že ide o dominanciu vzdelávania, bez „hlbšieho“ a „širšieho“ ukotvenia. „*Verili sme, že čím viac človek bude vedieť, tým viac bude človekom, ale ukázalo sa, že je to zložitejšie*“ (J. Hábl, 2014). Známy český filozof J. Sokol (2014) hovorí o *morálnej negramotnej generácii*, možno tiež povedať, že *súčasná generácia je generáciou bez historickej pamäte*. Podľa J. Hábla (2014), rozpad ilúzií nie je príjemný, ale ak prinesie ako vedľajší produkt istú dávku myšlienkového pokory a ochoty položiť znovu základné otázky, čo to vlastne robíme a prečo, potom nie je zbytočný. Vráťme sa k našej pôvodnej otázke: *Je ešte výchova potrebná?*

R. Palouš (1991) nazval obdobie po staroveku, stredoveku a novoveku (klasické členenie európskych dejín) pojmom *svetovek*. Spomínaný návrat človeka na Zem, je podľa Palouša (1990) návratom k pozemskosti (lat. *humilis* – pokorný, *humus* – zem) a priznaním sa človeka k svojej príslušnosti k Zemi, ľudskej jednoduchosti, k putovaniu za hľadaním zmyslu, k bytiu pútnika na ceste, na ktorej je spolupútnikom s ostatnými v spoločnom svete, za ktorý je zodpovedný. Nejde pritom o nejaký ideologický konštrukt, ale o prirodzenú skutočnosť, ktorá sa odhalila v aktuálnej spoločenskej situácii. Poznanie *nehotovosti* ľudskej (morálnej) povahy je tým, čo dáva výchove zmysel dnes ešte viac, ako inokedy. Vnútorne dozrievanie človeka, ktoré sa viaže na jeho životné skúsenosti, je spojené s ontogenetickým vývojom človeka, ktorý prebieha v historickom čase, čo potvrdzujú teórie viacerých významných psychológov 20. storočia (napr. E. Eriksona, 2015, G. W. Allporta, 1961, A. H. Maslowa, 1954). Tento čas nie je možné urýchliť a ani to nie je potrebné, tento čas by práve opačne – mal človek využiť ako čas dozrievania, v ktorom postupne preberá zodpovednosť za svoj život a tiež životy iných, ktoré sú mu zverené. Osobné, ľudské dozrievanie neprebíha izolovane od iných, ale prostredníctvom vzťahov voči iným. Človek nežije ako ostrov sám o sebe, ale vždy je súčasťou bilaterálnych a multilaterálnych vzťahov – priateľských, manželských, širšej rodiny,

¹¹ Zaujímavé je, že v tom istom roku bol vynájdený aj mikroprocesor, ktorý spôsobil obrovský vývoj v oblasti počítačovej techniky a elektronických médií.

spoločenstva (v škole alebo v práci) a tiež určitého národa, spoločnosti, kultúry, náboženstva. V čase chýbajúcich a slabnúcich autorít, inštitúcií a konvencií, sa ľuďom ich vlastné činy javia ako skutočná možnosť zodpovednej voľby, ako vec svedomia a mravnej zodpovednosti – „človek je vrhnutý do reality, v ktorej sa musí pozrieť do tváre vlastnej mravnej nezávislosti a teda aj vlastnej mravnej zodpovednosti, ktorú mu nie je možné zobrať, ale ani sa jej nemôže zriecť“ (Z. Bauman, 2006). Podľa J. Patočku (1980) bez mravného základu nemôže fungovať žiadna sebalepšie technicky vybavená spoločnosť. Morálka tu podľa neho nie je preto, aby spoločnosť fungovala, ale jednoducho preto, aby človek bol človekom.

Z uvedenej reflexie vyplýva, že napriek všetkým tézám o postedukačnom osude Európy a konci výchovy, práve opak je pravdou: človek ešte nikdy nebol na výchovu odkázaný tak, ako v súčasnosti. To nás privádza k dvom záverom: 1) že výchova je v súčasnosti mimoriadne dôležitá a slovami R. Palouša (1991) – je tu čas výchovy a 2) že výchovu treba *reinterpretovať* v nových podmienkach, čo znamená, že treba do nej implementovať nové poznatky špeciálnych disciplín, aby zodpovedala mentalite súčasného človeka.

Literatúra

- Adams, J.: *The Evolution of Educational Theory*. London: The MacMillan Company, 1912.
- Allport, G. W.: *Pattern and Growth in Personality*. London: Holt, Rinehart & Winston, 1961.
- Arnold, B. T.: *Who were the Babylonians?* Atlanta: Society of Biblical Literature, 2004.
- Bauman, Z.: *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Slon, 2002.
- Cipro, M.: *Galerie světových pedagogů I. – III*. Praha: vlastním nákladem, 2002.
- Eliade, M.: *Dejiny náboženských představ a ideí*. Praha: Agora, 1995.
- Erikson, E. H.: *Životný cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Portál, 2015.
- Fend, H.: *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS Verlag, 2006.
- Graves, P. F.: *A History of Education before the Middle Ages*. New York: MacMillan Company, 1913.
- Gutek, G. L.: *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk: GWP, 2003.
- Hábl, J.: *Ikdyž se nikdo nedívá. Fundamentální otázky etického vychovatelství*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2015.
- Chardin de, P. T.: *Fenomén člověka*. Praha: Vyšehrad, 1990.
- Kádner, O.: *Dejiny pedagogiky*. Praha: Česká grafická unie, 1923.
- Kasper, T. & Kasperová, D.: *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008.
- Knapp, A. B.: *The History and Culture of Ancient Western Asia and Egypt*. Belmont: The Dorsey Press, 1988.
- Kramer, S. N.: *History begins at Sumer. Thirty-nine firsts in Man's recorded History*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1956.
- Komenský, J. A.: *Vševýchova (Pampaedia)*. Bratislava: Obzor, 1992.
- Kudláčová, B.: *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava: PdF TU, 2003.
- Kudláčová, B.: *Dejiny pedagogického myslenia I*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA, 2009.
- Kudláčová, B.: Vývoj formálnej výchovy a vzdelávania. In Kudláčová, B. (ed.): *Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu)*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis / VEDA, 2010, s. 192 – 223.
- Lechta, V.: Dejiny starostlivosti o postihnutých. In Vašek, Š. a kol.: *Špeciálna pedagogika (terminologický a výkladový slovník)*. Bratislava: SPN, 1994, s. 31-39.
- Lohisse, J.: *Komunikační systémy*. Praha: Karolinum, 2003.
- Marrou, H. I.: *Historia wychowania w starożytności*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1969.
- Maslow, A. H.: *Motivation and Personality*. New York: Delacorte Press, 1954.

Matulčíková, M.: *Reformno/pedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu školy*. Bratislava: AG Musica Liturgica, 2007.
Needham, J.: *Within the Four Seas: The Dialog of East and West*. London: Routledge, 2004.
Palouš, R.: *Světověk*. Praha: Vyšehrad, 1990.
Palouš, R.: *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991.
Patočka, J.: *Osobnost a dílo*. Samizdat, 1980.
The New Encyclopedia Britannica, volume 18 – Education, Evolution. 15th edition. Chicago: Encyclopedia Britannica, 1997.
Verzelius, F.– Painter, N.: *A History of Education*. London: Bibliolife, 2009.

Autorka:

prof. PhDr. Ing. Blanka KUDLÁČOVÁ, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta
Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
email: blanka.kudlacova@truni.sk

STIMULÁCIA VÝVINU DETÍ SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO – VZDELÁVACÍMI POTREBAMI POMOCOU METÓDY PLAYWISELY

Veronika BIELIKOVÁ & Miroslava BARTOŇOVÁ

Abstrakt

Príspevok je zameraný na inovatívnu metódu playwisely a jej vplyv na vývin detí so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami, konkrétne so sluchovým postihnutím, oneskoreným vývinom a apertovým syndrómom. Obsahom príspevku je stručná charakteristika metódy playwisely, prezentácia výsledkov jednotlivých prípadových štúdií detí, rozhovory s ich matkami, pričom autorkiným prínosom sú aj vlastné skúsenosti s vedením lekcií playwisely práve pri týchto konkrétnych deťoch. Autorka dokázala pozitívny vplyv metódy playwisely na deťoch z prípadových štúdií a sprostredkováva aj ovplyvňovanie vývinu týchto detí jednotlivými atribútmi metódy playwisely. Výsledky výskumu sú prínosné pre pedagógov, špeciálnych pedagógov a rodičov snažiacich sa deťom čo najviac pomôcť a optimalizovať ich vývin.

ÚVOD

Ako uvádza abstrakt, v tomto príspevku sa venujeme metóde playwisely a trom deťom s postihnutiami a oneskoreným vývinom. Metóda playwisely je doposiaľ známa hlavne v americkom meste dallas, v Českej Republike a v Slovenskej Republike. Jej zakladateľkou je patty hannan, ktorá ako gymnastka spolupracovala pri výskumoch americkej vládnej agentúry nasa - national aeronautics and space administration (v preklade národný ústav pre letectvo a vesmír). Vďaka tejto agentúre sa začala zaujímať o poznatky súvisiace s vývojom neurónových štruktúr a vypracovala metódu playwisely zameranú na optimalizovanie vývinu detí hlavne do veku troch rokov (Bieliková, 2015). Metóda playwisely

Zakladateľka Patty Hannan (2006) hovorí o tejto metóde ako o novom, priekopníckom a zábavnom spôsobe, ako sa hrať s deťmi a pri tom rozvíjať ich pohybové a rozumové schopnosti, pričom program apeluje na stimuláciu poznávania v priebehu vývinu mozgu dieťaťa počas obdobia vytvárania mozgových väzieb, teda od narodenia po školský vek. Dieťa sa v programe zdokonaľuje po fyzickej, psychickej aj citovej stránke a cieľom je rozprúdenie a vyladenie zmyslových, jazykových, vzdelávacích a pohybových schopností. Súčasťou PlayWisely je metodika založená na ľudskom prejave (metóda smeru – Directional Method) a inovatívne nástroje (kartový systém, osnovy a vybavenie).

Cieľom každej hodiny je optimalizovať vývinový potenciál, rozvíjať účinnú navigáciu vo vizuálnom a telesnom poli, naučiť dieťa dôvere v mozog a telo a zameriavame sa aj na vývinový blahobyt. Hodina je zameraná na dieťa, je mu venovaná všetka pozornosť. Rodič naň neustále dohliada. Potrebná je dôkladná príprava prostredia a čistota pomôcok.

Systém kariet dáva možnosť pre kvalitné vnímanie dát, ktoré následne ovplyvňuje kvalitu ďalších aktivít mozgu. Jasné a efektívne neurosenzorické spracovanie a schopnosť usporiadania údajov pre čo najpresnejší odraz obrazu sú rozhodujúce pre schopnosť ľudského výkonu od učenia a pohybu až po prežitie. Práve prvé tri roky dieťaťa sú najvhodnejším obdobím pre zapojenie koordinácie neurosenzorických systémov, keďže vtedy prebieha najefektívnejšie. Je možné sledovať určitý algoritmus prejavu, v ktorom karty budujú informácie inkrementálne od karty ku karte, dochádza k prepojovaniu vnemov a vytváraniu významov. Následne sa dieťa učí vnímať pravidlá hry o učení a nakoniec si začína uvedomovať nové vnímané vzory. Celý proces sa končí naučením nového pojmu

(www.mudrehranie.sk).

V súčasnosti má metóda PlayWisely osem druhov kartového systému:

- sada Nájdi to (červená farba),
- sada Postav to (žltá farba),
- základné sady (žltá farba),
- sada „Veľký a malý“ (zelená farba),
- sada „Vytvor tvár“ (fialová farba),
- sada predmetov (fialová farba),
- sada predchádzajúca čítaniu (modrá farba) – abeceda, veľké a malé písmená, vytvor slovo,
- sada predchádzajúca čítaniu (modrá farba) – čísla, +/- (Hannan, 2012).

Okrem rozvoja kognitívnych vedomostí pomocou kartového systému je pozornosť na lekciách PlayWisely venovaná aj jemnej a hrubej motorike dieťaťa ako dôležitej súčasti jeho vývinu. Dieťa cvičí s rôznym typom hračiek (vkladaní malých predmetov do škatúl, drevené puzzle atď.) a pohybuje sa po dráhe zostavenej z rehabilitačných matracov a ďalších pomôcok (kladina, basketbalový kôš, hrazda).

VÝSKUM:

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo charakterizovať metódu PlayWisely a overiť jej pozitívny vplyv na vývin detí so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami. Výskumné otázky sme si zvolili nasledovné:

VO č.1: *Má pôsobenie metódy PlayWisely vplyv na osobnosť dieťaťa so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami?*

VO č.2: *Akým spôsobom ovplyvňuje metóda PlayWisely vývin detí so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami?*

VO č.3: *Ako vnímajú metódu PlayWisely matky sledovanej vzorky detí?*

Výskum mal kvalitatívny charakter a boli pri ňom použité tieto techniky:

- Kontrolný zoznam zraku, vnímania, jazyka, komunikácie, jemných motorických schopností, rovnováhy a sily, vizuálnych motorických schopností a hrubých motorických schopností - hodnotiaci škála schopností dieťaťa podľa veku upravená pre potreby nášho výskumu (Hannan, 2010),
 - Anamnestický dotazník pre dieťa s autizmom upravený pre potreby nášho výskumu (www.statpedu.sk),
 - rozhovor s matkou,
 - pozorovanie dieťaťa,
 - štúdium diagnostického materiálu
 - analýza preštudovanej literatúry.
- Skúmané oblasti:
- kognitívne vedomosti a reč,
 - jemná motorika,
 - hrubá motorika.

Pre potreby nášho výskumu sme sa rozhodli vybrať zo základného súboru našich klientov výberový súbor troch klientov s rôznym druhom postihnutia, aby sme ukázali široké spektrum možností metódy PlayWisely. Prvým informantom bol chlapec vo veku dvoch rokov s diagnózou sluchového postihnutia. Druhým informantom dievča vo veku štyroch rokov s hypotonickým syndrómom, oneskoreným vývinom reči, kĺbovou hypermobilitou a prekonaným epileptickým záchvatom. Tretia prípadová štúdia sa venuje dievčaťu -

informantovi vo veku osem rokov s diagnózou Apertov syndróm. Vo výskume sme sa zamerali aj na matkydetí, keďže sú s nimi na lekciách prítomné a môžu tak sledovať pokroky vo vývine dieťaťa v súvislosti s lekciami PlayWisely. Naše vlastné pozorovanie je tiež súčasťou výskumu.

Na prvej – ukázkovej hodine sme pozorovali reakcie dieťaťa a jeho schopnosti pri jednotlivých činnostiach. Pracovali sme so škálou na hodnotenie schopností dieťaťa podľa veku - *Kontrolný zoznam zraku, vnímania, jazyka, komunikácie, jemných motorických schopností, rovnováhy a sily, vizuálnych motorických schopností a hrubých motorických schopností* (Hannan, 2010). Na základe výsledkov zozbieraných danou škálou sme zistili, čo ide dieťaťu veľmi dobre, lepšie, či horšie alebo či v niečom veľmi nezaostáva. Následne sme sa na ďalších hodinách zamerali práve na tie oblasti, v ktorých dieťa vykazovalo nedostatky. Jednalo sa teda buď o jemnú, hrubú motoriku alebo o myslenie dieťaťa. Pri každom dieťati bol postup intervencie odlišný, keďže diagnózy informantov mali veľkú variabilitu a ich vek bol tiež rôzny. Keď sa k tomu všetkému pridá ešte povaha, charakter dieťaťa a ďalšie špecifiká, je nutné toto všetko pri intervencii zohľadniť.

VÝSLEDKY VÝSKUMU

VO č. 1: *Má pôsobenie metódy PlayWisely vplyv na osobnosť dieťaťa so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami?*

Prvá výskumná otázka sa zaoberala vplyvom metódy PlayWisely. Má teda pozitívne účinky na vývin detí s postihnutím? V prvom prípade – u **chlapca so sluchovým postihnutím** – došlo počas chodenia na lekcie PlayWisely k viacerým zlepšeniam. Zo všetkých našich klientov dosiahol najvýraznejšie pokroky a pracoval na hodinách najaktívnejšie. V porovnaní s prvou lekciovou sa stále zvyšovala jeho aktivita pri práci s kartami a stále viac ho lákali hračky na rozvoj jemnej motoriky. Podľa nášho názoru mu metóda PlayWisely ešte po pár lekciách nebude mať čo ponúknuť. Je diskutabilné, či mali na jeho vývinové pokroky vplyv len načúvacie prístroje alebo to bolo aj pôsobením metódy PlayWisely.

U **dievčaťa s oneskoreným vývojom** sme dosiahli najlepšie výsledky v zlepšení pozornosti a v oblasti jemnej motoriky. Vďaka tomu, že sme vždy pred lekciovou pripravili jednotlivé sady kariet a hračky tak, aby na ne videla a hračky ju zároveň motivovali pri prezentácii kariet, sa výrazne zlepšilo aj jej správanie. Keď prestala vymýšľať a dožadovať sa iných vecí začala aj lepšie pracovať s kartami. Zlepšila sa jej komunikáciou pri pomenovávaní obrázkov a dokázala sa na ne dlhšie sústrediť. Pravidelným prísunom hračiek podobného typu na lekciách sme dosiahli to, že sa na ne začala tešiť a tak časom zvládala aj vhadzovanie menších vecí do škatuliek a v rôznych uhloch.

U klientky s najťažším postihnutím z našej vzorky – **Dievčaťa 2** – možno hovoriť o najslabších pokrokoch. Príčinou môže byť slabšia dochádzka na lekcie kvôli zlému zdravotnému stavu. Myslíme si, že najviac sa jej začalo dariť pri práci s kartami tiež vďaka ich predpríprave.

VO č. 2: *Akým spôsobom ovplyvňuje metóda PlayWisely vývin detí so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami?*

Akým spôsobom ovplyvňuje metóda PlayWisely vývin detí veľmi záleží do typu postihnutia klienta aj jeho veku a preto sme boli rady, že matky sa rozhodli pre individuálne lekcie (aj keď máme v ponuke aj lekcie v dvojici, či v trojici za lepšiu cenu).

Keď si rozoberieme priebeh lekcií krok po kroku, možno povedať, že sme kladli dôraz hlavne na to, aby sa pri **kartách** vedeli informanti čo najviac sústrediť, aby ich zaujali a mali radosť z práce s nimi. Tým, že sa stali pre ne hravou formou učenia a boli pre nich zaujímavé, zlepšila sa pozornosť detí, vykazovali dlhšiu dobu sústredenia. To začali oceňovať aj matky doma pri úlohách a hravom učení. V prípade sluchového postihnutia chlapca, karty najviac

ovplyvnili jeho porozumenie a komunikáciu. Pri oneskorenom vývine a znakoch pretrvávajúcej infantilnosti bolo výsledkom práce s kartami zlepšenie správania a výdrže pri aktivitách. Dievčaťu s Apertovým syndrómom priniesli karty neopakovateľnú radosť z úspechu a väčšiu motiváciu do učenia.

V oblasti **jemnej motoriky** obľúbenú činnosť predstavujú škatuľky rôznych rozmerov s vyrezanými otvormi pre guľičky, gombíky, kocky, či žetóny, ktoré deti do škatuľ vhadzujú pričom ruky striedajú, prípadne zapájajú obe ruky naraz. Najprv cvičíme vhadzovanie gombíkov do otvoru horizontálnej osi a následne škatuľu otáčame, aby mal otvor vertikálnu os. V druhom prípade je činnosť ťažšia keďže si vyžaduje väčšiu rotáciu ruky dieťaťa. Klienti si tak cvičia motorickú oblasť ruky, ktorá je neskôr dôležitá pri prvých pokusoch o kresby, v školskom veku pri písaní, teda pri základnej zručnosti človeka. Všetci klienti z našich prípadových štúdií dosiahli v tejto oblasti pokroky. Vďaka tomu, že vykonávali tieto aktivity pravidelne, získali danú zručnosť a je možné stále úroveň náročnosti zvyšovať používaním menších predmetov.

Deti si na lekciách cvičia aj **hrubú motoriku**, lokomočné schopnosti a získavajú základy športových aktivít. Vďaka dráhe zostavenej z matracov rôznych výšok, vďaka tunelom, basketbalovým košom, trampolíne, či loptách zavesených na hrazde trénujú horné aj dolné končatiny, chôdza je stabilnejšia, sú obratnejšie, rýchlejšie a fyzicky zdatnejšie. V našich prípadových štúdiách došlo k najväčším pokrokom v hrubej motorike práve u Chlapca 1, k najmenším u Dievčaťa 2, čoho príčinou môže byť závažnosť postihnutia hlavne z fyzickej stránky a vyššie spomínaná častá absencia lekcií.

Možno zhodnotiť, že všetky deti dosiahli pokroky, či už v jemnej, hrubej motorike alebo v oblasti myslenia. Niekde boli pokroky výraznejšie, inde slabšie, no v každom prípade sa objavili a boli potešením ako pre mňa, tak aj pre matky.

VO č. 3: Ako vnímajú metódu PlayWisely matky sledovanej vzorky detí?

Použitím metódy rozhovoru som zistila postoje a názory matiek na samotnú metódu PlayWisely, ako aj na individuálne pokroky ich detí. Podľa slov matky **Chlapca 1** mu lekcie PlayWisely pomohli v učení sa nových pojmov a keď videl, že na lekciách sa pracuje s kartičkami, doma ho pri logopedických cvičeniach začali baviť ešte viac a tak sa rozširovala a stále rozširuje jeho slovná zásoba. Metódu PlayWisely vníma matka ako niečo veľmi inšpirujúce pre ňu aj pre jej dieťa.

S matkou **Dievčaťa 1** sa zhodneme v tom, že dievča veľmi pokročilo v práci s kartami a v jemnej motorike, zlepšila sa jej stabilita, ktorú si cvičila každú lekciiu na rôzne zostavených dráhach. Matka však najviac na metóde oceňuje možnosť individuálneho prístupu, spôsob prezentácie kariet a práca s nimi ako aj používané hračky. Je presvedčená, že jej dieťaťu pomáha.

Matka **Dievčaťa 2** uvádza najväčšie pokroky svojej dcéry v hrubej motorike vďaka dráham postaveným na lekciách. Metóda je podľa nej niečím novým, prispôsobujúcim sa možnostiam jej dieťaťa, čo veľmi oceňuje. Svoje rozhodnutie pravidelne absolvovať lekcie metódou PlayWisely neľutuje a teší sa zmene v ich dennom programe, keď sa môžu prísť „múdro hrať“.

VŠETKY MATKY SA VYJADRILI PRE METÓDU POZITÍVNE, NEVIDIA V NEJ NIJAKÉ NEGATÍVNE VPLYVY ALEBO DÔSLEDKY, NAOPAK, TEŠIA ICH POKROKY DETÍ, KTORÉ JE MOŽNÉ POZOROVAŤ Z LEKCIE NA LEKCIU A TAK SÚ IM ULAHČOVANÉ AJ DOMÁCE AKTIVITY, ČI V PRÍPADE DIEVČAŤA 2 AJ PRÍPRAVA A PÍSANIE ÚLOH DO ŠKOLY.

ZÁVER

Súčasný výsledok nášho výskumu nemožno zamerať na celú populáciu detí. Každé jedno je určitým spôsobom špecifické, vplyv má aj jeho vek a pri deťoch so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami sa pridávajú ešte aj jedinečnosti vyplývajúce z daného postihnutia alebo narušenia. Naše zistenia však hovoria v prospech metódy PlayWisely a jej pozitívneho vplyvu. Výskumnými metódami a ich vyhodnocovaním sme dokázali, že deti dosahujú pokroky počas chodenia na lekcie rôznou mierou v jednotlivých zložkách – jemnej motorike, hrubej motorike a kognitívnych vedomostiach, avšak veľký vplyv na dosiahnutý výsledok má pravidelnosť absolvovania lekcií a negatívne následky postihnutia.

Zoznam bibliografických odkazov

BIELIKOVÁ, V. 2015. *Metóda PlayWisely a jej vplyv na vývoj detí so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami*. Diplomová práca. Bratislava: Univerzita Komenského, 2015. 80 s. HANNAN, P. 2006. Play Wisely Školící příručka pro trenéry. HANNAN, P. 2012. Play Wisely Pracovní sešit pro vývoj Vašeho batolete. ODBORNĚ O VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ METÓDAMI PLAY WISELY [online] [cit. 2015-28-03] Dostupné na internete: <http://www.playwisely.cz/o-nas/vedecke-poznatky/> PLAY WISELY [online] [cit. 2015-28-03] Dostupné na internete: http://www.mudrehranie.sk/gclid=CjwKEAjwotmoBRCc6LWd2ZnkuBYSJACyt2qubEc9ZNVJgfQeh7dzdU11R-T2y0j8a6fhyS3OuiI2JR0CkYTw_wcB#!preco-play-wisely/cjg9

Autor:

prof. PaedDr. Miroslava BARTOŇOVÁ, PhD.
Mgr. Veronika BIELIKOVÁ
Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Račianska 59, Bratislava
e-mail: nikabielikova@gmail.com
e-mail: bartonova@ped.muni.cz

TVORIVOSŤ DETÍ S ADHD

Diana DEMKANINOVÁ

Abstrakt

Hyperkinetická porucha ADHD patrí medzi najčastejšie diagnostikované poruchy v detskom veku. Je charakteristická najmä triádou kľúčových symptómov -nepozornosti, hyperaktivity a impulzivity, ktoré nie sú veku primerané. Je nesporné, že s poruchou ADHD sa spájajú predovšetkým negatíva. Avšak je potrebné si všimnúť aj to, čo je na dieťati s ADHD dobré a pozitívne. Jednou z čoraz častejšie vyzdvihovalých pozitív ľudí s ADHD je ich tvorivosť. V príspevku priblížime projekt, v ktorom sa zameriavame zisťovanie úrovni tvorivosti u detí s diagnostikovanou poruchou ADHD.

ÚVOD

„Každé dieťa je umelcom. Problém je, ako má zostať umelcom, keď raz vyrastie.“

Pablo Picasso

V súčasnosti sa v pedagogickej a školskopsychologickej praxi čoraz častejšie stretávame s deťmi s nadmernou aktivitou a problémami s pozornosťou. Časti z nich je diagnostikovaná porucha ADHD. Je nesporné, že s poruchou ADHD sa spájajú predovšetkým negatíva. Avšak aj takéto deti majú svoje pozitívne vlastnosti a prednosti, pričom jednou z predností môže byť vyššia úroveň tvorivosti. V príspevku by sme radi naznačili náš zámer so skúmaním tvorivosti u detí s ADHD.

Tvorivosť v kontexte ADHD

ADHD je celosvetovo používaná skratka pre označenie neurovývinovej poruchy pozornosti spojennej s hyperaktivitou, ktorá patrí medzi často diagnostikované poruchy v detskom veku. S touto diagnózou sa môžeme stretnúť asi u 3-5% detskej populácie, pričom je častejšia u chlapcov (Valero et al., 2012).

Hoci príčina tejto poruchy nie je doteraz jednoznačne definovaná, ADHD je výsledkom genetických, neurobiologických, psychologických i sociálnych faktorov (Drtilková, Šerý et al., 2007).

Pre poruchu ADHD sú charakteristické predovšetkým 3 symptómy - nepozornosť, hyperaktivita a impulzivita, ktoré nie sú veku primerané. Pozorovať však môžeme aj nedostatky v oblasti kognitívnych funkcií, emocionality či perцепčno-motorickej oblasti. Neschopnosť dieťaťa sústrediť sa dlhšiu dobu mu môže spôsobovať problémy v škole (problémy v učení, správaní). Negatívny dopad poruchy sa môže prejaviť aj pri učení sa praktických zručností, motorických schopností či oblasti komunikácie (Munden & Arcelus, 2008). Tieto ťažkosti sa môžu neskôr negatívne odraziť na jeho psychike (Jucovičová & Žáčková, 2010). Jedinec môže prežívať pocity neschopnosti či menejcennosti, dôsledkom ktorých sa môže spustiť rozvoj sekundárnych neurotických porúch a rôznych porúch správania (Cahová, Pejcochová & Ošlejšková, 2010). Vyskytnúť sa môže tiež sociálna maladaptácia – deti s ADHD sa javia neúspešné v sociálnych vzťahoch, častokrát sú málo obľúbené či izolované (Vágnerová, 2005).

Vo všeobecnosti sa pri väčšine porúch, a teda aj ADHD, hovorí hlavne o ich negatívach. Človek, ktorý má diagnostikovanú takúto poruchu, ako keby bol o niečo horší než ostatní. Deti s ADHD sú väčšinou charakterizované ako také, ktoré neobsedia na jednom mieste, nečakajú kým na ne príde rad, nepočúvajú rodičov a učiteľov, vyrušujú ostatné deti, vykrikujú bez vyznania alebo príliš veľa rozprávajú, a to aj vtedy, keď by mali byť ticho

a pod. Samozrejme, v niečom človek má určité nedostatky, niečo mu nejde tak ako ostatným, alebo sa je pre neho ťažšie správať sa podľa vyžadovaných štandardov. No tak, ako pri všetkom, aj na prílišné rozprávanie detí, na prehnanú aktivitu vo vzťahu k rovesníkom či učiteľom, ne prílišnú samostatnosť a neochotu počúvať dospelých možno hľadiť aj z pozitívnej stránky. Podľa nášho názoru je vhodné pozeráť sa na deti s diagnostikovanou poruchou ADHD aj z pohľadu pozitívnych stránok. Aj takéto deti majú svoje prednosti, ktoré nám môžu pomôcť pri fungovaní s dieťaťom. Je dobré, ak poznáme špecifiká osobnosti konkrétneho jedinca. Rodičia a učelia potrebujú zvýrazniť a sústrediť sa na pozitíva u detí s ADHD a zamerať sa na ich silné stránky, nadanie a záujmy.

Jednou zo silných stránok detí s ADHD môže byť ich tvorivosť. Vyššia úroveň jednotlivých aspektov tvorivosti a nižšia miera bariér tvorivosti u takýchto detí môžu byť tými pozitívnymi prvkami, na ktorých môžeme pri práci s dieťaťom s touto poruchou stavať.

Pri štúdiu literatúry sme sa stretli s niekoľkými výskumami, ktoré naznačujú, že istý vzťah by mohol byť aj medzi ADHD a tvorivosťou, ktorá je v rámci 5-faktorového modelu osobnosti zaradená pod dimenziu otvorenosť (voči skúsenostiam). Medzi zložky otvorenosti môžeme zaradiť napr. aktívnu predstavivosť, estetickú citlivosť, uprednostňovanie rôznorodosti a pod. (Ruisel, 2008).

Vo všeobecnosti, otvorené osobnosti sú zväčša zvedavé na vonkajší, ale i vnútorný svet a ich život je obvykle skúsenostne bohatší (Ruisel, 2008). Je dôležité spomenúť, že otvorenosť voči skúsenostiam a tvorivosť, nie je ekvivalentom inteligencie. Niektorí ľudia s vysokou inteligenciou môžu byť uzavretí pred novými skúsenosťami a zážitkami, a naopak, otvorení ľudia môžu mať značne limitovanú hranicu intelektu. Ak sa však spojí vysoká úroveň inteligencie, tvorivosť a motivácia, tak môžeme hovoriť o nadaní (Szobiová, 2004).

V tejto súvislosti je zaujímavým spomenúť pohľad Saula (2014), ktorý uvádza, že porucha ADHD a nadanosť, môžu byť často zamenené, pretože nadaní žiaci môžu vykazovať také znaky správania, ktoré sú spájané s diagnózou ADHD. Nadaní a tvoriví žiaci sa môžu v akademickom prostredí niekedy konať impulzívne (napr. vykrikujú príliš ľahké odpovede, vyjadrujú svoj názor bez toho aby počkali, kým na ne príde rad a pod.) alebo môžu byť nepozorní (napr. sa nudia, lebo dané učivo už dávno ovládajú alebo si ho osvojili rýchlo a ľahko, a tak sa zabávajú ničím iným). Vyššia miera spôsobilosti v určitej oblasti, najmä v škole, môže viesť k tomu, že sa dieťa bude nudiť, a tak sa bude javiť ako nepozorné, rozptýlené a impulzívne, čo poznáme aj ako hlavné symptómy poruchy ADHD.

Ako sme už aj vyššie spomenuli, ľudia s ADHD sú mimoriadne kreatívni a majú dobré obrazové myslenie a predstavivosť. Nepozornosť, nedostatok fokusu a zamerania sa na jedinú vec u ADHD ľudí je ideálna pre situácie, ktoré si vyžadujú kreativitu. To je preto, že neustále roztržitá myseľ je tá, ktorá je schopná vždy skákať z jedného nápadu k druhému. Je to stav stáleho tvorenia myšlienok, nápadov, ktorý umožňuje živé a veľmi aktívne imaginácie (Grayson, 2015). To im pomáha nachádzať nové metódy, spôsoby a možnosti riešenia rôznych problémov, ale tiež sa prejavíť v rôznych umeleckých činnostiach a smeroch. Reif (2015) vyzdvihuje u ľudí s ADHD ich tvorivosť, inovatívnosť, nápaditosť, schopnosť nachádzať nové riešenie či zvedavosť, predstavivosť a fantáziu.

Podľa White (1999), viaceré charakteristiky detí s ADHD sú rovnaké ako charakteristiky tvorivých ľudí. Shaw and Brown (1991 podľa White 1999) skúmali 97 žiakov 6. a 7. ročníka s ADHD s IQ 115 a vyšším. Tieto deti preukazovali vyššiu obrazovú tvorivosť a predstavivosť v porovnaní s deťmi s vyšším IQ bez ADHD.

Ako sme už povedali, vo všeobecnosti pri práci s akýmkoľvek dieťaťom, je dobré, ak poznáme špecifiká osobnosti konkrétneho jedinca a snažíme sa stavať predovšetkým na jeho pozitívach. Tvorivosť dieťaťa je bezpochyby pozitívnym článkom, na ktorom môžeme stavať pri práci s dieťaťom. Taktiež, identifikácia tvorivosti patrí v súčasnosti medzi

najatraktívnejšie i najžiadanejšie diagnostické aktivity. Preto by sme na tomto mieste radi načrtli náš výskumný zámer.

Výskumná sonda

Plánujeme zrealizovať sondu, ktorej cieľom bude zistiť úroveň tvorivosti niekoľkých detí s diagnózou ADHD na II. stupni ZŠ.

Výskumný súbor budú tvoriť deti od 11 do 14 rokov s diagnostikovanou poruchou ADHD. Predpokladáme, že budeme skúmať spolu 8 detí. V tomto štádiu sa plánujeme zamerať na meranie úrovne vybraných faktorov tvorivosti jednotlivých detí. Ak sa nám potvrdí predstava, že budú vykazovať vyššiu úroveň niektorých faktorov tvorivosti, tak budeme s týmito deťmi ďalej dlhodobejšie pracovať a výskumnú vzorku rozšírime. Participanti budú vyberaní v spolupráci s vybranou základnou školou.

V rámci zisťovania úrovne tvorivosti plánujeme využiť Urbanov kresebný test tvorivého myslenia a Torranceho figurálny test tvorivého myslenia.

Torranceho test je určený na zisťovanie všeobecného tvorivého potenciálu. Identifikuje všetky základné formy divergentného myslenia. Obsahuje 3 subtesty – Konštruovanie obrázku, Neúplné obrazce a Opakované obrazce. Urbanov test, naopak, nie je zameraný na tvorivé divergentné myslenie, ale na tzv. tvorivé ladenie osobnosti. Sú v ňom zahrnuté osobnostné dimenzie tvorivosti ako napr. komplexnosť pohľadu, odvaha riskovať, humor, afektivita či nekonvenčnosť.

ZÁVER

Príspevok predstavuje základnú predstavu o koncepcii plánovanej výskumnej sonde, založenej na štúdiu literatúry a vlastných pilotných prieskumoch na jednotlivcoch s diagnostikovanou poruchou ADHD, ako aj na desiatkach detí bežnej detskej populácie. Predpokladáme, že sa nám podarí nájsť systematickejší prístup k práci s deťmi s ADHD, k ich podrobnejšej klasifikácii v súvislosti s ich tvorivosťou a k formulácií odporúčaní pre školských psychológov. Nezávisle od diagnostikovaného ADHD sa pokúsime aj o formuláciu odporúčaní pre učiteľov pre prácu s nepozornými deťmi.

Literatúra

- CAHOVÁ, P., PEJCOCHOVÁ, J. & OŠLEJŠKOVÁ, H. (2010). Hyperkinetická porucha v klinickej praxi detského neurologa. *Postgraduálna medicína*, 12 (1). 8-18.
- DRTLÍKOVÁ, I., ŠERÝ, O. et al. (2007). *Hyperkinetická porucha / ADHD*. Praha : Galén.
- GRAYSON, P. (2015). ADHD a mental disorder or a mental advantage. USA : CreateSpace Independent Publishing Platform.
- JUCOVIČOVÁ, D. & ŽÁČKOVÁ, H. (2010). *Neklidné a nesoustredené dítě ve škole a v rodině*. Praha : Grada.
- MUNDEN, A., & ARCELUS, J. (2002). *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha : Portál.
- PARKER, J.D.A., MAJESKI, S.A. & COLLIN, V.T. (2004). ADHD symptoms and personality: relationships with five-factor model. *Personality and Individual Differences*, 36. 977-987.
- REIF, S.F. (2015). *The ADHD book of lists – A practical guide for helping children and teens with Attention deficit disorder*. USA : Jossey-Bass.
- RUISEL, I. (2008). *Osobnosť a poznávanie*. Bratislava : Ikar.
- SAUL, R. (2014). *ADHD neexistuje - Pravda o poruche pozornosti s hyperaktivitou*. Bratislava : Citadella.
- SZOBIOVÁ, E. (2004). *Tvorivosť, od záhady k poznaniu*. Bratislava : Stimul.

- TRAIN, A. (1997). *Specifické poruchy chování a pozornosti : Jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. Praha : Portál.
- VÁGNEROVÁ, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Kranolinum.
- VALERO, S. et al. (2012). Personality profile of adult ADHD: The alternative five factor model. *Psychiatry reserach*, 198. 130-134.
- WHITE, J. D. (1999). Personality, temperament and ADHD: a review of the literature. *Personality and Individual Differences*, 27. 589-598.

Autor:

Mgr. Diana DEMKANINOVÁ
Katedra psychologie
Filozofická fakulta, Univerzita Komenského
Gondova 2, 814 99 Bratislava
e-mail: diana.demkaninova@gmail.com

POLEMIKY A PROGRAMY V SLOVENSKEJ LITERATÚRE: ČASOPIS HLAS A HLASISTICKÉ HNUTIE

Andrea DRAGANOVÁ

Abstrakt

Práca sa venuje hlasistickému hnutiu, ako jednému z modernizačných fenoménov v slovenskej spoločnosti na prelome 19. a 20. storočia. V politickej rovine išlo o aktívne vystúpenie formujúcej sa opozície voči martinskému centru Slovenskej národnej strany. Diferenciácia politického spektra znamenala aj nové názory na otázky literatúry, umenia, kultúry a vnímanie slovenskej spoločnosti ako takej. Predmetom výskumu je dôkladná analýza hlasistického programu v oblasti literatúry a umenia, s poukázaním na jeho modernizačné prvky, ako aj na účelové a ideologické obmedzenia, vychádzajúc z poznania dobovej literárnej a kultúrno-spoločenskej situácie. Pri sledovaní jednotlivých polemických výstupov bude jadrom analýzy používaná argumentácia a jej vplyv a dosah na formovanie novej literatúry.

ÚVOD

V 19. storočí sa v stredoeurópskom priestore konštituovala myšlienka národa ako štáttvorného spoločenstva. V slovenskom prostredí poslednej tretiny 19. storočia sa jej etablovanie spájalo s procesmi vnútornej diferenciácie dobového politického života, čo okrem iného odrážalo rôznorodosť sociálneho a generačného rozvrstvenia slovenského politického spektra. Tieto diferenciačné procesy dokladajú aj polemiky publikované v dobovej tlači. Centrum slovenskej politiky bolo v Turčianskom Sv. Martine, v ktorom sídlila Slovenská národná strana so svojím publikačným orgánom – Národnými novinami. Do opozície voči martinskému centru sa čoraz vyhranenejším spôsobom stavala mladá, liberálne orientovaná generácia (Kováč, 2007, s. 154). Na konci deväťdesiatych rokov 19. storočia tvorili jej jadro študenti združení v pražskom spolku Detvan, ktorý vyvíjal svoju činnosť už od roku 1882 (prvým predsedom bol Jaroslav Vlček, tajomníkom Pavel Socháň). Názov spolku bol vybraný na počesť rovnomennej básnickej skladby A. Sládkoviča. V poslednom desaťročí 19. storočia boli viacerí členovia spolku ovplyvnení ideami českého politického liberalizmu, najmä názormi a politickou praxou T. G. Masaryka (Podolan, P. – Viršínská, M., 2014, s. 342). Na základe Masarykovho impulzu došlo aj k vzniku časopisu Hlas – v skupine, ktorá sa okolo neho sformovala, mali dominantné postavenie Vavro Šrobár a Pavel Blaho, jej ďalšími členmi boli Dušan Makovický, Albert Škarvan, Ján Smetanay (píšuci pod pseudonymom Ondrej Kalina), Jozef Gregor Tajovský, Fedor Houdek, Anton Štefánek, Milan Hodža. Hlasisti boli úzko orientovaní na česko-slovenskú spoluprácu a vzájomnosť. Časopis Hlas vychádzal v rokoch 1898 – 1904, prvé štyri ročníky v Skalici pod vedením Pavla Blahu so spoluúčasťou Vavra Šrobára. V dôsledku vzájomných nezhôd boli posledné dva ročníky redigované len samotným Vavrom Šrobárom, dokonca došlo aj k premiestneniu vydavateľského mesta – do Ružomberka (Hučková, 2014, s. 23 – 24).

CIEĽ VÝSKUMU

Hlasisti boli predovšetkým intelektuálnym hnutím, v publikačnej oblasti preferovali vedecké a ľudovýchovné články pred umeleckou literatúrou. Literatúra sa v ich chápaní zúžila len na výchovný činiteľ. Ambície hlasistického hnutia formuloval Vavro Šrobár: „Chceme presne a nadovšetko, aby sa slovenský človek obrodil mravne. Prehĺbiť osvetovú prácu – znamená vzdelávať sa dokonale v svojom odbore, študovať odborne. Rozšíriť osvetovú prácu znamená predne zorganizovať sa na tomto poli a spoločne pracovať na pozdvižení vzdelanostnej úrovne nášho ľudu. Ďalej máme na mysli organizáciu študentskú s účelom: kolportovať knihy, prednášať a cestovať po Slovensku, hlavne v zabudnutých krajoch našich, počas veľkých prázdnin. Kultúrna práca je našou jedinou zbraňou proti maďarskej presile a nepriateľstvu.“

V programových článkoch uverejnených v časopise Hlas tak bola literatúra súčasťou osvetovej činnosti zameranej najmä na povznesenie ľudu. Tento moment odkazuje na preferenciu funkčného modelu literatúry: ľudovýchovná literatúra predstavuje prvý podstatný bod hlasistického literárneho/kultúrneho programu. Hlavnými autormi, ktorí ho –hoci aj na odlišnej umeleckej úrovni a s odlišnou mierou tenzie medzi estetikou a ľudovýchovou – realizovali, boli J. G. Tajovský a J. Smetanay. Druhou programovou líniou hlasizmu bol tolstojizmus, reprezentovaný D. Makovickým a A. Škarvanom. V deklaratívnych a programovo-kritických článkoch však hlasisti reagovali aj na vonkajšie podnety: takou bola polemika s S. H. Vajanským o realizme. Dôležité boli aj podnety nastupujúcej literárnej moderny (právo subjektu na vlastnú výpoveď a sústredenie na individuálne „ja“). Druhá hlasistická generácia, združená okolo periodík Slovenský obzor a Prúdy, ktoré rozvíjali Hlasom vytýčenú ideovú líniu, okrajovo zaregistrovala aj ďalší dobový modernizačný problém – otázku ženskej emancipácie (impulzom tu bolo vydanie zbierky poviedok Ženy od Hany Gregorovej v roku 1912). Prínosným je aj zmapovanie a následná komparácia, ako sa v kontexte literárnej historiografie 20. storočia tvoril obraz hlasistov, teda reflexia a sebareflexia hnutia a jeho politické pozadie.

Cieľom práce je zhodnotiť progres hlasistického hnutia v retrospektíve dobovej diferenciácie spoločenského, kultúrneho, politického vývinu a vnútorných pohybov, ako aj z perspektívy vývinových tendencií, potrieb a možností národného spoločenstva, a to ako súčasť európskeho sveta.

ETAPY VÝSKUMU

Výskum je rozdelený do troch etáp, ktoré na seba kontinuitne nadväzujú, pričom systém práce smeruje od všeobecného kontextu ku konkrétnej analýze textov.

Prvá fáza zahŕňa pojmové určenie a časové ukotvenie. Nevyhnutnou bázou pre ďalší výskum je podrobné zmapovanie vývinu literárnohistorických pohľadov na hlasistické hnutie, odhalenie možných posunov či petrifikácie v priebehu desaťročí, s presahom až do súčasnosti. Predmetom mapovania budú literárnohistorické syntézy a monografie, venujúce sa dejinám slovenskej literatúry, ako napr. Š. Krčméry: *Prehľad dejín slovenskej literatúry a vzdelanosti*, 1920; D. Chrobák: *Rukoväť dejín slovenskej literatúry*, 1932; *Dejiny slovenskej literatúry*, ktoré vyšli v roku 1948 v SAVU; *Osvetové dejiny slovenskej literatúry* redigované P. Pišútom z roku 1960; „akademické“ *Dejiny slovenskej literatúry*, IV. zväzok z roku 1975; *Dejiny slovenskej literatúry*, 1984 z vydavateľstva Obzor pod vedením M. Pišúta, ale aj novšie syntézy: II. vydanie *Dejín slovenskej literatúry II.* od S. Šmatláka z roku 2007 a *Dejiny slovenskej literatúry I.* od autorského kolektívu pod vedením I. Sedláka z roku 2009.

Zaraďenie hlasistického hnutia do všeobecného spoločensko-politického kontextu prelomu 19. a 20. storočia je dôležité pre postihnutie celej zložitosti vzťahov a interdisciplinárnych presahov do politiky, sociológie, filozofie, všeobecných dejín a i.

Po dôslednom zrešeršovaní témy, pojmovom určení a časovom ukotvení nasleduje druhá fáza, ktorá sa venuje teoretickému formulovaniu diskurzu. Konkrétne ide o vymedzenie troch diskurzov, ktoré sa prelínajú, vzájomne prestupujú a dopĺňujú. Pri poetologickom diskurze sú východiskom nasledovné pojmy: programový článok, literárny manifest, polemika/diskusia, generácia, funkčný model literatúry. Rovina politicko-historického diskurzu bude vystavaná cez definovanie pojmov: modernizácia, demokratizácia, tradicionalizmus, konzervativizmus, liberalizmus. Pre skúmanie ideologického diskurzu sú kľúčové pojmy: národná identita, národné stereotypy a ideológia čechoslovakizmus, česko-slovenské vzťahy, slovanská vzájomnosť.

Poslednou fázou je diskurzívna analýza vybraných programových textov s dosahom na literárnu prax, ako napr. Vavro Šrobár: *Naše snahy*, František Votruba: *Z novšej literatúry*, Bohdan Pavlů: *Pokrokovosť a konzervativizmus na Slovensku*, Pavel Bujnák: *Realizmus a mladá slovenská spisba*, Neresnický: *Čo ďalej?* Cieľom tejto analýzy je identifikácia a charakteristika konštitutívnych znakov programových článkov.

METODOLÓGIA A TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Pri vypracovávaní témy dizertačnej práce je možné vychádzať z viacerých teoretických východísk, ktoré sa ukazujú ako použiteľné aj v rámci metodologického prístupu k téme. Ako podnetná sa ukazuje *teória literárneho poľa*, ktorú vypracoval francúzsky sociológ P. Bourdieu, vychádzajúc pri analýze literárneho diela zo spoločenského kontextu, v rámci ktorého bolo dielo napísané a ktorý zrodil jeho autora. Podľa P. Bourdieuho sa podarilo tzv. literárnemu poľu na konci 19. storočia osamostatniť sa spod ekonomického a politického vplyvu, čím sa zrodila jeho autonómia voči ostatným sociálnym poliam (predovšetkým voči ekonomickému a politickému poľu).

Ďalším možným metodologickým prístupom je semiotika kultúrnych a literárnych procesov. Semiotika ako náuka o znakoch skúma a rozvíja funkcie ich používania v komunikatívnej spoločnosti, ktorá vkladá do týchto procesov vlastné kódy, kontexty a stratégie. Semiotika kultúry skúma modely tejto komunikácie (od elementárnych signálnych po vysoko komplexné mediálne). Pomáha v orientácii v čoraz komplikovanejšom a neprehľadnejšom svete znakov. Oporou sú vedecké práce O. Čepana, M. M. Bachtina, V. Macuru, J. Lotmana, R. Barthesa, a i.

Pri dôslednej analýze literárnohistorických syntetických prác venujúcich sa dejinám literatúry sa otvára problém písania literárnych dejín. Tento problém teoreticky rozpracovali viacerí súčasní bádatelia, tak zahraniční (H. White, T. Walas, M. Juvan, D. Tureček, J. Wiendl), ako aj domáci (P. Zajac). S „písaním dejín“ súvisia parciálne problémy, ako je hľadanie metódy písania dejín literatúry, hľadanie modelu literárnych dejín či otázka, ako môže literárny text dávať najavo svoju historicitu. Vystáva otázka, či vôbec existujú literárne dejiny, alebo sú len appendixom všeobecných dejín.

Jedným z čiastkových problémov, ktorý má potenciál rozšíriť metodologický aparát, je nazeranie na generačný vzťah „starí“ – „mladí“ cez kategóriu inakosti a cudzosti. Ide o vzájomný pomer medzi subjektom a objektom a možno ho označiť za interpretačný; subjekt je navodzovateľom interpretačného vzťahu. Interpretácia je motivovaná potrebou a potom aj záujmom niečomu/niekomu rozumieť, čo sa realizuje vtedy, keď subjekt nachádza význam, zmysel vo vnímaných podnetoch. Táto intencia však nemusí byť splnená, a tak sa navodzuje protiklad rozumieť : nerozumieť. K tomuto protikladu sa pridružuje opozícia preferujem : nepreferujem, ktorá vychádza z interpretačného vzťahu k svetu, ktorý má aj evaluačno-axiologickú stránku. V oboch prípadoch nejde o ostré binárne protiklady, je možné rozlíšiť

stupne (menej, viac...). Cudzost' je možné sledovať nielen z hľadiska jednotlivca, ale aj kolektívu. Pre istý kolektív je cudzie to, čo nemôže alebo nechce asimilovať. V takýchto súradniciach je možné uvažovať aj o kolektívoch „starých“ a „mladých“, sledujúc pritom prvky, ktorým jedna zo strán nerozumie alebo ich nechce prijať (sémanticko-axiologický interpretačný vzťah; Dolník a kol., 2015, s. 17). Kategória cudzosti a inakosti sa ukazuje ako vhodná pri skúmaní problematiky generácie, generačných sporov a výmen.

Táto kategória je dôležitým výstavbovým prvkom predstavy národa – spolupatričnosť a rovnakosť s „našími“ a rozdielnosť od „tých druhých“. Využívanie komunikovanej predstavy národa na politické, kultúrne a sociálne ciele možno označiť pojmom nacionalizmus, ktorý spolu s národnými identitami, stereotypmi tvorí jadro ideologického diskurzu (Fülöpová, 2014, s. 30). Teoretické podnety k tejto problematike poskytuje historický a filozofický výskum (L. Lipták, E. Mannová, M. Csáky, R. Holec, P. Šoltés, M. Hroch, T. Pichler a i.). Centrálné postavenie v spracovaní dizertačnej práce má pojem diskurz, ktorý je štruktúrovaný do troch úrovní – poetologický, politicko-historický a ideologický. Práve diskurz, ktorý jednotlivci spoločne v rámci sociokultúrnych skupín vytvárajú, sa stáva dôležitou súčasťou interpretačného rámca. Vychádzajúc z myšlienkového sveta M. Foucaulta možno narábať s pojmom diskurz v zmysle sociálnej sily, ktorá je konštitučná. Navyše, dôležitým aspektom sociálnych zmien je zmena diskurznej praxe, t. j. že diskurz podstatne zasahuje do politického diania a že je bytostne spojený s mocou. Foucaultove výklady späté s diskurzom podnecujú analýzu diskurzu v najširších spoločenských súvislostiach (Dolník, 2013).

Diskurzna analýza 2 nadobudla povahu analýzy jazyka v najširšom zmysle, pravda, s tým, že kladenie výskumných otázok sa odvíja od nazeraní na diskurz. Pri konkrétnej analýze textov sa ako podnetná ukazuje cesta hľadania odpovedí na kladené subtézy, ktoré vychádzajú z tézy: Ako je diskurz stvárnenný kontextom a ako stvárnňuje diskurz svoj kontext?

- a. Diskurz je stvárnenný svetom a diskurz stvárnňuje svet.
- b. Diskurz je stvárnenný jazykom a diskurz stvárnňuje jazyk.
- c. Diskurz je stvárnenný jeho aktérmi a diskurz stvárnňuje aktérov.
- d. Diskurz je stvárnenný cieľom a diskurz formuje možné ciele.
- e. Diskurz je stvárnenný médiom a diskurz formuje možnosti pre médium.
- f. Diskurz je stvárnenný predchádzajúcimi diskurzami a formuje možnosti pre budúce diskurzy.

Vybrané dobové texty budú podrobené štylistickej analýze cez kategórie rétoriky a teórie argumentácie. Jednotlivé texty vytvárajúce diskurz polemík sú charakteristické určitými atribútmi, na základe ktorých možno odhaliť všeobecnejšie zákonitosti, napr. používanie logickej argumentácie, emocionálne ladenie textov a i. Teoretickým podkladom budú diela G. Genetta, J. Krausa, R. Brauna, M. Klapeteka, ale aj práce z metodológie vedy, ako disciplíny skúmajúcej spôsoby zdôvodňovania (hypotéz, teórií), napr. práce: V. Černíka, V. Filkorna, A. Rišku a i.

ZÁVER

Dizertačná práca Programy a polemiky v slovenskej literatúre: časopis Hlas a hlasistické hnutie má dva základné ciele: 1. prostredníctvom nového interpretačného čítania aktualizovať na báze aktuálnych metodologických podnetov a teoretických inšpirácií obraz vybraných generačných pohybov v dobovom kontexte, 2. postihnúť podoby výkladovej kanonizácie hlasistického programu v oblasti literatúry a umenia a jeho prípadné rekonfigurácie v rámci dejín slovenskej literatúry v priebehu celého 20. storočia, s akcentom na odhalenie ideologických posunov v neskorších interpretáciách.

Literatúra:

- BACHTIN, M. M. 1988. *Estetika slovesnej tvorby*. Bratislava : Tatran, 451 s.
- BAKOŠ, M. 1964. *Problémy literárnej vedy včera a dnes*. Bratislava : Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 391 s.
- BARTHESE, R. 2004. *Mytologie*. Praha : Dokořán, 170 s. ISBN 80-86569-73-X.
- BOURDIEU, P. 2009. *Pravidla umění*. Brno : Host, 496 s. ISBN 978-80-7294-364-7.
- BLÁHOVÁ, K. – SLÁDEK, O. (ed.). 2007. *O psaní dějin*. Praha : Academia, 229 s. ISBN 978-80-200-1544-0.
- BRAUN, R. 2009. *Umění rétoriky lépe mluvit - více dokázat*. Praha : Portál, 234 s. ISBN 978-80-7367-539-4.
- BURROW, J. W. 2003. *Krize rozumu evropské myšlení 1848 – 1914*. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 295 s. ISBN 80-7325-025-X.
- ČEPAN, O. 2003. *Literárnoteoretické state*. Bratislava : Veda, 252 s. ISBN 80-224-0760-7.
- ČEPAN, O. 2002. *Literárne dejiny a literárna veda*. Bratislava : Veda, 210 s. ISBN 80-224-0681-3.
- DOLNÍK, J. 2013. *Všeobecná jazykoveda*. Bratislava : VEDA, 376 s. ISBN 978-80-224-1201-8.
- DOLNÍK, J. 2015. *Cudzosť – jazyk – spoločnosť*. Bratislava : Iris, 315 s. ISBN 978-80-8153-042-5.
- ESHELMAN, R. 2015. O nutnosti psaní literárních dějin i po konci dějin. In: *Slovo a smysl*, roč.12, 2015, č. 23, 248 s.. ISSN 2336-6680.
- FRANKL, V. E. 2006. *Vůle ke smyslu*. Brno : Cesta, 214 s. ISBN 8072950843.
- FÜLÖPOVÁ, M. 2014. *Odvrávající obrazy*. Bratislava : Vydavateľstvo UK, 202 s. ISBN 978-80-223-3872-1.
- GENETTE, G. 2007. *Fikce a vyprávění*. Praha : Ústav pro českou literaturu AV ČR, 98 s. ISBN 978-80-85778-00-7.
- GENETTE, G. 2005. *Metalepsa. Od figúry k fikcii*. Bratislava : Kalligram, 119 s. ISBN 978-80-7149-735-6.
- HUČKOVÁ, D. 2014. *Kontexty Slovenskej moderny*. Bratislava : Kalligram – Ústav slovenskej literatúry SAV, 390 s. ISBN 978-80-8101-863-3.
- HOLLÝ, K. 2011. *Ženská emancipácia. Diskurz slovenského národného hnutia na prelome 19. a 20. storočia*. Bratislava : Historický ústav SAV, 177 s. ISBN 9788089396160.
- HRABOVSKÝ, M. 2012. *Rasová mytológia*. Bratislava : Kalligram, 176 s. ISBN 978-80-8101-486-4.
- CHMEL, R. 2004. *Moje slovenské pochybnosti*. Bratislava : Kalligram, 359 s. ISBN 80-7149-617-0.
- CHORVÁTH, M. 1977. *O literatúre*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 256 s.
- JANÁČKOVÁ, J. 1985. *Stoletou alejí. O české próze minulého věku*. Praha : Československý spisovatel, 292 s.

- JUVAN, M. 2011. *Literary Studies in Reconstruction: An Introduction to Literature*. Frankfurt etc.: Peter Lang, 282 s. ISBN 978-3-631-61806-6.
- JUVAN, M. – DOLINAR, D. (ed.). 2006. *Writing Literary History: Selected Perspectives from Central Europe*. Frankfurt etc. : Peter Lang, 306 s. ISBN 978-3-631-53433-5.
- KILIÁNOVÁ, G. – KOWALSKÁ, E. – KREKOVÍČOVÁ, E. 2009. *My a tí druhí v modernej spoločnosti konštrukcie a transformácie kolektívnych identít*. Bratislava : Veda, 722 s. ISBN 978-80-224-1025-0.
- KLAPETEK, M. 2008. *Komunikace, argumentace, rétorika* Praha : Grada, 247 s. ISBN 978-80-247-2652-6.
- KLOBUCKÝ, R. 2006. *Hlasistické hnutie: národ a sociológia. Začiatky sociologického myslenia na Slovensku*. Bratislava : Sociologický ústav SAV, 165 s. ISBN 97880855445105.
- KOVÁČ, D. 2007. *Dejiny Slovenska*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 401 s. ISBN 8071062685.
- KOVÁČ, D. 2013. *Sondy do slovenských dejín v dlhom 19. storočí*. Bratislava : Historický ústav SAV, 341 s. ISBN 978-80-971540-1-1.
- KRAUS, J. 2004. *Rétorika a řečová kultura*. Praha : Karolinum, 190 s. ISBN 978-80-246-18296.
- KRAUS, J. 2011. *Rétorika v evropské kultuře*. Praha : Karolinum, 250 s. ISBN 978-80-246-2001-5.
- LEIKERT, J. a kol. 2007. *Politik s dušou filozofa*. Bratislava : Historický ústav SAV, 255 s. ISBN 978-80-96984725.
- LIBA, P. 2005. Vavro Šrobár a slovenská literatúra. In: LEIKERT, J. (ed.). 2005. *Kultúrno-politický profil Vavra Šrobára*. Nitra : Kulturologická spoločnosť, 244 s. ISBN 80-969481-2-1.
- LIBA, P. 1970. *Čítanie starých otcov príspevok k výskumu spoločenskej funkcie a k vydávaniu prozaickej literatúry pre ľud na Slovensku v rokoch 1848-1918*. Martin : Matica slovenská, 420 s.
- LIPTÁK, Ľ. 2011. *Storočie dlhšie ako sto rokov*. Bratislava : Kalligram, 294 s. ISBN 978-80-8101-521-2.
- LIPTÁK, Ľ. 1998. *Slovensko v dvadsiatom storočí*. Bratislava : Kalligram, 371 s. ISBN 80-7149-225-6.
- LOTMAN, J. M. 2013. *Kultura a exploze*. Přel. Miluše Zadražilová. Brno : Host, 178 s. ISBN 978-80-7294-621-1.
- MACURA, V. 1983. *Znamení zrodu*. Praha : Československý spisovatel, 285 s.
- MANNOVÁ, E. (ed.). 1998. *Meštianstvo a občianska spoločnosť na Slovensku 1900 – 1989*. Bratislava : Academic Electronic Press, 255 s. ISBN 80-88880-20-3.
- MANNOVÁ, E. – CSÁKY, M. 1999. *Kolektívne identity v strednej Európe v období moderny*. Bratislava : Academic Electronic Press, 214 s. ISBN 80-88880-35-1.
- NÜNNING, A. 2006. *Lexikon teorie literatury a kultury*. Brno : Host, 912 s. ISBN 9788072941704.
- PAPOUŠEK, V. – TUREČEK, D.: *Hledání literárních dějin*. Praha, 2005, 92 s. ISBN 80-7185-760-2.
- PICHLER, T. 2011. *Etnos a polis. Zo slovenského a uhorského politického myslenia*. Bratislava : Kalligram, 131 s. ISBN 978-80-8101-525-0.
- PODOLAN, P. – VIRŠINSKÁ, M. 2014. *Slovenské dejiny III*. Bratislava : LIC, 405 s. ISBN 978-80-081190810.
- OPAT, J. 1993. *Masarykova idea československé státnosti ve světle kritiky dějin*. Praha : Ústav T. G. Masaryka, 183 s. ISBN 80-901478-1-X.
- ŠÚTOVEC, M. 2011. *Membra disiecta litteraria. Literárna veda, literárne umenie a literárny život*. Bratislava : Veda, 245 s. ISBN 978-80-224-1193-6.

WALAS, T. 1994. *Czy jest możliwa inna historia literatury?* Kraków : Universitas, 213 s. ISBN 9788370521417.
WHITE, H. 2011. *Metahistorie*. Brno : Host, 320 s. ISBN 9788072943760.
WHITE, H. 2010. *Tropika diskursu*. Praha : Karolinum, 368 s. ISBN 9788024611235.
WIENDL, J.(ed.). 2006. *Hledání literárních dějin v diskusii*. Praha : Paseka, 148 s. ISBN 80-7185-775-0.

Autor:

Mgr. Andrea DRAGANOVÁ,
Ústav slovenskej literatúry SAV
Konventná 13 Bratislava 811 03
e-mail: andreadraganova@gmail.com

SOCIÁLNE VZŤAHY V DETSKEJ ROVESNÍCKEJ SKUPINE

Henrieta GUBÁŇOVÁ

Abstrakt

Zaoberať sa sociálnymi vzťahmi v detskej skupine je dôležité hlavne z toho dôvodu, že prostredníctvom nich môžeme vysvetliť správanie a jednotlivé stratégie detí. Cieľom tohto príspevku je priblížiť štruktúru detskej skupiny, nielen hierarchické usporiadanie, ale aj neagonistické vzťahy v skupine (priateľstvo, kliky). Okrem štruktúry detskej skupiny sa vo svojej práci zaoberám aj sociálno-ekonomickými faktormi, ktoré môžu túto štruktúru detskej skupiny ovplyvňovať. Hlavným cieľom príspevku je poukázať na neagonistický vzťah, priateľstvo, ktoré by vo výskume detí nemalo byť ignorované, pretože môže ovplyvniť rank detí resp. celkové usporiadanie skupiny.

ÚVOD

V detskej rovesníckej skupine môžeme pozorovať hierarchické usporiadanie, ktoré významným spôsobom ovplyvňuje vzťahy v skupine. V hierarchicky usporiadanej skupine dominantný jedinec kontroluje správanie submisívneho jedinca, pričom tento submisívny jedinec- dieťa sa mu ochotne podriaďuje. Z toho dôvodu, je dôležité preskúmať organizáciu skupiny a odhaliť tieto vzťahy. Avšak hierarchická organizácia skupiny nie je jediný faktor, ktorý ovplyvňuje organizáciu skupiny. V detskej rovesníckej skupine môžeme pozorovať aj neagonistické vzťahy- priateľstvá. Tieto vzťahy nemusia byť dyadické, ich pozorovanie je náročnejšie a vo výskumoch sú často krát ignorované. Prínosom mojej práce je zameranie sa na tieto priateľské vzťahy. Hierarchické usporiadanie, ako som už spomínala, umožňuje dominantnému jedincovi kontrolovať správanie submisívneho dieťaťa. Pokiaľ sa však v detskej rovesníckej skupine vytvoria koalície spriatelovaných detí- kliky, môžu tieto deti spoločne poraziť dominantné dieťa. Priateľské vzťahy môžu teda ovplyvňovať celú organizáciu skupiny. Vo svojej práci sa zamieram na tieto kliky a jedným z cieľov mojej práce je vysvetliť, aký je vzťah medzi priateľstvom a hierarchickým usporiadaním. Okrem toho sa zameriam aj na sociálno-ekonomický status, ktorý môže mať na postavenie dieťaťa v skupine vplyv. Dieťa môže vnímať sociálno-ekonomický status iných detí a na základe toho môže svoje správanie iným deťom prispôbovať. Cieľom mojej práce je preto preskúmať aj sociálne zázemie rodín, z ktorých deti pochádzajú. Výsledky môjho výskumu prispievajú k vysvetleniu vzťahu medzi hierarchickým usporiadaním, priateľstvom a sociálno-ekonomickým statusom.

VZŤAHY V DETSKEJ SKUPINE

Hierarchické usporiadanie

V detskej skupine môžeme pozorovať hierarchické usporiadanie. Vzťahy nadradenosti a podriadenosti majú v detskej rovesníckej skupine významnú úlohu, pretože dominantné deti môžu ovládať správanie submisívnych detí. Submisívne deti podriaďujú svoje správanie dominantným deťom (Russon, Waite, 1991). Za dominantného jedinca môžeme považovať partnera, ktorý kontroluje správanie ostatných, a tí sa mu podriaďujú (Russon, Waite, 1991). Postavenie dominantného dieťaťa voči submisívnemu dieťaťu môžeme posúdiť prostredníctvom dyadických agonistických stretnutí medzi rovesníkmi a v týchto stretnutiach víťazí dominantný jedinec (Russon, Waite, 1991). Na základe pozorovania týchto víťazstiev/prehier a zápisu týchto interakcií, môžeme vypočítať poradie jedincov (lineárne tranzitívne usporiadanie), v ktorom má každý unikátne miesto. Spôsob, akým sa dajú identifikovať

hierarchické vzťahy v skupine je zúčastnené pozorovanie zamerané na agonistické správanie. Agonistické správanie je také správanie, v ktorom vzniká spor medzi účastníkmi a jeden z účastníkov tejto situácie sleduje iné ciele, než ten druhý, ktorý sa mu ochotne podriadi (Franck, 1996; in Kanovský a kol., 2015). Existuje viacero teórií, ktoré hovoria, prečo sa jednotlivec ochotne a bez súperenia podriaďuje tomu druhému. Niektoré tvrdia, že podriaďovaním sa dominantnejšiemu jedincovi sa zabráni vzniku zranení, ktoré by mohli byť dôsledkom takéhoto zápasu. Iné, že agresívne správanie môže narušiť vzťahy, preto je akceptácia hierarchických vzťahov výhodnejšia (Kanovský a kol., 2015).

Priateľstvo

Hierarchické usporiadanie nám neposkytuje vyčerpávajúce údaje o vzťahoch v detskej rovesníckej skupine. Okrem hierarchie môžeme pozorovať v detskej skupine aj iné vzťahy, napríklad priateľstvo. Téma priateľstva je veľmi málo študovaná, omnoho menej než akceptácia v detskej skupine a vzťahy medzi týmito dvoma premennými nie sú vysvetlené. Existuje len málo výskumov, ktoré sa venujú priateľstvu. Jedným z nich je výskum Parker, Asher (1993) ktorí zistili, že priateľstvo môže mať rôznu kvalitu. Výsledky ich výskumu ukazujú, že deti, ktoré patria medzi menej akceptované môžu byť so svojimi priateľstvami spokojné a aj tieto deti majú „najlepších priateľov“. Priateľstvá medzi týmito deťmi, na rozdiel od priateľstiev viacej akceptovaných detí sú inej, resp. nižšej úrovni kvality. Vznik a udržovanie priateľstva nám môže prezradiť viac o akceptovaní detí v skupine rovesníkov a tieto dva faktory spolu súvisia. To, že je dieťa medzi rovesníkmi akceptované patrí medzi najdôležitejšie faktory v skupine. Avšak pozornosť by sa vo výskumoch mala venovať tiež detskej schopnosti vytvárať uspokojivé dyadické priateľstvá. Výsledky výskumov ukazujú, že priateľstvo ovplyvňuje vznik depresí. Negatívne vnímanie sociálneho prostredia alebo depresie, sú formované skúsenosťami z detských priateľstiev a nie zo skupinovej akceptácie (Bukowski a kol. 1993; in Nangle a kol., 2003). Aj z toho dôvodu je dôležité zaoberať sa priateľstvom. Medzi sociálnou sieťou, priateľstvom a statusom existujú korelácie. Pre detský vývoj sú dôležité všetky tri aspekty, v ktorých majú deti isté pozície. Vzťah medzi priateľmi môže formovať prosociálne správanie (Gest, Graham-Bermann, Hartup, 2001). Gifford-Smith, Brownell (2003) charakterizujú priateľstvo ako dvojčlenný vzťah medzi dvoma deťmi. „Priateľstvá sú dobrovoľné, intímne, dynamické vzťahy založené na spolupráci a dôvere, zatiaľ čo skupinová akceptácia odráža perspektívu dieťaťa v skupine rovesníkov“ (Gifford-Smith, Brownell, 2003, s. 248). Priateľstvo môže podporovať nielen rozvoj zručností zahŕňujúc schopnosť byť citlivý k ostatným, viesť poskytnúť starostlivosť, ale môže tiež podporiť sebavedomie a zabrániť pocitu osamelosti (Gifford-Smith, Brownell, 2003).

Sociálno- ekonomické zázemie

Vo svojom výskume sa zameriavam aj na vplyv sociálno- ekonomického zázemia na štruktúru detskej skupiny. Čo sa týka sociálneho kapitálu, ten vytvára určité povinnosti, investície, ako napríklad poskytovať rôzne druhy láskavosti. Sociálny kapitál je zakotvený v sociálnych sieťach a členstvo v takejto sieti prináša určité výhody. Kapitál má merkantilný aspekt. „Ekonomický kapitál sa premieňa do kultúrneho kapitálu. Je to tak v dôsledku spôsobu akým sú vzťahy z kultúrnej oblasti transformácie vzťahovekonomickej sféry. Kultúra je hlavná oblasť v priamom zmysle ako transubstancia ekonomického kapitálu- investície ekonomických zdrojov v kultúrne hodnoty telesňujú sociálne atribúty a sklony“ (Moore, 2004, s. 446). Symbolické formy kapitálu však nie sú také zrejmé. Vzťahy v kultúrnej oblasti sú vzťahy charakteristické skôr mocenským charakterom, než estetickou hodnotou a tak predstavujú symbolické násilie. Práve mocenské vzťahy a systém triednych vzťahov nám poskytujú možnosť pochopiť štruktúru v oblasti kultúry a jej vývoj. Tento model nie je

redukčný a kultúra neodráža len ekonomické vzťahy. Kultúra je oblasť, ktorá je inštitucionálne vzdialená od politickej a ekonomickej oblasti. Má svoj vlastný priestor, vlastné inštitúcie, tradície, personál, či hodnoty a iné špecifiká. Jej členovia nie sú členovia dominantnej triedy, ale robia vlastné veci pre svoje vlastné účely. Pojem kultúrny kapitál zahŕňa nadobudnuté znalosti, kultúrne kódy, spôsob rečenia a tiež je objektivizovaný kultúrnymi statkami. „Kultúrny kapitál odkazuje na spôsob myslenia a dispozície k životu, kde sa očakávané správanie, očakávané jazykové zručnosti, explicitné a implicitné hodnoty, vedomosti, postoje a vzťahy s akademickou kultúrou potrebné pre úspech v škole sú všetko kompetencie, ktoré privádza jedna trieda do školy (Henry a kol. 1988; in Mills, 2008, s. 84).

VÝSKUMNÉ CIELE

V detskej rovesníckej skupine môžeme pozorovať hierarchické vzťahy. Tieto vzťahy nadradenosti a podriadenosti majú v detskej rovesníckej skupine významnú úlohu, pretože dominantné deti môžu ovládať správanie submisívnych detí. Cieľom mojej práce je identifikovať hierarchické usporiadanie skupiny. Okrem hierarchického usporiadania môžeme v skupine sledovať aj iné vzťahy. Vo svojej práci sa zameriavam na priateľstvo, ako neagonistický vzťah a taktiež non-dyadické koalície detí resp. kliky. Cieľom mojej práce bude okrem hierarchického usporiadania preskúmať štruktúru priateľských vzťahov. Totiž kliky môžu byť uzatvárané z hľadiska hierarchického usporiadania (skupinka dominantných detí sa priateli spolu a skupinka submisívnych detí sa priateli spolu), alebo sa môžu vytvárať skupinky priateľov nezávisle na hierarchickom usporiadaní (dominantné dieťa v skupinke submisívnych detí alebo submisívne dieťa v skupinke dominantných detí). Vo svojom výskume som stanovila niekoľko predpokladov;

- Predpokladám, že priateľské vzťahy medzi deťmi a vytvorenie tzv. klík má významný vplyv na postavenie dieťaťa v skupine. Na základe spolupráce medzi spriatelnenými deťmi (vytváranie neagonistických vzťahov) si môžu všetky deti v klike zlepšovať svoj rank.
- Predpokladám, že vzťahy priateľstva a hierarchické postavenie sa menia v čase. Zmeny sa dejú na úrovni priateľských skupín, rovnako ako sa mení celkové hierarchické usporiadanie.

Ako uvádza Parker, Asher (1993) rozdiel v priateľstvách môžeme sledovať aj medzi pohlaviami. Na základe výsledkov ich výskumu som zostavila nasledujúci predpoklad:

- Predpokladám, že dievčatá vytvárajú dyadické priateľské vzťahy, ktoré sú symetrické a chlapci preferujú vytváranie asymetrických vzťahov.

Vo svojom výskume sa tiež zameriam na socio- ekonomické zázemie a jeho vplyv na štruktúru detskej rovesníckej skupiny. Budem skúmať to, či sú deti senzitívne a vnímajú tieto socio-ekonomické rozdiely a prípadne ako tieto rozdiely ovplyvňujú vznik priateľstiev a hierarchické usporiadanie.

TERÉNNY VÝSKUM

Zodpovedať stanovené výskumné ciele si vyžaduje realizáciu longitudinálneho terénneho výskumu s využitím niekoľkých antropologických metód. Tieto metódy sú: zúčastnené pozorovanie, rozhovory a behaviorálne pozorovanie s úlohami pre deti. Terénny výskum budem realizovať desať mesiacov, od októbra 2016 do júla 2017. V teréne sasústredím sa na pozorovanie detských vzťahov. Budem si zapisovať dyadické agonistické situácie a jednotlivé postavenie detí v nich. Prostredníctvom dyadických agonistických vzťahov je totiž možné určiť hierarchické usporiadanie, ktoré patrí medzi výskumné ciele môjho projektu. Dyadické agonistické vzťahy sú situácie, v ktorých medzi deťmi vzniká spor/ nezhoda. Jedno dieťa chce niečo iné ako druhé dieťa, pričom sa deti dostanú do konfliktu a jedno dieťa môže presvedčať to druhé dieťa, aby sa prispôbilo. Budem si zaznamenávať tieto situácie a kódovať budem len tie, kedy jedno dieťa presadilo svoje požiadavky a to druhé sa mu prispôbilo bez pokusu o obranu. Pokiaľ sa bude dieťa brániť, vyhodnotím to ako neúspešný pokus o dominanciu. Výsledkom pozorovania týchto dyadických agonistických situácií bude tabuľka s interakciami medzi deťmi, ktorú budem po skončení terénneho výskumu analyzovať (vyhodnocovať hierarchický rank). V tabuľke budú deti usporiadané nasledovne: všetky deti v stĺpci a v riadku, pričom vznikne schematické usporiadanie každé dieťa s každým a víťazné interakcie budem zapisovať do riadku, prehry do stĺpca. Vzhľadom k tomu, že predpokladám zmeny hierarchického usporiadania v čase, bude nutné zaznamenávať interakcie medzi deťmi za každý mesiac. Výsledkom bude teda súbor desiatich tabuliek s pozorovanými interakciami za každý mesiac terénneho výskumu.

Okrem hierarchického usporiadania sa počas môjho výskumu zameriavam aj na priateľské vzťahy. Tieto priateľské vzťahy sú však neagonistické vzťahy a nemusia byť ani dyadické. Preto je pozorovanie priateľstva náročnejšie. Rozhodla som sa využiť behaviorálne pozorovanie s úlohami pre deti, ktoré tieto priateľské interakcie odhalia. Pôjde o súbor otázok/ úloh/ cvičení pre deti, ktoré im budem zadávať počas celého terénneho výskumu. Tieto úlohy sa budú opakovať, avšak čiastočne ich pozmením aby sa deti nenaučili reagovať vždy rovnako. V každom mesiaci budem tieto úlohy zadávať všetkým deťom. Od každého dieťaťa tak získam súbor reakcií za každý mesiac, z ktorých vyhodnotím priateľské vzťahy medzi deťmi. Za dôležité budem považovať kto koho označí za priateľa/priateľov, resp. aké skupinky vytvárajú deti. Okrem úloh budem pozorovať spontánne reakcie detí.

Medzi metódy, ktoré vo svojom výskume použijem patria aj rozhovory. Budem robiť pološtruktúrované a neštruktúrované rozhovory s rodičmi a učiteľkami. Cieľom týchto rozhovorov je nazbierať dáta o priateľstve medzi deťmi a bližšie informácie o deťoch, avšak netvoria hlavné výskumné metódy.

Dáta budem analyzovať niekoľkými metódami; hierarchický rank detí určím na základe normalizovaného Davidovho skóre. Taktiež budem testovať aj linearitu hierarchie prostredníctvom Landauovej metódy a Applebyho metódy. Okrem toho budem testovať aj tranzitivitu hierarchie (McDonald, Shizuka, 2013; Shizuka, McDonald, 2012). Na analýzu priateľských vzťahov budem využívať iné kvantitatívne analýzy v programe R.

ZÁVER

Cieľom práce je preskúmať štruktúru detskej rovesníckej skupiny. Okrem hierarchického usporiadania sa vo svojom výskume venujem aj non-dyadickým neagonistickým vzťahom, priateľstvám, ale aj vplyvu sociálno- ekonomických faktorov na vzťahy v detskej skupine. Na zodpovedanie stanovených výskumných cieľov je potrebné zrealizovať longitudinálny terénny výskum, ktorý sa uskutoční od októbra 2016 do júla 2017. Výskumná vzorka bude

pozostávať z predškolských detí do veku šiestich rokov. Metódy výskumu zahŕňujú antropologické metódy- zúčastnené pozorovanie a rozhovory. Výsledky mojej práce poskytnú presnejší obraz o vzťahoch v detskej rovesníckej skupine.

Literatúra:

- APPLEBY, M. C. 1983. The probability of linearity in hierarchies. *Animal Behaviour*, 31: 600-608 s. DOI: 10.1016/S0003-3472(83)80084-0.
- BUKOWSKI, W.M., Hoza, B., Boivin, M. 1993. Popularity, friendship, and emotional adjustment during adolescence. Laursen (Vol. Ed.) & W. Damon (Series Ed.), *New directions for child development*: No. 60. Close friendships in adolescence (pp. 23-37). San Francisco: Jossey-Bass. In: Nangle, D.W., Erdley, C.A., Newman, J.E., Mason, C.A., CARPENTER, E.M. 2003. Popularity, Friendship Quantity, and Friendship Quality: Interactive Influences on Children's Loneliness and Depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, Vol. 32, No. 4: 546-555. DOI 10.1207/S15374424JCCP3204_7.
- FRANCK, D. 1996. *Základy etologie*. Praha: Karolinum. In: Kanovský, M., Mentel, A., Stolaríková, Z. 2015. Ako skúmať sociálne štruktúry neformálnych skupín: sociálna hierarchia v detských rovesníckych skupinách. *Speculum*, roč. 7, č. 1. ISSN 1337-9461.
- GEST, S.D., GRAHAM-BERMANN, S.A., HARTUP, W.W. 2001. Peer Experience: Common and Unique Features of Number of Friendships, Social Network Centrality, and Sociometric Status. *Social Development*, 10, 1: 23-40. DOI 10.1111./1467-9507.00146.
- GIFFORD-SMITH, M.E., BROWNELL, C.A. 2003. Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology* 41: 235-284. DOI 10.1016./S0022-4405(03)00048-7.
- HENRY, M., KNIGHT, J., LINGARD, R., TAYLOR, S. 1988. Understanding schooling: An introductory sociology of Australian education. London: Routledge. In: Mills, C. 2008. Reproduction and transformation of inequalities in schooling: the transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 29, No. 1: 79-89. DOI 10.1080/01425690701737481.
- MCDONALD, D., SHIZUKA, D. 2013. Comparative transitive and temporal orderliness in dominance networks. *Behavioral Ecology*, zv. 24, č. 2: 511-520. DOI 10.1093/beheco/ars192.
- MILLS, C. 2008. Reproduction and transformation of inequalities in schooling: the transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 29, No. 1: 79-89. DOI 10.1080/01425690701737481.
- MOORE, R. 2004. Cultural capital: objective probability and the cultural arbitrary. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 25, No. 4: 445-456. ISSN 1465-3346/04/040445-12.
- NANGLE, D.W., ERDLEY, C.A., NEWMAN, J.E., MASON, C.A., CARPENTER, E.M. 2003. Popularity, Friendship Quantity, and Friendship Quality: Interactive Influences on Children's Loneliness and Depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, Vol. 32, No. 4: 546-555. DOI 10.1207/S15374424JCCP3204_7.
- NASH, R. 1990. Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 11, No. 4: 431-447. ISSN 1465-3346/99/020175-13.
- NASH, R. 1999. Bourdieu, Habitus, and Educational Research: is it all worth the candle?. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, No. 2: 175-187.
- PARKER, J.G., ASHER, S.R. 1993. Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links With Peer Group Acceptance and Feelings of Loneliness and Social Dissatisfaction. *Developmental Psychology*, Vol. 29, No. 4: 611-621. Inc. 0012-1649/93.
- RUSSON A., WAITE B. 1991. Patterns of Dominance and Imitation in an Infant Peer Group. *Ethology and Sociobiology*, 13: 55-73. DOI 10.1016/0162-3095(91)90012-F.

SHIZUKA, D., MCDONALD, D. A social network perspective on measurements of dominance hierarchies. *Animal Behaviour*, zv. 83, č. 4: 925-934. DOI 10.1016/j.anbehav.2012.01.011.

SHIZUKA, D. Triangle Transitivity in dominance hierarchies and directed graphs. Shizuka Lab [online]. © 2015. Dostupné z: <http://www.shizukalab.com/toolkits/sna/triangle-transitivity>

Autor:

Mgr. Henrieta GUBÁŇOVÁ

Ústav sociálnej antropológie

Fakulta sociálnych a ekonomických vied UK

Mlynské luhy 4

821 05 Bratislava

henrieta.gubanova@gmail.com

PERCEPCIA A INFORMOVANOSŤ UČITEĽOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL O KYBERŠIKANE

Barbora Holáková

Abstrakt:

Príspevok sa venuje problematike kyberšikany z pohľadu učiteľa na základnej škole. Cieľom bolo zachytiť percepciu kyberšikanovania a informovanosť učiteľov o tomto druhu agresívneho správania u žiakov na základných školách. Zisťovali sme ich záujem a všeobecnú informovanosť v problematike, ich sebadôveru v rámci identifikácie a zvládnutia kyberšikany, ich predstavu o pomoci a spolupráci pri prevencii a riešení kyberšikany. Výsledky z výskumu tvoria východiská k ďalšej výskumnej práci v oblasti prevencie kyberšikany.

ÚVOD

S príchodom modernej technológie sa v našej spoločnosti objavil problém, ktorý staršie generácie nepoznali. Objavuje sa prostredie kyberpriestoru a s ním aj nová forma ubližovania ľuďom. Ide o nový trend šikany, ktorý je na týchto technológiách priam závislý, tzv. kyberšikana. Problematika kyberšikany je viac skúmaná u žiakov druhého stupňa základných škôl a študentov stredných škôl. Pokladáme za veľmi užitočné a potrebné **skúmať tento negatívny fenomén už na primárnom stupni vzdelávania**, a to nielen v dôsledku prudkého rozvoja ICT a ľahkého prístupu detí k týmto komunikačným technológiám, ale i vzhľadom na otázky prevencie. V dnešnej dobe je už prirodzené, že dieťa mladšieho školského veku má svoj vlastný mobilný telefón a doma prístup k počítaču a internetu. Virtuálny svet sa stáva ich zábavou a zriedka si uvedomujú jeho negatívne nástrahy.

S cieľom skúmať kyberšikanu už na prvom stupni základných škôl sa venujeme učiteľom. Učiteľa vnímame ako jednu z kľúčových osôb v prevencii a boji proti tomuto sociálno-patologickému javu. Samozrejme je potrebná jeho odborná pripravenosť, empatický postoj a všestranná podpora zodpovedných školských predstaviteľov. Preto skúmame jeho názor, to ako vníma tento problém učiteľ a či je rozdiel medzi učiteľmi na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania v pohľade na kyberšikanu.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Technológia sa stáva pre žiakov čoraz viac dostupná a prezentuje pre nich množstvo príležitostí, ktoré sú zraniteľné voči manipuláciám v negatívnom smere. Takéto použitie technológií sa môže premeniť v „bežnú prax“. Kyberšikana predstavuje jednu z možností negatívnej manipulácie. Definícií kyberšikany v odbornej literatúre je mnoho. Kniha Rizika virtuálni komunikácie (príručka pre učiteľov a rodičov) definuje tento jav ako „*nebezpečné komunikačné javy realizované prostredníctvom informačných a komunikačných technológií (napr. pomocou mobilných telefónov, alebo služieb v rámci internetu), ktoré majú za následok ublíženia alebo iného poškodenia obeti. Toto ublíženie či poškodenie môže byť jednak zámer útočníka, ako aj dôsledkom napr. nevhodného vtipu, nedorozumenia medzi obeťou a útočníkom, nedomysleným jednaním zo strany útočníka atď. Obeť je poškodzovaná opakovaně, či už pôvodným útočníkom či osobami, ktoré sa do kyberšikany zapoja neskôr. Kyberšikana je druhom psychickej šikany*“ (Kopecký, Krejčí, 2010, s.5).

Vzhľadom k tomu, že žiaci využívajú internet ako komunikačný nástroj viac ako inokedy, cítia sa istí v jeho využívaní a preukazujú správanie, ktoré je viac násilnícke, než by mali odvahu prezentovať pred niekým tvárou tvár (Lenhart, Madden, Hitlin, 2005). Žiaci čoraz viac preferujú on-line komunikáciu so svojimi rovesníkmi i s cudzími užívateľmi prostredníctvom sociálnych sietí, emailov, online hier alebo cez rôzne chaty. Čím viac sa žiaci zapájajú v kyber-priestore, tým viac sa môžu cítiť izolovane a opustení v prostredí reálnom.

Súbežne s nárastom využívania technológií sa kyberšikana stáva súčasťou života detí, na základných i na stredných školách. To, že Slovensko už nie je ani zďaleka výnimka, ukazujú výsledky viacerých výskumov. Kyberšikana sa pomaly stáva na školách závažným problémom, podobne akým je šikanovanie. Touto problematikou sa na Slovensku zaoberajú viacerí odborníci.

Vo výskume Hollej (2009), s výskumnou vzorkou 446 respondentov, boli najčastejšími formami kyberšikanovania: obťažovanie cez internet (32,4%), výhrážné e-maily a sms správy (30,2%), vyhrážanie prostredníctvom telefónnych hovorov (10,8%), ponižujúce fotografie kamarátov (67,6%), videá, na ktorých boli zachytení kamaráti v inkriminujúcej situácii (23%).

Gregussová, Tomková, Balážová (2010) realizovala výskum, do ktorého sa zapojilo 303 žiakov (priemerný vek bol 14,25). Jej výsledky ukazujú, že 5,9% detí sa stretlo s niektorou z foriem kyberšikany. Kováčová (2012) skúmala kyberšikanu na stredných školách a z celkového počtu 323 respondentov bolo preukázaných 38,7% obetí.

Hollá (2013) zistila, že obeťou kyberšikany sa stalo 35,7% žiakov zo vzorky 697 žiakov (vo veku 11 - 18), pričom výskyt bol vyšší u dievčat (19,2%) v porovnaní s chlapcami (16,5%). Z hľadiska veku a vzdelania sa obeťami kyberšikany stali žiaci vo veku 14 rokov zo základných škôl (spolu n= 40; 5,74%) a žiaci zo stredných škôl vo veku 17 rokov (spolu n= 54; 7,7%). Tento vekový ukazovateľ potvrdzujú i zahraniční odborníci, zaoberajúci sa kyberšikanou (Vandebosch et al., 2006; Lenhart et al. 2007 in Hollá 2013), ktorí tvrdia, že najviac obetí kyberšikany je vo veku 12 – 18 rokov.

I keď je kyberšikana v poslednej dobe často skúmaný jav a na Slovensku sú už dostupné výsledky, ktoré potvrdzujú výskyt kyberšikany v školách, stále však absentujú ucelené štúdie na zistenie ochranných a rizikových faktorov kyberšikany zamerané na rôzne vekové kategórie (Ferková, 2013). Vzhľadom k tomu, že vo väčšine prípadov sa jav sleduje až na druhom stupni základnej školy, je potrebné začať ho skúmať už skôr. Preto je cieľom dizertačnej práce skúmať kyberšikanu už na primárnom stupni základnej školy. Osobite dôležitá je i prevencia týchto javov, najmä prevencia primárna na primárnom stupni vzdelávania. Dieťa mladšieho školského veku prežíva nové sociálne role – rola školáka, žiaka, rola spolužiaka, rola v rodine, rola kamaráta. Trieda je pre školáka sociálnou skupinou, ktorá významne ovplyvňuje jeho socializáciu a prispieva k rozvoju špecifických sociálnych kompetencií (Vágnerová, 2005). Je preto dôležité, aby v triede panovala optimálna klíma – klíma, v ktorej sú deti zbavené strachu, obáv, úzkostí a psychického napätia a učia sa nerušene, bez zábran. Dôležitý je tiež pozitívny vzťah medzi učiteľom a deťmi a následne medzi deťmi navzájom (Kolláriková, Pupala, 2001). Považujeme preto za významné vytvoriť preventívny program v oblasti kyberšikany a realizovať ho už na primárnom stupni základnej školy a experimentálne ho overiť.

Kyberšikana a učelia

V tomto príspevku prezentujeme výsledky nášho výskumu, ktorého cieľom bolo získať pohľad učiteľov na problematiku kyberšikany v rámci stupňa vzdelávania (primárny/sekundárny), na ktorom vyučujúci učí. Školy i učelia by sa mali aktívne zaoberať touto problematikou, pretože kyberšikana negatívne ovplyvňuje akademický úspech, rovnako spôsobuje stres a emocionálne problémy. Kyberšikanovanie sa ťažko dokazuje, zväčša prebieha mimo areál školy, často na internete a veľa učiteľov si povie, že to nie je záležitosť školy. Podľa Hinduja, Patchina (2008) sú dva veľké problémy v školskej prevencii kyberšikany. Prvým je, že učelia, či žiaci si neuvedomujú nebezpečenstvo a dopady, ktoré ukrýva kyberšikana a tvrdia, že existujú aj horšie formy agresívneho správania a druhým problémom je prenášanie zodpovednosti za prevenciu kyberšikany na cestu škola – rodina. Legislatívne rámce (aj keď v oblasti kyberšikany nie sú dostatočne vytvorené) ukladajú škole povinnosť riešiť akýkoľvek incident šikanovania, a teda aj kyberšikanovania.

Okrem toho by mali byť nielen žiakom, ale i pedagógom k dispozícii rozlične vzdelávania, tréningy, workshopy, triedne aktivity, cez ktoré by sa rozvíjalo povedomie o kyberšikane, preventívne stratégie a komplexný prístup k riešeniu kyberšikany. Olweus (1993) upriamil pozornosť na to, že ak učelia majú informácie o šikanovaní a venujú sa mu, môže sa šikanovanie znížiť o 50%. Paralelne to platí i pri kyberšikane. Učiteľove vnímanie a presvedčenie o kyberšikane ako o probléme súčasnej školy má dôležitú úlohu pri postupoch uplatňujúcich vo vyučovaní, pokiaľ ide o rozvoj zručností a vedomostí o kyberšikane (Li, 2008). Pedagógovia však zväčša nemajú jasno v tom, aký prístup zvoliť ku žiakom, ktorí majú skúsenosť s kyberšikanou (Shariff, 2005). Li (2006) zistil, že len 64% z 264 žiakov stredných škôl verí, že dospelí (učitelia a rodičia) podniknú kroky na zastavenie kyberšikany ak sú o nej informovaní.

V odbornej literatúre je však minimum výskumov, ktoré by sa venovali pohľadu učiteľa na túto problematiku. Výskum učiteľov z Kanady (2007 in Eden, Heiman a Olenik-Shemesh, 2013), ukázal, že 84% učiteľov uviedlo, že sa stretli s nejakým druhom kyberšikany (študent ako obeť, alebo sami ako obeť), v podobe online-publikovania rôznych chúlостivých scén, fotografií, prípadne informácií. Ďalej 41% uviedlo, že to isté sa stalo aj ostatným učiteľom; 33% učiteľov vedelo, že sa to deje ich vlastným študentom, a 16% vedelo, že sa to deje študentom v ich škole, ale nie vo vlastnej triede. Okrem toho 21% učiteľov si myslí, že kyberšikana môže prispieť k záškoláctvu študentov a 24% verí, že kyberšikana ovplyvnila absenciou študentov v škole. V štúdiu v Turecku, do ktorej sa zapojilo 2010 učiteľov sa zistilo, že veľká väčšina budúcich učiteľov uznáva kyberšikanu ako problém, rozumejú negatívnym vplyvom na žiakov a rovnako vnímajú potrebu záväzku školy voči riešeniu i prevencii kyberšikany. Aj keď uvádzajú vysokú informovanosť, ukázali aj vysoký záujem o vzdelávania počas ich štúdia v tejto problematike (Yimaz, 2010). Li (2007) opätovne zistil, že kanadskí budúci učelia sa necítia kompetentní v zvládnutí kyberšikany napriek tomu, že preukázali vysoký stupeň obavy a porozumenia. Najväčší problém vnímajú v identifikovaní a v zvládnutí kyberšikany, keď sa už objaví. V novšej štúdiu Eden, Heiman a Olenik-Shemesh (2013), v ktorej sa skúmalo 328 učiteľov (ako základných, tak i stredných škôl) autori zistili, že učelia nevykazujú vysokú mieru sebaistoty v zvládnutí kyberšikany. Asi polovica zo zapojených učiteľov uviedla, že ich študenti majú skúsenosť s kyberšikanovaním a niektorí z učiteľov boli sami elektronicky šikanovaní.

Aj keď tento výskum nie je zameraný na spôsoby, akými sú učelia konfrontovaní s kyberšikanovaním, vnímame, že pohľad učiteľa, jeho informovanosť o tejto problematike sa pohybuje v smere tohto problému. Výskum týkajúci sa šikanovania (Siu, 2004) hovorí o tom,

že učiteľove vnímanie a presvedčenie ovplyvňuje ich správanie a porozumenie. Preto to vnímame ako prvý krok v pomoci učiteľom rozvíjať porozumenie problému. Takéto presvedčenie ohľadne kyberšikanovania môže učiteľom pomôcť rozvíjať zručnosti zvládnuť ju. Ako sme už uviedli, informovanosť spolu so záväzkom riešiť tento problém môže znížiť šikanovanie až o 50% (Olweus 1993).

Zaujímá nás preto, aký je pohľad slovenských učiteľov na túto problematiku. Konkrétne, aké sú obavy z kyberšikany, do akej miery sú si učitelia istí, že vedia zvládnuť kyberšikanu na škole, ich presvedčenie o povinnosti školy a učiteľov riešiť kyberšikanu, samotná informovanosť a potreba ďalšieho vzdelávania. Ďalej nás zaujíma, či existuje rozdiel v daných premenných medzi učiteľmi, ktorí vyučujú na primárnom stupni vzdelávania a učiteľmi sekundárneho stupňa vzdelávania.

Výskumné otázky:

VO1: Existuje štatisticky významný rozdiel medzi učiteľmi primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania v rámci obáv z kyberšikany?

VO2: Existuje štatisticky významný rozdiel medzi učiteľmi primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania v sebaistote učiteľa zvládnuť kyberšikanu?

VO3: Existuje štatisticky významný rozdiel medzi učiteľmi primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania v presvedčení o povinnosti školy a pedagógov riešiť kyberšikanu?

VO4: Existuje štatisticky významný rozdiel medzi učiteľmi primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania v presvedčení o dôležitosti ďalšieho vzdelávania v problematike kyberšikany?

METÓDY

Našu výskumnú vzorku tvorilo 64 učiteľov. Oslovených bolo 6 základných škôl (dve v Banskej Bystrici, dve v Bratislave a dve v Žilinskom kraji). Z našej vzorky 32 učiteľov učí na prvom stupni základnej školy a 32 na druhom stupni základnej školy. Účasť učiteľov bola dobrovoľná a anonymná. Jediná informácia, ktorú učitelia poskytovali, bol stupeň, na ktorom vyučovali, dĺžka praxe a názov školy.

Samotný výskumný nástroj - Dotazník vnímania a informovanosti o kyberšikane učiteľov základných škôl, bol upravený z originálu Survey on School Cyberbullying for Preservice Teachers (Li, 2008). Obsahuje 22 položiek. Na jednotlivé otázky sa odpovedá na 5-bodovej Likertovej škále, od silne súhlasím (1) po silne nesúhlasím (5). Koeficient vnútornej reliability (cronbachova alfa) pre použitý dotazník v rámci našej vzorky je 0,827. Dotazník obsahuje 4 subškály:

Obavy učiteľa z kyberšikany („obavy“) – obsahuje šesť položiek, ako napr: „Mám obavy z elektronického šikanovania medzi žiakmi v našej škole“.

Sebaistota učiteľa v zvládnutí kyberšikany („kompetencie“) – obsahuje štyri položky, ako napr. „Cítim sa natoľko istý v tejto téme, že verím že by som vedel identifikovať kyberšikanu na našej škole“.

Učiteľove presvedčenie o povinnosti školy/pedagógov riešiť kyberšikanu („záväzok“) – obsahuje desať položiek, ako napr. „Školy by mali vypracovať politiku v oblasti elektronického šikanovania.“.

Učiteľove presvedčenie o dôležitosti vzdelávania sa o kyberšikanovaní („vzdelávanie“) – obsahuje dve položky, ako napr. „Chcel/a by som naučiť viac v oblasti elektronického šikanovania (prevencia, možnosti riešenia, práca s obeťami)“.

VÝSLEDKY

Pri premenných „kompetencie“ a „záväzok“ sme aj napriek malej výskumnej vzorke na základe normálneho rozloženia v oboch skupinách a rozptylov týchto skupín, ktoré sa významne nelíšia použili parametrický t-test pre nezávislé výbery. Výsledky uvádzame v tab. 1. Ako vidieť z tabuľky, štatisticky významný rozdiel vyšiel len v premennej „kompetencie“ a to v prospech učiteľov na sekundárnom stupni základných škôl. Učitelia na sekundárnom stupni základných škôl cítia väčšiu sebaistotu v rámci riešenia kyberšikany ako ich kolegovia na primárnom stupni.

Tab. 1 T-test pre nezávislé výbery

	T-test pre nezávislé výbery						
	Levenov test rovnosti variácií		Štatistické ukazovatele tvaru distribúcie		t	df	Sig.
	F	Sig.	k. šikmosti	k. strmosti			
„kompetencie“	.344	.560	.380	.201	2.606	62	.011*
„záväzok“	1.126	.293	-.346	-.721	-1.370	62	.176

Pri premenných „obavy“ a „vzdelávanie“ sme museli využiť neparametrický test, konkrétne Mann-Whitney U test. Výsledky uvádzame v Tab.2. Ako môžeme vidieť v týchto premenných nie je štatisticky významný rozdiel medzi učiteľmi primárneho a sekundárneho stupňa výučby.

Tab. 2 Mann-Whitney U test

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig.
„obavy“	503.000	1031.000	-.122	.903
„vzdelanie“	402.000	930.000	-1.579	.114

**DI
SK
US**

IA

Jeden z hlavných cieľov výskumu bolo zistiť, či sa líši pohľad na kyberšikanu učiteľa na primárnom stupni a na sekundárnom stupni vzdelávania. Vzhľadom na nízky počet zapojených pedagógov nie je možné výsledky zovšeobecňovať, a vyjadrujeme sa v záveroch len v rámci našej skúmanej vzorky. Štatisticky významný rozdiel nám vyšiel len v dimenzii „kompetencie“. Naš výsledok vnímame ako opodstatnený, vzhľadom k tomu, že kyberšikana je viac skúmaná na druhom stupni a rovnako učitelia tu majú väčší priestor vo vzdelávaní. Vzhľadom k tomu, že učitelia na prvom stupni majú veľmi podobné obavy a vnímajú kyberšikanu ako problém a presvedčenie o ich záväzku a záväzku školy voči riešení tohto problému je tiež vzdelávanie v tejto oblasti je nepochybne potrebné. Nehovoriac o rovnako vysokej miere presvedčenia o jeho dôležitosti.

Veľmi významné je pre nás aj deskriptívne spracovanie výsledkov. Tieto výsledky sme už generalizovali na celú vzorku, nerozdeľovali sme učiteľov podľa stupňa výučby. Ponúkame ich prehľad na základe jednotlivých subškál.

Prvá subškála „obavy“ merala obavy a pohľad učiteľa na kyberšikanu v škole. Až 73% učiteľov súhlasí a silne súhlasí s položkou „Mám obavy z elektronického šikanovania medzi žiakmi v našej škole“. Pri položke „Elektronické šikanovanie (kyberšikanovanie) je závažným problémom v našej škole“ 42% učiteľov uviedlo, že nevie a 40% učiteľov s tým nesúhlasilo. Až 92% učiteľov považuje kyberšikanu v porovnaní s inými témami za rovnako dôležitú. A len 9% opýtaných sa vyjadrilo, že nevie posúdiť význam skúmania kyberšikany u žiakov, zvyšok (91%) považuje informácie o skúsenostiach žiakov s kyberšikanou za dôležité. Výsledky poukazujú na vysoký stupeň obáv v rámci kyberšikany ($M = 2.27$, $SD = 0.41$).

Druhá subškála „kompetencie“ merala do akej miery sú učitelia sebaistí v rámci zvládnutia a identifikovania kyberšikany. Približne 50% učiteľov odpovedalo „neviem“ pri položkách „Cítim sa natoľko istý v tejto téme, že verím že by som vedel identifikovať kyberšikanu na našej škole“ a „Cítim sa natoľko istý v tejto téme, že verím že by som vedel zvládnuť kyberšikanu na našej škole“. Zvyšné percentá sa pomerne rovnomerne rozdelili k odpovediam „súhlasím“ a „nesúhlasím“. Až 50% učiteľov nevníma svoje súčasné vzdelanie ako dostačujúce k zvládnutiu kyberšikany a 22% to nevie posúdiť. Avšak až 95% z opýtaných učiteľov by zasiahli, ak by o kyberšikane vedeli. Výsledky hovoria o miernej sebaistote učiteľov v rámci riešenia kyberšikany ($M = 2.69$, $SD = 0.57$).

Subškála „záväzok“ meria presvedčenie učiteľov o zapojení školy i pedagógov v širšom riešení kyberšikany (vypracovať politiku v tejto oblasti, širšia spolupráca s inými odborníkmi, poskytnúť informácie a priestor na rôzne aktivity, diskusie k téme). V priemere každý z opýtaných učiteľov súhlasí so zapojením seba i školy do prevencie a do riešenia tejto problematiky. Každý z opýtaných učiteľov súhlasil s využitím curricula a na jeho základe vzdelávať žiakov aj v oblasti kyberšikany, rovnako takmer všetci učitelia (93%) s organizovaním triednych akcií k tejto téme. Výsledky poukazujú na vysokú mieru vnímaného záväzku v rámci školy ($M = 1.86$, $SD = 0.43$).

V rámci subškály „vzdelanie“ sme merali záujem učiteľov o možnosť ďalšieho rozvoja v téme kyberšika. Len 6% učiteľov nesúhlasilo s možnosťou ďalšieho vzdelávania v danej problematike (konkrétne v rámci prevencie, možností riešení a práci s obeťami). Výsledky nám ukazujú veľmi vysokú mieru presvedčenia o tom, že ďalšie vzdelávanie v tejto problematike je dôležité ($M = 1.85$, $SD = 0.56$).

Dodatočné komentáre učiteľov: „Som informatička, takže s touto témou som sa stretla v praxi viackrát, mám s tým skúsenosti a zvládla som to aj s pomocou vedenia školy a určité rady som nabrala aj počas štúdia didaktiky informatiky. Ale viem, že kolegovia, ktorí informatiku neštudovali, by zásady ako reagovať pri kyberšikane a postupy riešenia kyberšikany privítali.“

„Na školách sa o tomto vôbec nehovorí a som si istá, že sa to deje. Deje sa to v škole počas prestávok, hodín, napriek snahe zakázať používanie mobilov. Deje sa to však aj mimo školy, ale deti vôbec nevedia, že aj kyberšikana je vážny problém, že to nie je len nadávanie si cez fb.“

„Spolupráca prebieha s odborníkmi napr. z CPPP a P.“

ZÁVER

Vzhľadom k tomu, že kyberšikana je stále väčší a väčší problém, učitelia musia čeliť rôznym ťažkostiam a výzvam týkajúcich sa tohto fenoménu. Cieľom výskumu bolo získať pohľad učiteľov na túto problematiku, zistiť ich obavy, vedomie ich vlastných kompetencií v riešení a v prevencii kyberšikany a záujem o vzdelávanie v tejto problematike. Taktiež zistiť, či sa v týchto premenných líšia učitelia primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania. Výsledky poukazujú na vysokú mieru obáv z kyberšikany a naopak veľmi vysoký záujem o túto tému. Tieto zistenia sú prospešné pre naše ďalšie skúmanie. Majú pre nás hodnotnú informáciu, že snaha o vytvorenie preventívneho programu, ktorý môže pedagóg realizovať sám má zmysel a učitelia sú otvorení takýmto možnostiam.

Literatúra

- EDEN, S., HEIMAN, T., OLENIK-SHEMESH, D. (2013). Teachers' perceptions, beliefs and concerns about cyberbullying. *British Journal of Educational Technology*, 44 (6), 1036-1052.
- FERKOVÁ, Š. (2013). Nástrahy komunikačných technológií – kyberšikana. In: Zborník Otázky rozhodovania: teória, empiria, život, 31. Psychologické dni 2013. Bratislava: Stimul, ISBN 978-80-8127-086-4.
- GREGUSOVÁ, M., Tomková, J., Balážová, M., (2011). Dospievajúci vo virtuálnom priestore. Záverečná správa z výskumu 2010. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a psychopatológie. Dostupné na: http://www.zodpovedne.sk/download/vyskumna_sprava_sk.pdf.
- HINDUJA, S., PATCHIN, J. W. (2008). *Bullying beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- HOLLÁ, K. (2009). Elektornické šikanovanie – novodobý fenomén edukačnej reality. In *Škola v proměnách: učitel – žák – učivo: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*, Zlín 4. +5. Února 2009. Zlín: Univerzita Tomáše Bati. s. 345-351, ISBN 978-80-7318-904-4.
- HOLLÁ, K. (2013). *Kyberšikana*. Vydavateľstvo Isir, s.111, ISBN 978-80-81-53011-1.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. (2001). *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KOPECKÝ, K., KREJČÍ, V. (2010). *Rizika virtuální komunikace: příručka pro učitele a rodiče*. Olomouc: NET UNIVERSITY.
- KOVÁČOVÁ, A. (2012). Prevencia kyberšikanovania v školskom prostredí z aspektu profesie sociálneho pracovníka. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky* (8). Banská Bystrica: PF UMB, s. 179-186. ISBN 978-80-557-0464-7.
- LENHART, A., MADDEN, M., HITLIN, P. (2005). *Teens and technology: Youth are leading the transition to a fully wired and mobile nation*. Retrieved from <http://www.pewinternet.org/Reports/2005/Teens-and-Technology.aspx>.
- LI, Q. (2006). Cyberbullying in schools: a research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.
- LI, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computer in Human Behavior*, 23, 1777-91.
- LI, Q. (2008). Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(2), 75-90.
- SHARIFF, S. (2005). Cyber-dilemmas in the new millennium: school obligations to provide student safety in a virtual school environment. *Mcgill Journal of Education*, 40, 3, 53–65
- SIU, C. (2004). *Pre-service teachers' attitudes about school bullying: a new perspective*. Calgary: University of Calgary.
- OLWEUS, D. (1993). Bullies on the playground: The role of victimization. In CH Hart (Ed.), *Children on playgrounds: Research perspectives and applications* (pp. 85-127). Albany: SUNY Press.

VÁGNEROVÁ, M. (2005). Vývojová psychologie: dětství, dospelost a stáří. Praha: Karolinum, ISBN 978-80-246-0956-0.

YILMAZ, H. (2010). An examination of preservice teachers' perceptions of cyberbullying. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 6(4), 263-270.

Autor:

Mgr. Barbora HOLÁKOVÁ

Školiteľ dizertačnej práce: Doc. PhDr. Marta VALIHOROVÁ, CSc.

Katedra psychológie/Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: *barbora.holakova@umb.sk*

ADAPTÁCIA DETÍ NA ŠKOLSKÉ PROSTREDIE

Tatiana HOMOLOVÁ

Abstrakt

Cieľom príspevku je predstavenie témy dizertačnej práce, ktorá je zameraná na adaptáciu žiakov a modelovanie edukačného prostredia. Príspevok naznačuje ciele pripravovanej dizertačnej práce a aktuálny stav riešenej problematiky. Uvádza teoretickú východiská dizertačnej práce, návrh metodológie pedagogického výskumu s predpokladaným prínosom dizertačnej práce.

ÚVOD

Príspevok rieši problematiku vstupu dieťaťa do školy, jeho začiatky a adaptáciu. Zároveň terminologicky vymedzuje základné pojmy súvisiace s touto problematikou, ako je napríklad školská spôsobilosť, ktorá má výrazný podiel na úspešnom vstupe dieťaťa do nového prostredia. Prvý ročník základnej školy predstavuje ako začiatkové vyučovanie v rámci primárneho vzdelávania. Ďalej prezentujúcie dizertačnej práce zameranej na procesy adaptácie žiakov na školu v závislosti od podmienok edukačného prostredia. Objašňuje metodológiu výskumu s predpokladaným prínosom práce, ktorú predkladáme v druhej časti tohto príspevku.

ADAPTÁCIA DETÍ NA ŠKOLSKÉ PROSTREDIE V TEÓRII

Významom pojmu adaptácia sa zapodieľajú Hartl – Hartlová (2000, s. 16) a definujú ho: „Adaptácia je všeobecná vlastnosť organizmu prispôbiť sa podmienkam, v ktorých existuje.“ Človek týmto procesom prechádza v živote mnohokrát. Len časom si vytvára rôzne mechanizmy podporujúce uľahčenie. Adaptačný proces v základnej škole je zväčša krátkodobý, no považuje sa za najdôležitejší pre intenzitu prežívania zúčastnených osôb, najmä žiaka. Slezáková (In. Slezáková – Tirpáková, 2006) vidí adaptáciu na základe aspektov v troch rovinách, ako fyziologickú adaptáciu, ktorá prebieha v troch etapách, t. j. prvou etapou je orientačná etapa (kedy organizmus dieťaťa reaguje na všetky nové podmienky, ktoré súvisia s učením), v druhej etape neustáleho prispôbovania sa (organizmus dieťaťa sa prispôbuje novým podmienkam a nachádza varianty reakcií na vonkajšie vplyvy prostredia) a tretia etapa relatívne stáleho prispôbovania (hľadanie najvhodnejších možností reagovania na záťaž rôznej povahy). V oblasti psychológie sa vyčleňuje psychologická adaptácia, ktorá sa u detí môže prejavovať rôznorodo a zasahuje všetky stránky psychiky dieťaťa (osobnostno-motivačnú, učebno-poznávaciu a vôľovú). Pre oblasť nášho záujmu je významná sociálna adaptácia, pri ktorej ide o nadobudnutie novej sociálnej role, napríklad role žiaka, s ktorou súvisí prežívanie (ak má dieťa kladný vzťah ku škole a povinnostiam, tak je schopné dodržiavať a nadväzovať kontakt so spolužiakmi a učiteľom, výsledkom čoho je úspešné začlenenie do nového prostredia a nájdenia si miesta v ňom). Podľa autorky sa vzájomne prepájajú a neúspech by mohol mať negatívny vplyv na úspešnosť dieťaťa pri zvládaní požiadaviek školy.

Na adaptáciu žiaka pôsobí celý rad faktorov, ktoré žiaka po dobu jeho pobytu v základnej škole ovplyvňujú. Adaptácia je proces, ktorý si vyžaduje mnoho trpezlivosti, odborných vedomostí a pravidiel. Ide o proces veľmi individuálny s ohľadom na potreby a možnosti žiaka. Dieťa sa musí v prvom ročníku základnej školy ako uvádza Řezáč (1998) adaptovať na

dané podmienky: materiálne podmienky (týkajúce sa pracovného miesta, jeho rozmerov a povahy); fyzikálne podmienky (napríklad osvetlenie alebo teplota v triede); sociálne podmienky (zahrňujúce vzťahy medzi žiakmi, žiakmi a učiteľmi, triedou a iné).

Vo vzťahu k obdobiu zaškolenia detí sa používajú pojmy adaptácia a adjustácia. V akom vzťahu vystupujú tieto pojmy? Sú to synonymné pomenovania, alebo ide o dva významovo odlišné pojmy? Viacerí autori zaoberajúci sa problematikou školskej pripravenosti (Bratská – Ďurič a kol., 1997; Hartl – Hartlová, 2000; Kačániová, 2003; Marko, 1971) chápu adaptáciu ako prispôsobenie sa niečomu. Sociálna adaptácia je prispôsobenie sa človeka novým sociálnym podmienkam, napr. adaptácia pri prechode z jedného stupňa školy na druhý. Poruchy správania sú chápané ako zlyhanie adaptácie. „Maladaptáciou“ sa nazýva nedostatočná adaptačná schopnosť, ktorej dlhšie dôsledky môžu byť neurózy. U žiaka je najdôležitejšie stotožnenie sa so spoločenskou rolou. Proces aktívneho prispôsobenia sa jednotlivca v podmienkach známeho alebo nového spoločenského prostredia je adjustácia. V školských podmienkach hovoríme o vzťahu žiaka ku školskej a mimoškolskej spoločenskej situácii, kde dominuje aspekt realizovať seba samého. Súvisí to s jeho úrovňou sociálnej zrelosti, predovšetkým s citovou a rozumovou zložkou. Treba vychádzať z predpokladu, že záujmy osobnosti a spoločnosti nie sú v absolútnom súlade, skôr sú rozporné a niekedy až protirečivé.

Podľa Guziovej a kol. (1999) pripravenosť dieťaťa na školskú dochádzku závisí v podstatnej miere od najzákladnejšej zo všetkých schopností, a tou je schopnosť učiť sa. Každé dieťa je neopakovateľne jedinečné. Sú deti, ktoré nemajú adaptačné problémy a školskému prostrediu sa prispôbia. Na druhej strane sú deti, ktoré si ťažko zvykajú na nové školské povinnosti. Adaptačné problémy môžu byť spôsobené vnútornými alebo vonkajšími príčinami. Významný determinant v škole predstavuje učiteľ. Učiteľ je prvý pri kontakte so žiakom, ktorý sa snaží systematicky vytvárať podmienky a využívať všetky dostupné metódy a prostriedky. „*Učiteľ vytvára priateľské, akceptujúce, motivujúce prostredie na to, aby žiaci mali možnosť svoje poznatky, zážitky a skúsenosti konfrontovať, prediskutovať s druhými, s využitím cyklicky sa opakujúcej reflexie.*“ (Tomkuliaková – Doušková, 2012, s. 34)

Príprava dieťaťa na plnenie povinnej školskej dochádzky začína cieľavedomou a systematickou predškolskou edukáciou, ktorá pozitívne ovplyvňuje úroveň pripravenosti dieťaťa na školu. Ako uvádza Končeková (2005, s. 140): „*Vstup dieťaťa do školy znamená v jeho živote a vývine vážny medzník (sociálny medzník). Dieťa získava novú rolu – rolu školáka.*“ Mladší školský vek je obdobím, ktoré úzko súvisí so školskou spôsobilosťou. Záťažovou skúškou v tomto období je adaptácia dieťaťa pri nástupe na povinnú školskú dochádzku. Pred deťmi v tomto veku sa otvárajú nové a vzrušujúce dobrodružstvá s tým, ako rastú, silnejú a majú lepšiu koordináciu. Situácie u nich vyvolávajú nadšenie, ktoré sa prelína s obavami. Veľmi ťažkými sú nepredpokladané a neznáme okolnosti. Podľa Langmeiera – Krejčírovej (2006, s. 111): „*Úspešný školský začiatok závisí na celom doterajšom vývine, ktorý musí zahrňovať nevyhnutný čas k biologickému zreniu, stimulácii pre rozvoj schopností, ktoré budú nutné pre zvládanie učiva, i celkovú emočnú a motivačnú prípravu na školu.*“ Ako bude dieťa zvládať školskú záťaž, závisí od jeho školskej zrelosti a školskej pripravenosti. Školská zrelosť, ako psychologický aspekt školskej spôsobilosti, je ponímaná ako určitá úroveň vyspelosti centrálnej nervovej sústavy dieťaťa, ktorá sa prejavuje v celkovej reaktivite, hlavne v jeho odolnosti a v schopnosti prijať primeranú záťaž, koncentrovať pozornosť.

Školská pripravenosť, ako pedagogický aspekt školskej spôsobilosti, je ponímaná ako súhrn vrodenných a získaných predpokladov pre úspešné zvládanie školských situácií v rámci daného školského systému. O školskej pripravenosti dieťaťa hovoríme vtedy, ak dieťa dosiahne takú

úroveň telesného, psychického a spoločenského vývinu, ktorá mu umožní úspešne zvládnuť požiadavky školy. Školská zrelosť a školská pripravenosť vlastne vytvárajú predpoklady školskej úspešnosti. Nástupom do základnej školy sa od dieťaťa požaduje taká úroveň telesného a psychického vývinu, aby sa dobre adaptovalo na nové prostredie a vyučovací proces. Pre diagnostiku školskej pripravenosti, ktorá sa robí v poslednom roku predškolskej prípravy, sú vytvorené rôzne posudzovacie postupy a testy. Dôležitú nepretržitú činnosť v podobe pozorovania spojeného s diagnostikovaním má učiteľ, ktorý touto činnosťou môže zabrániť vzniku problémov. Huľová (In. Kasáčová – Lipnická – Huľová a kol., 2007, s. 243) uvádza: „*Kvalitné poznávanie osobnosti dieťaťa či diagnostikovanie je náročný a dlhodobý proces vyžadujúci tímovú spoluprácu pedagóga, psychológa, školského psychológa, logopéda, osobného detského lekára, asistenta a iných špecialistov. Predškolská príprava dáva všetky predpoklady na realizáciu kvalitného a včasného poznávania.*“

Príprava detí na prácu v prvom ročníku nie je krátkodobá činnosť. Úspešné splnenie tejto úlohy je výsledkom všestrannej výchovnej práce učiteliek materskej školy odo dňa vstupu dieťaťa do materskej školy. V poslednom roku dochádzky je príprava intenzívnejšia.

Sme toho názoru, že v živote detí je niekoľko období, ktoré sú kritické. Zároveň sa stotožňujeme s názorom Lipkovej (2014). Jedným z nich je obdobie súvisiace s príchodom žiaka na základnú školu. Ide o obdobie zaškolenia. Do prvého ročníka základnej školy prichádza dieťa, pre ktoré táto zmena nie je jednoduchá, lebo má o škole svoju predstavu. Stať sa žiakom s novými povinnosťami, v novom prostredí za jediný deň, s pani učiteľkou, ktorú nepozná, nie je vôbec jednoduché. Vyučovanie má inú špecifickú organizáciu a platia tu iné pravidlá, než dieťa dovtedy poznalo. Práve adaptácia žiaka prebieha na prostredie prvého ročníka. Prvý ročník základnej školy v rámci primárneho vzdelávania „*má zabezpečiť hladký prechod z predškolského vzdelávania a z rodinnej starostlivosti na školské vzdelávanie prostredníctvom stimulovania poznávacej zvedavosti detí, vychádzajúcej z ich osobného poznania a vlastných skúseností. Východiskovým bodom sú aktuálne skúsenosti žiaka, predbežné vedomosti, pojmy a záujmy rozvíjané podľa jeho reálnych možností tak, aby sa dosiahol pevný základ pre jeho budúci akademický a sociálny úspech. Program je založený na princípe postupu od známeho k neznámemu pri nadobúdaní nových skúseností z pozorovania a zažitia aktivít a udalostí, ktoré sú spojené so životom dieťaťa a s jeho bezprostredným kultúrnym a prírodným prostredím*“ (Štátny vzdelávací program ISCED 1 – primárne vzdelávanie, 2008, s. 6). Vstup do školy v živote dieťaťa znamená podľa Petrovej (In. Šmelová – Fasnerová – Petrová a kol., 2013) veľkú zmenu, a je jeho prvou životnou skúškou. Škola vstupuje do života dieťaťa ako nový, mocný činiteľ a má rozhodujúci vplyv na jeho vývoj a poznamenáva jeho osobnosť na celý život. Výrazný vplyv pri zaškolení má spolupráca všetkých zainteresovaných, aby sa zabezpečila dobrá príprava školopovinných detí. V tomto období je veľmi dôležité poskytnúť deťom pomoc a oporu, ktorú potrebujú.

Každý jedinec prechádza vo svojom živote procesom socializácie viackrát, ale vstup do prvého ročníka základnej školy socializáciu urýchľuje. V priebehu celého výchovno-vzdelávacieho procesu už nikdy nedochádza k tak významným a prudkým kultúrnym zmenám, aké zažíva žiak prvého ročníka základnej školy. Socializácia v školskom prostredí je veľmi špecifická. Žiak sa musí podrobiť podmienkam, ktoré na neho kladie inštitucionalizované vzdelávanie, ale súčasne i požiadavkám učiteľa. Žiak sa snaží byť čo najviac v jeho blízkosti, robiť mu radosť a zapáčiť sa mu.

ADAPTÁCIA DETÍ NA ŠKOLSKÉ PROSTREDIE VO VÝSKUME

Problematika adaptácie detí pri zahájení povinnej školskej dochádzky je sledovanou v rámci pedagogiky aj psychológie. V odbornej literatúre nachádzame výskumy a štúdie, ktoré sú východiskom pre náš výskumný zámer. Výskum realizovaný v školskom roku 2001/2002 so zameraním na školskú pripravenosť dieťaťa, ktorá bola predmetom daného výskumu sledovala Slezáková – Tirpáková v okresoch Nitra (141 žiakov), Levice (141 žiakov) a Hlohovec (54 žiakov). Cieľom výskumu bolo zistiť celkovú úroveň pripravenosti žiakov na školovanie a porovnať túto úroveň u chlapcov a dievčat tak, aby mohli overiť, či sa štatisticky významne líšia skupiny detí vo vybraných regiónoch v dosiahnutých výsledkoch testov v nasledovných pozorovaných znakoch: postihovanie podobností a rozdielov; matematické predstavy; schopnosť kategorizácie; jemná motorika. Základnou výskumnou metódou, ktorá bola použitá, bol test „Orientačná skúška pripravenosti na školu“. Z ich výskumu je zrejmé, že dievčatá vo všeobecnosti boli lepšie pripravené na školovanie ako chlapci. I keď u chlapcov pozorovali častejší výskyt väčších rozdielov v úrovni jednotlivých schopností – matematické predstavy, jemná motorika a pod., vyplynulo im, že je potrebné v prvom rade zmeniť prístup rodičov i učiteľa v predkladaní požiadaviek, v očakávaní i v kritériách hodnotenia chlapcov a dievčat, a s tým súvisiacou prípravou na rolu žiaka a žiačky (Slezáková – Tirpáková, 2006). Gáborová (In. Teória a prax výchovy a vzdelávania v materských školách, 2005) realizovala prieskum, ktorého cieľom bolo porovnať pripravenosť detí pre vstup do školy u detí, ktoré navštevovali materskú školu s deťmi, ktoré materskú školu nenavštevovali. Pripravenosť detí pre vstup do školy skúmala pomocou orientačného testu školskej zrelosti A. Kerna. Ďalší výskum pod názvom „Prechod do školy: Rola materskej školy v regulácii správania detí“ bol realizovaný v zahraničí cez Univerzitu Konstanz v Nemecku a pracovali na ňom Suchodoletz – Trommsdorf – Heikamp – Wieber – Gollwitzer (Suchodoletz et al., 2014). Prvé skúmanie bolo medzi 5,4 a 6,4 rokom detí. Väčšina detí žila v strednej triede so sociálnym a ekonomickým zabezpečením. Na jar posledného roka v materskej škole začali študovať procedúru. Deti boli pozorované s rôznou reguláciou správania a ich mamy vyplňali dotazník s demografickými údajmi. Po jednom roku nasledovalo ďalšie meranie, ale až na konci v 1. ročníku základnej školy. Použil sa test študijných výsledkov žiakov – jazyková zdatnosť, neverbálna inteligencia, počítačový základný mentálny koncentračný test, ako aj študijné výsledky z troch oblastí. Mali k dispozícii správy triednych učiteľov o správaní, školský progres na konci 1. ročníka bol tiež braný do úvahy. Analýza dát prebehla pomocou koleračnej analýzy a Mannov–Whitney U testu (testovania rodovej efektivity pre všetky premenné). Hlavnou úlohou výskumu Šmelovej – Petrovej – Souralovej a kol. (2015) bolo zmapovanie, analyzovanie a vyhodnotenie aktuálneho stavu školskej zrelosti a pripravenosti českých detí pred ich vstupom do školy. Cieľom ich výskumného zámeru bolo monitorovanie vybraných charakteristík úrovne školskej pripravenosti sledovaného súboru detí predškolského veku v kontexte súčasného kurikula predškolskej výchovy a vzdelávania v Českej republike. Základnou otázkou výskumu, na ktorú chceli odpovedať, bolo, ako konkrétne môžeme zistiť a charakterizovať úroveň školskej zrelosti a pripravenosti na vzorke súčasnej populácie českých detí, ktoré v danom roku prechádzajú z materskej školy do základnej školy. Výskumným zámerom bolo tiež skúmanie rozdielov medzi českými deťmi a deťmi zo zahraničných krajín (Slovensko, Slovinsko a Poľsko). Využili pritom batérie testových úloh, ktoré boli nástrojom ku skúmaniu aktuálneho stavu školskej zrelosti a pripravenosti detí. Tento výskum bol rozdelený na všeobecnú a špeciálu časť, prostredníctvom ktorých nám priblížil vybrané charakteristiky školskej pripravenosti. O problematike zapojenia rodičov do adaptácie z materskej školy do základnej školy pojednáva štúdia Tana a Goldberga (2014) z Kalifornskej univerzity. Táto aktuálna štúdia sleduje úroveň intervencie rodičov vo vzťahu ku školopovinným deťom v prvom ročníku a ich adaptácie do školy. Ide o to, ako im rodičia pomáhajú s modelom, ktorý obsahuje obidve rodičovské

a detské pohlavia, aké sú rozdiely medzi typmi účasti rodičov (druhy zapojenia rodičov do školského vzdelávania). Deti s vyšším zapojením rodičov do školy prijímajú školu viac ako deti s jedným zapojením rodičom, teda deti s dvoma aktívnymi rodičmi sa zapájajú viac. Deti s jedným aktívnym rodičom majú menšie starosti/obavy, ako deti s dvoma menej aktívnymi rodičmi.

Téma dizertačnej práce je „Adaptácia žiakov na školu a modelovanie edukačného prostredia“. Výskumný problém je nasledovný „Aké sú adaptačné problémy žiakov prvého ročníka základnej školy a aký je vzťah k vybraným charakteristikám – pohlavie a vek žiaka, úroveň školskej pripravenosti, dĺžka dochádzky do materskej školy, úroveň adaptácie?“. Hlavným cieľom výskumu je „Kreovať a verifikovať adaptačný program na eliminovanie problémov spojených s adaptáciou implementovaného na podmienky primárneho vzdelávania.“, z čoho nám vyplynuli čiastkové ciele výskumu, výskumné otázky a hypotézy, ktoré by pokrývali jednotlivé súčasti komplexnej výskumnej stratégie.

Čiastkové ciele výskumu: 1. Diagnostikovanie úrovne školskej pripravenosti detí na vstup do základnej školy v oblasti kognitívnej, perceptuálno-motorickej a sociálno-emocionálnej. 2. Identifikovanie pohlavia, veku a dĺžky dochádzky do materskej školy žiakov prvého ročníka základnej školy. 3. Diagnostikovanie úrovne adaptácie žiakov prvého ročníka základnej školy. 4. Identifikovanie a diagnostikovanie adaptačných problémov žiakov prvého ročníka základnej školy. 5. Kreovanie, realizácia a verifikácia účinnosti adaptačného programu na eliminovanie problémov spojených s adaptáciou implementovaného na podmienky primárneho vzdelávania. 6. Spracovanie a formulovanie záverov a odporúčaní pre potreby teórie a praxe.

Výskumné otázky, ktorými získame odpovede týkajúce sa adaptácie žiakov na školu a modelovania edukačného prostredia v kontexte školskej pripravenosti: O1: Aké adaptačné problémy sa vyskytujú v populácii žiakov prvého ročníka primárneho vzdelávania? O2: Zvýši adaptačný program účinnosť adaptácie žiakov prvého ročníka na podmienky primárneho vzdelávania? O3: Zmení adaptačný program pozitívne sociálno-emocionálne naladenie (klímu) triedy?

Pri tvorbe výskumných hypotéz sme vychádzali z doterajších poznatkov o adaptácii, adaptačných problémoch a z možností ich eliminácie: H1: Predpokladáme vzťah medzi vybranými charakteristikami (pohlavie a vek žiaka, úroveň školskej pripravenosti, dĺžka dochádzky do materskej školy) a adaptačnými problémami žiakov prvého ročníka primárneho vzdelávania. H2: Aplikáciou adaptačného programu dosiahneme vyššiu účinnosť adaptácie žiakov prvého ročníka na podmienky primárneho vzdelávania. H3: Aplikáciou adaptačného programu dosiahneme pozitívne signifikantné zmeny v sociálno-emocionálnom naladení (klíme) triedy.

Dôležitá je organizácia a priebeh kvantitatívneho výskumu (s využitím metódy kvalitatívneho edukačného výskumu): 1. heuristická fáza (1. ročník doktorandského štúdia); 2. fáza formulácie metodologickej koncepcie výskumu (1. ročník doktorandského štúdia); 3. fáza výberu metód a konštrukcie nástrojov merania, techník (1. a 2. ročník doktorandského štúdia); 4. fáza sondovania alebo predvýskumu, pokusné overovanie (1. a 2. ročník doktorandského štúdia); 5. fáza stanovenia výskumného súboru (1. a 2. ročník doktorandského štúdia); 6. fáza terénneho zberu dát (2. a 3. ročník doktorandského štúdia); 7. fáza spracovania a spracovania dát (2. a 3. ročník doktorandského štúdia); 8. fáza interpretácie vypočítaných hodnôt, verifikácie alebo falzifikácie hypotéz (3. ročník doktorandského štúdia); 9. fáza záverov výskumu (3. ročník doktorandského štúdia).

Za účelom overenia stanovených výskumných otázok bude potrebné pracovať s nasledovnými výskumnými súbormi – 200 učiteľov, 50 rodičov, 150 žiakov a 6 tried z Banskobystrického a Prešovského kraja. Volíme zámerný dostupný výber, aby sme mali zaistené, že sa výskumu zúčastnia potrebné súbory. Pre uskutočnenie výskumu otázky O2 potrebujeme získať dvoch ochotných učiteľov, ktorí budú s nami verifikovaný adaptačný program na eliminovanie problémov spojených s adaptáciou implementovaného na podmienky primárneho vzdelávania v priebehu mesiaca september – október 2016 realizovať. Okrem toho pre potreby kváziexperimentu zostavíme dve experimentálne a dve kontrolné skupiny prostredníctvom výberu kompaktných skupín.

Daná téma „Adaptácia žiaka na školu a modelovanie edukačného prostredia“ je zasadená v kvantitatívnej výskumnej paradigme (s využitím metódy kvalitatívneho edukačného výskumu), ktorá si vyžaduje použitie daných výskumných metód: anamnéza, dotazník, interview, kváziexperiment, obsahová analýza, pozorovanie a testy.

Považovali sme za vhodné pre skoncipovanie metodologického výskumu zrealizovať predvýskum s využitím metódy dotazníka (ako časť výskumu, ktorá nám umožní orientovať sa v problematike). V októbri 2015 sme zistili názory učiteľov a rodičov žiakov prvého ročníka základnej školy na adaptáciu a prejavy, ktoré sa objavujú u žiakov v dôsledku nedostatočnej adaptácie, ktorého sa zúčastnilo 50 učiteľov a 50 rodičov v okrese Vranov nad Topľou. Zaujímalo nás, ako problémy so zaškoľovaním detí vnímajú tí, ktorých sa táto otázka bezprostredne týka. Na základne získaných údajov môžeme konštatovať, že s adaptáciou sa u žiakov prvých ročníkov objavujú aj adaptačné problémy. K hlavným činiteľom, ktoré ovplyvňujú adaptáciu, patria najmä vonkajšie činitele, ktorými sú rodina a škola. Najväčšou príčinou zlej adaptácie sa javí absentovanie predprimárneho vzdelávania. Dôležitý pre vstup dieťaťa do základnej školy je vek dieťaťa, no nie je to vždy smerodajné. Učitelia základných škôl sa rôznymi aktivitami či individuálnym prístupom snažia minimalizovať adaptačné problémy, alebo ich úplne odstrániť.

Dáta z výskumu budú spracované metódami frekvenčnej štatistiky, koreláciami a porovnávaním mier centrálnej tendencie a vyhodnotené logickými metódami (analýza, syntéza, generalizácia a komparácia). Vzhľadom k tomu použijeme na spracovanie údajov štatistický program SPSS. Pri interpretácii dát budeme postupovať v súvislosti so stanovenými výskumnými otázkami a hypotézami. Budeme formulovať závery, či sa hypotézy potvrdili, alebo nepotvrdili. Výsledky výskumu zobrazíme v grafoch a tabuľkách.

Na základe výskumu by sme pre prax navrhli závery a odporúčania. V prípade záujmu o riešenie problematiky by mohli výsledky výskumu zaujímať vedenie škôl, ktoré chce zmeniť daný jav na škole. Na základe výsledkov by sme mohli upozorniť na výskumný problém, a to, aké sú adaptačné problémy žiakov prvého ročníka základnej školy a aký je vzťah k vybraným charakteristikám – pohlavie a vek žiaka, úroveň školskej pripravenosti, dĺžka dochádzky do materskej školy, úroveň adaptácie, ktorej sa v tejto podobe vo výskume nevenuje veľká pozornosť. Odporúčania zamerané na možnosti riešenia by boli venované učiteľom, ktorí sa stretávajú s daným problémom. Samotný adaptačný program by mohol zaujímať vedenie škôl a učiteľov, ktorí sa stretávajú s problémom dizertačnej práce a radi by eliminovali problémy spojené s adaptáciou na podmienky primárneho vzdelávania.

ZÁVER

Cieľom príspevku bolo poukázať na problematiku adaptácie detí na školské prostredie, terminologicky vymedziť základné pojmy súvisiace s touto problematikou a odprezentovať aj návrh metodológie výskumu dizertačnej práce s jej predpokladaným prínosom.

Literatúra:

- BRATSKÁ, M., ĎURIČ, L. a kol. 1997. *Pedagogická psychológia terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : SPN, 459 s. ISBN 80-08-02498-4.
- GABOROVÁ, E. 2005. *Školská spôsobilosť detí vstupujúcich do školy vo vzťahu k predškolskej príprave* In. *Teória a prax výchovy a vzdelávania v materských školách*. [online] 2015. [cit. 2015-15-02]. Dostupné na internete: <http://omep.sk/wp-content/uploads/2013/03/OMEP.pdf>
- GUZIOVÁ, K. a kol. 1999. *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava : Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 208 s. ISBN 80-967721-1-2.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha : Portál s. r. o., 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- KAČÁNIOVÁ, J. 2003. *Pedagogické a psychologické problémy osobnosti žiaka (Výkladový slovník)*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela – Pedagogická fakulta, 176 s. ISBN 80-8055-785-3.
- KASÁČOVÁ, B., LIPNICKÁ, M., HUĽOVÁ, Z. a kol. 2007. *ŠKOLA – EDUKÁCIA – PRÍPRAVA UČITEĽA IV. Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej elementárnej edukácie*. Banská Bystrica : PF UMB, 453 s. ISBN 978-80-8083-359-6.
- KONČEKOVÁ, E. 2005. *Vývinová psychológia*. Prešov : Lana, 298 s. ISBN 80-969053-6-8.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada Publishing, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LIPKOVÁ, M. 2014. *Daltonský plán ako prostriedok adaptácie detí na školské prostredie*. [online] 2014. [cit. 2014-24-11]. Dostupné na internete: http://mpc-edu.sk/shared/Web/OPSOSO%20VII.%20kolo%20vyzvy%20na%20poziciu%20Odborny%20poradca%20vo%20vzdelavani/7 OPS_Lipkova%20Marianna%20-%20Daltonsky%20plan%20ako%20prostriedok%20adaptacie%20deti%20na%20skolske%20prostredie.pdf
- MARKO, J. 1971. *Vpravovanie dieťaťa do školského prostredia*. Bratislava : SPN, 218 s.
- ŘEZÁČ, J. 1998. *Sociální psychologie*. Brno : Paido, 272 s. ISBN 80-85931-48-6.
- SLEZÁKOVÁ, T., TIRPAKOVÁ, A. 2006. *Adaptácia dieťaťa na školu - Súčasné pohľady na pedagogickú teóriu a výskum*. Nitra : PF UKF v Nitre, 191 s. ISBN 80-8050-968-9.
- SUCHODOLETZ, A. et al. 2014. *Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation*. [online] 2014. [cit. 2015-28-12]. Dostupné na internete: <http://www.psych.nyu.edu/gollwitzer/sdarticle61.pdf>
- ŠMELOVÁ, E., FASNEROVÁ, M., PETROVÁ, J. a kol. 2013. *Univerzitní mateřská škola a její specifika v oblasti předškolního vzdělávání*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 167 s. ISBN 978-80-244-3877-1.
- ŠMELOVÁ, E., PETROVÁ, A., SOURALOVÁ, E. a kol. 2015. *Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 312 s. ISBN 978-80-244-3345-5.
- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – primárne vzdelávanie. 2008. [online] 2014. [cit. 2012-01-12]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf
- TAN, E., GOLDBERG, W. 2014 *Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school*. [online] 2014. [cit. 2015-14-10]. Dostupné na internete:

<http://mres.gmu.edu/pmwiki/uploads/Main/schoolMOD2010.pdf>

TOMKULIAKOVÁ, R., DOUŠKOVÁ, A. 2012. *Stratégie výučby prírodovedy v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica : PF UMB, 156 s. ISBN 980-80-557-0386-2.

Autor:

PaedDr. Tatiana HOMOLOVÁ

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: tatiana.homolova@umb.sk

ROZDIELY V HODNOTENÍ MEDZI REÁLNYM A ILUSTROVANÝM BODY MASS INDEXOM ŠPORTUJÚCICH A NEŠPORTUJÚCICH ADOLESCENTNÝCH DIEVČAT

Alžbeta CHOVANCOVÁ

Abstrakt

Cieľom príspevku bolo zistiť rozdiely medzi skutočnými a ilustrovanými hodnotami BMI. Pre náš výskum sme si vybrali 4-ročné gymnázium v Bratislave. Dievčatá boli vo veku 15 – 18 rokov. Počas hodín telesnej a športovej výchovy im bola meraná výška a hmotnosť. Z nameraných hodnôt sme si vypočítali index telesnej hmotnosti (BMI). Dievčatám sme predložili dotazník, ktorý obsahoval postavy ženského tela. Dievčatá mali v dotazníku označiť jednu z postáv, ktorá najviac charakterizovala ich telo. Našli sme rozdiely medzi skutočnými a ilustrovanými hodnotami BMI. Výsledky ukázali, že spolu z oboch skupín dievčat bolo 51,9% dievčat, ktoré podhodnocovali svoju veľkosť tela v porovnaní s ich skutočnými hodnotami BMI. 24,1% boli dievčatá, ktoré hodnotili veľkosť svojho tela približne rovnako ako bola skutočná hodnota BMI a 22,1% dievčat sa nadhodnocovalo vo vnímaní veľkosti tela.

ÚVOD

Ľudské telo je najdôležitejší základný fyzický nástroj, ktorý ako jediný hraničí s prostredím človeka, či už vonkajším alebo vnútorným. Ľudské telo je uznávané ako základný kanál, prostredníctvom ktorého zavádza zmysel pre seba v pomere k ostatným (napríklad: moje telo proti inému telu). Okrem toho, ľudské telo môže byť použité pre komunikáciu základných informácií o totožnosti, pohlaví, akciách, emóciách i zámeroch ostatných.

Ďalej je to komunikácia medzi ľudským telom a mozgom, ktorá umožňuje rozpoznávanie, integráciu a interpretáciu formulovania zmyslových signálov a kohézneho pochopenia tela, či už ide o jeden zmysel alebo iný. Obraz tela je jedným z dôležitých prvkov našej identity. Nie je to práve to ako vyzeráme, ale ako sa človek cíti a koná. Body image (obraz tela) nie je statický koncept a môže byť menený počas celého života človeka.

Západná spoločnosť všeobecne zdôrazňuje štíhlosť, čo spôsobuje, že obézni ľudia mávajú horšie vnímanie vlastného obrazu tela a sebahodnotenia (Kindes, 2006). Existuje zopár článkov od autorov Hesketh, Wake, Waters (2004) a Swallen, Reither, Hass, Meier (2005), že index telesnej hmotnosti (BMI) je nepriamo spojený so sebaúctou adolescentnej populácie a vek spolu s BMI môže byť ukazovateľom sebahodnotenia a psychosociálneho fungovania. Adolescenti, ktorí majú nadváhu mali významne horšie vnímanie svojho zdravia ako tí, ktorí boli obézni (Swallen, Reither, Hass, Meier, 2005).

U adolescentných dievčat môže podceňovanie hmotnosti slúžiť ako ochranný faktor sebaúcty ako aj nevhodné vnímanie hmotnosti môže zvýšiť riziko obezity a s ňou spojených chronických ochorení. Podcenenie hmotnosti má závažné dôsledky, ktoré môžu ovplyvniť správnu starostlivosť o zdravie dospelujúcich, ktoré ďalej vplýva na ich ďalší fyzický a psychický rovoj. Toto podceňovanie dospelujúcich dievčat je napriek kultúram jednotlivých krajín. Dospelujúci si začínajú uvedomovať viac svoj fyzický vzhľad, pretože v tomto veku by chceli mať potencionálnych partnerov a chcú sa páčiť okoliu.

Ako hovorí Festinger (1954) ľudia majú tendenciu porovnávať sa s ostatnými v spoločnosti. Ide najmä o určenie tzv. „ideálu krásy“ v danej krajine a ľudia, konkrétne ženy sa s týmto „ideálom krásy“ porovnávajú. Spôsobuje im to zníženie sebavedomia a zhoršené vnímanie vlastného tela, pretože tento „ideál krásy“ vytvorený spoločnosťou dáva do popredia veľmi

štíhlu ženskú postavu. Myslia si, že nie sú také žiadúce, ako ich štíhlejšie rovesníčky a preto majú tendenciu strácať sebavedomie a sebaúctu k svojmu telu (Tudor-Smith, Moore, 2005). Nielen tento „ideál krásy“ vytvorený spoločnosťou ale aj pripomienky na adresu iného človeka, majú za následok znižovanie sebavedomia a odlišné vnímanie svojho tela. Je to spôsobené tým, že každý jedinec má iné pocity a vnemy okolia (napr. ľahko zraniteľní ľudia). Spôsob, akým deti a dospievajúci rozvíjajú vnímanie svojho vlastného tela a jeho kontextu v rámci kultúry, môže mať vplyv na ich ďalšie vnímanie, sebahodnotenie a sebaúctu k vlastnému telu.

Súčasný výskumy iných autorov, ktoré sú zamerané na obdobie detstva, dospievania a puberty hovoria, že tieto obdobia sú významným krokom pri vytváraní si obrazu o svojom tele (Croll, 2005; Choudhury, Blakemore, Charman, 2006). Podľa Heinberga (1996) dochádza k početným zmenám v psychickej, ale aj fyzickej oblasti u dievčat ako aj chlapcov práve pri dosahovaní obdobia puberty. Nielen, že si sú stále viac vedomí prebiehajúcich zmien na ich tele, ale dokonca začínajú vnímať svoje telo z hľadiska kultúrnych štandardov pre „ideál krásy a tela“. Dievčatá, ktoré dospievajú neskôr, čiže po 14 roku života, majú pozitívnejšie vnímanie vlastného tela v porovnaní s ostatnými, ktoré dospeli skôr. Ukázalo sa, že oneskorenie v puberte sa zhodovalo s oneskorením vo fyzickom, citovom a psychickom zmätku dospievajúcich dievčat.

Výskum Fagaraša, Radu a Rusa (2015) uvádza nespokojnosť s tvarom tela dospievajúcich aj napriek tomu, že mali namerané normálne hodnoty BMI. Na nespokojnosti s telom sa viac podieľajú psychické procesy, ktoré môžu viesť k podceňovaniu, poruchám príjmu potravy a depresiám. Nízke sebavedomie vnímané u dospievajúcich, ktorý boli obézni, vyjadrovali zmiešané pocity a pocity frustrácie (Bodiba, Madu, Ezeokana, Nnedum, 2008).

CIEĽ

Cieľom výskumu bolo identifikovať rozdiely v hodnotení medzi skutočnou a ilustrovanou hodnotou indexu telesnej hmotnosti športujúcich a nešportujúcich adolescentných dievčat vybranej strednej školy v Bratislave.

METODIKA

Celý priebeh výskumu trval jeden deň v mesiaci október 2015. Naše respondentky sme si vyberali z tried 4-ročného gymnázia v Bratislave. Konkrétne na Gymnázium Ladislava Sáru. Vek dievčat, ktoré boli zapojené do výskumu bol od 15 – 18 rokov. Celkovú vzorku tvorilo 54 adolescentných dievčat. Obdržali dotazník, kde sa v úvodnej hlavičke nachádzali otázky zamerané na pravidelné vykonávanie pohybovej aktivity. Mali na výber z dvoch možností: a) pravidelne sa venujem pohybovej aktivite 2 a viackrát do týždňa a b) pravidelne sa venujem pohybovej aktivite menej ako 1 krát do týždňa. Ako pravidelná pohybová aktivita nebola braná do úvahy hodina telesnej a športovej výchovy. Dotazník po úvodnej hlavičke obsahoval nakreslenú škálu zobrazujúcu sedem ženských postáv. Vybrali sme si pre náš výskum práve túto škálu, je to odporúčaný počet postáv (plus/mínus dva) podľa Ambrosi-Randić, Pokrajac-Bulian, Takišić (2005). Škála znázorňovala ženské postavy od veľmi štíhlych 15 až po obézne 45 body mass index hodnoty. Respondentky vyberali jednu z týchto siedmich možností, o ktorej si mysleli, že najviac charakterizuje ich telo. Dotazník je zameraný na subjektívne vnímanie svojej postavy.

V rovnaký deň ako dievčatá vyplňali dotazník boli aj odmerané ich reálne somatometrické parametre. Zamerali sme sa na meranie telesnej výšky a hmotnosti. Výšku sme merali podľa nami vytvoreného papierového metra, umiestneného na stene, ku ktorému dievčatá pristupovali otočnou chrbátom a telesná hmotnosť bola meraná pomocou digitálnej osobnej váhy, konkrétne Sanitas SBF 48, na ktorej sa pred odvážením udával vek a aktuálne zmeraná výška

adolescentky. Dievčatá mali oblečenie, boli len požiadané aby odložili svoje topánky pred vážením. Hmotnosť bola zaznamenávaná s presnosťou na 0,1 kg, osobná váha bola dezinfikovaná po každom odvážení. Po odmeraní týchto somatometrických parametrov sme si vypočítali hodnoty indexu telesnej hmotnosti (ďalej už len BMI).

Po vypočítaní hodnôt BMI, sme si následne zráтали percentuálny rozdiel medzi skutočnou a vnímanou hodnotou o telesnej veľkosti. Tieto rozdiely sme zaradili do šiestich skupín. Tieto skupiny predstavovali rozdiel v tom o koľko % sa dievčatá videli podhodnotené alebo nadhodnotené oproti reálnym hodnotám BMI. Do prvej skupiny patrili dievčatá, ktoré sa vnímali ako nadhodnotené, druhú skupinu tvorili dievčatá, ktoré sa videli rovnako ako bola ich reálna hodnota, skupinu tretiu tvorili dievčatá, ktoré sa videli o 10% - 19% podhodnotené, ďalej 20% - 29%, 30% - 39% a poslednou skupinou boli dievčatá so 40% - ným podhodnoteným ako reálne hodnoty BMI. Dievčatá sme si rozdelili do dvoch skupín, na športujúce a nešportujúce podľa odpovedí v úvodnej hlavičke, podľa toho koľko krát do týždňa sa venujú pravidelne vykonávanej pohybovej aktivite.

Body Mass Index (BMI) je jedným z najčastejšie používaných metód na meranie obezity. Vypočíta sa ako hmotnosť v kilogramoch vydelená výškou v metroch. Všeobecne platí, že môže byť považovaný iba ako štatistický nástroj na porovnanie populácie. Pre európsku populáciu platia nasledovné kritéria BMI: 18,5 podvýživa, 18,5-25 ideálna a zdravá hmotnosť, 25-30 mierna nadváha, 30-40 obezita, nad 40 ťažká obezita. Hraničné hodnoty BMI sa rôznia v rôznych vekových odvetviach a rasách.



Obrázok 1: Siluety ženského tela pre zaznamenanie ilustrovanej veľkosti tela (figure used from: <http://www.chicanol.com/wp-content/uploads/2010/03/cartoon-women-and-men-visual-body-fat.jpg/>)

Tabuľka 1: BMI hodnoty pre kategórie ukazujúce úroveň obezity

BMI (kg/m ²) od – do	Kategórie
<15	Veľmi vážna podváha
15 – 16	Vážna podváha
16 – 18.5	Podváha
18.5 – 25	Normálna hmotnosť
25 – 30	Nadváha
30 – 35	Obezita stupeň I
35 – 40	Obezita stupeň II
>40	Obezita stupeň III

VÝSLEDKY

Z výsledkov nášho výskumu môžeme povedať, že zo všetkých dievčat ($n = 53$), bolo 13 dievčat, ktoré sa na ilustrovaných ženských siluetách videli približne rovnako ako je ich skutočná hodnota BMI. V skupine športujúcich bolo 9 dievčat a v druhej skupine nešportujúcich boli 4.

V tabuľke 2 sme zaznamenali rozdiely medzi skupinami športujúcich a nešportujúcich adolescentných dievčat. Môžeme si všimnúť, že na 10% - 19% úrovni podceňovania telesnej veľkosti oproti skutočnej hodnote BMI bolo 12 dievčat. V skupine športujúcich dievčat bolo 8 dievčat oproti 4 dievčatám v skupine nešportujúcich. Na úrovni 20% -29% podhodnocovania veľkosti tela oproti skutočným hodnotám BMI neboli zaznamenané žiadne významné rozdiely medzi skupinami dievčat. Športujúcich dievčat v tejto úrovni podhodnocovania boli 4 v porovnaní s 3 nešportujúcimi dievčatami. Ďalšia úroveň 30% - 39% podhodnocovania nám ukazuje vyššie rozdiely medzi skupinami dievčat. Športujúce dievčatá sme zaznamenali 4 a nešportujúce 1. Posledná úroveň nad 40% podhodnocovania nám ukazuje, že nešportujúcich dievčat je viac (3) v porovnaní so 4 športujúcimi. Tabuľka 2 nám tiež poskytuje informáciu o počte dievčat, ktoré sa nadhodnocovali na škále ilustrovaných ženských postávach oproti skutočným hodnotám BMI. Športujúcich dievčat sme zaznamenali 8, nešportujúcich 4.

Tabuľka 2: Počet dievčat a percentuálne zastúpenie nesúladu vnímanej telesnej veľkosti a skutočnými hodnotami BMI

	Športujúce		Nešportujúce	
	n	%	n	%
nad 40%	1	2.9	3	15.8
30-39%	4	11.8	1	5.3
20-29%	4	11.8	3	15.8
10-19%	8	23.5	4	21.1
rovnaké hodnoty	9	26.5	4	21.1
mínusové hodnoty	8	23.5	4	12.1
spolu	34	100	19	100

Celkovo môžeme povedať, že spolu z oboch skupín dievčat bolo 51,9% dievčat, ktoré podhodnocovali svoju veľkosť tela v porovnaní s ich skutočnými hodnotami BMI. 24,1% boli dievčatá, ktoré hodnotili veľkosť svojho tela približne rovnako ako bola skutočná hodnota BMI a 22,1% dievčat sa nadhodnocovalo vo vnímaní veľkosti tela.

Ak porovnáme skupiny športujúcich a nepošrtujúcich dievčat, tak vidíme, že 50% športujúcich sa podhodnocuje vo vnímaní svojej veľkosti tela a 58% dievčat je v skupine nešportujúcich. Tento rozdiel nie je veľmi výrazný.

ZÁVER

V našom výskume sme porovnávali adolescentkami vnímanú ilustrovanú veľkosť ich tela so skutočnými hodnotami BMI. Dospievajúce dievčatá nevidia sami seba reálne, ale vidia sa s nadváhou alebo obezitou. Môže to byť hlavnou prekážkou pre podporu a rozvoj zdravého životného štýlu v tejto vekovej skupine.

Problém nespokojnosti s telom u adolescentných dievčat je živý a viditeľný v našom výskume. Dievčatá sme vyberali zo stredných škôl v Bratislave. Zistili sme rovnaký trend ako u ostatných v úvode uvedených výskumoch, že oveľa viac dopsievajúcich dievčat podceňuje svoju hmotnosť v porovnaní s reálnym odhadom a nadhodnocuje ich skutočnú telesnú hmotnosť. Cash (2008) uvádza vo svojich knihách, spôsob ako nájsť cestu prostredníctvom 8 krokov, ako program pre výučbu a rady mať rád svoj vzhľad. Prijatie aktuálneho stavu

telesnej hmotnosti je dôležité pre navrhovanie a realizáciu zmeny životného štýlu v prijatí vlastného tela, pretože ak sa niekomu nepáči vlastné telo potom sa nepáči sám sebe. Výsledky tejto štúdie naznačujú, že je potrebné zamerať sa na nasledovné ciele: zlepšovanie znalostí v oblasti zdravého vnímania telesnej veľkosti, správny odhad skutočnej hmotnosti tela, povzbudzovať dospievajúce dievčatá, aby prijali svoju telesnú veľkosť takú aká je.

Pod'akovanie: Tento výskum je súčasťou projektu Vega grant č. 1/0971/15: "Ukazovatele a indexy telesného rozvoja školskej športujúcej a nešportujúcej populácie z Bratislavy a z iných oblastí Slovenska."

Literatúra

- AMBROSI-RANDIĆ, N., POKRAJAC-BULIAN, A. and V. TAKIŠIĆ, 2005. Nine, seven, five, or three: How many figures do we need for assessing body image? In: *Perceptual and Motor Skills*. Vol. 100, Issue 2, pp. 488-492.
- BODIBA, P., MADU, S. N., EZEOKANA, J. O. and O. A. U. NNEDUM, 2008. The relationsih between body mass index and self-concept among adolescent black female university students. In: *Curationis*. Vol 31, Issue 1, pp. 77-84.
- CASH, T. F., 2008. *The body Image Workbook: An Eight-Step Program for Learning to Like your Looks*. Second edition. Oakland, CA: New Harbinger Publications. ISBN 978-1572245464.
- CHOUDHURY, S., BLAKEMORE, S. J. and T. CHARMAN, 2006. Social cognitive development during adolescence. In: *Soc Cogn Affect Neurosci*. Vol. 1, Issue 3. Pp. 165-174.
- CROLL, J., 2005. Body Image and Adolescents. In: STANG, J. and M. STORY (eds.). *Guidelines for Adolescent Nutrition Services*. Pp. 155-166. [online], [cited 2015-12-01], available on – http://www.epi.umn.edu/let/pubs/adol_ch13.pdf
- ELGAR, F. J., ROBERTS, C., TUDOR-SMITH, C. and L. MOORE, 2005. Validity of self-reported height and weight and predictors of bias in adolescents. In: *J Adoles Health*, Vol. 37, Issue 5, pp. 371-375.
- FAGARAS, P. S., RADU, L. E. and M. C. RUS, 2015. Relation between Body Shape and Body Mass Index. In: *7th World Conference on Education Sciences*. Vol 197, pp. 1458-1463.
- FESTINGER, L. J., 1954. A theory of social comparison processes. In: *Human Relations*. Vol. 7, Issue 2, pp. 117-140.
- HEINBERG, L. J. 1996. Theories of body image disturbance: Perceptual, developmental, and sociocultural factors. In *Body image, eating disorders, and obesity: An integrative guide for assessment and treatment*. Washington D.C.: American Psychological Association, 1996.
- HESKETH, K., WAKE, M. and E. WATERS, 2004. Body mass index and parent-reported self-esteem in elementary school children: evidence for a causal relationship. In: *Int J Obes Relat Metab Disord*. Vol. 28, Issue 10, pp. 1233-1237.
- KINDES, M., 2006. *Body image: new research*. New York: Nova Science Publishers Inc.
- SWALLEN, K. C., REITHER, E. N., HAAS, S. A. and A. M. MEIER, 2005. Over-weight, obesity and health related quality of life among adolescents. The National Longitudinal Study of Adolescent Health. In: *Pediatrics*. Vol. 115, Issue 2, pp. 340-347.
- www.chicanol.com. Figure. [online], [cited 2015-12-04], available on – <http://www.chicanol.com/wp-content/uploads/2010/03/cartoon-women-and-men-visual-body-fat.jpg>

Autor:

Mgr. Alžbeta CHOVANCOVÁ

Katedra športovej edukológie a športovej humanistiky

Fakulta telesnej výchovy a športu, Univerzita Komenského

Adresa: FTVŠ UK, Nábrežie arm.gen.L.Svobodu 9, Bratislava 81102

e-mail: alzbetka.chovancova@gmail.com

PARTICIPATORY ACTION RESEARCH IN THE ENVIRONMENT OF PEOPLE WITH HEARING DISABILITIES – A RESEARCH DESIGN

Anna IRASIAK

Abstract

This article presents a project of participatory action research which is carried out with the participation of deaf and hearing sign language teachers. The subject of the study is intercultural learning of the Polish sign language as a foreign language by the hearing. The aim of the research is to find the answer to the question how to teach the Polish sign language as a foreign language taking into consideration the assumptions of intercultural education. The authoress of the study accepts the assumption that the deaf constitute a separate community and at the same time a linguistic and cultural minority which comprises the 'Deaf Culture' being different from the hearing majority. Therefore, the research will concern intercultural education at foreign (sign) language lessons. It will be carried out in accordance with the action research paradigm with sign language teachers as co-researchers of the educational situation which they are part of.

INTRODUCTION

This article presents a research design of the studies conducted within the frameworks of a doctoral dissertation prepared by me at the Faculty of Education of the University of Lower Silesia in Wrocław, and bearing the following title: *Mutual learning of the deaf and the hearing in an educational project. Selected aspects of research in action*. The supervisor of this dissertation is the professor of the University of Lower Silesia, Bogusława Dorota Gołębniak, habilitated Ph.D. This project has been awarded financial means from *the grants for supporting activity consisting in conducting scientific research or development work, and also tasks connected with them, serving the purpose of the development of young scientists and participants in doctoral studies at the Faculty of Education of the University of Lower Silesia in the year 2014*.

In my research work, I adopt the presumption that the environment of the deaf constitutes a linguistic-cultural minority, and, consequently, that it forms its own separate culture, different than the culture of the majority of the hearing, and, for that very reason, in the process of teaching a sign language to the hearing, it will be indispensable to apply the approach of inter-cultural education.

THE OBJECTIVE OF RESEARCH AND SCIENTIFIC PROBLEM

The results of the conducted research will make it possible to provide the answer to the following question: in what manner ought one to educate within the scope of the Polish sign language as a foreign one, taking under consideration the presumptions of inter-cultural education?

The objective of the research is to develop the cultural model of education in a sign language as a foreign one by means of the building of a didactic micro-system – as the entire scope of the principles, and also contents, methods and training (and learning) aids, forming an internally-coherent structure, and serving the purpose of meeting socially-accepted objectives of education, and also indicating the optimum solutions making it possible to accomplish the presumed results of education. Teaching and learning a sign language as a

foreign one is considered in the cultural context in order to present the natural environment of development and co-existence with the different elements of culture.

THEORETICAL PRESUMPTIONS

The crucial issues in this dissertation are: a sign language as the fundamental factor of cultural-social equipment, cultural identity and the significance of a language in the building of the latter; the idea of education for frontier and cultural frontier in the contents-cultural meaning, teaching a sign language as an invitation to participate in an inter-cultural dialogue. They will be further elaborated upon, and provided with a rationale, in the theory of Lev S. Vygotsky and Mikhail Bakhtin.

Lev S. Vygotsky is the author of the historical-cultural theory of the development of psyche, in which he presents the regularities of the development of human psyche in the process of material mediation (with the application of the tools of the production of tangible goods) and the social one (with the application of means of communication between people, and that means, among others, a language). Mental functions such as perception, attention, memory and thinking, are formed in the course of collaboration with other people by means of 'an external' contact with reality (experiences and verbal contact), and subsequently the 'internalization' of reality, forming the complicated structure of the awareness of an individual (Gołębniak, Teusz, 1999). An important role in this process is that played by the word [a sign of a sign language in the Polish sign language – A.I.], which is the form of reflecting reality and the experience of humanity, which are assimilated by a human being in the course of social contacts. By its meaning, it mediates the manner of reflecting the world. Mastering the meanings of words [signs – A.I.] provides the possibility of the projection of the qualities of items, but, as well, hidden connections and regularities taking place between them. Thanks to learning and making oneself acquainted with a language, universal experience perpetuated in it is reflected, and, by means of that, the awareness of a child or of an adult individual is shaped. In accordance with the opinion of Vygotsky, this is the form of mental development specific for a humanbeing. Thanks to teaching, taking place in the form of social associations, the development of psyche is possible. This teaching takes place by means of performing tasks of assisting character in the *sphere of the nearest development of a child* (Vygotsky, 1960).

A human being develops thanks to so-called spontaneous notions formed in the course of the acquisition of experience, and also thanks to so-called non-spontaneous notions, being ready notions taken from other individuals, for instance, from teachers, and, in the further course, included into one's own experience, and also into their system of knowledge (Gołębniak, Teusz, 1999). The development of thinking and notions progresses under the influence exerted upon them by systematic teaching in school. Those notions are formed in the process of the acquisition of social experience perpetuated in a language (Vygotsky, 1960).

In turn, in the conception developed by Mikhail Bakhtin, a language is an incessant becoming in infinitely numerous individual utterances. His reflection devoted to a language indicates the existence of the continuum between *internal contents* and the *external expression of it*, justifying that the internal reality of psyche is the reality of a sign, and that there is no psyche beyond it. Therefore, the equipment of psyche has clearly social origins. A silent speech (an internal one) may be established thanks to the interiorization of a loud speech (being the collection of social signs). Bakhtin, similarly to Vygotsky, adheres to the opinion that signs, which initially were the means of communication, in the further course become the means of exerting by an individual influence upon themselves. Therefore, Bakhtin indicates the existence relationship between psyche and culture, in which the replacement of

external signs into the internal ones (and *vice versa*) takes place. Psyche and culture constitute two poles of this same *continuum*, and the road between them is the road from the language of an individual human being to the *language* of culture, and *vice versa*.

In his papers, Mikhail Bakhtin presents his own understanding of the world of culture and contrasts it with the world of life. In accordance with the opinion of the author, the world of culture constitutes the sphere of sense and contents of our deeds, the world of theoretical constructions possessing their own autonomy and being objectively real. This is composed, among others, of science, ethical and aesthetical doctrine, philosophical systems etc. The world of life, in turn, is the one in which we live and die. This world is the fruit of our deeds. Bakhtin firmly rejects the possibility of claiming that one of the worlds is tantamount to another, and also that of reducing one world to the other one. Entire culture becomes integrated in the context of the life of each and every single individual human being. Each and every value of culture which remains universal (for instance, truth, good and beauty) becomes significant no sooner than when it is placed in an individual context. All the values of the world of culture, and of life, are relevant to the fundamental moments of building the world of deed, which are: *me-for-myself*, *others-for-me* and *me-for-others*. For research work, it will be of particular significance to present the relationships between *me* and *other*. Becoming aware of one's own *ego* may take place solely in relation to *another*, by means of *other* and with the assistance of *other*. No other human being has their own sovereign territory inside them. Even looking into oneself, they still see other there. They are always on the border. For each and every human being, other is needed to become able to acquire their own identity (Żyłko, 1994)

The theories quoted above describe the connections between the crucial notions of the planned dissertation such as: language (the Polish sign language), culture (culture of the deaf), interculturality (including inter-cultural education), and they provide foundations for the performance of appropriate theoretical analyses.

THE METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF RESEARCH

The strategy of research

The research being designed represents the direction of qualitative research. The rationale for making such very choice is the manner of defining qualitative research proposed by Norman Denzin and Yvonne Lincoln. Qualitative researchers investigate matters in the natural environment of theirs, making attempts to discover their sense, or to interpret phenomena with the application of notions which are applied by studied human beings. They place emphasis upon a close contact between a researcher and a studied matter, upon situational limitations exerting influence upon research, and they emphasize the natural entanglement of the research in the world of values (Denzin and Lincoln, 2010). Qualitative researchers are morally obliged to side with the underprivileged or with minorities (Flick, 2012).

The selected paradigm serving the purpose of describing the applied approaches and methods of collecting and analyzing empirical material is the paradigm of *participatory action research* (PAR). In the literature, it is referred to as well as participatory, interventional and involved research. The objective of this process of research is to trigger a demanded social change (the practical dimension of them is more significant than the theoretical-cognitive one), and also to create a connection between intellectual knowledge and personal and social actions so as to make this research be directly contributing to the fortune of individuals and communities the part of which they are. A major feature of research is the equality of relationships between a researcher and studied individuals. Studied individuals become equal (in terms of their rights) participants of research, rather than solely the subject-matter of it. That takes place thanks to a stronger connection between a researcher and a

studied community (strong identification), and also including the members of this community in the course of the process of research. The essence of research is to make it possible for studied human beings, being, simultaneously, an underprivileged, or even marginalized, group, to speak. Acquired knowledge serves the purpose of making changes and releasing human activity (Urbaniak-Zajac and Kos, 2013). A researcher assumes functions which consist in serving studied individuals, acting in the interest of the latter. In the process of research, discriminated individuals define their problems, indicate the remedial means, and also design research which makes it possible to attain the formulated objectives. Not only does research understood in such a manner generate knowledge, but, as well as that, it mobilizes to take action, educates and develops consciousness. Perceiving themselves in the role of a researcher, studied individuals regain power over knowledge (Babbie, 2013, pp. 337-338). That research is taken advantage of in the analyses of relationships between groups, including, also, majorities and minorities (*vide*: Lewin 2010).

Activities are conducted in accordance with the second-person strategy of research practice, which means that a researcher, together with studied individuals, forms a group, bound by informal relationship, and looking for the manners of overcoming existing difficulties and barriers. In this manner, there occurs enriching own first-person research of each and every of the members of a study group. All the individuals involved in research are co-researchers and co-subjects participating in a studied activity (Reason and Torbert, 2010, Gołębniak, 2013)

The purpose of this is to make changes not only in the theory and practice of the individuals involved in research, but, as well in the individuals that may be assisted by these changes in shaping the conditions of work and of life (Kemmis and McTaggart, 2012). Consultations relevant to education in a sign language will be undertaken by a group of individuals possessing experience and/or knowledge within this scope, nevertheless, the resulting presumptions will be possible to be applied by other individuals as well (the deaf and the hearing) participating in the education of this type, and they may even make it possible to extend the results of research onto improvement in the quality of the life of the deaf community.

The research has been divided into two stages. At the first stage, upon the basis of the analysis of interviews conducted with organizers, lecturers and participants in the processes of education relevant to their own experiences within this scope of, analyses of the teaching materials taken advantage of by them, and also observations of lessons of teaching a sign language the state of knowledge about the didactic system of education within the scope of a sign language is determined. The knowledge acquired in this manner and relevant to the current situation in the area of education a sign language as a foreign one will make it possible to go on to the second stage of the research – evaluative (assessing) part consisting in sharing the acquired knowledge and experience by means of the initiative of organizing meetings, conferences or seminars. The presence of the deaf teachers of a sign language is very significant in them, because it is a natural and first language of this group, and it constitutes a significant factor of the building of the social identity of individuals suffering from the disability of the organ of hearing, and also the culture of them. The work is conducted by means of discussion in groups on the subject of collected and processed data in the earlier part of research, and also preparing the programme of activities. In the course of conducting the process of education, a 'dense' description (presenting the entire gamut of events, and also emphasizing the connections between activities and human intentions and strategies of activities) is drawn up (Gibbs, 2011).

Selection of a sample

In the research, the theoretical selection of a sample is conducted, which means that research categories are determined upon the basis of the significance of them for the theoretical background. This sample – which is significant from the theoretical point of view – provides the possibility of extending the explanations being developed, and testing theories. The selection of cases is made in the aspect of theory taking under consideration the types and instances significant for a broader context. Sampling is commenced with determining the environment being the subject-matter of research, and, in the further course, the elements being the principal subject-matter of the interest of a researcher, which provide the possibility of the creation of further generalizations, are indicated.

In the course of constructing the corpus of materials and documents for analyses in the form of a peculiar archive of documents such as the contents of interviews conducted with the teachers of a sign language are included, and also the materials prepared by them for learning this language in the written, graphical or visual form, among others: programmes, scenarios of classes, registers, training (teaching) aids in the form of texts and graphical materials for students, audiovisual presentations, materials posted in the Internet, video materials in the form of recordings of classes depicting the learning of a sign language. In the course of conducted research, the corpus undergoes insignificant modifications and selections, together with the ongoing analysis of the obtained results.

The selection of individuals for the purpose of research consists in the choice of individual human beings having no fewer than several years of experience in teaching a sign language in different forms of school education and extra-curricular one (the teachers, lecturers, teachers and educators of a sign language). The research is participated both by the hearing and the deaf, females and males, such as have come of age, irrespective of the level of education. A significant criterion will be possessing experience in teaching the Polish sign language, even though those individuals may simultaneously possess experience in teaching the language-sign system. Those are individuals temporarily or permanently employed as, or, alternatively, working as teachers in the different types of educational institutions within the scope of a sign language (higher schools, post-secondary schools, the institutions of life-long education, associations, foundations, private business organizations etc.).

Methods of collecting data

In conducted research, the triangulation of the mutually complementing techniques of collecting data, consisting in combining in the course of work on the area the analysis of documents, interviews and also observations, is applied.

Analysis of documents – as *research into registered human messages*, for instance, books, websites, letters, speeches etc. (Babbie, 2013). In the research being designed, the objective of it is to explore and describe the current state of the knowledge of the teachers of a sign language relevant to education within the scope of it. For the purpose of the analysis, both formal documents such as the curricula of education of selected institutions, syllabi, registers, school textbooks, training (teaching) aids in the written, graphical and video form, and also informal such as multimedia presentations in use, and the original notes of teachers, are applied.

An ethnographical interview – the major features of which are the knowledge of interlocutors, spontaneity of conducting the interview (in the course of participating observation), concentration upon the determined subject, and repeatability, making it possible to explain doubts (Jemielniak, 2012b).

Interviews with the teachers of a sign language, and also with their students, are conducted a sign language. The interviews are of open character. The objective which they

serve is to develop the typology of experiences connected with teaching and learning a sign language. The interviews are conducted in the language selected by a studied individual (namely, a sign language or the Polish language), and recorded on a video data carrier or audio.

Ethnographic observation – in which all the senses of a researcher are taken advantage of in order to experience a studied reality, simultaneously rejecting all and any initial presumptions and categories (Jemielniak, 2012a). In the initial phase, it helps to achieve the clarity of vision in terms of the issues significant from the point of view of research connected with education within the scope of a sign language and direct work on the original design. It is the task of a researcher is to observe and make notes in the course of the classes conducted by the teachers and university teachers of a sign language, and also the conference being organized (the evaluative part of the project).

The methods of the analysis of data

The contents contained in interviews and video materials are not recorded with the application of transcription. A particular difficulty in the process of transcription results from the fact that it is not only the procedure of transcoding from an audio data carrier (sound) on a text data carrier, but is connected with (in the case of the teacher of the deaf) with the need to translate, or, to be more precise, interpret a text from the Polish sign language into the Polish language. A sign language is a visual-spatial language, and it possesses its written variety in the form of *Sign Writing*, but this manner of notation is not currently enjoying much popularity in Poland, and it would not meet the needs of the analysis of results and popularizing them. Rendering a message is burdened with the flaw of the biased work of a translator, and is levelled by means of working on source data being analysed with the application of a computer program for the analysis of qualitative data – Nvivo10. The qualitative analysis of contents is to consist in ordering the collected raw research material, coding contents, and, in the further course, in the creation of typologies and models. The result of that is the creation of new recapitulations, specifications and sketches. The objective of it is to reveal objectively the features of a text, and to look for regularity in it.

Ethical matters

Ethical matters in conducted research in the activity are relevant to respecting individual dignity, and human rights resulting from it, maintaining autonomy, privacy and refraining from discriminating the parties to the process of research which are constituted both by the organizers of, and participants in, a research situation. This process requires that all the activists have knowledge and express consent, commencing with a conscious decision relevant to participation in research, exercising control over the course of research and actively using right to speak in the course of designing and assessing the change taking place, until the moment of expressing approval or the lack of it in terms of disseminating them and publishing the results of research. Studied individuals have the right to ask questions, express opinions, doubts and ideas, at each and every stage of the process of research, providing foundation for democratic collaboration in performing planned change. They have, as well, right to confirm their consent to subject their own activities to an intentional change, observing the latter, and also have it described and analysed by a researcher, and, in the phase of the preparation of a report from research to respect privacy and safety in making their own image publicly known with the application of the written word, illustrations, photographs or films, and also the products of own work (which, in the case of registering contents in a sign language, may be found to be indispensable).

As one of the objectives of research in action is making a change and the emancipating of a certain community, and, consistently, the common interest of a researcher and studied individuals, it is significant that a researcher have sound knowledge of the specific character of the culture, traditions, patterns, values and language of the communities being studied (Czerpaniak-Walczak, 2013). In the research being designed the knowledge of the issues connected with the culture of the deaf, and also ability to use the Polish sign language by a researcher is confirmed by numerous certificates, participation in numerous courses, post-graduate studies and scientific conferences, which reduces to minimum the risk of the patronizing treatment of acting individuals.

Research is conducted with making all efforts and exercising due diligence for the ethical side of the research. All studied individuals are informed about participation in the research, and requested to express their consent to it. As well, information about the possibility of refusing to participate in research is provided. In the part of research taking advantage of method of participating observation, studied individuals are informed about the presence and the role of researcher. All individuals (both teachers and students) are guaranteed complete confidentiality and anonymous character of the data provided by them. At the stage of the analysis of the collected data, no conscious omissions and manipulations take place.

Bibliography

- BABBIE, E. 2013. *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. ISBN: 978-83-01-15155-3.
- CZERPANIAK-WALCZAK, M. 2013. *Etyczne aspekty badania w działaniu: poszanowanie praw uczestników badań*, in: H. Cervikova, B. D. Gołębniak (ed.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”. ISBN: 978-83-7383-638-9
- DENZIN, N., LINCOLN, Y. (ed.) 2010. *Metody badań jakościowych*. (volume 1), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. ISBN:978-83-01-15877-4 (v. 1), ISBN: 978-83-01-15879-8 (v.1-2).
- FLICK, U. 2012. *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. ISBN: 978-83-01-16705-9.
- GIBBS, G. 2011. *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. ISBN: 978-83-01-16689-2.
- GOŁĘBNIAK, B. D. 2013. *Edukacyjne badania w działaniu- między akademicką legitymizacją a realizacyjnymi uproszczeniami*. in: B. D. Gołębniak, H. Cervinkova (ed.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”. ISBN: 978-83-7383-638-9
- GOŁĘBNIAK B. D., Teusz G. 1999. *Edukacja poprzez język, o całościowym uczeniu się*. Warszawa:Wydawnictwo CODN. ISBN 83-85910-11-5.
- JEMIELNIAK, D. (ed.) 2012a. *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. ISBN:978-83-01-16945-9 (v. 1), ISBN: 978-83-01-16947-3 (v. 1-2).
- JEMIELNIAK, D. (ed.) 2012b. *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN. ISBN:978-83-01-16946-6 (v.2), ISBN: 978-83-01-16947-3(v. 1-2).
- KEMMIS, S., MCTAGGART, R. 2012. *Uczestniczące badanie interwencyjne. Działanie komunikacyjne i sfera publiczna*. in: N. Denzin, Y. Lincoln (ed.), *Metody badań jakościowych* (volume 1). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. ISBN:978-83-01-15877-4 (v. 1), ISBN: 978-83-01-15879-8 (v.1-2).

- REASON, P., TORBERT, W. 2010. *Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej*, in: H. Cervinkova, B. D. Gołębnik (ed.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. ISBN: 978-83-62302-14-7.
- URBANIAK-ZAJĄC, D., KOS, E. 2013. *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. ISBN: 978-83-01-17238-1
- WYGOTSKI, L. S. 1960, *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- ŻYŁKO, B. 1994. *Michail Bachtin. W kręgu filozofii języka i literatury*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. ISBN: 83-7017-507-4.

Autor:

Mgr Anna IRASIAK

Institute of Pedagogy

Faculty of Pedagogy, Jan Długosz University in Częstochowa

ul. Waszyngtona 4/8, 42-217 Częstochowa, Poland

a.irasiak@ajd.czyst.pl

TEORETICKÁ ANALÝZA VYBRANÝCH ATRIBÚTOV ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI ŽIAKOV S LAHKÝM MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

Ivana JANUROVÁ

Abstrakt:

Problematika nízkej úrovne čitateľskej gramotnosti je v súčasnosti aktuálnym problémom vyžadujúcim zvýšenú pozornosť. Vzhľadom na neodškriepiteľný význam čitateľskej gramotnosti ako východiskovej podmienky ďalšieho vzdelávania a tiež ako prediktora úspešného začlenenia a aktívnej participácie jednotlivca na spoločenskom a pracovnom živote považujeme za dôležité upriamiť pozornosť v oblasti rozvoja čitateľskej gramotnosti nielen na intaktnú populáciu, ale tiež na žiakov s mentálnym postihnutím. V príspevku sa preto zameriavame na analýzu jednotlivých atribútov čitateľskej gramotnosti u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia.

ÚVOD

Čitateľská gramotnosť je považovaná za východiskovú podmienku vzdelávania a na základe formulácie cieľových kompetencií Štátneho vzdelávacieho programu tiež za kompetenciu k celoživotnému učeniu sa. Stáva sa tak globálnou schopnosťou potrebnou v školskom vzdelávaní. Je teda zrejmé, že jej rozvíjaniu je venovaná značná miera pozornosti. Okrem neodškriepiteľného významu vo vzdelávaní, považujeme čitateľskú gramotnosť za prediktor aktívnej participácie na spoločenskom a pracovnom živote a tiež úspešného sociálneho či pracovného začlenenia, čo dokazujú tvrdenia mnohých autorov (Kašiarová, Sihelský, 2012; Kašiarová, 2013; Gavora, Zápotočná, 2003).

Aby človek mohol participovať na živote a aktivitách spoločnosti, musí dokázať uplatniť čítanie a písanie v istom sociokultúrnom kontexte, v praktickom či pracovnom živote. Dôraz na význam gramotnosti je kladený čoraz viac aj na základe výsledkov medzinárodných meraní PISA, PIRLS a PIAAC, ktoré poukazujú na podpriemernú úroveň gramotnosti na Slovensku u intaktných jednotlivcov rôzneho veku. Nízke postavenie Slovenskej republiky vo výsledkoch uvádzaných meraní v porovnaní s krajinami OECD ako aj s krajinami EÚ vo všetkých doposiaľ realizovaných meraniach apeluje na zvýšenie snahy o zmenu tohto stavu, zlepšenie úrovne čitateľskej gramotnosti, inováciu a zvýšenie efektívnosti využívaných metód, prostriedkov a stratégií vedúcich k jej rozvíjaniu.

GRAMOTNOSŤ

V súvislosti s pojmom gramotnosť sa stretávame s viacerými modelmi a typmi gramotnosti. Odborná verejnosť vo veľkej miere operuje s pojмами:

- bázová, resp. elementárna gramotnosť, ktorá tvorí základnú schopnosť čítať a porozumieť textu, písať a počítať na úrovni absolventa 1. stupňa ZŠ,
- funkčná gramotnosť ako kompetencia využívať získané vedomosti a zručnosti na riešenie problémov v bežných životných situáciách,
- čitateľská gramotnosť, teda schopnosť porozumieť písanej forme reči a využívať ju v každodennom živote,

- e-gramotnosť, jazyková a lingvistická gramotnosť, matematická gramotnosť, mediálna gramotnosť, finančná gramotnosť, kultúrna gramotnosť, a rôzne ďalšie typy gramotností (Gavora, Zápotočná, 2003; Belášová, 2013).

Metelková, Svobodová a Švrčková (2010) považujú gramotnosť za pojem obsahovo zhodný s kľúčovými kompetenciami a ich charakteristikami, vzhľadom na fakt, že obe kategórie predstavujú súbor vedomostí, zručností a postojov dôležitých pre úspešné fungovanie človeka v spoločnosti, v ekonomickej sfére alebo v súkromí. Na funkčnú gramotnosť môžeme nazerať ako na tzv. gramotnosť dospelých, teda ako na neustále sa rozvíjajúce kontinuum. Funkčnú gramotnosť vnímame tiež z hľadiska jej komplexnosti na úrovni kognitívnych a metakognitívnych procesov (Belášová, 2013). Vychádzame však najmä z modelu, ktorý považuje čitateľskú gramotnosť za základný predpoklad zvládnutia ďalších zložiek funkčnej (komplexnej gramotnosti), ktoré na ňu nadväzujú (Kašiarová, 2013). Čitateľská gramotnosť sa teda stáva základnou a kľúčovou podmienkou nadobudnutia celkovej funkčnej gramotnosti.

Samotnú čitateľskú gramotnosť je vymedzovaná rôzne. Vychádzame však z definícií medzinárodných meraní PIRLS a PISA. Prieskum PIRLS definuje čitateľskú gramotnosť žiakov 4. ročníka ako: "Schopnosť pochopiť a používať tie písomné formy jazyka, ktoré sú vyžadované spoločnosťou a/alebo majú význam pre jednotlivcov. Mladí čitatelia sú schopní vytvoriť význam z rôznych textov. Čítajú, aby sa učili, aby participovali v spoločenstvách čitateľov v škole a každodennom živote, a pre zábavu" (Mullis a kol. 2006, s. 3). Prieskum PISA definuje čitateľskú gramotnosť 15-ročných ako: "Schopnosť porozumenia, použitie a premýšľanie o písaných textoch za účelom dosiahnutia určitých cieľov, k rozvoju vlastných vedomostí a potenciálu a aktívnemu začleneniu do spoločnosti" (OECD 2009, s. 14).

Čítanie, ako hovorí Pavlis (1989) je osvojením si techniky čítania, naučenie sa chápať prečítanému a vedieť objaviť jeho podstatu. Čítanie môžeme chápať jednak ako intelektuálnu zručnosť dekodovania textu ale tiež ako nástroj vzdelávania, ktorý podmieňuje učenie sa vo všetkých vyučovacích predmetoch (Manniová, 2008). Burns, Roe, Ross (In: Lechta 2002) upozorňujú na skutočnosť, že čítanie je zložitá zručnosť, ktorá si okrem iného vyžaduje integráciu vnímania, skúseností a myslenia.

Kľúčová schopnosť čítania sa vyžaduje od žiakov na konci 1. ročníka základných škôl a rozvíja a zdokonaľuje sa počas celého prvého stupňa základných škôl. Na druhom stupni sa čítanie stáva sekundárnou zručnosťou. Jeho nedostatočné osvojenie v nižších ročníkoch preto v ďalšom vzdelávaní spomaľuje proces učenia sa. Čitateľská gramotnosť sa v má primárne rozvíjať na hodinách materinského jazyka a následne v primeranej miere v rámci každého kognitívne zameraného predmetu.

ATRIBÚTY ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI

Pri hodnotení čitateľskej gramotnosti sa zameriavame na rôzne kvality procesu čítania. Medzi základné kvality podľa Manniovej (2008) patrí správnosť, plynulosť, uvedomenosť (resp. porozumenie) a výraznosť.

Správne čítanie je také čítanie, kedy sa tlačaná alebo písaná podoba textu zhoduje s čítaným textom. Čitateľ musí ovládať písmená pre jednotlivé hlásky, mať zautomatizovaný proces analýzy a syntézy slov. Správnosť čítania je založená na doslovnej reprodukcii a veľmi presnom vnímaní textu.

Pod plynulým čítaním rozumieme bez ťažkostí čítané súvislé významové a intonačné celky slov, slovných spojení a viet. Naučiť žiakov správne a plynulo čítať však „možno len vtedy,

keď sa čitateľská zručnosť žiakov rozvíja v nerozlučnej spätosti s porozumením čítaného textu“ (Obert, 1998, s. 23).

Čítanie s porozumením, teda uvedomené čítanie, je jednak jednou zo zložiek čítania a zároveň je jeho cieľom. Nevyhnutným predpokladom spájania slov s adekvátnym význam a tak porozumenia textu žiakom je technická (správne a plynulé čítanie), lexikálno-sémantická (osvojenie pojmov) a vecná (osvojenie poznatkov a témy, ktorej sa text dotýka) pripravenosť žiaka.

„Hlasné, správne a plynulé čítanie, v ktorom sa uplatňujú zvukové charakteristiky : frázovanie, intonácia, slovný a vetný prízvuk, modulácia sily, tempa, výšky a farby hlasu“ je považované za výrazné čítanie (Manniová, 2008, s. 41).

ŠPECIFIKÁ ATRIBÚTOV ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI U JEDNOTLIVCOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

Osoby s ľahkou mentálnou retardáciou sú, ako uvádza Vančová (2005), schopní účelne využívať reč, sú zväčša nezávislí a ich pracovná perspektíva je relatívne priaznivá, aj napriek tomu, že ich vývin je oneskorený. V ich edukácii je dôležitá najmä snaha o kompenzáciu ich nedostatkov a rozvíjanie schopností, s cieľom dosiahnutia čo najvyššej miery sociálnej integrácie. Tieto ciele sú ukotvené tiež vo Vzdelávacom programe pre žiakov s mentálnym postihnutím. Proces čítania je u žiakov s mentálnym postihnutím v edukačnom procese zameraný na zvládnutie základných atribútov čítania, porozumenie čítaného a na funkčné a zážitkové čítanie umeleckých žánrov detskej literatúry (Hlebová, 2009).

Jednotlivci s ľahkým stupňom mentálnej retardácie sa vyznačujú niektorými typickými psychickými osobitosťami, ako sú odlišnosti vo vnímaní, nedostatky v myšlienkových operáciách (najmä v abstrakcii) s čím úzko súvisí tiež narušenie rečového vývinu, zaostávanie v oblasti učenia a pamäti (Požár, 2007; Oriechíková, 2012; Hučík a kol., 2013). Tieto odlišnosti psychického vývinu majú, samozrejme, vplyv na socializáciu a edukáciu týchto jednotlivcov a je zrejmé, že čitateľská gramotnosť jednotlivcov s mentálnou retardáciou bude dosahovať nižšiu úroveň, než u intaktných rovesníkov. Taktiež vzhľadom na nízku úroveň výsledkov meraní čitateľskej gramotnosti populácie v pásme inteligenčného priemeru a nadpriemeru, predpokladáme nedostatočnú úroveň čitateľských zručností tiež u skupiny ľudí s mentálnou retardáciou.

Myslenie je formou vyššej poznávacej činnosti, ktorá je podmienená zmyslovým poznávaním. Zmyslové poznávanie je však u jednotlivcov s mentálnym postihnutím mnohokrát neplnohodnotné. Zrakové vnímanie sa vyznačuje spomaleným tempom, zníženým rozsahom, rigiditou vnímania, narušeným rozlišovaním figúry a pozadia. V súvislosti so sluchovým vnímaním pozorujeme poruchu sluchovej ostrosti, vnímania rytmu či nedoslýchavosť (Lechta, 2010). Rôznorodé objekty často strácajú v predstavách mentálne postihnutých detí individuálne črty a originalitu a stávajú sa pre ne podobnými (Rubínštejnová, 1979, citovaná podľa Požára, 2007). Samotné predstavy detí s mentálnym postihnutím sú nepresné, nejasné, útržkovité alebo neúplné. Myslenie detí s mentálnym postihnutím sa vyznačuje konkrétnosťou a názornosťou, v myšlienkových operáciách ako porovnávanie, abstrakcia, analýza a syntéza pozorujeme nedostatky, čo súvisí tiež so spojitosťou myslenia s rečou. Ako uvádza Pavlis (1989), písmo tiež predstavuje pre žiakov s mentálnym postihnutím priveľkú abstrakciu, preto v ich čítaní pozorujeme odlišnosti a nedostatky.

V súvislosti s pamäťou jednotlivcov s mentálnym postihnutím hovoríme o zaostávaní kvalitatívneho aj kvantitatívneho charakteru a to vo všetkých fázach, ktorými sú vštepovanie,

zapamätávanie, uchovávanie v pamäti či vybavovanie (Lechta, 2010). Tempo zapamätávania a učenia sa je spomalené, trvácnosť uchovania naučených poznatkov a zručností je nízka a reprodukcia naučeného zvyčajne nepresná. Výraznejšie zaostávanie sa prejavuje v logickej pamäti, teda zapamätávaní vnútorných logických súvislostí a v zapamätávaní abstraktných pojmov.

Reč býva u jednotlivcov s mentálnym postihnutím vyvinutá nedostatočne, narušená po obsahovej aj formálnej stránke. Vágnerová (2014) hovorí o typických znakoch rečového prejavu mentálne postihnutých, konkrétne o jazykovej necitlivosti (prejavuje sa agramatizmami), jednoduchosťou prejavu (preferovanie kratších viet, konkrétnych pojmov, stereotypné používanie slovných spojení, echolálie) a nižšou slovnou zásobou. Žiaci, ktorí majú problém s jednou zložkou jazyka, vykazujú problémy aj v ďalších zložkách gramotnosti (Thompson, 2004). Problém sa teda prejavuje nielen v rečovom prejave ale tiež v písaní a čítaní písmen, fonematickým uvedomovaním atď. Vplyvom úrovne fonematického uvedomovania na úroveň dosiahnutej gramotnosti u mentálne postihnutých sa zaoberajú viaceré výskumy, pričom zdôrazňujú, že práve fonologická schopnosť je kľúčovou pre učenie sa čítať, čo najlepšie vystihuje zlyhanie v čítaní (Catts, Kamhi, 2005; Connors et al., 2006; Akoglu, Turan, 2012). Vzájomné vzťahy a ovplyvňovanie sa čitateľskej a komunikačnej kompetencie v oblasti písania výskumne overovali tiež autori Abadiano, Turner (2002) a Ratz, Lenhard (2013), ktorých zistenia dokazujú, že medzi samotnými žiakmi s MP sú výrazné rozdiely v čitateľských kompetenciách, ktoré sa následne odrážajú v zníženej úrovni písania, čím vysvetľujú ich podmienenosť. Niektoré výskumy ukazujú, že podporovanie rozvoja slovnej zásoby u detí a ťažkosťami v čítaní, im môže pomôcť lepšie identifikovať kľúčové pojmy v textoch, utvárať závery a zvyšovať ich schopnosti porozumieť (Brooks, 2007; Scammacca a kol., 2007).

ZÁVER

Čitateľská gramotnosť tvorí základnú východiskovú podmienku pre nadobudnutie ďalších zložiek funkčnej gramotnosti, potrebných pre aktívny spoločenský a pracovný život a začlenenie do spoločnosti. Z dôvodu snahy o čo najvyššiu mieru sociálnej a pracovnej integrácie žiakov s mentálnym postihnutím do spoločnosti považujeme za dôležité zamerať svoju pozornosť na oblasť čitateľskej gramotnosti aj u jednotlivcov s mentálnym postihnutím.

Ako v príspevku uvádzame, jednotlivci s mentálnym postihnutím sa vyznačujú určitými osobitosťami vo viacerých oblastiach. Všetky uvádzané osobitosti v oblasti vnímania, myslenia, reči či pamäte, sa premietajú nielen v každodennom fungovaní jednotlivca v spoločnosti, v procese edukácie ale samozrejme aj v procese osvojovania si čítania a písania a nadobúdania vyžadovanej úrovni čitateľskej gramotnosti, v každej z jej kvalitatívnych zložiek.

Literatúra:

- AKOĞLU, G., TURAN, F. 2012. Phonological Awareness as an Educational Intervention Approach: Effects on Reading Skills with Mentally Retarded Children. In: *Journal of Education*. 2012, vol. 42, p. 11-22.
- BELÁSOVÁ, Ľ. *Elementárna gramotnosť : história a súčasnosť*. 2013. 1. vydanie, Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, ISBN 978-80-555-0799-6.
- CONNORS, F. A. et al. 2006. Phonological reading skills acquisition by children with mental retardation. In: *Research in Developmental Disabilities*. 2006, vol. 27, p. 121-137.

- GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. et al, 2003. *Gramotnosť : vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava : UK, ISBN 80-223-1869-8.
- HLEBOVÁ, B. 2009. *Základy špeciálnej didaktiky slovenského jazyka a literatúry*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 175 s. ISBN 978-80-8068-958-2.
- HUČÍK, J. a kol. 2013. *Osoby s mentálnym postihnutím a spoločnosť*. Liptovský Ján : Prohu, ISBN 978-80-89535-13-2.
- KAŠIAROVÁ, N. 2013. *Podpora čitateľskej gramotnosti žiakov v základnej škole*. Bratislava : Metodicko pedagogické centrum, ISBN 978-80-8052-485-2.
- KAŠIAROVÁ, N., SIHELSKÝ, B. 2012. *Tvorba testov na rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov v primárnom vzdelávaní*. Bratislava : MPC, ISBN 978-80-8052-449-4.
- LECHTA, V. a kol., 2002. *Terapia narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta. ISBN 80-8063-092-5.
- LECHTA, V. 2010. *Základy inkluzívnej pedagogiky*. Praha : Portál, 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MANNIOVÁ, J. 2008. Žiaci začínajú čítať. In: GAVORA, Peter a kol. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra : Enigma, s. 27-50. ISBN 978-80-89132-57-7.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. a M. ŠVRČKOVÁ, 2010. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru český jazyk a literatura*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, ISBN 978-80-7368-878-3.
- MULLIS, I.V.S. et al. 2006. *Assessment Framework and Specifications*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- OBERT, V. 1998. *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Bratislava : Litera, ISBN 80-80-88894-07-7.
- OECD, PISA. 2009. *Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD.
- ORIEŠČIKOVÁ, H. 2012. *Pedagogika mentálne postihnutých*. Ružomberok : Verbum, ISBN 978-80-8084-866-8.
- PAVLIS, P. 1989. *Materinský jazyk s teóriou vyučovania I (Pre špeciálne školy)*. Bratislava : Univerzita Komenského, ISBN 80-223-0065-9.
- POŽÁR, L. 2007. *Základy psychológie ľudí s postihnutím*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, ISBN 978-80-8082-147-0.
- RABUŠICOVÁ, M. 2002. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno : Masarykova univerzita a Nakladatelství Georgetown, 199 s. ISBN 80-210-2858-0 (Masarykova univerzita), ISBN 80-8625 1-14-4 (Georgetown)
- THOMPSON, J. R. et al. 2004. *Using Technology to Improve the Literacy Skills of Students With Disabilities*. Naperville : Learning Point.
- VANČOVÁ, A. 2005. *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. Bratislava : Sapiencia, ISBN 80-968797-6-6.
- VÁGNEROVA, Marie. 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál, ISBN 978-80-262-0696-5.

Autor:

Mgr. Ivana JANUROVÁ
 Katedra špeciálnej pedagogiky
 Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
 Račianska 59, Bratislava
 e-mail: ivana.janurova@gmail.com

ETIKA CNOSTI V KONTEXTE MRAVNEJ VÝCHOVY

Terézia KAŠŠOVICOVÁ

Abstrakt

Príspevok s názvom *Etika cnosti v kontexte mravnej výchovy* sa zaoberá potvrdením hypotézy, že nie je možné uskutočniť mravnú výchovu bez implicitnej etiky cnosti, ba že mravná výchova musí byť vybudovaná na etike cnosti. V prvej časti textu sa zaoberáme definovaním mravnej výchovy z troch pohľadov a následne ich analýzou a sformulovaním jednej syntetickej definície mravnej výchovy. V druhej časti predkladáme tri teórie morálky - dve podoby etiky cnosti a morálku povinnosti, ktorými sa snažíme obsahovo naplniť našu definíciu mravnej výchovy. V poslednej časti príspevku syntézou predchádzajúcich zistení preukazujeme platnosť predkladanej hypotézy a predkladáme podporné argumenty pre tvrdenie, že mravnú výchovu nie je možné nazerať bez etiky cnosti.

ÚVOD

Mravná kultúra v celospoločenskom styku sa odvíja z humanisticko-mravných vzťahov človeka k človeku. Taktné správanie tvorí základ mravnej kultúry osobnosti. Je preto jednou z ťažiskových oblastí výchovateľského pôsobenia na človeka aj vedomie, že mravné city, myšlienky a skutky je potrebné neustále usmerňovať, prehľbovať, obohacovať. Výchova k mravnosti vzniká ako odraz všetkých podmienok, v ktorých človek žije a je dôsledkom výchovy všeobecne. Mravnosť je dôležitá nielen pre dosahovanie osobného šťastia, ale aj pre celospoločenský rozmer konania človeka.

1 MRavná VÝCHOVA

Otázkami dobra a zla v konaní človeka sa zaoberajú ľudia už od počiatkov. Teoretický základ pre skúmanie tohto problému sa vytvoril v rámci filozofie; filozofické vedy skúmajú morálne myslenie a pokúšajú sa formulovať morálne pravidlá – ako by ľudia mali myslieť a jednať. Podľa Višňovského a Kačániho (L. Višňovský – V. Kačáni a kol., 2001, s. 144) je mravnosť zložitým javom ľudského života a ako jeden zo základných pojmov duchovnej kultúry ľudstva má svoju hodnotovú určenosť. Mravnosť spočíva na individuálnom rozhodnutí v príslušnom spoločensko – kultúrnom kontexte. Vo svojej podstate je mravnosť prejavom veľmi zložitého, komplexného vnútorného sveta človeka a hodnotou samou o sebe v spojení s konkrétnymi činmi vo vzťahoch k iným ľuďom. Mravne dobré je to, čo rozvíja ľudský život vo všetkých jeho rozmeroch.

1.1 Kučerová: základné pojednanie o mravnej výchove

Stanislava Kučerová (S. Kučerová, 1992) sa vo svojej publikácii usiluje definovať mravnú výchovu a identifikovať jej ciele, obsah a metódy. Argumentuje, že cieľ mravnej výchovy nie je možné nachádzať v politike ani v etike, ale v súčasnej pedagogike spoločne s antropológiou a axiológiou. Program etických cieľov a hodnôt už dnes nie je možné formulovať na základe nadprirodzeného metafyzického princípu, ale súčasná koncepcia musí byť vytvorená a uchopená na základe celistvosti ľudského života a na základe komplexne poňatej integrálnej antropológie, ktorá pomáha vytvárať obraz človeka z niekoľkých možných vedeckých hľadísk. Pričom všeobecným programom súčasného humanizmu je byť človekom – osobnosťou mravne rozvinutou.

Skutočnosť je však oveľa komplikovanejšia, pretože človek od prírody nie je ani dobrý, ani zlý. Do sféry morálnych hodnôt vstupuje ako kultúrna bytosť, ale tento vstup nie je možné uskutočniť bez výchovy. Prostredníctvom výchovy sa človek človekom stáva a tiež nadobúda hodnoty. „Mravná výchova sa usiluje o vytvorenie uvedomelej autonómnej riadiacej centrálky v človeku. ... Pre človeka je rozhodujúci vedomý systém autoregulácie, charakter osobnosti. Zrelý človek myslí, hodnotí, chce a koná. ... Vývoj mravnej osobnosti je zaiste proces komplexný a zložitý. Týka sa všetkých duchovných sfér. .. Iba všestranná kultivácia osobnosti vedie k jej morálnej zrelosti. To všetko nevyklučuje ústredné postavenie citov v mravnej výchove.“ (S. Kučerová, 1992, s. 42.) Človek sa nemôže učiť iba vlastnými skúsenosťami, preto sprostredkujeme výchovu, ktorá ľudským bytostiam sprístupňuje skúsenosti ľudstva. Následne sa autorka zaoberá významom mravnej výchovy, ktorej pokrok zatiaľ nedostihol pokrok výroby, vedy a techniky. Morálku nevysvetľuje ako návod k odriekaniu a k vypestovaniu akýchsi hraníc pre človeka v situácii, v ktorej nie je dostatok materiálnych statkov alebo slobody. Mravná výchova nie je násilná adaptácia, ale obracia človeka k sebe samému, ide v nej o rozvoj ľudskej bytosti v konfrontácii so svetom. Funkciou mravnej výchovy je spolupráca človeka ako kultúrno-historickej bytosti. Pomáha mu objaviť poriadok v sebe samom, integrovať sa so spoločnosťou a nájsť vhodné miesto v konkrétnom historickom kontexte – aby mohol optimálne rozvíjať svoje možnosti pre dobro vlastné i spoločenské. Mravná výchova môže ľuďom ukazovať cestu a poskytovať silu. (S. Kučerová, 1992, s. 45 - 46.)

1.2 Višňovský a Kačáni: teória a proces mravnej výchovy

Iná teória, ktorej autorom sú Višňovský a Kačáni, definuje mravnosť (ktorá je základom mravnej výchovy) ako zložitý jav ľudskej existencie, so svojou hodnotovou určenosťou. Predstavuje kvalitu reálneho života. „Mravnosť je všeobecným mravným normám, zvyklostiam a štandardom zodpovedajúce správanie, spočívajúce na individuálnom rozhodnutí v príslušnom spoločensko-kultúrnom kontexte. Vo svojej podstate je mravnosť prejavom zložitého vnútorného sveta človeka, hlbokou duchovnou integritou vlastného sebauvedomenia, hodnotou samou o sebe v spojení so správaním a činmi, so vzťahom k iným ľuďom a ľudskej praxi. Mravnosť charakterizujú i ako dobrotu, spôsobilosť, zameranosť na dobro. Mravne dobré je to, čo trvalo rozvíja ľudský život v jeho individuálnom i sociálnom rozmere. V mravnej výchove pojem mravnosť a adjektívum mravný má centrálné postavenie.“ (Ľ. Višňovský – V. Kačáni a kol., 2001, s. 144 - 145.) Pri konkretizácii cieľov, obsahu či procesu mravnej výchovy je potrebné vychádzať z podstaty mravnosti. Najrozsiahlejšiu - po obsahovej stránke - súčasť mravnej výchovy tvoria všeobecné mravné hodnoty, ktoré prispievajú k mravnému rozvoju človeka. Osobnosť človeka je utváraná prostredníctvom výchovného procesu, zasahujúceho celú osobnosť.

Cieľom mravnej výchovy je dosiahnuť mravnú identitu človeka s autonómnym systémom, sformovať pevný charakter, hlboké mravné city, názory, postoje. Tento výchovný proces výchovy k mravnosti, s cieľom o integrálnu štruktúru človeka, kladie dôraz na humanisticko-mravnú projekciu osobnosti. (Ľ. Višňovský – V. Kačáni a kol., 2001, s. 151.) Na druhej strane však mravná výchova postavená iba na zákonoch, princípoch či normách by mohla viesť ku schematickosti vo vzťahoch a len v nedostatočnej miere by rozvíjala osobnostné kompetencie človeka.

1.3 Vacek: ciele a obsah mravnej výchovy

O niekoľko rokov neskôr vo svojej publikácii podáva Pavel Vacek (P. Vacek, 2008, s. 84 - 85.) o niečo bohatšiu definíciu mravnej výchovy. Kritizuje predovšetkým niektoré rysy

mravnej výchovy, ktorými sú napríklad jej postavenie na abstraktných princípoch, to, že vychovávaný je pasívny – lebo podlieha vonkajšej autorite alebo to, že je iracionálna – nepracuje v dostatočnej miere s predpokladom, že človek je schopný plného morálneho porozumenia. Podľa tohto autora by obsah mravnej výchovy mal byť orientovaný na vytváranie pozitívnych mravných stránok osobnosti – pretože aj v pedagogickej praxi zatiaľ viac prevláda orientácia na odhaľovanie a reflexiu negatívnych odchýliek od morálnych štandardov. (P. Vacek, 2008, s. 84 - 97.)

1.4 Definícia mravnej výchovy

Po predchádzajúcom predstavení jednotlivých definícií mravnej výchovy je potrebné stanoviť konkrétnu definíciu a obsahovú náplň mravnej výchovy, ktorá je výsledkom komparácie predchádzajúcich. Nesúhlasíme s tvrdením, že mravná výchova je záležitosťou citov, pretože toto vysvetlenie je nedostatočné, city ako také nestačia na to, aby sa človek stal morálne zrelou osobnosťou, i keď sú potrebnou súčasťou mravnej výchovy a ani s tvrdením, že v mravnej výchove ide iba o samotný hodnototvorný proces, kde problém spočíva v definícii hodnôt ako takých. Mravnou výchovou rozumieme proces, pomocou ktorého človek získava vedomosti o podmienkach spoločenského konania, interiorizuje si etické hodnoty a v mravnej výchove je jeho správanie usmerňované tak, aby konal v súlade s týmito „podmienkami“, a tak sa podporuje vytváranie individuálneho mravného presvedčenia. Zároveň sa snažíme poukázať na fakt, že pre dosiahnutie cieľov mravnej výchovy je potrebné porozumieť etike cnosti a mravnosti „vystavať“ na nadobudnutých cnostiach. Cieľom mravnej výchovy je teda dosiahnuť duchovno – mravnú identitu osobnosti s autonómnym, ľudským systémom s interiorizovanými hodnotami (cnosťami) a sformovať u vychovávaného také konanie, ktoré zaručí solidaritu s inými ľudskými bytosťami, konanie prosociálnych činov, ktoré budú vyjadrovať nielen vlastné záujmy.

2 ETIKA CNOSTI

Etika cnosti je jednou z ciest morálnej filozofie, ktorá sa môže javiť ako alternatíva k normatívnej etike, zdôrazňujúc cnosti a morálny charakter v protiklade k prístupu zdôrazňujúcemu povinnosti a pravidlá, prípadne dôsledky konania. Príznačné pre etiku cnosti je, že okrem pozornosti na motívy konania, morálny či cnostný charakter subjektu ako osoby sa zaoberá možnosťami morálnej výchovy, morálnou rozumnosťou alebo súdnosťou. (V. Gluchman a kol., 2010, s175 - 177.) Etika cnosti vyzdvihuje ústrednú otázku v ľudskom živote – akým človekom by som mohol byť a ako dobre žiť. Etika cnosti vo svojom vývoji prešla postupne od diskusie u Platóna či Aristotela až k etike nových záujmov v súčasnosti.

2.1 Cnosť u Aristotela

Aristotelova etická koncepcia sa pokúša vymedziť to, čo je špecifické pre ľudskú existenciu – čo je vlastné iba bytostiam obdareným rozumom. Podľa Aristotela je odpoveďou na otázku prečo žiť – cieľ dobra ako blaženosti. (Aristoteles, 1949, s. 5-13.) Dobre charakterizuje ako najvyššie, dokonalé a sebestačné. „Čo je cnosť? Termín cnosť (z gr. areté) etymologicky značí znamenitú charakterovú vlastnosť, zdatnosť duše, dokonalosť. V intenciách Aristotelových úvah ide o pozitívne získané dispozície charakteru, kvalifikujúce subjekt k morálne správnym činom. Nadobudnutie cností však samo o sebe nestačí, aby sa človek stal blaženým, dobro podľa Aristotela nemožno dosiahnuť inak ako aktivitou.“ (D. Smreková a Z. Palovičová, 2003, s. 12-13.) Aristoteles jednak uznáva prirodzené predpoklady u človeka na dobro, pripúšťa určité prirodzené cnosti, ale na druhej strane vyžaduje aktívny ľudský podiel na tom, aby sa človek cnostným stal. Cnosti je človek schopný nadobudnúť, ale k ich plnému

rozvinutiu sa vyžaduje návyk alebo výchova. (Aristoteles, 1979, s. 42.) Aristoteles rozlišuje cnosti rozumové a cnosti morálne – odrážajúce mravný charakter človeka (čestnosť, veľkorysosť a pod.). Morálne cnosti vyrastajú na pozadí sociálnej zakorenenosti človeka a formujú sa návykom a výchovou. (D. Smreková a Z. Palovičová, 2003, s. 14.) Aristoteles ďalej chápe cnosť ako mravný stav spojený so správnym úsudkom, teda s prítomnosťou rozumnosti človeka. Táto rozumnosť – praktické poznanie človeka sa vzťahuje na jeho konanie, pretože mu umožňuje rozlíšiť čo je v morálnom zmysle dobré a čoho sa treba vystríhať. „Cnosť je ... vedome volený stav, nachádza sa v onom strede, ktorý je stredom vzhľadom na nás a ktorý je určený úsudkom tak, ako by ho určil rozumný človek.“ (Aristoteles, 1979, s. 51.)

Aristotelova definícia cnosti dopĺňa charakter našej definície mravnej výchovy v tom zmysle, že pri mravnej výchove je nevyhnutné predpokladať to, že človek má prirodzené predpoklady pre dobro a úlohou mravnej výchovy je tieto predpoklady v ňom rozvíjať a usmerňovať – čo spočíva v aktivite ľudskej bytosti, rovnako ako aj u Aristotela. Tiež Aristotelovo ponímanie praktickej rozumnosti vo veci cností je opodstatnené pre našu definíciu mravnej výchovy, v ktorej pojednávame, že mravná výchova nie je možná bez toho, aby vychovávaný vôbec porozumel tomu, čo je mravnosť a zároveň čo je jej atribútom.

2.2 Kantova morálka povinnosti

Immanuel Kant obraňuje pojem povinnosti ako centrálny pojem morálnej teórie. Pojem povinnosti má podobu kategorického imperatívu, morálneho zákona vytvoreného rozumom a vyjadrujúceho objektívne prinútenie vôle. Morálna hodnota konania u Kanta spočíva v tom, že morálny zákon určuje vôľu nezávisle od empirických pohnútok, od prirodzených náklonností ľudí. Rigorizmus morálky povinnosti u Kanta stelesňuje požiadavky plnenia si povinnosti aj vtedy, ak to nie je v úplne prirodzenom záujme človeka – aj na úkor jeho túžob a náklonností. Kantov pojem povinnosti stojí v opozícii k tradícii, v ktorej bola predmetom etika s otázkami dobrého života či blaženosti. (D. Smreková a Z. Palovičová, 2003, s. 30 - 33.) „... prameňom dobra je fakt, že subjekt robí to, čo musí, že akceptoval výzvu povinnosti, napriek tomu, že mu prirodzené sklony našepkávajú čosi iné a že sa vo svojom konaní necháva viesť morálnym zákonom implikujúcim prvok sebadonútenia vôle, vedome odhliadajúc do svojich spontánnych túžob. ... Podľa Kanta je vôľi vlastná schopnosť urobiť si z pravidla rozumu pohnútku konania, teda schopnosť odlíšiť mravnú motiváciu vo vlastnom slova zmysle od účelu, ktorý by bol vôľi vonkajší.“ (D. Smreková a Z. Palovičová, 2003, s. 33.) Kantova formulácia povinnosti je založená na schopnosti stanovovať si limity konania v podobe príkazov – teda znamená radikálny rozchod s etickou tradíciou, orientujúcou sa na otázky dobrého života v zmysle nadobúdania cností. (D. Smreková a Z. Palovičová, 2003, s. 33.)

Na druhej strane – v porovnaní s Aristotelovou etikou cnosti – je Kantova morálka povinnosti pre našu definíciu mravnej výchovy príliš striktná a obmedzujúca vlastné záujmy človeka, pretože je prameňom dobra preňho také konanie, ktoré uskutočniť musí, z dôvodu prijatia výzvy povinnosti. Kantova formulácia povinnosti, v zmysle ktorej sa morálne dobro vyčerpáva dobrou vôľou, jej schopnosťou stanovovať si limity konania v podobe zaväzujúcich príkazov, ktorým sa sama podriaduje, znamená radikálny rozchod s etickou tradíciou orientovanou na otázky dobrého života. Z predstavy o tom, čo je morálne, je zároveň vylúčená starosť o dôsledky konania v empirickej skutočnosti.

2.3 Teória cnosti A. MacIntyra

MacIntyre sa na základe analýzy historického vývoja pokúsil o vlastnú definíciu etiky cnosti. Dospieva k takej premise, že definovanie centrálneho pojmu cnosti tak, aby bol zrozumiteľný, vyžaduje vysvetliť ho na pozadí objasnenia určitých črt sociálneho a morálneho života. To znamená rozlíšiť tri štádiá pojmu cnosti. Prvé nazýva prax – praktická činnosť, druhé označuje ako naratívny poriadok jednotlivého ľudského života a tretie si vyžaduje objasnenie toho, čo konštituuje morálnu tradíciu. Tieto tri pojmy u MacIntyra vytvárajú rámec nevyhnutný pre vymedzenie pojmu cnosti. (D. Smreková a Z. Palovičová, 2003, s. 73 - 75.) Na pozadí týchto úvah formuluje definíciu cnosti: „Cnosť je nadobudnutá ľudská kvalita, ktorej vlastnenie a uplatňovanie nám dovoľuje dosiahnuť tie formy dobra, ktoré praxi vnútorne prináležia, a ktorých nedostatok toto dosiahnutie znemožňuje.“ (MacIntyre, 1984, s. 191.) MacIntyre prijíma aj aristotelovskú ideu, v intenciách ktorej má ľudský život určitý cieľ – ktorý je dobrom, ktoré sa človek usiluje objaviť a aj nasledovať, aby mal jeho život zmysel. „Cnosti majú v tomto kontexte osobitý význam z hľadiska schopnosti morálneho subjektu posúdiť adekvátnosť maxím, ako aj možnosti aplikovať ich v konkrétnych situáciách. Akcent na prioritu cnosti voči pravidlám je v tejto etickej vízii podporený faktom, že morálna záväznosť sa tu nevncuje imperatívnym spôsobom, ale naopak, že sa tu ponecháva priestor pre praktický úsudok o tom, čo je v tej-ktorej situácii morálne náležité.“ (D. Smreková a Z. Palovičová, 2003, s. 81.)

MacIntyrova definícia pojmu cnosti vychádza predovšetkým z Aristotelovej definície, ktorú preformuloval kritickým spôsobom a túto tradíciu obohatil o rozsiahlejšie ponímanie. Nami stanovenú definíciu mravnej výchovy obohacuje v zmysle dosahovania dobra, ktoré človeku prirodzene prináleží a jeho nedostatok spôsobuje v človeku určité nenaplnenie. Podobne ako Aristoteles i MacIntyre poukazuje na praktickosť cnosti rozhodovať sa v konkrétnych situáciách o morálne dobrom konaní, a tak rozvíjať potrebnú mravnú identitu osobnosti s autonómnym, ľudským systémom s interiorizovanými hodnotami, schopným morálneho konania, ktoré v konkrétnych činoch realizuje.

2.4 Etika cnosti

Etika cnosti môže človeku poskytnúť nepriamy návod na konanie, pretože jej úloha je odlišná od etiky pravidiel. Miesto otázky čo mám robiť – čo je pre mňa morálne záväzné – sa pýta človeka: aký som, akým človekom chcem byť? Čin sa teda neposudzuje na základe zhody s určitými pravidlami alebo z hľadiska dôsledkov, ale ako čin človeka s jeho mnohými meniacimi sa neresťami a cnosťami, ktoré sa neustále pokúša nadobúdať.

Špecifikum etiky cnosti spočíva v tom, že sa miesto slepého spoliehania na silu a vymáhateľnosť pravidiel, obracia na cnosti, ktoré vytvárajú bariéru voči rozličným formám nespravodlivosti, nečestnosti a podobne, ale zároveň človeku pomáhajú uznať, presadzovať či ochraňovať dobro bez toho, aby muselo byť príkazom. (D. Smreková a Z. Palovičová, 2003, s. 150.)

3. ETIKA CNOSTI V KONTEXTE MRAVNEJ VÝCHOVY

Postupnou definíciou v prvom rade mravnej výchovy a následne etiky cnosti v kontexte mravnej výchovy sa pokúšame potvrdiť a argumentmi podložiť úvodnú hypotézu, ktorou tvrdíme, že nie je možné uskutočniť mravnú výchovu bez etiky cnosti, teda že etika cnosti je jedným zo základných pilierov mravnej výchovy.

Definovali sme, že cieľom mravnej výchovy je dosiahnuť duchovno-mravnú identitu osobnosti s autonómnym, ľudským systémom s interiorizovanými hodnotami (cnosťami)

a sformovať u vychovávaného také konanie, ktoré zaručí solidaritu s inými ľudskými bytosťami, konanie prosociálnych činov, ktoré budú vyjadrovať nielen vlastné záujmy.

V intenciách Aristotelových úvah sa pojednáva o tom, že nie je postačujúce cnostiam porozumieť a nadobudnúť ich, aby sa človek stal blaženým, ale dobro človek môže dosiahnuť iba aktivitou – v zmysle konania voči iným. Je pravdepodobné, že mohol mať Aristoteles na mysli aj konanie prosociálneho charakteru, teda že človek, ktorý porozumel cnostiam v mravnej výchove a snaží sa ich prijímať, je schopný následne vlastnou aktivitou rozvíjať v konaní voči iným túto osobnú mravnú identitu. Mravná výchova vyžaduje od vychovávaného aktívny podiel na tom, aby sa cnostným stával, pretože je to dlhodobý proces, nie výsledok krátkodobej činnosti. Aristoteles definoval, že cnosti je možné nadobudnúť, ale k ich plnému rozvinutiu a realizácii sa vyžaduje výchova – mravná výchova. Považujeme za preukázané, že mravnú výchovu nie je možné nazerať bez etiky cnosti, ale zároveň sme tiež nadobudli nové zistenie, že ani etika cnosti nie je možná sama o sebe, ale cnosti sa rozvíjajú výchovou; tiež etika cnosti mravnú výchovu ako takú „potrebuje“. Nie je dostatočné vznešené cnosti len nadobudnúť, ale k ich rozvinutiu je potrebná výchova, v užšom zmysle výchova k prosociálnosti.

Aristoteles vo svojich úvahách tiež pojednáva, že morálne cnosti vyrastajú na pozadí sociálnej zakorenenosti človeka, že cnosti nemôžu byť v človeku iba samé o sebe, ale k ich rozvíjaniu je potrebná ľudská spoločnosť, až tak sa ľudské bytosti môžu pokúšať o dokonalú blaženosť.

Kantovou morálkou povinnosti nie je možné obsahovo naplniť podstatu a vystihnúť cieľ mravnej výchovy, pretože jeho pojem povinnosti stojí v opozícii k tradícii, ktorú predstavuje aristotelovská etika – otázky dobra a blaženosti. Definovali sme, že cieľom mravnej výchovy je dosiahnuť mravnú identitu osobnosti s autonómnym, ľudským systémom s interiorizovanými hodnotami. Naproti tomu Kantova morálka presadzuje ponímanie, že prameňom dobra je fakt, že subjekt robí to, čo musí, že akceptoval výzvu povinnosti – napriek tomu, že mu prirodzené sklony našepkávajú iné. V tomto kontexte teda nesúhlasíme s Kantovskou tradíciou a nepredpokladáme, že jeho morálka povinnosti celkom obsahovo napĺňa pojem mravnej výchovy – v intenciách našej definície.

Naproti tomu MacIntyre so svojou etikou cnosti, keďže vychádza a čerpá z aristotelovských úvah, prehľbuje rozmer našej definície mravnej výchovy, pričom zdôrazňuje to, že sa ľudskej bytosti ponecháva priestor pre praktický úsudok o tom, čo je v tej-ktorej situácii morálne náležité. Prenecháva priestor mysliacej osobnosti, ktorá sa autonómne a s vedomím dôsledkov činu rozhoduje o svojom konaní.

Mravná kultúra osobnosti je vyjadrením praktickej aplikovateľnosti mravného statusu v rozličných životných situáciách, v každodennom správaní, v spôsobe života a prejavuje sa v schopnosti hľadať a nachádzať optimálne riešenia konkrétnych situácií. Je spätá s rozvojom mravného myslenia, s tvorbou a činnosťou celého autoregulatívneho mravného systému človeka, s procesmi mravného poznávania, uvažovania, zhodnocovania. Prejavuje sa predovšetkým v schopnosti správneho mravného úsudku človeka.

ZÁVER

Úvodnú hypotézu, že nie je možné uskutočniť mravnú výchovu bez etiky cnosti považujeme za dokázanú a dostatočne objasnenú. Ak by sme – hypoteticky – etiku cnosti z mravnej výchovy vypustili, nedokázali by sme uchopiť jej cieľ ani vysvetliť podstatu. Najdôležitejšie je cnostiam porozumieť, interiorizovať si ich a následne, aby došlo k ich plnému rozvinutiu ich vlastnou aktivitou v procese mravnej výchovy, naučiť sa aplikovať ich do konkrétnych činov. Mravná výchova a etika cnosti sú si navzájom nápomocné, pretože mravná výchova

pomáha uchopiť pojem cnosti, jednou z jej čiastkových cieľov je objasňovanie aj pojmu cnosti a zároveň je mravná výchova bez etiky cnosti nemysliteľná.

LITERATÚRA

- ANZENBACHER, Arno, 2001. *Úvod do etiky*. Praha : Academia, 2001. 3. vyd. 292 s. ISBN 80-200-0953-1.
- ARISTOTELES, 1979. *Etika Nikomachova*. Bratislava : Pravda, 1947. vyd 1. 198 s.
- GLUCHMAN, Vasil a kol. 2010. *Etické teórie súčasnosti (Etika II.)*. Prešov : Grafotlač, 2010. 334 s. 1. vyd. ISBN 978-80-970485-0-1.
- GUSEJNOV, A. 1983. *Zlaté pravidlo mravnosti*. Ba : Smena, 1983.
- KUČEROVÁ, Stanislava, 1992: *Obecné základy mravní výchovy*. Brno : Stredisko MU, 1992. 1. vyd., 48 s., ISBN 80-210-0183-6.
- MACINTYRE, Alasdair, 1984. *After Virtue*. Indiana : Notre dame, 1984.
- SÁDOVSKÁ, Anna, 2012: *Mravná výchova*, Trnava : TRUNI, 2012. 121 s. ISBN 978-80-8082-573-7.
- SMREKOVÁ, Dagmar - PALOVIČOVÁ, Zuzana, 2003. *Dobro a cnosť*. Bratislava : IRIS, 2003. 164 s. ISBN 80-89018-15-7.
- VACEK, P. 2008. *Rozvoj morálneho vedomí žaku*. Praha : Portál s.r.o. 2008 128 s. ISBN 978-807367-386-4.
- VIŠNOVSKÝ, Ľudovít a kol. 2001. *Základy školskej pedagogiky*. IRIS : Bratislava, 2001. 227 s. ISBN 80-89018-25-4.

Autor:

Mgr. Terézia KAŠŠOVICOVÁ
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta, Trnavská Univerzita
Priemyselná 4, P.O.BOX 9
91843 Trnava
terezia.kassovicova@gmail.com

TEORETICKÉ ZÁKLADY PROBLÉMOVÉHO VYUČOVANIA

Veronika KOHUTOVÁ

Abstrakt

Dvadsiate prvé storočie ponúka takmer neobmedzený prístup k informáciám a množstvu vyučovacích prístupov a metód, ktoré učitelia môžu využívať pre efektívnejšie dosahovanie vzdelávacích cieľov. Aj napriek tomu, výsledky študentov nie sú uspokojivé. Článok vysvetľuje, že jedným z mnohých dôvodov, prečo majú slovenskí študenti problémy s komunikáciou v cudzom jazyku, je prevaha vedomostí nad zručnosťami. Veľa študentov sa učí, dokonca aj cudzí jazyk, naspamäť. Takto "nabíjované" informácie nie sú však schopní aplikovať v reálnom živote. Skutočný život nie je o množstve poznatkov, ale o ich efektívnom využívaní. Vzdelávací systém, ktorý využíva Problémové vyučovanie vo vzdelávacom procese má potenciál pripraviť absolventov, ktorí by boli schopní aplikovať nadobudnuté znalosti v každodennom živote, a zároveň by riešili problémy a zdolávali výzvy s ľahkosťou. Práca stručne popisuje teoretickú základňu - pedagogické teórie, konštruktivizmus a konektivizmus, z ktorých Problémové vyučovanie vychádza.

INTRODUCTION

"You can memorize your way through a labyrinth if it is simple enough and you have the time and urge to escape. But the learning is of no use for the next time when the exit will be differently placed". Unknown

The quotation can be compared to a schooling system where learners are asked to remember loads of information. As a reaction to teachers' requirements, pupils and students learn school notes, rules, definitions or even "maturita" topics by heart without understanding the subject matter. Will learners use and will they be even able to apply all that information in real life? No, they will not, because real life is very colourful. Situations it brings might be similar, but, never the same. Real life is a labyrinth containing many questions, curves and challenges. Therefore, having knowledge only does not equal an exit.

Most learners are unable to analyze, evaluate or create. They are unable to choose from the available information and they have difficulties solving problems and unknown situations. Some are even unable to communicate and work either in pairs or groups, which is most surprising, as no one really works alone. Even professions which might seem that a person works on their own such as a therapist, a businessman or a translator communicate with people. They do not work in teams, but that does not necessarily mean that they will not need their communicative and social skills. It is more than clear that they will need them when communicating with customers, potential clients or possible future partners, and people in general. On the basis of teaching experience, it may be stated that learners do not achieve higher educational objectives such as analysing, evaluating or creating and thus lack flexibility, creativity or criticalness. Moreover, communicativeness and sociability show to lack in some learners, too.

The truth is that the times we are living in ask for flexible, constructively critical, communicative and socially able individuals. As Fullan (in Kivunja, 2014, p. 81) states *"one must not forget the moral purpose of Education and that is to make our graduates productive citizens in the 21st century"*. So how could a schooling system contribute to preparing such individuals? Could Problem Based Learning contribute to the development of graduates who

would not fear unknown situations and would master challenges of the twenty-first century society? The following lines are dedicated to various definitions of Problem Based Learning, its basic principles and most importantly to benefits and drawbacks it brings.

PROBLEM BASED LEARNING

Problem Based Learning (PBL) is a term recognized not only in English speaking countries, but all over the world. The term has got its place in Slovak education, too. We provide readers with various definitions of PBL. Problem Based Learning, also known as a student-centred approach, is based on solving real world problems. Kazemi (2012, p. 3852) describes PBL as *"a learning approach where problems drive the learning"*. Similarly, Marra et al. (2014, p. 221) define PBL as *"an instructional method where student learning occurs in the context of solving an authentic problem"*. Erdogan and Senemoglu (2013, p. 459) name PBL a *"constructivist learning approach"*. Harasym et al. (2013, p. 524) use a different expression and that is *"self-directed"* or *"discovery learning"*. Zormanová (2012, p. 77) explains that PBL is a *"heuristic method"* which was created by John Dewey, a father of pragmatism. According to Campbell and Kryszewska (2008, p. 5) PBL belongs to the group of *"humanistic approaches"* as it takes learners' experience, existing knowledge, needs and interests into consideration. Among some highly respected Slovak educators who have paid attention to PBL there are Turek and Petlák. Turek (2014, p. 379) argues that PBL is *"a widely spread concept of teaching"*. The term includes several teaching approaches and strategies such as *"heuristic teaching, creative teaching, discovery learning, guided discovery, inquiry teaching"* and others. What all of these approaches and strategies have in common is the effort to develop creativity, responsibility, learner autonomy and critical thinking in learners (Turek, 2014). PBL is built on problems. In other words, the core activity in a PBL classroom is a problem solving task. Pupils or students are active creators of their own understanding and knowledge. The learning process is facilitated in that learners work in small groups of about five to eight members where they share information with their peers. They learn from one another through discussion groups, doing and primarily teaching others. Learners are notably active in comparison with traditional methodology, where their position or role is that of passive receivers. Group work represents an inseparable part of PBL because it creates a safe environment where learners can try language out. Moreover, it improves their communication skills and strengthens relationships among classmates (Duch et al., 2001). When solving problems, learners are often asked to create a product such as a table, a chart, a concept map or a diagram. In order to do so, a number of steps must be taken. Firstly, learners must analyze a problem, ask appropriate questions, explore and share information. Only then, higher thinking skills such as analysis, synthesis or evaluation can be employed. Students transform textual information into a chart, a table, a diagram or a graph. Stated differently, they put textual facts into a user-friendly form. It is believed that learners who are able to create and use the previously mentioned graphic organizers are more successful in solving problematic real life situations (Duch et al., 2001). As for teachers, they are in roles of tutors or facilitators. They monitor learners' interactions and provide guidance by directing. Moreover, teachers' role is to motivate and encourage. Information and knowledge are not transformed directly from teachers to learners as it is in traditional classrooms. On the contrary, learners create knowledge themselves by working out problems teachers have developed and presented. Meaningful, personalized and *"hands on"* tasks are preferred to memorizations of notes and textbooks.

In the past, the term *Problem Based Learning* was exclusively used to refer to the type of medical education. Stimulus for a significant change in the curriculum came from students of McMaster University in Canada in the 1960s that lacked basic knowledge and skills to be

applied in their practice. Their retention of basic science knowledge was rather poor. Miller (in Barrows, 1980) compared it to the retention of nonsense syllables. The objective of the change was to *“enhance learning and the application of information”* by redesigning the curriculum into such that would be *“based solely on small group, student-centered and individualized learning”* (Miller in Barrows 1980, ix). The emphasis was put on developing clinical problem-solving skills. The roots of PBL also go back to John Dewey’s (in Delisle 1997, p. 2) belief that *“Methods which are permanently successful in formal education ... go back to the type of situation which causes reflection out of school in ordinary life. They give pupils something to do, not something to learn; and the doing is of such a nature as to demand thinking, or the intentional noting of connections; learning naturally results”*. To put it another way, students should be introduced real life problems and should be given opportunity to solve them, only then real learning may occur.

Theoretical foundations

Problem Based Learning (PBL) takes its principles from pedagogical theories of Constructivism and Connectivism. Pedagogical dictionary (Prucha et al. 2001, p. 122) defines Constructivism as *“a wide stream of theories in sciences about behaviour and in social sciences, which emphasizes an active role of a subject and the importance of their inner preconditions/assumptions in pedagogical and psychological processes, as well as the importance of their interaction with surroundings and society”*. Constructivism, also referred to as Theory of Knowledge, appeared in the mid twentieth century. A Swiss psychologist, Jean Piaget, is considered a pioneer. It explains that learners construct their own understanding and knowledge via experience. In practice, it means, that both pupils and students, when encountering something new, inquire by asking appropriate questions, explore and reflect on what they already know about the topic or problem. A teacher has various roles in a constructivist classroom. He/she acts as a coach, a mediator, a prompter and a facilitator. One of the most challenging jobs for teachers is to ask appropriate questions that do not disclose the answer and keep learners on the right track. Brooks (2004) used several adjectives to name learning in a constructivist classroom. According to her, it is *“constructed, active, reflective, collaborative, inquiry-based and evolving”* (Brooks 2004, para. 15 - 24). Learners construct new knowledge by their own activity. The teacher does not provide information such as rules or facts. It is learners’ task to draw them on the basis of inquiry. Full students’ participation is required as they not only work out a problem, but also talk about their progress and assess the learning process. As Brooks states *“The classroom is no longer a place where the teacher (“expert”) pours knowledge into passive students, who wait like empty vessels to be filled”* (Brooks 2004, para. 9). On the contrary, learners are active in all moments of the learning process. Collaboration among students is an inseparable part of a constructivist classroom. There is a number of reasons why to work in groups. Learners have possibilities to share existing knowledge, learn new information and last but not least, notice and acquire learning strategies from their peers. Constructivist teachers also prepare activities or tasks that demand reflection of learners on what has been learned and how. In order to find answers and solutions, learners must inquire, in other words, ask questions and explore a variety of resources, both literary and human. The last adjective or modifier used in connection with learning to be briefly described is evolving. Every learner is gradually building his/her knowledge base by information he/she receives. However, this base is not fixed as some ideas and concepts are later replaced by new, more accurate ones. It may be stated that earlier ideas, from the point of time, are *“temporary steps”* in a gradual process of building up relevant knowledge (ibid.).

The world has changed significantly over last twenty years. Learning theories that worked twenty years ago do not fully work nowadays because the way people live, behave, act,

communicate, think and decide is influenced by those changes. It may be claimed that information and technology explosion has had impact on all areas of a human life. From the point of education, if educators want their learners to be successful and achieve the objectives, the system, learners are educated by, needs to be modified. While in the past pupils and students did not use technology while being educated, nowadays, learners take technological achievements for granted. It means that they were already born into an area technology with its numerous forms were typical of. Oblinger (2005) calls these learners *“the Net Generation”*. They have grown up with technology. *“Computers, the Internet, online resources, and instantaneous access are simply the way things are done”* (Oblinger 2005, Chapter 2). George Siemens, a representative of Connectivism, explains that the necessity for a new learning theory, which would highly support the use of technology in teaching and learning, was more than urgent. He introduces Connectivism as *“A Learning Theory for the Digital Age”* (Siemens 2005, p. 1). The proponents, George Siemens and Stephen Downes, proposed Connectivism as an alternative theory in 2005. According to this learning theory, learning is a process of connecting various information sources such as the internet communities, online chats, blogs online courses and others. As *“knowledge is growing exponentially”* (ibid.) knowing where to find information is far more important than knowing information itself. A human’s memory has astonishing potential, yet, it is rather impossible to remember loads of existing information. That is the reason why the impact in education must be placed on searching and distinguishing skills and not on quantity of knowledge. Siemens also argues that there would be no point in remembering plenty of information as the older information is often substituted by new, more accurate, more valid or more effective findings and so become obsolete. Another principle, *“Capacity to know more is more critical than what is currently known”* (Siemens 2005, p. 5), emphasizes the importance and dominance of process over product. In other words, while learners have correct answers at their disposal one week, they might not have right answers the next week because the information learners built their knowledge on might be replaced by the new one. In such a situation, the ability to find what one needs, the ability to distinguish between important and unimportant and the ability to decide what to learn are far more beneficial. Siemens (2005) calls search engines such as Google, Bing or Yahoo *“external brains”* which facilitate our lives in several aspects. Knowing how much the times have changed, he advises teachers that they let learners use what they are familiar with. Blogs, social networking sites, videos, online classes, emails and various mobile applications resemble an inseparable part of their everyday lives. As the Internet Generation (Net Gen) is always connected teachers should benefit from this reality in practice.

Literary review of studies on PBL

When examining the topic of Problem Based Learning, the interest was placed on whether other colleagues, teachers and scholars carried out research and what their findings were. The situation in Slovakia and abroad was mapped by reading a number of studies and meta-analyses from EBSCO databases carefully. The criteria of our search were key words and expressions such as Problem Based Learning, application of PBL, the impact of PBL on speaking, the impact of PBL on social interaction, communicative skills, efficacy in PBL, benefits of PBL, comparison of PBL and traditional methodology, and innovative teaching methods and approaches in education. The number of studies narrowed down from 40 to 15 relevant studies which have been analysed in more detail. The focus was placed on those studies where PBL in connection with communicative skills, group work, interaction, attitudes and motivation was discussed.

As for results, it has been proved that PBL helped students think creatively (Ball and Knobloch 2004 in Gallagher, 2015). Students who took part in research claimed that learning was more motivating and engaging when done through PBL in comparison with traditional instruction (Faessler et al. 2006; Hmelo-Silver 2004; Maxwell et al. 2001 in Gallagher, 2015). Positive results of students' attitudes towards lessons were proved (Demirel and Turan, 2010; Selcuk, 2010 in Batdi, 2014). Put differently, PBL had a noticeable positive impact on motivation and students' interest in learning. Students also reached better learning experience (Edwards and Hammer, 2007; Hung, 2015), study pace and were more satisfied with their own learning results

(Severiens and Schmidt, 2009; Sobral, 1995 in Davidson and Major, 2014). Moreover, this learner-oriented method of instruction promoted development of higher-order thinking skills, collaborative and practical skills (Hung, 2015; Raiyn and Tilchin, 2015). Measures that focused on long-term knowledge retention were in favour of PBL. As for oral performances, learners were more fluent and accurate when PBL approach was applied. It also improved students' discussion skills and problem-solving skills (Larkin and Reif 1976; Derry 1989; Neville 2009; Sweller et al. 2011 in Hung, 2015). Learners' speaking ability was enhanced in three aspects: the previously mentioned fluency and accuracy, and complexity. Shift in fluency was most significant (Strobel and van Barneveld, 2009 in Davidson and Major, 2014). In addition, PBL encouraged social interaction to a great extent (Norman and De Grave, Schmidt, Boshuizen, 2001; Schmidt, 1992; Van Boxtel, Van der Linden and Kanselaar, 2000 in Jiriyasin, 2014). Positive shift in the relationships among students was reported, too (Haney et al., 2007; Johnson and Johnson, 2009 in Dole et al., 2015). When taking the roles of teachers into consideration, teachers were not exclusively passive. Ertmer and Simon confess that the shift from teacher-led instruction to student-centered learning was rather difficult for teachers (Ertmer and Simon, 2006 in Nariman, Chrispeels, 2016). Teachers' role was essential in that they observed, listened, asked questions, interacted with students, encouraged them, prompted them to pay attention or to pay attention to certain activities (Fullan, 2013; Hattie, 2009 in Nariman, Chrispeels, 2016; Yukhymenko et al. 2014). PBL showed to have some challenges, too. While teacher-directed instruction gave teachers control of the curricula, PBL as a learner-centred approach did not (Dole et al., 2015). The biggest challenge has shown to implement PBL into curricula. Hung claims that the difficulty lies in the fact that many learners have learned to be passive recipients of knowledge instead of active creators (Hung, 2011 in Nariman, Chrispeels, 2015). Moreover, if PBL is to be fully and successfully implemented in curricula, a lot more time must be spent on developing or adapting units learners work with. The materials must meet educational standards (Ertmer and Simons, 2006 in Nariman, Chrispeels, 2016; Nariman, Chrispeels, 2015). Another obstacle, which teachers might come across when applying PLB, is the lack of group work skills (ibid.). Knowing how to work as a part of team is a skill that must be taught and learned by pupils and students. Nariman and Chrispeels (2015) also highlight the fact that the tension between standardized testing and teaching towards real life situations needs a great deal of attention as it causes confusion and dissatisfaction among teachers.

We would like to summarize the findings of the above mentioned studies by naming benefits and drawbacks of Problem Based Learning. PBL as a learner-centred approach motivates bored students; raises the understanding and achievement; builds critical thinking, reasoning skills, students' creativity and independence. It means that learners become responsible for their own work, not to mention, they gradually learn to use experience and skills in the outside world. Coupled with the previous benefits, PBL approach meets the needs of different types of learners and strengthens relationships among students. With regard to negative perspectives, PBL approach is more time consuming in comparison with more traditional

instruction; it is rather challenging to be implemented in curricula and last but not least, it requires changes in roles and attitudes in both learners and teachers.

CONCLUSION

This article has introduced Problem Based Learning as an innovative teaching/learning approach from different perspectives and has provided its theoretical foundations. The reader has been familiarized with pedagogical theories of Constructivism and Connectivism PBL takes its principles from. Benefits and drawbacks have been drawn from the studies which were conducted on PBL, innovative teaching approaches and methods and their comparison with traditional methodology. PBL has a potential to help us, teachers, educate pupils and students and prepare them for real life. It has got a potential to create a more enjoyable teaching/learning climate as learners are not limited by teacher's dominance as it is in more traditional classes. To answer the question asked at the beginning of this article, Problem Based Learning has a potential to prepare students who would cope with everyday life problems and situations with ease due to the development and promotion of their higher thinking skills. We would like to apply and examine PBL in Slovak education environment and compare it with more traditional methodology used by teachers. The emphasis will be placed on the impact of PBL on communicative skills development.

Literature

- BARROWS, H. – TAMBLYN, R. 1980. *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. New York: Springer Publishing Company, 1980. 224 p. ISBN 0-8261-2840-8.
- BATDI, V. A Meta-Analysis Study Comparing Problem Based Learning with Traditional Instruction. *Electronic Journal of Social Sciences* [online], 2014, 13(51), pp. 346-364. [Accessed 22 January 2016]. Available from <http://ejournals.ebsco.com>
- BATDI, V. The effects of problem based learning approach on students' attitude levels: A meta-analysis. *Educational Research and Review* [online], 2014, 9(9), pp. 272-276. [Accessed 22 January 2016]. Available from <http://ejournals.ebsco.com>
- CAMPBELL, C. – KRYSZEWSKA, H. 2008. *Learner-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2008. 136 p. ISBN 978-0194371636.
- DAVIDSON, N. – MAJOR, C. Boundary Crossings: Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Problem-Based Learning. *Journal on Excellence in College Teaching* [online], 2014, 25(3&4), pp. 7-55. [Accessed 22 January 2016]. Available from <http://ejournals.ebsco.com>
- DELISLE, R. 1997. *How-to Use Problem-Based Learning in the Classroom*. Alexandria: ASCD, 1997. 107 p. ISBN-10: 0871202913.
- DOLE, S. – BLOOM, L. – KOWALSKE, K. Transforming Pedagogy: Changing Perspectives from Teacher-Centered to Learner-Centered. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning* [online], 2015, 10(1), [Accessed 22 January 2016]. Available from <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1538>
- DUCH, B. – GROH, S. – ALLEN, D. 2001. *The Power of Problem-Based Learning: A Practical "How To" Teaching Undergraduate Courses in Any Discipline*. Virginia: Stylus Publishing, LLC, 2001. 256 p. ISBN: 1-57922-037-1.
- DUKE, B. – HARPER, G. – JOHNSTON, M. *Connectivism as a Learning Theory for the Digital Age* [online]. 2013. [Accessed 20 May 2015]. Available from https://www.hetl.org/wp-content/uploads/gravity_forms/2-298b245759ca2b0fab82a867d719cbae/2013/01/Connectivism-hand-out.pdf

EDWARDS, S. – HAMMER, M. Problem-based Learning in Early Childhood and Primary Pre-Service Teacher Education: Identifying the Issues and Examining the Benefits. *Australian Journal of Teacher Education*[online], 2007, 32(2), pp. 21-36. [Accessed 20 January 2016]. Available from: <http://ejournals.ebsco.com>

ERDOGAN, T. – SENEMOGLU, N. Problem-Based Learning in Teacher Education: Its Promises and Challenges. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*[online], 2014, no.116, pp. 459-463. [Accessed 02 June 2014]. Available from www.sciencedirect.com

GALE, J. – STEFFE, L.P. 1995. *Constructivism in Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. 575 p. ISBN-10: 080581096X.

GALLAGHER, S. A. The role of problem-based learning in developing creative expertise. *Asia Pacific Education Review* [online], 2015, 16(2), pp. 225-235. [Accessed 22 January 2016]. Available from <http://ejournals.ebsco.com>

HARASYM, P. – TSAI, T. – MUNSHI, F. Is problem-based learning an ideal format for developing ethical decision skills? *Kaohsiung Journal of Medical Sciences* [online], 2013, no.29, pp. 523-529. [Accessed 02 June 2014]. Available from <http://www.kjms-online.com>

HUNG, W. Cultivating creative problem solvers: the PBL style. *Asia Pacific Education Review*. [online], 2015, 16(2), pp. 237-246. [Accessed 22 January 2016]. Available from: <http://ejournals.ebsco.com>

JIRIYASIN, T. Enlivening efl discussion classrooms with a problem-based learning approach. *PASAA* [online], 2014, no.47, pp. 21-36. [Accessed 20 January 2016]. Available from <http://ejournals.ebsco.com>

KAZEMI, F – GHORAISHI, M. Comparison of Problem-based Learning Approach and traditional teaching on attitude, misconceptions and mathematics performance of University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*[online], 2012, no.46, pp. 3852-3856. [Accessed 02 June 2014]. Available from <http://ejournals.ebsco.com>

KIWUNJA, CH. Do You Want Your Students to Be Job-Ready with 21st Century Skills? Change Pedagogies: A Pedagogical Paradigm Shift from Vygotskyian Social Constructivism to Critical Thinking, Problem Solving and Siemens' Digital Connectivism. *International Journal of Higher Education* [online], 2014, 3(3), pp. 81-91. [Accessed 20 January 2016]. Available from <http://ejournals.ebsco.com>

LAMBROS, A. 2004. *Problem-Based Learning in Middle and High School Classrooms: A Teacher's Guide to Implementation*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2004. 120 p. ISBN-13: 978-0761938477.

MARRA, R. et al. Why Problem-Based Learning Works: Theoretical Foundations. *Journal on Excellence in College Teaching* [online], 2014, 25(3&4), pp. 221-238. [Accessed 22 January 2016]. Available from <http://ejournals.ebsco.com>

NARIMAN, N. – CHRISPEELS, J. PBL in the Era of Reform Standards: Challenges and Benefits Perceived by Teachers in One Elementary School. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning* [online], 2016, 10(1), [Accessed 22 January 2016]. Available from <http://ejournals.ebsco.com>

OBLINGER, D. – OBLINGER, J. *Educating the Net Generation*. [online]. 2005. [Accessed 18 January 2016]. Available from www.educause.edu/educatingthenetgen/

PRŮCHA, J. –WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydanie. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 9788073674168.

RAIYN, J. – TILCHIN, O. Higher-Order Thinking Development through Adaptive Problem-based Learning. *Journal of Education and Training Studies* [online], 2015, 3(4), pp. 93-100. [Accessed 20 January 2016]. Available from <http://ejournals.ebsco.com>

SIEMENS, G. *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age* [online]. 2005. [Accessed 12 May 2015]. Available from: http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm

TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2014, 618 s. ISBN: 9788081680045.

Vyučovací metody - problémové vyučovanie [online]. Not dated. Infogram Portál pro podporu informační gramotnosti. [Accessed 12 May 2015]. Available from <http://www.infogram.cz/article.do?articleId=1306>

WOOD, E. J. *The problems of problem based learning* [online]. Not dated. [Accessed 12 May 2015]. Available from http://www.ldu.leeds.ac.uk/news/conference_04_05/documents/WoodKeynotePPT.pdf

BROOKS, J. *Workshop: Constructivism as a paradigm for Teaching and Learning* [online]. 2004. [Accessed 12 May 2015]. Available from <http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/constructivism/index.html>

ZELINA, M. 2002. *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 2002. 78 s. ISBN: 8080414149.

ZORMANOVÁ, L. 2012. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. 155 s. ISBN: 978-80-247-4100-0.

Autor:

Mgr. Veronika KOHUTOVÁ

Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií

Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra

veronika.kohutova@ukf.sk

KOMPLEXNÁ REHABILITÁCIA JEDNOTLIVCOV SO ZRAKOVÝM POSTIHNUTÍM NA SLOVENSKU

Hana KOLNÍKOVÁ & Jana LOPÚCHOVÁ

Abstrakt

Autorka sa v príspevku zameriava na aktuálny stav systému a služieb komplexnej rehabilitácie jednotlivcov so zrakovým postihnutím na Slovensku v teoretickej rovine a ponúka náhľad i do praktickej výskumnej časti.

Proces komplexnej rehabilitácie napomáha jednotlivcom so zrakovým postihnutím dosiahnuť optimálnu socializáciu. Nevyhnutnosťou teda je aby bola podpora v rámci rehabilitačného procesu prispôbena vzhľadom na neustále meniace sa podmienky, požiadavky a potreby modernej spoločnosti.

Kľúčové slová: komplexná rehabilitácia, systém, služby, jednotlivec so zrakovým postihnutím

ÚVOD

O komplexnej rehabilitácii jednotlivcov so zrakovým postihnutím platí, že jej cieľom je predchádzanie, zmiernenie alebo odstránenie nepriaznivých dôsledkov postihnutia alebo narušenia, a to najmä v prospech optimálnej socializácie. Možno ju charakterizovať ako zladený a nadväzný, v plánovanom slede prípadne súčasne uskutočňovaný rad činností viacerých odborníkov v záujme čo najlepšej socializácie jednotlivca so špeciálnymi edukačnými potrebami (Vašek, 2008). Autor vyjadruje formu komplexnej rehabilitácie funkciou súčinnosti jej komponentov, ktorými sú: liečebná, výchovná, sociálna a pracovná rehabilitácia, kompenzačné mechanizmy a motivácia rehabilitovaného jednotlivca. Autor ďalej charakterizuje jednotlivé zložky nasledovne:

1. Liečebná rehabilitácia – cieľom je dosiahnutie stavu relatívneho zdravia, zmiernenie následkov postihnutia a prevencia postihnutí a narušení. Jej podstata spočíva v aplikácii liečebných metód.
2. Sociálna rehabilitácia – cieľom je dosiahnutie čo najvyššej možnej úrovne socializácie. Realizuje sa prostredníctvom multidisciplinárneho pôsobenia na jednotlivca a jeho rodinu.
3. Pracovná rehabilitácia – cieľom je využitie práce ako prostriedku seberealizácie a vytváranie pozitívnych návykov, zručností a spôsobilostí u jednotlivca s postihnutím. Realizuje sa prostredníctvom pracovných aktivít.
4. Výchovná rehabilitácia – cieľom je dosahovanie pozitívnych zmien vo vychovanosti a vzdelanosti. Na dosiahnutie cieľa využíva špeciálne metódy edukácie, reedukácie, stimulácie, korekcie a ďalšie.
5. Kompenzačné mechanizmy – tendencie postihnutého jednotlivca dosiahnuť vyrovnanosť výkonnosti funkcie alebo orgánu, ktoré vykazujú deficit spôsobený následkom postihnutia. Spočívajú v aktivizácii postojov a činností.
6. Motivácia – hybná sila aktivovaná vnútorným alebo vonkajším podnetom s cieľom dosiahnuť pozitívne zmeny v živote jednotlivca.

KOMPLEXNÁ REHABILITÁCIA JEDNOTLIVCOV SO ZRAKOVÝM POSTIHNUTÍM DOMA I V ZAHRANIČÍ

Komplexnú rehabilitáciu jednotlivcov so zrakovým postihnutím (v českom ponímaní komprehensívny tyflorehabilitaci) diferencuje Jesenský (2000) nasledovne:

- akceptácia poškodenia zraku,

- osobnosť a spoločenský status manifestovaný v identite, samostatnosti, nezávislosti, aktivite a asertivite jednotlivca so zrakovým postihnutím,
- komunikácia jednotlivca so zrakovým postihnutím s jednotlivcami s rovnakým postihnutím a taktiež s intaktnou spoločnosťou,
- utváranie imidžu jednotlivca so zrakovým postihnutím vylučujúceho alebo aspoň znižujúceho nepriaznivý dojem spôsobený komplikáciami kontroly svojho zovňajšku,
- sebaobsluha (funkčná gramotnosť) predstavujúca schopnosti plniť denné životné úlohy vyplývajúce z génovej závislosti (genotypu) i spoločensko-kultúrnej závislosti (fenotypu),
- bezpečnosť, priestorová orientácia a samostatný pohyb,
- informačné techniky a technológie reedukačného typu a rozvoj schopností čítať, písať a rozumieť informáciám obrazového a funkčne predmetového charakteru s použitím porušeného videnia,
- informačné techniky a technológie kompenzačného typu a rozvoj schopností čítať, písať a rozumieť informáciám textového, obrazového a predmetne funkčného charakteru s použitím synergie zmyslov, vnímania predstáv a myslenia (to znamená celého poznávacieho procesu ako náhrady za porušené funkcie videnia),
- pracovná rehabilitácia a pracovný profesijný výkon smerujúci k ekonomickej produktivite a rentabilite,
- sociálna rehabilitácia – kultúrna, občiansko-právna a hodnotová orientácia a adaptácia človeka so zrakovým postihnutím,
- pedagogická rehabilitácia – cieľavedomé špeciálne výchovno-vzdelávacie ovplyvňovanie osobnosti so zrakovým postihnutím a rozvoj jeho ľudských zdrojov vrátane profesijnej prípravy a v prípade potreby rekvalifikácie.

Komplexnú rehabilitáciu jednotlivcov so zrakovým postihnutím charakterizuje autor ako oblasť, ktorá je formovaná faktormi a javmi vonkajšieho i vnútorného prostredia. Pod pojmom vnútorné faktory charakterizuje všetky javy osobnostného vybavenia človeka so zrakovým postihnutím. Vonkajšie faktory predstavujú všetky javy okolitého prostredia.

Holandskí vedci z univerzitného medicínskeho centra v Amsterdame realizovali štúdiu pod názvom Zmeny v kvalite života po rehabilitačnom procese: prognostické faktory pre dospelých jednotlivcov so zrakovým postihnutím. Vychádzali z poznatku, že hlavným cieľom rehabilitačného procesu jednotlivcov so zrakovým postihnutím je zlepšiť kvalitu ich života a socializáciu. Cieľom štúdie bolo získať krátkodobý a dlhodobý vplyv komplexného rehabilitačného programu na kvalitu života dospelých jednotlivcov so zrakovým postihnutím a zistiť aké sú základné prognostické faktory, ktoré sú zodpovedné za rozdiely vo výsledkoch medzi skupinami pacientov. Do výskumu bolo zaradených 129 jednotlivcov so zrakovým postihnutím. Vekový priemer participantov bol 42,1 rokov. Kvalita života bola zisťovaná dotazníkom Visual Functioning Questionnaire, vyvinutým Národným očným inštitútom (NIE-VFQ-25). Výskum potvrdil, že po rehabilitačnom procese sa zlepšilo duševné zdravie jednotlivcov, zvýšila sa miera ich samostatnosti. Ďalšie zistenia poukazujú na to, že je najvhodnejšie zaradiť jednotlivca do rehabilitačného procesu v čo najkratšom čase po zistení zrakového postihnutia. Čas nástupu oftalmologickej diagnózy a skóre funkčného videnia ovplyvňujú faktor pociťovania diskomfortu a bolesti. Výskum tiež preukázal, že len faktor veku ovplyvňuje všetky domény kvality života (Langelan M. a kol. 2009).

Na dosiahnutie optimalizácie procesu komplexnej rehabilitácie jednotlivcov so zrakovým postihnutím je potrebné rešpektovať princípy, ktoré boli vyvinuté zo sociologických, somatologických, psychologických, politologických, technologických poznatkov právneho

a pedagogického charakteru. Vo svojej podstate vytvárajú filozofický základ komplexnej rehabilitácie.

Veľký význam majú aj zásady implementované do procesu komplexnej rehabilitácie (podľa Kábeleho, 1988 in Vašek 2008): zásada individuálneho prístupu, komplexnosti, primeranosti, reflexnosti. Vašek (1996 in Vašek 2008) špecifikuje zásady komplexnej rehabilitácie: kognitivizácie, hyperemocionalizácie, ortofunkcionalizácie, detenionalizácie, substitucionalizácie, synergetizácie, kreativizácie.

Ako príklad využitia zásady komplexnosti v rehabilitačnom procese jednotlivcov so zrakovým postihnutím uvádzame čiastkové výsledky štúdie realizovanej v USA:

Najväčšia štúdia od založenia systému komplexnej rehabilitácie v Spojených štátoch amerických, ktorej výskumná vzorka predstavovala až 2105 jednotlivcov so zrakovým postihnutím sa realizovala od 15. marca do 31. augusta v roku 2011 pod názvom „Blind and Visually impaired Adult rehabilitation and Employment Survey.“

Účelom výskumu bolo zistiť a analyzovať aktuálny stav zamestnanosti jednotlivcov so zrakovým postihnutím na celom území Spojených štátov amerických a porovnať zistené údaje s federálnymi správami, ktoré vychádzali z predchádzajúcich výskumov. Vo výskume sa skúmalo viacero aspektov vplývajúcich na zamestnanosť a platové podmienky jednotlivcov so zrakovým postihnutím v Spojených štátoch amerických. Jedným z okruhov bol aj vplyv systému komplexnej rehabilitácie na uvedené skutočnosti.

Výsledky výskumu preukazujú na fakt, že zamestnaní jednotlivci so zrakovým postihnutím, ktorí absolvovali individuálny tréning v rámci komplexnej rehabilitácie zarábajú v priemere o 13 000 USD viac ako jednotlivci so zrakovým postihnutím, ktorí absolvovali iba staršie nesystémové kurzy. 57 % jednotlivcov po absolvovaní komplexnej rehabilitácie je zamestnaných, čo je o 20 % viac ako jednotlivcov, ktorí absolvovali iba čiastkové kurzy. Taktiež sa vo výsledkoch štúdie interpretuje, že jednotlivci, ktorí neprešli systémom komplexnej rehabilitácie majú negatívny vzťah ku svojej práci a častejšie a dokonca viackrát sa vracajú na rekvalifikáciu, informácie (Dostupné na: <https://nfb.org/images/nfb/publications/jbir/jbir13/jbir030101.html>).

Ak chceme dosiahnuť, aby boli jednotlivci so znevýhodnením skutočne rešpektovaní ako plnohodnotní občania spoločnosti je nevyhnutné, aby mal proces komplexnej rehabilitácie okrem filozofickej bázy aj právny a ekonomický dopad. V takom prípade je možné aj v reálnom živote dosiahnuť, že sa uplatní právo týchto jednotlivcov na život v miestnej komunite, taktiež, že v rámci normálnych štruktúr zdravotníckej pomoci, vzdelávania, sociálnych služieb a zamestnania dosiahnu primeranú pomoc vo vzťahu k svojim potrebám (Vančová 2010).

V prípade, že chceme realizovať proces integrácie/inklúzie jednotlivcov so zrakovým postihnutím a dosiahnuť stanovené ciele je nevyhnutné doteraz známe teoretické poznatky transformovať do aktivít v rámci komplexnej rehabilitácie.

Zložky komplexnej rehabilitácie jednotlivcov so zrakovým postihnutím na Slovensku sú riadené a realizované najmä prostredníctvom jednotlivých rezortov nasledovne: liečebná (Ministerstvo zdravotníctva SR), výchovná (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR), pracovná a sociálna (Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny). Množstvo aktivít

v rámci jednotlivých zložiek zabezpečuje aj tretí sektor (neziskové organizácie, nadácie, občianske združenia ap.

Komplexná rehabilitácia jednotlivcov v produktívnom veku je na Slovensku realizovaná najmä prostredníctvom Rehabilitačného strediska pre zrakovo postihnutých v Levoči. Stredisko bolo zriadené v roku 1977 s účelom poskytovania komplexnej základnej rehabilitácie podmieňujúcej pracovnú rehabilitáciu a rekvalifikáciu pre zrakovo postihnutých v dospelosti. V súčasnosti poskytuje jednotlivcom so zrakovým postihnutím proces rehabilitácie a rekvalifikácie s cieľom adaptovať týchto jednotlivcov na zmenené životné podmienky vyplývajúce z ich zrakového postihnutia. Cieľom činnosti strediska je pre život týchto ľudí zabezpečiť ich samostatnosť, nezávislosť a príležitosť pre pracovné a spoločenské uplatnenie sa, (informácie dostupné na: <http://www.rszp.sk/>).

Tak ako vo svete možno pozorovať rôzne kultúry, vierovyznania či životné štýly aj proces komplexnej rehabilitácie jednotlivcov so zrakovým postihnutím je v každej krajine iný. Moderná doba informačných technológií nám dovoľuje nazrieť do týchto systémov aj na diaľku a čerpať z nich potrebné informácie.

V Spojených štátoch amerických je systém komplexnej rehabilitácie rozvinutý na federálnej úrovni a sú v ňom zriaďované funkcie „rehabilitation teachers“, teda rehabilitační učitelia, ktorí pracujú individuálne s jednotlivcami so zrakovým postihnutím v rehabilitačnom procese. V roku 1990 bol v Spojených štátoch amerických realizovaný výskum, do ktorého bolo zaradených 209 rehabilitačných učiteľov. Cieľom výskumu bolo zistiť, aké sú ich najčastejšie pracovné role v rehabilitačnom procese. Získané odpovede zostavila J. A. Leja do nasledovných troch oblastí: vzdelávanie, situačný manažment, osobné/administratívne aktivity. V jednotlivých oblastiach popísali rehabilitační učitelia spolu 51 najfrekvencovanejších požiadaviek klientov so zrakovým postihnutím pre dosiahnutie ich nezávislého samostatného života v čo najvyššej možnej miere (PONCHILIA P.E., PONCHILIA S.V., 2003).

Crudden A., McBroom L.W., Skinner A.C., Moore E.J. v roku 1998 na univerzite v Mississippi v rámci Rehabilitation Research & Training Center on Blindness & Low Vision urobili výskum pod názvom Comprehensive Examination of Barriers to Employment Among Persons who are Blind or Visually Impaired, ktorý bol zameraný na zisťovanie prekážok u jednotlivcov so zrakovým postihnutím na ceste k zamestnanosti. Do výskumu bolo zapojených 168 zamestnaných osôb so zrakovým postihnutím. Výsledky preukázali, že za najčastejšie prekážky pri zamestnávaní jednotlivcov so zrakovým postihnutím sú: postoje zamestnávateľov, doprava, mobilita, problémy v prístupe k informáciám v tlačenej podobe (časopisy, brožúry, noviny a pod.), nedostatočné prispôbenie pracoviska, ubytovanie a nedostatok pracovných príležitostí. 84% respondentov vo výskume odpovedalo, že si našlo prácu buď „obyčajnou cestou“ alebo im pomohli susedia, terajší kolegovia a rodinní príslušníci. Iba ostatné percento jednotlivcov (16%) bolo zamestnaných na základe pomoci vládnych agentúr, organizácii zabezpečujúcich rehabilitáciu a edukáciu. Informácie dostupné na: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419309.pdf>

Langelaan M, de Boer MR, van Nispen RM, Wouters B, Moll AC, van Rens GH v roku 2009 realizovali v štúdiu pod názvom „Change in quality of life after rehabilitation: prognostic factors for visually impaired adults.“

Cieľom štúdie bolo zistiť, aké sú krátkodobé a dlhodobé výsledky procesu komplexnej rehabilitácie jednotlivcov so zrakovým postihnutím v dospelosti – ako pôsobia na ich kvalitu

života. Výskumná vzorka bola zostavená zo 129 jednotlivcov so zrakovým postihnutím. Priemerný vek participantov bol 42,1 rokov. Kvalita života bola hodnotená dotazníkom „Visual Functioning Questionnaire“, ktorý vyvinul National Eye Institute (NEI-VFQ-25). Merania boli uskutočňované 4x. Pred začiatkom rehabilitačného procesu, v priebehu rehabilitačného procesu, tri mesiace po ukončení rehabilitačného procesu a jeden rok po ukončení rehabilitačného procesu. Výsledky štúdie interpretujú, že proces komplexnej rehabilitácie zlepšuje duševné zdravie jednotlivcov so zrakovým postihnutím. V prvom meraní na začiatku rehabilitačného procesu sa zistilo, že dosiahnuté skóre a čas sú v živote jednotlivcov prediktormi bolesti a diskomfortu. V ostatných meraniach sa toto zistenie už nepotvrdilo. Ako najzávažnejší faktor ovplyvňujúci kvalitu života jednotlivcov so zrakovým postihnutím po absolvovaní procesu komplexnej rehabilitácie bol hodnotený vek, informácie dostupné na: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19057390>.

V americkom štáte Maine je proces komplexnej rehabilitácie jednotlivcov so zrakovým postihnutím v produktívnom i postproduktívnom veku zabezpečovaný prostredníctvom ministerstva práce, ktoré na svojom webovom sídle uvádza možnosti v rámci komplexnej rehabilitácie. Z uvedených možností nás zaujal Program na podporu zriaďovania, prevádzkovania a obstarávania jednoduchých väčšinou samoobslužných automatov a jednoducho ovládateľných strojov. Myslia sa tým ľahko ovládateľné stroje, automaty a zariadenia (automaty s občerstvením, a podobne), ktoré sú buď prispôsobené potrebám jednotlivca so zrakovým postihnutím, alebo majú ovládací systém vhodný aj bez potrebných úprav. Hlavnou myšlienkou programu je prednostné povolenie zriaďovať a obstarávať uvedené stroje vo federálnych a štátnych priestoroch pre občanov so zrakovým postihnutím pred intaktnou populáciou (Dostupné na: <http://www.maine.gov/rehab/dbvi/index.shtml>).

V Slovinsku sa v októbri 2012 začal realizovať pilotný projekt systému komplexnej rehabilitácie jednotlivcov so zrakovým postihnutím. Systém komplexnej rehabilitácie je tam postavený na niekoľkých dôležitých pilieroch, napr. rehabilitačný tím vypracuje individuálny rehabilitačný program, ktorý sa odvíja od počiatočného posúdenia stavu a potenciálu; zvyšovanie povedomia okolitej komunity, vybavenie a nastavenie pracoviska, školenie pre kolegov; pravidelné hodnotenie a kontrola všetkých služieb a programov; reintegrácia v prípade potreby do rehabilitačného programu

Okruhy komplexnej rehabilitácie jednotlivcov so zrakovým postihnutím sú združené do oblastí: legislatíva, pomoc pri cestovaní, pohybové vzdelávanie, nezávislosť v každodennom živote, Informácie dostupné na: <http://www.euroblind.org/convention/article-20--personal-mobility/nr/1808>)

Vo Fínsku je systém komplexnej rehabilitácie pre jednotlivcov so zrakovým postihnutím zabezpečovaný prostredníctvom federácie „Finnish Federation of the Visually Impaired“. Cieľom federácie je nevidiacim a slabozrakým občanom zabezpečiť rovnosť s intaktnými fínskymi občanmi. Na dosiahnutie tejto rovnosti sa federácia usiluje zlepšiť schopnosti a zručnosti samotných zrakovo postihnutých a zároveň sa snaží ovplyvniť spoločnosť ako celok.

Federácia poskytuje občanom so zrakovým postihnutím komplexnú rehabilitáciu z cieľom zaradiť sa do pracovného procesu a do spoločnosti. Federácia udržiava sieť silných medzinárodných kontaktov získaných z projektov a rozvojovej spolupráce (Dostupné na: <http://www.nkl.fi/fi/etusivu/iiris/english>).

NÁVRH REALIZÁCIE VÝSKUMU

Máme za to, že portfólio služieb komplexnej rehabilitácie pre jednotlivcov so ZP nie je v súčasnosti na Slovensku dostačujúce a nepribližuje sa štandardu, ktorý je zavedený vo vyspelejších štátoch (napr. Holandsko, Fínsko, Nemecko a i.).

V teoretickej rovine globálne publikačné spracovanie problematiky KR absentuje takmer 15 rokov (naposledy problematiku KR riešili členovia Katedry pedagogiky zrakovo postihnutých na PdF UK v Bratislave v roku 2000 v rámci projektu VEGA a prezentovali ju v publikácii Pedagogika zrakovo postihnutých v teórii a praxi – 2001).

Cieľom výskumu je analyzovať aktuálny stav systému a poskytovaných služieb v rámci komplexnej rehabilitácie jednotlivcov so zrakovým postihnutím na Slovensku v teoretickej i praktickej rovine.

Výskumnú vzorku budú predstavovať jednotlivci so zrakovým postihnutím v produktívnom veku, žijúci na Slovensku.

Na dosiahnutie stanoveného cieľa výskumu použijeme výskumné metódy:

- pološtruktúrované interview,
- analýzu dokumentov,
- pozorovanie.

Úlohy vyplývajúce zo stanoveného cieľa výskumu:

1. vyhľadať a analyzovať platnú legislatívu,
2. vytvoriť položky pološtruktúrovaného interview zacieleného na zisťovanie informácií o komplexnej rehabilitácii jednotlivcov so zrakovým postihnutím Slovensku,
3. realizovať interview s jednotlivcami so zrakovým postihnutím,
4. kvalitatívne prostredníctvom deskriptívnej analýzy a metódy zakotvenej teórie sumarizovať, analyzovať a vyhodnotiť informácie získané prostredníctvom interview.

ZÁVER

Sumarizáciou výsledkov získaných uvedenými metódami predpokladáme spracovanie komplexu poznatkov, ktoré budú slúžiť ako bazálny materiál pre tvorbu odporúčaní a návrhu inovácií v systéme komplexnej rehabilitácie ZP na Slovensku.

Literatúra:

JESENSKÝ, J. 2000. *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. Hradec králové: Gaudeamus 2000, ISBN 80-7041-196-1

PONCHILLIA, P.E. – PONCHILLIA S.V. 1996. *Foundations of rehabilitation teaching with persons who are blind or visually impaired*. New York: AFB Press, 1996. 415s. ISBN 0-89128-939-9

VANČOVÁ, A. 2010. *Pedagogika viacnásobne postihnutých*. Bratislava: KKT o.z., 2010, 172s. ISBN 978-80-970228-1-5

VAŠEK, Š. 2008. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapienta s.r.o., 2008. 226 s. ISBN 978-80-89229-11-6

WOLFFE, E.K. 1999. *Skills for success – A career education handbook for children and adolescents with visual impairments*. New York: AFB Press, 1999. 456s. ISBN 0-89128-306-4

Internetové pramene:

Blind and Visually Impaired Adult Rehabilitation and Employment Survey: Final Results, článok dostupný na: <https://nfb.org/images/nfb/publications/jbir/jbir13/jbir030101.html>

Change in quality of life after rehabilitation: prognostic factors for visually impaired adults, výsledky štúdie dostupné na: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19057390>

Comprehensive Examination of Barriers to Employment among Persons Who Are Blind or Visually Impaired, dokument dostupný na: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419309.pdf>

Comprehensive services for visually impaired and blind individuals of all ages, článok dostupný na: <http://www.maine.gov/rehab/dbvi/index.shtml>

Iiris - The Service and Activity Centre for the Visually Impaired, článok dostupný na: <http://www.nkl.fi/fi/etusivu/iiris/english>

Langelaan M. a kol. 2009. *Change in quality of life after rehabilitation: prognostic factors for visually impaired adults.*, článok dostupný na: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19057390>

The voice of blind and partially sighted people in Europe – information for countries, Slovenia, informácie dostupné na: <http://www.euroblind.org/convention/article-20--personal-mobility/nr/1808>

Výročná správa rehabilitačného strediska pre zrakovo postihnutých v Levoči, dokument dostupný na: <http://www.rszp.sk/Vyroczna%20sprava%202013.pdf>

Autor:

Mgr. Hana KOLNÍKOVÁ

Katedra špeciálnej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Račianska 59, Bratislava

e-mail: hanka.kolnikova@gmail.com

doc. PaedDr. Jana LOPÚCHOVÁ, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Račianska 59, Bratislava

e-mail: lopuchova@uniba.sk

DIEŤA NA PRAHU VZDELÁVANIA V SÚČASNOM SVETE

Ingrida KRNÁČOVÁ

Abstrakt

Príspevok predostiera predstavy a výzvy pre výskum v oblasti skúmania súčasného 6-ročného dieťaťa. V príspevku autorka opisuje teoretické a metodologické východiská plánovaného výskumu utvárania poznatkov šesťročných detí o svete, chápania pojmov, utvárania predstáv v ich aktualizacom priestore s využitím výskumných kvalitatívnych aj kvantitatívnych procedúr.

ÚVOD

Dieťa na prahu vzdelávania sa nachádza na rozmedzí dvoch vývinových období – obdobie predškolského veku a obdobie mladšieho školského veku. Obdobie predškolského veku je ohraničené od 3 do 6-7 rokov života dieťaťa. Školský vek sa delí na raný, stredný a starší a je vymedzený od 6-7 do 11 rokov. Konkrétne 6-7 ročné dieťa sa nachádza v ranom školskom veku. Ako je zjavné, šesťročné dieťa prechádza významným vývinovým medzníkom, ktorým je oficiálny vstup do sveta inštitucionálneho vzdelávania – prechod z materskej školy do základnej školy. S daným sociálnym medzníkom bezprostredne súvisí otázka školskej zrelosti a pripravenosti dieťaťa. (Vágnerová, 2012) Školská spôsobilosť je podľa zákona 245/2008 o výchove a vzdelávaní Z. z. (§ 2, ods. b) charakterizovaná ako „súhrn psychických, fyzických a sociálnych schopností, ktorý dieťaťu umožňuje stať sa žiakom a je predpokladom absolvovania výchovno-vzdelávacieho procesu v škole.“

V súčasnosti je k dispozícii o 6-ročnom dieťati mnoho odbornej literatúry. Avšak, ide o tradičný pohľad na dieťa daného veku. Každé dieťa je jedinečná osobnosť, prejavujúca sa špecifickým prežívaním, správaním a konaním. Okrem radu vrodených dispozícií vplýva na dieťa aj vonkajšie prostredie, v ktorom vyrastá, teda i spoločnosť a doba, v ktorej žije. Doba sa mení a s ňou sa menia i dnešné deti. Otázkou preto je, aké je dnešné 6-ročné dieťa?

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Konstruktivizmus ako filozofický smer rozvíjajúci sa v 20. storočí sa zaoberal tzv. pravým poznaním, ktorého podstatou je aktívne tvorené poznanie na základe vlastnej skúsenosti. Daný filozofický smer sa prejavil vo všetkých oblastiach života, teda i v pedagogike. Pedagogický slovník definuje konstruktivizmus ako široký prúd teórií vo vedách o správaní a sociálnych vedách, zdôrazňujúci ako aktívnu úlohu subjektu a význam jeho vnútorných predpokladov v pedagogických a psychologických procesoch, tak dôležitosť jeho interakcie s prostredím a spoločnosťou. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008) Najznámejšími a zároveň najvýznamnejšími predstaviteľmi konstruktivizmu sú J. Piaget, L. S. Vygotskij a J. S. Bruner. Teória kognitívneho konstruktivizmu J. Piageta skúma vznik a vývoj ľudského poznania. Významným objavom v danej problematike je vplyv prostredia pri formovaní poznania v interakcii so subjektom. J. Piaget tak spája genetický aspekt s enviromentálnym a vytvára smer nazývaný interakcionalizmus. V procese poznania je človek, resp. dieťa aktérom, objaviteľom, konštruktérom, ktorý konštruuje, príp. rekonštruuje poznatky, prechádza od predstáv ku konštruovaniu poznatkov. Ide teda o personálny konstruktivizmus. (Zelina, 2010) Zdôrazňovanie sociálneho prostredia v procese poznávania významne ovplyvnil L. S. Vygotskij, predstaviteľ sociálneho konstruktivizmu. Fungovanie ľudskej mysle sa podľa Vygotského dá vysvetliť iba prostredníctvom sociálnej interakcie, pretože myseľ sa formuje v sociálnom kontakte s inými. Na človeka a vývin poznania bezprostredne vplýva sociálne

prostredie, spoločnosť a kultúra. Pre pedagogiku je významná teória dvoch úrovní kognitívneho rozvoja – aktuálna úroveň a zóna najbližšieho rozvoja. Kým aktuálna úroveň kognitívneho rozvoja odzrkadľuje stupeň rozvoja, na ktorom sa dieťa v danom momente nachádza, zóna najbližšieho rozvoja smeruje k možnému, potenciálnemu rozvoju u dieťaťa, je priestorom medzi aktuálnou a potenciálnou úrovňou vývoja dieťaťa. Ďalším významným prínosom Vygotského teórie je problematika myslenia a reči. Podľa Vygotského (1970) je reč nástrojom myslenia. Myslenie a reč nie sú dva oddelené procesy, naopak navzájom na seba pôsobia. Jednota myslenia a reči sa odráža vo význame slova. Význam slova nie je ničím iným, ako zovšeobecnením, teda pojmom. Každé zovšeobecnenie je výsledkom aktu myslenia. Význam slova preto bezprostredne súvisí s procesom myslenia.

Pre účely nášho výskumu vychádzame taktiež z teórie J. S. Brunera. J. S. Bruner je predstaviteľom kognitívnej psychológie. Pedagogický slovník charakterizuje spôsob poznávania podľa Brunera nasledovne: poznanie sa deje konštruovaním, pričom poznávajúci subjekt spája fragmenty informácií z vonkajšieho prostredia do zmysluplných štruktúr a vykonáva s nimi mentálne operácie na úrovni kognitívneho rozvoja. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008) Významnou je Brunerova teória zmocňovania sa sveta prostredníctvom reprezentácií. Za reprezentácie Bruner (1968) považuje kognitívny vzťah človeka k svetu. Každá oblasť poznania môže byť reprezentovaná súborom činností, súborom obrazov alebo súborom logických výrokov a pojmov. Človek tak prechádza tromi úrovňami poznania/ tromi úrovňami reprezentácií:

- enaktívna (aktívna),
- ikonická,
- symbolická.

Enaktívna alebo aktívna reprezentácia je priamou interakciou s prostredím, pričom výsledkom je nová nadobudnutá skúsenosť. Človek poznáva svet prostredníctvom vlastnej aktivity, teda pomocou činností, sám to „zažije na vlastnej koži“. Po zvládnutí prvej reprezentácie, postupne človek začína vnímať svet prostredníctvom obrazov, symbolov, čo už je vyššia úroveň abstraktnosti v porovnaní s prvou úrovňou. S nástupom ikonickej reprezentácie sa odstupuje od priamej interakcie s prostredím, realita je zastúpená prostredníctvom modelov, do pozornosti sa dostávajú obrazy resp. ikonické zastúpenia konkrétnych javov. Najvyššou a najabstraktnejšou úrovňou poznávania sveta je poznanie prostredníctvom symbolickej reprezentácie. Človek sa v myslení odpútava od bezprostrednej reality. Realita je reprezentovaná v podobe symboliky – symbolických a logických výrokov a pojmov. (Bruner, 1968)

METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ

Témou dizertačnej práce je Šesťročné dieťa v dnešnom svete. Dizertačná práca súvisí s riešením projektu VEGA 1/0598/15 „Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet“, ktorého vedúcou je prof. PhD. Bronislava Kasáčová, CSc. (Kasáčová – Hanesová, 2015, Babiaková, 2015 Cabanová, 2015)

Vychádzajúc z výskumov dieťaťa a detského myslenia J. Piageta (1967), L. S. Vygotského (1970) a J. S. Brunera (1966), možno konštatovať, že od čias týchto významných priekopníkov v psychológii dieťaťa a následnom odzrkadlení sa v teórii vzdelávania a edukačnej realite, neboli výskumne overované ich výsledky. V súčasnosti okrem čiastkových výskumov nám chýbajú inovované poznatky o súčasných deťoch, hoci existujú aj významnejšie výskumy zamerané na zisťovanie úrovne poznania dieťaťa na prahu vzdelávania. Cieľom výskumu je prebádať poznanie dieťaťa na prahu vzdelávania v súčasnom svete a následne aktualizovať doterajšiu teóriu o dieťati daného veku za účelom zlepšenia edukačných postupov v predprimárnom a primárnom vzdelávaní.

Výskumným problémom dizertačnej práce je zistiť aktuálnu podobu kognitívneho vývinu súčasného šesťročného dieťaťa v sociálno-emocionálnej oblasti.

Vízia je pretavená do výskumu utvárania poznatkov šesťročných detí o svete, chápanie pojmov a utváranie predstáv v ich aktualizacom priestore. Výskumnou stratégiou je kvalitatívny výskum s využitím i kvantitatívnych výskumných procedúr. Výskumným súborom sú deti na prahu vzdelávania, t. j. 6-ročné deti navštevujúce posledný rok materskej školy respektíve prvý rok základnej školy v období 2016-2018. Dostupným výberom budú vybrané školy v jednotlivých okresoch Slovenskej republiky. Výskum pozostáva z viacerých fáz s využitím nasledujúcich výskumných metód.

V prvej fáze prostredníctvom obsahovej analýzy dôjde k analyzovaniu súčasnej odbornej literatúry – pedagogickej, psychologickkej a sociologickej o 6-ročnom dieťati za účelom reflexie aktuálnych teoretických paradigiem. Daná teória reflektuje prípadné „biele miesta“ v teórii o súčasných deťoch. V nasledujúcej fáze bude vytvorený súbor pojmov ako symbolických reprezentácií podľa J. S. Brunera, súvisiacich so sociálno-emocionálnou oblasťou. Súbor pojmov vznikne na základe expertného a tiež naivného výberu. Kým expertný výber pojmov vytvorí výskumník, tvorcami naivného výberu pojmov súvisiacich so sociálno-emocionálnou oblasťou budú deti. Zistíme tak, aké sú detské asociácie v sociálnej i emocionálnej oblasti vyjadrené v pojmoch. Vychádzajúc z teórie L. S. Vygotského, reč je nástrojom myslenia, volíme, ako metódu zberu dát, mikrorozhovory. Počas mikrorozhovoru výskumník kladie dieťaťu pojmy zo zásobníka, a vyzýva dieťa k ich vysvetleniu. Na základe odpovedí detí vhodnými metódami analýzy dát dospejeme k poznaniu prekonceptov detí o pojmoch súvisiacich s morálnym, sociálnym a kognitívnym priestorom vývinu súčasných 6-ročných detí.

ZÁVER

Ako sme už spomínali, spoločnosť sa neustále zdokonaľuje, pretvára, modifikuje. Žijeme v 21. storočí, kedy je citeľný zrýchľujúci sa životný štýl, kríza rodiny a hodnôt a obrovský nárast technických vymožitelností. Toto všetko a ešte omnoho viac vo veľkej miere vplýva na dospelého človeka, dieťa nevynímajúc. Súčasný dieťa už nie je také, ako bolo kedysi. Aké teda je? Naším zámerom je preskúmať kognitívnu úroveň súčasného dieťaťa na prahu vzdelávania v rôznych oblastiach a tak zistiť, aké je súčasné 6-ročné dieťa.

Literatúra:

BABIAKOVÁ, S. 2015. *Children's precepts of linguistic and literary literacy at the threshold of education*. Title: ICERI2015 Proceedings ISBN 978-84-608-2657-6. Dostupné: <https://iased.org/iceri/publications>

BRUNER, J. 1968. *O podstate a problémoch vyučovania*. Bratislava : SPN, 1968.

CABANOVÁ, M. 2015. *Understanding children at the beginning of school attendance as a challenge for inclusive education*. Title: ICERI2015 Proceedings ISBN 978-84-608-2657-6. Dostupné: <https://iased.org/iceri/publications>

GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2008.

GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. ISBN 978-80-223-2951-4. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>

HANESOVÁ, D – KASÁČOVÁ, B. 2015. *The current generation of young children and their moral world. Ways of qualitative research*. Title: ICERI2015 Proceedings ISBN 978-84-608-2657-6. Dostupné: <https://iased.org/iceri/publications>

KASÁČOVÁ, B. 2015. *Výskumný problém ako problém*. In Hanesová, D. (ed.) *Edukácia – výskum – evalúcia*. Banská Bystrica, 2015, CD ROM, ISBN 978-80-557-0884-3.

- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2008. *Pedagogický slovník. 4. aktualizované vydání*, Praha : Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-416-8.
- ŠVEC, V. 2004. Příprava pedagogického výzkumu – jeho projekt. In MAŇÁK, J. – VLASTIMIL, Š. eds. 2004. *Cesty pedagogického výzkumu. Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno : Paido, 2004, ISBN 80-7315-078-6.
- VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Vývojová psychologie*. Praha : Karolinum, 2012, ISBN 978-80-462-153-1.
- VYGOTSKIJ, L. 1970. *Myslení a řeč*. Praha : SPN, 1970.
- Zákon č.245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (Školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Dostupné na internete: <http://www.zbierka.sk>
- ZELINA, 2010. *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. Bratislava : SPN, 2010, ISBN 978-80-10-01884-0.

Autor:

Mgr, Ingrida KRŇÁČOVÁ
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13, Banská Bystrica 974 11
ingrida.krnacova@umb.sk

VNÍMANIE TELESNÉHO VÝZORU U ŽIAČOK ZÁKLADNÝCH ŠKÔL Z MESTA A Z VIDIEKA A U ŽIAČOK STREDNÝCH ŠKÔL

Klaudia KUKUROVÁ

Abstrakt

Cieľom príspevku je rozšíriť poznatky o telesnom výzore žiačok základných škôl z mesta, z vidieka a stredných škôl. Príspevok prináša informácie, ako si žiačky myslia, že vyzerajú a akoby chceli vyzerieť. Telesný výzor je aktuálna téma, ktorou sa nezaoberajú iba dospelí, ale čím ďalej tým viac trápi mladých ľudí, či deti. Súbor tvorili žiačky ôsmeho a deviateho ročníka základných škôl z miest a dedín a žiačky tretieho a štvrtého ročníka stredných škôl. Respondentky zo základných škôl mali približne 13 až 15 rokov a respondentky zo stredných škôl mali približne od 17 do 19 rokov. Údaje sme získali na základe neštandardizovaného dotazníka. Pri jeho zhotovení sme sa inšpirovali štandardizovanými a svetovo uznávanými dotazníkmi. Vďaka tomu sme získali odpovede na otázky, ako svoj telesný výzor oslovené dievčatá vnímajú a ako by chceli vyzerieť, teda zmeniť svoj body image. Výsledky znázorňujú, že body imagom sa dievčatá zaoberajú a najviac z nich by chcelo zmeniť svoju postavu smerom k štíhlejšie vyzerajúcej postave.

ÚVOD

Body image alebo telesný výzor je jednou z hlavných tém súčasnej doby, ktorá je obľúbená ako u žien, tak v poslednom čase aj u mužov všetkých vekových kategórií. Otázky a názory na telesný výzor rýchlo narastajú a získavajú na vážnosti vo všetkých, najmä vyspelých krajinách sveta. Pojem telesný výzor, vzhľad tela alebo body image je stále viac dôležitejší pre spoločenské vedy akou je napríklad aj športová humanistika. Na billboardoch, plagátoch či v reklamách, ale aj v médiách sa stretávame s obrazmi krásnych, štíhlych, atletických postáv žien a mužov, ktorí prezentujú rôzne značky, firmy a tým nenápadne určujú ideálny vzhľad tela. Môžeme tvrdiť, že dnešný vyspelý svet prináša určité kritéria na telesný výzor populácie. Spoločnosť kladie na výzor prísnejšie požiadavky než kedysi a tým zasahuje do života obyčajných ľudí. Vyžaduje tenšiu, útlejšiu a atraktívnejšiu populáciu. Dovoľujem si povedať, že nižšie telesné váhy sú prezentované médiami, ktoré hovoria o možnej úspešnosti práve tenkých, dobre vyzerajúcich žien. Narastajú prípady, kde najmä mladé dievčatá, ktoré zachvátil ich vlastný telesný výzor tak veľmi, že sa stal pre nich prioritou a zmyslom života, trpia chorobami akými sú bulímia či anorexia. Obrovské množstvo ľudí túži po zmene svojho body imagu alebo telesného výzoru a to smerom k štíhlejšej a útlejšej postave, takže v konečnom dôsledku telesný výzor môže byť silnou motiváciou k cvičeniu, ale aj prekážkou v cvičení, keď sa niektorí obézni ľudia hanbia za to, že nevládzu, nadmerne sa potia alebo sa cítia nekomfortne pri prevedení pohybov.

TEORETICKÝ ROZBOR

Ideál tela

Človek je dnes nepretržite konfrontovaný s ideálom krásneho tela. Človek kladie nevídaný dôraz na vzťah k sebe samému, na svoj výzor, zdravie či zdatnosť (Johanesová 2009). To, ako človek vníma a hodnotí svoje telo, ako sa na seba pozerá, je odrazom postoja k vlastnému telu. A aj takto môžeme charakterizovať pojem body image. Prezentácia body image, teda telesného výzoru, človeka ovplyvňuje z každej strany, či už sú to vysnívané ideály postáv ľudí v médiách, alebo proporcie tela spoločnosťou viac či menej akceptované, alebo billboardy, na

ktorých sú zobrazené krásne ženy či muži. Telesný výzor, tvar tela alebo obraz tela, je dôležitým prvkom zložitého mechanizmu identity človeka (Kakeshita, Almeida 2006).

Body image

Pojem body image môžeme chápať aj ako všetky predstavy jednotlivca, ktoré sú vo vzťahu s jeho vlastným telom (Štajnochrová 2009). Spokojnosť, respektíve nespokojnosť s vlastným telom ovplyvňuje náš život, našu psychiku a duševnú pohodu, taktiež životný štýl. Vnímanie a spokojnosť vlastného výzoru je dôležitým faktorom sebahodnotenia a sebaopoňatia človeka. Jedným z variantov ako ovplyvniť vlastný body image je pohybová alebo športová aktivita, ktorá prispieva k lepšiemu tvarovaniu postavy (Fialová 2001). Množstvo mladých ľudí hľadá spôsoby ako lepšie vyzeráť, ale zároveň nešportovať a ničí si pritom svoje zdravie dodržiavaním rôznych diét, obmedzovaním sa v jedení, držaním hladoviek. S nespokojnosťou s vlastným telom narastá množstvo chorôb ako sú anorexia či bulímia, ktorými čím ďalej tým viac trpia najmä mladé, nedospelé dievčatá (Hrubišková, Nagyová, Tkáčová 2012). Body image ako vnem fyzického výzoru, vedie k spokojnosti alebo nespokojnosti človeka so samým sebou. Jednou z hlavných vecí, ktoré ovplyvňujú náš život, zdravotný stav, ale aj záujmové aktivity, je naša telesná hmotnosť. Mladí ľudia často cítia nátlak mať telo také ako spoločnosť alebo ako rovesníci od nich očakávajú (Bednarzyk, Wright, Bloom 2013). Vnímanie seba alebo vlastného výzoru súvisí s budovaním vlastnej identity, ktorá sa buduje najmä v pubertálnom veku (Kusák 2005), preto sme sa rozhodli zozbierať dáta pre náš výskum od žiačok základných a stredných škôl. Hrubišková, Nagyová a Tkáčová (2012) vykonali výskum na základnej a strednej škole. 48,5 % žiakov strednej školy a 61,7 % žiakov základnej školy, bolo spokojných so svojou postavou. Napriek spokojnosti schudnúť by chcelo 49,3 % žiačok základných škôl a 54,5 % žiačok stredných škôl. Pribrať by chcelo iba 13,8 % žiačok stredných škôl a 21,5 % žiakov základných škôl. 81,5 % žiačok stredných škôl si myslí, že média dokážu ovplyvniť názor na body image. Táto problematika nás zaujíma a preto chceme zistiť ako sa k nej stavajú slovenské žiačky.

HYPOTÉZA PRÁCE

Viac žiačok bez ohľadu na typ školy a miesto kde sa škola nachádza budú chcieť zmeniť svoj výzor a to smerom k štíhlejšej postave.

Úlohy práce

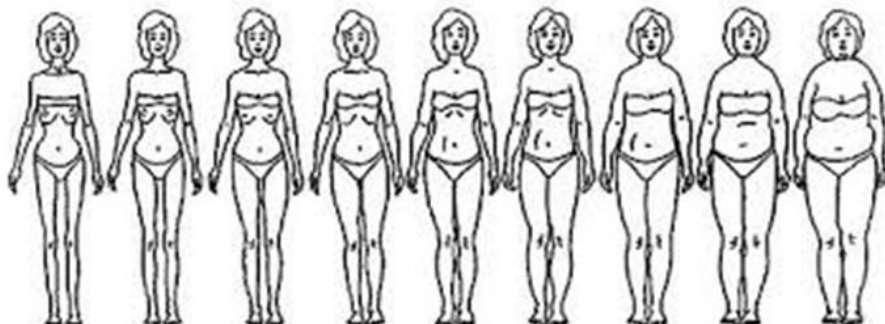
- * Zistiť ako si myslia, že vyzerajú žiačky základných škôl z mesta a z dediny a žiačky zo stredných škôl.
- * Zistiť ako by chceli vyzeráť žiačky základných škôl z mesta a z dediny a žiačky zo stredných škôl.
- * Zistené informácie porovnať medzi žiačkami zo základnej školy medzi mestom a dedinou a medzi žiačkami základných a stredných škôl.

METODIKA PRÁCE

V práci sme pracovali s tromi súbormi. Tvorili ich žiačky zo základných škôl z vidieka alebo z mesta a žiačky stredných škôl. Školy sme vyberali podľa dostupnosti. Školy z vidieka, ktoré súhlasili so spoluprácou boli: ZŠ Šuňava (16), ZŠ Liptovská Teplica (13) a ZŠ Jur nad Hronom (13). Dokopy sme pozbierali vyplnené dotazníky od 42 žiakov navštevujúcich základnú školu na vidieku. Základné a stredné školy, ktoré sme oslovili a so spoluprácou súhlasili školy, ktoré sa nachádzajú vo Svite a v Bratislave. 59 dotazníkov sme získali od žiačok základných škôl zo Svitu (24) a z Bratislavy (35). Od žiačok stredných škôl zo Svitu (19) a z Bratislava (32) sa nám vrátilo 51 dotazníkov.

Na získavanie údajom sme použili neštandardizovaný dotazník, pri vytváraní ktorého sme sa

inšpirovali Bulikom, Wadeom, Heathom at al. (2001) a Fialovou (2001). Dotazník obsahoval otázky o telesnom výzore dievčat. Dievčatá mali k dispozícii dva rovnaké obrázky s 9 postavami. V prvom obrázku označovali postavičku, o ktorej si myslia, že vyzerá tak ako oni samotné reálne. V druhom obrázku označovali postavičku, ktorá znázorňuje postavu akú by chceli mať, alebo ako by chceli vyzerieť.



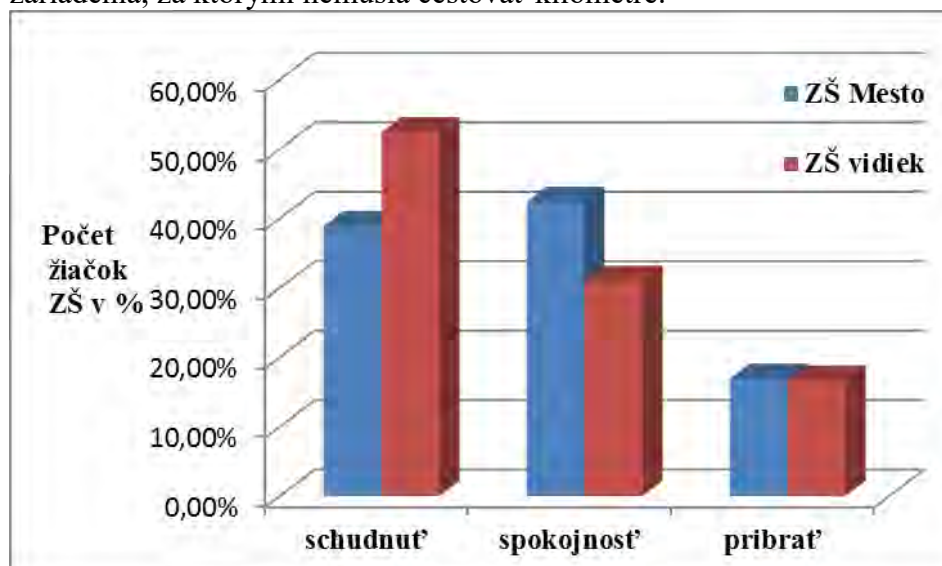
Obrázok 1: 9 postavičiek ponuknutých na výber v dotazníku

Na spracovanie údajov sme použili bežné matematické metódy ako sú aritmetický priemer, percentuálne vyjadrenie, maximálna a minimálna hodnota.

VÝSLEDKY PRÁCE

Porovnanie body imagu žiačok základných škôl z mesta a z vidieka

Najviac spokojných žiačok (42,4%) zo základných škôl, navštevuje svoju školu v meste. Viac žiačok z vidieka by chcelo mať štíhlejšiu postavu (52,4%) ako žiačky z mesta (38,9%). Najmenej a skoro rovnaký počet žiačok z vidieka (16,6%) a z mesta (16,9%) by chcelo mať plnšiu postavu. Domnievame sa, že žiačky z mesta majú viac možnosti na športovanie ako žiačky z vidieka. Pre žiačky z mesta sú prístupné rôzne športové kluby, a tak isto športové zariadenia, za ktorými nemusia cestovať kilometre.



Graf 1: Porovnanie medzi reálnou postavou a chcenou

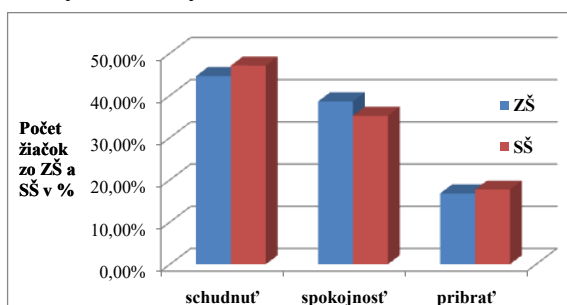
Žiačky základných škôl z mesta si myslia, že vyzerajú najviac ako postavička 3 (33,9%), potom ako postavička 4 (32,9%), 5 (26,4%) a ako postavička 2 a 6 vyzerá rovnaký počet dievčat (3,4%). Žiačky základných škôl z vidieka si myslia, že vyzerajú najviac ako postavička 4 (42,9%), potom 5 (28,5%), 3 (16,7%), 6 (7,1%) a rovnaký počet dievčat vyzerá

ako postavička 2 a 7 (2,4%). Dievčatá z vidieka majú väčšie rozpätie postáv, majú obsadenú aj siedmu postavičku. Keďže celkovo žiačky z mesta si myslia, že vyzerajú štíhlejšie ako žiačky z vidieka to nám evokuje, že čím viac štíhlejších žiačok, tým viac spokojnejších žiačok so svojim výzorom. Dievčatá z mesta a z vidieka vyzerajú priemerne. Veľa dievčat napriek tomu, že môžu byť spokojné, pretože ich postavy sú priemerné chce byť štíhlejšími, čo môže viesť až k zdravotným rizikám.

Dievčatá zo základných škôl, z mesta by chceli najviac schudnúť o dve postavičky a to z postavičiek 6,5,4. Pričom si myslíme, že postavička 4 je dostatočne štíhla, takže ak chcú schudnúť na postavičku 2 mali by vedieť, že to naozaj nepotrebujú. Dievča zo základnej školy z vidieka by chcelo schudnúť až o 6 postavičiek, čo je najviac zo všetkých dievčat základných škôl. Chcelo by schudnúť na postavičku 1 z postavičky 7, čo je veľký skok, a pri rýchlom chudnutí, alebo držaní hladoviek či diét aj zdraviu škodlivé. Dievčatá z vidieka ďalej by chceli schudnúť o 3 postavičky zo šiestej postavičky. Ďalej o 2 postavičky z postavičky číslo 6. Hodnotíme to ako správny pohľad na postavu a primeraný cieľ.

Porovnanie body imagu žiačok základných škôl a žiačok stredných škôl

Žiačky zo základných škôl vnímajú svoje telo štíhlejšie ako žiačky stredných škôl, v tom prípade je logické, že skoro polovica stredoškolačok z nášho výskumu (47,1%) chce schudnúť. V prípade školačok základných škôl je to 44,6 %. So svojou postavou sú viac spokojné žiačky základných škôl (38,6%) ako žiačky stredných škôl (17,7%). Prekvapilo nás, že žiačky zo stredných škôl chce o jedno percento viac pribrať (17,7 % SŠ a 16,8%) ako žiačky základných škôl.



Graf 2: Porovnanie medzi reálnou postavou a chcenou

Žiačky základných škôl si myslia, že vyzerajú najviac ako postavička 4 (38,6%), potom rovnaký počet (27,7%) označili postavičku 3 a 5. 5% žiačok označili postavičku s číslom 6 a nakoniec postavičku s číslom 7 (1%). Žiačky stredných škôl si myslia, že najviac vyzerajú ako postavička 5 (37,3%), potom ako postavička 4 (31,4%), 3 (21,5%), 1 (5,9%) a 6 (3,9%).

ZÁVER

Pri porovnávaní dievčat navštevujúcich základnú školu na vidieku alebo v meste sme zistili, že mať štíhlejšiu postavu si praje viac dievčat z vidieckych základných škôl. Takisto viac stredoškolačok chce mať štíhlejšiu postavu ako dievčatá zo základných škôl. Keď berieme dievčatá z nášho výskumu ako jeden súbor tak najviac dievčat chce byť štíhlejšími. Výskum potvrdil naše očakávania, ale nepotvrdil našu hypotézu, ktorá znela: viac žiačok, bez ohľadu na typ školy a miesto kde sa škola nachádza, budú chcieť zmeniť svoj výzor a to smerom

k štíhlejšej postave, pretože žiačky základných škôl z mesta sú jediné, ktoré sú viac so svojim telesným výzorom spokojné ako tie, ktoré by chceli vyzerat' štíhlejšie. Ďalej sme zistili, že dievčatá majú prevažne priemerné postavy, ktoré sa podobajú na postavičky 3,4 a 5. Ideálna postava dievčat z nášho výskumu je medzi postavičkami 3 a 4. Konštatujeme, že body image je pre dievčatá dôležitý a treba od mala smerovať mládež k správne mu postoj u k vlastnému telesnému výzoru. Človek sa má mať rád taký aký je, ale takisto musí dbať na svoj telesný vzhľad. Najviac dievčat by chcelo zmeniť svoj telesný výzor smerom k štíhlejšej postave, ale napriek tomu dievčatá majú zdravý pohľad na telesný výzor a nechcú byť extrémne tenké ani nechcú byť ani plnšej postavy.

Príspevok bol podporený grantom VEGA č. 1/0971/15

Literatúra:

- BEDNARZYK, M., S., WRIGHT T., L. a K., C., BLOOM, 2013. Body image and healthy lifestyle behaviors of university students. In *International Journal of Advanced Nursing Studies*. 2013, 2, (2), 107 – 114. [online] Publikované 2013 [citované 13.1.2013]. Dostupné na: www.sciencepubco.com.
- BULIK, C. M., WADE, T.D., HEATH A. C. et al, 2001. Relating body mass index to figural stimuli: population-based normative data for Caucasians. In: *Internacional Journal of Obesity*. 25(10), 1517-1524.
- FIALOVÁ, L., 2001. *Body image jako součást sebepojetí člověka*. Praha : Karolinum. ISBN 80-246-0173-7.
- HRUBIŠOVÁ, H., NAGYOVÁ, A. a K. TKÁČOVÁ, 2012. Spokojnosť dospievajúcich s vlastným telom v kontexte výchovy k zdravému životnému štýlu. In: *Biológia, ekológia, chémia. Časopis pre školy*. 16 (2) 9-14. ISSN 1338-1024.
- JOHANESOVÁ, Z., 2009. *Implicitné a explicitné postoje k telu a sebahodnotenie u vysokoškolákov: Bakalárska práca*. Brno : Masaryková univerzite.
- KAKESHITA, I. S., ALMEIDA. S. S., 2006. Relationship between Body Mass Index and Self Perception among University Students. *Reviews of Saúde Pública*, 40, (3) 1-5.
- KUSÁK, P., 2005. *Antropologický obraz populace moravských lokalit: psychosomatické studie*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1149-0.
- ŠTAJNOCHROVÁ, S. 2009. Body image a stravovací zvyklosti dětí staršího školního věku. [Online] publikované 2009, Škola a zdraví 21, 2009, *Aktuální otázky výchovy ke zdraví*. http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2009/28/28/texty/aktualni_cze_clanky/19_stajnochrova

Autor:

Mgr, Klaudia KUKUROVÁ
Športová edukológia a športová humanistika
Fakulta telesnej výchovy a športu, Univerzita Komenského v Bratislave
Nábr. arm. gen. L. Svobodu 9, 814 69 Bratislava
Klaudia.kukurova@uniba.sk

SCHOPENHAUEROV POHĽAD NA UTRPENIE, VYSLOBODENIE A SLOBODU

Lenka MERA VÁ

Abstrakt

Niekedy sa s nami život nepekne zahrá, niekedy to nejde len – tak ľahko, ale práve niekde v tých komplikáciách, ťažkostiach a problémoch sa rodí aj filozofia viacerých významných ľudí. Medzi nimi bol aj Arthur Schopenhauer, ktorý bol na svoje životné podmienky citlivý. To čo prežil, to stvárnil vo svojej filozofii. Nič z toho nie je náhoda, a tak ako aj iní snažil sa nájsť riešenie a východiská. Utrpenie, ktoré pociťoval nebolo pre neho jednoduché, práve naopak mučivé a pomoc hľadal v knihách a filozofii. Viacerí ho považujú za pesimistu, to je ale len zdanie. Chcel nám povedať oveľa viac a poučiť nás o možnostiach v živote, ktoré si ani sami neuvedomujeme a tiež o veciach, ktoré máme a nevieme si vážiť.

ÚVOD

Vo svojej dizertačnej práci sa budeme zaoberať fenoménmi kultúry budhizmu. Na prácu budeme nahliadať cez diela Arthura Schopenhauera. V rámci tohto príspevku to bude len úvod do Schopenhauerovho pohľadu na utrpenie, vyslobodenie a slobodu cez jeho dielo **Ich trete di Kelter allein**. Skôr než prejdeme k samotnému príspevku spomenieme cieľ aj metódy, ktorými sa budeme venovať, keďže ide o teoreticko - hermeneuticko - aplikačnú prácu. **Hlavným výskumným cieľom je:** Identifikovať budhistické pramene, inšpirácie v diele Arthura Schopenhauera. Ďalšími cieľmi sú: Overiť nakoľko Schopenhauer čerpal z Budhizmu a či mal v tej dobe budhistické texty, z ktorých vychádzal.

V rámci príspevku Schopenhauerov pohľad na utrpenie, vyslobodenie z utrpenia a slobodu chcem predstaviť Arthura Schopenhauera, ktorý je nemeckým mysliteľom devätnásteho storočia a podľa viacerých filozofov je známy svojou pesimistickou filozofiou a zásadnou skepsou, s ktorou pozeral na ľudský život a svet. Počas svojho života síce úspech nezožal, ale po smrti ovplyvnil viacerých filozofov ako Fiedricha Nietzscheho (vychádzal z jeho metafyziky), Ludwiga Wittgesteina a ďalších.

Schopenhauerov pohľad na utrpenie vychádzal nielen zo samotných filozofických faktov, ale aj z jeho osobného života. Už v mladosti bojoval so svojím utrpením a nešťastím, ktoré vniesol do svojich diel. Utrpenie je podľa neho len neutíchajúca túžba, vôľa stále niečo chcieť, mať či dosiahnuť. Spôsobuje nám súženie, ťažkosti, bolesti, muky, ale dá sa z nej vymaniť pomocou troch ciest. Jedna z nich je estetická, druhá je intelektuálna, ktorá nás učí ako sa pomocou rozumu dostať k podstate existencie, a presvedčiť sa, že svet je iba predstava a život je utrpenie. Všetko tak trpí tak ako ja, a preto nemám byť zväčšovať, ale ho mierniť svojou pasívnou sústrasťou, lebo vtedy byť zväčšujem. Ani jedna z týchto ciest nás natrvalo nezbaví utrpenia, preto odporúča ísť cestou askézy. Je to cesta prekonávania vôle, kde ciele stavajú svätí, ktorí dospeli k prekonaniu vôle. Nazvali ju extázou, vytrhnutím a rozplynutím sa svojho ja v Bohu. Ide o úplne oslobodenie sa od utrpenia, od vôle, ktorá tvorí utrpenie.

UTRPENIE

Z filozofického hľadiska sa týmto pojmom zaoberali Soren Kierkegaard, Rudolf Bultmann, Friedrich Nietzsche, Imanuel Kant, Friedrich Hegel a ďalší.

Kierkegaard hovorí: „Vec je pravdivá, keď je pravdivá pre mňa, aby som našiel ideu, pre ktorú môžem žiť a umrieť.“ (HICK, 1987. s. 207).

Všetky objektívne stanoviska sú omylom. Náboženskú pravdu nemôžeme oddeliť od osobnosti, od života, smrti, šťastia, utrpenia, od jednotlivca. Existenciálna pravda je protikladná k objektívnej vedeckej pravde, ktorá je bezvýznamná v tom zmysle, že neoslovuje ľudskú existenciu. Najvyšším princípom je priamy vzťah k Bohu a v jeho smere môže byť jedinec autentický, môže narušiť morálne záväzky a konať tak, že zo stanoviska napr. spoločnosti sa to javí nemorálnym (Abrahám).

U Kierkegaarda prichádza do hry vždy len individuálna existencia. Pravda sa stáva vierou, podnikáme ju proti objektívnej neistote, neistote toho, že Boh prenikol človekom v osobe Ježiša a človek je teraz plný Boha, ktorá je vášnivo znútorňovaná človekom.

Iný pohľad zastáva **Bultmann**, ktorý tvrdí, že zlo, ktoré sa nachádza mimo nás samých a ktorému sme vystavení, je často tak nezmyselné a nepochopiteľné, že je ťažké pripísať to zlým mocnostiam, ktoré nás ovládajú. Podobne je to so zlom, ktoré sami konáme. Naše vášne, ktoré nás často akoby zbavujú ovládania seba samých, sú tak záhadne, že sú ospravedlniteľné len „zlom“, ktoré na nás pôsobí zvonka a ktoré zase nemám v moci. Inak povedané, naše utrpenie, a jeho účinky a následky neovládame a aj keď sú našou individuálnou vinou a zodpovedáme za naše skutky, predsa je to sila, ktorá akoby zotročovala spoločnosť. Podobne o tom Bultmann píše aj v Dejinách a eschatológii, kde vysvetľuje, že sily, ktoré sa zdajú, že človeka ovládajú a sú teda cudzie, sú často jeho vlastnými silami: „Sily, ktoré človeku vládnu a často ho znásilňujú, nie sú toľko cudzími silami, ktoré by hatili jeho chcenie a plánovanie, ale často vyrastajú práve z jeho vlastného chcenia a plánu. Nie je to len tak, že ide o „preklatie zlého činu, že stále musí plodiť zlo“, ako hovorí Schiller, ale tiež z dobrých zámerov a uvážených počiatkov narastajú dôsledky, ktoré predtým neboli zrejmé a doháňajú ku skutkom, ktoré nikto nechcel. **Naším osudom sa stávajú naše činy.**“ Je otázne, či máme možnosť vôbec niečo ovplyvniť aj v blízkej budúcnosti, ale ilúzia je dokonalá. Bultmann si totiž myslí, že naše činy nám v podstate nepatria. „Cieľ človeka môže byť stanovený jeho vlastnou vôľou, avšak dôsledky, ktoré vyplývajú z jeho konania, zámerom neodpovedajú.“ (BULTMANN, 1994, s. 10.)

Kant hlásal radikálne zlo, ktoré sa nedá z človeka nijako vykoreniť. Predchádza všetkým empirickým skutkom, avšak sídli v autonómnej vôli a zahŕňa teda vinu. Kant nestotožňuje toto radikálne zlo s dedičným hriechom, lebo odmieta dejinný výklad pôvodu hriechu a jeho fyzickú dedičnosť. V podstate sa hriech vymyká vysvetleniu. Naopak **Schleiermacher** považuje hriech za nevyhnutný dôsledok spojenia duše a tela. Prejavuje sa, keď telesné žiadosti bránia prejavom ducha, keď telesnosť preberie nadvládu. (príšerná interpretácia – mužská jak šľak). „Odmieta viac menej objektívnu realitu hriechu a prisudzuje mu iba subjektívnu existenciu tzn. považuje ho čisto za záležitosť ľudského svedomia. Poznanie utrpenia a vedomý vnútorný svár v človeku vyplýva z nedostatočného uvedomenia Boha, ktorý je dôsledkom nadvlády zmyselnej prirodzenosti. Boh spôsobil, že si človek vysvetľuje vinu týmto pocitom nedostatočnosti, nie preto, že by šlo o skutočný hriech, ale preto, aby skrze toto vedomie mohol dosiahnuť vykúpenie. „Prvotný hriech“ nie je ničím iným než postupne osvojeným zvykom, ktorý je v aktuálnom stave zdrojom skutočného hriechu.“ (BERKHOF, 2003, s. 130).

Hriech sa prejavuje v ľudskom živote ako príklon k svetu. Schleiermacher odmieta dvojité predestináciu. Hriech u neho vystupuje skôr ako „proces hľadania“ Boha, ako moment, v ktorom ľudská slabosť, nehotovosť volá, ako u Ireneu, po milosti božej, po vykúpení. Schleiermacher je presvedčený, že vykupiteľské dielo boha smeruje k spásu všetkých ľudí, že trvalé utrpenie, čo i len časti ľudstva je nezlučiteľné s milosťou božou, s láskou tvorcu k svojim tvorom. Fenomenologicky je teda hriech prejavom prekážok, obmedzení, ktoré stoja v ceste uvedomeniu si boha, plynú z obmedzeností vyvolaných telom, ktoré nás viaže k materiálnemu svetu. Základnou príčinou hriechu je situácia človeka.

Vývoj človeka je vždy limitovaný jeho telom i prostredím a z toho vyrastá nesprávne konanie človeka – hriech. Každé individuum sa rodí do hriešnej spoločnosti a že tu teda objektívne dochádza k prenosu hriešnosti na nové generácie. Hriešnosť je prítomná vo všetkých spoločenských štruktúrach, na druhej strane sa táto spoločenská hriešnosť skladá z nesprávnych rozhodnutí a nesprávnych konaní každého z jednotlivcov. Preto sa nemôžeme zbaviť zodpovednosti. Schleiermacher rozlišuje tzv. naturálne zlá ako sú bolesť, choroba, smrť – tieto vzaté nie sú zlom, pretože sú nutnosťou života. Nebyť telesnej väzby na živote, nebáli by sme sa smrti, brali by sme ju ako preniknutie božieho vedomia, prijímali by sme smrť prirodzene. Skutočné zlo je spoločenské zlo. Čo je spojené s nedokonalosťou nášho života, za pôsobenie prírodných síl, mali by sme to brať ako prechodnosť spojenú so životom, ale preto že na toto reagujeme nesprávne, tj. cez hriech, stavajú sa zlom, utrpením. A v tom zmysle sa stáva aj trestom za hriech. Boh na nás nezosiela špeciálne utrpenie, ale dobrý svet Boha nám prináša zlo ako výsledok nášho vlastného spôsobu života v ňom a zodpovedajúcemu. To tiež znamená, že zlo, ktorým trpí každý jednotlivec, nie je proporcionálne stupňu jeho vlastnej osobnej viny. Zlo, vnesené na seba rodom ako celkom a rôzne spôsoby, ktorými sa jednotlivci zúčastňujú na vyvolávaní zla, sú náhodné. Za sociálne zla, je evidentne, že je zodpovedný človek. V prípade prírodných ziel je súvis nepriamy v tom, že keby bol človek bez hriechu, necítil by, aké sú prekážky zmyslových funkcií ako ziele; skutočnosť, že ich tak pociťuje sa viaže na nutnosť na hriech a teda tento typ hriechu, subjektívne braný, je trestom za hriech. Podľa Schleiermachera je hriech v zámeroch božích nutný preto, aby umožnil a privolať vykúpenie. Čiže skutočné riešenia ľudských problémov sa podľa Vajdu dostávajú do tradičnej iluzórnej roviny, plnia iluzórno-kompenzačnú úlohu v živote ľudí. Podľa Vajdu sa snažil nemilosrdného starozákonného boha vymeniť za prijateľnejšieho novozákonného boha lásky. (HICK, J. 1987, s. 98-99).

Hegel považoval hriech za nevyhnutnú fázu vývoja človeka v procese sebauvedomenia absolútneho ducha. Človek existoval v dokonalom súzvuku s prírodou v akejsi naivite, bez možnosti poznania dobra a zla, skoro ako zvieratá. Avšak tento stav človeku nebol prirodzený a preto nebol ani ideálny. Stal sa preto uvedomelým duchom jedením zo stromu poznania, človek opustil rajský stav a začína konať podľa svojich inštinktov, v ktorých strede je uvedomelý ja a stáva sa sebeckým a zlým. Je to proces a toto je nevyhnutný prvok v tomto procese, preto aj keď je človek sebecký a je to hriech, nedá sa človeku pripísať ako hriech, až keď je v podstate mimo hriechu, čiže vtedy, ak si uvedomí, že toto nie je konečný stav človeka, že sebastredný človek nie je cieľom vývojového procesu. Cnosť potom vrcholí bojom so sebeckosťou. (HEGEL, 1960, s. 322)

Samotný **Schopenhauer** utrpenie stotožňoval utrpenie s egom = vôľou. Ide o chcenie, nedostatok. A tam, kde máme tieto pocity, tam je aj žiaľ a utrpenie. Nikdy ale nedochádza k úplnému naplneniu. Čím väčšie poznanie, tým väčší je bôľ, kto zvyšuje vedenie, zvyšuje bôľ. Zvíra trpí viac ako rastlina, človek viac než zvíra, génus viac než obyčajný človek, hovorí vo svojom diele Génus, umění, láska, svätec. To si môžeme všimnúť aj u Sokrata v antickom Grécku, kde poukazoval na to, že nie je podstatné spoznávať, čo je vôkol nás, ale v prvom rade Poznať seba samého, nájsť v sebe uspokojenie. Ukazoval im, že je to cesta, ako sa vyhnúť stálemu chceniu a uvedomiť si, čo je pre jeho život dôležité a potrebné pre jeho existenciu. Preto Schopenhauer považuje optimizmus za absurdný, hanebný spôsob myslenia výsmech nekonečnému utrpeniu ľudstva. Úbohosť neprestupuje iba ľudský život. Všetko živé je podrobené utrpeniu. Celá príroda je nemilosrdným bojom o existenciu. „Je javiskom mučených a vydesených bytostí, ktoré existujú len tým, že jedno požíra druhé, kde každé dravé zviera je živým hrobom tisícim iných a jeho sebazachovávanie je reťazou mučeníckych smrteľní“ čo celú skutočnosť charakterizuje je „nekonečná, zo života vznikajúca bolesť, ktorou je svet preplnený“. Pesimistický pohľad na skutočnosť je pre neho východiskom i pre jeho filozofické myslenie. (WEISCHEDEL, W. 1992. s.185).

Na to nadväzuje aj v diele **Ich trete die Kelter allein**. „Die Identität... des Subjekts des Wollens mit dem erkennenden Subjekt, vermöge welcher (unf zwar notwendig) das Wort – Ich- beide einschliesst undbezeichnet, ist der Weltknoten und daher unerklärlich. Ich kann tun, was ich will : ich kann, wenn ich will, alles, was ich habe, den Armen geben und dadurch selbst einer werden – wenn ich will! – Aber ich vermag nicht, es zu wollen, weil die entgegenstehend Motive viel zuviel Gewalt über mich haben, als dass ich es könnte. Hingegen wenn ich einen anderen Charakter hätte, und zwar in dem Masse, dass ich ein Heiliger wäre, dann würde ich auch es wollen können, dann aber würde es also tun müssen. (SCHOPENHAUER, A. 1989, s. 90)

Môžeme tu vidieť veľký vplyv vôle na človeka, ktorá ho ovláda. Poukazuje na nekonečnú túžbu stále niečo chcieť. Všetko je o vôli. Naše chcenie je neutíchajúce, a každé nové chcenie rodí ďalšie. Z toho vyplýva, že naše šťastie nie je stále, ale je dočasné, preto sa neustále točíme v bludnom kruhu utrpenia.

Následne hovorí o bolesti: „Die Pein des unerfüllten Wunsches ist klein gegen die der Reue: denn jene steht vor der stets offenen, unabsehbaren Zukunft, diese vor der unwiderruflich abgeschlossen Vergangenheit. Nur weil der Wille nicht der Zeit unterworfen ist, sind die Wunden des Gewissens unheilbar, werden nicht, wie andere Leiden, allmählich verschmerzt, sondern sie böse Takt drückt das Gewissen nach vielen Jahren mit eben der Stärke, als da sie frisch war. (SCHOPENHAUER, A. 1989, s. 101) U každého nešťastia, ktoré nás stretne máme sami vinu. Mnoho ľudí sa snaží, čo najviac svoje nešťastie skrývať a pokiaľ sa dá, tvária sa spokojne. Obávajú sa, aby sa z bolesti nesúdilo na vinu.

In der Reflexion allein ist Wollen und Tun verschieden: in der Wirklichkeit sind sie eins. Jeder wahre, echte, unmittelbare Akt des Willens ist sofort und unmittelbar auch erscheinender Akt des Leibes, und diesem entsprechend ist andererseits jede Einwirkung auf den Leib sofort und unmittelbar auch Einwirkung auf den Willen, sie heisst als solche Schmerz, wenn sie dem Willen zuwider, Wohlbehagen, Wollust, wenn sie ihm, gemäss ist. (SCHOPENHAUER, A. 1989, s. 91).

V reflexii samotná vôľa a akcie sa líšia:, ale v skutočnosti sú tým istým. Vôľa je okamžitý akt, ktorý sa objaví v tele, na druhej strane je to každá bezprostredná akcia, ktorú spravíme a priamo pôsobí aj na vôľu. To nazýva bolesťou, lebo nie všetko je v súlade s vôľou, je to niečo v rozpore s potešením, alebo keď sa nám prestane dariť. Človek si želá, aby sa tento incident nestal a pociťuje seba mučenie. Hovorí, že chcieť niečo absolútne je nemožné, a to je rovnako nezmyselné ako aj jeho želanie. Pretože sa všetko deje, je úplne márne, premýšľať o tom, ako ľahko sa do toho dostane a aké náhodné boli príčiny, ktoré priniesli tieto udalosti.

VYSLOBODENIE Z UTRPENIA

Obyčajný človek je ako nemé dieťa, ktoré chráni nevedomie, a tak sa vyhne viacerému utrpeniu, zatiaľ čo génus spoznáva, chce vedieť a nájsť cestu. Pri nej ale naráža na viaceré prekážky, skúša hľadá, a preto býva často sklamaný, lebo vie, že nie je jednoduché nájsť správnu cestu. Snaží sa vyhnúť utrpeniu a hľadá cestu, ktorá by ho z neho vytrhla nastalo a nielen na niekoľko momentov, či krásnych pominuteľných chvíľ. Osuský poukazuje na Schopenhauerovo riešenie trojakým spôsobom:

Prvý spôsob:

Prvým z nich je umelecké prežívanie ako kontemplácia. Umelec pasívne prežíva umeleckú tvorbu, nazerá, vzniká k podstate vecí, vtedy zabúda sám na seba, na vlastnú vôľu, zapiera seba, a tak sa zbavuje bolesti. Umenie oslobodzuje človeka od vôle na čas tým, že mu umožňuje čisté zrenie (platónskych).

Ak sa na to pozrieme, človek ako by bol v jaskyni a vníma len tieň, ale rozhodne sa vyjsť na svetlo, v prvom rade je to cíť utrpenie a bolesť ale po chvíli sa pred ním rozprestierajú

krásne lúky hory. Vtedy si uvedomí, že žil iba v klame, v predstave a realita je úplne iná. Ideí, človek tu stráca úplne vôľu a stáva sa iba okom vidiacim svet v obraze. Je to niečo ako preniesť sa do oblakov a pozeráť na seba z výšky na svoje konanie. Odosobniť sa a sledovať situáciu z výšky ako sa figurka pohybuje a koná. Pozeráť sa na diane z diaľky ako na nejaký film. Schopenhaerova estetika je metafyzická a jej hlavným pojmom je aj ako u Schellinga romantický pojem génia, ktorý má v sebe schopnosť vidieť ideje v navyššej miere (TVRDÝ, J. 1974, 329-331). No génus často zanedbáva to, čo je bližšie. Dáva sa na hviezdy a potkne sa o prvý kameň. Jedno umenie sa úplne odlišuje od ostatných: hudba. Ju Schopenhauer považuje za najlepší liek na zbavenie sa problémov a odpútanie sa negatívnych informácií. V hudbe stretávame všetky skryté túžby, ale vždy len na okamžik. Hudba nie je vykúpením zo života, iba krásnou útechou v ňom. (SCHOPENHAUER, A. 1998, s. 23). Je to síce riešenie, ale nie je to nastálo. Umenie nás vracia do podstaty, najmä hudba, ktorá má na nás priaznivé myšlienky a odvracia nás od súčasnej reality, má nás priviesť k riešeniu a hľadaniu, nielen k úniku zo sveta, ktorý nás stále núti, lebo sa necháme nútiť, nebojujeme. To potvrdzuje aj slovami v diele Ich trete die Kelter allein : „Das Anhören einer grossen, vielstimmigen und schönen Muis ist gleichsam ein Bad des Geistes: es spült alles Unreine, alles Kleinliche, alles Schlechte weg, stimmt jeden hinauf auf die höchste geistige Stufe, die seine Natur zulässt: und während des Anhörens einer grossen Musik fühlt jeder deutlich, was er im Ganzen wert ist, oder vielmehr, was er wertsein könnte.“ (SCHOPENHAUER, A. 1989, s.132-133).

Druhý spôsob:

Ním je intelektuálny názor, ktorý znamená umom vniknúť k podstate existencie, a tak sa presvedčiť, že svet je len predstava, život utrpenie, že všetko tak trpí, ako ja, a preto nemám byť zväčšovať, ale ho mierniť svojou pasívnou sústrasťou, lebo vtedy byť zväčšujem. Schopenhauer uznáva morálku len vo forme sústrasti, lebo jedine vtedy má morálka aj metafyzickú hodnotu. Povznáša sa nad klamnú pluralitu osobnosti a postihuje jednotu všetkého bytia. Najvyššieho stupňa dosahuje morálka v askézi, ktorá nie je len okamžitou úľavou od tlaku slepej vôle k životu ako umenia, ale trvalým kvetivom.

Tretí spôsob:

Indickí filozofovia vraj výstižne vystihli podstatu problému, keď skutočnosť, ktorú poznávame rozumom, nazvali ilúziou, snom. Ani pozorovaný rád sveta nie je hodnotnejší ako snové videnie a jeho pravidelnosti a zákonitosti existujú iba vďaka kauzalite, ktorá pramení z poznávacieho subjektu a svetu vtlačí určitý „dôvodový“ tvar, podobu. Hľadá odpoveď na otázku, čo tvorí pravú podstatu skutočnosti.

Východiskom sa stáva vnútro subjektu, jeho vôľa, ktorú na základe analogického prirovnania ľudskej činnosti k pohybu a diania sveta považuje nielen za podstatu človeka, ale celej prírody. Vôľa je nadrozumová, iracionálna. Základnou vlastnosťou vôle je neutíchajúca nespokojnosť, snaha po objektivizácii, ktorá ženie svet k neustálej zmene, vyvoláva strety protichodných síl a nálad a tým pôsobí strach a bolesť. Jedinou cestou, ktorou sa človek môže oslobodiť od utrpenia je prekonanie vôle, jej popretie. Ponúka sa dvojité cesty... bezvoľné nazeranie „čistých“ ideí v umení a asketická morálka. Hľadá odpovede na problémy ľudského života. Stáva sa jedným z predchodcov filozofie života. Ide o to, aby sa úplne odvrátil od života, stane sa bezcitným, zaprie vôľu, stane sa asketom. Bezcitným neznamena byť chladným, či odporným voči iným. Ide o sebazapretie.

Prestanem vnímať príjemné, negatívne veci okolo seba. Uvedomím si, že sa ma to netýka. Snažím sa o rovnováhu a všetko čo sa deje, beriem ako súčasť sveta. Nie je nič zlé ani dobré o sebe, jednoducho to je a prestanem tomu dávať náboj. Rezignácia je pravá cnosť, pravé vykúpenie.

SLOBODA

Pojem slobody je známy už od čias antickej gréckej filozofie. Prvý kto použil pojem slobodnej vôle – liberalizmu bol Aristoteles. Ak ďalej porovnávame eschatológiu platónsku a kresťanskú, tak môžeme konštatovať, že obe očakávajú blaženosť a blaženosť pre obe eschatológie znamená slobodu. Pre Platóna je táto sloboda slobodou duše od tela, slobodou ducha, ktorý konečne môže vnímať pravdu, ktorá je pravou skutočnosťou bytia. „V kresťanskom myslení nie je sloboda slobodou ducha, ktorá sa uspokojuje s vnímaním pravdy; je to sloboda človeka byť sám sebou. Sloboda je slobodou od hriechu, slobodou od zlých skutkov – alebo ako Pavol hovorí – od tela, od starého ja, lebo Boh je svätý. Dosiahnuť blaženosti takto znamená: dosiahnuť milosť a spravodlivosť pred Božím súdom.“ (BULTMANN. 1995, s. 22). Sloboda ako bytie bez negatívnych stránok ľudskej existencie. Na druhej strane máme veľa príkladov, hlavne s nástupom psychológie, kde sa často snažíme negatívne premeniť na pozitívne. Aj konštatovanie „všetko zlé je na niečo dobré“ dokazuje akýsi uznanie významu zlého v našom živote, alebo je to len bezbranné konštatovanie reality, ktorú nemôžeme zmeniť.

Bultmannov pohľad na slobodu

Bultmannova sloboda je sloboda v poslušnosti. Slobodu vníma ako odolanie okamžitého vnuknutia. Sloboda človeka sa stavia na odpor takému volaniu a odoláva momentálnej motivácii len vtedy ak tú niečo presahuje. Bultmann hovorí o Zákone, zákone z onoho sveta, v kresťanskej terminológii Zákon Boží. Samozrejme zákon Boží musí človek vnímať ako zákon svojho vlastného bytia, iba vtedy je to slobodná poslušnosť zákonu: „...ale autonómia znamená, že slobodný človek nemôže počúvať iba jeden tradíciou predpísaný zákon, ktorý musí slepo a bez úsudku preberať – to by bola heteronómia –, ale že môže skôr počúvať iba zákon, v ktorom pozná zákon svojej vlastnej bytnosti a slobodne mu pritaká.“ (Bultmann. 1994, s. 14.)

V dnešnej modernej dobe sa táto sloboda nahradila koncepciou slobody založenej na subjektívnej svojvôli a odtiaľ pramení relativizmus nerešpektujúci pravdivosť akýchkoľvek absolútnych etických požiadaviek. Sloboda existuje len ako zodpovednosť. Zostáva však otázka: zodpovednosť voči *komu*? Bultmann tým chce povedať, že k dôrazu na subjektívne myslenie, ktoré postupne vytlačilo druhý spôsob myslenia bola túžba po istote. Pretože myslenie, ktoré prijíma kérygmu a Boží zákon prináša slobodu bez záruk. „Je pravda, že pravá sloboda je slobodou vnútri zákonov, nie je to ale sloboda v istote, lebo je vždy slobodou nadobudnutou v zodpovednosti a v rozhodovaní a je teda slobodou v neistote.“ (BULTMANN, 1995, s. 30.) Podľa Bultmann subjektívna sloboda si je sama sebou preto taká istá, lebo sa nezodpovedá žiadnej transcendentnej moci.

Práve preto, že sa každý rozhoduje sám a nikto mu nedá záruku, že sa rozhodol správne. Ale nemusí byť nad človekom transcendentný **zákon**, aby sa rozhodoval správne a zároveň, môže veriť v **zákon** a predsa sa rozhodovať nesprávne.

Schopenhauer o nej hovoril ako o individuálnej vôli, pomocou ktorej sa vieme dostať do všeobecnej –objektivizovanej vôle, a tak vyhnúť sa utrpeniu, tým, že sa dostaneme k podstate svojej vôle. Zastával k životuútešný postoj, i keď veľmi tragický, neuspokojivý, pesimistický. Život človeka prirovnával k životu krtka, ktorý má iba dve radosti v živote a to jedlo a rozmnožovanie sa.

Podobne ako ľudia, ťažší život od nich majú inteligentní ľudia, lebo si uvedomujú, aký je ich rozum obmedzený a vôľa nekonečná (nikdy nie sme spokojní s tým, čo máme). Ani bohatstvo nepomôže človeku, ani chudoba nie je východiskom. Človek sa celý život naháňa, celý život niečo robí. Poháňa ho vôľa, a preto nikdy spokojný. O slobodnej voli hovorí v Ich trete die Kelter allein. Podľa neho sloboda spočíva v individuálnom „tak-bytie“ človeka. Schopenhauerova myšlienka je, že sa človek pred svojím narodením rozhodol pre určitý

charakter a podľa neho koná vo svojom živote koná a skladá účty. Človek je vo svojej empirickej existencii neslobodný, ale v koreňoch svojej podstaty je slobodný. Preto vzniká aj možnosť poprieť vôľu. A to na dvoch stupňoch na praktickej a teoretickej úrovni. Teoretická cesta začína pochopením toho, že v základe všetkej skutočnosti vládne pravôľa, ktorá vyvoláva svoju rozdelenosťou vo svete utrpenie.

„Die Freiheit gehört nicht dem empirischen, sondern allein dem intelligibeln Charakter an. Das – operari – eines gegebenen Menschen ist von aussen durch die Motive, von innen durch seinen Charakter notwendig bestimmt: daher alles, was er tut, notwendig eintritt. Aber in seinem – esse-, da liegt die Freiheit. Er hätte ein anderer sein können: und in dem, was er ist, liegt Schuld und Verdienst. Weder unser Tun noch unserer Lebenslauf ist unser Werk, wohl aber das, keiner dafür hält: unser Wesen und Dasein (SCHOPENHAUER, A. 1989, s. 93.)

Ak to človek pochopí, nahliadne, že všetko to bolestné dianie vo svete je iba javom pravdivo skutočného, pravôľou, nie samo uskutočnené. To ho prestane trápiť. Miesto trápenia a zúfalstva nastúpi pozoruhodné uvoľnenie v duši: stav zrieknutia a bezvôle, ktoré sa vzdáva všetkého, na čom visí srdce. Konsekvntní účinok tohto postoja je askéza, na jej konci stojí úplný vnútorný pokoj, v ktorej vôle je celkom vyhasnutá. Je to „tiché more mysli.“ Na praktickej úrovni sa uskutočňuje popretie vôle konania. Spočíva v tom, že sa utrpenie druhých mierni spolu utrpením. (WEISCHEDEL, W. 1992. s. 189). Utrpenie iného je vlastným utrpením, a práve z tohto náhľadu vyrastá súciti v utrpení v ňom sú trpí človek celého utrpenia ľudstva, ba všetkého živého. súcitenie sa tak môže stať prameňom morálnych postojov prekonávajúcich egoizmus. Prejavuje sa v spravodlivosti a v láske človeku. Z egoizmu vzniká zlo, zo súcitu dobro. Tak sa popiera vôľa, vyvolávajúca utrpenie, činom súcitenia. Ale ani teoretický ani praktický stupeň popretia vôle neodstraňuje pesimizmus, z ktorého pozostáva celá Schopenhauerova filozofia. Lepšie by bolo, keby nebolo nič a dáva prednosť nebytiu pred bytím. Túži po nirváne, po vyhasnutí všetkého čo je. To je pravým cieľom sveta a človeka, ním je nič. Lebo pred nami zostáva len nič. (WEISCHEDEL, W. 1992. s. 190). Smrť a nebytie je jedno a to isté. Proti tomu, keď som si vedomí seba samotného ako mimo čas a priestor, nazývame všetko, čo je v nich právom ničím, pretože potom začiatok a koniec sú iba v čase, nemôžeme povedať, že som sa stal niečím ani že končím. Rovnako ako s niečím a ničím je tomu aj s ich podriadenými veľa a málo. Ako slobodný sa môžem v každom okamžiku rozhodnúť buď aby som sa považoval za bytosť časovú alebo za mimo časovú, večnú. Smrť príde a ukončí môj život, preto treba užívať. Ale ona nedesí: nebytie nie je utrpením a pokiaľ som, nie je smrť, až príde nebude mňa.

V druhom prípade je všetko, čo ma láka dolu späť, aj keby to k rozkoši bolo, pre mňa trýznenie. Odriekam sa ako anachoret dobrovoľne všetkých radostí životných, upieram si všetok pôžitok, pretože som si vedomí seba ako bytosti nadzmyslovej – chcem konať súhlasne s týmto poznaním a tým udržiavať ich stále živým. (FISCHER, J. L. 1921, s. 29).

ZÁVER

V danom príspevku si môžeme všimnúť ako na utrpenie nahliadali rôzni filozofi aj podobnosť názorov Schopenhauera a Kanta. Schopenhauer hovoril o zničení, na čo Kant hovoril o vykorenení zla. Obaja hovoria, že je to o vôli a v nej sa nachádza vina a prostredníctvom jej zničenia sa vyhneme utrpeniu.

Podobne sa k tomu vyjadruje aj Bultmann, keď hovorí, že naším osudom sú naše činy. Tým chcel povedať, že nás ovládajú naše vášne a túžby a preto by sme ich mali ovládať. Vášne nás zbavujú ovládania seba samých, sú tak záhadne, že sú ospravedlniteľné len „zlom“, ktoré na nás pôsobí zvonka a ktoré zase nemám v moci. Naše utrpenie, a jeho účinky a následky neovládame, ale sú našou vinou a zodpovedáme za skutky, ktoré spáchame. Cestou je za slobodou je existuje len zodpovednosť. Na to nadväzuje aj Schopenhauer, ktorý poukazuje na tri cesty, ale len cesta askézy nás tohto utrpenia zbaví, a to je cesta neustáleho odriekania,

ktorá je spoločná aj s budhistickou cestou a mohli by sme povedať ako Bultmann hovorí zodpovednosťou v ponímaní ovládania vôle.

Na základe prečítaných diel autorka usudzuje, že Arthur Schopenhauer nebol ani optimista ani pesimista skôr vychádzal z reálnych informácií, ktoré mal a tvrdil, že nie je šťastie ako také, ale je možné sa vyhnúť nešťastiu, respektíve utrpenie rozvážnym konaním, ktoré môžeme dosiahnuť tromi rôznymi cestami. Prvé dve nám neumožňujú úplné odstánenie utrpenia. Ťnou je umelecká cesta prostredníctvom estetického hudobného, prozaického či maliarskeho čítania, pomocou ktorého sa utiekame do iného sveta a prostredníctvom neho nám umožňuje priblíženie sa k vlastnej podstate. Druhá cesta ako sme mali možnosť vidieť je cestou zmierenia sa so svetom plným utrpenia, zatiaľ čo tretia nám ponúka praktické riešenie za predpokladu, že chceme niečo zmeniť a pracovať. Každá zo živých bytostí má právo slobodne sa rozhodnúť, ktorá cesta je pre neho vyhovujúca, či sa uskromní len sa s estetickým východiskom, či sa bude správať ako obeť utrpenia alebo zvolí cestu askézy. Cesta askézy je náročná, vyžaduje dlhodobú prácu na sebe s vôľou, ale ponúka vytúžený cieľ.

Literatúra:

- BERKHOF, L.: *Dějiny dogmatu*. Praha : Návrat domů, 2003
BULTMANN, R.: *Dějiny a eschatologie*. Praha : OIKOYMENH, 1994
BULTMANN, R.: *Ježíš Kristus a mytologie*. Praha : OIKOYMENH, 1995
FISCHER, J. L. 1921. *Aforizmy k životní moudrosti*. Praha: Fr. Borový. 1921. s.156
HEGEL, G.W.F.: *Fenomenologie ducha*. Brno : Československá akademie věd, 1960, s. 322.
HICK, J.H.: *Evil and the God of Love*. In : Vajda, J.: Dobro a zlo v náboženskom myslení alebo o niektorých pokusoch vyrovnávania sa náboženstva so svetom. Nitra : Pedagogická fakulta Nitra, 1987
OSUSKÝ, Š. 244, *Prvé slovenské dejiny filozofie*. Vydavateľstvo Tranocius Liptovský Mikuláš, 1939, 413 s.
TVRDÝ, J., 1974. *Průvodce dějinami evropské filosofie*, Brno :Komenium
SCHOPENHAUER, A.: *Životní moudrost*. Nakladatelství Svoboda, Praha 1992
SCHOPENHAUER, A. 1989. *Ich trete die Kelter allein*. Berlin: Union Verlag. 197 s. ISBN 3-372-00007-2
SCHOPENHAUER, A., *Svět jako vůle a představa*, Nová tiskárna Pelhřimov, Pelhřimov 1998
WEISCHEDEL, W. 1992. *Zadní schodiště filosofie*. Letohrad: VOTOBIA. 1992. s. 248. ISBN 80-8561936-9

Autor:

Mgr. et Mgr. Lenka MERA VÁ
Katedra: systematickej filozofie
Filozofická Fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Trnavská univerzita v Trnave
Hornopotočná 23
918 43 TRNAVA
e-mail: lenkamerava@gmail.com

TIME STRUCTURATION THEORY IN TRANSACTIONAL ANALYSIS AS THE THEORETICAL FOUNDATION OF RESEARCH INTO THE LIFE OF SCHOOL

Karol MOTYL

Abstract

This paper presents research presumptions being a part of the conception of a doctorate. The objective of this research to explore the temporal dimension of secondary school by means of taking advantage of a time structuration theory, being a component of transactional analysis. The text contains justification for the selection of the subject-matter, the description of the structure of the doctoral dissertation which is to be written, the profile of the scientific theory taken advantage of, the review of some of the theoretical approaches taken advantage of in sciences relevant to education, the description of the methodological aspects of the planned research, accompanied by determining their innovative character, and also a succinct profile of the scientific literature taken advantage of.

Introduction

The objective of this paper is to provide the profile of the conception of a doctoral dissertation, bearing the following title: *Temporal dimension of the life of school. Transactional forms of the structuration of the time of school attendees*. Upon the foundations of it, on 19th January 2016, the procedure of seeking a Ph.D. degree was initiated by the author of this text was commenced at the Faculty of Education of the Jesuit University of Philosophy and Education Ignatianum in Cracow. Jarosław Jagieła, Professor Ph.D. with Habilitation, was appointed as the supervisor of this dissertation, whereas the function of an auxiliary supervisor was bestowed upon Adrianna Sarnat-Ciastko, Ph.D. Within the frameworks of this research, the temporal-spatial dimension of the life of school in the perspective of transactional analysis theory will be described.

The justification of the selection of the subject-matter

In accordance with the opinion of Jarosław Jagieła, both time and space alike determine the frameworks of the life of every human being. And, even though it is not possible to exist beyond the confines of time and space, it is not difficult to observe that those are neglected scientific categories in educational research (Jagieła, 2011). Time, even though, on the one hand, existing objectively, may have, as its major features, various forms of taking advantage of it, which may be determined by individual factors of every school attendee, as well as factors connected with school, like, for instance, the architectural layout of it. It is the elements of this space that have, as their major features, a various degree of permanence, and, consequently, may cause differences in interpersonal relationships taking place at a particular time (Jagieła, Sarnat-Ciastko, 2015). Due to that, but not only to that, cause, the author of the research being designed resolved to investigate the subject-matter of time in school, combining this category with the notion of rhythm. It seems to be an innovative step because no research relevant to the analyses of the rhythm of school in reference to the forms of time structuration by school attendees considered in the perspective of transactional analysis, which became the subject-matter of this research design, have been found.

In addition to that, the author of the conceptions adopts, as the starting point, the presumption that looking for new analytical categories in educational research, as well as taking advantage of the universal ones, is not only a good practice, but downrightly the requirement of contemporary science (Dudzikowa, 2012). For that very reason, the research design being described in this synopsis will be concentrated upon such general notional categories, like time and rhythm, which (transferred on the ground of educational reality) will be the foundation for the analysis of the life of school, which are, undeniably, the sample of social life.

The proposed list of contents

The structure of the doctoral dissertation to be written will be composed of the introduction, three parts (theoretical, methodological and empirical), recapitulation, final remarks and annex. The first part, after describing time, changeability and rhythm as analytical categories, will be devoted to time structuration as the area of the interests of transactional analysis, and as the crucial term in this dissertation. This part will be concluded by the description of secondary school, as the venue of time structuration being studied. The second part will be composed of the issues connected with methodology of conducted research. In this part, the profile of the subject-matter and objective research, their scope of covered issues, hypotheses, variables and indicators will be encompassed. Apart from that, the following will be described: the strategy of research, methods, techniques and research tools. Also, the pilot research will be reported on. This part will be concluded by the chapters containing the description of the studied group, the organization and course of research. The last part will be constituted by the analyses of own research. In it, the chapters describing the forms of the time structuration of the school attendees in the periods of a school years which are being studied, the connection between the space of school and the form of the time structuration of school attendees, and also providing the profile of a manner in which the selected factors relevant to school attendee and schools cause differences in the changeability of the manifested forms of time structuration. The third part will be concluded by the formulation of practical implications resulting from the conducted research.

The foundations of theoretical research – the review of the literature

The manner of learning about school is dependent upon determining, at the very beginning, the research orientation, perspective, plane or theoretical conception, in the light of which scientific research is conducted. To put it differently, the obtained data relevant to the educational reality of school are possible to be ‘taken through’ a particular prism. In the literature, it is possible to differentiate between research into school, conducted upon the basis of four research orientations in sciences relevant to education, encompassing, principally, the following trends in the theory of upbringing: sociological, normative, psychological and eclectic orientations (Kwieciński, Śliwerski, 2006). In research into school, one also takes advantage of the various theoretical conceptions, which were developed within the realm of psychology (conceptions: behaviouristic, humanistic and psychosocial) (Łobocki, 2010). Acquiring knowledge about this institution is based as well upon one of numerous sociological perspectives such as functionalism, structuralism, power relationship, and the drama of social life (Feinberg, Soltis, 2000). In some of this research into school, as the plain it was also phenomenology, ethnomethodology, or, alternatively, researching this institution in terms of symbolical meaning, discovering the sense of traditions and customs of school, concealed in its ceremonies and rituals, that was adopted (Polak, 2007; Jankowski, 1995; Feinberg, Soltis, 2000). School is researched as well in the perspective of transactional

analysis, treating this theory as the 'model of understanding interpersonal relationships observed in school' (as cited in: Jagieła, 1997, 11).

In the recapitulation, there are numerous existing theoretical and empirical elaborations presenting this institution in the light of diverse theories, conceptions, perspectives or views. However, one ought to point out that taking advantage of transactional analysis for the purpose of analysis of the reality of Polish school is a unique phenomenon and a method which has not yet been fully developed.

Terminological arrangements

As it was written hereinabove, for the purpose of studying the subject-matter of research formulated in this manner, it is possible to take advantage of the presumptions of transactional analysis, as the theoretical foundation of it. This theory postulates a rational approach to understanding human behaviour. One of the hypotheses formulated upon the basis of this theory claims that every human being may acquire self-confidence (may make decisions determining their own fate, may become matured), in order to start thinking independently, make decisions and express emotions. In accordance with the opinion of the founder of this theory, Erica Berne, what becomes the objective of transactional analysis is to develop the possibly most open and possibly authentic communication between emotional and intellectual structures of human personality. Only at that moment is a human being capable of simultaneously taking advantage of feelings and of the mind (James, Jongeward, 1994). For that very reason, transactional analysis claims the merit of discovering, and also formulates the objective of making further discoveries of some of those rights and regularities of the functioning of human psyche (Harris, 2009). In order to accomplish that, transactional analysis is divided into four complementary areas, and encompasses: the analysis of personality structure (the transactional states of *ego*), the analysis of time structuration (encompassing transactional games), analysis of transactions (also referred to as analysis proper), and also the analysis of script (the concealed scenario of the life of individual human beings and of collectives) (Jagieła, 2012a).

The principal task of transactional analysis is to research and acquire knowledge about the various states of *ego* (Rogoll, 1989), the model of which has become the conceptual foundation of this theory, and upon the basis of which further analyses, more and more precisely interpreting the functioning and the development of an individual human being, are constructed. The founder of transactional analysis defines the states of *ego* as the coherent systems of thoughts and emotions, which are manifested by the appropriate collections of behaviours. That statement attracts attention to the phenomenological (thoughts and feelings) and operational (the patterns of behaviours) aspects of the states of *ego*. Separating by Berne the particular states of *ego* was possible as the result of the observations of patients subjected to a therapy (Pankowska, 2010).

There are three principal types of the states of *ego* which are differentiated. The first of them is **the state *ego-Parent* (in the simplified form: *ego-Parent* or *Parent*)** (Rogoll, 1989), shaped under the influence exerted by parents, guardians or individual human beings significant in terms of socialization (Berne, 2008) (grandparents, older siblings, teachers, superiors, individual human beings perceived as authorities), from which a human being acquires the manners of behaviour, to record them in their own mind (Rogoll, 1989). In this state, 'feelings, thoughts, actions, utterances and reaction of a human being are similar to the respective behaviours of their parents in the time when this human being was a child themselves'. This state is manifested in upbringing their own children, or, alternatively, serving in the capacity of conscience (Berne, 2008). *Ego-Parent* punishes and rewards, criticizes and encourages, is responsible for tradition, values and ethics. *Ego-Parent* (Rogoll,

1989), thanks to external and internalized influences (Pankowska, 2010), is indispensable in order to make it possible for culture and civilization to survive (Rogoll, 1989), because it contains messages coming from the past generations, and, on this foundation, it is possible to maintain cultural continuity (cultural transmission) (Pankowska, 2010). In relationships with other human beings, attitudes and behaviours coming from a Parent are manifested frequently in the form of prejudices, behaviours which are critical and protective. Internally, this state functions through the old messages of parents, which constantly exert influence upon a child (James, Jongeward, 1994).

The subsequent state of *ego*, referred to as the state ***ego-Adult (in the simplified form: Ego-Adult or Adult)***, in which an individual human being objectively assesses reality and makes efforts upon the foundation of stimuli being received and experiences being acquired in order to analyse the possibilities of this reality, functions as if were a machine (Berne, 2008). Time is metaphorically compared with a self-programming computer (Pankowska, 2010). Thanks to that, we perceive and assess reality objectively. *ego-Adult* is the reasonable part of personality, which, by means of senses, collects data relevant to the external and internal world, and, afterwards, processing them in accordance with the laws of logic, formulates appropriate conclusions (Rogoll, 1989) and estimates probabilities (James, Jongeward, 1994). Thanks to Adult, a human being acts without being dependent upon emotions and moods, which may be an important condition of the objective cognition of their surroundings. *Ego-Adult* may sometimes exert influence upon the different states of our *ego*. If *ego-Adult* receives insufficient, or even false, information, at that moment they may not assess reality correctly (Rogoll, 1989). This state is organized, flexible, intelligent, and also not connected with the age of an individual (James, Jongeward, 1994).

The third state reminds about the fact that every human being carries a little child in themselves, and that this child feels, thinks, behaves, reacts and speaks like they do (Berne, 2008). For that very reason, this is that structure of personality that was called the state ***ego-Child (in the simplified form: ego-Child or Child)***. Therefore, it is the manner of behaviour and feeling originating from the period of childhood (Rogoll, 1989). However, it is not possible to describe this state of *ego* as infantile or immature; one ought to, rather, see in it an analogy to the experiences of a child at the age between the second and the fifth year of life (Berne, 2008). All wishes, demands and feelings are situated within this state. In order to acquire knowledge about the state *ego-Child* of an adult human being, it is sufficient, for instance, to observe their behaviour in the course of games or playing, because it is at that moment that the most varied (and similar to those of a child) manners of behaviour are manifested; those encompass expressing joy, anger and disappointment. An individual human being in the state *ego-Child* plays, laughs, cries, shouts, dances, signs, experiences sadness, anxiety, disappointment, jealousy, hatred, distrust, envy, longing, happiness, amazement and love with all the shades of those feelings (Rogoll, 1989).

The above-discussed structure of the personality of a human being, in accordance with the opinion of E. Berne, is composed of the three *ego* states. When there occurs an encounter of two human beings, at that moment there occurs as well the 'encounter' of the *ego* states of theirs. Therefore, in a contact between two individual human beings, there are six *ego* states that are involved. E. Berne separated and defined the fundamental scientific unit, which is a transaction, referred to as a unit of social relationships. If two human beings of different sexes meet one another in a particular situation, at that moment, at a certain moment, one of those individual human beings will send a signal that they notice the other one, which is defined as a transactional stimulus. At that moment, the other person will do something which will be connected with this stimulus, and which is called a transactional reaction (Harris, 2009). Therefore, the notion of transaction will be understood as any possible verbal and non-verbal

exchange between two individual human beings. This transaction is composed of a stimulus (S) and reaction (R) between the two determined *ego* states, whereas the response may as well be a stimulus for new transactions (Rogoll, 1989). Transactional analysis is the method of research into such transactions, and also of determining, which part of the complicated nature of a human being (a given state of *ego*) at a given moment is sending a stimulus or responds by means of a reaction (Harris, 2009). Between two individual human beings (each of which is in the possession of three *ego* states in a fundamental version), there are nine possible channels connecting every *ego* state of a given individual with every state of *ego* of the other one. That results in the fact that everyone that commences a transaction or that wishes to respond to a stimulus, is in the possession of the numerous possibilities of reacting thanks to various *ego* states. For that very reason, there are three kinds of transactions seen as different (Rogoll, 1989): simple (parallel, not crossed and complementary), crossed and concealed (double, and also angular). It is worth pointing out that the analysis of transactions means the analysis of communication between human beings.

The theory of E. Berne also analyses the scenarios of human life. Every human being has the coded plan of their own existence, referred to as script, with the use of which they organize longer periods of their time: months, years, or even the entire life. Those extended periods of time will be filled in various manners, developing the plot of the script, ensuring, simultaneously, their immediate satisfaction (Pankowska, 2010; Berne, 2009; Jagieła, 2012b; Jagieła, 2012a). The notion of script is understood as the existence of the concealed scenario of the life of an individual. This is a peculiar programme, which is the most important factor determining the fundamental selections in the life of a human being (Jagieła, 1997). The script is based upon child's illusions, which may be deeply ingrained in the awareness of a human being for the entire life. To put it differently, the script is a plan constructed in early childhood (Berne, 2008). In the further period of time, it is reinforced by parents (and other significant individual human beings), and also motivated by certain events in their life. The script is concluded in the manner selected in childhood (Jagieła, 2012b). In research into the manners of spending time by school attendees in school, take advantage of one of the above-mentioned areas of transactional analysis, namely the analysis of time structuration, which will be succinctly described below.

Every human being fills their life with relationships with other human beings. It may be to a physical contact, for instance, touch (shaking hands as a form of greeting, patting shoulders in order to comfort someone). As well as that, it may assume the symbolical character, expressed in a word, gesture, look or another action. Such actual, or, alternatively, symbolic actions, providing a human being with certainty of the fact that they are perceived by others, is called *strouks* (James, Jongeward, 1994). This term (the alternative one is 'stroking') means an elementary manifestation of perceiving or noticing another human being, and it may have a positive or negative character, and also the conditional or unconditional one. To put it differently, a *strouk* is a unit of interpersonal recognition and a form of support which is provided by a human being for others, and which a human being themselves receive from others. It is an act of recognizing the presence and being noticed by other human beings (Jagieła, 2012b; Jagieła, 2012a).

As it can be concluded upon the basis of the above-mentioned considerations, the crucial term of the conception, and, simultaneously, one of the principal notions of transactional analysis, is time structuration, which is understood as the manner of filling time by a human being, most completely fulfilling by means of entering into relationships with others in a psychological sense. It makes it possible to satisfy various human needs (of stimulations, of perceiving and recognition, and of structure). Depending upon the degree of the intensity of those very relationships, it is possible to differentiate between (Jagieła, 2012b; Pankowska, 2010): **withdrawal** (physical isolation – departure, or, alternatively, psychological – escape

into the world of one's own thoughts) (James, Jongeward, 1994), **rituals** (formal, kept in a consistent style and stereotypical manners of communication, having a predictable course) (Berne, 2008; Jagieła, 2012a; Jagieła, 2012b), **pastime** (kind of probing, in which one wishes to acquire information about others in a non-committal manner, and not threatening them) (Harris, 2009), **activities** (the most common, convenient and utilitarian form of time structuration by means of creating an action plan in the matter of the external world (Berne, 2012); entering into utilitarian relationships subordinated to the purpose of meeting a predetermined objective) (Harris, 2009), **games** (series of complementary transactions, concealed and resulting in a well-determined, predicted in advance, result (Jagieła, 2012a; Jagieła, 2012b, Berne, 2012); games are subordinated to concealed and insincere, constantly repeating motives) (Rogoll, 1989), **intimacy** (mutuality, freedom from being taken advantage of, and natural sharing (Berne, 2008), empathy, tenderness and the feeling of intimacy (James, Jongeward, 1994); relationships expressing the authentic feelings, thoughts and experiences of individual human beings involved in them). Laura Cowles-Boyd, and also Harry S. Boyd, enumerate on this list one more, the seventh, form of time structuration, which is constituted by **playing**. It will, for that very reason, be a series of permanent transactions (having transparent motives), the result of which are positive emotions. Their major features encompass complete creativity, expression and spontaneity. They guarantee the formation of actual emotions, such as joy, and also spontaneity at the level of society (Cowles-Boyd, H.S. Boyd, 1980; Jagieła, 2012b).

The methodological foundations of own research

In the design being presented, the subject-matter of research will be constituted by the forms of the time structuration of secondary school attendees.

The research being designed will have three objectives:

1. to identify, to describe, to analyse and to interpret the forms of time structuration by secondary school attendees in schools at four various moments of a school year;
2. to research the degree of changeability (rhythmicity) of the form of the time structuration of school attendees staying in school, accompanied by discovering variables causing differences of those forms, and their changeability;
3. to develop the proposals of practical implication intending to support the work of schools in the sphere of activities which are to change the functioning of secondary school attendees within the scope of increase in the degree of intensity, and quality, of entering by a school attendee into relationships with others.

Upon the basis of thus formulated objectives of research, the four general research problems were formulated:

- P₁** What is the changeability (rhythmicity) of the forms of the time structuration of school attendees in particular periods of a school year like, and how are the major features of a given period (indicated by secondary school attendees) make it different?
- P₂** What is the changeability (rhythmicity) of the selection by school attendees of certain space of school in reference to every form of time structuration (with indicating what forms of time structuration dominate in a given space), and also, how major features of a given period (indicated by secondary school attendees) make it different?
- P₃** What selected factors connected with a school attendee cause differences of the manifested forms of time structuration, and also their changeability (rhythmicity)?
- P₄** What selected factors connected with school cause differences of the manifested forms of time structuration, and also their changeability (rhythmicity)?

Adopting the presumption that variables (described further on) will be entering into statistically-significant connections, and also upon the basis of the statement that it is difficult to predict the direction of those correlations, formulating directional hypotheses is abandoned. For that very reason, it is solely four general hypothesis, showing only the presumed connections, without providing more detailed information about, or indicating the direction, that were put forward:

- H1:** For a given period of a school year, a major feature is certain changeability of the forms of time structuration made different by major features of the period being researched, indicated by school attendees.
- H2:** For a given period of a school year, a major feature is certain changeability of the selection of particular spaces (in reference to every form of time structuration) made different by major features of the period being researched indicated by school attendees.
- H3:** Selected factors connected with a school attendee, such as the *ego* states and positions in life of a secondary school attendee, their sex, class which they belong (years: first, second or third), their grades and received comments, and also the level of attendance in a given period of a school year, and also, indicated by school attendee, the motive of the selection of a given secondary school in statistically significant degree causing differences of the manifested forms of time structuration, and also their changeability (rhythmicity).
- H4:** Selected factors connected with school, such as the architectural layout of it, and the position of secondary school in the ranking in statistically significant degree cause differences of the manifested forms of time structuration, and also their changeability (rhythmicity).

In the research designed, an independent variable will be constituted by: the period of a school year in which the research is conducted, the position of a school in a ranking, the architectural layout of a school, the class which the studied belong to, and also variables connected with school attendees: sex, age, the state of *ego* and the positions in life of the studied school attendees, the grades received by them, comments, and also attendance. In turn, the dependent variables will be the manifested forms of the time structuration of the studied, changeability (rhythmicity) of these forms, and also the spaces of a school in which they take place.

As part of the design, it is planned to conduct research with the application of a mixed strategy – conducting, first and foremost, quantitative research, yet, complemented by qualitative procedure. That is manifested in research tools, which are composed of questionnaires containing scales of measurement (first and foremost, by intervals), upon the foundation of which statistical conclusions will be formulated, and also questionnaires consisting of open questions, the objective of which is to collect data in the form of descriptions to develop the categories of phenomena, so as to acquire information about the context of the studied phenomena with the application of them.

In the research being designed, the fundamental method of research will be a diagnostic poll conducted with the application of a survey technique. Another research technique taken advantage of will be studying documents, and also mapping (the latter one is treated as one of the techniques of a diagnostic poll). In the case of there being no access to school documents, the author of research will apply the interview technique.

The research tool applied to meet the needs of research will be the questionnaire of a survey bearing the following name: ‘Time in my school’, composed of several sets of question. The first part will be containing an imprint, and also the questionnaire ‘What do I think about myself? What do I think about others’, studying the positions in life of school attendees. The following tool is the questionnaire ‘*ego* in my school’, collecting data relevant to the form of

time structuration by secondary school attendees. The following part of the battery will be composed of the questionnaire of a survey 'What is happening in school now?', which will make it possible to collect empirical material making it possible, in turn, to determine what is going on in school in the period being studied. The following part will be constituted by the plan of a school, on which school attendees will mark the places where they manifest particular forms of time structuration. This tool will be a questionnaire bearing the following name 'Where do I spend time in school?'. The last part will be containing the questionnaire of ego gram 'What am I like at the moment?' (in the form of semantic differential), which will make it possible to collect data for the analysis of the *ego* states in which school attendees are. Referring to the presumptions discussed above, it is planned to encompass in the research three schools of this type in Częstochowa, the city in which there are nine independently functioning state secondary schools. The selection of these institutions to meet the needs of research will be made upon the foundation of the results of maturity examinations, which are published by the District Examination Commission in Jaworzno. The author of research will select one of each category of schools, having the best, average and the worst results of the maturity examination. In every of the three selected schools, it is planned to encompass in research one class of a given year (one class of the first year, one class of the second year and one class of the third year). That will make it possible to acquire information about the form of the time structuration of school attendees at as it were at three stages of education in secondary school. Altogether, in the course of one of four temporal samples, it is planned to conduct research procedure on fewer than 250 school attendees. In all the four studied periods (first half of September 2016, the second half of November/beginning of December 2016, March 2017 and June 2017 – the school attendees of third years may become encompassed by research in April 2017) the school attendees of these same classes will be participating, which will make it possible to collect approximately 1000 questionnaires. The research will be preceded by a pilot study.

Determining the 'novum' of the dissertation

The research design being proposed contains an innovative approach to exploring temporal and rhythmical dimensions of secondary school and relationships between school attendees perceived in the prism of the theory of transactional analysis. The author of this conception has not encountered similar empirical research, nor has he come across the theoretical elaborations of this type. The various dimensions of the everyday life of school (for instance, space), used to be explored, showing how much connected they are with the school experiences of school attendees. It is possible to come to the conclusion that time, similarly to space, may be the category of perceiving school and phenomena occurring in it. Upon this foundation, the author of the conception came to the conclusion that this phenomenon is worth studying due to the possible existence in it of correlations, and a dissertation on the subject-matter being proposed may be the first having thus outlined subject-matter of research and the scope of covered issues.

In addition to that, in the research it is planned to apply the questionnaire of ego gram in the form of semantic differential, and also a questionnaire in the form of a map, what also will be certain novelty. An ego gram (a popular research tool in transactional analysis) has never assumed the form of the Osgood scale, whereas mapping is infrequently encountered¹² in research into educational reality.

The above-mentioned arguments ought to, as well, be supplemented by saying that in the theoretical part of the dissertation, it planned to describe all the forms of structuring time in

¹² Similar maps/plany may be found, among others in the book: A. Nalaskowski. 2002. *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

interdisciplinary perspective¹³. That will make it possible to present transactional analysis as the theory which can be related to various sciences.

Selected items in the bibliography

It will be attempted to make sure that thus designed research meet the requirements of the challenge which is constituted by explaining a particular area of ignorance in educational space, therefore, in the course of conducting research and constructing the doctoral dissertation, publications in the Polish and English language (monographs and scientific papers) from the scope of transactional analysis, the psychosocial functioning of a school attendee and methodology of educational research will be taken advantage of. What will also be taken advantage of, is scientific materials serving the objective of the interdisciplinary description of every of the studied forms of time structuration (from within the scope of such branches of science, as social psychology, the anthropology of education, the sociology of education, the pedagogics of place, philosophy etc.).

Instead of recapitulation

One ought to cherish the hope that the research design relevant to a doctoral dissertation presented in this paper will be completed without any formal obstacles. Needless to say, the details of research procedure will certainly be modified after conducting a pilot study, whereas those changes ought only to be conducive to improving reliability and accuracy. The research will be conducted in the a school year 2016/2017, and it is expected that the result will be processed in the autumn of 2017. The author of the design being described hopes that the results of research will increase our knowledge about the temporal dimension of the functioning of a school, and that they will also contribute to disseminating the theory of transactional analysis, as an attractive and infrequently applied method of acquiring insight into educational reality.

Bibliography:

- BERNE, E. 2008. *Dzień dobry... i co dalej?* Poznań: Dom Wydawniczy REBIS, p. 515, ISBN 978-83-7301-780-1.
- BERNE, E. 2012. *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, p. 159, ISBN 978-83-01-14139-4.
- COWLES-BOYD, L., BOYD, H.S. 1980. *Play as a Time Structure*. „TA Journal”, volume 10, issue 1, p. 5-7, ISSN 0362-1537.
- DUDZIKOWA, M. 2012. *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle)*. [in:] *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, (ed.) A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, p. 445, ISBN 978-83-7587-958-2.
- FEINBERG, W., SOLTIS, J. F. 2000. *Szkoła i społeczeństwo*. Warszawa: WSiP, p. 127, ISBN 83-02-07686-4.
- HARRIS, T., 2009. *Ja jestem OK-ty jesteś OK. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*. Poznań: Dom wydawniczy REBIS, p. 370, ISBN 978-83-7510-175-1.

¹³ The author of this conception has already made attempts to collate the categories of a ritual functioning in transactional analysis, and in cultural anthropology. These may be found in: K. Motyl. 2014. *Rytuał – od antropologii kulturowej do analizy transakcyjnej*. „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”, issue 3; S. Jaskulska, K. Motyl. 2014. *Gra o tron? Rytuały and gry w optyce teorii antropologicznej Clifforda Geertza and analizy transakcyjnej*. *Przyczynek do badania codzienności szkoły*, „Studia Edukacyjne”, issue 31.

- JAGIEŁA, J. 1997. *Analiza transakcyjna - perspektywy aplikacji pedagogicznych*. [in:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (ed.) J. Jagieła, Częstochowa: Wydawnictwo WSP w Częstochowie, p. 206, ISBN 83-7098-262-X.
- JAGIEŁA, J. 2011. *Czas i przestrzeń transakcji szkolnych*. [in:] *Analiza Transakcyjna w edukacji*, (ed.) J. Jagieła, Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, p. 288, ISBN 978-83-7455-206-6.
- JAGIEŁA, J. 2012a. *Edukacyjna analiza transakcyjna w kilku odsłonach*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, p. 120, ISBN 978-83-7455-264-6.
- JAGIEŁA, J. 1997. *Od redaktora*. [in:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (ed.) J. Jagieła, Częstochowa: Wydawnictwo WSP w Częstochowie, p. 206, ISBN 83-7098-262-X.
- JAGIEŁA, J., SARNAT-CIASTKO, A. 2015. *Dlaczego analiza transakcyjna? Rozmowy o zastosowaniu analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela i wychowawcy*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, p. 173, ISBN 978-83-7455-430-5.
- JAGIEŁA, J. 2012b. *Słownik analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, p. 297, ISBN 978-83-7455-251-6.
- JAMES, M., JONGEWARD, D. 1994. *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS, p. 366, ISBN 83-85696-75-X.
- JANKOWSKI, A. 1995. *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP, p. 187, ISBN 83-02-05626-X.
- JASKULSKA, S., MOTYL, K. 2014. *Gra o tron? Rytuały i gry w optyce teorii antropologicznej Clifforda Geertza i analizy transakcyjnej. Przyczynek do badania codzienności szkoły*. „Studia Edukacyjne”, issue 31, p. 73-93, ISSN 1233-6688.
- KWIECIŃSKI, Z., ŚLIWERSKI, B. 2006. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Volume 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, p. 415, ISBN 83-01-14133-6.
- ŁOBOCKI, M. 2010. *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, p. 342, ISBN 978-83-7587-556-0.
- MOTYL, K. 2014. *Rytuał – od antropologii kulturowej do analizy transakcyjnej*. „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”, issue 3, p. 65-78, ISSN 2299-7466.
- NALASKOWSKI, A. 2002. *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, p. 83, ISBN 83-7308-149-6.
- PANKOWSKA, D. 2010. *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 399, ISBN 978-83-227-3114-7.
- POLAK, K. 2007. *Kultura szkoły. Od relacji społecznych do języka uczniowskiego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 222, ISBN 978-83-233-2420-1.
- ROGOLL, R. 1989. *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 147, ISBN 83-01-09175-4.

Author:

Karol MOTYL, M.A.

Chair of the Foundations of Pedagogy, Institute of Pedagogy, Faculty of Pedagogy

Jan Długosz University in Częstochowa, Poland

ul. Waszyngtona 4/8

42-200 Częstochowa

Room 614

E-mail address: karol.motyl.ajd@gmail.com

VÝZNAM PEDAGOGIKY CHORÝCH V EDUKÁCII JEDNOTLIVCA S LETÁLNYM OCHORENÍM

Kristína NAGYOVÁ

Abstrakt

Problematika edukácie detí a žiakov s letálnym ochorením je v súčasnosti na našom území, ale aj vo svete pomerne urgentným problémom, nakoľko aj napriek pokrokom v liečbe a starostlivosti o jednotlivca s letálnym ochorením dochádza k neustálemu nárastu nevyliciteľných ochorení. Dôležitou súčasťou liečebného procesu jednotlivcov s letálnym ochorením je aj ich edukácia. V našom prípade hovoríme o špeciálnopedagogickej edukácii a jej špecifikách, ktoré vymedzuje pedagogika chorých, pričom táto je v súčasnosti v našich podmienkach teoreticky a z toho dôvodu aj prakticky málo rozpracovaná.

Autorky v príspevku sledujú dva hlavné ciele. Prvým cieľom je prezentovať parciálne výsledky výskumu orientovaného na identifikovanie a analýzu faktorov, ktoré ovplyvňovali proces edukácie jednotlivcov s onkologickým ochorením v čase školskej dochádzky. Druhý cieľ je zameraný na prezentáciu zámerov výskumu orientovaného na problematiku edukácie jednotlivcov s letálnym ochorením a jeho širšie a užšie sociálne prostredie.

ÚVOD

Problematika edukácie detí a žiakov s chorobou, resp. letálnym ochorením predstavuje pomerne urgentný a aktuálny problém. Predpokladáme, že jedným z dôvodov je skutočnosť, že edukácia týchto detí spadá pod jeden z najmladších vedných odborov špeciálnej pedagogiky – pedagogiku telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených. Ďalším dôvodom je vysoká tabuizácia vo vzťahu k výskytu letálneho ochorenia a presadzovania najmä medicínskej, psychologickéj a liečebnopedagogickej starostlivosti, pričom treba poukázať na fakt, že edukačná starostlivosť o týchto jednotlivcov predstavuje jeden z dôležitých aspektov komplexného prístupu a starostlivosti o jednotlivcov s chorobou.

K odborníkom, ktorí sa venujú problematike edukácie jednotlivcov s chorobou a letálnou chorobou a presadzujú okrem iného aj edukačnú starostlivosť o týchto jednotlivcov zaradujeme Davisa, Vágnerovú a na našom území Harčarikovú. Treba však poukázať na skutočnosť, že problematike nevyliciteľne chorých z pohľadu edukácie, špeciálnej pedagogiky a pedagogiky komplexne sa venuje len veľmi sporadický počet odborníkov. Davis (1989) presadzuje právo každého žiaka, t.j. aj žiaka s chorobou, na primerané vzdelanie, bez ohľadu na jeho psychický a fyzický stav. Rovnako aj Vágnerová (1999) hovorí o edukačnejstarostlivosti venovanej jednotlivcom s letálnym ochorením, aj napriek tomu, že nepoznáme dĺžku ich života. Je potrebné poskytovať im také vedomosti a informácie, o ktoré majú jednotlivci s letálnym ochorením záujem, a ktoré dokážu obohatiť ich život. V tomto procese sa využíva najmä hrové pôsobenie s edukačným cieľom, ako aj zážitkové a projektové učenie. Na Slovensku sa problematike edukácie chorých, chronicky chorých a nevyliciteľne chorých venuje Harčariková (2011), ktorá presadzuje aby sa aj jednotlivcom s letálnou chorobou poskytovala primeraná edukačná starostlivosť, nakoľko žiak s letálnym ochorením si vždy zaslúži byť vzdelávaný primárne ako žiak, a až sekundárne ako žiak s letálnym ochorením.

EDUKÁCIA JEDNOTLIVCOV S LETÁLNYM OCHORENÍM

Edukácia predstavuje pomerne zložitý multifaktoriálny proces, pričom v prípade žiakov s letálnym ochorením je tento proces sťažený samotnou prítomnosťou ochorenia, čím vznikajú špecifiká v tejto oblasti.

Základné špecifiká edukácie jednotlivcov s chorobou sa týkajú jednotlivých častí edukačného procesu. Ide najmä o špecifikum prostredia, nakoľko sa vo väčšine prípadoch edukácia uskutočňuje v nemocničnom prostredí alebo v domácom prostredí. Ďalej je to špecifikum edukátora, t.j. edukáciu uskutočňuje špeciálny pedagóg, alebo bežný pedagóg s pomocou asistenta. Špeciálny pedagóg je jedným z dôležitých článkov multidisciplinárneho tímu, ktorý tvoria doktori, zdravotné sestry, terapeuti, sociálni pracovníci a ostatní opatrovatelia. Ako tím, majú rovnaký cieľ, ktorým je pomôcť dieťaťu cítiť sa lepšie, byť zdravým a toto všetko bez narušenia normálneho vývinu a vzdelávania (Carstens, 2004).

Dôležitým špecifikom je samotný subjekt a zároveň objekt edukácie – jednotlivec s letálnym ochorením. Edukácia sa uskutočňuje vo väčšine prípadoch individuálnou formou, individuálnym tempom, podľa zdravotného stavu jednotlivca. Ďalším špecifikom je forma edukácie, ktorá sa v prípade jednotlivca ochorením v nemocnici plne „prispôsobuje liečebnému režimu zdravotníckeho zariadenia“ (Nagyová, 2015, podľa Harčariková, 2011, s. 155).

V súvislosti so špecifikami edukácie žiakov s chorobou a zdravotným znevýhodnením a žiakov s letálnym ochorením môžeme vytvoriť dve kategórie špecifik, pričom nositeľmi týchto kategórií sú spomínané skupiny žiakov:

Žiaci s chorobou a zdravotným oslabením	Žiaci s letálnym /nevylečiteľným/ ochorením
- edukácia žiakov s chorobou a zdravotným oslabením má výrazne individuálnu formu, - žiak je edukovaný individuálne v na to určených priestoroch, alebo na lôžku, - všetky prostriedky, formy, metódy práce sú podriadené zdravotnému režimu a zdravotnému stavu žiaka, - dynamická interakcia, - v súvislosti s edukáciou žiakov s chorobou a zdravotným oslabením je možné do edukačného procesu zaradiť blokovú výučbu (Vladová a kol., 2009).	- dieťa alebo žiak s letálnym ochorením má väčšiu tendenciu unaviť sa a stratiť pozornosť, - títo žiaci mávajú tak isto ako zdraví žiaci lepšie a horšie dni, no u týchto žiakov je to spôsobené vplyvom liečby, - títo žiaci potrebujú voľné dni (v čase výučby), na zotavenie sa po liečbe a zákrokoch, - niektorí žiaci s letálnym ochorením vyžadujú špeciálne pomôcky, vzhľadom na ich zdravotný stav, - v súvislosti s fyzickými zmenami počas a po liečbe (strata vlasov, opuch v tvári) sa môžu objaviť prvky sociálneho vylúčenia zo skupiny rovesníkov (Nagyová, 2015).

Tabuľka č. 1: komparácia podmienok edukácie žiakov s chorobou a zdravotným oslabením so žiakmi s letálnym ochorením (Zdroj: Vlastný)

Ďalším špecifikom je, že žiaci s ochorením mávajú časté absencie v školskej dochádzke, čo býva dôsledkom opakovaných hospitalizácií, negatívnych dôsledkov liečby, alebo sa žiak

všeobecne necíti natoľko dobre, aby mohol plne podieľať na každodennom živote školy. V osemdesiatych rokoch uskutočnili Lansky, Cairns a Zwartjes (1983) výskum v detskej nemocnici v Denveri, ktorý sa týkal školskej dochádzky detí s onkologickým ochorením. Výskum bol realizovaný po dobu piatich rokov a zúčastnilo sa ho 239 detí. Výsledky ukázali, že žiaci s onkologickým ochorením vynechali 43 dní školskej dochádzky v prvom roku, kedy im bolo diagnostikované ochorenie a o dva roky neskôr chýbali stále v priemere 21 dní (Nagyová, 2015, podľa Suzuzki, Kato, 2003).

PROBLEMATIKA EDUKÁCIE U DOSPIEVAJÚCICH JEDNOTLIVCOV S ONKOLOGICKÝM OCHORENÍM V NEMOCNIČNOM PROSTREDÍ

Pomerne akútnym problémom týkajúceho sa edukácie jednotlivcov s chorobou je proces edukácie žiakov stredných škôl. Je to spôsobené faktom, že všetka vzdelávacia činnosť je výhradne na ich zodpovednosti a zodpovednosti rodičov, nakoľko v praxi sa špeciálny pedagóg orientuje na prácu s deťmi a žiakmi predprimárneho, primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania.

Myslíme si, že je nevyhnutné, aby sme objasnili spojitosť letálneho ochorenia a onkologického ochorenia, nakoľko väčšina onkologických ochorení je v súčasnej dobe dobre liečiteľných. Avšak nastanú situácie, kedy je diagnóza onkologického ochorenia stanovená v pokročilom štádiu ochorenia, resp. ochorenie má natoľko agresívny charakter, že liečba nezabezpečuje zlepšenie stavu a vyliečenie. V tomto prípade spájame onkologické ochorenie s letálnym ochorením, nakoľko ide o také štádiá ochorenia, ktoré nemožno vyliečiť a poskytovaná liečba môže viesť k zhoršeniu kvality života týchto jednotlivcov.

Organizácia starostlivosti zameranej na pomoc adolescentovi predstavuje nepochybne jednu z najťažších úloh v paliatívnej starostlivosti. Dospievanie úzko súvisí s fyzickými a psychickými zmenami, ktoré sa stávajú o to viac komplikovanejšími u dospievajúcich v terminálnom štádiu ochorenia. Toto obdobie je spájané s množstvom kľúčových zmien, medzi ktoré môžeme zaradiť proces hľadania vlastnej identity. Adolescent využíva všetky možné spôsoby objavenia nového pohľadu na seba samého, na okolie pričom sa toto úsilie často stáva ambivalentné. Na jednej strane potrebujú nájsť svoju „vlastnú cestu“, počas ktorej robia chyby, smerujú k niečomu novému. Na druhej strane, v tom istom čase, sú závislí na prítomnosti a podpore vlastných rodičov (Bild, Gómez, 2014). A práve u jednotlivcov s onkologickým ochorením, ktorí sú dlhodobo hospitalizovaní, resp. sú izolovaní od vonkajšieho sveta v domácom prostredí, nedochádza k plnohodnotnému napĺňaniu a uskutočňovaniu týchto kľúčových zmien.

Okrem napĺňania jednotlivých vývinových zmien je nevyhnutnou súčasťou komplexnej starostlivosti o jednotlivca s onkologickým ochorením edukačná starostlivosť, či už je to jednotlivec s priaznivou prognózou alebo jednotlivec, ktorému je poskytovaná paliatívna starostlivosť. Pod edukačnou starostlivosťou rozumieme edukačný proces v čase hospitalizácie v priestoroch nemocnice a na to určených priestoroch nemocnice alebo edukačný proces v domácom prostredí.

Na základe preštudovania dostupnej literatúry a výskumov, ktoré sa venujú problematike edukácie žiakov s onkologickým, resp. letálnym ochorením sme dospeli k záveru, že pozornosť je venovaná najmä vplyvu onkologického ochorenia a liečby na edukačné výsledky a intelektové schopnosti, pričom nevyhnutná súčasť edukácie, ktorým je edukačný proces, je opomínaný.

Na základe vyššie uvedených informácií sme sa rozhodli realizovať výskum, ktorý bol zameraný na rôzne oblasti života jednotlivca s onkologickým ochorením, pričom tento

príspevok je zameraný na prezentáciu parciálnych výstupov, ktoré sa orientovali na problematiku edukácie.

VPLYV ONKOLOGICKÉHO OCHORENIA NA EDUKÁCIU ŽIAKOV S TÝMTO OCHORENÍM

Výskum bol realizovaný po dobu troch mesiacov - od januára 2015 do marca 2015, kedy sme prostredníctvom naratívnych výpovedí a štruktúrovaných rozhovorov získavali výskumné údaje od piatich respondentov, ktorým bolo diagnostikované onkologické ochorenie, konkrétne sarkóm mäkkých tkanív, ependymom, Hodgkinov lymfóm, leukémia CML, v čase školskej dochádzky.

Cieľom výskumu bolo zistiť a popísať vplyv onkologického ochorenia na edukačný proces žiakov s onkologickým ochorením v akútnom štádiu ochorenia.

Na základe realizovaného výskumu sme dospeli k nasledujúcim záverom:

- Edukačný proces žiakov s onkologickým ochorením sa výrazným spôsobom odlišuje od edukačného procesu intaktných jednotlivcov a taktiež od jednotlivcov s postihnutím. Jednotlivci s onkologickým ochorením sa vzdelávajú podľa dvoch hlavných foriem vzdelávania. Prvou formou je vzdelávanie podľa vzdelávacieho programu pre jednotlivcov chorých a zdravotne oslabených v školách pri zdravotníckych zariadeniach vo vzdelávacom variante C a D. Druhou formou je vzdelávanie podľa individuálneho vzdelávacieho plánu, ktorý je vytvorený kmeňovou školou žiaka s onkologickým ochorením podľa individuálnych možností a schopností žiaka. Tieto formy vzdelávania pomáhali žiakom udržiavať si priemernú úroveň vzdelávacích výsledkov, ktoré títo žiaci dosahovali pred diagnostikovaním onkologického ochorenia.
- Onkologické ochorenie výrazným spôsobom ovplyvňuje edukačný proces žiakov s týmto ochorením. Avšak aj napriek signifikantnému vplyvu ochorenia sa žiaci snažia udržať úroveň školských vedomostí a výsledkov, na ktorej sa nachádzajú ich spolužiaci a rovesníci v kmeňovej škole.
- Medzi faktory, ktoré ovplyvňujú školské výsledky a nevyplývajú z procesu liečby zaraďujeme najmä izoláciu a stratu vedomostných základov v jednotlivých dôležitých predmetoch (najmä anglický jazyk, matematika).
- Medzi najvýznamnejšie činitele, ktoré ovplyvňujú proces edukácie žiakov s onkologickým ochorením zaraďujeme problémy, ktoré vyplývajú z procesu liečby, t.j. únava, nauzea, spavosť, strach a bolesť.
- Špeciálny pedagóg je významným činiteľom celého edukačného procesu žiakov s onkologickým ochorením. Treba však poukázať na skutočnosť, že edukačná starostlivosť je zameraná na žiakov primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania, pričom edukačný proces stredných škôl nie je pokrytý špeciálno-pedagogickou činnosťou, nakoľko väčšina žiakov stredných škôl sa vzdeláva podľa individuálnych študijných plánov, kedy je všetka zodpovednosť na samotných žiakoch, resp. ich rodičoch.
- V čase prepustenia žiakov s onkologickým ochorením do domáceho prostredia a v čase školskej reintegrácie bolo nevyhnutné zabezpečiť edukačné opatrenia, ktorými bolo oslobodenie žiakov od fyzickej námahy, t.j. od telesnej výchovy, zabezpečenie predĺženého času na vypracovanie úloh, z dôvodu zníženej pozornosti, edukácia v domácom prostredí, doučovanie.

- Dôležitým činiteľom ovplyvňujúcim školské sebavnímanie je udržiavanie kontaktu medzi spolužiakmi a učiteľmi kmeňových škôl.

PEDAGOGIKA NEVYLIEČITEĽNE CHORÝCH – SAMOSTATNÁ SÚČASŤ SOMATOPÉDIE?

Na základe vyššie prezentovaných výsledkov výskumu sme dospeli k záveru, že nie je možné aplikovať poznatky somatopédie, konkrétne poznatky pedagogiky chorých a zdravotne oslabených bez nutnej modifikácie do oblasti práce s jednotlivcami s nevyliečiteľným ochorením.

Prezentované parciálne výsledky výskumu orientovaného na žiaka s onkologickým ochorením boli predpokladom pre ďalší výskum, ktorý sa bude realizovať v rokoch 2016 – 2017 a bude zameraný na žiakov s letálnym ochorením, najmä žiakov s cystickou fibrózou, Duchennovou svalovou dystrofiou a žiakov s onkologickým ochorením, ktorým je poskytovaná paliatívna starostlivosť.

ZÁVER

Je zrejmé, že prezentované výsledky výskumného šetrenia nemožno zovšeobecňovať na celú populáciu žiakov s onkologickým ochorením. Každý žiak, každá diagnóza je špecifická a v spojitosti s vekom a sociálnym prostredím žiaka je edukačný proces významne heterogénny. Naše zistenia však poukazujú na potrebu venovať tejto problematike pozornosť, nakoľko onkologické ochorenie významným spôsobom ovplyvňuje komplexné fungovanie jednotlivcov s týmto ochorením vo všetkých oblastiach života.

Literatúra:

- BILD, R., GÓMEZ, I. (2014). *An Unwanted Journey. Creative Accompaniment in Pediatric Palliative Care*. Bratislava: Plamienok Books, s. 197. 2014. ISBN 978-80-971377-0-0
- CARSTENS, L. E. (2004). *Teacher's Experience of Teaching in a Hospital School*. [online]. 2004, s. 119. [cit. 2014-1-14]. URL <<https://ujdigispace.uj.ac.za/bitstream/handle/10210/711/LILLIAN.pdf?sequence=1>>.
- DAVIS, K.G. (1989). *Educational Needs of the Terminally Ill Student*. [online]. 1989, s. 235-245. [cit. 2015-1-15]. URL <<http://informahealthcare.com/doi/abs/10.3109/01460868909038040?journalCode=cpn>>.
- HARČARÍKOVÁ, T. (2011). *Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených- teoretické základy*. Bratislava: IRIS, s. 366. 2011. ISBN 978-80-89238-59-0
- HARČARÍKOVÁ, T. (2014). *Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených v kontextoch edukácie*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, s. 185. 2014. ISBN 978-80-7464-631-7
- NAGYOVÁ, K. (2013). *Onkologicky choré dieťa v kontexte pedagogiky chorých: bakalárska práca*. Bratislava: PdF, s. 74. 2013.
- NAGYOVÁ, K. (2015). *Jednotlivec s onkologickým ochorením v kontexte pedagogiky chorých: diplomová práca*. Bratislava: PdF, s. 158. 2015.
- NAGYOVÁ, K. (2015b). *Jednotlivec s nevyliečiteľným ochorením v kontexte pedagogiky chorých: projekt dizertačnej práce*. Bratislava: PdF, s. 27. 2015.
- SUZUZKI, L. K., KATO, P. M. (2003). *Psychosocial Support for Patients in Pediatric Oncology: The Influences of Parents, Schools, Peers, and Technology*. In *Journal of Pediatric*

Oncology Nursing, [online]. 2003, s. 159-174. [cit. 2014-1-14]. URL <<http://jpo.sagepub.com/content/20/4/159.full.pdf>>.

VÁGNEROVÁ, M. (1999). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, s. 444. 1999. ISBN 80-7178-214-9

Autor:

Mgr. Kristína NAGYOVÁ

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Moskovská 3, 811 08 Bratislava

EDUKAČNÉ AKTIVITY A KVALITA ŽIVOTA PRIJÍMATEĽOV SOCIÁLNYCH SLUŽIEB

Barbora ODRÁŠKOVÁ & Michal KOZUBÍK

Abstrakt:

V príspevku sa autorka zameriava na oblasť sociálnej rehabilitácie (§21), pracovnej terapie (§23), kde sa detailnejšie venuje jednotlivým terapiám (ergoterapia, arteterapia), ktoré sú poskytované v zariadení sociálnych služieb. Autorka sa v príspevku venuje vplyvu terapií na kvalitu života prijímateľov sociálnych služieb, kde využíva štandardizovaný dotazník Svetovej zdravotníckej organizácie WHOQOL. Cieľom príspevku je priniesť poznatky o činnosti vybraného zariadenia sociálnych služieb v oblastiach sociálnej rehabilitácie (§21), pracovnej terapie (§23) a kvality života.

ÚVOD

Kvalita života prijímateľov v zariadeniach sociálnych služieb vypovedá o vyspelosti a úrovni spoločnosti v ktorej žijeme. Poskytovatelia sociálnych služieb nemali legislatívne stanovené podmienky na dodržanie kvality sociálnych služieb. Čo sa však zmenilo prijatím o sociálnych službách, ktorý zaviedol do praxe činitele ovplyvňujúce kvalitu sociálnych služieb. Sociálne služby sú jednou z foriem sociálnej pomoci. Základným princípom je hodnota jedinca – človeka. Hlavným poslaním sociálnych služieb je pomoc znevýhodneným osobám, zlepšenie kvality ich života a ich začlenenie do spoločnosti. Je možné povedať, že rola sociálnych služieb v spoločnosti je nenahraditeľná. Medzi edukačné aktivity patria jednotlivé terapie, ktoré sa realizujú v zariadeniach sociálnych služieb a tým sa snažia zvyšovať kvalitu života u prijímateľov sociálnych služieb.

KVALITA ŽIVOTA PRIJÍMATEĽOV SOCIÁLNYCH SLUŽIEB

Kvalita života značne súvisí aj s kvalitou poskytovaných služieb. Preto je potrebné zabezpečiť určité štandardy kvality sociálnych služieb a ich neustále sledovanie, eliminovanie nedostatkov a predovšetkým aj ich skvalitnenie. Odstránením chýb v praxi a prispôbením podmienok klientom, sa zvýši aj kvalita ich života. Sociálne služby by mali vytvárať priestor pre zlepšenie kvality života. Každý človek by mal žiť tak, aby mu záležalo na úrovni života a ľudskej dôstojnosti.

Svetová zdravotnícka organizácia definuje kvalitu života ako individuálne vnímanie postavenia v živote v kontexte kultúry a hodnotových systémov, v ktorých žijú, a vo vzťahu k cieľom, očakávaniam, hodnotám a obavám, zahŕňajúcich, fyzické zdravie, psychický stav, úroveň nezávislosti, spoločenské vzťahy, osobnú vieru a ich vzťah k prostrediu. Kvalita života sa vzťahuje k subjektívnemu hodnoteniu, ktoré je zakotvené v kultúrnom, sociálnom a environmentálnom kontexte (Vaďurová, Mühlpachr, 2005).

Výskumný medicínsky prístup ku kvalite života najkomplexnejšie reprezentuje projekt Svetovej zdravotníckej organizácie WHOQOL (1997), ktorý predpokladá, že sa na kvalite života podieľa šesť oblastí / domén s rôznym počtom indikátorov v nich.

Ide o tieto domény:

- telesné zdravie: indikátory; energia a únava, bolesť a diskomfort, spánok a odpočinok,

- psychické funkcie: indikátory; imidž vlastného tela a zjavu, negatívne a pozitívne emócie, sebahodnotenie, myslenie, učenie, pamäť a pozornosť,
- úroveň nezávislosti: indikátory; mobilita, aktivity v každodennom živote, závislosť od liekov a zdravotných pomôcok a pracovná kapacita,
- sociálne vzťahy: indikátory; osobné vzťahy, sociálna podpora a sexuálne aktivity,
- prostredie: indikátory; finančné zdroje, sloboda, fyzická bezpečnosť, zdravie a sociálna starostlivosť, prostredie domova, možnosť získať informácie a kompetencie, spiritualita: osobné presvedčenie (Balogová, 2005).

Hodnotenie kvality života môže spočívať v posúdení určitej dynamiky hierarchického usporiadania ľudských potrieb na úrovni somatickej, psychickej, sociálnej a duchovnej, ovplyvňujú ju aj objektívne okolnosti a situácie, ktoré determinujú život človeka najmä v tom, ako človek určité životné záťaž zvláda, ako ich prežíva, aký im pripisuje význam a hodnotu (Marcinková et al., 2005).

EDUKAČNÉ AKTIVITY

Pod pojmom edukačné aktivity si môžeme predstaviť terapie, ktoré sa poskytujú v zariadeniach sociálnych služieb a pôsobia na klientov v rovine výchovnej, sociálnej a vzdelávacej. Podľa zákona č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách v § 61 ods. 8 je uvedené, že v prípade vytvorenia podmienok môže poskytovateľ sociálnych služieb vykonávať iné aktivity, terapie podporujúce zvyšovanie kvality sociálnej služby. Poskytovateľ môže na daný účel vykonávať muzikoterapiu, arteterapiu, hipoterapiu, canisterapiu, biblioterapiu, hydroterapiu, aromaterapiu a činnostnú terapiu, ktoré zvyšujú kvalitu a kredit zariadenia.

Terapie ako výchovný nástroj v práci s prijímateľmi sociálnych služieb

Ergoterapia sa využíva na rôzne ciele. V detských domovoch sa deti prostredníctvom nej učia a osvojujú si rôzne sociálne role, aby sa po opustení domova mohli riadne začleniť do bežného života, nájsť si prácu a postarať sa o seba. V reedukačných zariadeniach sa klienti prácou odpútavajú od svojich závislostí a negatívnych vplyvov, ktoré na nich zanechalo prostredie, z ktorého odišli a od ktorého si odvykajú. Snažia sa pochopiť, že v práci môžu nájsť nový zmysel života i útočisko od svojich problémov. Že môžu niečo vytvoriť, tešiť sa z toho a byť prospešní aj pre iných. Podobne v domovoch pre seniorov si vďaka práci v skupine starší ľudia uvedomujú, že sú ešte pre spoločnosť prospešní a potrební, že ich práca má význam. Nemajú potom čas myslieť na choroby, samotu, vďaka čomu môžu ľahšie prekonať smutné nálady či depresie (Jelínková, J., Krivošíková, M., Šajtarová, L. 2009).

Muzikoterapia Medzinárodne akceptovaná definícia Svetovej federácie muzikoterapie z roku 1996 znie: „Muzikoterapia je použitie hudby a/alebo hudobných elementov (zvuku, rytmu, melódie, harmónie) kvalifikovaným muzikoterapeutom pre klienta alebo skupinu v procese, ktorého účelom je uľahčiť a rozvinúť komunikáciu, vzťahy, učenie, pohyblivosť, sebaujavenie, organizáciu a iné relevantné terapeutické zámery za účelom naplnenia telesných, emocionálnych, mentálnych, sociálnych a kognitívnych potrieb. Cieľom muzikoterapie je rozvinúť potenciál a/alebo obnoviť funkcie jedinca tak, aby mohol dosiahnuť lepšiu interpersonálnu integráciu a následne tiež vyššiu kvalitu života prostredníctvom prevencie, rehabilitácie alebo liečby.“ (Kantor, J. a kol 2009)

Arteterapia predstavuje súbor umeleckých techník a postupov, ktoré okrem iného majú za cieľ zmeniť aj sebahodnotenie človeka, zvýšiť jeho sebavedomie a priniesť mu pocit zmysluplného naplnenia života (Šicková-Fabrici, J. 2008). Túto techniku využívajú arteterapeuti ako prostriedok ku komunikácii, pracuje sa najčastejšie v skupinách. Môžeme sa s ňou stretnúť vo výchovnom procese, v sociálnej práci i klinickej praxi. Klientom slúži k sebaujaveniu, čo pozitívne pôsobí na psychiku človeka, preto túto činnosť považujeme za

relaxačnú. Takisto je arteterapia prostriedok k rozvoju vnímania, prípadne k sebauzdravovaniu. (Pipeková, J., Vítková, M. 2001)

Dramaterapia je liečebne-výchovná disciplína, v ktorej prevažujú skupinové aktivity využívajúce v skupinovej dynamike divadelné a dramatické prostriedky k dosiahnutiu symptomatickej úľavy, k zmierneniu dôsledkov psychických porúch i sociálnych problémov a k dosiahnutiu personálne sociálneho rastu a integrácie osobnosti (Valenta, M. 2006).

V terapii hrou podľa Hornákovej (2003) ide predovšetkým o ciele využívanie hry pri diagnostike a náprave výchovných nedostatkov spojených s poruchou vývinu, zdravia, alebo nepriaznivými životnými okolnosťami.

V rámci hry, ktorá vytvára priestor pre komunikáciu, dozrievanie a rozvíjanie konkrétnych zručností sa sledujú ciele ako podpora vývinu a vytváranie podmienok pre dosahovanie potrebných zmien v postojoch a správaní. Jej využitie možno aplikovať najmä u detí, lebo hra je pre ne prirodzený prostriedok pre poznávanie, učenie a vyrovnávanie sa s realitou, nepríjemnými zážitkami. Hra sa vníma ako prirodzený jazyk dieťaťa, prostredníctvom ktorého s ním môže terapeut komunikovať. Umožňuje vhlád do jeho nevedomých túžob, potlačovaných negatívnych zážitkov a pohnútok.

CIELE A METÓDY

Na základe preštudovanej literatúry sme si stanovili hlavný cieľ prieskumu, ktorým je zistiť prínos procesu sociálnej rehabilitácie (§21), ošetrovateľskej starostlivosti (§22) A pracovnej terapie (§23) pre prijímateľov resp. poskytovateľov sociálnych služieb.

Stanovením hlavného cieľa sme dospeli k sformulovaniu nasledujúcej prieskumnej otázky:

O: Aká je úroveň kvality poskytovaných sociálnych služieb z pohľadu prijímateľov resp. poskytovateľov sociálnych služieb ?

Ako čiastkové ciele sme si zvolili:

C1: Zistiť mieru spokojnosti v sociálnej oblasti z pohľadu prijímateľov a poskytovateľov sociálnych služieb.

C2: Zistiť mieru spokojnosti v oblasti fyzického zdravia z pohľadu prijímateľov a poskytovateľov sociálnych služieb.

C3: Zistiť mieru spokojnosti v oblasti prostredia z pohľadu prijímateľov a poskytovateľov sociálnych služieb.

C4: Zistiť spokojnosť s kvalitou poskytovaných sociálnych služieb z pohľadu poskytovateľov a prijímateľov sociálnych služieb.

C5: Navrhnuť spôsoby akými by sa mohli sociálne služby vo vybraných zariadeniach zlepšiť. V prieskume plánujeme použiť metódy kvalitatívneho charakteru ako sú pozorovanie a interview ako aj metódy kvantitatívne kde použijeme dotazník na meranie kvality života WHOQOL. Keďže dotazník patrí k najčastejšie používaným výskumným nástrojom v kvantitatívnom prieskume a k jeho výhodám patrí anonymita, vybrali sme si práve tento prieskumný nástroj (Ondrejko, 2007). Slúži na hromadné získavanie údajov, ktoré sa dajú získať v krátkom čase (Gavora, 2007).

Z kvalitatívnych metód sme sa rozhodli pre rozhovor, ktorý je podľa Ferjenčíka (2000) najvýhodnejšia metóda pre získavanie kvalitatívnych údajov. Gavora (2007) uvádza, že rozhovor nie je len striedanie otázok a odpovedí zameraných na získanie informácií, je to zároveň sociálny vzťah dvoch ľudí v konkrétnom čase a prostredí. Pri štruktúrovanom rozhovore dostávajú všetci opýtaní tie isté otázky v tom istom poradí. Zdôrazňuje, že cieľom rozhovoru je prostredníctvom otázok zistiť nie len fakty, ale aj názory, postoje ľudí, ich presvedčenia. Podľa Miovskeho (2006) rozhovor patrí medzi najťažšie ale aj najvýhodnejšie metódy pre získavanie kvalitatívnych údajov. Pri jeho zvládnutí nejde len o získanie

užitočných sociálnych skúseností, ale taktiež aj o využití schopnosti pozorovania a na základe prepojenia týchto dvoch metód vedieť vyťažiť z toho maximum.

ZÁVER

Sumárnym cieľom práce je priniesť komplexné poznatky o činnosti vybraného zariadenia sociálnych služieb v oblasti sociálnej rehabilitácie a kvality života. Sociálne služby tvoria najstaršiu súčasť sociálnej práce. Sociálne služby sú tu nato aby pomáhali občanom pri riešení ich životnej situácie, do ktorej sa dostali, a snažia sa zmierniť ich sociálne vylúčenie s cieľom ich opätovného začlenenia sa do spoločnosti.

Literatúra:

- BALOGOVÁ, B. 2005. *Seniori*. Prešov : Akcent print. 158 s. ISBN: 80-969274-9-3.
- FERJENČÍK, J. 2000. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. Praha : Portál, 256 s. ISBN 80-7178-367-6.
- GAVORA, P. 2007. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského, 229 s. ISBN 978-80-223-2317-8.
- HORŇÁKOVÁ, M. 2003. *Liečebná pedagogika pre pomáhajúce profesie*. Bratislava : OZ Sociálna práca, 144 s. ISBN 80-968927-6-2.
- JELÍNKOVÁ, J., KRIVOŠÍKOVÁ, M., ŠAJTAROVÁ, L. 2009. *Ergoterapie*. Praha: Portál, 2009. 272 s. ISBN 978-80-7367-583-7.
- KANTOR, J.- LIPSKÝ, M. – WEBER, J. 2009. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009, 295 s. ISBN 978-802-4728-469.
- MARCINKOVÁ, D. et al. 2005. *Vybrané kapitoly z Gerontologie*. Nitra : FSVaZ UKF, Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2005. 124 s. ISBN: 80-8050-878-X.
- MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing. 332 s. ISBN 80-247-1262-4.
- ONDREJKOVIČ, P. 2007. *Úvod do metodologie společenskovedného výskumu*. Bratislava: VEDA, 2007. 248 s. ISBN 978-80-224-0970-4.
- PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. 2001. *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. Brno: Paido, 165 s. ISBN 80-731-5010-7.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie: teorie a metodika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, 167 s. ISBN 978-807-3674-083.
- VAĎUROVÁ, H. – MÜHLPACHR, P. 2005. *Kvalita života. Teoretická a metodologická východiska*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2005. 143s. ISBN 80-210-3754-7.
- VALENTA, M. 2006. *Rukověť dramaterapie a teatroterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 139 s. ISBN 80-244- 1358-2.
- Zákon č. 448/2008 Zb., o sociálnych službách, v znení neskorších predpisov

Autor:

Mgr. Barbora ODRÁŠKOVÁ
Ústav romologických štúdií
Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva
Univerzita Konštantína filozofa
Kraskova 1, 949 74, Nitra
e-mail: barbora.odraskova@ukf.sk

doc. PhDr. Michal KOZUBÍK, PhD
Ústav romologických štúdií
Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF v Nitre
e-mail: mkozubik@ukf.sk

INTERDISCIPLINARITA TÉMY EXKLÚZIE A EXTRÉMIZMU AKO INŠPIRATÍVNE VÝCHODISKO PRE VÝSKUM V SOCIÁLNEJ PRÁCI A PEDAGOGIKE

Marcel PECNÍK

Abstrakt

V predloženom článku venujeme pozornosť základným východiskám nášho výskumu v rámci doktorandského štúdia zameraného na riešenie otázky politického extrémizmu a sociálnej exklúzie na pozadí správy vecí verejných. Význam výskumu a koncipovania dizertačnej práce na túto tému je zvýraznený nielen súčasnými politickými a sociálnymi tendenciami na Slovensku, ale aj v bližšom, či vzdialenejšom zahraničí. Téma rastu exklúzie, radikalizmu až extrémizmu je rozhodne dnes globálnym problémom. V článku ešte neformulujeme závery a odporúčania, ale snažíme sa systémovo potvrdiť potrebu interdisciplinárneho prístupu vo výskume problematiky a následných návrhoch pre prax sociálnej práce, pedagogiky a života spoločnosti vôbec.

ÚVOD

Viaceré štáty Európskej únie, medzi nimi aj Slovenská republika, čelia dnes výraznému nárastu politického extrémizmu na národnej, regionálnej ale aj lokálnej úrovni správy vecí verejných. Extrémizmus často prameniá práve zo sociálnej exklúzie je veľkým rizikom demokracie a mierového vývoja nielen daného štátu, či územia, ale aj celého Sveta. O tom svedčia celé dejiny ľudstva, najmä však tie v búrlivom XX. storočí plnom vojnových konfliktov, prameniách často z ideologických dôvodov. Menej nepokojné nie je ani to ďalšie storočie, v ktorom práve žijeme. Skôr naopak. Je pritom pravdou, že v súčasnosti sociálne existujeme v európskom priestore v demokratickom spoločenskom zriadení, ktorého hlavným predpokladom je sloboda. Demokratický politický systém a sloboda umožňujú pluralitu názorov a dávajú široké možnosti vystupovania a prezentovania názorov a postojov. Táto sloboda býva využívaná pre myšlienkový, ako aj materiálny pokrok spoločnosti. Sme však čoraz častejšie svedkami jej zneužívania nielen na vyslovovanie radikálnych, ale aj extrémistických myšlienok, ktoré v rámci demokracie môžu hlásať myšlienky smerujúce k totalite. Často takéto názory, postoje i následné konania súvisia s fenoménom sociálnej exklúzie. Hlavným dôvodom výberu tejto témy bol primárne záujem skúmať súvisť medzi uvedenými javmi vo vybraných skúmaných jednotkách a zároveň záujem hľadať, nájsť a ponúknuť nástroje, ako oba fenomény čo najúčinnšie neutralizovať. A to tak v rovine pedagogiky, ako aj sociálnej práce.

KONCEPT DIZERTAČNEJ PRÁCE

Interné doktorandské štúdium realizujeme na Katedre sociálnej práce, na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku, od roku 2014. Témou štúdia je výskum a príprava dizertačnej práce s názvom: „Sociálna exklúzia a politický extrémizmus v národných, regionálnych a lokálnych podmienkach správy vecí verejných.“ Školiteľom je vysokoškolský pedagóg, politológ a v súčasnosti (r. 2016) aj poslanec Národnej rady Slovenskej republiky Doc. PhDr. Martin Klus, PhD. MBA. Cieľom výskumu a zostavenia záverečnej práce, i jej prezentácií, bude adresné a analytické pomenovanie príčin, stavu a dôsledkov narastania sociálnej exklúzie a politického extrémizmu a radikalizmu. Okrem toho bude cieľom navrhnutie

konkrétnych nástrojov smerujúcim k ovplyvneniu správy vecí verejných s cieľom spomalenia resp. zvrátenia rozširovania uvedených negatívnych fenoménov a resp. hľadanie spoločenských, hospodárskych a politických mechanizmov s ambíciou týmto predchádzať. Vychádzame, okrem štúdia odbornej literatúry a konzultácií aj zo širokospektrálneho skúmania spoločenskej a politickej reality. V nej sa javia ako hlavné príčiny sklamaní, deprivácie a následného prikláňania sa k radikálnym názorom predovšetkým nasledovné okolnosti: slabé plnenie politických sľubov a programov a trvalé neriešenie (alebo len slabé riešenie) vážnych spoločenských problémov, ako sú:

- Rast chudoby a zväčšovanie sociálnych rozdielov,
- Neuspokojivé riešenie problémov rómskeho etnika a ďalšie národnostné otázky,
- Relativizácia hodnôt a vytesňovanie tradičných hodnôt z reálneho života,
- Uprednostňovanie komerčnej a konzumnej kultúry a spôsobu života,
- Oslabovanie vplyvu tradičnej kresťanskej viery a náboženstva,
- Otázka o miere vulgarizácie široko dostupnej mediálnej, umeleckej a vôbec verejnej komunikačnej sféry,
- Slabá vymožitelnosť práva a právna neistota,
- Formalizmus zákonov a procesných postupov, často prevyšujúci rozmer žiadúcich praktických riešení,
- Slabá výchova k zodpovednosti za seba i spoločnosť v škole i v rodine.

Cieľom práce bude tiež pokus o presné vymedzenie pojmov v komparácii, ako napríklad extrémizmus a radikalizmus. Hlavné však budeme sledovať návrhy riešení zhoršujúcej sa situácie s ohľadom na budúcnosť slovenskej spoločnosti v národnom, regionálnom i miestnom kontexte. Príčiny problémov i riešenia budeme koncepčne skúmať a prezentovať tak, aby boli zrozumiteľné a aplikovateľné nielen pre slovenskú spoločnosť. Tiež bude našou ambíciou aplikovať výsledky výskumu aj na problémy systematickej sociálnej práce a pedagogiky (najmä v ich vzájomnom vzťahu a prepojení) na Slovensku, ktoré súvisia s témou výskumu a navrhnúť možné riešenia v tomto smere. V tomto zmysle máme záujem v zmysle zákona o sociálnych službách (Zákon č. 448/2008 Z.Z.) a jeho realizácie v praxi venovať pozornosť najmä možnostiam prevencie vzniku nepriaznivých situácií, riešeniam krízových situácií a prevencii vylúčenia poskytovaním kvalitnej sociálnej rehabilitácie, ale najmä poradenstva v zariadeniach poskytovania sociálnych služieb, ako aj vo verejnej komunikácii. Za problémovú oblasť rozhodne považujeme aj sféru sociálnej kurately a sociálnoprávnej ochrany detí. Nielen v tejto časti práce sa oprieme aj o iné ako legislatívne, či praktické východiská. Ako mimoriadne inšpiratívne pre analýzu problémov a návrhy celostných riešení sa javia aj rozmery psychológie – najmä sociálnej psychológie (Oravcová, 2012), aktuálnej politológie a bezpečnostných štúdií (Charvát, 2007), náboženstva, filozofie (Kováčiková, 2010), osobitne voluntarizmu a existencializmu (Šlosiar, 2004), či histórie. Tieto rozmery nepovažujeme za „pomocné“. Skôr sa s nimi snažíme pracovať ako s východiskovými.

Vo výskume venujeme pozornosť aj aktuálnym otázkam prepojenosti našej tímy na globalizáciu a čoraz viac šíriaci sa terorizmus (Hobsbawm, 2009). Terorizmus a šírenie extrémizmu s využitím strachu a násilia považujeme za vrcholne neprijateľné, avšak čoraz častejšie tendencie.

Od začiatku práce na výskume a príprave dizertačnej práce došlo v medzinárodnej i našej slovenskej politike k dvom zásadným novým okolnostiam, ktorým prispôbujeme výskum i koncepciu. Pôvodne stanovené hypotézy však tieto nové okolnosti nepopierajú, práve naopak, potvrdzujú ich v praxi. Prvou je rozhodne otázka masovej a imigrácie z arabských krajín do Európy a z nej prameniace tendencie a druhou sú zmeny v našom vnútropolitickom systéme, kedy vo voľbách do Národnej rady slovenskej republiky v marci 2016 niektoré (dnes populárne pomenované) „štandardné strany“ neboli zvolené do parlamentu, pričom niektoré nové

„protestné“ strany, dokonca jedna často označovaná aj za radikálnu, či extrémistickú získali značný volebný výsledok a tým aj podiel na možnosti spravovať veci verejné.

HYPOTÉZY

Po naštudovaní odbornej literatúry, dôslednom priebežnom zo záujmu prameniocom oboznamovaní sa s problematikou, sme pre výskum sformulovali nasledovné hypotézy. Z ich potvrdenia, alebo vyvrátenia plánujeme odvodiť priamu súvislosť medzi exklúziou a extrémizmom a tiež sformulovať konkrétne návrhy na riešenie rozširujúcej sa sociálnej exklúzie a narastajúceho politického radikalizmu a extrémizmu.

- Ak v spoločnosti dominuje formálne napĺňanie obsahov zákonov a to je stavané nad všeobecné dobro spoločnosti, nadčasové hodnoty a spravodlivosť (ktorú negarantujú iba zákony), takýto stav generuje sklamanie, nespokojnosť, frustráciu a následne i depriváciu jednotlivých ľudí, ako aj skupín obyvateľstva.
- Exklúzia, sklamanie, nespokojnosť a deprivácia, na pozadí existenčnej nutnosti uspokojovania primárnych potrieb vedú človeka a spoločnosť k radikalizmu a extrémizmu v konatívnej i sympatizujúcej podobe.
- Spoločenské nebezpečenstvo návratu totalitných režimov v Európe silnie aj spolu s oslabovaním vplyvu aspektu dôsledného zvažovania a vnútornej osobnej zodpovednosti za politické i životné voľby u jednotlivých občanov.
- Spoločnosť a politika sa viac sústreďujú na populárne, neraz tvrdé i na nesystémové riešenia, ako na koncepčné zmeny smerujúce k udržateľnej kvalite života a plošné angažovanie sa za slobodu.
- V stereotypoch vnímania politikov dominuje u ľudí rozmer kradnutia a klamania nad rozmerom delegovania moci a riadenia štátu a spoločnosti.
- Demokratická, dynamická a vyspelá spoločnosť zameraná nielen na skupinu, ale aj na jednotlivca, vyžaduje okrem legislatívnych pilierov pokoja a rozvoja aj nástroje a systémy širokého implementovania nadčasových hodnôt, smerujúcich k všeobecnému dobru a blahu spoločnosti, primárne najmä v systéme školstva, sekundárne aj v nástrojoch a inštitúciách sociálnej práce.

METODIKA A SPOLUPRÁCA

Zvolená metodika odzrkadľuje interdisciplinaritu témy. Tak aj okruh spolupracovníkov, ktorých nevnímame len ako respondentov. Prirodzene, vychádzame zo štúdia dostupnej domácej i zahraničnej literatúry, legislatívy, mediálnych a internetových informácií, snažíme. Doterajšie realizované výskumy, s ktorými sme sa oboznámili nepovažujeme nateraz za také, ktoré by nami rozpracovávanú tému analyzovali a riešili tak, ako sme si to predsavzali v našom prípade. Využijeme aj metódy dotazníka a rozhovoru. Medzi spolupracovníkov pri tvorbe práce patria predstavitelia politických strán a hnutí, štátnej moci, cirkví, spoločenských a kultúrnych organizácií, vedy a výskumu, samosprávy, občianskych „tretosektorových“ organizácií, organizácií sociálnych služieb, škôl všetkých stupňov a pod.

Využitím potenciálu interdisciplinaritu témy exklúzie a extrémizmu plánujeme naplniť ambíciu systematického a dobre prezentovateľného výsledku najmä pre odbornú, ako aj laickú verejnosť.

ZÁVER

Veríme, že spracovaním a následným budúcim obhájením dizertačnej práce, ktorej základné východiská sme uviedli, sa podarí nielen priniesť syntetizujúci pohľad na skúmanú problematiku, ale sformulovať aj návrhy pre prax v oblasti sociálnej práce a pedagogiky.

Tieto dve oblasti považujeme za veľmi dôležité, pretože v pedagogickom – školskom procese a prostredí dochádza k formovaniu dieťaťa, neskôr mladého, i dospelého človeka a jeho príprave na aktívny život v spoločnosti. Ten predpokladá dobré zvládanie základných sociálnych rolí a nadobúdanie statusov, ako aj tendenciu rozvíjať ich, či udržiavať. Pokiaľ v tomto smere dôjde k narušeniu vývoja jedinca z vlastných vnútorných, alebo aj vonkajších, či vis maior dôvodov, nastupuje do procesu riešenia vzniknutých problémových a krízových situácií práve sociálna práca v rozmanitej škále svojich činností a inštitúcií. Pre rozvoj obidvoch týchto spoločensky dôležitých oblastí činnosti človeka je rozhodne potrebné venovať pozornosť dôslednej analýze fenoménov exklúzie a extrémizmu, či už samostatne, ako aj vo vzájomných príčinných súvislostiach. To napomôže aj rozvoju dostatočnej akcieschopnosti v reakciách na mnohé nástojčivé požiadavky a výzvy súčasnej doby.

Literatúra:

KOVÁČIKOVÁ, D. 2010. *Filozofické, náboženské a historické východiská sociálnej práce*. Banská Bystrica : UMB, 174 s. ISBN 978-80-8083-997-0.

CHARVÁT, J. 2007. *Současný politický extrémismus a radikalismus*. Praha: Portal, 183 s. ISBN 978-80-7367-089-6.

HOBSBAWM, E., J. 2009. *Globalizace, demokracie a terorismus*. Praha: Academia, 134 s. ISBN 978-80-200-1725-3.

ORAVCOVÁ, J. 2012. *Sociálna psychológia*. Banská Bystrica: UMB, 257 s. ISBN 978-80-557-0402-9.

ŠLOSIAR, J. 2004. *Filozofia človeka od voluntarizmu k existencializmu*. Prievidza, 2004. Prievidza: Alius, 108 s. ISBN 80-969135-1-4.

Zákon č. 448/2008 Z.z. – Zákon o sociálnych službách
Internet

Autor:

PhDr. Marcel PECNÍK
Katedra sociálnej práce
Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity
Hrabovská cesta 1/A
Ružomberok 034 01
marcelpecnik1@gmail.com

VPLYV AEROBIKU NA BODY IMAGE A AERÓBNU VYTRVALOSŤ ŽIAČOK VYBRANÉHO OSEMROČNÉHO GYMNÁZIA

Lucia PLEVKOVÁ

Abstrakt

Cieľom predkladaného príspevku bolo rozšíriť poznatky o vplyve aerobiku na body image a aeróbnu vytrvalosť žiačok osemročného gymnázia. Výskum bol realizovaný za pomoci 20 žiačok kvarty Gymnázia Ladislava Novomeského v Bratislave, ktoré absolvovali počas šiestich týždňov v rámci hodín školskej telesnej výchovy hodiny aerobiku. Informácie o spokojnosti, resp. nespokojnosti s obrazom vlastného tela sme zisťovali pomocou dotazníka Countour Drawing Rating Scale (Thomson & Gray 1995) a úroveň aeróbnej vytrvalosti sme testovali pomocou viacstupňového člnkového behu na 20m. Predkladané výsledky by mohli poslúžiť telovýchovným pedagógom pri tvorbe hodín školskej telesnej výchovy dievčat s cieľom zlepšiť ich vnímanie obrazu vlastného tela a zlepšiť ich úroveň aeróbnej vytrvalosti.

ÚVOD

V súčasnej dobe neustále narastá záujem ľudí o vlastné telo, o jeho výzor. Telo sa stalo našou vizitkou, a tak musí tomu aj zodpovedať a musíme sa tak aj oň starať. Veľký podiel na tom, aký je ideál a ako máme vyzerat', majú média, ktoré nám z každej strany predkladajú stále atraktívnejšie, štíhlejšie, svalnatejšie, šťastnejšie, úspešnejšie a krajšie osoby a ktoré nám dávajú za príklad ako by sme mali vyzerat' a žiť. Niektorí kvôli svojmu vzhľadu investujú obrovské peniaze a veľmi veľa energie, len aby sa vyrovnali týmto nárokom spoločnosti na vzhľad. S rastúcou dôležitosťou o vzhľad tela pribúda aj počet ľudí, ktorý majú negatívny vzťah k nemu. Obzvlášť s vysokou mierou nespokojnosti sa stretávame u ženského pohlavia. Stále mladšie a mladšie dievčatá sa až prehnane pozorujú, porovnávajú a neprimerane sa hodnotia, čo v niektorých prípadoch môže vyústiť do rôznych zdravotných a psychických porúch.

S rovnakým trendom, teda posúvaniu sa k horšiemu, sa stretávame aj pri úrovni výkonnosti u školskej populácie, ktorá je spôsobená znižovaním množstva pohybovej aktivity a nárastom sedavého spôsobu života, ktorá môže rovnako vyústiť do rôznych závažných ochorení.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Vplyv pohybovej aktivity na človeka

Pozitívny prínos primeranej pohybovej aktivity pre rozvoj vytrvalosti, sily a pohyblivosti je v súčasnosti dobre dokumentovaný (Slepičková 2005). Okrem toho, že sa pohybová aktivita podieľa na zvyšovaní telesnej zdatnosti, má aj ďalšie, nemenej dôležité účinky na naše telesné zdravie. Máchová, Kubátová a kol. (2009) uvádzajú, že vplyvom primeranej pohybovej aktivity sa znižuje hladina cholesterolu, lepšie sa prekrvuje a okysličuje mozog, je nápomocná pri bolestiach chrbta, kosti sa stávajú vďaka nej pevnejšie, čím sa znižuje riziko zlomenín (zvlášť u ľudí vo vyššom veku), zlepšuje sa prekrvenie kože (čím sa zlepšuje aj fyzický vzhľad) a v neposlednom rade pôsobí ako prevencia pred civilizačnými ochoreniami.

V súčasnosti však zabúdame na jeden obrovský vplyv pohybovej aktivity na človeka a to na jeho psychiku. Pritom psychického stresu pribúda a fyzického ubúda (Slepičková 2005). Priaznivý účinok na psychiku je pomerne komplexný: dochádza k zlepšovaniu nálady, osoby trpiace úzkostnou alebo depresívnou poruchou pozorujú odbúravanie svojich ťažkostí, zvyšuje sa sebavedomie, sebaúcta (t.j. dobrý vzťah k sebe), tiež dochádza k odbúravaniu

hnevливosti a nevraživosti. Počas vykonávania pohybovej aktivity sa odkláňa pozornosť od myšlienkových obsahov, ktoré človeka možno sužovali a zameriava sa na telesné pocity pri rytmickom pohybe (napr. rýchlej chôdzi alebo pomalom behu) (Hašto, Čelko, Kaščák 2006).

Body image

Body image predstavuje subjektívne vnímanie vlastného tela. Je to predstava o vlastnom tele, týkajúca sa telesnej hmotnosti a proporcií tela. Táto predstava sa môže blížiť skutočnému, objektívnemu vzhl'adu postavy jednotlivca, ale môže byť tiež viac či menej skreslená (Grogan 2007).

Krch (2002) konštatuje, že nespokojnosť u žien je bežná už od ôsmeho roku veku. Existujú však štúdie (Lowes & Tiggemann 2003; Hendy, Gustitus & Leitzel-Schwalm 2001), ktoré zistili nespokojnosť s vlastným telom už u 4 a 6 ročných detí. Najnovšie výskumy týkajúce sa body image zistili, že nespokojnosť s vlastným telom začína vzrastať vo veku 14 rokov a najväčšia je v 15 rokoch (Jones, Buckner & Miller 2014).

Aeróbna vytrvalosť a aerobik

Podľa Vanderku a Kampmiller (2012) sa spájajú vytrvalostné schopnosti so schopnosťou dlhotrvajúco vykonávať pohybovú činnosť na určitej úrovni intenzity bez toho, aby došlo k zníženiu jej efektívnosti. Labudová a kol. (2002) bližšie charakterizuje aeróbnu vytrvalosť ako schopnosť vykonávať miernu, až stredne intenzívnu pohybovú aktivitu dostatočne dlhý čas, pri ktorej nedochádza k výraznejšiemu kyslíkovému deficitu. Organizmus je pri tomto druhu pohybovej aktivity schopný takmer v plnom rozsahu pokryť požiadavky na kyslík. Ako prostriedky rozvoja aeróbnej vytrvalosti uvádza všetky cyklické činnosti ako napr. chôdza a beh, chôdza a beh na lyžiach, severská chôdza, plávanie, jazda na bicykli, ale aj skákanie na švihadle, aerobik, či dlhšie trvajúce športové hry a pod.

Aerobik predstavuje druh náročného vytrvalostného cvičenia, ktoré využíva prostriedky hlavne základnej, kondičnej, rytmickej gymnastiky a tancov. Pri cvičení sa zapájajú do činnosti veľké svalové skupiny a tým sa stimuluje a pozitívne ovplyvňuje najmä práca kardiovaskulárneho systému, čo sa následne prejavuje zlepšením všeobecnej telesnej zdatnosti organizmu. Intenzita a dynamika cvičenia je podmienená hudobným sprievodom, ktorý napomáha zvyšovať motiváciu a posilňuje emocionálnu stránku pohybového programu (Kyselovičová, Antošovská 2003). Ako ďalšie ciele aerobiku sú uvádzané: posilnenie srdcovo-cievneho a respiračného systému, zvýšenie svalovej sily, vytrvalosti, zlepšenie telesnej a funkčnej zdatnosti organizmu, zlepšenie koordinačných schopností, zlepšenie pohyblivosti, prevencia proti civilizačným chorobám, odreagovanie sa od každodenných starostí, pozitívne zážitky, komunikácia v kolektíve, odbúravanie stresu, zábava, redukcia nadbytočného tuku a formovanie postavy (Halmová 2013).

Adolescencia

Názov tohto vývinového obdobia je odvodený z latinského *adolesco*, *adolescere*, čo v preklade znamená dorastať, dospievať, vyvíjať sa, ale tiež vzmáhať sa, silnieť, mohutnieť. Ak by sme chceli adolescenciu ohraničiť a nájsť jej počiatok a koniec, stretli by sme sa s viacerými názormi. Za začiatok sa väčšinou považuje ukončenie pohlavného dozrievania a dosiahnutie plnej pohlavnej zrelosti, kedy je mladý človek schopný reprodukcie. Na druhej strane stojí názor, že za začiatok adolescencie je možné považovať ukončenie rýchleho telesného dozrievania a začiatok rýchleho psychického dozrievania. Zo sociálneho hľadiska je vstupenkou do adolescencie ukončenie povinnej školskej dochádzky (Končeková 2005).

Na vymedzenie nám môže poslúžiť aj fyzický vek, ktorý dolnú hranicu ohraničuje nasledovne:

- 14 – 16 rokov (Končeková 2005),

- 15 rokov (Vágnerová 2000),
- 14 rokov dievčatá, 17 rokov chlapci (Binarová 2005).

Pre ukončenie adolescencie biologickým kritériám už neprikladáme taký veľký význam. Dôležitejšie sú pre nás kritériá psychologické – dosiahnutie osobnej autonómie, prípadne sociologické – rola dospelého a pedagogické – ukončenie vzdelávania a získanie kvalifikácie pre nasledujúcu profesiu (Macek 2003).

Hornú hranicu môžeme tiež vyjadriť fyzickým vekom:

- 18 – 20 rokov (Končeková 2005),
- 19 rokov (Machová, Kubátová a kol. 2009),
- 20 rokov (Vágnerová 2000),
- 22 rokov (Langmeier, Krejčířová 2006).

Školský vek je pre vnímanie samého seba zásadný v tom, že sa dieťa zrovnáva s vrstovníkmi a hodnotí svoje schopnosti či talent. Adolescencia je na druhej strane obdobím zmien. Okrem fyzických zmien dochádza i k zmenám percepcie samého seba (Balcar 1991). Fyzický vývoj u dievčat je vnímaný ako rizikový faktor pre prispôsobivosť k týmto zmenám, pretože s pubertou spojené fyzické zmeny odďaľujú dievčatá od štíhleho ideálu tela (Nishina et al. 2006).

Adolescenti posudzujú vlastné telo vzhľadom k vzťahu k aktuálnemu štandardu atraktivity, porovnávajú ho s ostatnými adolescentmi a aktuálne prijatým ideálom. Pokiaľ ich telesné proporcie zodpovedajú aktuálnemu ideálu krásy, vytvárajú oporu vlastného sebavedomia. Podporujú pocit istoty, že jednotlivec bude sociálne akceptovaný a pomáhajú mu dosiahnuť uspokojivejšiu prestíž, špeciálne vo vzťahu k opačnému pohlaviu. Adolescent sa potrebuje páčiť iným aj sebe, aby sa ubezpečil o svojej hodnote (Vágnerová 2000).

Po motorickej stránke je človek v tomto období na vrchole, lebo tomu zodpovedajú všetky príslušné funkcie. Pohyby sú plynulé, koordinované a celé telo je v pohybovej harmónii. Svoj maximálne hodnoty dosahuje aj pohybová výkonnosť. Od šestnásteho roku prichádza obdobie vrcholnej motorickej aktivity, v ktorom je možné neustále rozvíjať špeciálnu tréňovanosť a v 18 až 20 roku dosahujú dospievajúci najvyšší stupeň motorického vývinu (Kasa 2002).

Čo sa týka adolescentov a pohybovej aktivity, tak alarmujúci poznatok prezentujú Šimonek a kol. (2013), ktorí varujú pred súčasným stavom pohybovej aktivity našej i zahraničnej mládeže. Hovoria, že väčšina mladých ľudí trávi svoj voľný čas pasívnymi činnosťami často spojenými so zdravie poškodzujúcim užívaním návykových látok, čo v konečnom dôsledku vyúsťuje do poškodzovania zdravia celej generácie ľudí ako aj ich potenciálnych potomkov. Touto pohybovou inaktivitou sa z nich stávajú tvory „homosedentarius“ – teda tvory sedavé.

METODIKA

Výskumný súbor

Výskumu sa zúčastnilo 20 dievčat z Gymnázia Ladislava Novomeského v Bratislave, ktoré navštevovali kvartu osemročného gymnázia. Vekový priemer dievčat bol $14,3 \pm 0,47$ rokov a ich priemerné BMI predstavovalo hodnotu 21,77, čo zodpovedalo normálnej hmotnosti. Telesnú a športovú výchovu navštevovali 2x do týždňa. Veľkou výhodou vybranej školy bol aj plavecký bazén, vďaka ktorému žiačky navštevovali raz týždenne aj hodiny plávania.

Popis experimentálneho činiteľa

Žiačky absolvovali počas šiestich týždňov v rámci hodín telesnej a športovej výchovy hodiny aerobiku. Pri štruktúre hodín sme sa riadili odporúčaniami Kyselovičovej (2000), ktorá rozdeľuje hodinu aerobiku nasledovne:

Tabuľka 1: Štruktúra hodiny aerobiku (upravené podľa: Kyselovičová 2000)

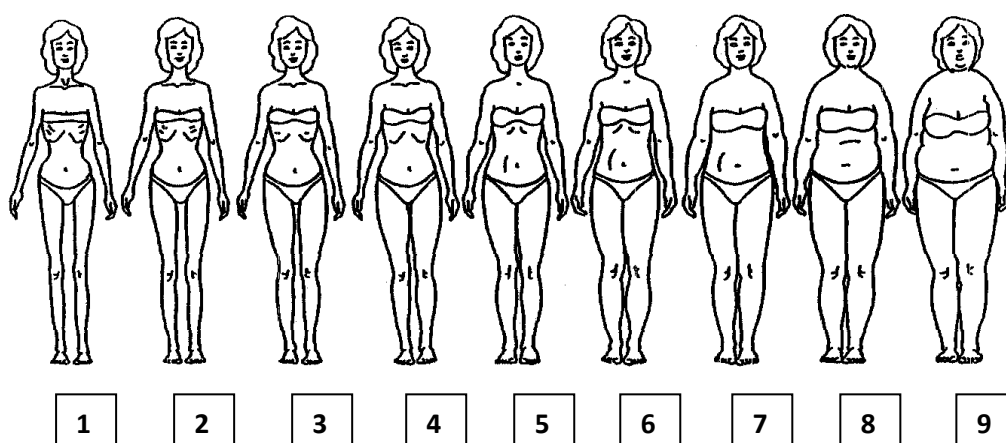
Časti vyučovacej hodiny		Trvanie [min]
ÚVODNÁ	- rozohriatie (warm up)	3-5
PRÍPRAVNÁ	- rozcvičenie (prestrečing)	5-7
HLAVNÁ	- aeróbny blok	15-30
	- posilňovací blok (floor work)	5-10
ZÁVEREČNÁ	- uvoľnenie a strečing	3-5

Pohybový obsah tvorili vybrané cvičenia nízkeho, vysokého a kombinovaného aerobiku. Nízky aerobik (Low impact) je charakteristický tým, že pri cvičení dochádza k neustálemu kontaktu jedného chodidla s podložkou a tempo hudby sa pohybuje v rozsahu 128-152 BPM (t.j. počet počítacích dôb za 1 minútu). Pri vysokom (High impact) aerobiku pozorujeme už fázu letu, kedy chodidlá opúšťajú podložku. Tempo hudby je v rozsahu 130-160 BPM. Kombinovaný (mixed/Hi-Low impact) aerobik je kombináciou nízkeho a vysokého aerobiku (Kyselovičová, Antošovská 2003).

Metódy získavania údajov

Viacstupňový člnkový beh na 20m (Beep-test) (Šimonek 2012) –podstata testu spočíva v nepretržitom behu medzi mätami, ktoré sú vo vzdialenosti 20 m od seba. Testovaná sa musí dotýkať čiary pri méte súčasne so signálom z CD nosiča vždy v určitom časovom rozpätí, ktoré sa postupne s prebehnutou vzdialenosťou (po 1 minúte) skracuje. Štart je spoza jednej z mét a testovaná sa snaží dotknúť nohou čiary pri méte približne vtedy, keď zaznie pípnutie. Ak nedosiahne métu (nachádza sa viac ako 2 m od méty) v čase pípnutia 2-krát za sebou, test sa ukončí.

Contour Drawing Rating Scale (CDRS) - výber schémy ženského tela, na základe vnímania obrazu vlastného tela. Úlohou žiačok bolo vybrať jednu schému, ktorá zodpovedá ich aktuálnemu telesnému výzoru a jednu schému, ktorá zodpovedá ideálu obrazu ženského tela. Rozdiel medzi týmito vybranými schémami predstavuje hodnota, ktorá ukazuje na mieru nespokojnosti s obrazom vlastného tela.



Obrázok 1: Countour Drawing Rating Scale (CDRS) (Thomson & Gray 1995)

Metódy spracovania a vyhodnotenia získaných údajov

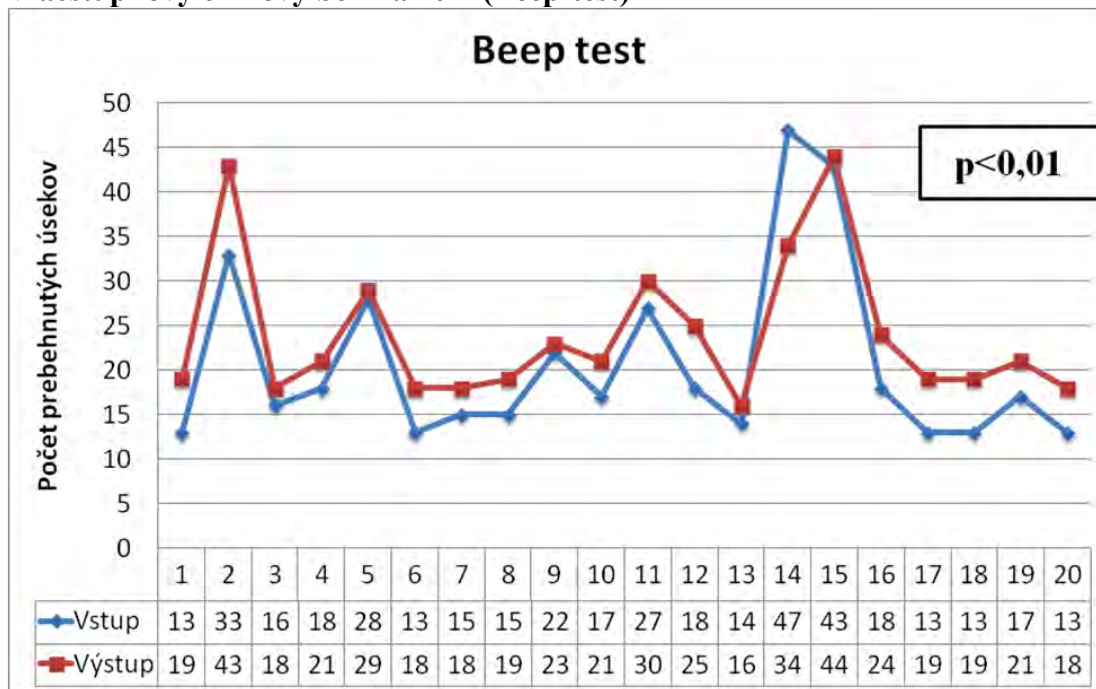
Na spracovanie a vyhodnocovanie výsledkov sme využili opisné charakteristiky: aritmetický priemer, variačné rozpätie, rozptyl, smerodajnú odchýlku a percentuálne vyjadrenie.

Rozdiel hodnôt párov vo vnútri skupiny sme testovali použitím Wilcoxonovho T-testu pre 2 závislé výbery (porovnanie vstupných a výstupných hodnôt testu aeróbnej vytrvalosti a hodnôt pri výbere schém).

Výsledky sme kvôli prehľadnosti zaznačili do grafov a tabuliek.

VÝSLEDKY

Viacstupňový člnkový beh na 20m (Beep-test)



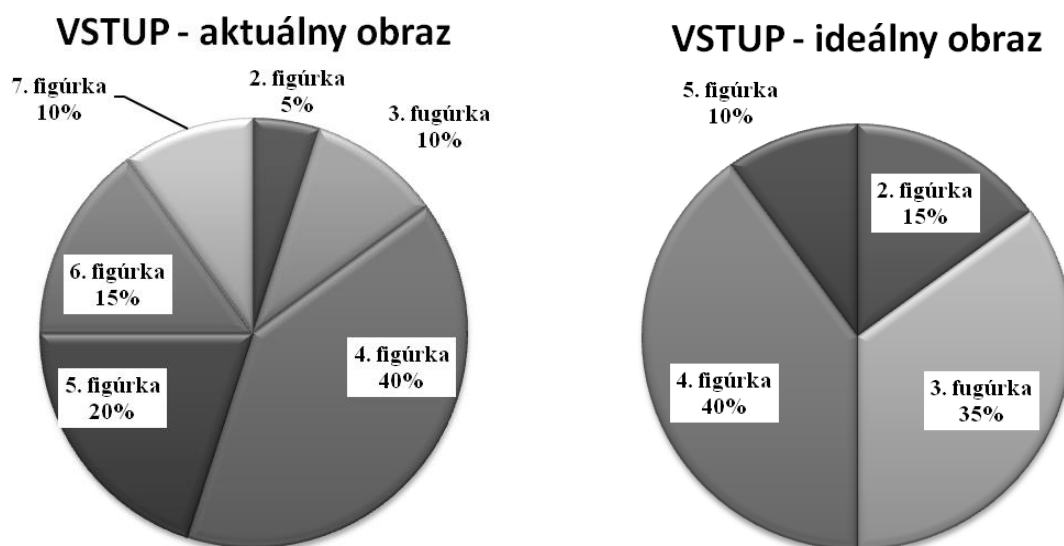
Graf 1: Vstupné a výstupné hodnoty vo viacstupňovom člnkovom behu na 20m

Po absolvovaní 6-týždňového pohybového programu aerobiku sa nám všetky žiačky, až na jednu, zlepšili. V priemere toto zlepšenie predstavovalo 3,3 úseku 20m behu. Najlepšie zlepšenie nastalo u probandky číslo 2 a to o 10 úsekov, zhoršenie nastalo u probandky číslo 14 a to až o 13 úsekov, zhoršenie mohlo byť spôsobené značne nízkou úrovňou motivácie pre beh. Rozdiely medzi vstupnými a výstupnými hodnotami Beep-testu sa preukázali byť štatisticky významné na 1% hladine štatistickej významnosti.

Contour Drawing Rating Scale

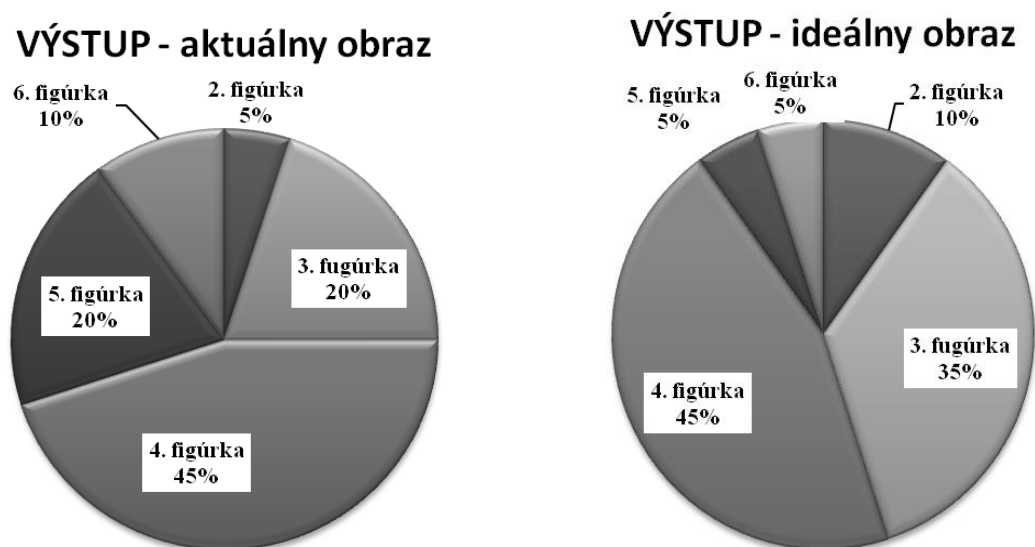
Žiačky najčastejšie uvádzali, že aktuálne sa podobajú na postavičku číslo 4 (8 probandiek), nasledovala postavička číslo 5 (4 probandky), postavička číslo 6 (3 probandky), rovnako po 2 probandky označili, že sa podobajú na postavičku číslo 3 a 7 a iba 1 probandka označila postavičku číslo 2. Postavičky číslo 1, 8 a 9 neoznačilo ani jedno dievča. Priemerná hodnota označovaných postavičiek bola 4,6.

Pri výbere ideálnej postavy sa najviac dievčat priklonilo k postavičke číslo 4 (8 probandiek), 7 probandiek označilo postavičku číslo 3, 3 probandky označili postavičku číslo 2 a 2 probandky postavičku číslo 5. Priemerná hodnota vybraných postavičiek bola 3,5.



Graf 2: Vstupné hodnoty Contour Drawing Rating Scale

Priemerný rozdiel medzi aktuálnymi postavami a ideálnymi postavami predstavoval hodnotu 0,9, pričom najväčší rozdiel bola hodnota 4, kedy žiacka označila jej aktuálnu postavu postavičkou číslo 7 a ideálnu postavičkou číslo 3. Rovnako 1x sme zaznamenali aj rozdiel hodnôt 3, 4x rozdiel 2, 8x rozdiel 1 a 6 žiačok označilo, že ich aktuálny obraz tela je totožný s ich ideálnou predstavou. Ani jedno dievča neodpovedalo tak, že jej aktuálna postava je štíhlejšia ako ideálna.



Graf 3: Výstupné hodnoty Contour Drawing Rating Scale

Po absolvovaní pohybového programu aerobik dievčatá najčastejšie označili ako svoj aktuálny obraz postavičku číslo 4 (9 probandiek), po 4 probandky označili postavičky číslo 5 a 3, 2 probandky označili postavičku číslo 6 a iba 1 vybrala postavičku číslo 2. V tomto prípade neboli označované postavičky číslo 1, 7, 8 a 9.

Ako ideálne postavy dievčatá v rovnakom počte ako u aktuálnej postavy vyberali postavičku číslo 4, 7 probandiek vybralo postavičku číslo 3, postavička číslo 2 bola označená 2x a postavičky číslo 5 a 6 po 1x. Opäť dievčatá neoznačili postavičky číslo 1, 7, 8 a 9.

Priemerný rozdiel medzi aktuálnymi a ideálnymi postavami predstavoval po absolvovaní aerobiku hodnotu 0,5 (priemerná hodnota aktuálnej postavy 4,1, priemerná hodnota ideálnej postavy 3,6). 1 žiačka sa označila ako štíhlešia v porovnaní s jej ideálom, 12 žiačok označilo figúrky s rovnakými číslami a zvyšných 7 vykazovalo nespokojnosť s obrazom vlastného tela (5 žiačok s rozdielom 1, 2 žiačky s rozdielom 2 a iba 1 žiačka s rozdielom 3 postavičiek). Vstupné a výstupné hodnoty nespokojnosti s obrazom vlastného tela sa preukázali štatisticky významné na 1% hladine štatistickej významnosti.

ZÁVER

Po absolvovaní 6-týždňového pohybového programu aerobiku sme pozorovali pozitívne zmeny v úrovni aeróbnej vytrvalosti a vo vnímaní obrazu vlastného tela. Preukázali sme významné rozdiely medzi vstupnými a výstupnými hodnotami viacstupňového člnkového behu na 20m ($p < 0,01$) a rovnako sme preukázali významné rozdiely medzi vstupným a výstupným hodnotami spokojnosti, resp. nespokojnosti s obrazom vlastného tela ($p < 0,01$). Po týchto zisteniach odporúčame zaraďovať využitý pohybový program aerobiku do hodín telesnej a športovej výchovy adolescentných dievčat a overovať ďalšie pohybové programy, ktoré by rešpektovali záľuby a záujmy žiačok s cieľom dosiahnuť pozitívne zmeny v úrovni aeróbnej vytrvalosti a vo vnímaní vlastného tela.

Príspevok bol podporený grantom VEGA č. 1/0971/15

Literatúra:

- BALCAR, K. 1991. Úvod do studia psychologie osobnosti. 2. vyd. Chrudim : MACH.
- BINAROVÁ, I. 2005. Období adolescence. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. et al. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, s. 111-117. ISBN 80-244-0629-2.
- GROGAN, S. 2007. *Body image: Understanding body dissatisfaction in men, women and children*. 2. ed. New York : Routledge. ISBN 978-0-415-35822-4.
- HALMOVÁ, N. 2013. Obezita – civilizačné ochorenie. In: ŠIMONEK, J. et al. *Modelové programy pohybových aktivít zameraných na prevenciu a odstraňovanie civilizačných chorôb u adolescentov*. Nitra : PF UKF v Nitre, s. 21-111. ISBN 978-80-558-0424-8.
- HAŠTO, J., ČELKO J., KAŠČÁK a. M. 2006. LIEČIVÉ A PREVENTÍVNE ÚČINKY POHYBU. *PSYCHIATRIA*. 13(3-4), 195-197.
- HENDY, H. M., GUSTITUS C., LEITZEL-SCHWALM J. 2001. Social Cognitive Predictors of Body image in Preschool Children. *Sex Roles*. 44(9-10), 557-569.
- JONES, L. E., BUCKNER E., MILLER R. 2014. Chronological Progression of Body Dissatisfaction and Drive for Thinness In Females 12 to 17 Years of Age. *Pediatric Nursing*. 40(1), 21-25.
- KASA, J. 2002. *Športová antropomotorika*. Bratislava : Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport. ISBN 80-968252-3-2.
- KONČEKOVÁ, Ľ. 2005. *Vývinová psychológia*. Prešov : LANA. ISBN 80-969053-6-8.
- KRCH, F. D. 2002. *Mentální anorexie*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-598-9.
- KYSELOVIČOVÁ, O. 2000. UPLATNENIE AEROBIKU V ŠKOLSKÉJ TELESNEJ VÝCHOVE STREDOŠKOLÁČOK: PROGRAMY PRE ZAČIATOČNÍKOV. *TELESNÁ VÝCHOVA A ŠPORT*. 10(2), 2-7. ISSN 1335-2245.
- KYSELOVIČOVÁ, O., ANTOŠOVSKÁ M. 2003. *Aerobik*. Bratislava : Peter Mačura – PEEM. ISBN 80-88901-79-0.
- LABUDOVÁ, J. 2002. *Šport pre všetkých*. Bratislava : Peter Mačura – PEEM. ISBN 80-88901-67-7.

- LAGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ D. 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha : Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- LOWES, J., TIGGEMANN M. 2003. Body dissatisfaction, dieting awareness and the impact of parental influence in young children. *British Journal of Health Psychology*. **8**(2), 135-147.
- MACEK, P. 2003. *Adolescence*. 2. vyd. Praha : Portál. ISBN 80-7178-747-7.
- MACHOVÁ, J., KUBÁTOVÁ D. a kol. 2009. *Výchova ke zdraví*. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-2715-8.
- Nishina, A. ET AL. 2006. *BODY DISSATISFACTION AND PHYSICAL DEVELOPMENT AMONG ETHNIC MINORITY ADOLESCENTS. JOURNAL OF YOUTH AND ADOLESCENCE*. 35(2), 189–201.
- SLEPIČKOVÁ, I. 2005. *Sport a volný čas*. 2 vyd. Praha : Karolinum. ISBN 80-246-1039-6.
- ŠIMONEK, J. 2012. *Testy pohybových schopností*. Nitra : Dominant Nitra. ISBN 978-80-970857-6-6
- ŠIMONEK, J. A KOL. 2013. *MODELOVÉ PROGRAMY POHYBOVÝCH AKTIVÍT ZACIELENÝCH NA PREVENCIU A ODSTRANOVANIE CIVILIZAČNÝCH CHORÔB U ADOLESCENTOV*. NITRA : UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE, PEDAGOGICKÁ FAKULTA, KATEDRA TELESNEJ VÝCHOVY A ŠPORTU. ISBN 978-80-558-0424-8.
- THOMSON, M. A., GRAY J. J. 1995. Development and validation of a new body-image assessment scale. *J Pers Assess*. **64**(2), 258-269.
- VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-308-0.
- VANDERKA, M., KAMPMILLER T. 2012. Vytrvalostné schopnosti a ich rozvoj. In: KAMPMILLER, T. a kol. *Teória športu a didaktika športového tréningu*. Bratislava : ICM Agency, s. 177-220. ISBN 978-80-89257-48-5.

Autor:

Mgr., Lucia PLEVKOVÁ

Katedra športovej edukológie a športovej humanistiky

Fakulta telesnej výchovy a športu, Univerzita Komenského v Bratislave

Nábr. arm. gen. L. Svobodu 9, 814 69 Bratislava

e-mail: plevkova5@uniba.sk

ANALÝZA KVANTITATÍVNYCH VÝSLEDKOV PÍSMENNÉHO VYJADROVANIA ŽIAKOV SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM INTEGROVANÝCH NA ÚZEMÍ PREŠOVSKÉHO VÚC 5.-9. ROČNÍKA (MORFOLOGICKO-SYNTAKTICKÁ ROVINA, ÚROVEŇ VETY)

Katarína PRIESTEROVÁ

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na vybrané kvantitatívne ukazovatele morfológicko-syntaktickej roviny písomného prejavu žiakov so sluchovým postihnutím, ktorí sú vzdelávaní v integrovaných podmienkach bežných základných škôl. Z doposiaľ vyhodnotených výsledkov máme prvé výsledky skúmanej problematiky žiakov prešovského VÚC z piateho až deviateho ročníka základných škôl získané na základe analýzy, syntézy a komparácie jednotlivých prác a hodnotení.

Príspevok je súčasťou grantovej úlohy VEGA č. 1/0653/14 : Hodnotenie obsahovej a formálnej stránky písomného prejavu žiakov so stratou sluchu, vzdelávaných v odlišných vzdelávacích prostrediach, riešeného na PdF UK v Bratislave.

ÚVOD

Písmo tvorí jeden z najväčších vynálezov ľudstva, umožňuje uchovávať a odovzdávať informácie v priestore aj v čase, stalo sa stálym prvkom kultúry a civilizácie. Encyklopédia jazykovedy (1993) definuje písmo ako „ústavu znakov umožňujúcu prevod ľudskej reči do trvanlivej podoby vnímanej zrakom a tak komunikovať bez ohľadu na časové a priestorové prekážky, ako aj fixovanú reč“.

Čo je jednou z jeho najväčších výhod je práve fakt, že písmo predstavuje spôsob komunikácie, ktorý odstraňuje nevýhody akustickej komunikácie a rovnako aj pamäťové obmedzenia (nakoľko umožňuje uchovať informácie v čase).

Petrová a Valášková píše, že „každé angažovanie sa v rozvíjaní hovorenej reči je súčasne angažovaním sa v rozvíjaní písanej podoby jazyka“ (2007, s.7). Už tu sa nepriamo dotýkame ústrednej problematiky sluchového postihnutia a to problematiky obmedzeného získavania akustických informácií a ťažkosti pri rozvíjaní hovorenej reči na základe neukončeného rečového vývinu. Funkčnému zvládnutiu písomnej formy komunikácie sa v súčasnosti prikladá obrovský význam hneď z niekoľkých hľadísk, medzi ktoré nespochybniteľne patrí umožnenie osobám (a osoby so sluchovým postihnutím nevynímajúc) prístup k vzdelávaniu a efektívny spôsob získavania informácií.

Aj keď by sa mnohým mohlo zdať, že kvôli sluchovému postihnutiu osoby so sluchovým postihnutím síce nemajú umožnený príjem akustických informácií, ich písomná komunikácia a písomný prejav tým však nie je poznačený, nie je to tak. Téma písomného vyjadrovania žiakov so sluchovým postihnutím sa v súčasnosti vo svete a v pedagogike sluchovo postihnutých venuje mnoho autorov a problematika sa stáva diskutovanou aj vzhľadom na rozličné vzdelávacie prostredie sluchovo postihnutých, využívanie rozličných komunikačných foriem a rozličných kompenzačných pomôcok. Do tohto procesu vstupuje veľké množstvo ďalších aspektov, ktoré individuálny výkon osôb so sluchovým postihnutím ovplyvňujú (Spencer-Marschark, 2010, Antia, Reed, 2005, Marschark, Lang, Albertini, 2002). U žiakov so sluchovým postihnutím predstavuje problematika osvojovania si písma a jeho kvality, a tým zároveň aj nadobudnutie komunikačných kompetencií, oveľa zložitejší proces, ako

u počujúcich žiakov, pretože čiastočná alebo úplná absencia sluchového vnímania má negatívny vplyv na osvojenie si písomnej formy komunikácie a zároveň dieťa/žiak so stratou sluchu si osvojuje písmo na základe neukončeného vývinu jazyka a reči (Tarciová, 2005, 2008).

Nakoľko sa v súčasnosti primárny dôraz vo vzdelávaní nekladie na memorovanie vedomostí, ale na nadobudnutie kľúčových kompetencií, práve osvojenie si písomnej formy jazyka predstavuje pre osoby so sluchovým postihnutím možnosť túto kompetenciu nadobudnúť pričom sa nadobudnutie (nielen) komunikačných kompetencií stáva jedným z hlavných pedagogických a špeciálnopedagogických cieľov (Priesterová, 2014).

Písomnú komunikáciu pre žiakov so sluchovým postihnutím navyše vnímame aj ako integrálnu súčasť nadobudnutia gramotnosti a v súčasnosti nevyhnutnej E-gramotnosti. S tým súvisí aj možnosť bezbarierovej komunikácie na diaľku, dosahovanie vyššieho vzdelania a schopnosť využívať IKT, ktoré sú súčasťou vzdelávacieho prostredia, výchovy mimo vyučovania, voľnočasových aktivít, predstavujú kompenzačné a komunikačné pomôcky, pomáhajú osobám so sluchovým postihnutím komunikovať medzi sebou navzájom aj s komunitou počujúcich. Častokrát pre nich predstavujú jedinou formu vzájomnej komunikácie.

Ovládanie písomného jazyka je nielen pre žiakov, ale aj pre dospelých sluchovo postihnutých kľúčovým. Jeho ovládanie uľahčuje prístup k zamestnaniu, riešenie administratívnych vecí, preklenovanie komunikačných bariér, plné využívanie IKT a médií. Avšak napriek tomu, že sa písomnej komunikácii v školách venuje patričný čas, výsledky mnohokrát nie sú uspokojivé a žiaci so sluchovým postihnutím majú s funkčným ovládaním písomného jazyka problém.

Výskumy zamerané na problematiku písomného vyjadrovania sluchovo postihnutých.

Danej problematike sa vo svete venuje viacero odborníkov, predovšetkým v anglicky hovoriacich krajinách (Musselman-Szanto, 1998, Quigley in Wilbur, 2000, Marschark et al., 2002, Burman-Evans, 2008, Giddens, 2009, Ishman, 2010, Spencer - Marschark, 2010), pričom pozornosť je zameraná nielen na samotný text, ale aj jeho formu, obsah a charakteristiky. Výsledky poukazujú na značné zaostávanie v písomnom prejave. Písomný prejav 17 - 18 ročných nepočujúcich študentov, je na úrovni 8 – 10 ročných počujúcich žiakov, vety sú kratšie a jednoduchšie, zastúpenie slovných druhov je v porovnaní s počujúcimi žiakmi odlišné (Musselman-Szanto, 1998, Paul, 1998, 2001, Marschark et al., 2002). Danej problematike sa pozornosť venovala aj na Slovensku (Gaňo, 1965, Faithová, 1995, Macúchová, Beľáková, Sukeľová, 2011) avšak dané výskumy boli realizované na malej výskumnej vzorke využívaním rozličných výskumných metód v s veľkým časovým odstupom. Navyše výsledky získané zahraničnými autormi nie je možné aplikovať na slovenských žiakov a dospelé osoby so sluchovým postihnutím, nakoľko sa jedná o rozličné jazykové prostredie a nakoľko slovenský jazyk patrí medzi jazyky flexívne (narozdiel napr. od angličtiny). Vo všeobecnosti sa konštatuje, že vo všetkých skupinách respondentov je možné sledovať určité nápadnosti a že ani v rámci jednej metódy vzdelávania sa nepodarilo zaostávanie v písomnej forme jazyka vyriešiť (Spencer – Marschark, 2010).

Je nutné podotknúť, že na celom svete zatiaľ neexistuje výskumný nástroj, ani postup pre hodnotenie písomných prác sluchovo postihnutých, ktorý by bolo možné v danom skúmaní aplikovať. Avšak na základe už realizovaných výskumov je možné nájsť isté východiská, ktoré je možné aplikovať aj v našich podmienkach.

Cieľ, metodika výskumu a výskumná vzorka

Pedagogika sluchovo postihnutých na Slovensku, v súčasnosti, nedisponuje dostatočným množstvom relevantných údajov o forme a obsahu písomného prejavu žiakov so stratou sluchu, pričom ešte zložitejšia je situácia u žiakov integrovaných v bežných školách. Cieľom nášho projektu je popísať formálnu a obsahovú stránku písomného prejavu žiakov so

sluchovým postihnutím v 5.-9. ročníku základnej školy a v 1.- 4. (prípadne 5) ročníku strednej školy. Jedná sa o deskriptívny výskum, ktorého úlohou je zodpovedať na otázky týkajúce sa písomnej komunikácie nepočujúcich, pričom zároveň môže tvoriť bázu pre ďalšie výskumy.

Výskumnú vzorku tvorí celá reálne dostupná vzorka sluchovo postihnutých žiakov na Slovensku, ktorá zodpovedá kritériám a to, že žiaci sú vzdelávaní v 5.-9.ročníku bežnej základnej školy a 1.-4. resp. 5. ročníku bežnej strednej školy (informácie nám boli poskytnuté z Ústavu informácií a prognóz školstva (ÚIPS)) a zároveň žiaci nemajú pridružené žiadne iné postihnutie.

Pri kvalitatívnej analýze vychádzame zo záväzného akreditovaného materiálu *Hodnotiace kritériá na opravu slohových prác* od Húskovej (2014), pre žiakov druhého stupňa základných škôl a žiakov stredných škôl, pričom sme si uvedomili, že vzhľadom na sluchové postihnutie žiakov je potrebná jeho modifikácia, kritériá a ukazovatele kvantitatívnej analýzy písomných prác boli vypracované Mgr. Máriou Dziviakovou, PhD. z Katedry slovenského jazyka a literatúry PdF UK, ktorá je členkou riešiteľského tímu projektu VEGA č. 1/0653/14 pričom sme vychádzali z jednotlivých jazykových rovín.

V tomto príspevku ponúkame čiastkové výsledky výskumu a to analýzu kvantitatívnych výsledkov písomného vyjadrovania žiakov so sluchovým postihnutím integrovaných na území prešovského VÚC 5.-9. ročníka, konkr. na morfológicko-syntaktickej rovine a úrovni vety.

Písomné práce sa realizovali na základe týchto zadanií:

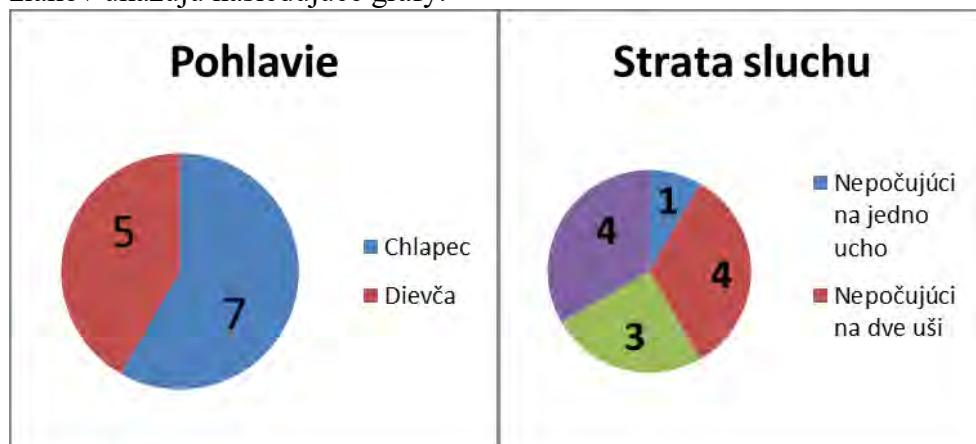
1. Stanovená téma: „Chytil si zlatú ryбку. Ak ju pustíš, splní Ti tri želania. Napíš želania a zdôvodní, prečo práve tieto si želáš.“
2. Na základe krátkeho videa (cca 2 min), ktoré je bez auditívnych informácií a líši sa u žiakov základnej školy a žiakov strednej školy.
3. Na základe voľnej témy, ktorú si žiak zvolil sám.

Pri príprave metodiky výskumu sme vychádzali z metaanalýzy výskumných nástrojov, ktoré sa využívajú v takýchto výskumoch vo svete (Tarciová, Priesterová, Dobišová, 2014). Žiakom nebol pri písaní obmedzený čas, zaznamenal sa ale čas, koľko reálne prácu realizovali, všetci dostali rovnakú inštrukciu. Zber údajov sa realizoval v priestoroch konkrétnej školy, v termínoch stanovených poverenými pracovníkmi školy od októbra roku 2014 do marca roku 2015, teda so žiakmi príslušných ročníkov v školskom roku 2014/2015.

Vybrané výsledky výskumu

Nakoľko na celkovom spracovávaní údajov stále pracujeme, v príspevku ponúkame vybrané výsledky integrovaných žiakov Prešovského kraja.

Skúmanú vzorku predstavuje 12 integrovaných žiakov, z toho boli 3 žiaci piateho ročníka, 3 žiaci 6. ročníka, 2 žiaci 7. ročníka, 3 žiaci 8. ročníka a 1 žiak 9. ročníka. Ďalšie charakteristiky žiakov ukazujú nasledujúce grafy.



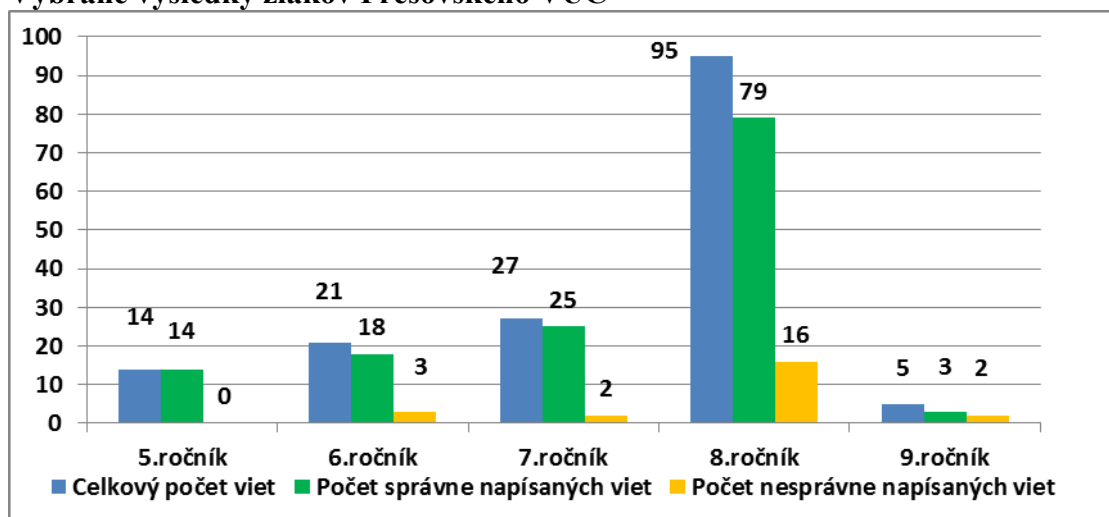
Graf 1 a 2: Charakteristika výskumnej vzorky na základe pohlavia a straty sluchu.



Graf 3 a 4: Charakteristika výskumnej vzorky na základe komunikácie žiaka a záverečnej známky zo slovenského jazyka z predchádzajúceho školského roka.

Z grafov vyplýva, že 58% respondentov tvoria chlapci, 33% zo všetkých respondentov je nepočujúcich na obe uši, alebo nedoslýchavých na obe uši, až 58% žiakov komunikuje so svojím okolím hovoreným jazykom (pričom 8,33% uviedlo iné komunikačné formy, čím mysleli gestá, alebo domáce posunky) a všetci respondenti dostali záverečnú známku zo slovenského jazyka v rozmedzí známok 2 až 5. Ani jeden žiak nedostal ohodnotenie „výborné“, ale ani jeden žiak zo slovenského jazyka v predchádzajúcom šk. roku neprepadol. Deväť žiakov pochádza z počujúceho prostredia. Jeden žiak má obidvoch rodičov nepočujúcich, jeden má jedného rodiča počujúceho a jedného nedoslýchavého a jeden žiak má jedného rodiča počujúceho a jedného nedoslýchavého. Žiaci mali rovnako možnosť subjektívne ohodnotiť úroveň svojich pisateľských zručností a schopností. Ukazuje sa, že žiaci sa vedia objektívne v tejto oblasti ohodnotiť, nakoľko až 59% žiakov svoj písomný prejav ohodnotilo na úrovni „píšem zrozumiteľne s množstvom gramatických chýb“ a 17% žiakov sa ohodnotilo na úrovni „píšem menej zrozumiteľne, často sa ma pýtajú, čo som chcel“.

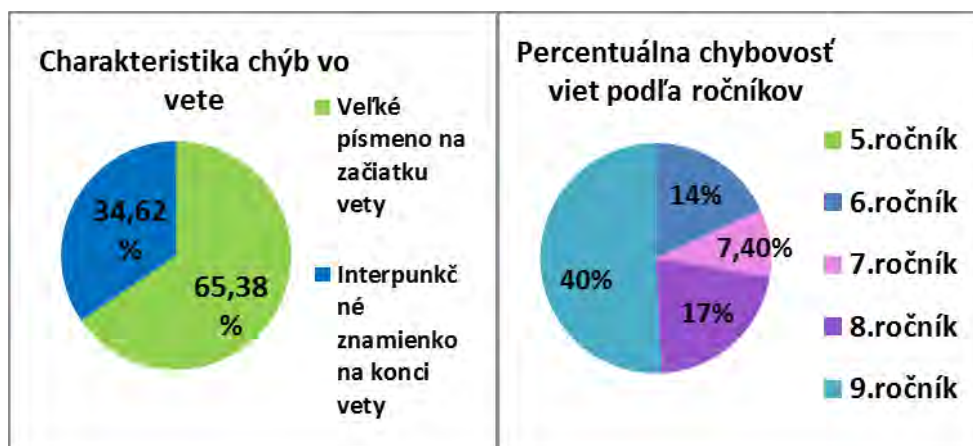
Vybrané výsledky žiakov Prešovského VÚC



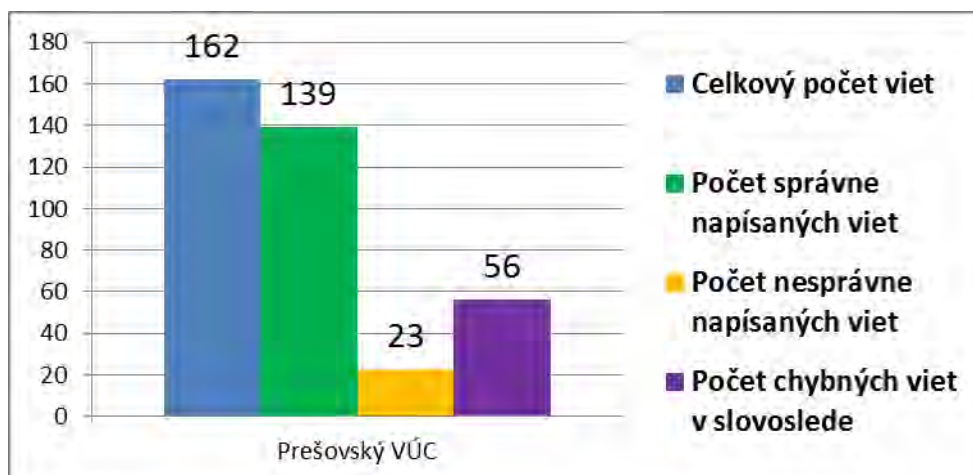
Graf č. 5: Celkový počet viet v jednotlivých ročníkoch.

Graf č.5 znázorňuje celkové počty viet žiakov v jednotlivých ročníkoch základných škôl, pričom je zjavný veľký nepomer medzi počtom viet v ôsmom ročníku a v ostatných ročníkoch. Za správne napísanú vetu sme považovali vetu, ktorá sa začínala veľkým písmenom a končila sa príslušným interpunkčným znamienkom. V piatom ročníku vychádza

percentuálna chybovosť 0%, a v 9.ročníku 40%, avšak v piatom ročníku sa nachádza iba jeden žiak, rovnako tak aj v deviatom ročníku. Predpokladáme, že pri spracovaní výsledkov z územia celého Slovenska sa výsledky budú odlišovať od výsledkov prešovského VÚC. Okrem slovosledu, ktorý robil žiakom najväčšie problémy, chyby vo vetách sa vyskytovali predovšetkým v malom písmene na začiatku vety, ako ukazuje aj graf č. 6, kde chyby v písmene na začiatku vety tvoria takmer 2/3 všetkých chýb.



Graf 6 a 7: Charakteristika chýb vo vete a percentuálna chybovosť viet podľa ročníkov.



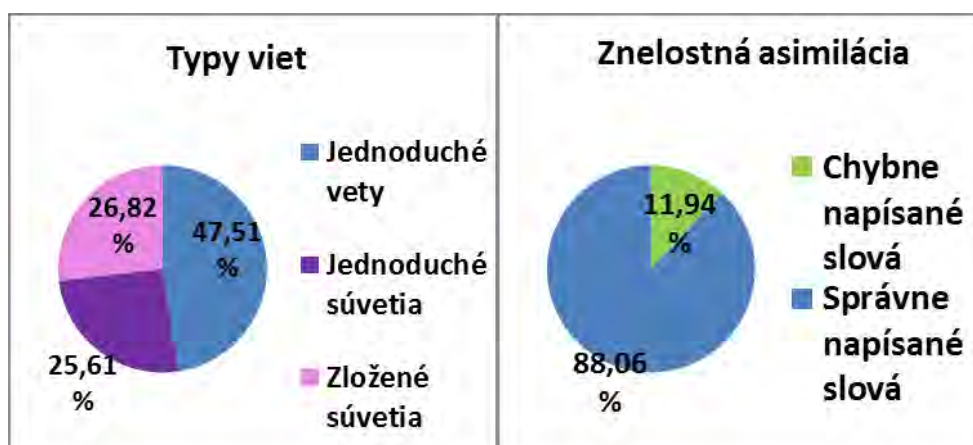
Graf 8: Početnosť správne a nesprávne napísaných viet v Prešovskom VÚC.

Graf č. 8 znázorňuje pomer správne napísaných viet a nesprávne napísaných viet vzhľadom na celkový počet viet v prácach a rovnako aj pomer chýb v slovoslede vety. Celková percentuálna chybovosť viet v písomnom prejave žiakov v Prešovskom VÚC predstavuje 14,20% pri hodnotení ukazovateľov veľké písmeno na začiatku vety a interpunkčné znamienko na konci vety. Pri pohľade na chybovosť v slovoslede, že jedna tretina viet bola chybných, konkrétne 34,57% viet vzhľadom na celkový počet viet. Graf č. 9 hovorí konkrétne o chybovosti z hľadiska slovosledu v jednotlivých ročníkoch.

Je zaujímavé, že práve 8.ročník sa javí ako ročník, v ktorom žiaci píšú radi, píšú veľa a píšú správne. Napr. chybovosť viet z hľadiska veľkého písmena a interpunkčného znamienka predstavuje v 8.ročníku 16,84% a chybovosť z hľadiska slovosledu 20%. Naproti tomu žiaci 6.ročníka majú chybovosť viet z hľadiska veľkého písmena a interpunkčného znamienka 14,29% , ale chybovosť z hľadiska slovosledu predstavuje až 90%.

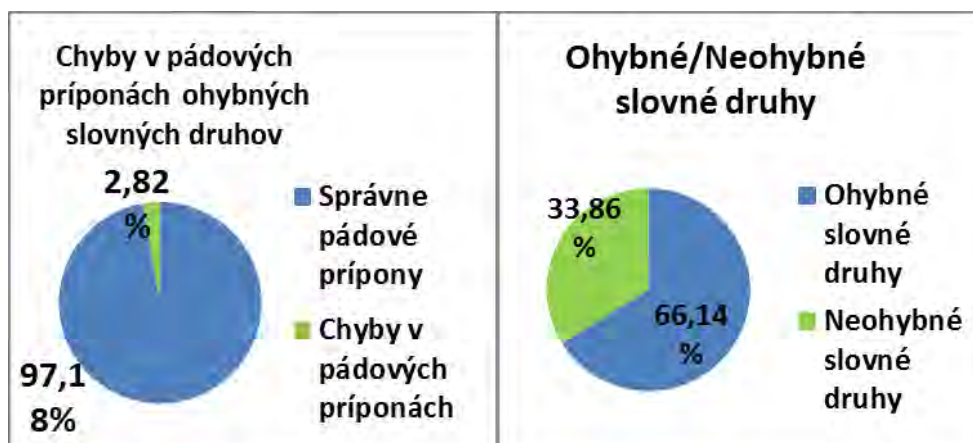


Graf 9: Percentuálna chybovosť z hľadiska slovosledu v jednotlivých ročníkoch.



Graf 10 a 11: Typológia používaných viet a chyby v znelostnej asimilácii.

Napriek tomu, že v mnohých výskumoch (napr. Fabbretti, Volterra, Pontecorvo, 1998, Burman, Evans, 2007, Massone, Baez, 2009) ktoré sa zaoberajú písomným prejavom osôb so stratou sluchu vychádza, že žiaci píšú prevažne jednoduché a krátke vety, v našom prípade je to presne naopak. Až 52,49% všetkých viet tvoria súvetia a takmer polovicu z týchto súvetí tvoria zložené súvetia. Naši žiaci so stratou sluchu majú problém s uzatvorením myšlienky a častokrát spájajú aj viacero myšlienok do jednej vety, pričom z toho vychádza jeden, mnohokrát, nezrozumiteľný celok, k čomu sa navyše pridávajú aj chyby v slovoslede a v správnom ukončení vety.



Graf 12 a 13: Chyby v pádových príponách ohybných slovných druhov a zastúpenie ohybných a neohybných slovných druhov.

Zaujímavé výsledky prinášajú aj pozorované javy ako je napr. znelostná asimilácia, kedy by bolo možné očakávať, že žiaci so sluchovým postihnutím budú mať v tejto oblasti problém. V prácach žiakov bolo chybných iba 11,94% slov zo všetkých slov, v ktorých sa znelostná asimilácia vyskytovala. Ešte menší problém predstavovali pre žiakov pádové prípony ohybných slovných druhov. Z hľadiska slovných druhov prevažovali ohybné a plnovýznamové slovné druhy. Citoslovčia sa v prácach nevyskytovali vôbec, častice sa takisto vyskytovali minimálne.

Práce žiakov obsahovali aj mnoho gramatických chýb, ktoré však súviseli skôr s nepozornosťou žiakov ako s nevedomosťou o danom jave. Príklad slov napísaných nesprávne (v zátvorke so správnym ekvivalentom):

Kamarat (kamarát)

Teleton (telefón)

Počitaš (počítač)

Našel (našiel)

Petržen (petržlen)

Mekeho chleba (mäkkého chleba)

Piršiel (prišiel)

V Kociach (v Košiciach)

Rovnako sa vyskytovala aj interferencia posunkového jazyka. Ukážka interferencie posunkového jazyka do písania integrovaných žiakov so sluchovým postihnutím:

Otec pozeral jeho izba a je neuprataný izba.

Otec ho dovolí, že ho môže hrať.

Nemáš tablet prečo? Lebo som rozbil tablet.

Niekoľko predbežných záverov k danému výskumu

Písomné práce žiakov sú heterogénne a v rámci jednotlivých ročníkov sa značne odlišujú. Na základe predbežných výsledkov nemôžeme tvrdiť, že žiaci využívajú len jednoduché vety (ako to bolo v prípade anglicky hovoriacich respondentov), naopak vo viacerých prípadoch využívali dlhé zložené súvetia.

V písomných prejavoch sa objavovala aj interferencia posunkového jazyka, ale nie tak často ako u žiakov so sluchovým postihnutím vzdelávaných v školách pre žiakov so sluchovým postihnutím.

Veľkým problémom je písanie interpunkčných znamienok, častokrát nesprávne, v zmysle vety, využívajú neohybné slovné druhy, vyskytujú sa časté chyby v slovoslede.

Pri hodnotení formálnej úpravy prác, väčšina prác pôsobí neupravené, vyskytovalo sa v nich množstvo dopisovaných slov, alebo „škrťancov“, písmo bolo často nečitateľné.

Bolo prekvapivé, že žiaci nemali až taký problém so znelostnou asimiláciou, ako by sa dalo očakávať, väčší problém pre nich predstavovala diakritika.

Žiaci používajú podmet vo vete ako akúsi „oporu“, alebo „barličku“, ktorá im pomáha udržiavať zmysel vety, aj keď sa podmet vo vete priamo nevyžaduje. Žiaci vôbec nevyužívajú želacie typy viet (v rámci celej Slovenskej republiky), objavujú sa chyby vyplývajúce nie z nevedomosti, ale z nesústredenosti a nedostatočnej vlastnej spätnej kontroly.

Všetky doterajšie výskumy ukázali, že je veľmi zložitý navrhnuť spoľahlivý a validný nástroj pre hodnotenie písomného prejavu žiakov so sluchovým postihnutím. Preto v rámci nášho výskumu overíme nástroj, ktorý sme vytvorili, na základe skúsenosti ho v prípade potreby modifikujeme pre realizáciu ďalších výskumov. Predpokladáme, že vyvinutá citlivejšia a rozpracovanejšia hodnotiacia škála, ktorá by identifikovala osobitosti písomného

vyjadrovania danej skupiny žiakov, by pomohla učiteľom identifikovať aj menšie kroky, ktoré deti so sluchovým postihnutím potrebujú, aby dosiahli potrebné písomné kompetencie.

Literatúra:

- ANTIA, S.-REED, S. 2005. *Written Language of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Public Schools* In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, roč.10, č. 3. [online]. [cit. 2013-05-05] Dostupné na internete: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/10/3/244.full.pdf+html>
- BELÁKOVÁ, K. 2011. *Úroveň písomného vyjadrovania sa sluchovo postihnutých žiakov 5.ročníka, vzdelávaných v bežnej základnej škole*. Bratislava : PdF UK, 2011, diplomová práca, 158 s.
- BURMAN, D. et al.: 2008. *Assessing Deaf Children's Writing in Primary School: Grammar and Story Development*. Deafness and Education International. Deafness Educ. Int. 10(2): 93-110 (2008). Wiley InterScience.
- FABBRETTI, D, VOLTERRA, V, PONTECORVO, C.: 1998. *Written Language Abilities in Deaf Italians* in *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, roč. 3, č. 3, s. 231-244
- FAITHOVÁ, I. 1995. *Atektické texty v písomných prejavoch sluchovo postihnutých*. Bratislava : PdF UK. diplomová práca, 1995.
- GAŇO, V.: *Z teórie a praxe vyučovania nepočujúcich* . Bratislava: SPN, 1965. 257 s.
- GIDDENS, E. A.: 2009. *Teaching Written Language to Students who are Deaf or hard of Hearing. Independent Studies and Capstones*. Program in Audiology and Communication Sciences, Washington University School of Medicine. [online]. [cit. 2013-05-05] Dostupné na internete: http://digitalcommons.wustl.edu/pacs_capstones/186/
- ISHMAN, S. R.: 2010. *Enhancing The Writing Skills of Deaf Students*. [online]. [cit. 2013-05-05] Dostupné na internete: http://www.pen.ntid.rit.edu/newdownloads/workshop/usa/2010/vietnamphilippinesvisitpen/ENGLISH/Enhancing%20Writing%20Skills%20of%20Deaf%20Students_US.pdf
- MACUCHOVÁ, D. 2011. *Úroveň písomného vyjadrovania sa žiakov so sluchovým postihnutím, končiacich prípravu na povolanie v bežnej strednej škole*. Bratislava : PdF UK, 2011, diplomová práca, 124 s.
- MARSCHARK, M. - LANG, H. - ALBERTINI, J. 2002 *Educating deaf students: from research to practice*. New York: Oxford University Press, 2002. 277 s. ISBN 0 19 512139 2.
- MASSONE, M. I., BAEZ, M. 2009. Deaf Children's Construction of Writing. In: *Sign Language Studies*. Roč. 9., č. 4. s. 457 - 479.
- MUSSELMAN, C, SZANTO, G. 1998 *The Written Language of Deaf Adolescents: Patterns of Performance*. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* roč.3 č. 3, s. 245-257
- PAUL, P. 1998. *Literacy and deafness: The development of reading, writing and literate thought*. Needham, MA: Allyn & Bacon. s. 358 ISBN 9780205175765
- PETROVÁ, Z- VALÁŠKOVÁ, M. 2007. *Jazyková a literárna gramotnosť v materskej škole: Teoretické súvislosti a gramotnosti jej rozvíjania*. Bratislava: Renesans, 2007. ISBN 80-969777-5-8
- PRIESTEROVÁ, K.: *Komunikačné kompetencie u detí a žiakov so sluchovým postihnutím*. Odprezentované na konferencii: Inovácie v teórii a praxi výchovnej a komplexnej rehabilitácii osôb so zdravotným znevýhodnením. Bratislava: IRIS, 2014. ISBN 978-80-89726-28-8
- SUKELIOVÁ, M.: 2011. *Úroveň písomného vyjadrovania sa sluchovo postihnutých žiakov, končiacich dochádzku na bežnej základnej škole*. Univerzita Komenského: Bratislava, 2011. Diplomová práca.
- TARCSIOVÁ, D. 2005. *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry*, 1. vyd. Bratislava : Sapientia, 2005. ISBN 80-969112-7-9
- TARCSIOVÁ, D.: 2008. *Pedagogika sluchovo postihnutých: vybrané kapitoly*. Bratislava: Mabag, 2008. ISBN 978-80-89113-53-1

TARCSIOVÁ, D., DOBIŠOVÁ, E., PRIESTEROVÁ, K.: *Písomný jazykový prejav žiakov so sluchovým postihnutím – východiská pre výskum v podmienkach Slovenskej republiky*. In: Paedagogica Specialis. XXVIII. Bratislava: IRIS, 2014. S. 62 – 79. ISBN 978-80-223-3691-8.
WILBUR, B.R. : 2000. *The Use of ASL to Support the Development of English and Literacy*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Volume 5, Number 1, Winter 2000, s. 81-105

Autor:

Mgr. Katarína PRIESTEROVÁ
Katedra špeciálnej pedagogiky
PdF UK Bratislava
Račianska 59
8013 36 Bratislava

ŠKOLSKÝ SOCIÁLNY PEDAGÓG V TEORETICKEJ REFLEXII

Michaela ŠAJGALOVÁ

Abstrakt

Pre vývoj sociálno-výchovnej práce na Slovensku sa otvorili možnosti až v roku 2008 prostredníctvom Zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní, ktorý zaviedol funkciu sociálneho pedagóga do škôl a školských zariadení. Ďalším zákonom, ktorý upravuje pôsobnosť sociálneho pedagóga je Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, kde je v §24 uvedená charakteristika činností sociálnych pedagógov. Cieľom príspevku bude priblížiť charakter dizertačnej práce, ktorej hlavným cieľom bude reflektovať súčasný stav a problémy preventívnej a sociálno-výchovnej činnosti sociálnych pedagógov v základných školách v SR. Medzi ťažiské činnosti školského sociálneho pedagóga patrí prevencia, sociálno-pedagogická diagnostika, poradenstvo a terapia problémového správania. Medzi ťažiskové činnosti patrí aj preventívna a sociálno-výchovná činnosť, ktoré sú predmetom skúmania našej dizertačnej práce a v príspevku priblížime ciele a úlohy dizertačnej práce, ktoré vyplývajú z uvedených ťažiskových činností školského sociálneho pedagóga.

ÚVOD

V poslednom období môžeme sledovať nárast sociálno-patologických javov v školskom prostredí. Čoraz častejšie sa stretávame so sociálno-výchovnými problémami aj na prvom stupni základných škôl. Preto sa zdôrazňuje potreba profesionalizácie prevencie v školskom prostredí, na ktorú už nestačí učiteľ – koordinátor prevencie. Sociálny pedagóg patrí medzi pomáhajúce profesie a je erudovaným odborníkom, ktorý je teoreticky i prakticky pripravený pôsobiť všade tam, kde si to situácia vyžaduje. Profesia školského sociálneho pedagóga je pomerne dobre legislatívne ukotvená, taktiež sa pripravuje aj profesijný štandard sociálneho pedagóga, ktorý by mohol zlepšiť súčasnú situáciu. Musíme však podotknúť, že aj napriek týmto skutočnostiam v súčasnosti pôsobí veľmi málo školských sociálnych pedagógov. V školskom roku 2014/2015, až do novembra 2015 pôsobilo v základných školách približne 100 sociálnych pedagógov vďaka projektu PRINED. Tento projekt bol zameraný na inkluzívnu edukáciu a najmä na žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a marginalizovaných rómskych komunít na Slovensku. Ako poukazujú výsledky z projektu PRINED, sociálny pedagóg bol v školách veľmi nápomocný a školy by prijali mať takéhoto odborného zamestnanca v školách nastálo. Na základe týchto skutočností a predchádzajúcich pozitívnych skúseností s profesiou sociálneho pedagóga by mal mať vyššie uvádzaný projekt druhé pokračovanie. Pre ďalšie pôsobenie sociálnych pedagógov bude jedným z našich parciálnych cieľov dizertačnej práce vytvoriť metodickú príručku alebo metodické materiály, ktoré budú obsahovať aj úlohy sociálno-výchovnej a preventívnej práce pre vybrané cieľové skupiny žiakov v základných školách.

SPOLOČENSKÉ VÝCHODISKÁ A POTREBNOSŤ PREVENTÍVNEJ A SOCIÁLNO-VÝCHOVNEJ PRÁCE V ŠKOLÁCH

Nárast sociálnych deviácií u žiakov vyvoláva potrebu posilniť výchovnú a preventívnu úlohu školy prostredníctvom odborných zamestnancov, ktorí by sa v školách intenzívne venovali prevencii a riešeniu problémového správania žiakov. Medzi takýchto odborníkov, ktorí by v škole našli svoje uplatnenie patrí aj sociálny pedagóg. Na rozdiel od učiteľov, ktorí plnia funkciu koordinátora prevencie alebo výchovného poradcu, je náplňou práce sociálneho

pedagóga intervencia, poradenstvo a priama práca so žiakmi.

Slovenská sociálna pedagogika sa rozvíjala pod silným vplyvom európskej sociálnej pedagogiky. Na Slovensku v porovnaní s inými európskymi krajinami ide v prípade sociálneho pedagóga o novú profesiu, ktorá sa začala rozvíjať až po roku 1989. Ako prvý u nás teoreticky načrtnol profesijný model sociálneho pedagóga český predstaviteľ sociálnej pedagogiky B. Kraus na konferencii Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku, ktorá sa konala na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave v roku 1999. (Kamarášová, 2009, s. 44)

Podľa Zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní § 27 patrí sociálny pedagóg k ďalším zložkám systému výchovného poradenstva a prevencie, kde má vykonávať svoju činnosť v materských a základných školách, gymnáziách, stredných odborných školách, konzervatóriách a v školách pre deti so špeciálnymi výchovnými potrebami. Sociálny pedagóg môže tiež pracovať aj v školských internátoch. V intenciách Zákona č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch sa v § 24 uvádza, že: „sociálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovu závislým alebo inak znevýhodneným, deťom a žiakom, ich zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení. Sociálny pedagóg plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, sociálno-pedagogickej diagnostiky prostredia vzťahov, sociálno-pedagogického poradenstva, prevencie sociálno-patologických javov a reedukácie správania. Vykonáva expertízu činnosť a osvetovú činnosť.“

Pôsobenie sociálnych pedagógov v školách je veľmi dôležité z hľadiska prevencie sociálno-patologických javov. V súčasnosti mnoho výskumov poukazuje na nárast deviantného správania u detí a mládeže. Koordinátor prevencie a výchovný poradca nemajú toľko času a priestoru na realizáciu prevencie, pretože sú hlavne učiteľmi na plný úväzok. Z toho dôvodu je potrebná profesionalizácia prevencie sociálno-patologických javov v školskom prostredí. Sociálny pedagóg je prakticky a teoreticky pripravený odborník, ktorý zabezpečuje najmä oblasť prevencie sociálno-patologických javov, taktiež zabezpečuje poradenstvo, intervenciu a prevenciu u žiakov v školskom prostredí.

V roku 2012 uskutočnila V. Zemančíková empirický výskum, ktorého cieľom bolo zistiť uplatnenie sociálneho pedagóga v základných a stredných školách na Slovensku. Z výsledkov výskumu V. Zemančíkovej vyplýva, že učitelia základných a stredných škôl s učebnými odbormi (stredné odborné školy, bývalé stredné odborné učilištia) pripisujú profesii sociálneho pedagóga najväčší význam. Nižšia miera výchovne problémového správania žiakov v podmienkach gymnázia sa odzrkadlila aj v nižšej miere potrebnosti sociálneho pedagóga v nich. Medzi činnosťami, ktoré by mal sociálny pedagóg v základných a stredných školách uskutočňovať patrili nasledovné aktivity: intervencia, reedukácia, poskytovanie konzultácií a poradenstva rodičom (najmä problémových žiakov), uskutočňovanie prevencie a jej koordinácia v školách, poskytovanie poradenstva žiakom, sociálno-výchovná práca so skupinou a i. (Zemančíková, 2012, s. 166 – 172).

Aj napriek tomu, že profesia sociálneho pedagóga je už legislatívne ukotvená a v nadväznosti na realizovaný projekt PRINED, ktorý poukázal na opodstatnenie profesie sociálneho pedagóga, školy stále nechcú zamestnávať sociálnych pedagógov. Môže to byť z dôvodu nejasností, nejednoznačnosti charakteristiky úloh a kompetencií sociálneho pedagóga. V praxi sa často zamieňajú kompetencie sociálneho pedagóga s kompetenciami školského psychológa a naopak. Ďalším dôvodom, ktorý sťažuje zamestnanie sociálneho pedagóga v škole je aj nedostatok finančných prostriedkov škôl.

Tému dizertačnej práce Súčasný stav a problémy preventívnej a sociálno-výchovnej práce sociálnych pedagógov v základných školách v SR som si vybrala aj z toho dôvodu, že

podobnej problematike som sa venovala v diplomovej práci – Špecifiká preventívneho pôsobenia sociálneho pedagóga v základnej škole. V empirickej časti diplomovej práce som sa venovala aj problematike sociálno-výchovnej a preventívnej práci sociálnych pedagógov, taktiež som sa zamerala na problémy, s ktorými sa stretávajú sociálni pedagógovia v praxi. Považujem za prínosné pre prax venovať sa problematike preventívnej a sociálno-výchovnej práce sociálnych pedagógov v základných školách, keďže takáto problematika je dostatočne spracovaná v teoretickej rovine, ale chýbajú praktické metodické príručky a metodické materiály pre školských sociálnych pedagógov.

Cieľom dizertačnej práce bude analyzovať a priblížiť preventívnu a sociálno-výchovnú prácu, problémy pri realizácii prevencie v školách (so zreteľom na základné školy), vybraných aktérov sociálno-výchovnej a preventívnej práce v školách, skoncipovať návrh sociálno-výchovných úloh pre vybrané cieľové skupiny. Osobitná pozornosť bude taktiež venovaná jednotlivým etapám a cieľovým skupinám sociálno-výchovnej a preventívnej práce sociálnych pedagógov v základných školách. Taktiež bude jedným z parciálnych cieľov vytvoriť metodickú príručku, ktorá by uľahčila vykonávanie preventívnej a sociálno-výchovnej práce pre sociálnych pedagógov v základných školách.

NÁVRH EMPIRICKEJ ČASTI

Predmet výskumu

Predmetom empirického výskumu dizertačnej práce bude preventívna a sociálno-výchovná práca sociálnych pedagógov v základných školách na Slovensku.

Metodika výskumu podľa etáp výskumu

Výskum dizertačnej práce budeme realizovať v nasledujúcich etapách:

- Prípravná etapa – spočíva v teoretickej analýze riešenej problematiky, pri ktorej využijeme literárnu metódu a logické metódy ako analýzu a syntézu.
- Etapa zhromažďovania empirických údajov – spočíva v zhromažďovaní empirických faktov, kde využijeme kvantitatívnu metódu, a to dotazník vlastnej konštrukcie. Z kvalitatívnych metód využijeme metódu neštruktúrovaného rozhovoru a obsahovú analýzu dokumentov, ktoré využijeme pri tvorbe metodickej príručky alebo metodických materiálov.
- Etapa spracovania získaných empirických údajov – na triedenie a spracovanie získaných kvantitatívnych údajov využijeme matematicko-štatistické metódy, tabuľky a grafy. Pri kvalitatívnom spracovaní údajov využijeme logickú analýzu, syntézu, porovnávanie a zovšeobecňovanie.
- Etapa interpretácie – spočíva v interpretovaní získaných empirických faktov, taktiež využijeme logickú analýzu, syntézu, porovnávanie a zovšeobecňovanie. Interpretácia bude spočívať aj vo vytvorení metodickej príručky alebo metodických materiálov pre sociálnych pedagógov.

Ciele výskumu

Hlavným cieľom výskumu bude zistiť, aký je súčasný stav a analyzovať problémy pri realizácii prevencie v školách (so zreteľom na základné školy) a na vybraných aktéroch sociálno-výchovnej a preventívnej práce v školách (sociálny pedagóg). Taktiež bude cieľom výskumu skoncipovanie metodickej príručky alebo metodických materiálov pre sociálnych pedagógov a pedagógov v základných školách.

Čiastkové ciele

Jedným z parciálnych cieľov dizertačnej práce bude zistiť, aké činnosti sú obsahom jednotlivých etáp preventívnej a sociálno-výchovnej práce sociálnych pedagógov v základných školách. Ďalším cieľom bude zistiť, aké sú cieľové skupiny pre činnosti sociálnych pedagógov. Taktiež bude čiastkovým cieľom skoncipovať metodickú príručku/metodické materiály pre sociálnych pedagógov v základných školách, ktoré majú uľahčiť preventívnu a sociálno-výchovnú prácu školských sociálnych pedagógov v základnej škole.

Výskumné otázky

- Aký je súčasný stav a aké sú problémy preventívnej a sociálno-výchovnej práce sociálnych pedagógov na Slovensku?
- Aké sú cieľové skupiny sociálnych pedagógov v základných školách?
- Existujú rozdiely v metódach a formách prevenčnej a sociálno-výchovnej práce sociálnych pedagógov v základných školách z regionálneho aspektu?
- Aké metodické materiály majú k dispozícii sociálni pedagógovia v základných školách na základe dĺžky praxe?
- Aká je frekvencia preventívneho pôsobenia sociálnych pedagógov na žiakov základných škôl v mestách a obciach?
- Akou formou spolupracujú sociálni pedagógovia s pedagógmi v základných školách?
- S ktorými ďalšími odborníkmi spolupracujú sociálni pedagógovia mimo základnej školy?
- V akom rozsahu a na akej úrovni spolupracujú sociálni pedagógovia s rodinami žiakov?

Návrh výberového súboru a lokality výskumu

Náš výskumný súbor bude pozostávať z vybraných školských sociálnych pedagógov, ktorí pôsobia v základných školách na Slovensku a sociálnych pedagógov z Centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

Návrh výskumných metód

Pri realizácii empirického výskumu využijeme prevažne metódy kvalitatívneho výskumu s doplnením o kvantitatívnu metódu – dotazník vlastnej konštrukcie.

Dotazníky vlastnej konštrukcie pre školských sociálnych pedagógov budú distribuované ako prvý výskumný nástroj. Dotazníky budú zostavené na základe vlastných predchádzajúcich výskumov a iných publikovaných výskumov. Dotazníky budú reflektovať aktuálny stav a problémy sociálno-výchovnej a preventívnej práce sociálnych pedagógov v základných školách na Slovensku. Taktiež využijeme kvalitatívne metódy, konkrétne metódu neštruktúrovaného rozhovoru a obsahovú analýzu dokumentov, ktoré nám poskytnú obraz o preventívnej a sociálno-výchovnej práci sociálnych pedagógov v základných školách. Na základe výsledkov výskumu bude našim cieľom skoncipovať metodickú príručku alebo metodické materiály, ktoré budú nápomocné pri realizácii preventívnej a sociálno-výchovnej práce sociálnych pedagógov v základných školách.

Teoretické a metodologické zdôvodnenie

Dizertačná práca odráža aktuálne potreby sociálno-výchovnej a preventívnej činnosti sociálnych pedagógov v základných školách. Z teoretického hľadiska je táto problematika dostatočne spracovaná, avšak stále chýba praktická pomoc pre školských sociálnych pedagógov – praktické a metodické príručky, metodické materiály, vymedzenie úloh pre jednotlivé cieľové skupiny sociálno-výchovnej a preventívnej práce školských sociálnych pedagógov, ktoré by uľahčili prácu školských sociálnych pedagógov. Metodická príručka alebo metodické materiály budú obsahovať konkrétne úlohy a súbor aktivít, ktoré budú môcť využiť sociálni pedagógovia v rámci preventívnych a sociálno-výchovných činností v základných školách.

Pre získanie výskumných údajov použijeme metódu dotazníka, neštruktúrovaného rozhovoru a obsahovú analýzu dokumentov. Pri spracovávaní dotazníkov využijeme programy Excel a SPSS pre štatistické spracovanie údajov.

Spôsob získavania výberových súborov

Na základe zámerného výberu výskumných súborov oslovíme školských sociálnych pedagógov, ktorí pôsobia v základných školách na Slovensku. Primárnym zdrojom informácií bude štatistická analýza údajov zozbieraných dotazníkom pre školských sociálnych pedagógov. Vybraných sociálnych pedagógov požiadame o neštruktúrovaný rozhovor a obsahovú analýzu dokumentov, ktoré využívajú pri sociálno-výchovnej a preventívnej činnosti so žiakmi. Obsahová analýza dokumentov a neštruktúrovaný rozhovor bude nápomocný pri koncipovaní metodické príručky alebo metodických materiálov. Skoncipovanie príručky alebo metodických materiálov by malo byť nápomocné nielen pre školských sociálnych pedagógov, ale aj pedagógov a malo by prispieť k zefektívneniu preventívnych a sociálno-výchovných činností sociálnych pedagógov v prostredí základných škôl na Slovensku.

Literatúra:

- EMMEROVÁ, I. 2012. *Preventívna a sociálno-výchovná práca s problémovými deťmi a mládežou*. Banská Bystrica : PdF UMB. 141 s. ISBN 978-80-557-0463-0.
- HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. a kol. 2015. *Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi*. Banská Bystrica : Belianum. 287 s. ISBN 978-80-557-0957-4.
- HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. – HRONEC, M. 2014. *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov*. Banská Bystrica : Belianum. 300 s. ISBN 978-80-557-0806-5.
- HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. – CIMPRICHOVÁ GEŽOVÁ, K. 2015. *Sociálno-výchovná práca s rodinou z aspektu sociálnej pedagogiky*. Banská Bystrica : Belianum. 179 s. ISBN 978-80-557-0926-0.
- NIKLOVÁ, M. 2013. *Profesijné kompetencie a špecifiká pôsobenia sociálnych pedagógov v školách*. Banská Bystrica : PF UMB. 91 s. ISBN 978-80-557-0560-6.
- NIKLOVÁ, M. 2013. Prevencia sociálno-patologických javov ako ťažisko pôsobenia sociálnych pedagógov v škole. In HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. – KROPÁČOVÁ, K. a kol.: *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole*. Banská Bystrica : Belianum. 346 s. ISBN 978-80-557-0596-5.
- Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancov a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Autor:

Mgr. Michaela ŠAJGALOVÁ

Katedra Pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: michaela.sajgalova@umb.sk

MANAŽÉRSKE KOMPETENCIE RIADITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL

Eva SOKOLOVÁ

Abstrakt

V príspevku sa venujeme histórii a súčasnosti materských škôl, ich riaditeľkám a v neposlednom rade aj manažérskym kompetenciám. Kompetenciám sa venujeme ako celku, pričom sa sústredíme na ich teoretické východiská. Dôležitým faktorom je využitie kompetencií v pedagogike. Na základe analýzy existujúceho stavu sa pokúsime identifikovať nedostatky pri uplatňovaní manažérskych kompetencií, a to v oblastiach, ktoré sú potrebné pre riadenie vzdelávacej inštitúcie. Cieľom našej práce je vyvodiť odporúčania pre možnosti zlepšovania jednotlivých kompetencií vo všeobecnej praxi pri riadení materskej školy na základe poznatkov získaných v rámci výskumu.

ÚVOD

Témou našej dizertačnej práce sú Manažérske kompetencie riaditeľiek materských škôl. Podľa nášho názoru ide o tému nielen vysoko aktuálnu, a teda aj zaujímavú, ale hlavne o tému, ktorej jestále potrebné venovať pozornosť. Danej problematike sa v praxi venujeme z niekoľkých pohľadov. Na jednej strane sú to podmienky, ktoré musí riaditeľka spĺňať na základe platnej legislatívy, ktorá jasne hovorí nielen o potrebnej odbornej, ale aj kvalifikačnej úrovni. Na strane druhej vystupuje reálna skúsenosť z praxe. Často sa stretávame s tým, že sa tieto dva pohľady na kompetencie nezhodujú. Cieľom našej práce je poukázať na tieto odlišné pohľady a na základe skúmania manažérskych kompetencií riaditeľiek materských škôl vyvodiť odporúčania pre prax z viacerých pohľadov. Odporúčania by mali viesť nielen k prehľadnosti potrebných kompetencií, ale mali by viesť aj k zlepšovaniu jednotlivých kompetencií vo všeobecnej praxi predškolskej pedagogiky.

POSTAVENIE MATERSKÝCH ŠKÔL NA SLOVENSKU

Ako s prvým, sa v súvislosti s materskými školami a ich predchodcami, stretávame vo viacerých zdrojoch s rokom 1829. V tomto z historického hľadiska významnom roku vzniklo v Banskej Bystrici prvé zariadenie predškolského typu, v tom čase nazývané – detská opatrovňa. Nasledujúce roky priniesli vznik ďalších detských opatrovní v Bratislave (1830) a následne v Trnave (1832). Pravdepodobne išlo o odozvu na zriaďovanie podobných zariadení predškolského charakteru vo svete v 19. storočí (Pajdlhauserová, 2009). Ďalší významný míľnik v histórii Slovenska prichádza s ustanovením čl. XV. Uhorského zákona, ktoré vstupuje do platnosti v roku 1891 a ako prvé upravuje postavenie predškolských zariadení v spoločnosti. Prvý krát v histórii sa zavádza povinná školská dochádzka pre deti vo veku troch až šiestich rokov a to v prípade, že rodina nedokáže potrebnú výchovu zabezpečiť deťom doma. Zriaďovanie takéhoto typu školského zariadenia bolo povinnosťou obce. Medzi ďalšie nariadenia, ktoré hovorili o predškolských zariadeniach, patrí Nariadenie SNR o poštátnení školstva na Slovensku (6. septembra 1944), Výnos Povereníctva školstva a osvety v Bratislave o dočasnom pracovnom programe pre detské opatrovne číslo 12000 1946-A-I (30. apríla 1946) a následne Smernica Dočasný pracovný program pre detské opatrovne (1946).

S pojmom materská škola sa stretávame až v roku 1948 v zákone č. 95/1948 Zb. o základnej úprave jednotného školstva (školský zákon), kedy bol nahradený pojem detská opatrovňa.

V tom istom roku bol prvýkrát definovaný cieľ materskej školy: „*materská škola poskytuje v úzkej spolupráci s rodinou deťom vo veku od 3 rokov do času, keď začnú chodiť do národnej školy, výchovnú starostlivosť a zdravotnú a sociálnu ochranu*“.

V roku 1960 vstupuje do platnosti zákon č. 186/1960 Zb. o sústave výchovy a vzdelávania (školský zákon), kedy sa predškolské zariadenia, ktoré tvoria jasle a materské školy stali súčasťou výchovno-vzdelávacej sústavy a zaradili sa medzi školské zariadenia. Zmeny v roku 1990 priniesli nedocenenie predškolského vzdelávania a výchovy najmä zo strany ministerstva, čo vyústilo do rušenia mnohých zariadení. Nepriaznivý vývoj bol čiastočne zastavený v roku 1993, kedy s prijatím zákona č. 279/1993 o školských zariadeniach nastáva opätovné vyzdvihnutie pedagogickej funkcie materských škôl. Materské školy sú na základe daného zákona zaradené medzi školské zariadenia.

Významným zlomom, ktorý má presah aj do súčasnosti sa stal rok 2008, kedy sa materské školy po prvýkrát v histórii Slovenska stávajú súčasťou sústavy škôl. Upravuje to zákon z 22. mája 2008 č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (Pajdlhauserová, 2009). Na základe §3 Princípy výchovy a vzdelávania má každé dieťa nárok na bezplatné vzdelanie v materských školách jeden rok pred plnením povinnej školskej dochádzky. Zákon v § 16 v druhom oddiele Stupne vzdelania hovorí: „*Predprimárne vzdelanie získa dieťa absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v materskej škole. Dokladom o získanom stupni vzdelania je osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania.*“ Tretia časť zákona – Sústava škôl, §27 hovorí, že školy zaradené do siete škôl a školských zariadení sú tie: „*ktoré zabezpečujú výchovu a vzdelávanie podľa tohto zákona prostredníctvom vzdelávacích programov odborov vzdelávania poskytujúcich na seba nadväzujúce stupne vzdelania*“. Sústavu škôl aj dnes podľa aktuálne platného zákona tvoria materské školy, základné školy, gymnáziá, stredné odborné školy, konzervatóriá, školy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, základné umelecké školy ako aj jazykové školy.

RIADITEĽKA MATERSKEJ ŠKOLY

Zabezpečenie plynulého a plnohodnotného chodu materskej školy ovplyvňuje z nášho pohľadu niekoľko faktorov či už z externého alebo interného prostredia. Dôležitý je súlad medzi pedagogickou činnosťou jednotlivých učiteliek a správnym vedením daného zariadenia. Riaditeľka materskej školy je akousi manažérkou organizácie, ktorá je zložená z pedagogických ale aj nepedagogických zamestnancov. Nepísaným pravidlom je okrem jej povinností udržiavanie príjemného pracovného prostredia vrátane medzilidských vzťahov. Riaditeľka materskej školy by mala byť nositeľom nielen vedomostí, odbornosti, ale aj iniciatívy či tvorivosti.

Postavenie riaditeľa materskej školy ako vedúceho pedagogického zamestnanca definuje zákon 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Ide o takzvanú kariérnu pozíciu, kedy je pedagogický alebo odborný zamestnanec priradený na výkon špecializovaných ako aj riadiacich činností. Predpokladom pre výkon takejto funkcie je nadobudnutie a zavedenie do praxe definovaných profesijných kompetencií. Profesijné kompetencie definujeme na základe zákona č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch ako preukázateľnú spôsobilosť, ktorá je podmienkou kvalifikovaného výkonu pedagogickej alebo odbornej činnosti. Povinnosťou (nielen) odborného zamestnanca je rozvíjať, podporovať a udržiavať úroveň nadobudnutých vlastných profesijných kompetencií, na základe využitia kontinuálneho vzdelávania alebo sebavzdelávania. Zamestnanec, ktorý vykonáva pozíciu vedúceho pedagogického alebo odborného zamestnanca musí spĺňať nielen zákonom definované kvalifikačné predpoklady, no podmienkou je aj úspešné absolvovanie prvej atestácie, splnenie požadovanej minimálnej dĺžky pedagogickej praxe ako aj ukončené funkčné vzdelávanie. Pre

pozíciu riaditeľky materskej školy hovoríme o minimálne päť ročnej praxi v rámci pedagogickej činnosti alebo najmenej päť rokov odbornej činnosti. Významnou súčasťou požiadaviek na riaditeľku materskej školy je úspešné absolvovanie funkčného vzdelávania a to najneskôr do troch rokov od dosiahnutia pozície. Funkčné vzdelávanie, ako súčasť kontinuálneho vzdelávania, je dôležitou súčasťou celoživotného vzdelávacieho procesu, ktorého výsledkom je nadobudnutie nových a prehĺbenie pôvodných vedomostí, zručností ako aj spôsobilostí. Cieľom takéhoto vzdelávania je udržanie, obnovenie, zdokonalenie, rozširovanie, ale aj dopĺňanie profesijných kompetencií pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca, ktoré sú nevyhnutným predpokladom na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti. Úspešným absolventom funkčného vzdelávania je ten, kto obhájil písomnú prácu a absolvoval záverečnú skúšku na potrebnej úrovni.

Individuálnou zodpovednosťou každej riaditeľky je rozhodovanie o prijatí dieťaťa do materskej školy. Rozhoduje aj o prípadnom zaradení dieťaťa na adaptačný proces či diagnostický pobyt, rozhoduje tiež o záležitostiach týkajúcich sa prerušenia dochádzky, či predčasnom ukončení predprimárneho vzdelávania. Riaditeľka je zodpovedná aj za rozhodnutie o výške príspevku, ktorý uhrádza zákonný zástupca dieťaťa.

KOMPETENCIE

História slova kompetencie

Kompetencie – pojem, ktorý sa v dnešnej dobe tak často skloňuje. Krajinou pôvodu pojmu kompetencie sú vo viacerých zdrojoch uvádzané Spojené štáty americké, aj keď informácie o pôvode tohto slova nie sú jednoznačné a líšia v závislosti od autora.

V roku 1954 publikoval J. Flanagan článok, v ktorom prvýkrát spomína „techniku kritických udalostí“, tá sa stala základom pre metodiku kľúčových kompetencií. Flanagan sa síce vo svojej práci nevenuje priamo kompetenciám, no napriek tomu je významná, nakoľko poukázala na nový spôsob hodnotenia práce ľudí. D. McClellanda, uznávaný americký psychológ, ktorý sa po 16 rokoch nechal inšpirovať práve Flanaganovou technikou vydáva v roku 1973 na túto dobu provokačný článok. V svojom článku vyzýva organizácie, aby si uchádzačov na pracovné miesta vyberali nie na základe ich inteligencie, ale práve na základe ich kompetencií (Kubeš, 2004). McClelland pokladal kompetencie za určitú základnú charakteristiku osoby, ktorá je predpokladom jednotlivca podávať vynikajúce výkony nielen v zamestnaní. Považoval ich teda za niečo, čo ak je viditeľné, definované, môže byť na základe vzdelávania či tréningu rozvíjané až na požadovanú úroveň. (www.wiziq.com/tutorial/16118-Competency-Mapping)

Podľa Pisoňovej (2011) sa s pojmom kompetencie stretávame prvýkrát v roku 1974, kedy ho definoval Mestens v spojitosti s trhom práce. Metodiku pre identifikáciu kompetencií vytvorila a zároveň prvýkrát uplatnila americká spoločnosť McBer v sedemdesiatych rokoch minulého storočia. Spoločnosť McBer uskutočnila na základe podnetu americkej asociácie manažmentu (AMA) výskum na vzorke 2000 manažérov s cieľom identifikovať charakteristiku kompetentného manažéra a pokúsiť sa tak na základe výsledkov sa o návrh programu, ktorý by cielene učil manažérov dané kompetencie rozvíjať. Výstupom výskumu sa stalo určenie dvanástich generických kompetencií, ktoré podľa spoločnosti majú priamo vplývať na úspešnosť manažéra (Pisoňová, 2011).

Definícia pojmu kompetencia

Definícii pojmu kompetencia sa dnes okrem platnej legislatívy venuje aj mnoho domácich či zahraničných autorov odbornej literatúry. S pojmom kompetencie sa spája pomerná široká

terminologická nejasnosť, v súčasnosti sa stretávame predovšetkým s dvoma pohľadmi na tento pojem. Pozrime sa teda na definíciu slova kompetencia očami viacerých autorov.

Armstrong v publikácii *Personální management* z roku 1999 uvádza viaceré pohľady, definície na problematiku kompetencií:

- Training Agency (1988) popisujú kompetencie ako obsiahly pojem, ktorý značí schopnosť prenášať nadobudnuté zručnosti a vedomosti na nové situácie. Ide nielen o organizovanie a plánovanie si vlastnej práce, ale aj o inovácie a zvládanie nových, nerutinných činností.
- Woodruffe (1990) hovorí o takej dimenzii správania, ktorá priamo ovplyvňuje pracovný výkon.
- Spencer (1990) považuje kompetenciu za individuálnu vlastnosť, ktorá je merateľná a umožňuje definovať rozdiel medzi efektívnym a neefektívnym výkonom.
- Murphy (1993) hovorí o ľubovoľnej vlastnosti / zručnosti, ktorá bezprostredne súvisí či už s efektívnym alebo mimoriadnym pracovným výkonom.
- Burgoyne (1998) hovorí o schopnosti a ochote naplňovať úlohy.

Podľa Armstronga (1999) spoločným prvkom všetkých vyššie uvedených definícií je, že priamo súvisia s individuálnymi vlastnosťami jedinca, ktoré priamo ovplyvňujú výkonnosť v pracovných rolách.

Organizácia a manažment školstva, Terminologický a výkladový slovník (Obdržálek, Z. a kol., 2004) definuje kompetencie:

- ako súbor schopností, spôsobilostí a povinností jednotlivca (ale aj organizácie či riadiaceho orgánu), ktoré sú potrebné na výkon povolania alebo funkcie, resp. na fungovanie príslušného orgánu či organizácie.
- ako rozsah právomocí organizácie (riadiaceho orgánu), ktoré sú potrebné na výkon povolania či funkcie, resp. na fungovanie príslušného orgánu či organizácie.

Slovník cudzích slov (2005) definuje kompetenciu ako: „*rozsah pôsobnosti alebo činnosti, súhrn oprávnení a povinností zverených právnu normou určitému orgánu alebo organizácii, príslušnosť po odbornej alebo vecnej stránke, funkčná alebo služobná právomoc*“.

E. C. Short (podľa Krajňáková, 2010) definuje kompetencie ako „*ovládnutie situácie v podmienkach meniaceho sa prostredia, je to schopnosť reagovať na pôsobenie prostredia a meniť ho*“.

Lojda definuje kompetencie ako: „*schopnosť človeka (pracovníka) úspešne vykonávať v danom čase, v požadovanom rozsahu a v požadovanej kvalite konkrétnu prácu alebo činnosť*“ (s. 20, 2011). Lojda sa teda na kompetencie pozerá ako na súhrn schopností, zručností kvalifikovane vykonávať určitú činnosť a schopnosť dokončiť ju v stanovenom čase a požadovanej kvalite. Zároveň ide podľa neho aj o na schopnosť konať flexibilne v prípade, že sa menia okolité podmienky.

Tak ako sme uviedli v úvode, názory na túto problematiku sú rôznorodé a líšia v závislosti na autorovi. Na základe analýzy môžeme vo všeobecnosti tvrdiť, že kompetencie sú vnímané najmä z dvoch uhlov pohľadu. Na strane prvej ide o schopnosť vykonávať nejakú aktivitu, a teda mať dostatočnú kvalifikáciu pre vykonávanie danej činnosti. Na strane druhej hovoríme o právomoci, a teda o oprávnení pre vykonávanie určitej aktivity, ktoré je často krát udelené autoritou. Najvýraznejším rozdielom medzi týmito pohľadmi na pojem „kompetencie“ je, že kým prvý pohľad dáva do popredia vnútornú kvalitu jedinca, druhý pohľad je zameraný na niečo, čo je jednotlivcovi dané zvonka.

Manažérske kompetencie

Pod pojmom manažérske kompetencie definujeme zručnosti, ktoré priamo ovplyvňujú výsledky práce. Tieto kompetencie nemusia byť bezpodmienečne vrodené, vedúci pracovník ich môže nadobudnúť či už na základe štúdia alebo na základe tréningu. Ich delenie môže prebiehať na základe viacerých kritérií. Mnohokrát používaným hľadiskom sú jednotlivé funkcie manažmentu, rola manažéra, dosahované výsledky atď. Základné manažérske kompetencie sú považované za nevyhnutný predpoklad efektívnej manažérskej práce. Piškanin a Rudy (2006) hovoria o technických, interpersonálnych, koncepčných a komunikačných kompetenciách.

Okrem definovania pojmu kompetencie je rovnako dôležitým faktorom aj ich identifikácia. Odborná literatúra uvádza niekoľko možností aj techník ako kompetencie identifikovať a analyzovať. V súvislosti s rozvojom kompetencií je nemej dôležitým faktorom nielen ich identifikácia ale aj poznanie dosiahnutej úrovne. Správne rozoznanie a pochopenie (nielen) manažérskych kompetencií je základným stavebným prvkom pre ďalšiu prácu s nimi. Len na základe správneho pomenovania a pochopenia ich môžeme pomocou dostupných techník či postupov prehľbovať a rozvíjať. Celkový proces definovania kompetencií ovplyvňuje viacero faktorov, ktoré sa líšia v závislosti od organizácie, môžeme hovoriť napríklad o type a počte kompetencií, či o preferencii danej organizácie.

EMPIRICKÁ ČASŤ

V empirickej časti našej dizertačnej práce sa snažíme o detailnú analýzu aktuálneho stavu v oblasti uplatňovania manažérskych funkcií. Zaujíma nás, do akej miery majú riaditeľky materských škôl osvojené vedomosti z oblasti manažmentu a ako ich využívajú v závislosti na dĺžke svojej praxe.

Výskumná vzorka

Výskumnou vzorkou sú pre nás všetky riaditeľky materských škôl, ktoré sú uznané Ministerstvom školstva Slovenskej republiky, či už ide o štátne, cirkevné alebo súkromné zariadenia predškolského vzdelávania.

Metódy výskumu

Zvolenou metódou výskumu je dotazník, ktorý obsahuje viacero typov otázok – zatvorené otázky s dichotomickým, jednoduchým aj viacnásobným výberom, ale aj otvorené otázky či polouzavreté otázky.

Spracovanie výsledkov výskumu

Výsledky výskumu spracujeme za pomoci grafického aj nominálneho zobrazenia. V rámci štatistiky využijeme modus ako aj aritmetický prípadne vážený priemer. Zisťovať budeme aj významnosť skúmaných javov, overovať platnosť hypotéz a korelačného koeficientu.

Predpokladaný prínos

Na základe skúmania manažérskych kompetencií riaditeľiek materských škôl budeme vyvodzovať odporúčania pre prax. Pôjde o odporúčania týkajúce sa možností zlepšenia jednotlivých kompetencií v súvislosti s praxou v rámci predškolskej pedagogiky. Cieľom je aj lepšie porozumieť danej problematike v nadväznosti na potrebu vzdelávania v oblasti vedenia výchovno-vzdelávacích zariadení.

ZÁVER

Témou našej dizertačnej práce sú manažérske kompetencie riaditeľiek materských škôl, ktorú považujeme za vysoko aktuálnu z hľadiska vývoja v dnešnej spoločnosti. Naším cieľom je

podrobná analýza danej problematiky na základe odbornej literatúry ale najmä na základe vlastného výskumu. Zmapovaním existujúceho stavu chceme poukázať na dosiahnutú úroveň kompetencií riadiacich pracovníkov v predškolskom vzdelávaní. Výstupom dizertačnej práce by mali byť odporúčania pre prax, na základe výskumných zistení.

Literatúra:

KRAJŇÁKOVÁ, E. „Kompetencia“ a „kompetentnosť“ v súčasnej pedagogickej praxi. Neexistuje jednoznačná definícia. In Manažment školy v praxi. ISSN 1336-9849. 5/2010, roč. č.5, s. 23-27.

KUBEŠ, M.: Manažérske kompetencie a efektívnosť organizácii [online] Dostupné na: <http://www.sme.sk/c/2940286/manazerske-kompetencie-aefektivnost-organizacii.html>

KUBEŠ, M., SPILLEREOVÁ D., KURNICKÝ, R. 2004. Manažérske kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. 181s. ISBN 80-247-0698-9.

LOJDA, J. 2011. Manažerské dovednosti. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 184 s. ISBN 978-80-247-3902-1.

OBDRŽÁLEK, Z. 1999. Riadenie školstva v Slovenskej republike. Učebné texty na prípravu vedúcich pedagogických pracovníkov. 1. vyd. Bratislava: Štátny pedagogický ústav v Bratislave, 1999. ISBN 80-85756-41-2.

OBDRŽÁLEK, Z., HORVATHOVA, K. a kol. 2004. Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mlade leta, 2004. 419 s. ISBN 80-10-00022-1.

PAJDLHAUSEROVÁ, E. 1990. Aktuálne otázky riadenia spoločných zariadení jasle a materská škola. In: Učiteľské noviny, roč. 40, 1990, č. 21. s. 6.

PAJDLHAUSEROVÁ, E. 2009. Od detských opatrovní k materským školám v sústave škôl. In Gašparova, E. et al. Od detskej opatrovne k materskej škole. Banská Bystrica: Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu Spoločnosť pre predškolskú výchovu. ISBN 978-80-970266-0-8. S. 65 – 71.

PISOŇOVÁ, M. 2011. Kompetenčný profil manažéra výchovno-vzdelávacej inštitúcie. 1. vyd. Bratislava: Iura Edition, 2011. 99 s. ISBN 978-80-8078-402-7.

PIŠKANIN, A., RUDY, J. a kol. 2006. Základy manažmentu. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2006. 234s. ISBN 80-89143-34-2.

SEDLÁK, M. Základy Manažmentu. 2. vyd. Iura Edition, 2012. 329 s. ISBN 978-80-8078-455-3.

SEDLÁK, M., LÍŠKOVÁ C. Manažment. 1. vyd. Bratislava: Wolters Kluwer, 2015. 373 s. ISBN 978-80-8168-296-4.

20. Zákon č. 186/1960 Zb. (o sústave výchovy a vzdelávania (školský zákon))

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Autor:

Mgr. et Mgr. Eva SOKOLOVÁ

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Moskovská 3, 811 08 Bratislava

e-mail: evka.sokolova@gmail.com

SOCIÁLNE VZŤAHY PREDŠKOLSKÝCH DETÍ

Zuzana STOLÁRIKOVÁ

Abstrakt

Začlenenie do sociálnych sietí je jedným zo základných prvkov sociálneho života, sociálnej stratifikácie a sociálneho správania. Prvoradým cieľom každého dieťaťa predškolského veku je byť úspešné v skupine detí, do ktorej každý deň prichádza. V sociálnom prostredí materskej školy teda plní istý sociálny status. Ten získava na základe toho, akú má v detskej skupine prestíž a moc a ako je v skupine detí prijaté. Ukazuje sa, že adekvátny opis štruktúry malých neformálnych skupín, kam možno zaradiť aj skupiny detí predškolského veku, predstavuje výskum statusových hierarchií. Cieľom tohto príspevku, inšpirovaného na jednej strane etologickými výskumami a na strane druhej etnografickými technikami zúčastneného pozorovania je ukázať, ako by sa dali exaktne skúmať niektoré z hierarchických vzťahov v malých neformálnych sociálnych skupinách, ktoré vytvárajú deti predškolského veku.

ÚVOD

Vo vzdelávacej psychológii je dávno známy a uznávaný vplyv sociálnej hierarchie na postavenie dieťaťa v triede, ako aj na školskú klímu (Boyce a kol., 2012), v spojitosti s kolektívnymi procesmi sociálnej exklúzie v detských hrách (Evaldsson a Tellgren, 2009) alebo vo vzťahu šikanovania a prosociálneho správania (Choi, Johnson a Johnson, 2011).

V mnohých analýzach podobného zamerania sa však implicitne predpokladá, že usporiadanie vzťahov dominancie v detských skupinách sa dá považovať za lineárne, čo znamená, že by zároveň mala platiť tranzitivita dominancie (ak jednotlivec A dominuje nad B a B dominuje nad C, tak aj A by mal dominovať nad C). Tento predpoklad je však potrebné vždy aj empiricky otestovať (Tufto, Solberg a Ringsby, 1998).

Predkladaná štúdia sa zameriava na overenie linearitu hierarchie dominancie a na testovanie troch rôznych metód určovania poradia dominancie s cieľom posúdiť, nakoľko vypovedajú o štruktúre vzťahov dominancie v skúmanej skupine.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ A VÝSKUMNÁ HYPOTÉZA

V sociálnej psychológii sú hierarchické behaviorálne štruktúry detských skupín predmetom skúmania už dlhší čas (Russon a Waite 1991). Tento príspevok sa zameriava iba na jeden aspekt sociálnej hierarchie, a to na lineárny hierarchický ranking, teda na lineárne usporiadanie detí na základe dyadických agonistických vzťahov medzi nimi.

Dyadický vzťah je interakciou vždy iba medzi dvojicou detí, v ktorej jeden účastník odpovedá alebo dáva podnet na správanie iného účastníka (Rubin a kol., 2006). Nejde teda o situácie, v ktorých by jedno dieťa pôsobilo na celú skupinu detí.

Agonistický vzťah vychádza z definície agonistického správania. Označuje vnútrodruhovou agresiou a útekem motivované prvky správania, t.j. ten typ konkurenčného správania, v ktorom dochádza ku konfliktu alebo k signalizácii pripravenosti naň (Franck, 1996). Nemusí ísť nevyhnutne o agresívne prejavy či šikanovanie, ale situačne musí byť jasné, že jedno dieťa sa snaží dominovať nad druhým.

Dyadické agonistické vzťahy vychádzajú teda zo situácie, v ktorých jedno dieťa presadzuje svoj zámer nad iným dieťaťom alebo na jeho úkor, pričom ide o interakciu vždy iba medzi dvomi deťmi.

Predkladané výsledky netvrdia, že dyadické agonistické vzťahy a z nich vyplývajúce hierarchické usporiadanie popisuje v plnej miere sociálne vzťahy v detskej skupine: medzi deťmi existuje celý rad iných faktorov, od emocionálno-afektívnych vzťahov (napr. kamarátstvo), až po externé sociálne činitele (napr. socioekonomický status). Tiež je potrebné zdôrazniť, že lineárnu behaviorálnu hierarchiu nie je možné pokladať za jediný, vyčerpávajúci popis štruktúry detskej skupiny: je pravdepodobné, že táto štruktúra je oveľa komplexnejšia. Presnejšie by bolo skôr hovoriť o formovaní nelineárnych zhlukov (clusters)/vzájomne prepojených menších klík v detskej skupine než o jednotnej lineárnej hierarchii.

Príspevok má ambíciu stručne popísať a predviesť exaktnú metodológiu na deskripciu dyadických vzťahov, ktorá by sa po príslušných obsahových úpravách mohla formálne aplikovať aj na iné (nielen detské/vrstovnícke) sociálne skupiny.

Hypotézou je, že hierarchiu dominancie v skúmanej skupine možno považovať za lineárnu a že poradie dominancie zistené tromi rôznymi metódami (Davidovo skóre, Elo skóre, rozdiel víťazstiev a prehiev) budú vykazovať vysokú mieru zhody.

METÓDY VÝSKUMU

Výskumná vzorka a zber dát

Výskumnú vzorku tvorilo 20 predškolských detí (priemerný vek: 61 mesiacov (± 5 mesiacov)), 10 chlapcov a 10 dievčat, v obci na Západnom Slovensku (3 302 obyvateľov).

Hlavnou a jedinou metódou zberu dát bolo etnografické zúčastnené pozorovanie. Sledovaniu výlučne agonistického správania medzi deťmi v triede bolo venovaných 55 dní počas 9 mesiacov, priemerne šesť dní mesačne, približne 130 hodín čistého času. Za úspešnú dominanciu bol považovaný taký prejav, kedy pozorované dieťa dominovalo nad iným, pričom táto dominancia sa prejavila ihneď. Dieťa, nad ktorým bol dominantný prejav realizovaný, nekládlo odpor a zámeru dominujúceho sa ihneď podriadilo. Zaznamenávané boli údaje o dátume, presnom čase, kedy sa každá interakcia odohrala, kto bol v danej interakcii víťaz, kto porazený.

Príklady epizód dyadického agonistického vzťahu, ktoré boli kódované ako úspešná dominancia: (1) Odobratie hračky: Dve deti sa hrajú na centrálnej kobercovej zóne s autíčkami. Jedno z nich vytrhne druhému autíčko z rúk. Dieťa, ktorému bola hračka odobratá sa ju nesnaží získať späť. (2) Pridelovanie rol: Skupina detí sa hrá na rodinu. V rámci nej sa dve dievčatá dohadujú, kto bude mama a kto sestra. V situácii dominovala prvá z tých dvoch, ktorá rozhodne: „Nééé!...Ty budeš sestra!“ Druhé dievča si osvojuje úlohu sestry.

Metódy analýzy

Štúdia vychádza z dvoch dátových vstupov: (a) z pozorovanej matice „výhier“ v dyadických agonistických interakciách a z (b) tabuľky interakcií. Dáta sú identické, odlišuje sa len forma zápisu, obsahujú 1 384 interakcií.

V matici „výhier“ políčka predstavujú početnosti, koľkokrát daný jednotlivec (riadky) vyhral v agonistickej interakcii nad ostatnými členmi skupiny (stĺpce).

V tabuľke „interakcií“ je každá interakcia zaznamenaná vo formáte: dátum-čas-víťaz-porazený. Všetky analýzy prebehli v programe R (package Steepness, Elo Rating, Statnet, Hmisc).

Posúdenie linearity

Shizuka a McDonald navrhujú v takých prípadoch, kedy niektoré deti nevstupujú do interakcie (čo je aj prípad uvedených dát) perspektívu sociálnych sietí (Shizuka a McDonald, 2012; McDonald a Shizuka, 2013). Jej výhodou je, že nezávisí od veľkosti vzorky (ani od

počtu prázdnych miest), nie je potrebné dosadzovať rôzne hodnoty a nevyžaduje sa nijaká normalizácia. Táto metóda spočíva v tom, že sa zistia reálne sa vyskytujúce tranzitívne trojice v dátach, a určí sa ich pomer k všetkým reálnym interakčným trojiciam (teda súčtu tranzitívnych a reálnych cirkulárnych trojíc): prázdne trojice sa vôbec neberú do úvahy.

Odhad poradia dominancie

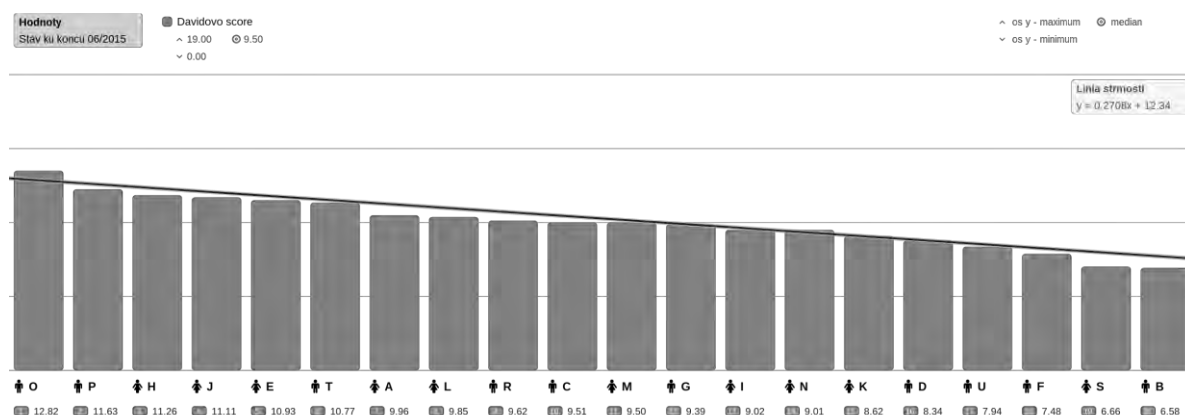
Na odhad pozície dominancie boli použité tri metódy: (a) jednoduchý rozdiel víťazstiev a prehíer (od sumy výhier každého jednotlivca v riadkoch sa len odpočíta počet jeho prehíer v stĺpcoch), (b) Davidovo skóre (David, 1987) a (c) Elo skóre (Elö, 1961, 1978).

Davidovo skóre vychádza z matice proporcií „víťazstiev“ v rámci dyadických agonistických vzťahov. Tieto proporcie predstavujú odhady pravdepodobnosti výhry v prípade stretu medzi jednotlivými hráčmi (pozri Gammel a kol., 2003). Vo výsledkoch sa pracuje s tzv. normalizovaným skóre, čo znamená, že sa vychádza z hodnoty $\text{MaxDS}(N)$, čo je najvyššie skóre, ktoré sa dá získať v skupine o veľkosti N . Celkovo bude Davidovo normalizované skóre dosahovať hodnoty od nula po $N-1$. Davidovo skóre skúmanej skupiny ($N=20$) sa preto bude pohybovať od 0 po 19.

Elo skóre systematicky meria výťazstvá a prehry a to takým spôsobom, že zohľadňuje predchádzajúce súboje (Neumann a kol., 2011). To, či vyhrá jednotlivec s vysokým hodnotením (A) nad takým, ktorého hodnotenie je nižšie (B) určuje iba malá hodnota, ktorá hodnotenie subjektu A zvyšuje, kým u subjektu B dochádza k zníženiu o presne takú istú malú hodnotu (pozri Albers a de Vries, 2001). Pri analýze dát mali všetky deti rovnaké východzie skóre 1000, konštanta k bola nastavená na hodnotu 100.

VÝSLEDKY A DISKUSIA

Krivka hierarchie (Graf 1) vychádza z Davidovho normalizovaného skóre (Empirical value=0.2708). Hierarchia je signifikantná ($p = 0.0001$) a tranzitívna ($t_{tri}=0.6488$). Intercept=12.34.



Graf 1: Krivka hierarchie vychádzajúca z Davidovho normalizovaného skóre

V Tab. 1a, b sú uvedené tri odhady hierarchického usporiadania detí z materskej školy. V prvom stĺpci sú hodnoty Elo skóre. V druhom stĺpci sú hodnoty (normalizovaného) Davidovho skóre pre jednotlivých členov skupiny. Napokon, v treťom stĺpci je hrubý rozdiel „výhier“ a „prehíer“ (winloss). Elo skóre sa pohybuje od 601 (F) po 1 327 (E). Oproti tomu, normalizované Davidovo skóre má trochu odlišné usporiadanie a siaha od 6,58 (B) do 12,82

(O). Napokon hrubý rozdiel „výhier“ a „prehier“ (winloss) sa pohybuje od -77 (B) do 143 (O). Spoločne je však medzi týmito tromi spôsobmi určenia poradia dominancie vysoká zhoda (Tab. 1 b).

Tab. 1 a, b: Výsledky troch metód určenia poradia dominancie a ich vzájomné korelácie

	Elo Rating	Davidovo skóre	Víťazstvá – prehry
Spearman's rho Elo Rating		0.6917	0.7544
Davidovo skóre	0.6917		0.7695

kód dieťaťa	Elo skóre	Davidovo skóre	Víťazstvá – prehry
a	1032	9,96	-3
b	774	6,58	-77
c	911	9,51	-38
d	1018	8,34	-28
e	1327	10,93	16
f	601	7,48	-29
g	1027	9,39	8
h	1090	11,26	33
i	1106	9,02	-15
j	1241	11,11	17
k	915	8,62	1
l	1019	9,85	-6
m	1003	9,50	-28
n	1051	9,01	47
o	1276	12,82	143
p	975	11,63	20
r	998	9,62	5
s	790	6,66	-41
t	1036	10,77	9
u	810	7,94	-34

Napriek tomu, že všetky tri metódy vykazujú vysokú mieru zhody, vystupuje do popredia otázka, prečo je korelácia Elo Rating a Davidovho skóre výrazne nižšia ako rozdielu víťazstiev a prehier s oboma spomenutými metódami. Otázkou, ktorú potrebujeme zodpovedať je aj to, kde a prečo dochádza k rozdielom v poradí zistenom tromi rôznymi metódami (pozri Tab. 2). Podľa metódy Elo Rating by napríklad dievča s označením E malo byť na prvom mieste v poradí, ale ďalšie dve metódy ho „odsunuli“ až na piate-šieste miesto, podobne ako I: zo štvrtého na trináste miesto. J a T by mali byť tiež vyššie, ide však o posuny len o jednu až dve priečky. V prípade dievčaťa I môže byť vysvetlením to, že v dyadických agonistických interakciách (zápasoch) síce málo vyhrávala, no premohla také deti, ktoré majú vyššie postavenie, vďaka čomu obsadila podľa Elo Rating štvrtú priečku. Je však zároveň možné, že mohla svoju pozíciu modifikovať zapájaním sa do aliancií či koalícií s inými deťmi, čo by menilo skóre ako jej, tak i ostatným deťom.

Tab. 2.: Výsledky troch metód určenia poradia dominancie.

Hodnoty		Elo skóre		Davidovo skóre		Rozdiel výhier a prehíer			
Stav ku koncu 06/2015									
♠ A	♠ B	♠ C	♠ D	♠ E	♠ F	♠ G	♠ H	♠ I	♠ J
8. 1032	19. 774	16. 911	11. 1018	1. 1327	20. 601	9. 1027	5. 1090	4. 1106	3. 1241
7. 9.96	20. 6.58	10. 9.51	16. 8.34	5. 10.93	18. 7.48	12. 9.39	3. 11.26	13. 9.02	4. 11.11
11. -3	20. -77	18. -38	15. -28	6. 16	16. -29	8. 8	3. 33	13. -15	5. 17
♠ K	♠ L	♠ M	♠ N	♠ O	♠ P	♠ R	♠ S	♠ T	♠ U
15. 915	10. 1019	12. 1003	6. 1051	2. 1276	14. 975	13. 998	18. 790	7. 1036	17. 810
15. 8.62	8. 9.85	11. 9.50	14. 9.01	1. 12.82	2. 11.63	9. 9.62	19. 6.66	6. 10.77	17. 7.94
10. 1	12. -6	14. -28	2. 47	1. 143	4. 20	9. 5	19. -41	7. 9	17. -34

ZÁVER

Posuny v poradiach dominancie určených na základe troch rôznych metód nastávajú preto, lebo Elo Rating ako jediná z uvedených troch metód zohľadňuje matematickú silu jednotlivca v prípade dyadického agonistického stretu medzi deťmi (Neumann a kol., 2011). Ak sa tento záver potvrdí ďalšími výskumami, môže mať zásadný metodologický dopad v tom zmysle, že doterajšie metódy určovania poradia dominancie sa prestanú využívať, i keď uvedená metóda ich priamo nevylučuje: pri zbere dát sa dopĺňa iba dátum a čas pozorovaných interakcií, čo v praxi nepredstavuje záťaž. Otázkou, ktorá prirodzene vystupuje do popredia je, prečo vôbec použiť metódy, ktoré sú primárne využívané v etologických výskumoch. Odpoveď vychádza z bežnej sociálnej skúsenosti, ktorá sa deje v detskej vrstovnickej skupine: môže sa stať, že slabší jedinci nemusia vstupovať do interakcie so silnejším, lebo vedia, že prehrajú. Pellegrini a kolektív (2007) poukazujú na skutočnosť, že nižšie postavené deti vedia, že náklady na napadnutie takého dieťaťa, ktoré je v hierarchii vyššie, sú príliš veľké, pretože pravdepodobnosť výhry je nízka. Na druhej strane, silnejší jednotlivci nemusia vyzývať na súboj slabších, lebo usúdia, že oproti relatívne nízkemu zisku musia vynakladať vysoké náklady v podobe napríklad sociálnych sankcií, či už zo strany vrstovníkov alebo učiteľa/učiteľky. Vyhnúť sa interakcii však rozhodne neznamená to isté ako prehrať v nej. Pri zúčastnenom pozorovaní je interpretačne veľmi náročné takéto epizódy vyhodnotiť, pretože je pravdepodobné, že môžu nastať aj také situácie, kedy dominantní jednotlivci systematicky napádajú slabších, čo vedie k tomu, že stúpajú v sociálnej hierarchii, pretože ostatní členovia skupiny pozorne sledujú a vyhodnocujú ich správanie a na základe toho s nimi nevstupujú do interakcií. Sociálna hierarchia je len jedným z aspektov sociálnych vzťahov predškolských detí, jej kauzálnu a explanačnú rolu netreba preceňovať, no ani ignorovať.

Literatúra:

- ALBERS, P. C. H., DE VRIES, H. 2001. Elo-rating as a tool in the sequential estimation of dominance strengths. *Animal Behaviour*, 61, s. 489-495.
- BOYCE, T. W A KOL. 2012. Social stratification, classroom climate, and the behavioral adaptation of kindergarten children. *PNAS*, 2.
- DAVID, H. A. 1987. Ranking from unbalanced paired comparison data. *Biometrika*, 74, s. 432-436.
- ELÖ, A. E. 1961. The new U.S.C.F. rating system. *Chess Life*, 16, s. 160-161.

- ELÖ, A. E. 1978. *The Rating of Chess Players, Past and Present*, New York: Arco, 230 s. ISBN-13: 978-0923891275
- EVALDSSON, A., TELLGREN, B. 2009. "Don't enter - its dangerous" Negotiations for power and exclusion in preschool girls' play interactions. *Educational and Child Psychology*, 26(2), s. 9-18.
- FRANCK, D. 1996. *Etologie*. Praha: Karolinum, 323 s. ISBN 80-7066-878-4.
- GAMMEL, M. P., DE VRIES, H., JENNINGS, D. J., CARLIN, C. M. a HAYDEN, T. 2003. David's score: a more appropriate dominance ranking method than Clutton-Brock et al.'s index. *Animal Behaviour*, 66, s. 601-605.
- CHOI, J., JOHNSON, D., W., JOHNSON, R. 2011. Relationships Among Cooperative Learning Experiences, Social Interdependence, Children's Aggression, Victimization, and Prosocial Behaviors. *Journal of Applied Social Psychology* 41(4), s. 976-1003.
- MCDONALD, D. B., SHIZUKA, D. 2013. Comparative transitive and temporal orderliness in dominance networks. *Behavioral Ecology*, 24, s. 511-520.
- NEUMANN, C., DUBOSCQ, J., DUBUC, C., GINTING, A., IRWAN, A. M., AGIL, M., WIDDING, A., ENGELHARDT, A. 2011. Assessing dominance hierarchies: validation and advantages of progressive evaluation with Elo-rating. *Animal Behaviour*, 82, s. 911-921.
- PELLEGRINI, A. D. A KOL. 2007. Social Dominance in Preschool Classrooms. *Journal of Comparative Psychology*, Vol. 121, No. 1, str. 54-64.
- RUBIN, K. H., BUKOWSKI, W. M., PARKER, J. G. 2006. Peer Interactions, Relationships, and Groups. In EISENBERG, N., DAMON, W., LERNER, R. M. (EDS.). *Handbook of Child Psychology, Social, Emotional, and Personality Development*, s. 571-645. New Jersey : John Wiley & Sons.
- RUSSON, A. E., WAITE, B. E. 1991. Patterns of dominance and imitation in an infant peer group. *Ethology and Sociobiology*, 13, s. 55-73.
- SHIZUKA, D., MCDONALD, D. B. 2012. A social network perspective on measurements of dominance hierarchies. *Animal Behaviour*, 83, s.925-934.
- TUFTO, J., SOLBERG, E. J., RINGSBY, T.-H. 1998. Statistical models of transitive and intransitive dominance structures. *Animal Behaviour*, 55, s. 1789-1498.

Autor:

Mgr. Zuzana STOLÁRIKOVÁ
 Ústav sociálnej antropológie
 Fakulta sociálnych a ekonomických vied
 Univerzita Komenského v Bratislave
 Mlynské luhy 4, 821 05 Bratislava
 e-mail: susan.stolarikova@gmail.com

INKLUZÍVNA PRAX V VEDUKÁCI VEĽKEJ BRITÁNIE

Terézia VANÍKOVÁ

Abstrakt:

Autorka sa v príspevku zaoberá vzdelávacím systémom vo Veľkej Británii a prináša základný prehľad významných reformných medzníkov v priebehu 20. storočia až dodnes v kontexte rozvoja inkluzívnej edukácie. Poukazuje na legislatívny systém anglického školstva a ich koncepcie z pohľadu integrácie a inklúzie vo vzdelávaní. Rozoberá dva základné modely inkluzívneho vzdelávania – z aspektu medicínskeho prístupu a sociálneho prístupu k edukácii a ich prelínanie sa v edukačnej praxi. Zároveň poukazuje na výhody a prednosti nového modelu inkluzívneho vzdelávania, modelu špirálového spektra (Spiral Spectrum Model), ako modelu na zavedenie do výchovno-vzdelávacieho procesu v inkluzívnom predprimárnom a primárnom vzdelávaní Veľkej Británie.

ÚVOD

Inkluzívne vzdelávanie je pre Slovensko veľkou výzvou, a zároveň aj problémom, s ktorým sa borí už niekoľko rokov. Humanitné svetové organizácie a Európska únia vytvárajú veľký tlak na to, aby naša krajina koncipovala politiku sociálnej inklúzie. Externé prostredie tak vyvíja na našu krajinu tlak, abyrešpektovala medzinárodné dohovory a eliminovala vonkajšiu a vnútornú selekciu. Napriek tomu systémové opatrenia naďalej chýbajú a myšlienka inklúzie žije v našich školách len vďaka rôznym projektom a grantom. Dobrým príkladom môže byť PROjekt INkluzívnej EDukácie (PRINED)¹⁴ vedený pod gesciou metodicko-pedagogického centra. Preto by sme chceli v tomto článku nahliadnuť do hlbšej podstaty filozofie inkluzívnej školy a predstaviť nový prístup k inklúzii, ktorý by mohol byť dobre uplatniteľný v slovenskej edukačnej realite.

VZDELÁVACÍ SYSTÉM VO VEĽKEJ BRITÁNII

Vzdelávací systém v celej Veľkej Británii poskytuje školské vzdelanie vo veľmi pluralitnom systéme, ktorý zahŕňa školy verejné ako aj súkromné, a zároveň náboženské a sekulárne. Takáto dvojité duality má korene v minulosti, kedy absentoval centrálny systém organizovaného vzdelávania a zodpovednosť za výstavbu školského systému niesli nevládne subjekty, predovšetkým cirkvi a súkromný sektor. Ako pozostatok takéhoto riadenia školstva ostávajú dodnes obyvateľstvom preferované súkromné a cirkevné školy, ktoré poskytujú porovnateľne vyššie a kvalitnejšie vzdelanie ako školy verejné. (Ježková, Dvořák Chapman, 2009).

Štruktúra vzdelávacieho systému vo Veľkej Británii je do značnej miery špecifická. Na zjednotenie vzdelávacieho systému boli vytvorené takzvané kľúčové obdobia „Key stages“, vymedzené ako vekom žiakov, tak aj znalosťami a schopnosťami, ktoré si má žiak v priebehu určitého obdobia osvojiť. Povinná školská dochádzka v Anglicku, Welse a Škótsku je od roku 2015 určená vekom od 5 do 18 rokov života dieťaťa. Kľúčové obdobia predstavujú určité stupne vzdelávania a boli vytvorené podľa klasifikácie medzinárodných štandardov ISCED. Prvé obdobie, vymedzené vekom 3 – 5 rokov (Foundation Stage), predstavuje predprimárny stupeň ISCED 0. Primárne vzdelávanie ISCED 1 predstavuje kľúčové obdobia Key Stage 1 (5 – 7 rokov) a Key Stage 2 (7 – 11 rokov). Do štandardov ISCED 2 spadá Key Stage 3 (11 – 14 rokov). Vyššie sekundárne vzdelávanie ISCED 3 zahŕňa diferencované stupne vzdelávania Key stage 4, ktoré sú určené pre 14 – 16 ročných (Porubský, 2012).

¹⁴<http://www.prined.sk/publicita/tlacove-spravy/mpc-predstavuje-novy-projekt>

Štruktúra britského školstva, tak ako to môžeme vidieť v tabuľke č.1 nie je unifikovaná. Existuje niekoľko spôsobov, ako môže byť povinné školské vzdelanie ukončené. V dnešnej dobe sa veľká časť štátnych škôl, ako aj novo vznikajúcich nezávislých a súkromných škôl, riadia 1. modelom (pozri tabuľka č. 1) . Druhý a tretí model sa síce považuje za zastaraný, ale niektoré nezávislé a súkromné školy ho stále používajú.

Age on the 1st of September																				
3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17						
Foundation Stage		Key Stage 1			Key Stage 2				Key Stage 3			Key Stage 4		Post-16						
Nursery	Reception	Yr 1	Yr 2	Yr 3	Yr 4	Yr 5	Yr 6	Yr 7	Yr 8	Yr 9	Yr 10	Yr 11	Yr 12	Yr 13						
Nursery	Primary School							X	Secondary School				Sixth Form							
	Infant School			Junior School					Secondary School with Sixth Form											
Nursery	First School				Middle School				X	High School			Sixth Form							
	Combined School																			
	First School					Middle School				High School with Sixth Form										
Nursery	Lower School					Middle School				Upper School										
	Lower School						Middle School			Upper School										
	Lower School						Middle School								Upper School					
	Primary School							Secondary School			Upper School/6th Form									

Obrázok 1. Štruktúra vzdelávacieho systému UK

Školstvo Veľkej Británie z pohľadu inklúzie

Všeobecne sa dá konštatovať, že vzdelávacia politika v celej Veľkej Británii (VB) je silne decentralizovaná. Vláda ponúka školám rámcové celky, komplexnú infraštruktúru odbornej a praktickej pomoci, ale exekutívu ponecháva na miestne školské správy *Local Education Authorities – LEA*, čím sa stávajú pomerne nezávislými aktérmi. Ich povinnosťou voči štátu je zabezpečovanie kvality a zvyšovanie štandardov vo vzdelávaní. Školy, ktoré vykazujú v určitej oblasti slabšie výsledky v porovnaní so štandardom, štát dotuje dodatočnými službami, ale aj financiami.

Z pohľadu inklúzie prijala vláda Veľkej Británie niekoľko zásadných opatrení, ktoré zvyšujú šance na rovnosť príležitostí vo vzdelávaní. Do hlavného prúdu vzdelávania začleňujú ako deti so špeciálnymi edukačnými potrebami, tak aj jednotlivé etnické, alebo menšinové skupiny. Poskytujú špeciálne upravené rámcové programy, ktoré sú konkrétne špecifikované pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, deti s postihnutím, deti s nadaním, alebo pre deti, pre ktoré je angličtina druhým dorozumievacím jazykom (Gallová Kriglerová, 2010). Stále však platí, že miestne školské správy dostávajú od vlády veľa slobody pre tvorbu a implementáciu vlastných inkluzívnych opatrení. Takto sú viac flexibilné, a môžu lepšie reagovať na rôzne lokálne špecifiká. Anglicko má detailne prepracované opatrenia, ktoré sú v rámci lokálnych inštitúcií zamerané nielen na dieťa, ale aj na rodiny a sociálne komunity. Systém opatrení je hierarchicky usporiadaný tak, aby zahŕňal celé spektrum subjektov v edukácii.

- Program *Istý začiatok (Sure Start)* – je raná inštitucionalizovaná starostlivosť o komplexný rozvoj každého dieťaťa a to od veku 0 do 4 rokov jeho života. Spoluprácovných pracovníkov s rodičmi a komunitami rozvíja hlavne kladný počiatočný emocionálny a zdravotný stav dieťaťa, ale aj aktívne rodičovstvo. Týmto sa tento program stal príkladom dobrej inkluzívnej praxe.
- Na program *Istý začiatok* nadväzuje ďalší, a to je program *Na každom dieťati záleží (Every child matters)*. Tento program je progresívny svojím holistickým prístupom k výchovno-

vzdelávaciemu procesu. *Na každom dieťati záleží* predstavuje nový prístup. Cieľom vlády je zabezpečiť pre každé dieťa podporu, ktorú potrebuje. V kľúčovom dokumente tohto programu sa uvádza: Bez ohľadu na pôvod a zázemie dieťaťa, je dôležité, aby bolo zdravé a v bezpečí, aby zažívalo úspech, dosiahlo jemu primeraný školský prospech a tak prispelok hospodárskeho blahobytu (Every child matters, 2003). To znamená, že organizácie, ktoré poskytujú služby deťom – odnemocníc a škôl, cez políciu, až po skupiny dobrovoľníkov – sa spájajú a kooperujú tak, aby zdieľali relevantné informácie a tým prispeli k ochrane detí a mládeže.

- Súčasťou uvedeného holistického prístupu ku vzdelávaniu je aj koncept *Rozšírené školy (Extended Schools)*. Tieto sú zamerané na komplexnejšie potreby dieťaťa. Zabezpečujú mimoškolské aktivity, zdravotné – podporné alebo prevenčné služby, a tiež poskytujú špecializovanú pomoc pre deti so špeciálnymi edukačnými potrebami (SEP) alebo výchovno-vzdelávacími potrebami (VVP). Takáto intervencia má kladný dopad nielen na deti, ale aj na ich rodiny.

Reformné medzníky anglického školstva – od exklúzie k inklúzii

Reformné medzníky v školstve VB prešli počas 20. a v začiatkoch 21. storočia významnými etapami. Priblížením týchto politických medzníkov si môžeme urobiť lepší obraz o tom, ako sa vzdelávacia politikavývíjala vzhľadom na chápanie postihnutia a špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.

1) Zákon „Mentálnej nedostatočnosti“ 1913 (*The Mental Deficiency Act*)

Tento zákon viedol k zavedeniu štyroch stupňov mentálnej nedostatočnosti do školskej praxe. Tieto stupne mali psychologicko-vedecké zázemie a svoje teórie odôvodňovali stupňami inteligencie. Inteligenčné testy boli v tej dobe populárne a ohraňovali stupne mentálneho poškodenia od *morálne chybných, slabomyselných*, na jednej strane, cez *debilitu* až po *idiociu*, ako hlbokú duševnú zaostalosť, na strane druhej. Takýto jedinci boli v spoločnosti nežiadaní, a tak sa umiestňovali do rôznych zariadení, alebo sa separovali v izolácii. Toto bolo odrazom vtedy dominantného filozofického prúdu, nazývaného *Eugenika*. Jeho stúpenci verili, že ľudský genóm by mal byť zbavený defektných elementov, a tak dochádzalo k segregácii postihnutých ľudí od bežného obyvateľstva (A Disability History Timeline, 2013).

2) Zákon „Vzdelávanie“ 1944 (*Education Act*)

Tento zákon už pripustil, že bežné školy môžu zabezpečiť lepšie prostredie na vzdelávanie detí s určitým stupňom postihnutia. (A Disability History Timeline, 2013). V tomto čase vznikala požiadavka odstrániť zo slovníka „poškodenie“ a „zaostalosť“. Týmto nariadením sa preto vytvorilo desať nových kategórií, ktoré zabezpečili, že vzdelanie bude zaistené pre všetky typy a druhy postihnutia. Jednotlivé postihnutia sa rozdelili do kategórií: epilepsia, hluchota, slepota, čiastočne nevidiaci, slabo-prispôsobiví, diabetes, precitlivosť, fyzicky handicapovaní, poškodenie reči a edukačne podnormou (Trussler & Robinson, 2015). V legislatíve sa ale aj naďalej preferovalo testovanie inteligencií a dominantný zostal vplyv dedičnosti na potenciál dieťaťa. Na základe inteligenčných testov sa vytvoril tripartitný edukačný systém, ktorý zahrňoval *grammar schools* – pre deti s najvyššou inteligenciou a potenciálom, *secondary modern schools* – pre deti s priemernou inteligenciou a *technical colleges* – pre tých, ktorí nemajú akademický potenciál, ale ktorí by mohli benefitovať z manuálnych činností (Porubský, 2012). Tie deti, ktoré v IQ testoch dosahovali výsledky len v kategórii vzdelávacieho sub-normálu, sa bežne nemali možnosť vzdelávať a naďalej boli v kompetencii zdravotníckych zariadení.

3) Zákon „Vzdelávanie handikepovaných detí“ 1970 (*Education Handicapped Children Act*)

Tento zákon priniesol výrazný obrat v intenciách úvah o inkluzívnom vzdelávaní, pretože odstránilo z legislatívy kategóriu „nevzdelávateľný“. Lokálne vzdelávacie inštitúcie prevzali zodpovednosť za to, že vzdelanie bude poskytované všetkým, vrátane tých, ktorí by mohli byť

kategorizovaní ako „*vážne vzdelávateľne sub-normálni*“. Od tohto momentu začala narastať oblasť špeciálneho vzdelávania v špeciálnych školách a s ním aj rastúci počet profesionálov (učiteľov, podporného personálu, psychológov...). Rýchlo sa rozvíjal vedecký odbor špeciálna pedagogika a bolo testovaných veľa metód a stratégií v špeciálnom vzdelávaní. Nadšenci integrácie však kritizovali tento systém. Poukazovali na to, že deti so špeciálnymi potrebami sú separované od svojich lokálnych komunít a z bežných škôl (Trussler & Robinson 2015).

4) „*Warnock Report*“ 1978

Warnockovej správa predstavovala zlom vo vzdelávacej politike a legislatíve Veľkej Británie a je ďalším míľnikom v inkluzívnom vzdelávaní. Všetky kategórie „*handikepovaných*“ boli odstránené a boli zastrešené termínom „*špeciálne edukačné potreby*“. Cieľom Warnockovej správy bolo zamerať sa viac na „*vzdelávacie potreby*“, ako na „*nevzdelávateľnosť*“ detí (Warnock, 1978). V tomto období vznikla snaha odstrániť zo vzdelávania nálepkovanie detí. Začal sa presadzovať názor, že treba viac prihliadať na schopnosti, možnosti a silné stránky osobnosti dieťaťa, ako poukazovať na jeho poškodenie. Rodičia dostávali väčšiu možnosť ovplyvniť to, či ich dieťa bude umiestnené v bežnej škole. Toto nariadenie predstavovalo Veľkej Británii veľký posun smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu (Trussler & Robinson, 2015).

5) Zákon „Špeciálnych edukačných potrieb a poškodení“ 2001 (*Special Educational Needs and Disability Act (SENDA)*)

Táto legislatíva dávala právo dieťaťu s postihnutím alebo poškodením zaradiť sa do bežnej školy, hoci stále ešte upozorňuje na jeho „*nadanie*“ alebo „*vzdelávacie možnosti*“. V roku 1996 bolo vydané nariadenie, ktoré definovalo, že dieťa má „*špeciálne vzdelávacie potreby*“ (SVP) a tie sú také, ktoré vyžadujú podporu, ktorá je „*doplňujúca*“, alebo „*rozdielna*“ od tej, ktorá sa bežne poskytuje. Alebo inými slovami, deti so „SVP“ sú tie, ktoré vyžadujú, aby im bola poskytovaná väčšia pomoc, ako je bežné. Aj napriek tomu, že sa toto nariadenie vyhlo akejkoľvek forme kategorizácie, stále ešte uvádza štyri oblasti potrieb vo vzdelávaní: komunikácia a interakcia; vedomosti a učenie sa; správanie, emocionálny a sociálny rozvoj; zmyslové a/alebo telesné potreby. Dôvod na zadefinovanie týchto oblastí bola snaha rozlíšiť, komu dodatočná pomoc má byť poskytovaná, a komu nie. Kým politici odstraňovali kategorizácie a nálepkovanie, praktici vedeli, že musia usilovať o diagnostikovanie detí formou medicínskej diagnózy, aby vedeli zabezpečiť potrebné zdroje k edukácii. Tiež presadzovali, že by sa výchova a vzdelávanie mala viac zameriavať na detské potreby, ako na ich nadanie (Trussler & Robinson, 2015).

6) Listina „Deti a Rodina“ 2014 (*Children and Families Bill*)

Tejto legislatíve predchádzali programy labristickej vlády známe ako *Green Paper*. Jej záujmom bolo dať rodičom reálnu možnosť výberu školy. Vláda sa pritom zaviazala, že odstráni predsudky voči inklúzii (Trussler & Robinson, 2015).

Listina *Deti a Rodina* zdôrazňuje potrebu dosiahnutia pozitívnych výsledkov detí a mladých ľudí so špeciálnymi edukačnými potrebami s odkazom na ich zdravie, vzdelanie, zamestnateľnosť a nezávislý život. Týmto dokumentom vláda zaviazala miestne úrady (Local Authorities), aby podporovali rozvoj detí a mladých ľudí. Zároveň im udelila povinnosť vytvárať pre každé dieťa, v rámci podmienok inklúzie, zdravotnícky a opatrovateľský plán tak, aby vo svojom vzdelávaní napredovalo. Poskytovatelia služieb (sociálnych aj zdravotných) by mali pracovať viac súdržne a redukovať rodičovskú náročnosť starostlivosti o takéto dieťa. Miestne úrady majú povinnosť publikovať ponuky poskytovateľov služieb pre rodiny v okolí škôl. Školy majú zabezpečiť, aby deti a rodiny boli začlenené do spoločnosti (podľa ich výberu) tak, ako je to najviac možné (Children and Families Bill, 2014).

Pre všetkých učiteľov by malo byť každé dieťa so špeciálnymi edukačnými potrebami dôležité. Učitelia by mali byť aj zodpovední za jeho pozitívny rozvoj. Legislatívna vyžaduje od všetkých škôl bezplatné vzdelávanie. Deťom bolo zaistené právo na inkluzívne

vzdelávanie, s výnimkou, že by si to neželali deti alebo ich rodičia, alebo by to narušilo efektívne vzdelávanie ostatných detí (Children and Families Bill, 2014).

ZÁKLADNÉ MODELY PRÍSTUPU K INKLUZÍVNEMU VZDELÁVANIU

Trusslerová v roku 2011¹⁵ previedla malý výskum. Požiadala študentov učiteľstva pedagogiky, aby pod synonymické slová viažuce sa k deťom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, uviedli prvých pár výrazov, ktoré ich okamžite napadnú. Výsledky vo všeobecnosti priniesli tieto zistenia. Pojmy ako *inklúzia* a *individuálne učebné požiadavky* boli ponímané viac pozitívne. Spájali sa s aktivizujúcimi a konštruktívnymi slovesami. Pri pojmoch *špeciálne edukačné potreby* a *postihnutie* boli aktívne slová zamerané na deficit, poškodenie, zhoršenie a na dodatočnú alebo „špeciálnu“ pomoc. Trusslerová sa na základe týchto zistení hlbšie zaoberala otázkou, ako učitelia pristupujú k svojim žiakom so špeciálnymi edukačnými potrebami, a na základe zistení vyšpecifikovala dva hlavné prístupy v inkluzívnom vzdelávaní: medicínsky a sociálny model uvažovania.

1. Medicínsky model myslenia v kontexte inklúzie

Ak sa učitelia v inkluzívnej praxi prikláňajú k medicínskemu modelu, prinášajú do tried a na vyučovanie aj medicínsky koncepčný rámec a medicínsky jazyk, ktorý stanovuje jednoznačnú normu a všetko, čo sa od normy odkláňa sa berie ako patológia. Následne sa patológia chápe ako prevažujúca charakteristika jedinca, čím sa určujú postupy, ako patológiu charakterizujúceho jedinca eliminovať (Špotáková, 2013). Učitelia sa ostýchajú priameho prístupu k dieťaťu so SVP a dožadujú sa špecializovanej pomoci zo strany rôznych centier (CPPPaP, ČŠPP¹⁶), pričom očakávajú, že im špecialista určí diagnózu dieťaťa, s ktorou by mohli ďalej pracovať. Tiež sa spoliehajú na podporu rodičov dieťaťa, špeciálnych pedagógov, a ostatných špecialistov pôsobiacich priamo v škole. Ak napríklad príde do triedy dieťa, ktorému bola daná nálepka diagnózy „*dyslexia*“, učiteľ si to automaticky preloží ako „*trpiaci na dyslexiu*“ a dyslexia je z jeho strany chápaná ako „*porucha prejavujúca sa neschopnosťou naučiť sa čítať*“ (Trussler & Robinson, 2015).

Všeobecne, v prípade postihnutia alebo poškodenia sú tieto deti chápané ako individuum so svojimi telesnými, kognitívnymi, psychologickými, mentálnymi alebo neurologickými deficitmi. Medicínsky model je teda chápaný ako model, ktorý sa zameriava na poškodenia a nedostatočnosť. Učiace sa ťažkosti chápe ako odklon od normy. Zo sociálneho hľadiska je to chápanie osobných tragédií detí, osobností, ktoré sú chybné na základe svojej diagnózy, za ktorú sú nálepkované (labeling). Poškodenie je niečo, čomu treba poskytovať pozornosť. Takýmto deťom sa má prejavovať sympatia a ľútosť a má sa im dostávať viac protekcií a prílepieň. Podpora zo strany učiteľa je viac zameraná na jedinca, na to, aké zdroje, pomôcky a učebné intervencie dieťa potrebuje k učeniu sa, ako na to, čoho je dieťa schopné, z čoho prosperuje.

2. Sociálny model myslenia v kontexte inklúzie

Tento model začal vznikať v 70. a 80. rokoch 20. storočia, keď začali ľudia s postihnutím odmietať hospitalizácie a umiestňovanie do špeciálnych zariadení tak, ako to bolo dovtedy bežné. Ak učiteľ pracuje v inkluzívnej praxi s myšlienkou sociálneho modelu, nahliada na pôvod postihnutia, alebo poškodenia ináč. Iné je i poslanie školy a učiteľa. Jeho snahou je pochopiť, ako môže pomocou svojho učebného štýlu, postojov a vytvorenia učebného prostredia odstrániť bariéry k tomu, aby sa na vzdelávaní mohli podieľať všetky deti. Napríklad, dyslexiu nepokladá za deficit, ale ju berie ako „*prirodzenú ľudskú vlastnosť*“, s ktorou dieťa prichádza do školy a ktorá sa môže stať problémom len vtedy, ak štýl učenia

¹⁵ Podľa: The inclusion in the primary school, 2015

¹⁶ Centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a Centier špeciálno-pedagogického poradenstva

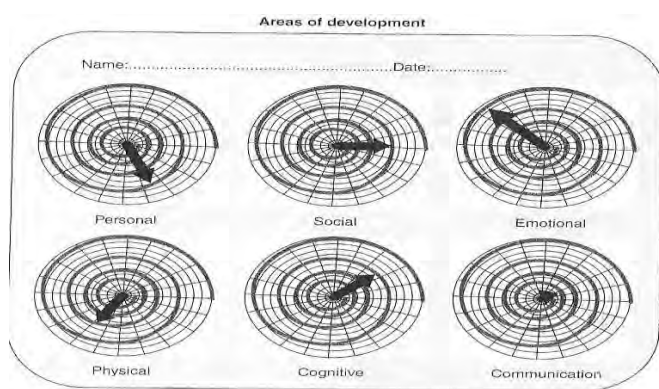
a obsah vzdelávania nie je kompatibilný s učebnými požiadavkami, tempom a schopnostiam dieťaťa s dyslexiou (Trussler & Robinson, 2015). „*Postihnutie nie je psychofyzická odlišnosť, ale spoločenský status*“ (Špotáková, 2013, s. 62). Učiteľ sa nesústreďuje na dieťa ako na „*odlišného, rušivého jedinca v triede*“, ale svoju činnosť vo výchovno-vzdelávacom procese chápe ako komplexnú interakciu medzi jednotlivými osobnosťami v triede a celkovým environmentálnym prostredím, pričom prikladá dôraz na odstraňovanie akýchkoľvek bariér vzdelávania. Zo sociálneho hľadiska vníma učiteľ osobnosť dieťaťa holisticky, chápe ho ako cenného partnera a nazerá na jeho možnosti a potenciál. Svoje učebné požiadavky prispôsobuje každému dieťaťu v triede a stavia na tom, čo dané dieťa dokáže a čo ho zaujíma. Všeobecne nerobí rozdiely a presadzuje politiku rovnosti.

NOVONAVRHOVANÝ MODEL PRÍSTUPU K INKLUZÍVNEMU VZDELÁVANIU

Samozrejme, obidva modely prístupu k inkluzívnej praxi majú svojich zástancov a odporcov. Ideálny model by mal pozostávať z komplexného prelínania sa oboch modelov s využitím ich pozitívneho potenciálu. Autorky monografie *Inklusive Practice in the Primary School*, Trussler a Robinson, navrhujú využívanie nového modelu pre inkluzívnu prax, ktorý nazvali: model špirálového spektra (Spiral spectrum model)

Nie je žiadnym prekvapením, že učitelia, ktorí učia deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami berú svoju prácu ako špecifickú aktivitu. Deti sa učia v špeciálnej škole, majú špeciálne vzdelávacie potreby, vyžadujú špeciálne učebné stratégie a špeciálne učebné zdroje a pomôcky. Ale zrejme si len málokto uvedomuje, že učebné stratégie, ktoré sú aplikované na učenie detí so špeciálnymi edukačnými potrebami sa ukazujú ako dobré učebné stratégie pre všetky deti (Trussler & Robinson, 2015). V heterogénnej triede sa každé dieťa nachádza v jednotlivých oblastiach rozvoja na určitom stupni. Preto by mala byť práca učiteľa v inkluzívnej triede taká, aby poskytoval každému dieťaťu počas celého učebného procesu „intenzívnu pomoc“. Učiteľ reflektuje na individuálnu potrebu dieťaťa a plánuje učebné metódy a stratégie tak, že dieťa dosiahne svoj najvyšší možný potenciál v každej rozvojovej oblasti.

Model špirálového spektra (MŠS) umožňuje učiteľovi vyprofilovať každé dieťa v šiestich oblastiach rozvoja – osobnostnej, sociálnej, emocionálnej, fyzickej, kognitívnej a komunikatívnej. Môže urobiť komparáciu rozvoja všetkých detí v jednotlivých oblastiach a na základe toho môže plánovať a realizovať edukáciu.



Obrázok 2. Príklad záznamu v modeli špirálového spektra u konkrétneho žiaka

Špirála predstavuje kontinuum rozvoja. Šípky sú využité k tomu, aby vykreslili, kde presne sa konkrétny jedinec v špirále v danom okamihu nachádza. Čím bližšie k stredu špirály je šípka, tým je fáza rozvoja dieťaťa na ranejšom stupni. Špirály nešpecifikujú vek, ani „typický míľnik rozvoja“. Je to porovnávací nástroj, ktorý umožňuje učiteľovi reflektovať na

spôsobilosti dieťaťa. Pre každé dieťa môže byť vytvorená jeho vlastná špirála, kde bude zaznamenaná rozvojová zmena v porovnaní s jeho vrstovníkmi. Toto zároveň umožňuje učiteľovi získať veľmi vizuálny náhľad na rozsah rozvoja celou triedou prierezovo. Či už v jednotlivých oblastiach alebo v individuálnom profile každého dieťaťa. MŠS umožňuje učiteľovi ostať nestranným a pomáha musieť sústrediť pozornosť na schopnosti každého dieťaťa. Činnosti pre danú oblasť rozvoja dieťaťa môže priamo „našit“ na kožu“ jednotlivca. Môže vytvárať skupiny detí, ktoré sa navzájom obohacujú, alebo sú si nápomocné, a tým podporovať holistický rozvoj jednotlivca v triede. Zároveň vytvára učebné prostredie, ktoré mu umožňuje získať potencionálne väčšie úspechy v edukačných výstupoch (Trussler & Harison, 2015).

Hlavná prednosť vyplývajúca z tohto modelu je, že učiteľ sa stáva v inkluzívnej praxi dobrý pedagogický diagnostik, z čoho vyplývajú nasledovné bonusy:

- Učiteľ vie zvážiť možnosti a potenciál detí v triede.
- V plánovaní a v organizácii výučby vie prispôbiť učebné obsahy pre každého jednotlivca a vie svoje činnosti následne správne vyhodnotiť.
- Učiteľ vie identifikovať, kedy sa mení profil dieťaťa. Získava obraz o svojich učebných intervenciách.
- Posilňuje svoje sebavedomie a istotu v inkluzívnej praxi, a tým zoslabuje potrebu intervencií zo strany špecialistov (Trussler & Harison, 2015).

ZÁVER

Ak porovnáme inkluzívnu prax VB a Slovenska, musíme bohužiaľ konštatovať, že sme uviazli (z pohľadu míľnikov Veľkej Británie) kdesi v sedemdesiatych rokoch. Teda sme sa nepohli ďalej od myšlienok integrácie, ktoré ako vidieť rezonovali aj v iných krajinách. Tento prirodzený proces, ktorým sa prierezom 20. a začiatkom 21. storočia inklúzia vyvíjala, sa u nás však zastavil a uviazli sme v posilňovaní medicínskeho modelu a v rozvoji odborov špeciálnej pedagogiky. Aj keď myšlienkové podhubie holistického ponímania dieťaťa v procese vzdelávania, uvádzané v modeli špirálového spektra, sa u nás rodilo už v 90. rokoch. V tomto období boli učitelia silne motivovaní novými zmenami, ktoré v našej spoločnosti nastali, a ich myslenie sa uberalo novými princípmi, a to hlavne obratom smerom k dieťaťu, čo sa označovalo ako „humanistická“ pedagogika. Humanistický prístup vo výchovno-vzdelávacom procese charakterizoval úctu k osobnosti dieťaťa, uznanie jeho hodnoty ako človeka, ktorý si zasluhuje pozornosť bez ohľadu na jeho aktuálny stav, fyzický, alebo psychický (Kosová, 2013). Ale bohužiaľ dnes musíme len sucho konštatovať, že pohľad pedagógov sa na vzdelávanie detí so špeciálnymi edukačnými potrebami nezmenil tak ako sme očakávali a zmenila sa iba používaná terminológia. Pojem „integrácia“ sme nahradili za pojem „inklúzia“, čo ale neznamená, že sme prijali aj princípy a filozofiu inklúzie.

V závere by som chcela vyjadriť túžbu, aby sa pojem inklúzia nechápal ako abstraktná idea, ktorú prinášajú naši politici z rôznych medzinárodných konferencií a zasadnutí, a ktorú sa snažia napriek jej nepochopeniu aplikovať do slovenských škôl. Výzvou je, aby inklúzia bola prijímaná a zavádzaná hlavne na základe vnútorného presvedčenia učiteľov.

Literatúra:

GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, E. eds. *Žiaci zo znevýhodneného prostredia v Slovensku a zahraničí*. Bratislava 2010. [cit. 2016.01.20] Dostupné na:

<http://www.governance.sk/assets/files/publikacie/Ziaci%20zo%20znevychodnenedeho%20prostredia.pdf>

JEŽKOVÁ, V. – DVOŘÁK, D. – CHAPMAN, CH. A KOL. *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Univerzita Karlova. 2010. ISBN 978-80-246-1784-8

KOLEKTÍV AUTOROV. *O krok bližšie k inklúzii*. CVEK 2013. ISBN 978-80-971343-0-3 [cit. 2016.01.25] Dostupné na: <http://cvek.sk/o-krok-blizsie-k-inkluzii/>

KOSOVÁ, B. Humanistická škola, alebo prečo skutočná humanistická škola nemôže byť individualistická. In. Kolektív autorov. *Premeny spoločnosti a perspektívy školy*. Banská Bystrica: PFUMB, 2013 ISBN 978-80-557-0590-3, s. 22 – 48

TRUSSLER, S – ROBINSON, D. *Inclusive practice in the primary school*. London: SAGE Publications Ltd. 2015 ISBN 978-1-4462-7489-7

PORUBSKÝ, Š. *Školské reformy na Slovensku v medzinárodnom historickom kontexte*. B.Bystrica: PF UMB. 2012. ISBN 978-80-557-0384-8

WARNOCK M. *Special Educational Needs*, 1978 [cit. 2016.01.19] Dostupné na: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html#20>

Internetové odkazy:

A Disability History Timeline [cit. 2016.02.20] Dostupné na: http://www.ncld-youth.info/Downloads/disability_history_timeline.pdf; <http://ukdhm.org/v2/wp-content/uploads/2014/09/B5-Disability-Time-Line-NHS-North-West.pdf>

Department for Education [cit. 2016.01.25] Dostupné na: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101001210528/http://www.education.gov.uk>

Department for Education, Green Paper, 2011 [cit. 2016.01.25] Dostupné na: <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2011-green-paper-sen.pdf>

Every child matters, 2003 [cit. 2016.02.25] Dostupné na: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/272064/5860.pdf

Green Paper [cit. 2016.02.29] Dostupné na: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/ECM-Summary.pdf>

Podporné programy vzdelávania UK [cit. 2016.01.22] Dostupné na: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101001210528/http://dcsf.gov.uk/everychildmatters/>

PRINED [cit. 2016.02.25] Dostupné na: <http://www.prined.sk/publicita/tlacove-spravy/mpc-predstavuje-novy-projekt>

Štruktúra vzdelávacieho systému UK [cit. 2016.01.20] Dostupné na: <https://www.velka-britanie.co.uk/struktura-britskeho-skolstvi/>

The Young Person's Guide to the Children and Families Bill [cit. 2016.02.25] Dostupné na: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/189968/Young_person_s_guide_to_the_Children_and_Families_Bill.pdf

Autor:

Mgr. Terézia VANÍKOVÁ

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, Banská Bystrica

e-mail: terezia.vanikova@umb.sk

VYBRANÉ OTÁZKY GYMNAZIÁLNÍHO SPOLEČENSKOVĚDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ POHLEDEM UČITELŮ

Vanda VANÍČKOVÁ

Abstrakt

Společenskovědní vzdělávání na českých gymnáziích reprezentuje primárně vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ a Dějepis. V příspěvku se budeme věnovat Občanskému a společenskovědnímu základu, a to v návaznosti na náš kvalitativní výzkum provedený v rámci projektu zaměřeného na specifika a charakter tohoto vzdělávacího oboru. Příspěvek představuje vybrané oblasti sledovaného vzdělávacího oboru z pohledu jeho učitelů a následná porovnání s aktuálními kurikulárními dokumenty.

ÚVOD

Společnost, morálka, právní normy, politická kultura, kritické myšlení, globalizace, dějinný vývoj. Tato a další témata představují každodenní realitu pro celý svět, příspěvek se jí však bude věnovat v kontextu gymnaziálního vzdělávání v České republice. Otázky společenskovědního vzdělávání jsou dle českých platných kurikulárních dokumentů (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia na státní úrovni, školní vzdělávací program na úrovni školní) řešeny na gymnáziích nejčastěji v tzv. vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Oblast zastřešuje dva vzdělávací obory: Občanský a společenskovědní základ (dále jen OSZ) a Dějepis. V připravované disertační práci se věnuji specifickým oborové profesní kompetence učitelů předmětů vycházejících právě ze vzdělávacího oboru OSZ, proto této tematice zasvětim i předkládaný příspěvek. Nahlížím v něm na vzdělávací obor OSZ nejprve teoreticky (vymezení v oficiálních dokumentech), následně přidávám pohled z praxe (názory učitelů).

OBČANSKÝ A SPOLEČENSKOVĚDNÍ ZÁKLAD

Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ patří pro svůj obsah mezi humanitně orientované společenskovědní obory, rozvíjí témata občanského vzdělávání. V následující kapitole je provedeno teoretické vymezení, je podána charakteristika sledovaného oboru dle českých státních dokumentů s naznačením realizace oboru na školní úrovni. Kapitulu dále tvoří vhled do metodologie provedených hloubkových rozhovorů s učiteli předmětu vycházejícího z OSZ, které doplňují pohled na sledovaný obor zkušenostmi z praxe.

Teoretická rovina

Předškolní, základní a střední vzdělávání je v České republice řízeno závaznými dokumenty státní úrovně, které se nazývají rámcové vzdělávací programy. Celkem tuto soustavu tvoří sedm dokumentů: „*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání včetně příloh upravujících vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, Rámcový vzdělávací program pro obor základní škola speciální, Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou a Rámcové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání.*“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013). Pro zaměření příspěvku je relevantní Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (dále jen RVP G), z něhož vychází výuka na čtyřletých gymnáziích, v případě

víceletých gymnáziích je dokument závazný pro vyšší stupně gymnázia. Obsah vzdělávání je rozčleněn do vzdělávacích oblastí, které jsou dále parcelovány do vzdělávacích oborů. Pro ucelený přehled uvádím výčet všech vzdělávacích oblastí, a to včetně v závorce uvedených zaštitěných vzdělávacích oborů: „*Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk); Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace); Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Biologie, Geografie, Geologie); Člověk a společnost (Občanský a společenskovědní základ, Dějepis, Geografie); Člověk a svět práce (Člověk a svět práce); Umění a kultura (Hudební obor, Výtvarný obor); Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova); Informatika a informační a komunikační technologie (Informatika a informační a komunikační technologie).*“ (Rámcový program pro gymnázia, 2007, s. 11).

Každý vzdělávací obor je složen z tematických celků, OSZ jich tvoří šest: „*Člověk jako jedinec; Člověk ve společnosti; Občan a právo; Občan ve státě; Mezinárodní vztahy, globální svět; Úvod do filosofie a religionistiky.*“ (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007 s. 39-42). Uvedené tematické celky odpovídají disciplínám, jež jsou v rámci oboru vyučovány – psychologie, sociologie, politologie, právo a filosofie. V tematických celcích je ukotveno učivo a měřitelné výstupy (tzv. očekávané výstupy) čtyřletého vzdělávání na gymnáziu. Při dílčí analýze očekávaných výstupů OSZ (více viz Vaníčková, 2013) sledovaný obor potvrzuje to, co deklaruje RVP G v úvodu – je to obor zaměřený na rozvoj znalostí, dovedností a postojů. Cíle OSZ napříč jednotlivými tematickými celky jsou zaměřeny kognitivně (žák vymezí, uvede, pojmenuje,...), afektivně (žák posoudí, argumentuje,...) i hodnotově (žák respektuje, zaujme postoj,...). Při komparaci s jinými vzdělávacími obory je u OSZ poměr zastoupení všech druhů vzdělávacích cílů nejvýraznější.

Na pomezí mezi teoretickým ukotvením a praktickou realizací vzdělávání stojí školní vzdělávací program, jenž vytváří povinně každá škola. Vlastní školní vzdělávací program dává instituci možnost zahrnout do plánu vzdělávání regionální a lokální specifika, významné absolventy či preferovanou profilaci (matematická třída, environmentální třída aj.). Zkoumaný vzdělávací obor OSZ je ve školních vzdělávacích programech transformován do vyučovacího předmětu, který se nejčastěji jmenuje Základy společenských věd, Společenské vědy, případně Občanský a společenskovědní základ. V příspěvku budeme používat jednotné označení Základy společenských věd (dále jen ZSV). Předmět ZSV je vyučován ve všech čtyřech ročnících gymnázií, nejvíce pak v modelu dvou vyučovacích hodin v každém ročníku. Gymnázia nabízejí v rámci volitelných seminářů ve vyšších ročnících zpravidla i společenskovědní seminář, který prohlubuje učivo ZSV a poskytuje více prostoru k diskuzím o aktuálních společenských tématech. ZSV bývá pro svou multioborovost vhodným předmětem k implementaci průřezových témat. Průřezová témata jsou vymezena rámcovými vzdělávacími programy a reflektují, dle autorů dokumentů, aktuální otázky a problémy společnosti. RVP G definuje pět takových témat: „*Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchovy, Environmentální výchova a Mediální výchova.*“ (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007, s. 65). Jak je patrné z výčtu, průřezová témata explicitně odkazují, při podrobnější analýze najdeme i implicitní průniky, na disciplíny vyučované v ZSV, proto je vzájemné propojení zcela logické.

Praktická rovina – hloubkové rozhovory s učiteli

Jak bylo již naznačeno v úvodu, obsahem příspěvku je nejen pohled teoretický, ale i pohled praxe, který představují hloubkové rozhovory s učiteli ZSV. Interview byla součástí kvalitativního výzkumu uskutečněného za podpory Univerzity Palackého v Olomouci - interní grantová soutěž, 6. ročník 2015. Zmíněný kvalitativní výzkum je zároveň součástí zamýšlené disertační práce sledující specifika oborové profesní kompetence učitelů OSZ.

Celkem bylo provedeno osm hloubkových rozhovorů. V souladu s předem stanovenými kritérii na podporu zvýšení validity a reliability výzkumu jich do interpretací bylo zahrnuto sedm – čtyři muži, tři ženy. Interview s gymnaziálními učiteli sledovala v návaznosti na stanovené výzkumné otázky více rovin, z nichž jsem pro tento příspěvek vybrala dvě základní: Jaké povahy je předmět Základy společenských věd? Jaké nároky klade výuka Základů společenských věd na učitele? S ohledem na kvalitativní povahu výzkumu není záměrem odpovědi generalizovat, ale naopak je využít k dotvoření kontextu společenskovědního vzdělávání na českých gymnáziích. Zjištěné tendence jsou ilustrovány a podpořeny ukázkami z rozhovorů. Etická stránka výzkumu zajišťuje respondentům anonymitu, proto byla všem účastníkům rozhovorů změněna jména.

POHLED UČITELE, POHLED TEORETICKÉHO DOKUMENTU

Otázky pro polostrukturované rozhovory byly připraveny na základě obsahové analýzy RVP G a vybraných školních vzdělávacích programů. Sledováno bylo více rovin (praxe učitele, jeho další vyučované předměty, příprava na výuku ZSV, hodnocení žáků, používané výukové metody,...), pro tento příspěvek jsem zvolila představení dvou, spíše základních oblastí, u nichž bude sledována návaznost na RVP G, případně školní vzdělávací programy.

Vyučovací předmět Základy společenských věd

Výchozí otázkou pro zkoumání vyučovacího předmětu Základy společenských věd je charakteristika onoho předmětu. Čím se vyznačuje, jaký je, jak ho učitelé vnímají?

„Předmět, který by měl dát studentům nějaké představy o světě, ať už z hlediska vnímání vnitřního nebo vnějšího.“ (Cyril)

„Je to předmět, který je důležitý, protože připravuje studenty na praktický život.“ (Barbora)

„Společenských věd je tak pět, šest, takže na informace hodně těžký. Náročný na časovou dotaci hodinovou, u nás máme dvě hodiny týdně každý ročník. Takže náročný předmět.“ (Hedvika)

„Je to předmět po více naukový a na gymnáziu je to předmět, který má rozšířit obzory žáka, aby se mohl hlásit na humanitní obory.“ (Gregor)

„Vnímám to jako společenskovědní přehled, kdy by měli získat nějaký přehled a nějakým způsobem by je to mělo motivovat k postojům. A měli by tady získat možnosti vytvářet si svůj náhled na věc.“ (Doubavka)

Uvedené učitelské charakteristiky ZSV korespondují s vymezením nadřazeného vzdělávacího oboru OSZ v RVP G. Zacílení na světové dění a průprava k praktickému životu jsou patrné z učiva, očekávaných výstupů i úvodní charakteristik vzdělávací oblasti. Počet tematických celků (šest) pak odráží tvrzení o obsáhlosti a náročnosti. V odpovědích učitelů byly zmíněny i postoje, o kterých bylo hovořeno dříve v textu v souvislosti s cíli oboru, které nejsou pouze kognitivní, jak tomu je u jiných vzdělávacích oborů. Jediný z výše uvedených bodů, který v sekci RVP G věnované OSZ nenajdeme, je vazba OSZ na vysokoškolské humanitní obory. RVP G zmiňuje úlohu gymnaziálního studia jako přípravu na další, vysokoškolské studium pouze v obecné rovině: *„Absolvent gymnázia by měl v průběhu vzdělávání na gymnáziu získat široký vzdělanostní základ a dosáhnout takové úrovně klíčových kompetencí, kterou RVP G předpokládá a která mu umožní dále rozvíjet schopnosti a dovednosti v procesu celoživotního vzdělávání a získávání životních zkušeností. Takový profil absolventa dává žákům předpoklady pro vysokoškolské studium.“* (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007, s. 8). Konkrétní propojení vysoké školy a OSZ v RVP G nenajdeme.

Od výše uvedených charakteristik je záměrně oddělena jedna sledující primárně subjektivní pohled učitele na vyučovaný předmět.

„Nedoceněný v tom slova smyslu, že je to pro společnost pořád jenom občanka, ale ten důraz je daleko větší si myslím. Ted' se na něj klade daleko větší důraz i ze strany studentů i ze strany vysokých škol. (Filip)

Z výpovědi je zřejmé, že nemůže být relevantně porovnávána s teoretickým vymezením v oficiálních dokumentech. Neznamená to však, že názor je zavrženíhodný. Naopak jde do hloubky sledovaného předmětu a reflektuje jeho reálné postavení v rámci vzdělávání. RVP G staví všechny předměty do rovnováhy, všem je při vymezení věnován zhruba stejný prostor, byť ve škole tomu tam není (hodinová dotace, významnost a prestiž předmětu, maturitní zkouška aj). Jak jsem již naznačila výše, význam OSZ v kontextu přijímacích zkoušek na vysoké školy stoupá, znalosti tohoto oboru jsou potřebné pro přijetí na drtivou většinu humanitních oborů.

Učitel Základů společenských věd

Obecnému konceptu profesních kompetencí učitelů se věnuje velké množství tuzemských i zahraničních odborníků (například Vašutová, Spilková, Helus, Shulman, Erickson). I když každý přináší jiné dělení, vždy se objevuje určitá kompetence související s daným oborem. Právě na takovou oborovou kompetenci – konkrétně pak na specifika pro obor OSZ – cílí má připravovaná disertační práce. V českém gymnaziálním kontextu tento moment příliš rozpracován není. Následující interpretace dat z rozhovorů se zaměřuje právě na specifika zvoleného oboru. V tuto chvíli tedy nezjišťuji, jaké jsou obecné profesní nároky na učitele, ale zajímají mne pouze ty specifické pro učitele ZSV.

„Učitel občanské výchovy by měl být osobnost zaměřená všestranně, jako je ten předmět.“ (Filip)

„Když přijde matematik vypočítat příklad, můj názor je, že je to něco jiného, než když se s nimi tam bavím o psychologii, o sociologii, o právu, o filosofii, tak do toho dávám, můžu dát, daleko víc toho svého než ten matematik.“ (Filip)

„Já se snažím to dělat tak, aby opravdu ten závěr z toho byl do praxe pro ty děti. To znamená, používám hodně často i nějaké příklady ze života, což u nich vyvolává většinou kladnou odezvu.“ (Cyril)

„Měl by mít opravdu celkový přehled, což je podle mě asi ve srovnání s jinými předměty strašně náročné, protože těch oborů je tam strašně moc v těch společenských vědách.“ (Doubavka)

„Občanka je hodně o té diskuzi, takže určitě hodina nemá vypadat tak, že tam učitel stojí, něco vykládá a děcka mlčí, ale opravdu v těch děckách vzbudit zájem a diskuzi, aby byly ochotný a schopný diskutovat. To si myslím, že je základ.“ (Adam)

Všechny naznačené tendence odkazují k přímému vlivu obsahu vzdělávacího oboru na jeho výuku. Proto se domnívám, že věnovat se konceptu oborové profesní kompetence má své opodstatnění. Přenést všechnu pozornost pouze na vymezení profesních kompetencí učitele obecně by přineslo nedostatečné závěry. V rámci oborových didaktik je třeba proniknout do hloubky. Specifika, která se formují z výpovědí oslovených učitelů, upozorňují na rozsáhlost předmětu. Učitel by měl znalostně ovládat všechny obory, jimž se v ZSV věnuje, a to včetně přehledu o aktuální situaci a dění. U některých disciplín (například psychologie, sociologie) se učivo neskládá pouze z neutrálních fakt, ale i skutečností, jež může učitel doplnit o svůj vlastní názor, pohled, zkušenost. Metodicky je ZSV předmětem různorodým, což opět

asociuje obsah a cíle předmětu. K dosažení kognitivního cíle je zpravidla používána jiná výuková metoda než k dosažení cíle zaměřeného na vytvoření postoje či ovlivnění hodnotového systému žáka.

ZÁVĚR

Společenskovědní vzdělávání na gymnáziích neslouží pouze k předání povinného penza znalostí. Nabízí žákům pohled na aktuální otázky z roviny teoretické i praktické, přináší diskuze o společenských problémech. V českém kontextu je společenskovědní vzdělávání realizováno ve vyučovacích předmětech Dějepis a Základy společenských věd. Příspěvek se věnoval učitelům druhého zmíněného předmětu. Nejprve bylo vymezeno teoretické ukotvení předmětu a příslušného vzdělávacího oboru, poté přidány názory učitelů na předmět samotný. Problémem oficiálních školských dokumentů je mnohdy odtrženost od praxe. V rámci vybraných oblastí však došlo spíše ke shodě mezi tím, co deklarují dokumenty, a tím, co učitelé vidí jako každodenní edukační realitu. Zkoumaná problematika je součástí tvorby disertační práce autorky, která si klade za cíl obohatit oborovou didaktiku společenských věd o pojednání o specifických rysech oborové kompetence učitelů předmětů vycházejících ze vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ.

Literatura

MŠMT ČR. 2006-2012. *Rámcové vzdělávací programy* [online]. cit. 12. 2. 2016. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>>

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. 2007. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 100 s. ISBN 80-7178-722-8.

VANÍČKOVÁ, V. 2013. *Občanský a společenskovědní základ v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia: analýza, komparace*. In: HUBÁLEK, T. (ed.). Sborník z II. mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd. Praha: Epocha, s. 532-538. ISBN 978-80-7425-211-2.

Autor:

Mgr. Vanda VANÍČKOVÁ
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, Olomouc, 771 40
e-mail: vanda.vanickova@gmail.com

ELEMENTÁRNA JAZYKOVÁ A LITERÁRNA GRAMOTNOSŤ NA PRAHU VZDELÁVANIA

Jana VENZELOVÁ

Abstrakt

Cieľom konceptu dizertačnej práce s názvom Jazyková a literárna gramotnosť na prahu vzdelávania je poznanie aktuálnej úrovne kognitívneho rozvoja dieťaťa v oblasti jazykovej a literárnej gramotnosti. Pozornosť venujeme vývinovému obdobiu dieťaťa na prelome predprimárneho a primárneho vzdelávania, čím identifikujeme dôležité konštrukty pre potreby súčasného predprimárneho a primárneho vzdelávania, ako aj pre spresnenie cieľových štandardov v predprimárnom vzdelávaní. Výskumné zistenia nám poskytnú obraz o aktuálnom stave gramotnosti detí a o názoroch učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania na to, aké spôsobilosti deti na konci predprimárneho vzdelávania majú a aké sa od nich pri vstupe do základnej školy očakávajú. Predmetom výskumného šetrenia bude identifikácia kľúčových kontextov sociálnej a personálnej sféry rozvoja detí a reálne spôsobilosti, ktorými disponujú deti na prahu vzdelávania v jazykovej a literárnej gramotnosti.

ÚVOD

Téma dizertačnej práce *Jazyková a literárna gramotnosť na prahu vzdelávania* bude spracovaná v dobe riešenia projektu VEGA1/0598/15 s názvom *Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet* (2015-2017), ktorého vedúcou je prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc. na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky, Pedagogickej fakulty, Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Zámery projektu vychádzajú z poznania, že komplexný výskum šesťročného dieťaťa v dnešnom svete nebol už dlhšie realizovaný. Prikláňame sa aj k Mikulajovej (2009), ktorá konštatuje, že prax zaostáva za aktuálnym vedeckým poznaním, ktoré posúva hranice našich poznatkov. Tento projekt zastrešujú odborníci, ktorí sa zameriavajú na jednotlivé oblasti rozvoja osobnosti dieťaťa. Našou čiastkovou úlohou v tomto projekte je výskumné šetrenie, ktoré odhalí a identifikuje kľúčové kontexty a reálnu kognitívnu úroveň, na ktorej sa deti predškolského veku nachádzajú. V nasledujúcom príspevku uvedieme teoretické východiská a metodologickú prípravu projektu.

POČIATKY RIEŠENIA PROBLEMATIKY V TEORETICKÝCH VÝCHODISKÁCH

Prínosom dizertačných prác na vysokých školách je okrem získania titulu aj prínos pre vedu a vzdelávanie, ktorý sa konštruje na základe získaných a overených poznatkov v teoretických, vedeckých a aplikačných intenciách v priebehu rokov, ktoré poskytuje študijný program na doktorandské štúdium, konštatuje Filkorn (1960). Je to príležitosť obohatiť pedagogickú obec svojim poznaním, ktoré sa konštruje a vytvára na základe štúdia literatúry a plnenia študijných a vedeckých povinností.

Koncept dizertačnej práce sa vytvára postupne so širším rozhlľadom v teóriách a literatúre primárnych zdrojov, ktoré predstavujú základ v teoretickej časti. Teória podľa Filkorna (1960) je neodôvodnená hypotéza alebo premýšľanie o realite, o ktorej ešte nie je definitívne známe, či je taká ako sa javí. V našich teoretických východiskách sa vyskytujú zvučné mená ako J. Piaget, L. S. Vygotskij a J. S. Bruner. Títo autori vychádzajú z tvrdenia, ktoré Zelina (2010) popisuje ako kognitivisticko-scientistické teórie výchovy. Cieľom je „poskytnúť žiakom najširšie a najhlbšie všeobecné vzdelanie a čo najviac v nich rozvinúť poznávacie procesy“ (Zelina, 2010, s.123). Títo autori sú priekopníci, ktorí aj po dlhšom čase, majú svoje miesto v súčasnom svete. Poznanie aktuálnej úrovne dieťaťa nás smeruje k teórii Vygotského – k zóne najbližšieho vývinu (the zone of proximal development). Lipnická (2011) konštatuje,

že je definovaná ako vzdelanosť dieťaťa medzi dvoma úrovňami – úrovňou súčasného vývinu, ktorá sa dá merať schopnosťami dieťaťa riešiť problémy samostatne a úrovňou vývinu, ktorá je merateľná schopnosťou dieťaťa riešiť problémy s pomocou niekoho iného. Poznávacie, čiže kognitívne funkcie sa neoddeliteľne spájajú s rozvojom detskej osobnosti, medzi ktoré patrí podľa Končekovej (2014) pociťovanie, vnímanie, pozornosť, pamäť, predstavy a fantázie, myslenie a reč. Reč je najdôležitejším konštruktom a spája sa s myslením.

Opierame sa o teóriu všeobecnej psychológie ako vednej disciplíny, ktorá podľa Izdenczyovej (2009) skúma ľudskú psychiku – prežívanie a správanie človeka. Okrem všeobecnej psychológie má v projekte miesto aj vývinová psychológia. Z Piagetovej teórie kognitívneho alebo mentálneho vývinu (podľa Piaget, Inhelderová, 1970) sú obsahovo najzaujímavejšie vekové hranice v jednotlivých úrovniach, pričom s ohľadom na dizertačnú prácu sa zameriavame na koniec predoperačného obdobia (čiže 7 rokov) a prehľad, čo sa dieťa v priebehu tohto obdobia naučí a v akom čase si kognitívne štruktúry vytvorí. Vekové rozloženie týchto štádií je orientačné, z čoho vyplýva, že niektoré prejavy detského poznania sa môžu prejavovať aj včasnejšie alebo neskôr, čo je viditeľné v prejavoch pregramotnosti v predškolskom veku. Ako konštatuje Lipnická (2011) v tejto teórii vysvetlil ako si deti vytvárajú koncepty – začiatky napodobňovania, symbolickej hry, kresby, obraznej predstavy, spomienok a v našom prípade reči.

Podľa Zelinu (2010) vzťah teórií Piageta a Vygotského sú založené na polemike, ktorej podstatou je egocentrická reč u detí. Opisuje ako sú ich teórie stavané proti sebe. Vygotského koncepcia sociálnej a kultúrno-historickej podmienenosti jazyka a myslenia kládla dôraz na vnútorné determinanty ľudskej psychiky, prisudzujúce v rozvoji myslenia veľkú váhu učeniu. Egocentrická reč závisí nielen na jeho veku, ale i na podmienkach, v ktorých sa nachádza.

Pozorovanie Piageta sa týkalo detí v materskej škole kde bola výchova realizovaná podľa zásad Montessori. „*Jazyk v nich nevystupuje ako komunikačný prostriedok, ale ako symbolický systém, ktorý sa podstatným spôsobom podieľa na formovaní psychiky človeka*“ (Pupala, Zápotočná, 2003, 29 s.). Na druhej strane Piagetova koncepcia nezdôrazňuje až v takej miere faktory prichádzajúce z vonku, ale mentálne konštrukty a mentálnu reprezentáciu. Pojem reprezentácia využíva vo svojej koncepcii učenia Bruner (1966), ktorý vytvoril teóriu, že učenie je postup k dosahovaniu efektívnejších foriem reprezentácie – kognitívny vzťah človeka k svetu. Učenie prebieha tak, že človek postupuje po troch úrovniach poznania, konštatuje Zelina (2010). Ide o reprezentáciu enaktívnu, ikonickú a symbolickú, podľa ktorej dieťa nemôže prejsť z jednej úrovne do druhej, pokiaľ ju nemá zvládnutú. Pri tejto koncepcii prichádza ku konsenzu s predstaviteľkou reformnej pedagogiky Montessori, ktorá spočíva taktiež v troch po sebe nasledujúcich fázach. Usudzujeme, že autori sa stotožňujú v obsahu jednotlivých fáz, no podotýkame, že Montessori pristupovala vo svojej koncepcii pragmaticky, nie teoreticky. Koncepcia sa často využíva v podmienkach alternatívnych materských škôl.

Súhrnne môžeme konštatovať, že teórie, podľa ktorých budeme sa budeme pozerieť na je založené na aktuálnej úrovni dieťaťa v predoperačnom štádiu a systematickom, no spontánnom učení, ktoré prebieha podľa úrovni poznania.

METODOLOGICKÁ PRÍPRAVA

Podstata jazykovej a literárnej gramotnosti v predškolskom veku sa vynára s teoretickými a didaktickými poznatkami vo všeobecnej definícii gramotnosti. Gramotnosť predstavuje okruh poznatkov, ktoré sú využívané v bežnom živote, preto sa spája s rôznymi oblasťami. Ak hovoríme o gramotnosti vo všeobecnosti, musíme podľa Gavoru (2002) brať ohľad z akých teoretických východísk sa na pojem gramotnosť pozeráme. Tradične sa slovo gramotný používa a vníma, ak ide o človeka, ktorý ovláda čítanie a písanie, text číta plynulo

po riadkoch a rozumie obsahu textu. V pedagogickej praxi najčastejšie počúvame o matematickej, čitateľskej a prírodovednej gramotnosti, čo je predmetom výskumov realizovaných nadnárodnými inštitúciami pre porovnávanie úrovne detí a žiakov na jednotlivých stupňoch vzdelávacej sústavy (PISA, PIRLS a pod.).

Súčasní autori zaoberajúci sa vplyvom spomínaných teoretických koncepcií upriamujú svoju pozornosť na gramotnosť v predprimárnom vzdelávaní a reálny obsah, ktorý by mal byť aplikovateľný na prax. Ide o vysokoškolských pedagógov na Slovensku a v Česku – Babiaková, Kapalková, Kesselová, Lietavcová, Liptáková, Mikulajová, Petrová, Rabušicová, Seidlová Málková, Slančová, Valašková, Váchová, Vužňáková, Wildová, Zápotočná a ďalší.

V realizovaných pedagogických projektoch a výskumoch sa stretávame často s viacerými podobami termínov gramotnosti zameranej na predškolský vek:

- vynárajúca sa gramotnosť – Kikušová, 1998; Zápotočná, 1998, (podľa Babiaková, 2013),
- emergujúca gramotnosť – Harnúšková, 2000; Jurášková, 2000 (podľa Gavora, 2002),
- spontánna gramotnosť (spontaneous literacy) – Doležalová, 2006,
- pregramotnosť (pre-literacy) – Švrčková, 2009,
- skorá alebo raná gramotnosť (early literacy) – Bower, 2014.

Vynárajúca sa gramotnosť a emergujúca gramotnosť majú spoločný základ z angl. emergent literacy, no uvedení autori vo svojich prácach využívajú odlišné preklady.

V našej práci sa najčastejšie môžeme opierať o realizované výskumy prostredníctvom Vedeckej grantovej agentúry Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a Slovenskej akadémie vied (VEGA), ktorá navrhuje ministrovi školstva, vedy, výskumu a športu SR a predsedovi SAV výšku dotácie, ktorá sa má poskytnúť na riešenie vybraných nových a pokračujúcich vedeckých projektov z inštitucionálnych finančných prostriedkov a Kultúrnej a edukačnej grantovej agentúry Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (KEGA). Ide o výskumy, ktoré zhodnocujú zvládnuté kompetencie na konci vzdelávania, zaoberajú sa napr. jazykovou, čitateľskou, matematickou gramotnosťou alebo e-gramotnosťou, medzinárodným porovnávaním gramotnosti a pod.

Jeden z takýchto výskumov je výskum „Výsledky výskumu kompetencií“ od Guziovej (2009), ktorá výskumný problém vymedzila ako zistenie vedomostí, zručností, schopností a spôsobilostí, ktoré dieťa dosahuje pred vstupom do základnej školy, prostredníctvom pozorovania. Využila pološtandardizovaný nástroj (Pozorovací hárok KM37/2/6 pre vekovú kategóriu 5 – 6-ročných detí, podľa Podhájecká a Guziová, 2006) a výsledkom sú kompetencie vymedzené v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008): psychomotorické, osobnostné, sociálne, komunikatívne, kognitívne, učebné a informačné kompetencie. Vo výberovom súbore sa zúčastnilo 23 materských škôl a v kontrolnom súbore 17 materských škôl. Tento výskum bol kľúčový pre pedagogickú prax a tvorbu kurikula, pretože bolo potrebné zistiť, v čom sa dieťa reálne rozvíja v predprimárnom vzdelávaní. Venovaním záujmu jednej oblasti by bol výskum ešte viac prínosný a širšie koncipovaný. Vymedzenie kompetencií má význam v tom, aby učitelia vedeli „kam majú smerovať svoje pedagogické pôsobenie prostredníctvom cieľavedomej, zmysluplnej a rozvojových možností primeranej výchovno-vzdelávacej činnosti“ (ISCED 0, 2008, s.10). Posledným širšie zameraným výskumom zameraným na detskú reč bol európsky výskum ELDEL (Enhancing Literacy Development in European Languages, 2008 – 2012), ktorý bol zameraný na výskum gramotnosti v európskych jazykoch.

Jazyková a literárna gramotnosť v kurikule

Časový plán projektu dizertačnej práce si vyžaduje presné vymedzenie a výsledky musia byť validné, objektívne a skúmané v čase, kedy sa jazyková a literárna gramotnosť dieťaťa na

prahu vzdelávania dá najpresnejšie zhodnotiť. Ďalším dôležitým postupom z metodologického hľadiska je stanovenie výskumného problému, o ktorom Kasáčová (2015) tvrdí, že je to najproblematickejšia súčasť v reflexiách študentov, pričom je najdôležitejšie naučiť sa vedecko-výskumne uvažovať, usudzovať, vyberať to podstatné a odlíšiť čiastkové od všeobecných javov.

Výskumným problémom je zistiť, akými reálnymi zručnosťami disponujú deti predškolského veku na konci predprimárneho vzdelávania v oblasti jazykovej a literárnej gramotnosti. V projekte pracujeme so Štátnym vzdelávacím programom pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2015). Našu pozornosť venujeme vzdelávacej oblasti „Jazyk a komunikácia“ ktorá predstavuje oporu pri rozvíjaní a poznávaní toho, čo je blízke jazyku, reči a literatúre. Pri tvorbe a vymedzení tejto oblasti v predprimárnom vzdelávaní Zápotočná a Petrová (2014) kládli dôraz na koncepčné zjednotenie a obohatenie elementov predchádzajúcich programov a hlavne na tie, ktoré sa podieľajú na rozvoji jazykovej gramotnosti a cieľavedomejšie zameranie oblastí. „Jazyk a literatúra tvorili vždy a na všetkých úrovniach vzdelávania jeden spoločný celok“ (Zápotočná, Petrová, 2014, s. 7). Samotné osvojovanie jazyka znamená rozvoj ako hovorenej, tak i písanej reči. Bez relevantných výskumov sa nemôžeme orientovať na to, čo deti reálne vedia, pretože nepoznáme objektívne výsledky kognitívnej úrovne súčasných detí. To čo vieme, ako tvrdí Babiaková (2014) je to, že deti trávajú viac času v interiéri, viac času trávajú sledovaním televízie, či hrami sa na počítači. V literárne podnetnom prostredí napodobňujú dospelých, súrodencov, orientujú sa v knihách, časopisoch a pod. Tak si rozvíjajú predčitateľské spôsobilosti a väčšina detí už pred vstupom do základnej školy zvláda písменá abecedy.

Samotnému výskumu bude predchádzať predvýskum, ktorý bude zameraný na názory učiteľov materských škôl, ktoré sa zapojili do pilotnej fázy zavádzania inovovaného štátneho vzdelávacieho programu. Zaujímať nás budú názory, čo učitelia očakávajú od detí na konci predprimárneho vzdelávania a názory na vzdelávaciu oblasť Jazyk a komunikácia. Predpokladáme, že názory učiteľov sa budú rôzniť, no poskytnú dobrý základ a určia smer, ktorým sa bude zaoberať samotný výskum.

Úroveň gramotnostných spôsobilostí sme sa rozhodli skúmať prostredníctvom Dotazníka na hodnotenie ranej gramotnosti pre učiteľov od Mikulajovej a Váryovej (podľa Mikolajová, 2009), ktorý bol vytvorený pre potreby praxe so zameraním na mladší školský vek a po obsahovej stránke vychádzal z učebných osnov slovenského jazyka a literatúry pre 1. stupeň ZŠ. Naším cieľom je modifikovať tento dotazník na predprimárny stupeň, so zameraním na štandardy súčasného Štátneho vzdelávacieho programu v predprimárnom vzdelávaní v materských školách (2015). Predpokladáme, že výsledky nám poskytnú reálny obraz o súčasných deťoch. Keďže v júni 2016 bude ukončená pilotná fáza tohto programu, v priebehu budúceho roku sa očakáva, že všetky materské školy budú pracovať s týmto programom, a to je priestor na realizáciu výskumu.

ZÁVER

Učiť sa hovoriť, počúvať, čítať a písať sú základné zručnosti, ktoré sú dôležité pre rozvoj osobnosti. Myslenie a reč spolu súvisia, tak ako súvisí čítanie a písanie s gramotnosťou. Ak by sme nevedeli čítať a písať v dnešnej dobe, boli by sme označovaní za negramotných. To sa však mení a dá zmeniť. Gramotnosť sa vynára už v predškolskom veku a ako tvrdí Babiaková (2014) je len na učiteľovi predprimárneho a primárneho vzdelávania ako predstavy o čítaní a písaní zavedie do pedagogickej praxe. Detstvo strávené v materskej škole nám poskytuje množstvo podnetov na rozvoj dieťaťa s ohľadom na jazykovú a literárnu gramotnosť. Ako tvrdí Švrčková (2009) je úzko spojené s písaným slovom, sémantickým významom textov, osvojením písanej a hovorenej reči. Dosiahnuť však istú úroveň gramotnosti si vyžaduje neustále pôsobenie učiteľa na dieťa, ktorý je partnerom, facilitátorom a vedie dieťa v ceste ku

kognitívnemu rozvoju, k rozvoju osobnosti. Neorientuje sa len na to, čo je striktné stanovené v programoch, ale aj na to, akú má dieťa potreby v danom senzitívnom období. Možno aj na rozvoj konvencii hovorenej a písanej reči skôr, ako očakávame.

Literatúra:

- BABIAKOVÁ, S. 2013. Jazykové spôsobilosti a ich diagnostikovanie v ranom vzdelávaní. In *Pedagogická diagnostika v teórii a aplikáciách*. Banská Bystrica : Belianum, s. 73-86. ISBN 978-80-557-0606-1.
- BABIAKOVÁ, S. 2014. Predčitateľská gramotnosť a diagnostikovanie jazykových spôsobilostí detí pri vstupe do základnej školy. In *Pedagogické rozhľady*. roč. 23. č. 2. s. 1-4. ISSN 1335-0404.
- BOWER, V. 2014. Developing Early Literacy 0-8 from theory to practise. Los Angeles : Sage, 202s. ISBN 978-1-4462-5532-2.
- BRUNER, J. S. 1966. *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass : Belkapp Press. 176s. ISBN 978-0-6748-9701-4.
- FILKORN, V. 1960. *Úvod do metodologie vied*. Bratislava : SAV, 416s.
- GAVORA, P. 2002. Gramotnosť: Vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. In *Pedagogika*, roč. LII. č.4. s. 171-181. ISSN 2336-2189 (Online).
- GUZIOVÁ, K. 2009. Výsledky výskumu kompetencií. In *Predprimárne edukácia v podmienkach súčasnej reformy*. Prešov : PU PF, OMEP, s.9-21. ISBN 978-80-555-0007-2.
- IZDECZYOVÁ, N. 2009. *Základy všeobecnej a sociálnej psychológie*. Prešov : PF PU, 151s. ISBN 978-80-8068-930-8.
- KASÁČOVÁ, B. 2015. Niektoré problémy doktorandov pri tvorbe dizeračných prác: Blúdenie po neznámom teréne alebo túra po vyznačenej ceste. In *Edukácia – výskum – evalvácia*. Banská Bystrica : PF UMB, s 44-50. ISBN 978-80557-0884-3.
- KONČEKOVÁ, E. 2014. *Vývinová psychológia*. Prešov : Vydavateľstvo Michala Vaška, 295s. ISBN 978-80-716-5945-7.
- LIPNICKÁ, M. 2011. *Predškolská pedagogika nielen pre učiteľov*. Prešov : Rokus, 152s. ISBN 978-80-89510-01-6.
- MIKULAJOVÁ, M. 2009. *Metódy diagnostiky dyslexie*. Bratislava : Mabag, 60s. ISBN 978-8089-113-73-6.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. 1970. *Psychologie dítěte*. Praha : SPN, 120s. ISBN 14-247-70.
- PUPALA, B., ZÁPOTOČNÁ, O. 2003. *Rané štúdie o ranej gramotnosti*. Bratislava : Vydavateľstvo UK, 147s. ISBN 80-2231-806-X.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008: Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf>
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH. 2015. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/7828.pdf>>
- ŠVRČKOVÁ, M. 2009. Raná gramotnosť a pregramotné projevy detí predškolského veku v pedagogickom projektovaní. In *Výsledky pedagogického projektovania v bakalárskom štúdiu učiteľstvá pro mateřské školy*. Ostrava : Universitas Ostravensis, s. 37-43. ISBN 978-80-7368-730-4
- VYGOTSKIJ, J.S. 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha : Portál, 136s. ISBN 80-7178-943-7.
- ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z. 2014. *Vzdelávacia oblasť „Jazyk a komunikácia.“* Bratislava : MPC, 40s. ISBN 978-80-8052-894-2.
- ZELINA, M. 2010. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. 2.vyd. Bratislava : SPN, 232s. ISBN 978-80-10-01884-0.

Autor:

Mgr. Jana VENZELOVÁ

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: jana.venzelova@umb.sk

PRIMARY SCHOOLING IN CZĘSTOCHOWA IN THE YEARS: 1918-1939. RESEARCH DESIGN

Katarzyna ZALAS

Abstract:

This paper presents the research design of studies being conducted for the purpose of a doctoral dissertation written at the Faculty of Social Sciences of the University of Gdańsk. The subject-matter of this dissertation is the analyses and functioning of primary schooling in Częstochowa in the years: 1918-1939. This dissertation will be constituting a historical-pedagogical monograph, the essential objective of which is to present the institution which was constituted by primary school, taking under consideration the particular areas of the activity of it, and also the curricular-organizational transformations being in progress in the period of time being discussed.

The subject-matter of this dissertation is the functioning of, and also organizational transformations, as well as those connected with didactics and upbringing, which were taking place in primary schools in Częstochowa in the years: 1918-1939. This dissertation is relevant to one of the groundbreaking periods in the development of the Polish educational system. After regaining independence in the year 1918, the Polish state was faced with the necessity of the reconstructing of the school system inherited from the partitioning powers, and also of the creation of the legal and organizational foundations for the school system compatible with the needs of an independent state. One ought to mention the fact that the formation of the didactic-upbringing system was taking place in the conditions of fierce political and ideological fighting, and folk schooling, referred to, in the period of time being discussed, as primary, became the subject-matter of the particular interest of political organizations. The level of primary schooling, and the significance of it in the education system in the approach encompassing the entirety of it was closely connected with social, economic and political development, and political parties saw in the level of primary schooling the accomplishment of their purposes as set forth in their memorandums. Because of that fact, the need to research primary schools in the interwar period appears to be of significance.

The principal coordinates of narration in the dissertation being written are constituted by time and space (Topolski, 1996, p.12). The territorial scope of this dissertation encompasses the city of Częstochowa within the borders of it as they were shaped after the year 1918. The adopted period of time encompasses the years: 1918-1939, and, as the starting date, the year 1918, and that means the one of regaining independence by Poland, is selected. Historical antecedences reach, nevertheless, the turn of the nineteenth and twentieth century, which makes it possible to investigate the genesis of primary schooling, the network of schools, the condition of buildings, and also the teaching personnel of primary schools in the first years of independence. It will be possible as well to perform the analysis of structural-curricular transformations in primary schools taking place under the influence exerted upon them by the transformations of educational policy and political conditions, and also the economic ones, of the state. The closing date is the year 1939 because of the outbreak of the Second World War and the discontinuation of the didactic and upbringing activity of the majority of primary schools on the territory of the city of Częstochowa. The scope of research conducted for the purpose of this dissertation is relevant to the history of Polish schooling, being confined, in particular, to primary schooling. The intention behind this dissertation is not only to present the issue of elementary schooling, but also to perform the interpretation and assessment of the functioning of it in the determined period of time, and also on the territory the scope of which is being discussed.

The fundamental presumption for undertaking investigations into the set of issues dealt with in the research being presented is the insufficient condition of research within the scope of regional education in the years: 1918-1939. In the case of Częstochowa, existing publications connected with particular anniversaries of event, written due to the anniversary of the establishing of an institution, are concentrated, in particular, upon the selected aspects of the life of school, not taking under consideration the organizational, legal, and also those connected with didactics and upbringing, transformations being in progress. In different publications, primary schools in Częstochowa are taken under consideration as the element of more comprehensive considerations relevant to the entire school district (including Cracow and Kielce). In turn, what is evidently missing, is an elaboration presenting the process of the development of primary schooling in Częstochowa in the aspect of legal, organizational, and also such as connected with the issues of didactics and upbringing issues, against the background of the educational policy of the state, and also taking under consideration social-political and economic relations in the years of the interwar period.

This dissertation will be constituting a historical-pedagogical monograph because of its being concentrated upon a single subject-matter, which is primary schooling functioning in the years: 1918-1939. The definition of a monograph as the method of research contained two constant elements, and that means *monos* – single and *grafo* – to write. Irrespective of a scientific discipline, the subject-matter of a monograph is, therefore, a single fact, issue or institution (Lepalczyk, 1974, p. 10). In the methodology of history, a monograph is understood as the elaboration of a single subject-matter or a single problem (Topolski, 2001, p. 129-130). In pedagogical science, the term 'monograph' is thought to be encompassing the method of research the subject-matter of which are upbringing institutions or homogeneous social phenomena, resulting in thorough investigation of the structure, principles and effectiveness of upbringing activities, and also in the elaboration of the conceptions of improvements and the prognoses of development (Pilch, Bauman, 2010, p. 76). The condition to be met if a given manner of research is found to be a monographic method is, therefore, the subject-matter of research, which is an upbringing institution, and also the appropriate manner of research, consisting in trying to gain insight into 'a given institution, and thorough, multi-aspect of the functioning of it, both as a social system, and as the collection of individuals that are connected with another' (Kamiński, 1977, p. 44).

Within the frameworks of the research being conducted, an attempt will be made to present the institution which primary school was, taking under consideration the particular areas of the activity of it, and also the curricular-organizational transformations being in progress in the years: 1918-1939.

The fundamental research question of the dissertation was formulated in the following manner: How were primary schools in Częstochowa functioning, and what determined the transformations being in progress in them in the years: 1918-1939? Formulating a complete and exhaustive answer to this fundamental research question will be possible thanks to dividing it into derivative questions, resulting from the plan of this dissertation. The subject-matter of the dissertation being written will be taking under consideration the fundamental domains of the functioning of primary schools in the years: 1918-1939, amongst which one ought to indicate, among others, the educational policy towards primary schooling, the organization and financial conditions of it, as well as the analysis of issues relevant to conducting didactic and upbringing process, and also issues relevant to the teachers of primary schools.

In this dissertation, the following detailed research questions are derived:

1. In what social-political and economic conditions were primary schools in Częstochowa evolving in the years: 1918-1939?
2. What were the organization of, and financial conditions in, primary schools like?

3. How is it possible to describe the teaching personnel of primary schools in the context of human resources policy, qualifications and financial conditions?
4. How were curricula implemented in primary schools in Częstochowa in the years: 1918-1939?
5. How were the results of teaching evolving in primary schools in Częstochowa in the period being presented?
6. How as the process of upbringing directed, and how was it actually progressing in primary schools in Częstochowa?
7. What role in the didactic–upbringing activity of primary schools was fulfilled by the organizations of youths?
8. What course was observed in the case of collaboration between primary schools in Częstochowa and the local environment?

Undertaking work on the above-mentioned issues, which is part of the subject-matter being discussed, will make it possible to present the general organizational and curricular presumptions of the primary schooling of the Second Republic, and also to describe them against the background of primary schooling in Częstochowa.

The foundation for writing this dissertation is constituted by source materials collected in state archives. Because the city used to be situated on the area administered by varied authorities in different periods of time, library searches were conducted in three cities: Częstochowa, Kielce and Cracow. The most source valuable relevant to primary schooling have been preserved in the State Archive in Częstochowa. Amongst the preserved collections, a significant source is constituted by the set bearing the name of *The Records of the City of Częstochowa*, subset: General Department, and also that bearing the name of Department of Education and Culture. It contains general information about the subject of primary education of Częstochowa, materials relevant to providing extra meals for the attendees of school, correspondence between schools, statistical data relevant to primary schooling (the number of primary schools, school buildings, classrooms, and also children undergoing primary education). The set contains, in addition to that, the records of particular public school institutions, including the books of minutes of the teacher's council, the books of records of school care, reports on the activity of school libraries, and also scientific clubs, communications on occasional events, money collections and school celebrations. Valuable information about the subject of the city of Częstochowa is provided by the set bearing the name of *County Starost's Office in Częstochowa*, in which remarks on the administrative division of the city and of the county are possible to be found, as well as about contemporary changes in the administrative borders. The issues of school, education and cultural are also referred to in the set bearing the name of *The School Inspector in Częstochowa*, in which there is information about the financial needs of the schools of Częstochowa, renting classrooms for the needs of conducting didactic process, and also reports on the activity of particular school institutions.

The source of information relevant to primary schooling is constituted by the archive materials collected in the State Archive in Kielce. The above-mentioned issues are referred to in the documents made available as part of the set bearing the name of *Voivodeship Office in Kielce I*, the subset: *Self-governmental Division*. It contains general ordinances on the subject of education, and also funds being allocated for it, the issues of building schools and subsidies which were to cover the costs of purchasing school equipment, and also those of maintenance. It constitutes a valuable matter within the scope of sketching the idea and the activity of Society for Supporting Building Primary Public Schools. What is of significance as well, is the set bearing the name of *The School Inspectorate in Kielce*, in which the following are contained: the ordinances of the School Inspectorate, the records of the Society for Supporting Building Primary Public Schools, and also information relevant to building schools, the hygienic and sanitary conditions in them, and also remarks on the subject of conducted

actions of providing extra meals for children, organizing summer camps, and also the register of the teachers of primary schools. What is of significance for obtaining the full picture of the schooling of Częstochowa, is the set bearing the name of *The State Reconstruction Office in Częstochowa*, which presents the statistical data relevant to the wartime destruction within the scope of schools, and also attempts to reconstruct them, and relevant possibilities, taking under consideration the city and the county of Częstochowa. General information about the subject of education, the administration and budgets for the particular years of the interwar period in Częstochowa is contained as well in the set bearing the name of *The Records of the City of Kielce*.

The education in Częstochowa in the period: 1918-1939 is described as well in the documents which are to be found in the State Archive in Cracow, first and foremost, the set bearing the name of *The Superintendent Office of the School District in Cracow*, which is comprised of information about the general issues of primary schooling, the budget reports of primary schools from particular school years, the organization of schools in the district, the issue of the didactic functioning of schools, of the hygienic and sanitary conditions in them, the issue of the teachers and attendees of primary schools, as well as the organization of school inspectorates.

Archive search encompassed as well the collections in the Archive of New Records in Warsaw. What was revealed to be valuable for the purpose of work on the issues of primary schooling, was the materials contained in the set bearing the name of *Ministry of Religious Confessions and Public Enlightenment*, which, in the subset bearing the name of *The Department of Comprehensive Schooling*, contained curricula, school textbooks, and also such as relevant to teachers. In turn, the subset bearing the name of *The Division of Schooling* contains as its parts the general ordinances of the Department of Primary Schooling and the Division of Primary Schooling, directives relevant to school administration, designs for building the networks of schools, issues relevant to the closing down and the disestablishing of primary schools, conducting courses for headmasters, demonstration lessons for the teachers of primary schools, guidelines relevant to the organization and conducting school libraries, and also designs of textbooks intended to be applied in elementary schools.

Performing the analysis of the value of archive sources, one ought to ascertain that the data contained in them are not complete, frequently chaotic and fragmentary, which, in numerous instances, made it difficult to conduct the complete analysis of the selected area of the functioning of primary schooling in Częstochowa. Notwithstanding that, those materials are sufficiently complete to make it possible to attempt to describe this issue.

A significant complement to this dissertation are documents preserved in the depots of records of the selected primary schools, among others, the books of minutes, reports on the activity of the organizations of students, libraries, and also the certificates of graduation from schools. Because of disorderly character of those documents, particular schools refused to grant access to the records being in their possession; nevertheless, the value of this dissertation will not be diminished because of that fact.

It appears to be essential, in particular for the presentation of the general direction of the educational policy of the state, to take advantage of the source publications in the form of normative acts contained in the *Journals of Laws*. The analyses of them will make it possible to present the crucial transformations which affected primary schools in the selected period, manifesting themselves in the form of structural and curricular reforms. Describing the curricular-didactic changes in primary schools in the years: 1918-1939, the published curricula were taken advantage of, together with school textbooks, upon the basis of which didactic process was conducted in primary schools in the period of time being discussed.

What is of significance for this dissertation, are the articles published in the local press, in particular, in *Dziennik Częstochowski* (in the year 1906), *Goniec Częstochowski* (in the years:

1907-1939), *Częstochowianin* (in the years: 1928-1939), and also *Gazeta Częstochowska* (in the years: 1909-1910). In them, important events relevant to local educational institutions were described, and the accomplishments, and also the needs of primary schooling, were presented. In the course of working on this issue, the elaborations relevant to organizational-curricular transformations and the functioning of primary schooling in the period of time being discussed were taken advantage of. Research into the conception of primary schools and the role of it in the school system in the years of the interwar period was undertaken by Marian Falski, and his publications are relevant to, in particular, explaining the issues of organization and the system of primary schooling (Falski, 1919, 1929, 1936, 1958). The entire scope of the issues relevant to primary schooling in the years: 1918-1932 was presented in the monograph the author of which is Klemens Trzebiatowski (Trzebiatowski, 1970), whereas this research was continued by Wanda Garbowska, who placed emphasis upon the organizational-curricular transformations in primary schooling in the period of the implementation of the Jędrzejewicz reform (Garbowska, 1976).

Dependence of the development of secondary schooling in Poland in the years: 1918-1932 upon the social-political and economic situation of the states was presented in his publications relevant to in the interwar period also by Feliks W. Araszkiewicz (Araszkiewicz, 1972). Information indispensable to present the system transformations of primary schooling in the first years after regaining independence by Poland was presented by Janina Schoenbrenner (Schoenbrenner, 1963) whereas the general picture of the school system in the 1930s was contained in the research studies the author of which is Bronisław Ługowski (Ługowski, 1961).

What is of value for the issues selected as the subject-matter of this dissertation, is elaborations relevant to training and the professional preparation of the teachers of primary schools the authors of which are J. Kulpa (Kulpa, 1963), Z. Kwiatkowski (Kwiatkowski, Białas, 1937), E. Magiera (Magiera, 2004), S. Mauersberg (Mauersberg, 1985), and also S. Michalski (Michalski, 1962, 1994).

Taking under consideration the collected archive data and the available literature, the authoress hereby proposes the following plan of her doctoral dissertation:

Introduction

Chapter I The conditions of the development of primary schooling in the years: 1918-1939

1. The elementary schooling of the city until regaining independence in the year 1918
2. The economic conditions, reconstruction and development of the city after the First World War
3. The organization of the school administration of Kielce voivodeship
4. The quantitative development of schooling. The infrastructure of school
5. Ensuring common access to schooling. The implementation of compulsory school education

Chapter II Teaching personnel

1. The employment relationships of teachers
2. The living and working conditions of teaching personnel
3. The teachers' membership of trade unions
4. The social involvement of the members of teaching personnel

Chapter III Didactic-upbringing work in the years: 1918-1932

The right-wing – centrist ideal of upbringing (1923-1926).

The ideological offensive of the Sanation (1926-1932)

1. The implementation of curricula
2. Pedagogical novelties

3. Results of teaching and upbringing
4. Combating analphabetism

Chapter IV The implementation of the Jedrzewicz school reform (1932-1939)

1. In the search of a new model of school
2. New contents in educational and upbringing curricula
3. Changing directions of the upbringing activity
4. The organizations of students

Chapter V The caring-upbringing role of schools

1. The directions of caring-upbringing work
2. Caring activity to the benefit of children school
3. Collaboration between school and parents

Final remarks

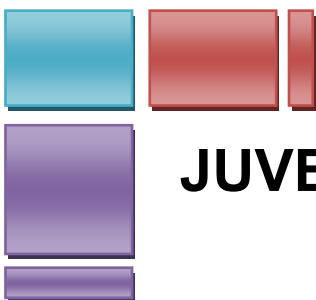
Bibliography:

- ARASZKIEWICZ, F.W. 1972. *Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918-1932*, t.12. Wrocław, 219 s. ISSN 0077-0558.
- FALSKI, M. 1919. *Atlas szkolnictwa powszechnego Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa, 30 s.
- FALSKI, M. 1929. *Potrzeby szkolnictwa powszechnego w okresie wzmożonego przyrostu dzieci*. Warszawa, 87 s.
- FALSKI, M. 1936. *Kwestie podstawowe w organizacji szkolnictwa powszechnego*. Warszawa, 92 s.
- FALSKI, M. 1958. *Koncepcja szkoły powszechnej i jej roli w ustroju szkolnictwa w okresie międzywojennym w Polsce*. Rozprawy z dziejów oświaty, (1), s. 169-217. ISSN 0080-4754.
- GARBOWSKA, W. 1976. *Szkolnictwo powszechne w latach 1932-1939*. Wrocław - Gdańsk, t. 18, 203 s. ISSN 0077-0558.
- KAMIŃSKI, A. 1974. *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*. W: R. Wroczyński, T. Pilch (red.) *Metodologia pedagogiki społecznej*. Warszawa, 512 s.
- KULPA, J. 1963. *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918-1939*, nr 9. Wrocław, 174 s. ISSN 0079-340X.
- KWIATKOWSKI, Z., BIAŁAS, S. 1937. *Kwalifikacje zawodowe nauczycieli szkół powszechnych*. Lwów, 256 s.
- LEPALCZYK, I. 1974. *Metoda monografii w badaniach pedagogicznych*, W: R. Wroczyński, T. Pilch (red.) *Metodologia pedagogiki społecznej*. Warszawa, 512 s.
- ŁUGOWSKI, B. 1961. *Szkolnictwo w Polsce w latach 1929-1939 w opinii społecznej*. Warszawa, 217 s.
- MAGIERA E. 2004. *Zadania nauczycieli szkół powszechnych w wychowaniu państwowym w Drugiej Rzeczypospolitej*, W: W. Leżańska (red.) *Historyczne i współczesne konteksty kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Łódź, ISBN 83-917256-5-0.
- MAUERSBERG S. 1985. *Orientacje ideologiczne w ruchu nauczycielskim w Polsce w latach 1918-1939*. Przegląd Historyczno-Oświatowy (2, s. 183-202). ISSN 0033-2178.
- MAUERSBERG S. 1995. *Udział ruchu nauczycielskiego w budowie podstaw ustroju szkolnego Drugiej Rzeczypospolitej Polskiej*. Przegląd Historyczno-Oświatowy (1/2, s. 11-25). ISSN 0033-2178.
- MICHAŁSKI, S. 1962. *Szkolnictwo powszechne i zakłady kształcenia nauczycieli w Wielkopolsce w okresie międzywojennym*. t. 2, Poznań, 213 s. ISSN 0860-1380.

- MICHALSKI, S.1994.*Praca naukowo-badawcza nauczycieli Drugiej Rzeczypospolitej*.
Poznań, 190 s. ISBN 83-232-0492-6.
- PILCH, T., BAUMAN, T. 2010.*Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa, 376 s. ISBN 978-83-62015-16-0.
- SCHOENBRENNER J.1963.*Walka o demokratyczną szkołę polską w latach 1918-1922*.
Warszawa, 255 s.
- TOPOLSKI, J.1996.*Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*.
Warszawa, 423 s. ISBN 83-86678-42-9.
- TOPOLSKI, J.2001.*Wprowadzenie do historii*. Poznań, 161 s. ISBN 83-7177-006-5.
- TRZEBIATOWSKI, K.1970.*Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918-1939*.
Wrocław-Kraków, 376 s.

Autor:

Mgr Katarzyna ZALAS
Jan Długosz University
in Częstochowa
ul. Waszyngtona 4/8
42-200 Częstochowa
e-mail: zalas.katarzyna@gmail.com



JUVENILIA PAEDAGOGICA

2016



**Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky
v konceptoch dizertačných prác doktorandov**

ISBN 978-80-8082-965-0

© TRNAVSKÁ UNIVERZITA, PdF TRNAVA, 2016