Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty
Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave

a

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Výchova v pedagogickom výskume a praxi

Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie
zo dňa 31. januára 2008

Trnava

2008

Editor doc. PaedDr. Ján Danek, CSc.

Recenzenti Prof. PhDr. PaedDr. Martin Žilínek, CSc.
Prof. PhDr. Ludvík Vaniš, CSc.

© Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

© **Doc. PaedDr. Ján Danek, CSc.**

Schválené edičnou radou Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave a vedením Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

Za obsahovú a jazykovú stránku publikácie zdpovedajú jednotliví autori.
Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani jeho časť nemožno reprodukovať bez súhlasu majiteľov autorských práv.

ISBN 978-80-8105-007-7

OBSAH

Úvod 7

Hlavné referáty:

Danek Ján, SR: *Výchova v škole* 9
Kosová Beáta, SR: *Problémy filozofie edukácie a teória edukácie* 19
Tamášová Viola, SR: *Výchova v rodine* 28
Kratochvílová Emília, SR: *Výchova vo voľnom čase* 39

Sekcia č.1 : Výchova v škole

Adamczyk Witold, PL: *Film jak lekcja – lekcja jak film* 46
Bajtoš Ján – Orosová Renáta, SR: *Implementácia novodobých zložiek výchovy do vyučovacieho procesu na SŠ* 54
Baranovská Andrea, SR: *Problém výchovy detí predškolského veku v súčasnosti* 65
Brunclíková Zuzana, SR: *Úloha riaditeľa školy pri vytváraní priaznivej sociálnej klímy* 72
Fulková Emília - Tamášová Viola, SR: *Učiteľ v súčasnom procese reforiem a transformácie* 78
Gabľasová Svetlana, SR: *Problémy edukácie žiakov so ŠEP na Slovensku* 85
Geršicová Zuzana, SR: *Sociálna klíma triedy na prvom stupni ZŠ ako sociálny aspekt výchovy v škole* 94
Göbelová Taťána, ČR: *Učit se být v rozměru individuálním, personálním a ekologickém* 105
Hanuliaková Jana, SR: *Klíma triedy a jej význam v tvorivo - humanistickej výchove* 112
Hetmańczyk Hewilia, PL: *Metody zapobiegające nieprzystosowaniu społeczno–emocjonalnemu u dzieci rozpoczynających edukację szkolną* 124
Hlásna Slávka, SR: *Hodnotenie sociálnej klímy triedy žiakmi druhého stupňa ZŠ* 136
Holkovič Ľubomír, SR: *Vysokoškolské vzdelávanie v SR po vstupe do Európskej únie* 146
Chuguryan Simona, SR: *Úloha vysokých škôl vo vedomostnej spoločnosti a uplatnenie absolventov v praxi* 151
Jakóczy Ladislav, SR: *Multikultúrna (a globálna) výchova ako nová forma výučby v škole 21. storočia* 164
Janíková Kristína, SR: *Aspekty uplatnenia absolventov odboru pedagogika magisterského programu sociálna pedagogika na poli praxe* 170

Kisiel Mirosław, PL: *Muzyka w wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym*.....181
Kubalíková Andrea, SR: *Informačná výchova v pregraduálnej príprave študentov učiteľských odborov*.....193
Kumorová Zdenka, SR: *Kreatívny prístup vo výchove*.....200
Kurincová Viera - Seidler Peter, SR: *Inklúzia výnimočných študentov v podmienkach vysokých škôl*.....205
Lipnická Milena, SR: *Vývoj cieľov predškolskej výchovy detí v materských školách u nás* ...212
Ľuptáková Katarína, SR: *Sloboda, zodpovednosť, občianska participácia – ciele výchovy a základné stratégie ich dosahovania*.....220
Macková Katarína, SR: *Podpora a utváranie osobnostných spôsobilostí budúceho učiteľa*.....227
Magulová Jaroslava, SR: *Rola učiteľa vo verbálnych interakciách so žiakmi (pri práci s textom)*.....237
Macháček Ladislav, SR: *Formálna a neformálna edukácia k demokratickému občianstvu*.....252
Macháčik Dušan, SR: *Všeobecný cieľ výchovy a hodnotová orientácia študentov*.....269
Manniová Jolana, SR: *Učiteľ, kritické myslenie a interpersonálne kompetencie vo výchove*.....280
Musioł Marcin, PL: *Świat wartości w poglądach wychowawczych przyszłych pedagogów, The World of Values in didactic views of future educators*.....295
Ondrejkovič Peter, SR: *Interpretácia a vedecké vysvetľovanie výsledkov výskumov*.....305
Petlák Erich, SR: *Aktuálne otázky výchovy súčasnosti*.....315
Podivinská Mária, SR: *Čítanie umeleckej literatúry ako prostriedok estetického a mravného utvárania osobnosti dospievajúceho človeka*.....322
Poórová Edita, SR: *Výchovné aspekty práce s odborným cudzojazyčným textom*.....328
Pyzik Beata, PL: *Idea Uczelni a Kierunky wychovania – od ujecia pravnego do moralnego*.....331
Sirotová Mariana, SR: *Výchova v podmienkach vysokej školy*.....343
Škovierová Ružena, SR: *Výchovné aspekty inklúzie a integrácie detí s postihnutím a úlohy učiteľa v týchto procesoch*.....350
Tománek Pavol, SR: *Náboženská výchova ako vyučovací predmet*.....358
Tomášová Alexandra, ČR: *Akční výzkum v edukačním procesu učitelky mateřské školy*....371
Varečková Ľubica, SR: *Výchova k tradičným hodnotám pri výučbe anglického jazyka*.....375
Watoła Anna, PL: *The teacher's role in pre-school education*.....379
Zaťková Tímea, SR: *Vyučovacie metódy vo vzťahu k učebným a vyučovacím štýlom a ich výchovný vplyv vo vyučovaní*.....384
Žarnovičanová Ružena, SR: *Vybrané aspekty pedagogiky sociálne a emocionálne narušených*.....399

Závery z rokovania sekcie *413*

Sekcia č. 2: Výchova v rodine

Adamska Adriana, PL: *Pedagogiczny aspekt wegetarianizmu* *414*
Bačkorová Eva, SR: *Rodina a význam rodinej výchovy* *428*
Barnová Silvia, SR: *Škola a záťažové situácie v rodinách žiakov* *431*
Budniak Alina, PL: *Rola rodziny w kształtowaniu postaw proekologicznych dzieci w młodszym wieku szkolnym* *445*
Burkovičová Radmila, ČR: *Výchova dětí v rodině v průzkumech studentek Učitelství pro MŠ* *457*
Fedorko Vladimír, SR: *Rodina ako morálny činiteľ vo výchove detí* *466*
Frýdková Eva, SR: *Postmoderná rodina a výchovná zodpovednosť* *471*
Hollá Katarína, SR: *Médiá ako komplementárny činiteľ rodičovskej výchovy* *481*
Hroncová Jolana -Hroncová Jeanette, SR: *Premeny slovenskej rodiny v kontexte transformačných a integračných procesov* *495*
Kloknerová Monika, SR: *Výchova v rodine z pohľadu dospievajúcich detí* *508*
Kollárová Dana, SR: *Televízna produkcia a jej vplyv na hry detí mladšieho školského veku* *516*
Končal Viliam, SR: *Výchova detí v rodine – základná úloha rodiny* *530*
Lehenová Andrea, SR: *Chybné výchovné prístupy rodičov, determinant nevhodného správania ich detí* *535*
Morańska Danuta, PL: *Świadomość medialna rodziców i jej wpływ na proces wychowania* *545*
Niklová - Maľová Miriam – Kamarášová Lucia, SR: *Možnosti sociálno-výchovnej práce s rodinami v prevencii sociálnopatologických javov* *551*
Ondrejkovič Peter, SR: *Zmeny vo výchove detí v rodine* *561*
Polewczyk Irena, PL: *Wychowanie słuchowe w rodzinie* *564*
Rostańska, Eugenia, PL: *Język rodziny - język szkoły w porozumiewaniu się dzieci i dorosłych* *569*
Ručková Gabriela, SR: *Faktory ovplyvňujúce negatívne emocionálne prežívanie detí vo vzťahu ku škole* *575*
Tišťanová Katarína, SR: *Niektoré aspekty interakcie školy a rodiny* *581*
Truskolaska Justyna, PL: *Style i metody wychowania w rodzinie i ich znaczenie dla rozwoju dziecka w ujęciu polskich pedagogów* *586*
Zemančíková Vladimíra, SR: *Fyzické tresty vo výchove detí v rodine* *595*
Závery z rokovania sekcie *604*

Sekcia č. 3: Výchova vo voľnom čase

Babiaková Simoneta, SR: *Priebežná pedagogická prax študentov v školskom klube detí* 605
Daszykowska Jadwiga, PL: *Pohybová aktivita vo voľnom čase ako faktor zdravého životného štýlu študentov stredných škôl* 613
Fulková Emília, SR: *Záujmová činnosť a voľný čas žiakov stredných škôl: Teória a prax* 623
Gubricová Janette, SR: *Koncepcia priebežnej pedagogickej praxe v školských zariadeniach* 632
Witek-Grzesiak Danuta, PL: *Ustanowienie ról i przestrzeni działania w zabawie tematycznej dzieci 3-i 5-letnich a wychowanie poprzez zabawę* 637
Huk Tomasz, PL: *Education aspects of Information Technology in spare time students of primary schools* 647
Kováčová Barbora, SR: *Analýza záujmových útvarov pre deti a mládež so znevýhodnením v inkluzívnej spoločnosti* 656
Kudriová Viera, SR: *Súčasné humanizačné aspekty voľnočasových aktivít v oblasti esteticko-výchovného pôsobenia na ZŠ* 662
Lohynová Naďa, SR: *Špecifiká výchovy v občianskych združeniach* 667
Małgorzata Mnich, PL: *Budowanie świata wartości dzieci w wieku wczesnoszkonym poprzez gry i zabawy interakcyjne* 673
Majerská Alena, SR: *Postavenie školy v systéme výchovy vo voľnom čase* 681
Oberuč Jaroslav, SR: *Centrum voľného času a jeho výchovno-vzdelávacie činnosti v meste Liptovský Mikuláš* 692
Pirohová Ivana, SR: *Animácia dospelého človeka vo voľnom čase* 702
Pochanič Ján, SR: *Tvorivé písanie ako súčasť literárno-dramatickej záujmovej činností v školskom klube detí* 710
Witek Paweł, PL: *Niewłaściwa sytuacja rodzinna uczniów czynnikiem powstawania niechęci szkolnej* 714
Závery z rokovania sekcie 729

ÚVOD

Výchova je aktuálna súčasť formovania osobnosti človeka ako sústredenie pozornosti na skvalitňovanie spoločenského života a celkové zdokonaľovanie občianskej spoločnosti.V nadväznosti na cieľ výchovy je nevyhnutné spájať vzdelávanie a výchovu tak, aby bolo rozvíjané jednak samostatné myslenie mladých ľudí a v súvislosti s ním aj utváranie kladného vzťahu jedinca k spoločnosti, k ľuďom ako prejavu identifikácie sa s nimi a životnej loajality voči existujúcej spoločnosti, jej hodnotám i orientácii.

Výchovu je potrebné chápať, v súvislosti s jej humanizáciou a demokratizáciou, ako utváranie a ovplyvňovanie podmienok pre formovanie samostatnej, identickej a socializovanej osobnosti. Je tu nevyhnutný bezprostredný a predovšetkým partnerský kontakt učiteľa, vychovávateľa alebo rodiča s dieťaťom alebo dospievajúcim v záujme jeho objektívneho chápania života, aktivity, zodpovednosti a dôstojnosti nielen vlastnej, ale aj všetkých ľudí v jeho životnom prostredí. Aj z tohto dôvodu je nevyhnutné v procesoch výchovy uplatňovať princíp sociálneho konsenzu , čo znamená koordinované výchovné pôsobenie učiteľov ako kolektívu konkrétnej školy, ďalej spoluprácu medzi učiteľmi, rodičmi i pracovníkmi inštitúcií voľnočasových aktivít na základe celkovej spoločenskej, kultúrnej i ekonomickej podmienenosti výchovného prostredia.

Neustále narastá potreba dôraznejšieho výchovného pôsobenia a uplatňovania tvorivo-humanistickej výchovy v záujme objektívnejšieho rešpektovania človeka ako najvýraznejšej spoločenskej kvality a hodnoty. Práve výchovné pôsobenie ovplyvňuje celkovú kultiváciu a správanie sa človeka na základe nevyhnutnosti vzájomného uznávania sa, rešpektovania a pomoci. A to nielen v podmienkach štátnych alebo národných, ale aj v podmienkach medzinárodných tak, aby sa ľudia správali voči sebe uznanlivo a ústretovo na základe súvislostí kvality života.

Z tohto dôvodu je potrebné spájať vzdelávanie a výchovu tak, aby vychovávaní poznávali základy vývoja života, základy rozdielov medzi ľuďmi ako súčastí civilizácií i rozdielov medzi jednotlivcami, ale aj ich spoločné hodnoty na základni života a práce. Proces výchovy má v zmysle humanistickej a demokratickej orientácie vytvárať medzi mladými ľuďmi názory, postoje a vzťahy hodnotiace človeka , vždy a všade, ako dynamickú, túžiacu, cítiacu a hľadajúcu bytosť. Za každým jednotlivcom je potrebné vidieť človeka bez rozdielu jeho životných prejavov, ale ako človeka túžiaceho po šťastí, budúcnosti a mieri. A aj v tomto zmysle sa prejavuje ako aktuálny odkaz súčasného 14. dalajlámu pre potreby ústretovejších vzťahov medzi ľuďmi, ktorý uviedol, že súčasný svet a jeho mierový život ohrozujú tri nebezpečenstvá ako jeho jedy – neznalosť, neznášanlivosť a nenávisť. Javy, ktoré je možné riešiť a odstraňovať práve prostredníctvom vzdelávania a výchovy, ale aj vytváraním optimálnych podmienok pre výchovnú a vzdelávaciu prácu školy ako podstatnej odbornej inštitúcie pre realizáciu výchovy a vzdelávania detí a mládeže.

V Slovenskej republike je pripravená reforma výchovy a vzdelávania, ktorá má vytvoriť lepšie a dynamickejšie podmienky pre celkovú výchovnú a vzdelávaciu činnosť škôl, ale aj vytvoriť priaznivé podmienky pre výchovu a vzdelávanie ako celospoločenskej potreby a trvalo existujúceho javu. Širší priestor pre školy, ich samostatnosť a kontakt s prostredím bude východiskom pre sústredené výchovné pôsobenie v záujme životnej prípravy zodpovedných a dôstojných občanov loajálne žijúcich v demokratickej občianskej spoločnosti. A pokiaľ majú byť tieto procesy úspešne realizované je potrebné po všetkých stránkach podporovať odbornú, spoločenskú i ľudskú autoritu učiteľov, bez aktivity ktorých

budú všetky plánované reformy len predstavami a reálne existujúca občianska spoločnosť len snom.

Uvedené skutočnosti analyzovali aj účastníci medzinárodnej vedeckej konferencie s názvom “ Výchova v pedagogickom výskume a praxi ”, ktorá bola obsahovo orientovaná na aktuálne otázky filozofie výchovy a teórie výchovy pre jednotlivé oblasti a inštitúcie výchovného pôsobenia. Dôraz bol počas rokovania položený na širšie filozoficko-pedagogické súvislosti výchovy aplikované na podmienky výchovy v škole, v rodine i vo voľnom čase detí a mládeže.

Jednotlivé referáty zúčastnených odborníkov , ktoré boli prezentované počas plenárneho rokovania i rokovaniach v jednotlivých odborných sekciách, analyzovali možné prístupy vo výchovnom pôsobení s dôrazom na školu, rodinu i voľnočasové aktivity ako súčasti vytvorenia podmienok pre formovanie socializovaných a asertívnych osobností budúcich občanov s rozhodujúcou ekonomickou i spoločenskou silou. V súhrne ale odborné referáty jednotlivých účastníkov zo Slovenska, ale aj z Českej republiky a Poľska podporovali nevyhnutnú prepojenosť výchovného úsilia všetkých vychovávajúcich v záujme prípravy detí a mládeže pre život tak, aby vedeli analyzovať, hodnotiť, riešiť a odstraňovať všetky neduhy spoločnosti vedúce k nedostatočnému uznávaniu a presadzovaniu sily a schopnosti človeka.

Objektívnosť tohto tvrdenia si môže overiť každý čitateľ tohto zborníka na základe štúdia konkrétnych príspevkov, ktoré môžu zaujať nielen odborníkov pre výchovu a vzdelávanie, ale aj všetkých, ktorým nie je budúcnosť mladých ľudí ľahostajná. Veríme, že úsilie organizátorov vedeckej konferencie, ktorými boli Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave a Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV bolo úspešne zúročené a že všetci účastníci konferencie primeranou mierou prispeli k aktualizácii a dynamizácii výchovy v podmienkach Slovenskej republiky.

Doc. PaedDr. Ján Danek, CSc.
spoluorganizátor konferencie a zostavovateľ zborníka

Hlavné referáty

Výchova v škole

Ján Danek, SR

Anotácia : Príspevok rieši súvislosti výchovy v škole v nadväznosti obsahu vyučovacích predmetov, činností učiteľa a vplyvu prostredia školy.
Kľúčové slová : výchova, škola, učiteľ, vzdelávanie, vyučovací predmet, prostredie, komunikácia

Výchova a škola sú pedagogické pojmy, ktoré sú najvýraznejšie spojené s formovaním osobnosti človeka. Jeden je spojený s inštitucionálnym zabezpečením a druhý je spojený s procesom utvárania osobnosti. Kvalita a úroveň výchovy sú ovplyvnené pozíciou a podporou školy zo strany celej spoločnosti a na výchovu v škole nadväzujú výchovné prístupy jednak v rodine a jednak v mimoškolských výchovných zariadeniach. Lebo v podmienkach školy získava každý jedinec základy gramotnosti, rozvíja získané vlastnosti a návyky z rodiny, na základe poznatkov objektívnejšie vníma a hodnotí svet okolo seba a vytvára si k nemu konkrétne vzťahy. V škole sú ďalej rozvíjané aj sociálne vzťahy ako prejav schopnosti jednotlivca žiť s ľuďmi a medzi ľuďmi, uvedomiť si vlastnú pozíciu na základe asertivity a empatie.

V tomto zmysle školu chápeme ako " spoločenskú inštitúciu, ktorej tradičnou funkciou je poskytovať vzdelanie žiakom príslušných vekových skupín v organizačných formách podľa určitých vzdelávacích programov. Stala sa miestom socializácie žiakov podporujúcim ich osobnostný a sociálny rozvoj a pripravujúcim ich na život osobný, pracovný a občiansky " (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 238). Výchova je " cieľavedomé a zámerné vytváranie a ovplyvňovanie podmuenok, ktoré umožňujú optimálny rozvoj každého jednotlivca v súlade s individuálnymi dispozíciami a stimulujúcimi jeho vlastnú snahu stať sa autentickou, vnútorne integrovanou a socializovanou osobnosťou" (Pelikán, 1995, s. 37). Pre dosiahnutie tohto cieľa je preto nutné vytvárať priaznivé podmienky pre výchovné pôsobenie školy. Veď práve v jej prostredí sú utvárané vzťahy medzi jedincami, v jej prostredí sa utvárajú a vymieňajú názory, vytvárajú sa životné hodnoty , ale aj predstavy dôstojnosti a zodpovednosti človeka v živote. Škola má byť aj pre naplnenie týchto cieľov organickou súčasťou prostredia rozširujúca kultúru, potrebu vzdelanosti a humánneho správania sa človeka , čo svojím pôsobením aj vytvára, ale aj z prostredia mnohé podnety prijíma. Podmienky práce školy , jej autorita v prostredí i objektívne chápanie prínosu školy do vzdelanosti, gramotnosti, slušnosti a kultúry spoločnosti sú predpokladom úspešnosti práce učiteľov , ale aj ich autority medzi žiakmi, rodičmi a verejnosťou. Kvalitne vybavená škola výchovne pôsobí celkovým obsahon jednotlivých vyučovacích predmetov , činnosťou učiteľov, celkovým stvárnením jej vnútorného i vonkajšieho prostredia , ku ktorým môžeme pričleniť aj celkovú atmosféru, klímu, motiváciu a vzťah žiakov k učeniu sa, podporu školy zo strany jej zriaďovateľov, spoluprácu rodičov a predovšetkým spoločenské vnímanie potreby vzdelanosti, zodpovedného správania sa a zodpovednosti človeka voči krajine. Škola musí vytvárať a ovplyvňovať také podmienky, ktoré usmerňujú deti v živote, hľadaní jeho pozícií, problémov i krás v rozporuplnom svete. " Škola, ktorú potrebujeme, by mala uvádzať aspoň do niekoľko prípadov možností poznania. Predovšetkým by mala kultivovať prirodzenú životnú skúsenosť a predstavovať ponuky k jej bohatšiemu prežívaniu i popisu" (Pinc in Gáliková-Tolnaiová, 2007, s. 197). Znamená to potrebu byť v konkrétnom spojení

so životom, jeho premenami, prácou, prírodou, spoločnosťou a miestom i významom človeka v nich. Táto skutočnosť znamená taký prístup, v ktorom sú nielen odovzdávané vedomosti, rozvíjané schopnosti, zručnosti a návyky , ale aj dynamické myslenie, kvalitná komunikácia a praktická uplatniteľnosť získaných vedomostí. Celková transformácia vzdelávania musí byť preto úzko spojená s priestorom pre výchovné aktivity v zmysle utvárania a ovplyvňovania podmienok pre formovanie osobnosti dieťaťa.

V procese výchovy v škole je nutné vychádzať zo skutočnosti vytvorených noriem a hodnôt detí z rodiny, získaných skúseností z kontaktu so spoločenským prostredím i vytváranými názormi a stanoviskami vplyvom prostriedkov masovej komunikácie i spoločenskej hodnotovej orientácie. Preto východiskom pre výchovné pôsobenie je vzdelávanie ako proces odovzdávania a osvojovania vedomostí medzi učiteľmi a žiakmi, ktorý sa stáva vedomostným základom pre proces výchovy. Je to spôsob výchovy prostredníctvom obsahu jednotlivých vyučovacích predmetov , ktorým sa napĺňa aj obsah výchovy. Každý vyučovací predmet má výrazný výchovný potenciál vychádzajúci z jeho jednotlivých tematických celkov umožňujúcich utváranie vzťahov, vlastností, prežívania, názorov i postojov. Prioritnou úlohou vyučovacích predmetov je naplňovanie rozumovej výchovy ako súčasti výchovy, ktorou sa realizuje utváranie vzťahu k vzdelávaniu, poznatkom, múdrosti a procesu vyučovania v škole. Múdrosť je v tomto zmysle chápaná ako súhrn názorov, myslenia, konania a postojov pri uplatňovaní poznávania, cnosti a dobra každého jednotlivca. Preto je úlohou každého vyučujúceho , ale aj prostredia, aby vytváral pozitívny vzťah k svojmu vyučovaciemu predmetu alebo aby vytvoril také jeho predstavenie aby deti nemali pred ním obavy alebo strach, ale komunikáciou, vyjadrovaním i celkovým správaním predstavoval obsah predmetu ako pochopiteľného, prijateľného a predovšetkým potrebného pre životnú realitu v komplexnom súhrne znalostí.

Práve proces vzdelávania, uplatňované metódy a prostriedky, celková komunikácia učiteľa a prístup ku žiakom vytvárajú primeravý vzťah nielen k danému vyučovaciemu predmetu, vyučovaniu ako procesu ale aj ku škole ako verejnej inštitúcii poskytujúcej výchovu a vzdelávanie. Nakoniec, spoznávanie možností pre vzdelávanie a výchovu detí v širokých medzinárodných súvislostiach a jednotlivých krajinách podnecuje deti aj k uvažovaniu o význame, akú veľkú výhodu a šťastie majú deti v európskych podmienkach, keď môžu chodiť do školy, vzdelávať sa a nečeliť hrozbám zneužívania, strachu a bezperspektívnosti. V tomto zmysle sa majú na seba viazať prírodovedné, spoločenskovedné, technické a estetické predmety tak, aby bol spojený život žiaka ako jedinca so spoločnosťou a spoločnosti s prírodou ako záruka zabezpečenia budúcnosti národov a civilizácií. Na druhej strane je potrebné poznávať podstatu života , zákony a zákonitosti prírody, spoločnosti a človeka a na druhej zároveň nachádzať aj odpovede na otázky ako vznikol a funguje svet, aký zmysel a cieľ má život a ako by sme mali žiť v záujme šťastného, zmysluplného, mierového, demokratického a humánneho života každého človeka.

Každý tematický celok v prírodovednom vyučovacom predmete umožňuje spoznávať zákony prírody, normy a pravidlá nemeniteľne fungujúce, ktoré žiakom umožňujú vstúpiť do podstaty prírody a pochopiť ju v súvislostiach , ale aj učiť potrebe rešpektovania nadväznosti, logickosti a vedeckej presnosti. V záujme takejto nadväznosti vyučovacích predmetov je orientované aj kurikulum ako “ celok učebného plánu a sled predmetov, špecifické obsahy látky , súhrn skúseností, ktoré žiaci získavajú, vyučovacie metódy, prostriedky a pomôcky, ktoré zodpovedajú daným obsahom a adekvátna príprava učiteľov ” (Skalková, 2007, s. 77). Kurikulum môže zároveň aj označiť skutočnosť, že je nutné aktivizovať myslenie a logické riešenie problémov ako súčasti personalisticko-humanistického prístupu v procese výchovy a vzdelávania. Okrem rozvoja rozumovej výchovy ovplyvňujú vyučovacie predmety svojím obsahom aj ďalšie zložky výchovy tvoriace jej obsah v súhrne a nadväznostiach pracovnej, mravnej, estetickej , telesnej,

politickej, zdravotnej, environmentálnej, technickej, vlasteneckej a svetonázorovej výchovy. Vyžaduje to uplatnenie vhodných metód a prostriedkov a reálnej komunikácie tak, aby vychovávaný žiak chápal a pochopil predkladané hodnoty a bol vedený k uvažovaniu, mysleniu, poznávaniu súvislostí a na ich základe vytváraniu vzťahov k prezentovanej realite. Obsah vyučovacieho predmetu poskytuje možnosť poznávania , možnosť prežívania javov vychádzajúcich z prírody, spoločnosti alebo človeka ako neoddeliteľných faktorov života. Zákony a poznatky z prírodovedných vyučovacích predmetov – matematiky, fyziky, prírodopisu, chémie a geografie – uvádzajú žiakov do fungovania prírodného sveta, vzniku života, jeho priebehu, usmerňovania, logiky a celkového uvedomovania si sily a slabostí človeka vzhľadom k poznaniu a ovládaniu zákonov prírody. Prostredníctvom prírodovedných vyučovacích predmetov má žiak možnosť uvedomiť si logiku vzťahov, stálosť a nestálosť existencie, využiteľnosť prírody v prospech človeka, ale aj jej zraniteľnosť pri nedostatočnej ochrane v lokálnom alebo globálnom rozmere. Spoznávanie zákonov prírody umožňuje poznávať a uvedomovať si svet v plnej objektivite, zemeguľu, jej vek, dejiny, procesy delenia na svetadiely a tým aj prírodné základy poznania rozdeľovania ľudí na rasy, civilizácie, národy,ale aj ich prepojenie so spoločensko-vednými vyučovacími predmetmi a poznatkami z nich.

Spoločensko-vedné vyučovacie predmety orientujú žiakov na vývoj spoločnosti a človeka, rozvoj jeho kultúry, spoločenských vzťahov a súvislostí života. Ďalej, v nadväznosti na spoločenskovedné predmety, prispievajú aj jazyky k celkovej orientácii žiakov v živote poskytovaním priestoru a vedomostí pre komunikáciu nielen v materinskom jazyku, ale aj jazykoch iných národov. Prostredníctvom nich sú rozvíjané komunikačné schopnosti ako východisko pre úspešné začleňovanie sa do života a práce v existujúcom prostredí, domácom i medzinárodnom. Spoločenskovedné a jazykové vyučovacie predmety vlastným obsahom pôsobia na uvedomovanie sa žiakov ako súčasti spoločnosti , čo ovplyvňuje vzťah k jej vývoju, perspektívam a proces i stav loajality k existujúcej realite. Nakoniec, rok 2008 je aj rokom jazykov, čo je veľmi významný fakt pre rozvoj medziľudskej komunikácie. Cez spoločensko-vedné a jazykové predmety získavajú žiaci pozitívny vzťah k literatúre, vnímajú kultúrny rozvoj, hodnoty, normy spoločenského správania sa. Dejepis, občianska náuka , literature sprístupňujú hodnoty a poznanie o celkovom vývoji ľudskej spoločnosti, jednotlivých národov i národa vlastného vytvárajú vzťah k spoločnosti, jej hodnotám , morálke, formujú a ovplyvňujú správanie, ale aj nachádzanie vlastného miesta a pozície v spoločnosti, či poznávanie písaného slova ako prejavu ducha a sily človeka v smere hodnotenia životnej reality a hľadania možností na zmenu. V súvislosti s vyučovaním dejepisu , občianskej náuky i literatúry je nutné uvažovať aj nad skutočnosťou rozvíjania loajality mladých ľudí voči spoločnosti, krajine alebo obci, v ktorej žije, nielen preberaním zvykov a hodnôt, ale aj preberania zodpovednosti za ich smerovanie a podmienky. Najskôr, ale pri tejto skutočnosti, je potrebné analyzovať pojem loajalita, ktorý z výchovného hľadiska znamená rešpektovanie záujmov druhého, poctivosť a úprimnosť vo vyjadrovaní a konaní. Rešpektovanie záujmov druhého človeka v tomto zmysle znamená rešpektovanie aj záujmov spoločnosti, jej orientácie, hľadanie možností pozitívnych zmien , angažovanosť v spoločenskom živote, nepodliehať doktrínam politických strán a ich záujmom, zodpovedne a úprimne vidieť seba samého ako aktívneho člena spoločnosti s perspektívou zotrvania a participácie na jej živote. Ale nie s hrdosťou národovca odchádzať do cudziny a zanedbávať aj vlastnú profesiu v prospech činností v zahraničí. Na druhej strane ale túto loajalitu musí škole pomáhať rozvíjať aj spoločnosť, politický a ekonomický systém krajiny, jej riadenie v prospech verejnosti opäť s kvalitami úprimnosti, poctivosti a rešpektovania záujmov druhých ľudí.

Tento fakt znamená rešpektovanie záujmov občanov, ich názorov v každodennom živote a v priamom medziľudskom kontakte. V procese výchovy vzťahu mladých ľudí k spoločnosti a

utvárania loajality žiakov, študentov i dospelých voči nej platí neustále aktuálny výrok M. Gándího, ktorý v orientácii na riešenie otázok života širokých vrstiev obyvateľstva zo strany vládnucich činiteľov jednoducho odpovedal, že je potrebné zísť z piedestálov moci a začať žiť životom občanov a len tak riešiť ich problémy. Takýmto spôsobom sa môže vytvárať loajalita voči spoločnosti, voči občianskej spoločnosti ako podmienky pre rovnakú príležitosť a podmienok pre všetkých ľudí v zmysle vnímania skutočnosti, že občianska spoločnosť je " spoločnosť, organizovaná a riadená na základe rovnakého práva a povinnosti všetkých občanov s aktívnym a samostatným prístupom k riešeniu súvislostí spoločenského života, tvorby i užívania materiálnych i duchovných hodnôt v zmysle uplatňovania a rešpektovania práva, povinnosti,zodpovednosti a rovnosti všetzkých ľudí podľa základného zákona každej krajiny – Ústavy bez rozdielu " (Danek, 2007, s. 11). Aj na základe tohto poznania je nutné stále dôraznejšie uplatňovať výchovný princíp spojenia školy so životom.

Ďalšie vyučovacie predmety - telesná výchova, výtvarná výchova, hudobná výchova a pracovné vyučovanie vlastným obsahom pôsobia na utváranie vzťahu k fyzickej činnosti, športovým aktivitám ako východiskám k upevňovaniu zdravia, estetickému cíteniu a vnímaniu prostredia prírody so schopnosťou jeho stvárňovania v záujme človeka i vnímania umenia ako prostriedku zušľachťovania človeka a života. Hudobná výchova ako súčasť estetickej výchovy usmerňuje k celkovej vyrovnanosti mladého človeka, usmerňuje jeho nálady, vyjadrovanie pocitov i spoločenských kontaktov. Ďalej na poznanie, že hudba sprevádza človeka od najstarších čias a pomáhala mu i pomáha zvládať radosti i žiale života, ale aj ho vnímať v celých jeho súvislostiach a nádejach. Celkovo je nutné, v súvislosti s telesnou, výtvarnou i hudobnou výchovou, poznávať skutočné základy a význam kalokagatie ako harmónie fyzických a estetických hodnôt, ku ktorým sa , samozrejme, priraďuje aj poznávanie ako súčasť realizovanej rozumovej výchovy. Využívajúc harmóniu fyzického a estetického je možné realizovať aj pracovnú výchovu v zmysle utvárania pozitívneho vzťahu k práci a poznávania jej významu pre život každého jednotlivca i spoločnosti a utvárania základných pracovných schopností a zručností. Je len škoda, že veľa škôl nerealizuje vyučovací predmet pracovné vyučovanie, ktorý je pre výchovu k práci a získaniu kvalifikácie základným východiskom a ktorý, v súvislosti s uplatňovaním ďalších vyučovacích predmetov, predstavuje aj spojenie školy s reálnym pracovným životom. Nakoniec, v súvislosti s pracovnou výchovou, realizovanou prostredníctvom pracovného vyučovania a ďalších vyučovacích predmetov je potrebné uvedomiť si význam posolstva bývalého predsedu Európskej komisie J. Delorsa, ktorý v zmysle hodnotenia práce uviedol, že " práca je dôstojnosť a spoločnosť, ktorá nie je dlhšie schopná zakladať sa na práci, môže stratiť potešenie zo života v zápase i potešenie v inovácii " (in Carton, 1984, s.12).

A ako ďaleko má toto konštatovanie od loajality a potrebných podmienok pre jej realizáciu ? Má súvislosti s mierovým životom, celkovým rozvojom a sebarealizáciou človeka s nevyhnutnosťou rozvíjania poznania, že akákoľvek pozícia, akýkoľvek úspech jednotlivca alebo skupiny sa zakladá na dlhodobom úsilí, práci a snažení pri rešpektovaní ľudských práv všetkých ľudí. A ľudské práva sú základom mierumilovných spoločností.

Samozrejme, že jednotlivé vyučovacie predmety môžu prispieť aj k olympijskej výchove ako súčasti mierovej výchovy i procesu realizácie športu, kultúry a dynamickej telesnej výchovy. Okrem telesnej výchovy ako vyučovacieho predmetu môžu k tomuto procesu prispieť aj iné vyučovacie predmety nasledovne :

" dejepis – staroveké olympiády v kontexte s kultúrnym rozvojom starých Grékov, šport v stredoveku (rytierske turnaje), osobnosť baróna P. de Coubertina,

geografia – dejiská konania olympijských hier, ich demografické, klimatické podmienky, obyvateľstvo, regionálna geografia,

biológia – fauna, flora v dejisku olympijských hier, biologické základy tréningového procesu, výživa športovca, doping,

materinský jazyk – športová terminológia, vznik nových názvov, cudzí jazyk – komunikácia športovcov rôznych krajín, učenie sa cudzím jazykom, výtvarná výchova – výtvarné stvárnenie športových udalostí" (Grexa, 2006, s. 67).

Aj tieto fakty znamenajú prípravu detí a mládeže na čestné pôsobenie, rozhodovanie v živote, ale aj na sústredenie sa na konkrétnu činnosť. Obsahovo teda výchova má byť, prostredníctvom jednotlivých vyučovacích predmetov, orientovaná na kvality národných, kultúrnych, demokratizačných, humanizačných, morálnych i duchovných hodnôt. Škola pre tieto aktivity predstavuje dostatočné podmienky aj spoluprácou s rodinou a mimoškolskými organizáciami , čo vytvára komplexný prístup k výchove na základe princípu sociálneho konzensu. Ale úlohou procesu výchovy je prostredníctvom obsahu jednotlivých vyučovacích predmetov a analýzou spoločenskej reality viesť žiakov i študentov ku kritickému mysleniu, kombinovaniu a hľadaniu záverov v súvislosti s objektívnym poznaním a nielen vsugerovávaním názorov a stanovísk zo strany dospelých. Vytváranie priestoru pre rozvíjanie kritického myslenia je aj metódou pre uplatňovanie a upevňovanie zodpovednosti a dôstojnosti každého jednotlivého žiaka i študenta lebo podľa P. de Coubertina " tajomstvo rastu a úpadku demokracie treba vždy hľadať v školách a na univerzitách " (in Grexa, 2006, s. 20).

V tomto zameraní výchovné využívanie obsahu vyučovacích predmetov výrazne ovplyvňuje učiteľ ako významný druhý, ale v podmienkach školy rozhodujúci činiteľ výchovy a vzdelávania. Výchovné uplatňovanie vyučovacích predmetov učiteľ realizuje prostredníctvom svojich odborných, pedagogicko-psychologických i osobnostných kvalít, ktoré sú súčasťou prípravy budúcich učiteľov.

Učiteľ je vysokoškolsky pripravený odborník pre realizáciu výchovy a vzdelávania. Je ho výchovná činnosť je viazaná na celkovú odbornú a pedagogicko-psychologickú pripravenosť, ale aj osobnostné predpoklady pre prácu s deťmi a mládežou. Odbornosť učiteľa je prostriedkom pre vytváranie vzťahu žiakov a študentov k učeniu sa, vyučovacím predmetom i celkovému chápaniu vzdelávania a výchovy v škole. Odborný prístup každého učiteľa otvára deťom a mládeži zákony a zákonitosti prírody, spoločnosti i človeka, poznávanie sveta a života i prepojenosť poznatkov na celkovú samostatnosť myslenia každého jednotlivého žiaka alebo študenta. Odbornosť učiteľa a vytváranie vzťahu k vyučovaciemu predmetu sú spojené s metodickou aktivitou, lebo získavanie pre odbor je úspešné aj prostredníctvom odovzdávania poznatkov, primeraného vysvetľovania a rešpektovania žiakov v ich schopnostiach i nedostatkoch. Odbornosť učiteľa a schopnosť jeho výchovného pôsobenia prostredníctvom svojho predmetu vyučovania je v postupe - dobrým žiakom a študentom pomáhať a povzbudzovať ich a u slabších prebúdzať dôveru vo vlastné sily. Prostredníctvom odovzdávaných vedomostí, rozvíjaných schopností a zručností je obohacovaný rozum a aktivizovaná myseľ každého žiaka poznávajúceho význam a prínos vzdelanosti ku kvalite života. Cez vyučovacie predmety a poznávanie ich obsahu získavajú žiaci znalosti a súvislosti myšlienok o zmysle sveta, života, pôsobenia človeka v ňom i ovládanie budúcnosti. Lebo práve poznatky sú zdrojom a podnetom pre myslenie a neustálu kultiváciu každého jednotlivca veriaceho vo vlastné sily a dôstojnosť. A učiteľ svojou odbornosťou v oblasti komunikácie , ktorou odovzdáva poznatky svojim žiakom a študentom , získava ich pre krásu a silu vzdelávania ako jeho bezprostredných účastníkov. Vytváraním priestoru na vyjadrovanie vlastných stanovísk , názorov, prezentáciu postojov, ale aj pre kladenie otázok formuje učiteľ úspešnú spoluprácu žiakov a jeho samotného. Priama a bezprostredná spolupráca učiteľa a žiakov cez komunikáciu je možná a učiteľom realizovaná vtedy, keď si uvedomuje a v plnej miere pozná kvalitu svojich vedomostí a schopnosť uplatňovania faktov a argumentov. Týmto spôsobom získava učiteľ žiakov pre spoluprácu, otvára im príťažlivosť ním vyučovaného predmetu , ale aj za predpokladu , že žiakov uznáva ako osobnosti a podnecuje ich k objektívnemu vnímaniu všetkých ďalších vyučovacích

predmetov , ktoré v nadväznosti vytvárajú ucelený systém poznania so schopnosťou bezprostrednej aplikácie získaných poznatkov v praxi. Napokon, vzdelávanie má funkciu kognitívnu, afektívnu i psychomotorickú a ich uplatňovanie znamená nielen mechanické získavanie vedomostí, ale aj ich uvedomovanie si a praktickú realizáciu primeranú veku a možnostiam jednotlivých žiakov.

Odborné výchovné pôsobenie učiteľa je upevňované aj jeho pedagogicko-psychologickým prístupom, čo znamená ochotu a prístup pomáhať, usmerňovať a riešiť životné otázky a problémy detí. Na druhej strane je to aj podnecovanie a upevňovanie identity žiakov , ktorí si uvedomujú vlastné osobnosti, vlastné ja, pozíciu a poslanie v živote, vlastnú zodpovednosť, dôstojnosť, ale aj potrebnú estetiku a etiku života. V nadväznosti na vedomostnú stránku žiakov má učiteľ úlohu empaticky vnímať svojich žiakov a študentov, byť im spolupracovníkom a pomocníkom. V tejto súvislosti rozvíja ich dôstojnosť ako ľudí, osobnosti, kultúru ich správania nielen voči sebe i ostaným spolužiakom, ale i ostatným ľuďom v prostredí ich života. Upozorňuje ich na jednotlivé poznatky z rozličných oblastí života, učí ich vnímať svet ako celok v jednote i rozporoch, ktoré je potrebné riešiť v prospech budúcnosti za aktívnej účasti každého jednotlivca. Toto “ všetko závisí od vedomia hodnoty a dôstojnosti človeka, od vedomia zodpovednosti za osud ľudstva, vývoj jeho humanizácie a humanizácie sveta, alebo jeho možné zničenie ” (Korec, 2007, s. 102).

Jednou z výchovných činností učiteľa je pomáhať deťom adaptovať sa na podmienky školy a vytvárať v nej také súvislosti a hodnoty , ktoré vytvárajú vhodný priestor pre prácu detí v nej, ale aj vytváranie motivujúcej klímy , ktorá umožňuje školu deťmi chápať ako citlivú, aktivizujúcu, humánnu, hravú a poučujúcu skutočnosť. V súlade s humanisticko-personalizačnou koncepciou výchovy sa žiak stáva aktívnym subjektom procesu výchovy s vlastnou iniciatívou, hodnotením a možnosťami. Aby sa efektívne mohla uplatniť pedagogicko-psychologická pripravenosť učiteľa je potrebné, aby poznal kladné a negatívne stránky detí a na základe tohto poznania ich rozvíjal alebo eliminoval. K takémuto postupu je potrebný dostatočný priestor vzhľadom k možnostiam učiva, ale aj vzhľadom k možnostiam detí v triedach. Práve súčasná doba znižujúcej sa populácie vytvára možnosti výraznejšieho smerovania na žiaka, zvyšovania kvality vzdelávacieho i výchovného pôsobenia. Ale ekonomické záujmy zase vedú k znižovaniu počtu škôl, zvyšovaniu počtu žiakov v spojených školách a triedach alebo ohrozenie existencie mnohých z nich, čo zasa zmenšuje kvalitu výchovy a vzdelávania. Akoby kvalitne vzdelaní a vychovaní mladí ľudia neboli pre súčasnú demokratickú spoločnosť potrební. Zrejme , výraznejší priestor by mala získať pedagogika a menej ekonomika, zisky, záujmy politických strán a i.

Z potrebnej nadväznosti odbornej a pedagogicko-psychologickej pripravenosti učiteľa vyplýva záver, že učitelia majú deti viesť a rozvíjať u nich schopnosti myslieť a učiť sa, čo znamená vnímať, analyzovať a spájať poznatky spoločne s návykmi ich ďalšieho rozvíjania prostredníctvom vlastnej činnosti. V tomto zmysle sa realizuje vyučovanie ako spojenie učenia s myslením, diskutovanie, hodnotenie i sebahodnotenie v konkrétnych situáciách ako nevyhnutná príprava pre život. Pri uvedenej dynamizácii vzdelávania a tým aj výchovy sú podporovaní a motivovaní všetci žiaci ako výchovný kolektív prežívajúci celkovú klímu, úlohy a súvislosti vzdelávania a výchovy. Pri aktívnom spojení odbornej a pedagogicko-psychologickej stránky kvalifikácie učiteľa je podnecované pozitívne prežívanie práce detí v škole, ktorého zdrojmi sú : “ - loajalita – vytváranie pocitu spolupatričnosti so spoločenstvom, prejavovanie loajality k jeho jednotlivým členom a vyjadrovenie dôvery v schopnosť skupiny myslieť a učiť sa,

- dôvera – zapojovanie členov a rozhodovanie a prisudzovanie určitej miery zodpovednosti za výsledky učenia sa každého z nich,
- podpora – ponúkanie pomoci a povzbudzovanie v učení, starostlivosť o rast a učenie sa jednotlivca,

- dynamičnosť – vynakladanie síl a nadšenia pri sledovaní cieľov, podpora morálky pri stretávaní sa s prekážkami a nárokmi učenia,
- nároky – stanovenie cieľov, jasné vyjadrovanie, čo sa predpokladá, na čo sa spolieha a aké majú byť výsledky učenia,
- komunikácia – informácie o úspechoch a neúspechoch a vzájomné prepojenie so spoločne získavaným poznaním " (Fisher, 1997, s. 156).

Osobnostná stránka učiteľa má v procese výchovy školy veľký význam. Veď práve osobnosť učiteľa reprezentuje školu, jej úlohy a poslanie , ale aj samotných žiakov podnecuje k učeniu sa, poznatkom, komunikácii, ale aj ku škole ako verejnej vzdelávacej a výchovnej inštitúcii. Učiteľ je predstavovaný a charakterizovaný ako osobnosť so všetkými pozitívnymi vlastnosťami, zodpovednosťou, úlohami, obetavosťou, čo v skutočnosti aj vystihuje reálnu podstatu,lebo keď chceme vyzdvihnúť charakterovú, morálnu, zodpovednú, empatickú a eticky sa správajúcu osobnosť žiaka, musí mať učiteľ predpoklady aby takýmto vzorom pre žiaka aj bol. Učiteľ ako vychovávateľ ale osobnostne nevyznieva bez jeho celkovej spoločenskej angažovanosti v rozličných oblastiach, ktoré sú jeho odbornej i ľudskej orientácii najbližšie – organizačnej, politickej, športovej, kultúrnej, technickej, sociálnej, zdravotnej a pod. Ale pri tejto všetkej angažovanosti a orientácii je nevyhnutné dodržiavať aj zásadu , aby učiteľ nevnucoval žiakom svoje vlastné názory, presvedčenie, politické postoje, či hodnotenie konkrétnych udalostí v užšom alebo širšom prostredí školy, ale podnecoval ich myslenie a samostatnosť pri utváraní postojov a názorov. Učiteľ by mal vo výchovnej práci zachovávať pozíciu odborného prístupu, noriem morálky, kultúry, humanizmu a demokracie pri predpoklade nevyhýbania sa citlivým témam, ale vytvárať priestor pre diskusiu, hodnotenie a nachádzanie konsenzuálneho riešenia daných skutočností v súlade s utváraním morálneho, kultúrneho, estetického, etického a občianskeho správania sa.

Učiteľ sa ako osobnosť prejavuje aj úrovňou vlastnej komunikácie so žiakmi, s ľuďmi v mieste svojho pôsobenia i mimo neho, s rodičmi detí, jednotou slov a činov, celkovým všeobecným rozhľadom i aktivitami mimo školy, ktoré ale by nemali byť na úkor výchovy a vzdelávania v nej. Nakoniec, osobnosť je charakterizovaná ako " systémová vlastnosť, ktorú nadobúda indivíduum v predmetnej činnosti a styku a ktorá ho charakterizuje z hľadiska účasti na spoločenských vzťahoch. Utvára sa v spoločenskej praxi, prejavuje sa aktívnym pôsobením a tvorí celok, v ktorom sa poznávanie okolitého sveta uskutočňuje v jednote s prežívaním. Osobnosť sa vyznačuje aktivitou, úsilím subjektu rozšíriť sféru svojej činnosti, prekročiť rámec situačných požiadaviek a rolových noriem " (Sármány, 1987, s. 135). A aby prežívanie reality výchovy a vzdelávania bolo pre učiteľa motivujúce je potrebné podľa P. Plavčana (2005, s. 35) si neustále pripomínať, že " celospoločenský a nenahraditeľný význam práce učiteľa je dnes degradovaný jeho finančným ohodnotením. Pokiaľ nebude učiteľ ohodnotený podľa stupňa zložitosti a náročnosti ním vykonávanej práce, žiadna koncepcia rozvoja národnej výchovno-vzdelávacej sústavy sa nezrealizuje. Reforma výchovy a vzdelávania sa začína a končí pri učiteľovi. Štát je povinný zabezpečiť také finančné ohodnotenie práce učiteľa, aby v školstve ostávali tí najlepší ". V tejto súvislosti si ale myslíme, že v súčasnom školstve sú tí najlepší a aj najobetavejší za existujúcich podmienok. Ale v tejto súvislosti sa aj pýtame, či v súčasnosti nie sú v školstve tí najlepší, najobetavejší a zanietení pre výchovu a vzdelávanie ? Pri podpore osobnostného uznávania a úlohy učiteľa, podpore prestíže učiteľského povolania ako povolania, ktoré sa venuje najvýraznejšej hodnote spoločnosti – človeku bude narastať aj autorita školy a jej výsledky vo všetkých smeroch spoločenského života. Malo by tu byť výrazné partnerstvo spoločnosti reprezentované vládou a učiteľmi v zmysle názoru, že ak vláda vyžaduje viac od učiteľov, mala by pre nich aj viac urobiť v zmysle smerovania k už charakterizovanej občianskej spoločnosti, v ktorej škola, vzdelávanie, výchova a ich podpora musia byť prioritné. Lebo oni vytvárajú a predstavujú múdrosť, vzťah k nej a uznávanie v súvislosti s jej funkciami,

ktorými sú “ 1. umožniť jednotlivcom riešiť dilemy a realizovať životné rozhodnutia, 2. poskytovanie rád ostatným ľuďom, 3. riadenie a vedenie spoločnosti, 4. snaha o životný prehľad, 5. hľadanie zmyslu života” (Ruisel, 2005, s. 137 – 138).

Aj z tohto dôvodu ďalšou súčasťou výchovného pôsobenia školy je jej celkové prostredie, prostredníctvom ktorého sa ovplyvňuje medzi žiakmi nielen ich estetický cit, zmysel pre poriadok, funkčnosť, ale aj zodpovednosť za udržiavanie alebo zdokonaľovanie existujúceho stavu. Preto je nutné venovať výchovnej stránke prostredia primeranú pozornosť, lebo prostredie vychováva. A to ako vonkajšie prostredie, tak aj ako prostredie vnútorné, vrátane jednotlivých tried. Vonkajšie prostredie školy, upravenosťou a čistotou, vedie žiakov k ochrane prostredia, uvedomovaniu si významu zelene a potreby jej ošetrovania i ochrany. Upravené prostredie bez porozhadzovaných papierov, či iných nečistôt, kompletná fasáda budovy školy utvárajú vzťah k nej ako miestu podnetov a funkčnosti. Upravené prostredie školy môže ale deti aktivizovať a motivovať k samostatnej činnosti, čo znamená dvíhanie a odkladanie odpadkov na určené miesta, neodhadzovanie nečistôt bez nepovšimnutia na zem, nešliapanie po kvetoch, tráve, šetrný prístup ku stromom, lavičkám v priestoroch školy a pod. Takýmto spôsobom sa utvára loajalita žiakov voči škole ako miestu ich rozvoja, naplňovania požiadaviek na vzdelanie a výchovu, ale aj realizácie ich životných zámerov. V nadväznosti na obsah jednotlivých vyučovacích predmetov , najmä prírodopisu, zemepisu i dejepisu je možné realizovať výchovu k ochrane a tvorbe životného prostredia prostredníctvom vlastnej aktivity detí, ale aj vytvárať vzťah a prejavovať rešpekt pred vykonanou prácou iných ľudí ako vklad do procesu pracovnej výchovy. Môže byť len na škodu, že v mnohých školách je nerealizované pracovné vyučovanie, čo sme už spomenuli v súvislosti s vyučovacími predmetmi vrátane pestovateľských prác, čím deti strácajú možnosť kontaktu s obrábaním pôdy, sadením rastlín, poznávaním technológie ich ošetrovania ako súčasti starostlivosti o prírodné prostredie. V tomto zmysle sa stráca aj výchovná sila práce a uvedomovanie si jej významu v živote spoločnosti i jednotlivcov.

Tak, ako na estetiku, kultúru správania sa a vzťah k prostrediu výchovne pôsobí vonkajšie prostredie školy, tak výrazne pôsobí aj vnútorné prostredie školy celkovým estetickým stvárnením, farebnosťou, čistotou, vybavením tried, funkčnosťou technických a technologických zariadení. Kým k vonkajšiemu stavu školskej budovy môžu žiaci prispievať starostlivosťou, poriadkumilovnosťou a citlivosťou, tak k vnútornému prostrediu môžu pripievať aj samostatnou aktivitou pri skrášľovaní prostredia, realizáciou výzdoby školy, šetrením učebných pomôcok, dbaním o čistotu tried, nepoškodzovaním stien, zariadení, čo by malo deti viesť k zodpovednosti za existujúci stav v podobe čistých lavíc, stoličiek, stien, tabúľ a všetkého vnútorného vybavenia. Podobne je tomu tak aj v prostredí chodieb a ďalších zariadení školy (telocvičňa, školská jedáleň, knižnica), kde platí ten istý princíp ako v triede. V tomto zmysle je nevyhnutná aj realizácia výchovy pozitívneho vzťahu k spoločnému majetku ako hodnote, ktorá slúži a je pre všetkých. Túto ochranu realizujú školy rozličnými prístupmi a opatreniami – kontrolou pohybu žiakov, ich správania sa učiteľmi, rozhovormi, vysvetľovaním, ale aj kamerovými systémami. To je prevencia, metóda usmerňovanioa, možnej represie, ale je potrebné nájsť postup k uvedomelému prístupu k tomuto majetku a prostrediu ako vlastnému.

Popri uvedených oblastiach výchovy v škole je potrebné opäť si uvedomiť skutočnosť, že výchovná pozícia školy je aj v jej celkovom hodnotení v spoločnosti, úrovni starostlivosti zriaďovateľa o školu ako prejav záujmu o človeka a občana , prejav hodnoty a uznania vzdelaného, kultúrneho a vychovaného človeka, prejav uznávania hodnoty morálky, zodpovednosti, humanizmu, ústretovosti a pomoci alebo spolupráce s inými ľuďmi. Aj tieto skutočnosti patria do súvislostí výchovného prostredia školy v zmysle vplyvu makroprostredia. Pri objektívnom poznávaní a vysvetľovaní týchto spoločenských javov je nutné deti a mládež učiť aj hľadaniu ako existujúcu realitu meniť k lepším a kvalitnejším

pomerom. Lebo škola nemôže slúžiť len ako príprava pre získanie kvalifikácie a vzdelania potrebného pre technický a byrokratický proces života spoločnosti, ale predovšetkým tak, že má slúžiť " ako inštitúcia, ktorej zmysel tkvie v príprave na zamestnaneckú a občiansku prácu, resp. pre účasť občana na výrobe a správe, je priestorom, v ktorom sa odohráva process vyplývajúci z potrieb praxe " (Tolnaiová-Gáliková, 2007, s. 195).

Výchovu v škole je teda potrebné realizovať ako hľadanie kvality a sily života a sveta v spájaní ich jednotlivých častí ako východísk k poznávaniu rozvoja sveta pravdy, krásy, dobra, múdrosti zodpovednosti a dôstojnosti človeka. Je to úloha trvalá, v spojení minulosti, prítomnosti i budúcnosti podľa stanoviska J. A. Komenského, ktorý v ôsmej kapitole Všenápravy, uviedol v orientácii na utváranie ľudských hodnôt, aby " bolo možné zameniť neľudskosť za ľudskosť, musíme všemožne hľadať k tomu cesty. Ponúkajú sa tri. Prvá – aby sa ľudia odnaučili príliš dôverovať svojim zmyslom a aby, berúc do úvahy spoločnú ľudskú krehkosť, uznali za nedôstojné človeka stíhať sa navzájom nenávisťou pre hocijakú príčinu; a preto aby si navzájom minulé hádky, žaloby a krivdy odpustili; toto pomenujme zmazaním minulosti. Po druhé - aby nikto nevnucoval naďalej iným svoje zásady (filozofické, teologické, politické), ale aby každého nechal vplývať jeho názorom a činnosťou ; toto pomenujme vzájpmnou znášanlivosťou. Po tretie – aby všetci pozorne sledovali čo by bolo najlepšie, aby si tak navzájom zjednotili svoje zmysly , svoje záujmy a podnikanie; toto pomenujme zmierením." (in Uhlík, 2007, s.121).

Summary: The article deals with the upbringing in school in connection of contents of subjects of teaching, of activities of teacher and the environment of school.
Key words : upbringing, school, teacher, education, subject of teaching, environment, communication

Literatúra :

Carton, M.: Education and the world of work. Praris : UNESCO 1984. ISBN 92 – 3 – 102220 – 2.
Danek, J.: Výchova ako súčasť života. Trnava : UCM 2007. ISBN 978-80-89220-72-4.
Fisher, R.: Učíme děti myslet a učit se. Praha : Portál 1997. ISBN 80-7178-966-6.
Gáliková – Tolnaniová, S.: Problém výchovy na prahu 21. storočia. Bratislava : IRIS 2007. ISBN 978-80-89256-04-4.
Grexa, J. a kol.: Olympijská výchova. Bratislava : SOV 2006, ISBN 80-969522-0-X..
Korec, J.Ch.: Človek, tvor náhodný ? Bratislava : Lúč 2007, ISBN 978-80-7114-663-6.
Kyriacou, Ch.: Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování. Praha : Portál 1996, ISBN 80-7178-965-8.
Pelikán, J. : Výchova jako teoretický problem. Ostrava : Amosiumservis 1995, ISBN
Plavčan, P.: Výchova a vzdelávanie a úloha učiteľa. In . Osobnosť vysokoškolského študenta-budúceho učiteľa. Trnava : UCM 2005, ISBN 80-89034-44-6.
Průcha, J.: Učitel. Současné poznatky o profesi. Praha : Portál 2002, ISBN 80-7178-621-7.
Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogická slovník. Praha : Portál 2003, ISBN 80-7178-772-8.
Ruisel, I.: Múdrosť v zrkadle vekov. Bratislava : Ikar, 2005
Sármány, I.: Stručný psychologický slovník. Bratislava : Pravda 1987.
Skalková, J.: Obecná didaktika. Praha : Grada 2007, ISBN 978-80-247-1821-7.
Uhlík, P.: Odrobiny spod katedry. Časť druhá. Brezová pod Bradlom : Linea, 2007. ISBN 978 -80-969813-2-8.

Kontakt:
Doc. PaedDr. Ján Danek, CSc.
Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty UCM
Nám. J. Herdu 2
Trnava
e-mail: jan.danek@ucm.sk

Problémy filozofie edukácie a teória edukácie (výchovy)[1]

Beata Kosová, SR

Anotácia: Štúdia na základe stavu rozvoja edukačných vied zdôvodňuje potrebu filozofie edukácie a objasňuje jej význam pre charakter pedagogiky ako vedy, ako aj potrebu novej edukačnej disciplíny, nahradzujúcej bývalú teóriu výchovy. Na základe šírky poňatí edukácie a modelu celostného rozvoja osobnosti uvádza jej možné vymedzenia a predmet skúmania. Za predmet personocentricky orientovanej teórie rozvoja osobnosti považuje facilitáciu celostného produktívneho procesu kvalitatívnych zmien v rozvoji dieťaťa.

Kľúčové slová: filozofia edukácie, všeobecná teória edukácie, teória personálnej a sociálnej výchovy, teória rozvoja osobnosti

Zamyslenie sa nad premenami pedagogiky ako vedy ovplyvňujú v tomto období výrazne niektoré vážne spolu súvisiace skutočnosti:

- procesy globalizácie s ich rozpornými sociálnymi a personálnymi dôsledkami, osobitne ***kríza človeka súčasnej doby***, charakterizovaná ako likvidácia ľudskej identity, si vyžaduje zmenenú výchovu v 21. storočí s jej vysokou zodpovednosťou za budúcnosť ľudstva a preto aj odpovede na otázky, ako ďalej v edukácii,
- mení sa ***hlavná úloha a poňatie spoločenských vied,*** v protiklade s pozitivizmom, nejde predovšetkým o vysvetľovanie, do akej miery zodpovedá ľudský obraz sveta objektívnym faktom, ale o ich antropologický obrat, obrat k človeku, teda o to, ako človek svojimi činmi, ktoré sú determinované zdieľaním s ostatnými, buduje iný svet a seba ako jeho súčasť; to znamená, že pedagogika sa už nedefinuje iba ako veda o výchove ako zámernej činnosti učiteľa, ale ako veda o človeku v situácii výchovy (Kučerová, S. 1990, s. 8) – teda o meniacom sa dieťati pod vplyvom pôsobenia meniaceho sa učiteľa,
- ***postmoderna*** ako stav radikálnej plurality a ***postmoderné myslenie*** ako teoretické „uchopenie stavu radikálnej plurality“ ((Welsch, W. 1994, s. 12) znamená aj uznanie diverzifikácie edukačnej reality (edukačných teórií, edukátorov, adresátov edukácie), čo je vlastne zásahom do samého jadra dosiaľ „učiteľocentrického“ pedagogického myslenia s jeho normatívnymi odporúčaniami a očakávaniami; túto realitu už učiteľ nemôže mať v takej moci, o akej ho tradičná pedagogika presviedčala (Kaščák, O., 2003, s. 244).

Kým v demokratických krajinách je obvyklá existencia súperiacich edukačných teórií, ale i to, že istá škola (napr. fakulta pripravujúca učiteľov) zdieľa jeden koncept, na Slovensku sú zatiaľ vzhľadom na neexistenciu skutočných filozofií edukácie tieto teórie málo rozpracované. Kríženie ich konceptov zažíva (podotýkam, že bez vysvetlenia) študent pedagogiky (učiteľstva) nielen v celom štúdiu v požiadavkách a textoch učiteľov aj jednej katedry, ale dokonca v prednáškach a textoch jedného učiteľa a tak sa žiaľ často pohybuje v niečom nedefinovateľnom, „z každého niečo“. Spôsobujeme to aj my, teoretici pedagogiky, bezpečným „útekom“ od bázových otázok edukácie k riešeniu tých čiastkových.

Napriek tomu je na Slovensku v pedagogickom diskurze teoretikov i praktikov zreteľný temer paradigmatický posun smerom k „žiakocentrizmu“ a tým aj k uznávaniu plurality adresátov edukácie, vychádzajúcej z princípu uznávania jedinečnosti človeka a individuálnosti ľudského učenia sa. Presadzujú sa tie ***edukačné teórie***, ktoré túto pluralitu uznávajú a je pre nich východiskom, avšak zatiaľ nie ako ucelené teórie, ale v rozpracovávaní nimi preferovaných typických otázok, ktorými sa autori prednostne zaoberajú. A to najmä: *kognitivistická*, *konštruktivistická*, (napr. Gavora), *personalistická* (napr. Zelina, Švec,

[1] Pokiaľ nie je v texte uvedené inak, používa sa pojem výchova v širšom zmysle, t. j. ako synonymum edukácie

Kosová) a *sociokonštruktivistická orientácia* (napr. Pupala v starších prácach, Kaščák). Tieto tri koncepty sú a pravdepodobne budú najviac zdrojom premien našej pedagogiky. V slovenských pedagogických textoch sa bežne (aj keď nie ako uvedomovaná koncepcia z neomarxistických zdrojov) prejavuje aj *sociálno-rektonštruktivistická orientácia*, ktorá chce výchovou meniť a zlepšovať spoločnosť.

Pedagogický diskurz je však v príkrom rozpore s prevažujúcou praxou školy (aj vysokej) a s prevažujúcou praxou prípravy učiteľov, kde pretrváva *orientácia akademického scientistického racionalizmu* zameraná na vzdelávanie v systematickom obsahu vedných disciplín. V teórii sa k nej nikto nehlási, napriek tomu sú jej dosiaľ poplatné všetky učebné texty úvodov do pedagogiky, všeobecnej pedagogiky, resp. teórie výchovy, osobitne čo sa týka definície základných pojmov.

Filozofia edukácie a povaha pedagogických vied

Prekonať istý teoretický „zmätok“ by určite pomohlo rozpracovanie filozofie edukácie (resp. jej viacerých smerov), z nej vychádzajúcej všeobecnej teórie edukácie (teórie výchovy ako systému), ako aj vysporiadať sa s otázkou tzv. „teórie výchovy v užšom zmysle“. Autori preferujúci empirickú orientáciu pedagogiky bez normotvorných prvkov ***ich existenciu popierajú***, alebo striktne oddeľujú normotvorné a empirické edukačné vedy. Napr. Průcha, podľa ktorého má byť pedagogika normálnou vedou, popisujúcou a objasňujúcou edukačnú realitu (Průcha, J. 1997, s. 42), stotožňuje teóriu výchovy s filozofiou výchovy (tamtiež, s. 28), alebo ju označuje za jej súčasť (Průcha, J. 2000, s. 49). Pričom filozofiu výchovy považuje za disciplínu, ktorá sa „pokúša objasňovať najpodstatnejšie problémy spojené s úlohou edukačných procesov v spoločnosti“ (tamtiež s. 44), čo je veľmi zúžené voči tomu, čo má skutočne filozofia výchovy riešiť. Alebo ju označuje „za špekulatívnu teóriu bez väčšej využiteľnosti v praxi“ (tamtiež, s. 45). Teória výchovy je v jeho ponímaní zúžená iba na teóriu rodinnej výchovy. Autor v duchu pozitivizmu nesystematizuje a nedefinuje edukačné vedy, ale iba popisuje rozpracovanie vybraných častí edukačnej teórie. Ani sa nezamýšľa, či zahrňujú všetko, čo má pedagogika obsiahnuť, napr. cielený proces rozvíjania celostnej osobnosti jedinečného žiaka.

Podobne Pupala považuje „zamieňanie normatívnej koncepcie za vysvetľujúcu teóriu za nekorektné“ a preto žiada pri vysvetlení samotnej povahy výchovy, ak ju chceme definovať ako úsek vedeckého myslenia, zaujať výhradne neideologickú pozíciu „out“ (Pupala, B. 2004, s. 66 – 67). Ale čo je to pozícia „mimo“, resp. „nad“, dá sa robiť analýza z čistého, t. j. nijakého zorného uhla? Ak hľadáme „niečo širšie“, čo zahrnie onú pozíciu „out“ v teórii, tak to, čo môže teoreticky vysvetliť povahu javov je filozofia. Ak to hľadáme v praxi, kde výchova je súčasťou kultúry, života spoločnosti alebo života človeka, tak onou pozíciou „mimo“ je hľadisko kulturológie, sociológie, resp. psychológie. A tie sú koniec-koncov tiež závislé od svojej východiskovej filozofie.

Ide vlastne o dlhoročnú spor o povahu pedagogiky, či má byť predovšetkým ***empirickou vedou***, teda či má predovšetkým vysvetľovať a popisovať, ako v skutočnosti fungujú edukačné mechanizmy, má byť neutrálna, zbavená hodnotenia, založená len na exaktných výskumných procedúrach, nehovoriť napr. o cieľoch výchovy, lebo tieto priamo nevyplývajú z výskumu edukačnej reality. Empirická veda je zameraná na vysvetľovanie a nie na pretváranie reality. Preceňovanie empirizmu vedie k prakticizmu, k redukcii zámernosti, k rezignácii na dosiahnutie zmien.

Alebo má byť pedagogika ***normatívnou vedou***, ktorá je označovaná aj ako filozofujúca. Stanovuje ciele, normy, vzory, odporúčania, ideály (predpisy), ako realizovať edukáciu, vytyčuje ideálnu podobu toho, čo sa má dosiahnuť, kam má smerovať edukácia, ako má edukácia správne prebiehať. Je zameraná na pretváranie reality. Problémom sa môže stať, ak ideálne teórie nemajú žiadnu oporu v praxi a neopierajú sa o výskumné výsledky.

Preceňovanie normatívnosti môže priviesť pedagogiku do područia politiky, ideológie, byrokratickej moci, alebo ortodoxného náboženstva a premeniť ju na teóriu manipulácie s človekom.

Tradície slovenskej a českej pedagogiky sú predovšetkým normatívne. Normatívne však nie sú len marxistické alebo duchovedné koncepcie. Aj antropologická alebo existencialistická myšlienka orientácie na človeka alebo na subjekt je teoreticky zdôvodneným princípom, ktorý nie je neutrálnym empirickým výskumným zistením. Preceňovanie normatívnosti v bývalej socialistickej pedagogike spôsobilo, že ako veda bola snáď najviac ideologicky poznamenaná. Preto je po roku 1989 zreteľná snaha posilniť empirický charakter pedagogiky, alebo dokonca urobiť z nej čistú empirickú vedu (Průcha, J. 1997). To však v pedagogike pravdepodobne nebude možné, pretože sa od ostatných vied o človeku líši jednou podstatnou skutočnosťou. Kým ostatné vedy sa vedecky a výskumne zaoberajú otázkou, aký človek je (napr. biológia, psychológia), v centre vedeckého záujmu pedagogiky je otázka, akým sa človek môže potenciálne stať a za akých podmienok. V centre jej vedeckého záujmu je teda niečo, čo ešte nie je plnou realitou.

V samotnej podstate pedagogiky je zámer, účel – pomôcť človeku, aby sa rozvíjal, t. j. zmenil k lepšiemu. Nestačí teda len popísať nástroje a podmienky, ale aj určiť, čo to je to lepšie, hodnotnejšie. Nestačí zmerať výsledky, ak ich nemožno hodnotiť v porovnaní s cieľom, ktorý mal byť dosiahnutý. Pedagogika teda vždy obsahuje hodnotový rozmer. Podľa antropologicky zameraných autorov, napr. S. Kučerovej (1990) sa pedagogika dotýka samotnej podstaty ľudskej existencie. Pedagogická zodpovednosť vedie k takým otázkam, ako: ktoré ciele výchovy sú skutočne hodnotné, ale aj ktoré ciele sú z hľadiska rozvoja osobnosti primerané, ktoré sú splniteľné, na čom závisí ich uskutočniteľnosť, ako vytvoriť také podmienky, aby ovplyvnili rozvoj osobnosti smerom k ľudsky hodnotným cieľom? Pedagogika si teda kladie otázky o človeku, o jeho prirodzenosti, o jeho potrebách, o jeho možnostiach, o jeho perspektívach a ideáloch.

Keďže pedagogika sa primárne nezaoberá iba otázkou, aké dieťa je (dnes), ale najmä akým sa potenciálne môže stať (v budúcnosti) a ako to dosiahnuť, nestačí jej popis reality, ale musí svoje postupy teoreticky odôvodniť, t. j. potrebuje filozofiu edukácie, všeobecnú teóriu edukácie, ale aj teóriu vychovávania jedinečného dieťaťa. Lasahn žiada „odmietnuť predstavy o nepredpojatosti a bezpodmienečnosti, t. j. predstavy o možnostiach prístupu ku skutočnosti bez väzby na nejaký systém. Kto chce vychádzať zo skutočnosti, toho treba od samotného začiatku odkázať na nevyhnutnosť rozhodnúť sa (ak má byť edukačné pôsobenie cieľavedomé – pozn. autora), čo chce zo skutočnosti vytvoriť..." (Lasahn, R., 1992, s. 10). Táto voľba nie je odvoditeľná iba z praxe, ale z teoretickej analýzy a syntézy predbežného chápania edukácie. Každé cielené konanie edukátora, vyplýva z predchádzajúceho teoretického východiska.

Preto v pedagogike „z uvedeného hľadiska nie je možné antagonisticky stavať proti sebe zisťujúci a idealizačný prístup, aspekt poznávacieho a hodnotiaceho, kauzálneho a finálneho, prítomného a budúceho, reálneho a možného" (Darák, M., 1995, s. 11). Pedagogika pravdepodobne vždy bude ***normatívnou vedou***, ktorá sa však musí opierať o výsledky výskumu, o poznanie skutočnej reality, a tak ***čo najviac posilňovať svoj empirický charakter.***

Postavenie a predmet filozofie edukácie

Švec celý systém edukačných vied (edukológiu) delí na prevažne fundamentálne a prevažne aplikatívne odbory. Medzi ***prevažne fundamentálne*** zaraďuje filozofiu edukácie (výchovy) ako vecnovednú normotvornú disciplínu, ktorá je podľa neho relevantným teoretickým fundamentom pre všetky antropogogické, čiže edukačným vedením človeka sa zaoberajúce, disciplíny (Švec, Š., 1998, s. 32 – 33). Samotnú pedagogiku (rovnocenne s andragogikou a geragogikou) zaraďuje Švec medzi ***prevažne aplikatívne odbory***, praktické

vedy o človeku. Avšak zdôrazňuje, že pedagogika ako praktická veda je v obojsmernom vzťahu s fundamentálnymi odbormi, t, j, nielen aplikuje, ale aj vytvára teoretické bázové poznatky (pretože delenie na vied na základné a aplikované je len jeden a nedostatočný uhol pohľadu). Doterajšia teória výchovy (či už ako všeobecná teória edukácie, alebo ako užšia teória vychovávania) ako tiež prevažne aplikatívna disciplína, nemôže byť čistou teoretickou disciplínou, teda ani nahradená filozofiou výchovy.

Filozofia edukácie je teda viac súčasťou filozofie alebo edukológie, ale nie pedagogiky. Ak filozofia „je sústava kritického uvažovania o otázkach poznávania a konania“ (Durozoi, G. – Roussel, A., 1994, s. 82), alebo ich myšlienková reflexia, t. j. odhaľovanie, vysvetľovanie a zdôvodňovanie ich zmyslu, tak ***filozofia edukácie je odhaľovanie, vysvetľovanie a zdôvodňovanie zmyslu edukácie, nastoľuje základné otázky jej povahy a predpokladov, jej pochopenia a hodnotenia, usiluje sa o zachytenie jej podstaty, teda čo je edukácia a aké sú jej najhlbšie štrukturálne súvislosti.*** Zaoberá sa:

- podstatou výchovy vo vzťahu k človeku – aký má zmysel v jeho živote, aký je ideál, človeka, z neho vyplývajúci zmysel a ciele výchovy, možnosti a obmedzenia výchovy,
- podstatou výchovy vo vzťahu k ľudskej spoločnosti – aký zmysel má pre ľudskú spoločnosť, k akým hodnotám má viesť pre jej rozvoj, prežitie, budúcnosť spoločnosti,
- podľa rôznych filozofických stanovísk (fenomenológia, pozitivizmus a i.) rieši metodologické východiská možností a medzí skúmania edukácie a človeka v nej.

Filozofia edukácie je tematika na prvý pohľad vzdialená od konkrétnej každodennej praxe, často však ovplyvňuje uhol pohľadu, pod ktorým sa pozeráme na výchovu a tvoríme vlastnú pedagogickú koncepciu. Podľa súčastí filozofie môže mať napr. dimenziu antropologickú (bytie človeka vo svete a úloha výchova), ontologickú (podstata a zmysel výchovy), axiologickú (hodnoty a výchova, ciele výchovy), etickú (morálka a výchova, sloboda, zodpovednosť a výchova), gnozeologickú (podstata poznávania a edukácia), praxeologickú (vzťah teórie a praxe v edukácii, pravda vo výchove, moc vo výchove), vedecko-teoretickú (paradigmy v pedagogike, filozofie a teórie edukácie) a atď. Táto filozofická problematika skutočne nemôže byť totožná s teóriou výchovy.

Teória výchovy po roku 1989

Po roku 1989 sa ukazovalo ako najjednoduchšie, odstrániť ideológiu z pedagogiky najmä revolučným odstránením predmetu teória výchovy zo študijných programov vysokých škôl osobitne v učiteľských programoch. V študijnom odbore učiteľstvo pre 1. stupeň základnej školy a pedagogika učiteľské fakulty v Čechách a na Slovensku tento problém riešili niekoľkými spôsobmi:

a) teóriu výchovy zrušili a problematiku zámerného ovplyvňovania správania sa žiaka, jeho hodnôt, či emocionálneho rozvoja ***spojili s didaktikou*** (PdF UK v Bratislave – teória a prax elementárnej školskej výchovy). Takýto prístup, keď teória výchovy je súčasťou všeobecnej didaktiky nie je ojedinelý ani vo svete, čo dokazuje napr. prehľad definícií a širokých poňatí didaktiky, ako ich uvádza Peterssen (Peterssen, P., 1993, s. 17 – 19),
b) teóriu výchovy zrušili a teoretické otázky edukácie ***zaradili do filozofie výchovy***, resp. do výchovy k hodnotám, čiže s prevládajúcim axiologickým zameraním (PF MU Brno),
c) namiesto teórie výchovy bol zavedený predmet ***osobnostná (alebo personálna) a sociálna výchova,*** najprv iba ako osobnostný alebo psychosociálny výcvik študentov (PdF KU Praha), neskôr ako teória personálneho a sociálneho rozvíjania žiaka (PF České Budějovice, PdF ZČU Plzeň, na PF UMB Banská Bystrica je k nemu priradené aj výcvikové praktikum),
d) ***teória výchovy*** zostala, niekde pomaly a niekde rýchlejšie sa mení jej obsahové poňatie (PF UKF Nitra, PF a FHPV PU Prešov, PF TU Trnava, FFUK Bratislava, PF UJEP Ústí nad Labem), ale existuje pod týmto názvom aj v zahraničí, napr. na učiteľských fakultách

e) v Krakowe a Klagenfurte (Portik, M., 2000) . Vnútri teórie výchovy sa však dnes učí aj to, čo by v skutočnosti do nej nemalo patriť a rozpracovaniu tejto disciplíny sa dodnes nikto otvorene koncepčne nevenuje.

Tieto premeny a hľadanie zmyslu študijného predmetu zároveň ukazujú, ako sa menia pohľady na charakter teórie výchovy ako vednej disciplíny, resp. odpovede na otázky, či má alebo nemá takáto disciplína v štúdiu, resp. aj v pedagogickej vede vôbec existovať, ako má byť vymedzená a aký má mať charakter.

Teória výchovy širšie, či užšie orientovaná disciplína?

To, aké miesto má teória výchovy vnútri pedagogiky, závisí od chápania a vymedzenia šírky jej predmetu, čiže od definovania pojmu výchova (edukácia), resp. jej ponímania v tzv. širšom, či užšom zmysle. V našej, českej, ale dokonca aj v bývalej sovietskej pedagogike sa v minulosti, ale i v súčasnosti objavujú dva hlavné prístupy k pojmu „teória výchovy“.

1. Pod pojmom teória výchovy sa rozumie veda o edukácii, čiže ***celá pedagogika***, alebo celá teória edukácie napr. Chlup – Kubálek – Uher (1939, s. 255), Pedagogická encyklopédia Slovenska (1985 s. 437), Průcha – Walterová – Mareš (1995, s. 229). Je zaujímavé, že už Iľjinová vyvodila dôsledky z princípu jednotnosti, zaradila ciele a všetky zložky výchovy do základov všeobecnej pedagogiky a teóriu výchovy (v užšom zmysle) vo svojom systéme pedagogických vied neuvádza (Iľjinová, T., 1972). Aj v niektorých nových vysokoškolských učebniciach všeobecnej pedagogiky sa teória výchovy pravdaže vôbec nespomína.
2. Pod pojmom ***teória výchovy*** sa ešte aj dodnes rozumie disciplína, ktorá skúma výchovný proces, čiže ***výchovu v tzv. užšom slova zmysle***, ktorú tvoria zložky výchovy okrem rozumovej, napr. Kairov, I. (1950), Bakoš, Ľ. (1977, s. 15), Velikanič, J. (1978, s. 347). V ojedinelých nových prácach napr. Višňovského je „predmetom skúmania a záujmu teórie výchovy opäť výchova a jej zákonitosti v užšom slova zmysle“, ktorý sa ale definuje veľmi široko: „Predmetom teórie výchovy je výchovný proces, jeho zákonitosti, otázky cieľa výchovy a jeho konkretizácia v zložkách výchovy, v obsahu výchovy. Zaoberá sa princípmi, metódami, formami a prostriedkami výchovy. (Višňovský, Ľ. – Kačáni, V., 2001, s. 126 - 127). Za výchovný proces je dokonca považovaná „riadená životná aktivita človeka“ (tamtiež, s. 132), čo prekračuje rámec celého edukačného procesu.

K pojmu „teória výchovy“ dodnes zaznamenávame v pedagogike práve tieto dva hlavné prístupy: buď sa ním rozumie veda o výchove, o edukácii vôbec (čiže všeobecná pedagogika, všeobecná teória edukácie), alebo teória tzv. „výchovy v užšom zmysle“ (pozri Kosová, B., 2004), ktorú tvoria buď po starom zložky výchovy okrem rozumovej, alebo po novom často len rozvoj afektívnej stránky osobnosti, vlastne „teória vychovávania“. Aj v novších prácach, ktoré na tento rozpor poukazujú a preferujú pojem výchova v širšom zmysle (Zelina, M., 2004), sa v texte stále používa pojem výchova v oboch významoch.

Dnes sa všeobecne uznáva nevhodnosť interpretácie teórie výchovy a výchovného procesu ***podľa klasických zložiek výchovy*** a to z niekoľkých dôvodov. Jednak preto, čo klasické zložky predstavujú. Boli odvodené od obsahov spoločenskej základne a nadstavby (napr. od výroby pracovná, od vedy rozumová, od morálky mravná, od umenia estetická atď.), ktoré si má jedinec osvojiť, aby sa stal všestranne rozvinutou osobnosťou. Vychádzajú z obsahov spoločnosti, ktoré sú mimo osobnosti dieťaťa. Okrem toho preferujú obsahovo-normatívne hľadisko výchovy, pričom orientácia na samotného žiaka vyžaduje predovšetkým procesuálny prístup podľa jednotlivých stránok rozvoja osobnosti (rozumovej, afektívnej, psychomotorickej). Podnety pre iné vymedzenie tejto disciplíny ponúkajú u nás predovšetkým práce Šveca (1995, 1998,) okrem iného aj o účeloch a činnostných cieľoch edukácie (2002b) a Kosovej (1998, 2000).

Pojem edukácia ako východisko vymedzenia novej disciplíny

Nech sa na problém pozeráme akokoľvek, *teória výchovy* vždy bude teóriou toho, *čo rozumieme pod pojmom výchova* (edukácia). Je to súčasne aj hľadanie odpovede na otázku, či pedagogika bude vnímaná prioritne ako spoločenská, prípadne aj sociálna veda so socializáciou ako ústrednou kategóriou, alebo prioritne ako veda antropologicky orientovaná s ústredným pojmom, ktorým je rozvoj osobnosti. Východiskom by preto mohlo byť rozlíšenie troch hierarchických rovín edukačných sústav (Švec, Š., 1995). Každá z rovín obsahuje iné chápanie pojmu edukácia, ku každej z rovín patria jednotlivé pedagogické vedy z hľadiska zovšeobecnenia tohto pojmu. V každej je edukácia chápaná ako zámerné pôsobenie, ale toto zámerné pôsobenie má vždy iný charakter.

Zo **societálnej** roviny je výchova vnímaná ako funkcia spoločnosti, ktorá sleduje zabezpečenie medzigeneračného prenosu ľudskej kultúry za účelom prežitia a zdokonaľovania sa celej ľudskej spoločnosti. Chápe sa široko ako socializácia, sociálne vedenie ľudí alebo kultúrna asimilácia. Zodpovedajú jej široké definície edukácie (in Švec, Š., 2002a). Edukačný proces je z hľadiska tejto roviny *spoločensky (kultúrne) a historicky podmienený*. Tejto úrovni prislúcha systémová pedagogika, alebo všeobecná teória edukácie. ***Všeobecná teória edukácie*** študuje všetky javy a procesy výchovy v najvšeobecnejšej rovine. Sem okrem vymedzenia základných pojmov, kategórií, zákonitostí a systému výchovy, patria aj otázky hlavných účelov, činnostných cieľov a obsahu edukácie (Švec Š., 2002b,), nahradzujúce teóriu zložiek výchovy.

Inštitucionálna rovina je tvorená činnosťou špecifických inštitúcií, pre ktoré je edukácia ľudí primárnou, alebo vedľajšou funkciou (školské, neformálne vzdelávacie, osvetové a pod.) Je chápaná ako profesionálne riadená a organizovaná zámerná činnosť predstaviteľa inštitúcie. Tejto rovine zodpovedajú definície edukácie ako zámernej činnosti toho, kto vychováva. Edukačný proces je z hľadiska tejto roviny charakterizovaný ako *riadený a zámerný*, teda *cieľavedomý a plánovitý*. K tejto úrovni Švec zaraďuje inštitucionálne pedagogiky (školskú a mimoškolskú, náuky o učiteľstve, vychovávateľstve**,** edukačný manažment a pod. (bližšie Švec, Š., 1998).

V **personálnej** rovine predstavuje výchova interakciu medzi dvoma osobami, ktorá smeruje nielen k pozitívnym zmenám vychovávaného, ale až k dosiahnutiu jeho autoedukácie, pričom sa počíta s obojsmerným pôsobením, teda aj so sebavýchovou vychovávateľa. Napr. v interpretácii humanistickej edukačnej vedy je výchova jedinečným vzťahom dvoch jedinečných osobností, ktorý umožňuje vychovávanému nájsť kapacitu pre svoj vlastný rast (Rogers, R., 1995). Tvorba vzťahu je teda zámerná, jej cieľom je aktívne sebarozvíjanie osobnosti. Tejto rovine zodpovedajú definície edukácie, ako vzťahu, ako vzostupných, žiaducich zmien u určitej osoby, alebo ako procesu sebarozvíjania (in Švec, Š., 2002a). Edukačný proces je z aspektu tejto roviny procesom *jedinečným* (v triede neexistuje jeden univerzálny výchovný proces, ale tridsať konkrétnych edukačných vzťahov), *neopakovateľným* (stály rozvoj oboch účastníkov interakcie mení stále jej podmienky) a *nepretržitým* (vzťah na rozdiel od zámernej činnosti nezaniká osobnou neprítomnosťou). Tejto úrovni prislúchajú podľa Šveca (1998) subdisciplíny, ktoré majú dve hlavné obsahové línie: línia systematického učenia (sa) a jeho usmerňovania (didaktika, technológia vzdelávania) a línia socializovaného (ale aj personalizovaného - pozn. B. K.) správania sa a jeho usmerňovania – podľa nás ***teória personálnej a sociálnej výchovy***. Obe spomínané línie by mali spolu komplementárne tvoriť facilitovanie rozvoja celostnej osobnosti.

Teória vychovávania, personálnej a sociálnej výchovy alebo teória rozvoja osobnosti

Ak je ústredným princípom výstavby teórie o „výchove v užšom slova zmysle“ orientácia edukácie na individuálnu osobnosť a jej celostný rozvoj, vyžaduje to vychádzať zo systémového poňatia vzťahov, ktoré jedinec žije vo svojom živote a zo stránok rozvoja jeho

osobnosti – kognitívnej (vzdelávanie), afektívnej (vychovávanie), senzoricko – motorickej (vycvičovanie). Predložená východisková schéma ponúka dva námety na koncipovanie hľadanej užšej pedagogickej disciplíny.

Prvou je **teória vychovávania**. Predstavovala by v schéme (obr. 1) stĺpec rozvíjania afektívnej stránky osobnosti, t. j. ***jej predmetom by bol zámerný rozvoj citov, postojov, hodnotovej orientácie a charakteru človeka*** v rôznych obsahových oblastiach sociokultúry (v rôznych bývalých zložkách výchovy). Zmyslom teórie vychovávania je na základe taxonómie afektívnej stránky rozvoja osobnosti Krathwohla – Blooma – Masiu (Kosová, B., 2000) vytvorenie celostnej životnej filozofie človeka a život podľa nej.

Obr. 1 **Obsah edukácie celostnej osobnosti s vymedzením teórie vychovávania**

VZŤAH K SEBE personálna		**T E Ó R I A V Y C H O V Á - V A N I A**	
VZŤAH K ĽUĎOM sociálna			
VZŤAH K SVETU kultúrno-obsahová			
dimenzia	kognitívna (VZDELÁVANIE)	**afektívna (VYCHOVÁVANIE)**	senzo - motorická (VYCVIČOVANIE)

Obr. 2 **Obsah edukácie s vymedzením teórie personálnej a sociálnej výchovy**

VZŤAH K SEBE personálna	**P E R S O N A L I Z Á C I A**		
VZŤAH K ĽUĎOM sociálna	**S O C I A L I Z Á C I A**		
VZŤAH K SVETU kultúrno-obsahová			
dimenzia	kognitívna (VZDELÁVANIE)	afektívna (VYCHOVÁVANIE)	senzo - motorická (VYCVIČOVANIE)

Vhodnejší, prístup ponúka **teória personálnej a sociálnej výchovy.** Venuje sa personálnej a sociálnej dimenzii života človeka a to tak z hľadiska stránky kognitívnej (rozvoj poznávacích procesov), afektívnej (rozvoj citov, postojov, hodnotovej orientácie a charakteru), ako aj senzoricko-motorickej (rozvoj pohybov, telesných vlastností, zručností), aj keď sa v istých súvislostiach nemôže vyhnúť dimenzii kultúrno-obsahovej. ***Predmetom personálnej a sociálnej výchovy je zámerné vedenie (facilitácia) jedinečných procesov personalizácie a socializácie osobnosti a ich vzájomný vzťah***. (Podrobnejšie o konkrétnom poňatí predmetu a obsahu tejto disciplíny pozri Kosová, B., 2004, podobne uvažuje aj Pelikán, J. 1995)**.**

Z hľadiska personálnej roviny výchovy (výchovy ako vzťahu) je evidentné, že v pedagogike je mnoho disciplín, ktoré sa zaoberajú jedným pólom tejto interakcie t. j. tým, kto vychováva, skúmajú, čo má robiť, aby jeho vplyv na žiaka bol pozitívny. Onen „vplyv na žiaka“ sa tak rozpadáva do radu disciplín, napr. didaktika, didaktiky vyučovacích predmetov, metodiky výchovnej práce, pedagogická diagnostika, pedagogická evalvácia a i. Napriek tomu, že pedagogika je antropogogickou vedou, nemá disciplínu, ktorá by sa zaoberala prioritne pólom vychovávaného, tak aby vysvetľovala ***proces utvárania celostnej osobnosti jedinca pod vplyvom edukačného procesu*** alebo intencionálny interakčný akt a jeho dôsledky na jedinca. Preto by bývalú teóriu výchovy v užšom zmysle mala nahradiť pedagogická

disciplína **náuka o rozvoji osobnosti** alebo **teória rozvoja osobnosti.** Táto disciplína by mala objasniť, čo je skutočný rozvoj žiaka, ktoré edukačné zásahy ho naozaj spôsobujú a ktoré ho brzdia. Ak rozvojom rozumieme *celostný produktívny proces vzostupných kvalitatívnych zmien človeka* (t. j. nie reprodukciu kvalít iného, ale produkciu nových kvalít seba samého), tak potom ide o základnú pedagogickú otázku – *ako zámerne u dieťaťa takýto proces navodiť, facilitovať.* Rozvinutie takejto pedagogickej disciplíny by mohlo pomôcť zmeniť samotný učiteľocentrický charakter našej doterajšej pedagogiky.

Literatúra:

BAKOŠ, Ľ. a kol. 1977. *Teória výchovy*. Bratislava: SPN.

BLÍŽKOVSKÝ, B. 1992. *Systémová pedagogika.* Ostrava: Amosium servis. ISBN 80-85498-18-9

CHLUP, O. – KUBÁLEK, J. – UHER, J. 1939. *Pedagogická encyklopedie 3. díl.* Praha: Tiskařské a vydavatelské podniky Novina.

DARÁK, M. – KRAJČOVÁ, N. 1995. *Empirický výskum v pedagogike*. Prešov: ManaCon, 1995.

DUROZOI, G. – ROUSSEL, A. 1994. *Filozofický slovník*. Praha: EWA Edition. ISBN 80-85764-07-5

IĽJINOVÁ, T. A. 1972. *Pedagogika*. Praha: SPN.

KAIROV, I., A. 1950. *Pedagogika.* Praha: SPN.

KAŠČÁK, O. 2003. Pod diktátom rôznorodosti: učiteľ vo svetle postmoderných teórií. *Pedagogická revue*, roč. 55, s. 242 – 258.

KOSOVÁ, B. 2004. Možnosti nového vymedzenia predmetu teórie výchovy a jej postavenia ako edukačnej vedy. *Pedagogická revue*, roč. 56, č. 3, s. 312 – 322.

KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka.* Prešov: ROKUS ISBN 80-968452-2-5.

KOSOVÁ, B. 1998. *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy pre učiteľov 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 80-8055-200-2.

KOSOVÁ, B. 1993. *Zmysel života a ciele výchovy. Pedagogická revue*, roč. 45, č. 5 – 6, s. 241 – 252.

KUČEROVÁ, S. 1990. *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie*. Brno, PF MU. ISBN 80-210-0141-0

LASAHN, R. 1992. *Úvod do pedagogiky.* Bratislava: SPN. ISBN 80-08-01827-5.

Pedagogická encyklopédia Slovenska. 2. diel. 1985. Bratislava: VEDA.

PELIKÁN, J. 1995. *Výchova jako teoretický problém.* Ostrava: Amosium servis. ISBN 80-85498-27-8.

PETERSSEN, W. H. 1993. *Učebnica všeobecnej didaktiky.* Bratislava: SPN, ISBN 80-08-02004-0.

PORTIK, M. 2000. O príprave a pripravenosti učiteľov elementaristov na profesiu. *In: Príprava učiteľov elementaristov na prahu nového tisícročia*. Prešov: PF PU, s. 11 – 47. ISBN 80-88722-97-7

PUPALA, B. 2004. *Narcis vo výchove – Pedagogické súvislosti individualizmu*. Bratislava: Vydavateľstvo Trnavskej univerzity a VEDA. ISBN 80-224-0824-7

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J. 2000. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 80-7174-399-4.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.

ROGERS, C. R. 1995. *Ako byť sám sebou.* Bratislava: IRIS.

ŠVEC, Š. 2002a. *Jazyk vied o výchove*. Bratislava: Gerlach Print a FFUK. ISBN 80-968564-9-9.

ŠVEC, Š. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-73
ŠVEC, Š. 2002b. Učiť sa byť a uspieť. *Pedagogická revue*, roč. 54, , č. 1, s. 9 – 31.
ŠVEC, Š. 1995. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-15-8.
VELIKANIČ, J. a kol. 1978. *Pedagogika pre pedagogické fakulty vysokých škôl*. Bratislava: SPN.
VIŠŇOVSKÝ, Ľ. – KAČÁNI, V. a kol. 2001. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-25-4.
WELSCH, W. 1994. *Naše postmoderní moderna*. Praha: Zvon ,
ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy, alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN. ISBN 80-10-00456-1

Summary: The essay rationalises, according to a present situation in educational sciences, the need of educational philosophy and a new educational subject which substitutes a former theory of formal education. On a basis of a model of whole personal development it introduces its possible specifies and objects of research. It understands as an object of research of a personally oriented theory of personal development a facilitation of a whole productive process of child's qualitative changes.

Kontakt: Prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.
Univerzita Mateja Bela,
Pedagogická fakulta, Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky,
Ružová ul. 13, 974 11 Banská Bystrica
Tel.: +421484153223, +421484364853
E-mail: beata.kosova@umb.sk

Výchova v rodine

Viola Tamášová, SR

Anotácia : Príspevok sa zaoberá rodinnou výchovou, ktorá má nezastupiteľné miesto v živote dieťaťa. Analyzuje výchovný proces, vzťah rodičov k deťom, kultúrne hodnoty v rodine, výchovnú klímu, spôsob výchovy, determinanty výchovy, determinanty rodičovstva a výchovné štýly v rodine.
Kľúčové slová : rodina, kultúrne hodnoty, klíma, spôsob výchovy, výchovné štýly, školská úspešnosť

Prvé sociálne prostredie, v ktorom sa uskutočňuje tzv. primárna socializácia, ako aj prvá výchovná inštitúcia, v ktorej sa jedinec ocitá, je rodina. Jej znakmi sú intímne spolužitie v jednej domácnosti, vzájomná komunikácia, kooperácia a pomoc jej členov. Atmosféra rodinného prostredia je daná vzájomnými vzťahmi medzi rodičmi a ostatnými členmi rodiny. Dieťa sa formuje podľa rodinných vzťahov a podľa rodinného prostredia, v ktorom vyrastá.

Rodina je univerzálnou sociálnou inštitúciou, ktorej členovia zdieľajú sociálny priestor založený na príbuzenských vzťahoch, manželských vzťahoch a rodičovských zväzkoch (Jelin, 2003). Rodinné vzťahy sú založené na láske a vzájomnej starostlivosti a sú základným kritériom pre utváranie domácností a výkon úloh spojených s biologickou a sociálnou reprodukciou v každodennom živote. Rodina nie je nikdy izolovaná inštitúcia, skôr je súčasťou širších sociálnych procesov, kultúrnych vzorov a politických systémov.

Medzi prirodzené prostredia výchovy zaraďujeme rodinu, lokálne prostredie a rovesnícke skupiny a predstavujú primárne formy socializácie detí a mládeže. Na ich socializačné pôsobenie nadväzuje neskôr škola a ostatné výchovné inštitúcie.

Ťažiskom socializačného pôsobenia v rodine je výchova a cieľom tu je všestranný rozvoj osobnosti. Výchova alebo **edukácia** pochádza z latinského „educare“ = vychovávam, pestujem a „educere“ = vyvádzam niekoho z niečoho, vezmem so sebou, sprevádzam... (Zelina, 2004, s. 27) a ako ďalej spomínaný autor uvádza označuje tento súbor činností:

1. výchova v širšom zmysle slova;
2. výchova v užšom zmysle slova a vzdelávanie ako tradovaný pedagogický dualizmus;
3. vzdelávanie – vychovávanie – výcvik (vycvičovanie, tréning) ako triáda pojmov aspektovaných podľa cieľov prevažne v:
   - intelektovej oblasti, kognitívnej, vzdelávacej,
   - socioafektívnej, nonkognitívnej – výchova ako proces rozvoja citov, vôle, snáh, ašpirácií, záujmov, potrieb, hodnotových postojov, charakteru, svetonáhľadu, sebapoňatia,
   - senzoricko-motorickej oblasti výchovy (výcviku, cvičenia, tréningu);
4. výučba a mimovýučbová výchova (triednické hodiny, krúžky, oslavy a i.);
5. profesie učiteľa (lektora, vzdelávateľa, cvičiteľa, trénera, inštruktora, školiteľa, asistenta učiteľa, tútora), vychovávateľa a poradcu, ako aj školského sociálneho pracovníka a sociálneho pedagóga;
6. inštitúcie školstva a osvety;
7. školská prax – teória pedagogiky, prax pedagogiky.

Vychádzame z premisy, že každá edukácia je realizovaná v rodine, škole, školských, ale i mimoškolských zariadeniach. Nesporne na tomto procese významne participujú i masmédiá, cirkev, rovesnícke skupiny a v niektorých prípadoch môžu mať na vychovávaného signifikantný vplyv.

Pod pojmom **výchova** sa obyčajne rozumejú zámerné i nezámerné pôsobenia na osobnosť človeka, pričom výsledkom je kvalitatívna zmena. Kačáni (1983) chápe výchovu ako špeciálne organizovaný a usmerňovaný proces cieľavedomého pôsobenia a vnútorného vývinu subjektu, ktorý sa realizuje v intenciách spoločenských záujmov a potrieb. Sociálna pedagogika podľa Schillinga (in Bakošová, 2001) zastáva názor, že vo výchove ide predovšetkým o rozvoj individuality.

Výchovný proces je podmienený spoločensky i individuálne. Z hľadiska spoločenského všetko, čo obklopuje dieťa v kladnom, či zápornom zmysle, vplýva na jeho výchovu. Z individuálneho hľadiska je potrebné poznať aj štruktúru vnútornej psychiky, kvalitu psychických procesov, ale aj sklony a záujmy vychovávaného. Stotožňujeme sa so Zelinom (2004), ktorý uvádza pri definícii výchovy *„profesionálne, odborné a cieľavedomé udržiavanie, zdokonaľovanie a rozvíjanie pozitívnych a funkčných možností človeka, psychických funkcií, procesov a vlastností osobnosti“*.

Zaujímavý názor uvádza aj Comte (in Hroncová, 2001), ktorý zdôrazňoval úlohu spoločenskej výchovy jednotlivca od raného veku najprv v rodine a neskôr v širších sociálnych celkoch. Dieťa sa narodí do konkrétneho spoločenského prostredia. Jeho vývin určujú v podstate tri druhy skúseností - biologické, spoločenské a tie, ktoré získava na základe vlastných skúseností. Z toho vyplýva, že vývin človeka je determinovaný tým, čo zdedil po svojich predkoch a tým, čo získava na základe vzájomného pôsobenia prostredia, podmienok výchovy, osobnosti vychovávateľa, rodičov apod.

Rodinná výchova sa podľa Čápa a Boscheka (1998) môže vyjadriť v pojmoch: postoje rodičov k deťom (Kotásková, Boschek), sociálna interakcia a komunikácia, pedagogická komunikácia (Mareš, Křivohlavý, Gavora), pedagogická situácia (Langová).

Rodinná výchova vo všeobecnosti odráža všetko, čo sa v rodine deje – rodinné vzťahy, ktoré sa vytvárajú na základe osobnostných a hodnotových kvalít rodičov a ich vzájomnej komunikácie, ako aj sociálnoekonomickej situácie a spoločenského vývoja. Podľa Rozinajovej (1996) *„rodinnú výchovu môžeme chápať ako proces odovzdávania spoločensko-historických skúseností s cieľom pripraviť mladú generáciu na usporiadaný rodinný život a na prácu v nových spoločenských podmienkach.“*

Nákonečný (1997) pod pojmom výchova v rodine uvádza:

- vzťah rodičov k dieťaťu (láskyplný či odmietavý, rejektívny postoj k dieťaťu, hypersenzitívny, perfekcionistický a iné postoje rodičov k dieťaťu);
- spôsob a mieru kontroly dieťaťa (zahŕňa i spôsob trestania a odmeňovania);
- výchovné stratégie (intelektuálne a emocionálne stimulovanie dieťaťa, miera náročnosti na výkony dieťaťa);
- konkrétny obsah tejto výchovy (aké hodnoty sú pre dieťa prezentované).

Základnými črtami rodinnej výchovy sú *dlhodobosť*, *bezprostrednosť* a *prirodzenosť*. Ide vlastne o nepretržité pôsobenie podporované vyrovnanými rodinnými vzťahmi a kladným vzťahom rodičov k deťom. Rodinná výchova má vytvárať podmienky na citový, mentálny, charakterový, vôľový a kultúrny rozvoj dieťaťa (Verešová, Hušvétyová, 2005).

V rodinnej výchove sa uplatňujú kultúrne hodnoty (spôsob výchovy, jeho prostriedky a ciele), ale taktiež sociálne vzťahy, ktoré sú nositeľmi vplyvov a reakcií na ne. Preto sú, podľa Nákonečného (1995), základné sociálne vplyvy na ľudskú psychiku sprostredkované rodinnou výchovou a jej dopadom na dieťa – ranou sociálnou skúsenosťou, ktorá pramení z interakcií medzi rodičmi a deťmi a z interakcií, ktoré sú na strane rodičov determinované kultúrnymi vplyvmi (rodičia sa snažia vychovávať svoje deti v duchu kultúry, v ktorej žijú).

So spôsobom výchovy nepochybne súvisí aj **výchovná klíma**. Je výsledkom vzájomných interakcií členov rodiny pri určitom výchovnom štýle a kvalite vzťahov. K faktorom, ktoré rozhodujú o výchovnej klíme v rodine, patrí:

- emocionálny vzťah rodičov k deťom – stupeň akceptácie dieťaťa, záujem rodičov o dieťa, vzájomná dôvera, rozhodujúca rovina kontaktov;
- citový dištanc – frekvencia kontaktov rodičov s deťmi, stupeň samostatnosti dieťaťa a jeho izolovanosť v prostredí, miera autonómie;
- výchovné metódy používané rodičmi a úroveň im odpovedajúceho pedagogického myslenia (Kubáni, 1998).

Štruktúra a konštelácia rodiny, spoločenské postavenie rodiny, osobnosť rodičov a ostatných členov rodiny, vnútorné vzťahy v rodine sú jedným z determinantov, ktoré ovplyvňujú spôsob výchovy v rodine. **Spôsob výchovy**, ako ďalší terminologický pojem, chápeme ako celkové výchovné pôsobenie (rodiny, jednotlivého rodiča, školy, učiteľa, vychovávateľa), ktoré zahŕňa zámerné i nezámerné pôsobenie (Čáp, 1996). Spôsob výchovy zahrňuje vzájomné emočné vzťahy dospelých s deťmi, spôsob ich komunikácie, emočnú klímu pri spoločnej činnosti, veľkosť požiadaviek na dieťa i štýl ich kladenia, voľbu odmien a trestov a ďalších výchovných prostriedkov, ale taktiež spôsob reagovania dieťaťa na tieto prostriedky. Je charakterizovaný názormi i postojmi k človeku, k dieťaťu, k výchove, je výrazne vyjadrený i ovplyvnený upevnenými formami správania. Spôsob výchovy v rodine je podľa Kožnára (1975) silne determinovaný nasledovnými faktormi:

- štruktúra a konštelácia rodiny – kde zaraďuje úplnosť rodiny, početnosť, širšie rodinné vzťahy, zloženie rodiny, konšteláciu súrodencov;
- spoločenské postavenie rodiny – ide o materiálne zabezpečenie rodiny, vzdelanie, kultúrnu úroveň rodiny, prestíž, moc, ale i vzdelanie rodičov, ich zamestnanie;
- vek a osobnostné charakteristiky členov rodiny;
- kvalita manželského života;
- vzťahy medzi členmi rodiny, rodičovská láska.

Obyčajne sa tieto faktory označujú pojmom **determinanty výchovy** a delia sa na dve základné skupiny: vnútorné a vonkajšie. Pri členení podmienok života v rodine sa spravidla vychádza z dvoch rovín vzťahu: vzťah subjektu a objektu výchovy v rodine; vzťah priameho a nepriameho pôsobenia rodičov na deti. Rodičia pôsobia na dieťa priamo – svojím vzťahom k nemu, osobným príkladom, organizovaním jeho života a usmerňovaním jeho konania alebo nepriamo – utváraním rodinného prostredia. Na tomto základe delíme podmienky života rodiny na:

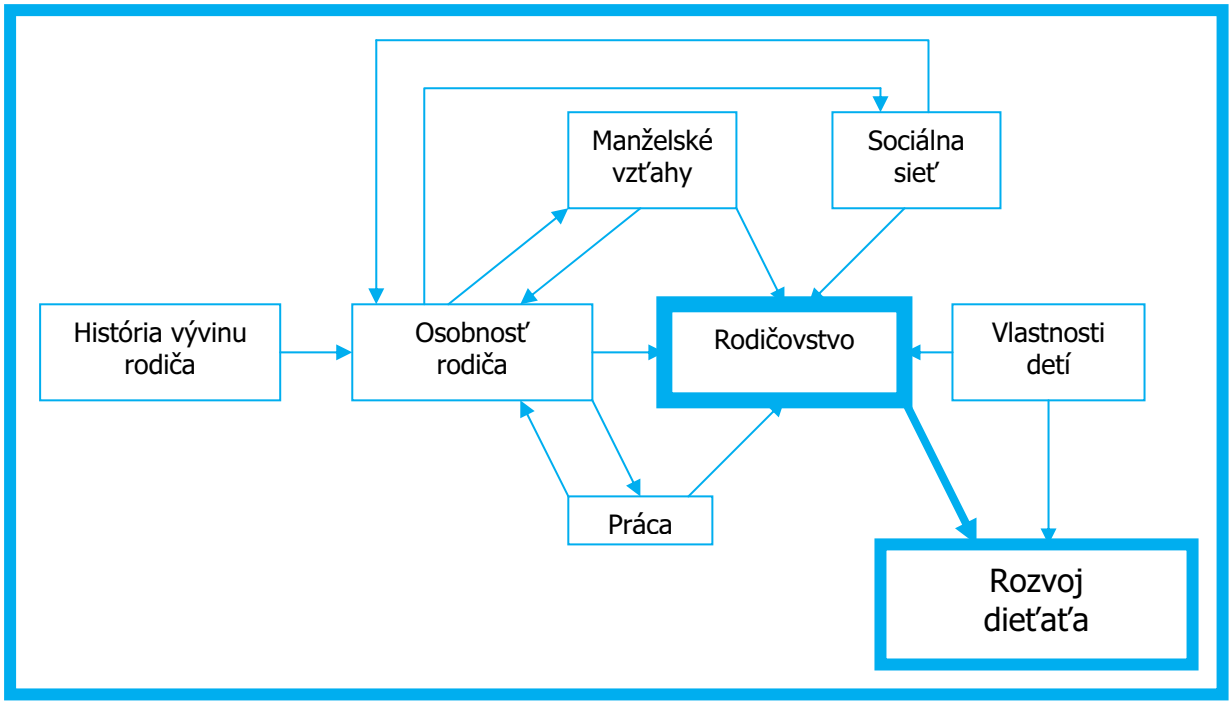
a) *vonkajšie* (rovina nepriameho pôsobenia): kde zaraďujeme také faktory, ako sú demografické podmienky rodiny, materiálne podmienky rodiny a kultúrne podmienky rodiny;

b) *vnútorné* (rovina priameho pôsobenia): ide o psychologické podmienky, ktoré zahŕňajú predovšetkým priaznivú klímu v rodine, spôsob života rodiny, charakter vzájomných vzťahov rodičov medzi sebou, charakter vzťahov medzi rodičmi a deťmi, ako aj charakter vzťahov medzi súrodencami.

Neexistuje spôsob akým by sa rodičia dokázali vyhnúť svojmu vplyvu na osobnosť, charakter a schopnosti svojich detí. Rodičovstvo do veľkej miery ovplyvňuje ich vývin. Jednou z najdôležitejších úloh rodičovstva je socializácia detí. Podľa Ondrejkoviča (1999, s. 32) socializáciou rozumieme *„proces vzniku a vývinu osobnosti vo vzájomnej závislosti od spoločensky sprostredkovaného sociálneho a materiálneho okolia“*. Sociálne kompetentné dieťa môžeme opísať ako zvládnutú samostatnosť, sociálnu zodpovednosť, ráznosť a orientáciu na úspech, čo je vlastne cestou na hľadanie intelektuálnych výziev a efektívneho riešenia problémov s vytrvalosťou (Baumrindová, 1978). Teória socializácie zdôrazňuje, že podstatná úloha rodičovstva spočíva vo formovaní života detí (Baumrindová, 1978, 1991; Amato, 2001) a dodáva, že problémy v socializácii detí a v kontrole zo strany rodičov sa vyskytujú najmä v neúplných rodinách – s jedným rodičom, s nevlastným rodičom atď., a to v dôsledku absencie biologického rodiča v domácnosti.

Iný model rodičovstva ponúka Belsky (1984), ktorý skúmal jeho determinanty (obrázok O2). Zisťoval faktory, ktoré ovplyvňujú rodičovstvo a následne školské výsledky detí. Belsky et al. (1984 in Cramer, 2002) definujú spôsobilé rodičovstvo ako *„štýl vychovávania detí, ktorý umožňuje vyvíjajúcej sa osobe nadobudnúť schopnosti dôležité pre efektívne jednanie s ekologickým kútikom, ktorý bude on alebo ona obývať počas detstva, dospievania a dospelosti“*.

Obrázok O2 – Belskyho model determinantov rodičovstva



Model Belskyho determinantov rodičovstva obsahuje tri sféry[2]:

1. osobné psychologické zdroje rodičov;
2. vlastnosti detí;
3. zdroje súvisiace so záťažou a podporou ako sú manželské vzťahy, sociálna sieť, pracovné skúsenosti rodičov, atď.

Belsky (1984) sa domnieval, že determinanty rodičovstva formujú výchovné štýly rodičov a majú vplyv na vývin a školský prospech detí. Aj Schaefer (in Čáp, 1996) vidí základnú podmienku priaznivého vývinu detí v emocionálnej podpore a výchovnej stimulácii. Pri nedostatku výchovnej stimulácie dochádza k problémov v škole, naopak, pri nedostatku emocionálnej podpory vznikajú emocionálne problémy dieťaťa.

Výchovné štýly rodičov, jeden z procesov odohrávajúcich sa v rodine, poukazujú na účinok špecifického výchovného štýlu na vývin dieťaťa (Cummings et al., 2000). Špecifický výchovný štýl má vplyv na rozvoj motivačnej orientácie dieťaťa (Ginsburg & Bronstein, 1993; Dornbusch et al., 1997) a motivácia dieťaťa ovplyvňuje stupeň dosiahnutého vzdelania a vzťah ku škole (Baumrindová, 1967, 1978, 1991; Boggiano et al., 1988; Gottfried, 1990 in Cramer, 2002).

Názory na výchovu v rodine sa menili v priebehu desaťročí a storočí. Langmeier (1983, in Čáp 1996) obsahovou analýzou kníh o výchove detí v rodine rozlíšil štyri výrazne odlišné obdobia. Prvé obdobie zahŕňa druhú polovicu 19. storočia, kedy prevažuje moralizujúce zameranie literatúry – zdôrazňuje sa predchádzanie nedostatkom prísnou výchovou od najútlejšieho veku a slepá poslušnosť detí. V období od r. 1900 – 1920 sa zmierňuje prísnosť, odstraňuje sa slepá poslušnosť, telesné tresty a násilie na deťoch. V období 1920 – 1950 ešte viac vzrastá dôraz na racionálnosť a účelnosť výchovných postupov a preferuje sa výchova dobrých návykov. Nebezpečenstvom je rozmaznávanie detí. Rodinná výchova má byť vecná, citovo triezva a vedecky založená. Až po roku 1950 sa postupne kladie čoraz väčšia váha na emócie, lásku, vrelosť a citové prejavy v rodine. Odborníci z oblasti medicíny, psychológie a pedagogiky riadili uvedenými novými koncepciami najmä matky, čo sa neskôr prejavilo i v spôsobe výchovy v rodinách.

Verešová, Hušvétyová (2005) vo svojej výskumnej štúdii objasňovali vzťah medzi štýlmi rodinnej výchovy a rizikovým správaním dievčat a chlapcov v období puberty. Medzi chlapcami a dievčatami zaznamenali významné rozdiely vo všetkých typoch rizikového správania, ktoré sú okrem iného podmienené hostilitou, direktivitou a nedôslednosťou rodičov. Správanie rodičov a ich negatívne prejavy majú silný vplyv na správanie a konanie detí a práve vyššie uvedené faktory považujú za najnebezpečnejšie prvky vo výchove.

Zaujímavé sú i zistenia Břicháčka a Mikšíka (1982), ktorí skúmali vplyv extrémne prísnej a naopak voľnej výchovy na osobnosť človeka. Zistili, že štýl rodinnej výchovy výraznejšie pôsobí u žien. Prísna výchova v rodine je v dospelosti častejšie spojená s rigidným spôsobom života, častejšími výkyvmi nálad, vedie k vysokej emocionálnej citlivosti, k prežívaniu situačného napätia, tenziám a úzkosti. Naproti tomu povoľujúci, liberálny štýl výchovy vedie skôr k dynamickejším reakciám, povzbudzuje zvedavosť, jedinci majú často pocit šťastného detstva. Znižuje však regulačné zábrany, uvoľňuje reaktivitu,

---

[2] Bogenschneider et al. (1997) uvádza, že súčasné výskumy nasvedčujú potrebu zahrnúť do Belskeho modelu štvrtý determinant, ktorým je súlad medzi rodičom a dieťaťom.

sťažuje adaptáciu človeka na bežné pracovné podmienky a vedie k určitým negatívnym povahovým vlastnostiam dieťaťa.

Nevolová (1991) sa priamo zaoberala skúmaním vzťahu medzi štýlom výchovy uplatňovaným v rodine a školskou úspešnosťou. Výskum ukázal, že adolescenti, ktorí popisujú výchovu svojich rodičov ako láskyplnú, demokratickú a pevnú, podávajú v škole lepší výkon. Naopak, štýl výchovy, pri ktorom prevažuje prílišný tlak rodičov smerom k výkonu môže vyvolávať stratu sebadôvery vo vlastné schopnosti, sebaodmietavý postoj, či zníženú sebaúctu. Jedinci, ktorí sa cítia byť neschopní dosahovať ciele uznávané rodinou majú sklon k deviantnému správaniu.

Podľa Nákonečného (1997) rodinnú výchovu tvoria dve základné zložky – miera prejavov láskyplného záujmu o dieťa a miera a spôsob kontroly dieťaťa, kombináciou ktorých dostáva autor nasledovné základné výchovné štýly[3]:

1) **Demokratická výchova** – vedie k pestovaniu vedomia a príslušnosti k rodine, k povinnostiam voči rodinnému životu, rodičia s prejavom lásky k dieťaťu a záujmu oň mu ponechávajú istú dávku voľnosti a nevyužívajú tvrdé tresty, vedú k vytváraniu vnútornej rovnováhy, k zdravému sebavedomiu a produktívnej osobnosti.

2) **Rejektívna výchova** – zhubná, prísna výchova spojená s obmedzovaním, tvrdými trestami, prejavmi odmietania a ľahostajnosti; vedie k opačným tendenciám a cieľom, k vnútornej labilite, agresivite, nepriateľským postojom a väzbám.

3) **Liberalistická výchova** – ide o spojenie nekritického zbožňovania a určitej ľahostajnosti a nelásky voči dieťaťu, čo rovnako vedie k nežiadúcim dôsledkom v celkovom vývine dieťaťa.

Stotožňujeme sa aj s členením Špánika (1994), ktorý uvádza nasledovné výchovné štýly:

1) **Autoritatívna:** založená na dominantnom vplyve rodičov a direktívnom pôsobení. Dieťa je objektom výchovy, jeho osobnosť je potláčaná, výchovné pôsobenie je jednosmerné. Tento typ výchovy je veľmi nebezpečný najmä v období puberty a dospievania, kedy môže vyústiť do úniku dieťaťa z rodiny, vzniku rôznych deviantných foriem správania apod. Rodičovský tlak dieťa často kompenzuje agresívnym správaním voči iným deťom v podobe šikanovania. Môže však vyústiť do celkovej pasivity a dištancovania sa od ostatných. Vystupňovaným typom autoritatívnej výchovy je **nekompromisná** (rodičia kladú kategorické požiadavky, ktoré nepripúšťajú výnimky), **perfekcionalistická** (rodičia kladú na dieťa vysoké požiadavky, ktoré je pod neustálym tlakom) a najmä **brutálna** výchova založená na tvrdých výchovných metódach a negatívnom hodnotení dieťaťa;

2) **Liberálna:** je opakom autoritatívnej, kedy je dieťaťu všetko dovolené, čo môže spôsobiť utváranie nežiadúcich povahových vlastností ako napr. egoizmus, nadradenosť, neschopnosť podriadiť sa. Špecifickým druhom liberálnej výchovy je **merkantilná** (neodôvodnené odmeňovanie dieťaťa) a **kverulantská** výchova (rodičia sa domnievajú, že sa ich dieťaťu spôsobuje neustála krivda a kladú sa naň vyššie požiadavky, než na iné deti);

3) **Patologická:** najmenej vhodný typ výchovy. Je uskutočňovaná v patologickom prostredí rodiny (alkoholizmus, kriminalita, neurotizmus). Dieťa sa v rodinnom prostredí učí porušovať spoločenské normy správania v dôsledku napodobňovania rodičov. Takáto zanedbávajúca a narušená výchova neumožňuje vytvárať autoregulačné mechanizmy

[3] Mize & Pettit (1997) definujú výchovné štýly ako *„súhrn alebo určitú konštelácíu správania, opisujúcu interakcie medzi rodičmi a deťmi v širokej palete situácií s predpokladom vytvorenia pervazívnej interakčnej klímy“*.

správania dieťaťa v spoločensky žiadúcom smere. Často vyúsťuje do deviantných spôsobov správania;

4) **Demokratická:** najvhodnejší typ výchovy založený na rešpektovaní individuality a osobnosti dieťaťa a na interakčnom a dialogickom vzťahu medzi rodičmi a dieťaťom. Rodičia vystupujú ako vedúce činitele výchovy, no zároveň podnecujú a umožňujú iniciatívu a aktivitu dieťaťa. V demokratickej výchove je primerane zastúpená láska s prísnosťou, sloboda dieťaťa s jeho povinnosťami, plnenie ktorých rodič kontroluje;

5) Ďalšie typy výchovy sú napr.: **laxná** – ide o ľahostajnosť a chlad rodičov k dieťaťu, k jeho prejavom, konaniu a správaniu, čo vedie k nesamostatnosti dieťaťa. V rodinách s postihnutým dieťaťom sa často uplatňuje typ **repulzívnej** výchovy, kedy rodičia skryto alebo zjavne odmietajú svoje dieťa, pretože v nich vzbudzuje pocit zatrpknutosti.

Baumrindovej (1978) výchovné štýly – autoritársky, permisívny a autoritatívny – sa často využívajú najmä v štúdiách, kde sa skúmajú výchovné štýly vo vzťahu k rozličným premenným ako napr. dosiahnuté vzdelanie detí, ich sebadôvera, agresivita, delikventné správanie, zneužívanie drog (Dornbusch & Wood., 1989; Steinberg et al., 1989; Hart et al., 1998; Hill, 1995; Shumow et al., 1998). Uvedené výchovné štýly sú založené na dvoch základných premisách: náročnosť a citlivosť. Náročnosť sa vzťahuje k požiadavkám rodičov na deti, ich očakávaniam, disciplíne a kontrole a citlivosť sa vzťahuje k podporovaniu individuality, sebauplatnenia a regulácie, rovnako ako k vnímavosti voči špeciálnym požiadavkám a potrebám. Neskôr boli doplnené o štvrtý výchovný štýl, ktorý je charakterizovaný nízkou vrelosťou a nízkym stupňom kontroly. Maccoby & Martin (1983) nazývajú tento výchovný štýl „ľahostajný/nezapojený.“

1) **Autoritársky výchovný štýl:** je charakterizovaný nízkou vrelosťou a vysokou kontrolou. Svoje korene má v 17. a 18. storočí, kedy puritánsky náboženský systém tkvel v slepej poslušnosti (Baumrindová, 1991). Autoritárski rodičia sú často emocionálne chladní, ale dôsledne kontrolujúci, veľmi direktívni, vyžadujúci poslušnosť a poriadok. Používajú trestajúce a násilné praktiky za účelom skrotenia detí. Hoci sú vo výchove zásadoví a súdržní, málokedy používajú racionálne metódy kontroly (Baumrindová, 1991). Prejavujú menej láskavosti a starostlivosti o rodinu, majú väčší odstup a ľahostajnosť a odmietajú diskusiu. Sú neprimerane nároční a málo vnímaví. Autoritárski rodičia často využívajú presadzovanie sily, čo znamená predpoklad, že rodičov treba poslúchať, lebo sú väčší, dôležitejší a mocnejší, než deti. Pri výchove svojich detí nenechávajú priestor na otázky. V ranej štúdii Baumrindovej (1967), autoritárski rodičia pripustili, že jedným zo spôsobov kontroly vo výchove bolo strašenie detí. Ich deti trpia množstvom problémov, majú slabšie vyvinuté ego a prosociálne hodnoty. Deti sa tu spoliehajú viac na externú kontrolu, než na vlastnú sebaregulácíu, a i keď nemajú v dospelosti výrazné problémy so správaním, rovnako nemajú ani vysoké skóre v sociálnych kompetenciách a sebaúcte. Ich ašpirácie a stupeň dosiahnutého vzdelania ako i motivácia k ďalšiemu vzdelaniu je nižšia, než u detí autoritatívnych rodičov. Takisto sa v negatívnom spája s neúspechmi v škole, vyjadrovaním a samostatnosťou detí (Hill, 1995; Shumow et al., 1998). Kým deti autoritárskych rodičov na jednej strane preukazujú vysoký stupeň poslušnosti, na strane druhej výskumy dokazujú, že tento výchovný štýl rovnako produkuje niektoré negatívne dôsledky vo vývine detí ako nízky stupeň sebapoňatia (Lamborn, et al., 1991) a slabého prispôsobenia sa v škole (Shumow et al., 1998). V slovenskej odbornej literatúre sa uvedený výchovný štýl označuje ako autoritatívny.

2) **Permisívny výchovný štýl:** permisívni rodičia dávajú najavo vysoký stupeň vrúcnosti (lásky a pozornosti) a nízky stupeň kontroly (minimálna disciplína a sebaregulácia detí) v interakcii so svojimi deťmi. Má začiatky v 18. storočí v Rousseauovej filozofii

3) (Baumrindová, 1991) a je charakterizovaný pozitívnym, akceptujúcim a láskavým správaním, ktorý oslobodzuje deti od kontroly. Títo rodičia majú menej požiadaviek, slabšiu disciplínu a poskytujú deťom priestor na sebareguláciu. Sú vnímavejší, zato menej nároční, nelipnú na zrelosti detí a konvenciách a vyhýbajú sa konfrontácii a problémovému správaniu. Permisívni rodičia sú vrelí, milujúci a orientovaní na dieťa, pričom sú náchylní na prudké výbuchy hnevu, keď sa prekročí ich stupeň tolerancie. Takíto rodičia často využívajú citové vydieranie a posmievanie ako spôsob dosahovania disciplíny u detí. Rovnako ako deti vychovávané autoritárskym štýlom aj deti vychovávané permisívnym štýlom vykazujú určité negatívne rysy vo vývine. Deti sú tu často šikovné, ale nie sú orientované na úspech, sú menej zodpovedné a asertívne. Majú relatívne vysoké sociálne kompetencie a sebaúctu, vysoké sebavedomie, avšak i pomerne slabé výsledky v škole a tiež sú náchylné na zneužívanie drog, delikvenciu a nedostatok záujmu o školu počas dospievania (Lamborn et al., 1991). Analogicky ho v našich podmienkach možno prirovnať k štýlu liberálnemu.

4) **Autoritatívny výchovný štýl:** charakterizuje vysoký stupeň vrúcnosti (lásky, otvorenej komunikácie a rešpektu voči individuálnym potrebám dieťaťa) a vysoký stupeň kontroly (vysoké štandardy pre správanie a pevné vyžadovanie pravidiel). Rodičia, ktorí ho aplikujú, spadajú medzi dva typy uvedené vyššie; predstavuje akúsi rovnováhu medzi autoritárskym a povoľujúcim výchovným štýlom. Prejavujú vysoký stupeň náročnosti aj citlivosti. Majú jasné očakávania od správania detí, svoje vedenie kontrolujú a ich disciplína sa skladá zo zodpovednosti, spolupráce a sebaregulácie. Sú flexibilní, ale prísni, udržiavajú si rešpekt, ale vedia ustúpiť. Autoritatívni rodičia v interakcii s deťmi využívajú ich pozitívne posilňovanie, myslenie, zásadovosť a kompromisy (Baumrindová, 1991). S deťmi komunikujú jasne, podporujú ich snahy o samostatnosť a jasne si určujú hranice. Ich deti si vedú najlepšie, sú individuality, zrelé, húževnaté, orientované na úspech, zodpovedné a dosahujú najvyššie skóre na testoch kognitívnych schopností. Takisto preukazujú vyšší stupeň sociálnych a kognitívnych kompetencií, majú vyššie ašpirácie, lepšie známky, lepšie správanie a psychologické zdravie, ako aj vyšší stupeň sebaregulácie a prispôsobenia sa a nízky výskyt psychologických a behaviorálnych porúch (Lamborn, et al., 1991). Na Slovensku ho možno prirovnať k štýlu demokratickému.

5) **Zanedbávajúci / ľahostajný výchovný štýl:** je charakterizovaný nízkou vrúcnosťou a nízkou kontrolou, nedostatočnými alebo žiadnymi požiadavkami a vnímavosťou voči deťom. Ľahostajní/nezapojení, resp. zanedbávajúci rodičia majú sklon držať si od detí odstup a nekladú na ne takmer žiadne požiadavky. Ako uvádza Cramer (2002) o tomto výchovnom štýle je len veľmi málo relevantných faktov, nakoľko rodičia uplatňujúci ľahostajnú/nezapojenú výchovu nie sú vnímaví voči potrebám a požiadavkám svojich detí a nie sú zapojení do ich života, takže sa len veľmi neradi stávajú účastníkmi výskumov. Lamborn et al. (1991) uskutočnili výskum u dospievajúcich detí zanedbávajúcich rodičov prostredníctvom povolenia školy, avšak niektorí rodičia kontaktovali výskumníkov a požiadali ich, aby ich deti vyňali zo svojho výskumu. Výsledky výskumu potvrdili, že deti zanedbávajúcich rodičov zaznamenali najnižšie skóre psychosociálnej spôsobilosti a najvyššie skóre v psychologických a behaviorálnych poruchách, čo bolo protikladom k deťom autoritatívnych rodičov. Rodičia uplatňujúci tento štýl neorganizujú, neupozorňujú, nepodporujú, nevedú, nekontrolujú, netrestajú a viac-menej aktívne odmietajú alebo zanedbávajú svoje deti. Sú rozporuplní v citoch, emocionálne nezaujatí, nevedomí si základných požiadaviek a potrieb vo vývine dieťaťa. Na jednej strane môžu úplne zanedbávať výchovu, na strane druhej môžu občas využívať striktné výchovné praktiky. Nie je potom ani prekvapením, že ich deti majú najhoršie výsledky na akejkoľvek škále sociálnych alebo kognitívnych kompetencií, v školských výsledkoch, v

psychickom zdraví a v problémovom správaní (Baumrindová, 1991). Často sú antisociálne, nezrelé, majú mnoho vnútorných problémov aj nedorozumení s okolím a neprijímajú svojich rodičov ako výchovné vzory. Napriek všetkému, majú autoritatívni, autoritárski i povoľujúci rodičia dôležitý a neprehliadnuteľný efekt na výchovu svojich detí, čo sa nedá povedať o tomto štýle.

Súčasná rodinná výchova je na jednej strane charakterizovaná emocionalitou, vrelosťou a láskyplnosťou rodičov, avšak na strane druhej je poznačená prakticizmom a uskutočňuje sa bez vymedzenia výchovných cieľov. Jej obsah určujú prevažne iba skutky dieťaťa, na ktoré rodičia bezprostredne reagujú. Výchova by sa však mala oveľa viac zameriavať na perspektívu, nemala by mať teda len náhodný zasahujú charakter. Do výchovného pôsobenia rodičovskej výchovy v dnešnej dobe výrazne aj vplyvy okolitého sveta, či už vplyvy masmédií, ale aj negatívne vplyvy konzumnej kultúry v podobe drog, násilia apod. Štýl rodinnej výchovy vplýva nielen na prítomné správanie a prežívanie, ale je aj determinantom mnohých charakteristík v dospelosti.

Výchovný štýl je termín, ktorý zachytáva mnoho rozličných aktivít ako je napr. dobré zvládnutie rodičovskej úlohy, napĺňanie funkcií rodiny, pomoc s domácimi úlohami, komunikácia so školou a učiteľmi apod. Je veľmi ťažké konštatovať, či práve tieto aktivity priamo ovplyvňujú výsledky detí v škole, alebo či významnejšiu úlohu zohrávajú iné, biologicky, či sociálne determinované činitele. Výchova znamená rešpektovať osobnosť dieťaťa a milovať ho také, aké v skutočnosti je. Výchova znamená investovať bez ohľadu na cieľ a prínos, pretože to je láska, ktorá si nekladie podmienky. Výchova len spoluutvára, usmerňuje, formuje, nesmie sa však stať manipuláciou a potláčaním osobnosti a individuality dieťaťa. Treba si uvedomiť, že štýl výchovy nevplýva len na prítomné správanie a prežívanie, ale je determinantom mnohých charakteristík osobnosti v dospelosti.

Summary : Education in Contemporary Family
On one hand, education in contemporary family can be characterized by emotionality, warmth and love of parents to children. However, on the other hand, it is marked by practicism and is accomplished without setting educational aims.

Literatúra :

AMATO, P. 2001. Children of Divorce in the 1990s: An Update of the Amato and Keith 1991 Meta – Analysis. *In Journal of Family Psychology,* vol.15.

BAKOŠOVÁ, Z. 2001.Spolupráca rodiny a školy – problémy a možnosti. In *Rodina a škola,* č.3.

BAUMRIND, D. 1978. Parental Disciplinary Patterns and Social Competence in Children. In *Youth and Society,* vol.9, no 3.

BAUMRIND, D., BLACK, A. E. 1967 . Socialization Practices Associated with Dimensions of Competence in Preschool Boys and Girls. In *Child Development,* vol. 38, no.2.

BAUMRIND, D. 1991. Parenting Styles and Asolescent Development. In J. BROOKS-GUNN, J., LERNER, R., PETERSEN, A.C. *The Encyclopedie on Adolescence,* New York: Garland.

BELSKY, J. 1984. The Determinants of Parenting : A Process Model. In *Child Development,* vol.55.

BRICHÁČEK, V., MIKŠÍK, O. 1982. Vztah medzi stylem rodinné výchovy v dětství a strukturou psychické záteže v dospelosti. In *Československá psychologie,* roč 26, č.3.

CRAMER, K. E. 2002. *The Influences of Parenting Styles on CHildren ‘ s Classroom Motivation.* Louisiana : State University.

ČÁP, J. 1996 *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy.* Praha : ISV. ISBN 80- 85866-15-3.
ČÁP, J., BOSCHEK, P. 1998. Způsob výchovy v rodině a jeho interakce s dalšími podmínkami ve vývoji dítěte. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 30, 1995, č.2.*
DORNBUSCH, S. M., WOOD, K.D. 1998. Family Processes and Educational Achievement. In *Education and the American Family,* no. 17.
DORNBUSCH, S. et al. 1997. The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance. In *Child Development,* no. 58.
GIINSBURG, G.S., BRONSTEIN, P. 1993. Family Factors Related to Children' s intrinsic / extrinsic Motivational Orientation and Academic Performance. In *Child Development,* no. 64.
HART, C.H. et al. 1998. Overt and Relational Aggression in Russian Nursery- School-Age Children : Parenting Style and Marital Linkages. In *Developmental Psychology,* vol. 34
HILL, N. E. 1995. The Relationship Between Family Environment and Parenting Style: A Preliminary Study of African American Families. In *Journal of Black Psychology,* vol. 21.
HRONCOVÁ, J., HUDECOVÁ, A., MATULAYOVÁ, T. 2001. *Sociálna pedagogika a sociálna práca.* Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB. ISBN 80-8055-476-5.
JELIN, E. 2003. Major Trends Affecting Families : South America in Perspective. In *Major Trends Affecting Families : A Background Document,* Report for United Nations, Program on the Family.
KAČÁNI, V. 1983. *Osobnosť žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese : Sociálnopsychologická analýza.*Bratislava : SPN.
KUBÁNI. V. 1998. Význam rodinnej výchovy v procese vzdelávania žiakov. In *Pedagogická revue,* roč. 50č.2.
KOŽNÁR, J. 1975. Rodinná výchova ve vztahu k disociálnimu chování a jeho prevenci. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa,* roč. 13, č.1.
LAMBORN, S. et al. 1991. Patterns of Competence and Adjustment Among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent and Neglectful Families. In *Child Development,* vol.62.
MACCOBY, E.E., MARTIN, J. A.1983. Socialization in the Context of The Family: Parent-Child Interaction. In HETHERINGTON, E. M., MUSSEN, P. H. *Handbook of Child Psychology,* vol.4.
NÁKONEČNÝ, M. 1995.*Lexikón psychológie.* Praha : Vodnář. ISBN 8085255-74- X.
NEVOLOVÁ, D. 1991 Zdravý vývoj dítětě z hlediska současných výzkumu rodinného prostředí. In *Československá psychologie,* roč. 35.
ONDREJKOVIČ, P., POLIAKOVÁ, E. a kol. 1999. *Protidrogová výchova.* Bratislava : VEDA. ISBN 80-224-0553-1
ROZINAJOVÁ, H. 1996. *Základy rodinnej a sexuálnej výchovy.* Bratislava : SPN. ISBN 80-08-01212-9.
SHUMOV, L. VANDELL, D. L., POSNER, J. K. 1998. Harsh, Firm and Permissive Parenting in LOW-Income Families. In *Journal of Family Issues,* vol. 19.
STEINBERG, L., DORNBUSCH, S. M., BROWN, B. 1992. Ethnic Differences in Adolescent Achievement: An ecological perspective. In *American Psychologist,* vol. 47.
ŠPÁNIK, M. 1994. *Sociálna determinácia výchovy v rodine a v škole.* Bratislava : Pedagogická fakulta UK. ISBN 80-966994-3-1.
VEREŠOVÁ, M., HUŠVÉTYOVÁ, J. 2005. Štýly rodinnej výchovy a rizikové správanie dievčat a chlapcov v období puberty. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa,* roč. 40, č. 1.
ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra.* Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-00456-1.

Kontakt : Doc. PhDr. Viola Tamášová, CSc.
PdF UK, Katedra pedagogiky
Račianska 59, 813 34 Bratislava
Tel.: +42150222332
E-mail : viola.tamasova@fedu.uniba.sk

Výchova vo voľnom čase

Emília Kratochvílová, SR

Anotácia: Príspevok analyzuje aktuálny stav výchovy vo voľnom čase na Slovensku. Autorka vychádza zo základných pedagogických dokumentov Dohovor o právach dieťaťa, Milénium, odvoláva sa i na aktuálny návrh školského zákona, zdôrazňuje, že je nevyhnutné oživiť záujem o výchovu detí a mládeže vo voľnom čase. Vychádza zo základných priorít výchovy, a to rozvoja tvorivého potenciálu osobnosti a prevencie sociálnopatologických javov v spoločnosti.

Kľúčové slová: výchova vo voľnom čase, výchova mimo vyučovania, záujmová činnosť, pedagóg voľného času.

Výchovu a vzdelávanie v európskych krajinách charakterizuje komplexný pojem edukácia, ku ktorému sa v ostatných rokoch prikláňa aj naša pedagogická terminológia v snahe zbližovania prístupov v krajinách EÚ.

Aktuálne však Ministerstvo školstva SR v Návrhu Školského zákona predkladá odborne nejasnú, nepresnú charakteristiku výchovy a vzdelávania. V §2 Výklad základných pojmov sa rozumie:„f. výchovou komplexný proces učenia a socializácie zameranej na dieťa alebo žiaka s cieľom rozvíjať jeho osobnosť po stránke telesnej a duševnej, g. vzdelávaním cielene organizovaný a realizovaný proces učenia zameraný na optimálny rozvoj dieťaťa alebo žiaka v súlade s jeho dispozíciami a podnetmi, ktoré stimulujú jeho vlastnú snahu stať sa harmonickou osobnosťou.“ A tak po rokoch kritiky pedagogiky, opäť je na scéne harmonická osobnosť. Pritom pri výklade vzdelávania sa návrh opiera nepresne o vymedzenie pojmu výchova od českého autora Jiřího Pelikána, z ktorého budeme ďalej vychádzať. Podľa neho „je výchova cieľavedomým a zámerným vytváraním a ovplyvňovaním podmienok umožňujúcich optimálny rozvoj každého jedinca v súlade s jeho individuálnymi dispozíciami a stimulujúcimi jeho vlastnú snahu stať sa autentickou, vnútorne integrovanou a socializovanou osobnosťou.“ (1995, s.36**).**
Je to charakteristika, ktorá v našom tradičnom chápaní zodpovedá výchove v širokom slova zmysle, teda výchove a vzdelávaniu – edukácii, tak ako reálne v spojitosti prebieha v praxi.

Výchova je spoločenská činnosť, ktorá plní dôležité funkcie z hľadiska rozvoja osobnosti, aj rozvoja spoločnosti. Výchovou sa cieľavedome zabezpečuje následnosť, kontinuita generácií v procese socializácie, výchova má aktívny podiel na formovaní vzťahu človeka k svetu – k prírode, k spoločnosti, k sebe samému, zameraná je na rozvoj osobnosti, na prípravu človeka na aktívnu účasť na živote spoločnosti, na jej pokroku. Sú to všeobecné ciele, ku ktorým smeruje výchova v konkrétnych podmienkach - v rodine, v škole, v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach, aj mimo školy.

Vo svete, aj u nás bola výchova mimo vyučovania oddávna spojená s inštitúciou školy – s prácou učiteľov a vychovávateľov so žiakmi po skončení vyučovania. Poznáme ju pod rozličnými názvami – mimotriedna výchova, mimoškolská výchova, výchova mimo vyučovania, ktoré vznikli v historicky rozličnom čase. Zamieňali sa, časom sa prežili, zastarali. Vo vývoji pedagogickej teórie sme dospeli k poznaniu, že vo všetkých podmienkach – v škole, mimo školy - ide o rovnakú podstatu výchovy, ktorá sa odohráva mimo základných povinností žiaka – v jeho voľnom čase.

Voľný čas je dôležitý aj z hľadiska zdravého psychického vývinu a rozvoja osobnosti. Základnými znakmi voľného času sú sloboda a voľnosť. Je to sféra slobodnej voľby, výberu možností na jeho využitie v činnosti, či nečinnosti podľa subjektívnych kritérií, vychádzajúcich z potrieb a záujmov. Rozhodujúce je subjektívne prežívanie voľného času s charakteristickými postojmi "chcem" a "môžem", oproti povinnému "musím". Ovplyvňujú to

mnohé faktory strane osobnosti (hlavne veku, pohlavia, záujmov, ďalších psychických a fyzických predpokladov, zdravotného stavu), aj na strane sociálneho prostredia (podmienok, dostupných možností, vzorov, motivujúcich podnetov), hlavne výchova. Záujmová orientácia a celková zameranosť, výber činností, aj voľnočasových aktivít sú vždy limitované osobnosťou a možnosťami, podmienkami prostredia, v ktorom dieťa žije a ktoré ovplyvňuje jeho motiváciu, najmä hodnoty - v aktuálnej, či perspektívnej rovine jeho cieľov a snáh. Výchova však dokáže ovplyvniť aj záujmy a celkovú záujmovú zameranosť.

Vzťah k voľnému času, spôsob jeho využívania je preto spoločensky dôležitou úlohou výchovy. Jej zvládnutie závisí však od podpory a účinnej pomoci všetkých činiteľov sociálneho prostredia - rodiny, školy a ďalších komunít, obce, regiónu, štátu. Všetky spolu sa podielajú na vytváraní pozitívnej spoločenskej klímy, formovaní morálnych postojov a primeraných materiálnych podmienok na zmysluplné využívanie voľného času, najmä detí a dospievajúcej mládeže, aj ostatných občanov. Spôsob využívania voľného času - v zmysluplnej aktivite, či pasivite a nude - má veľký význam najmä pre formovanie vzťahu k voľnému času ako k osobnej a spoločenskej hodnote a pre utváranie životného štýlu. Detstvo je obdobie života človeka, ktoré najviac podlieha vonkajším vplyvom prostredia a výchovy. Osvojené spôsoby správania, postoje, návyky, tendencie k tvorivému, či konzumnému spôsobu života v detstve sú súčasťou osobnosti a často sa prenášajú aj do dospelosti.

Oblasť voľného času skrýva v sebe veľké potenciálne možnosti rozvoja osobnosti, ale aj mnohé riziká sociálnej patológie negatívnymi vplyvmi prostredia**,** napodobňovaním nevhodných vzorov, vytváraním nesprávnych postojov, modelov správania, ktoré často vedú k trestnej činnosti, kriminalite, drogovým a iným závislostiam (napr. na hracích automatoch).

Vzhľadom na vekové a vývinové osobitosti detí, ich zraniteľnosť a malé sociálne skúsenosti, je potrebná starostlivosť o ich bezpečnosť, ochranu zdravia, vytváranie podmienok pre vhodné využívanie voľného času. Dôležitá je pomoc výchovy v sprístupňovaní informácií, v orientácii v ponúkaných možnostiach, v motivovaní záujmovej činnosti, rozvoji záujmov detí v súlade s ich individuálnymi predpokladmi, usmernenie v procese formovania osobnosti v špecifických podmienkach voľného času. Z hľadiska pedagogiky to znamená vytvárať optimálne podmienky pre spojenie voľného času a výchovy tak, aby zostali zachované ich základné charakteristiky: voľného času ako času slobody a voľnosti, výchovy ako vedomého a zámerného usmerňovania, pôsobenia na dieťa s cieľom podporovať rozvoj jeho osobnosti, pomáhať mu pri poznávaní vlastných možností, a sebarealizácii.

Výchovu v čase mimo vyučovania, výchovu mimo vyučovania v školách a v školských zariadeniach, aj mimoškolskú výchovu preto v duchu humanizácie chápeme - ako výchovu vo voľnom čase, a tak by mala i prebiehať. (Pritom príprava do školy v školskom klube detí, či v domove mládeže patrí k žiackym povinnostiam). Tieto otázky sú v teórii predmetom záujmu pedagogiky voľného času. Teórii, metodike sa venuje časopis Vychovávateľ. V praxi sú súčasťou práce školy so žiakmi mimo vyučovania, práce školských výchovno-vzdelávacích zariadení, aj kultúrno-osvetových a ďalších zariadení, spoločenských organizácií, občianskych združení, cirkví, náboženských organizácií, ktoré sa zameriavajú na výchovné ovplyvňovanie voľného času detí a mládeže.

V školách na vyučovaní výrazne dominuje vzdelávanie a výchova má priestor, podmienky hlavne v čase mimo vyučovania, teda prevážne vo voľnom čase žiakov. Tieto otázky sú v teórii predmetom záujmu pedagogiky voľného času. Pedagogika voľného času sa zaoberá významnou súčasťou života detí a mládeže – tým, čo robia, keď nie sú na vyučovaní v škole, ani doma. Je známe, že voľný čas možno vyplniť veľmi odlišnými spôsobmi – od prípravy do školy, sebavzdelávania, kultúrnymi, športovými aktivitami, až po kriminálnu činnosť.

Voľný čas je tým základným sociálno-pedagogickým faktorom, ktorý umožňuje samotnú existenciu tejto výchovy, preto zásadne ovplyvňuje jej podmienky a celý proces.

Prácu učiteľov, vychovávateľov, vedúcich rozličných záujmových a občianskych združení, krúžkov, klubov, športových a iných oddielov, skupín s deťmi chápeme ako výchovu vo voľnom čase žiakov. Je dôležité k nej aj tak pristupovať. Výchova v čase mimo vyučovania - výchova vo voľnom čase by mala vytvárať podmienky, možnosti pre zmysluplné využívanie voľného času v prospech rozvoja, sebarealizácie, sebaaktualizácie osobnosti - podľa potrieb a záujmov na získanie skúseností, zážitkov.

Ide o voľný čas žiakov – ako čas voľnosti a slobody – ktorý má svoje významné funkcie, aj osobitosti. Mala by im zodpovedať každá organizovaná aktivita, činnosť po vyučovaní aj v škole, aj mimo školy. Voľný čas je časom všetkých možností – od zaujímavých, hodnotných aktivít až po nudu, protispoločenskú a trestnú činnosť. Preto výchova vo voľnom čase plní aj dôležitú funkciu v prevencii sociálno-patologických javov s vysokou mierou účinnosti.

Ťažiskom výchovy v čase mimo vyučovania by malo byť vytváranie podmienok a zaujímavých príležitostí, ponúk pre aktívne a hodnotné využívanie voľného času detí a mládeže v oddychových, rekreačných, záujmových, vzdelávacích, zábavných, pracovných a iných aktivitách. (Kratochvílová, 2004). Je dôležité uvedomovať si, že záujmová, či iná činnosť so žiakmi mimo vyučovania je vlastne intervenciou výchovy do voľného času, teda do oblasti ich voľnosti a slobody. Táto výchova má preto mnohé osobitosti, ktoré je dôležité zohľadňovať.

Podľa európskych dokumentov výchova v čase mimo vyučovania sa označuje ako neformálna edukácia (non-formal education). Chápe sa ako dôležitá forma a neoddeliteľná súčasť výchovy a vzdelávania, ako základ pre formovanie a uplatňovanie spoločenských hodnôt, možností pre porozumenie a spoluprácu mladých Európanov. Prebieha popri hlavných prúdoch vzdelávania vo formálnej edukácii (teda školskom vyučovaní) a je jej významným doplnením ako rovnocenná súčasť v rámci celoživotného vzdelávania.

Vo výchove vo voľnom čase ide teda o neformálnu edukáciu – neformálnu výchovu a vzdelávanie, ktorá má svoje výrazné osobitosti, ktoré je dôležité zohľadňovať. Podľa pedagogiky voľného času je to hlavne: činnostný charakter – výchova sa uskutočňuje prostredníctvom rozličných činností, ako sú voľnočasové aktivity: oddychové, rekreačné, zábavné, spoločenské, záujmové činnosti, vrátane záujmového vzdelávania, pracovné činnosti spolu s verejnoprospešnými činnosťami, ktoré tvoria obsah výchovy v čase mimo vyučovania – výchovy vo voľnom čase – v rôznom zastúpení v škole, v jednotlivých výchovných zariadeniach, v občianskych združeniach atď. Významnou osobitosťou je neštandardizované prostredie výchovy, ktorá sa uskutočňuje v školskom prostredí po vyučovaní, v klubovni, v prírode, na športoviskách, v kultúrnych zariadeniach, v dielňach, atď. S tým súvisí i voľnejší charakter výchovy v obsahu i organizačných formách – bez pevne stanoveného záväzného obsahu, bez štandardov, ktoré treba splniť, dosiahnuť . Obsah by mal vychádzať predovšetkým zo záujmov žiakov s ohľadom na podmienky výchovy. Tomu zodpovedajú formy činnosti – hromadné, skupinové, individuálne, pravidelné, príležitostné ai. Netradičné je zloženie výchovných pracovníkov – okrem učiteľov a vychovávateľov pôsobia ako vedúci aj dobrovoľníci – odborníci v príslušných oblastiach (športovci, turisti, umelci, kultúrni pracovníci, technici, záhradkári, ochrancovia prírody a iní. Vzhľadom k tomu, že ide o výchovu vo voľnom čase, mali prevažovať motivujúce metódy hodnotenia činnosti so zreteľom na individuálne predpoklady žiaka, jeho snahu, záujem, vývoj, ktoré však neobchádzajú nedostatky, problémy. Základom je priateľský prístup v pedagogickej komunikácii. Osobitosťou je aj relatívne autonómny charakter výchovy vo voľnom čase, ktorá má spoločné ciele s výchovou v rodine a škole, môže však fungovať nezávisle na nich, aj v spolupráci s nimi. Využíva pritom odlišné metódy a prostriedky výchovy. Zohľadňovanie

týchto osobitostí má význam pre utváranie pozitívnej klímy, priateľskej atmosféry, ktorá je základným predpokladom pozitívnej motivácie k aktívnej, tvorivej činnosti, aj pre rozvoj tvorivého potenciálu osobnosti.

Výchova v čase mimo vyučovania - vo voľnom čase by nemala byť pokračovaním, ani napodobňovaním vyučovania v škole. Svojimi osobitosťami sa odlišuje od vyučovania, kde účasť žiakov patrí k ich základným povinnostiam. Je preto veľmi dôležité, aby aj v učiteľskej príprave bola v dostatočnej miere zastúpená aj pedagogika voľného času – v teoretickej i praktickej príprave, aj v ďalšom vzdelávaní pedagogických zamestnancov, ba i v príprave dobrovoľníkov. Odborná literatúra, časopis Vychovávateľ by nemali chýbať v žiadnej školskej knižnici. Aj na Slovensku máme v súčasnosti už mnohé novšie publikácie z tejto oblasti od viacerých autorov (hlavne Darák, M. a kol., Kominarec, I., Kouteková, M., Kratochvílová, E., Krystoň, M., Masariková, A. i ďalší).

Voľný čas ako svet slobody a voľnosti a škola ako svet práce a povinností predstavujú zdanlivo dve protichodné oblasti života žiakov. Ide však o dialektické vzťahy a reálne iba vzájomným dopĺňaním vytvárajú možnosti pre vyváženú harmóniu podmienok života a rozvoja osobnosti. Každá oblasť má svoj význam a svoje funkcie v živote, v realizácii ľudského potenciálu. Práve pedagogický prístup – výchovné ovplyvňovanie voľného času detí a mládeže umožňuje zhodnocovanie potenciálu voľného času dôležitého pri formovaní a utváraní osobnosti dieťaťa, teda aj realizáciu všetkých jeho funkcií.

Treba zdôrazniť, že vo výchove v čase mimo vyučovania ide vlastne o intervenciu výchovy do voľného času žiakov. Okrem klasických zásad výchovy pedagogika voľného času zdôrazňuje aj špecifické zásady (princípy) výchovy vo voľnom čase, ktoré je treba poznať a uplatňovať v práci so žiakmi. Napr. zásadu dobrovoľnosti – žiak sa dobrovoľne prihlási do záujmového krúžku a chodí tam, pretože ho zaujíma obsah činnosti, je tam dobrý kolektív, partia kamarátov s rovnakými záujmami, dobrý vedúci – ako kamarát, ktorý žiakom rozumie, vie poradiť atď. To sú tri najčastejšie motivačné faktory, ktoré žiakov priťahujú do rozličných organizovaných záujmových aktivít. Z ďalších špecifických zásad zdôrazním zásadu záujmového zamerania činnosti vo voľnom čase. Ide o uspokojovanie a rozvíjanie individuálnych potrieb a záujmov v obsahu i formách výchovy. Forma klasickej organizovanej záujmovej činnosti v krúžkoch, ktorá môže byť príťažlivá pre žiakov ZŠ, ale už nevyhovuje, nie je zaujímavá pre stredoškolákov – adolescentnú mládež. Potrebné je využívať iné formy napr. spoločenskej aktivity, projektov na riešenie reálnych problémov, dobrovoľníckych aktivít, participácie na činnosti občianskych združení detí a mládeže a iné. Ďalšie zásady: aktivity, samostatnosti a tvorivosti, podobne zásada sebarealizácie v atmosfére optimizmu a radosti i ďalšie hovoria o vytváraní podmienok na aktívnu účasť každého jednotlivca, jeho sebarealizáciu v v zmysle napĺňania funkcií voľného času a výchovy.

Význam, ciele a úlohy výchovy vo voľnom čase sú obsiahnuté aj v Miléniu – v Národnom programe výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 až 20 rokov. Sú aj v obsahu Koncepcie štátnej politiky vo vzťahu deťom a mládeži do roku 2007, ktorá sa v súčasnosti tvorí na ďalšie obdobie.

Podobne u nás platí významný medzinárodný dokument Dohovor o právach dieťaťa Z.z. č. 1O4/1991), ktorý sme sa tiež zaviazali dodržiavať, čl. 31 hovorí o práve dieťaťa na voľný čas a o vytváraní rovnakých podmienok pre jeho kultúrne využívanie, šancí pre všetky deti – v mestách i na vidieku. To v slovenských pomeroch môže zabezpečiť práve škola a školské výchovno-vzdelávacie zariadenia.

Na nedostatky i diskrimináciu vidieckych detí, ktoré síce sú obklopené prírodou, ale chýba im zázemie kultúrnych, športových a iných zariadení pre aktívne využívanie voľného času poukazovala aj správa Slovenského výboru pre UNICEF (1999) v súvislosti s hodnotením plnenia Dohovoru o právach dieťaťa. Po roku 1990 sa postupne zhoršovali podmienky pre výchovu detí a mládeže mimo vyučovania a táto výchova zostávala na okraji

pozornosti (najmä v súvislosti s finančnými problémami školstva, kultúry – nevýrobnej sféry). V Situačnej analýza o stave detí na Slovensku (1999) SV pre UNICEF sa oprávnene konštatovalo, že „I keď po roku 1989 vstúpila do oblasti voľného času detí so zvýšenou aktivitou neštátna sféra – občianske a náboženské združenia (vrátane združenia detí a mládeže), nadácie a súkromný sektor, cirkev, rehole, náboženské spoločnosti – ponúkané a využívané možnosti zmysluplného trávenia voľného času zatiaľ nedosahujú predchádzajúci rozsah a úroveň.“(s.84-85). Veľa detí trávi svoj čas v neformálnych skupinách s priateľmi, v partiách v spontánnej činnosti, v spontánnej činnosti, či pred televíznou obrazovkou, v pasivite a nude, čo sa prejavilo v stúpajúcich tendenciách konzumného spôsobu života, zvyšujúcim sa rizikom i výskytom sociálno-patologických javov aj u detí v SR.
Zavedenie „vzdelávacích poukazov“ z MŠ SR ako prostriedku finančného príspevku na záujmovú činnosť žiakov od šk. roku 2004/05 rozšírilo možnosti záujmovej činnosti v školách, zatiaľ však aj pedagogické (teoretické), výchovné**,** ekonomické, organizačné a iné problémy. Podľa poznatkov prieskumu (Kováčová, 2007) i inšpekcie niektoré školy pochopili vzdelávacie poukazy v prvom rade ako možnosť zlepšenia rozpočtu školy. Snažia sa vytvárať bohatú ponuku záujmových krúžkov pre žiakov, aby väčšina poukazov zostáva škole, ale niektoré krúžky mali charakter doučovania, písania domácich úloh, prípravy na prijímacie skúšky, pripomínali vyučovacie hodiny konkrétnych predmetov, iné sa rozpadli v 1.polroku, lebo nezodpovedali záujmom žiakov.

(Mimochodom názov „vzdelávací poukaz“ je nepresný a zúžený a tiež nie je určený pre mimoškolskú výchovu žiakov, ako sa častom píše. Určený je pre uplatnenie v školskom systéme vo výchove mimo vyučovania, vo voľnom čase žiakov. Ide o edukáciu – teda o výchovu v širokom slova zmysle, ktorej obsahom je výchova a vzdelávanie).

Mali by sme sa poučiť aj z minulých chýb a nedostatkov a vyhnúť sa hlavne formalizmu. Z minulosti ale aj súčasnosti je známy jav veľkého počtu záujmových krúžkov v školách na začiatku školského roka, keď potom u mnohých aktívna činnosť často „neprežila“ 1. polrok. Žiaci stratili záujem, krúžok sa rozpadol. Záujmová činnosť sa však formálne ďalej vykazovala. V podobných situáciách treba pamätať na riešenie aj so vzdelávacími poukazmi, aby žiak mal možnosť prestúpiť, preniesť svoj poukaz i s finančným príspevkom a využiť iné možnosti, napr. v školskom klube detí, v centre voľného času, v domove mládeže, či inom zariadení, aj v ZUŠ, keď ho prestanú voľnočasové aktivity ponúkané školou zaujímať. Na druhej strane je to dobrá motivácia pre školu, aby boli ponúkané aktivity pre žiakov príťažlivé. Podobne ako v minulosti pomôcť by mohli externí spolupracovníci – odborníci v konkrétnej oblasti záujmovej alebo inej činnosti.

Dôležité je tiež, aby sa práca učiteľov so žiakmi mimo vyučovania nestala pokračovaním vyučovania – v podobe doučovania, uplatňovania direktívnych metód, manipulácie apod., vyvarovať sa „poškolšťovaniu“ – ako sa nazýval (síce nepresne) problém v 50-tych a 60-tych rokoch, keď výchova mimo vyučovania pod vedením učiteľov strácala pre žiakov charakteristiku ich dobrovoľnej činnosti. Prístup učiteľov, vychovávateľov k žiakom vo výchove mimo vyučovania má zodpovedať požiadavkám voľného času, pretože je to mimo ich povinností.

Je mnoho ďalších otázok, s ktorými sa školy stretnú v súvislosti s rozširovaním výchovy žiakov mimo vyučovania, aj pri uplatňovaní finančných príspevkov. V škole je potrebný člen pedagogického zboru - pedagóg voľného času, ktorý bude manažér i aktívny účastník pre túto oblasť výchovy. Mal by to byť rovnako ako učiteľ vysokoškolsky vzdelaný odborník v odboroch pedagogiky voľného času, vychovávateľstva, ktoré sa študujú na pedagogických fakultách.

Žiak zostáva žiakom školy aj po skončení vyučovania. Príprava na aktívny život v spoločnosti, aj formovanie aktívneho spôsobu, štýlu života sú úlohy výchovy detí a mládeže. Je preto dôležité vytvárať podmienky na rozvoj a uplatnenie záujmov, aktivity,

schopností, nadania, talentu žiaka v tom čase, keď sa jeho osobnosť utvára. Je to čas školskej dochádzky a možnosti by mali byť rovnako dostupné všetkým deťom – v mestách i na vidieku. Školy by sa preto mali stať aj miestom zaujímavého využívania voľného času s príležitosťami pre všetkých žiakov. V základných školách a v 1.ročníku SŠ je sústredená celá populácia, vzdelaní odborníci, ktorí poznajú žiakov a môžu podporiť, usmerniť rozvoj osobnosti i v aktivitách mimo vyučovania, vo voľnom čase. Na prácu školy nadväzujú výchovno-vzdelávacie zariadenia, práca vychovávateľov ŠKD, ŠSZČ, DM, CVČ, vedúcich v záujmovej činnosti, ktorých význam v školskom systéme treba viac doceňovať a skvalitniť podmienky práce zariadení.

Opäť však treba pripomenúť Návrh Školského zákona, podľa ktorého sa domovy mládeže menia na školské internáty, ktorých poslaním má byť zabezpečenia ubytovania a stravovania žiakov škôl. I keď sa ďalej pripomína, že vo výchovnom programe tieto zariadenia nadväzujú na prácu školy, evidentné je hrubé podcenenie výchovy žiakov v DM a tým aj práce vychovávateľov. Pritom vychovávatelia v DM nahrádzajú 15-18-ročným žiakom SŠ, ktorí sú podľa Dohovoru o právach dieťaťa deťmi, vzdialených rodičov. Je to práve obdobie adolescencie – kritické obdobie vývoja .

Dieťa má právo na svoj voľný čas a jeho využívanie podľa svojich potrieb a záujmov. Výchove zostáva bohatý priestor na ovplyvňovanie motivácie, najmä záujmov a hodnôt, ktoré sa podstatne premietajú v obsahu a spôsoboch využívania voľného času, najmä vo výbere, voľbe voľnočasových aktivít. Pritom však závisí od podmienok prostredia a výchovy, aké možnosti ponúkajú deťom a ako sú im reálne dostupné (vzhľadom na vzdialenosť, finančné požiadavky, kamarátske vplyvy apod.).

Je teda dosť psychologických, pedagogických, spoločenských, organizačných dôvodov, aby sme výchove detí a mládeže vo voľnom čase venovali pozornosť, aká jej právom patrí - posilňovať výchovu detí a mládeže vo voľnom čase v škole, v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach, v základných umeleckých školách, aj mimo školského systému. Je to jeden z účinných prostriedkov rozvoja tvorivého potenciálu osobnosti i prevencie sociálno-patologických javov

Literatúra:

CDEJ – Európsky riadiaci výbor pre mládež: Odporúčanie o presadzovaní a uznaní neformálneho vzdelávania mladých ľudí. Strassburg: 2002, Bratislava: Ministerstvo školstva SR, 2002.

Darák, M. a kol.: Záujmové aktivity detí a mládeže. Stav, možnosti rozvoja a výchovného využitia. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 1996.

Kominarec, I.: Úvod do pedagogiky voľného času. Prešov: Grafotlač, 2003.

Kouteková, M.: Osobnosť vychovávateľa v systéme výchovy mimo vyučovania. Banská Bystrica, Pedagogická fakulta UMB, 2003).

Kováčová, B.: Vzdelávacie poukazy a ich využívanie v zmysle záujmvoého vzdelávania na ZŠ. In: Eds.: Kip.,M.- Koldeová,L.: Výchova, škola, spoločnosť – minulosť a súčasnosť. Zborník z vedeckej konferencie. UK v Bratislave, 2007, s. 537-542.

Kratochvílová, E.: Pedagogika voľného času – výchova v čase mimo vyučovania v teórii a v praxi. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2004.

Krystoň, M.: Edukácia detí a mládeže vo voľnom čase. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2003.

Masariková, A.: Vybrané kapitoly z pedagogiky voľného času. Nitra: Pedagogická fakulta UKF, 2002.

Slovensko a deti ´99. Situačná analýza o stave detí na Slovensku. Bratislava: SV pre UNICEF, 1999.

Spousta,V. a kol.: Teoretické základy výchovy ve volném času. Brno, l994

Summary: The paper deals with the actual state of nonformal education in Slovakia. The author cites the basic pedagogical documents and emphasises the importance of nonformal education. She focused on the basic priorities of education and the development of creative opportunities of personality development and prevention of socialpathological features in the society.

Kontakt:
Prof. PhDr. Emília Kratochvílová, CSc.
Katedra pedagogických štúdií PdF TU
Priemyselná 4
Trnava 918 43
E-mail: ekratoch@truni.sk

Sekcia č. 1 - VÝCHOVA V ŠKOLE

Film jak lekcja – lekcja jak film

Witold Adamczyk, PL

Film dostarcza przykładów osobowej działalności postaci historycznych lub współczesnych. Jest zatem źródłem wiedzy o konkretnych aktywnościach. Prezentuje ludzi oraz ich zachowania. W związku z wywoływanymi w czasie percepcji filmu zjawiskami utożsamiania się z postaciami ekranowymi, pojawiają się u widzów tendencje do naśladowania oglądanych sylwetek[4]. W dziedzinie psychologii poznawczej mówi się o standardotwórczej funkcji kina[5], w pedagogice o wychowawczej funkcji kina[6]

W konsekwencji, młodym widzom, dostarczane są przykłady osobowej aktywności ich rówieśników lub dojrzałych już polityków, naukowców, artystów, działaczy społecznych. W wielu filmach szczegółowo prezentowane są charakterologiczne cechy bohaterów. Portretowana jest ich rozumność - element osobowy w rozumieniu personalistycznym człowieka, a także bardzo często ich aktywność w dziedzinie wolności - kolejnego składnika sfery osobowej człowieka[7]. Jeśli zatem te, charakteryzowane na ekranie elementy osobowej struktury, zostają percypowane a następnie powielane, można powiedzieć w sumie o personalizacyjnej funkcji kina. Szczególnie odnosi się to do młodzieży szkolnej – w naturalny sposób podatnej na oddziaływania wychowawcze[8].

Ekranowe historie rozgrywają się w naturalnym kontekście. Postacie realizują swoje cele w środowisku społecznym. Relacje mają charakter wielowymiarowy zależny od kultury regionu. Wyraźna bywa w większości filmów jakość tych relacji. Opisują one rodzaj socjalizacji, jej poziom, właściwości, efekty. Prezentowana na ekranie jednostka, funkcjonuje jako osoba w społeczeństwie. Postrzegana przez młodego widza może być przykładem aktywności osobowej oraz jej procesów socjalizacyjnych.

Lekcja dostarcza uczniowi wiedzy, informuje o zjawiskach, prawach, opisuje rzeczywistość. Nauczyciel od pierwszych klas stara się wykształcić u ucznia konstrukty poznawcze opisujące świat zewnętrzny oraz wewnętrzny. Przedstawiane przez pedagoga fakty formułowane są na pewnym poziomie ogólności. Maja charakter twierdzeń ogólnych. Z nich to następnie uczeń może drogą dedukcji wnioskować o zjawiskach jednostkowych.

---

[4] Bronfrenbrenner U., *A theoretical perspektive for research on human development* [w:] Dreitzel A.P. (red.) *Childhood and socialization*, Macmillan, New York 1973.

[5] Adamczyk W., *Psychologiczny model widza kinowego*, ATH, Bielsko-Biała 2005, str. 168-172.

[6] Panofsky E., *Styl i tworzywo w filmie* [w:] *Studia z historii sztuki* (red.) Białostocki J. PWN, Warszawa 1971, str. 89-118.

[7] Kowalczyk S., *Teoria personalizmu społecznego* [w:] *Człowiek w myśli współczesnej*, Michalineum, Warszawa 1990, str. 399-418.

[8] Porównaj: Hetmańczyk H., *Metody zapobiegające nieprzystosowaniu społeczno-emocjonalnemu u dzieci rozpoczynających edukację szkolną*, [w:] Vychova v pedagogickom vyskume a praxi, Trnava, 2008.

Poznawane w tej kolejności informacje mają oczywiście swój udział w kształtowaniu elementów osobowych w uczniu: wiedza jest podstawą rozumności a znajomość praw w oparciu o które funkcjonuje rzeczywistość, pozwala na podejmowanie słusznych decyzji. Wolność to w dużym stopniu świadomość reguł i pojęcie o prawdopodobnych skutkach zjawisk[9].

Wiedza przekazywana uczniowi w postaci ogólnych twierdzeń wymaga jednostkowych przykładów. Pomagają one w osadzeniu ich w egzystencjalnym kontekście. Umożliwiają także umieszczenie nabywanej informacji w społecznej rzeczywistości, jej możliwego zastosowania i wykorzystania. Pozwalają na przekształcanie się w mądrość. Oczywiście proces ten trwa. Może on być jednak zainicjowany lub wzmocniony odpowiednią ilustracja filmową.

W artykule chcę wykazać co wspólnego jest w lekcji szkolnej, na poziomie szkoły podstawowej, z filmem odpowiednim dla młodzieży w tymże wieku, a następnie zaproponować wykorzystanie jego elementów w projektowaniu i realizowaniu zajęć dydaktycznych.

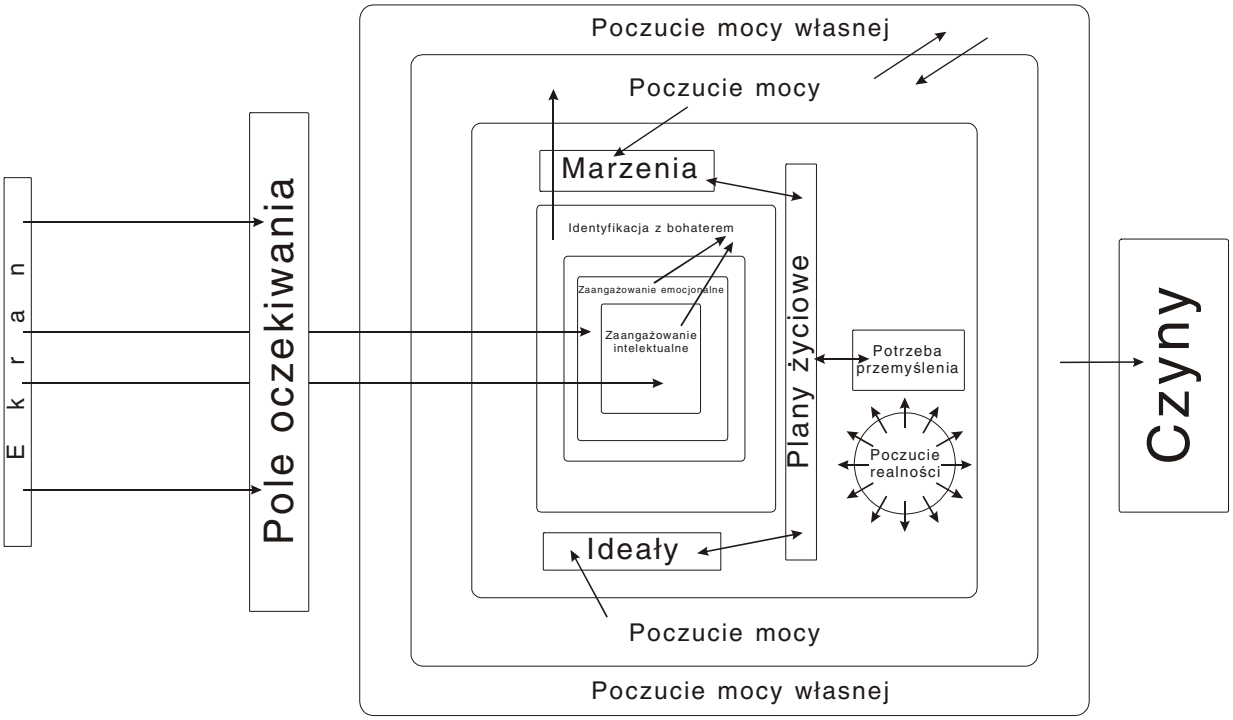
Ilość spędzanych przez młodzież godzin przed ekranem telewizora , monitora lub kina wynosi około 4 godzin dziennie. Wyniki wielu badań psychologicznych, a także pedagogicznych, wskazują na kształtowane w efekcie percepcji postawy u młodzieży[10]. Spośród oglądanych filmów / czy też programów/ , można wyodrębnić takie które szacuje młodzież jako szczególnie preferowane [11] . Przypisuje się im kategorię szczególnego oddziaływania.

W efekcie percepcji programów filmowych następuje modyfikacja postaw. Oddziaływanie zatem jest procesem wychowawczym. Jeśli uświadomimy sobie ze cztery godziny przed ekranem stanowią około 30 % dnia dziecka, to stwierdzimy ze program telewizyjny, poza rodziną i szkołą, jest jednym z trzech głównych przestrzeni oddziaływania wychowawczego. Dziecko spędza czas według własnego wyboru, a ma przecież do dyspozycji inne zajęcia: czytanie, zabawę na podwórku, sport itp. Stosowane przez autorów programów medialnych zabiegi sprawiają, że znaczna cześć uczniów szkół podstawowych i średnich wybiera rzeczywistość wirtualną. Czy możliwe jest zastosowanie reżyserskich technik w projektowaniu i realizowaniu zajęć lekcyjnych ?

Analiza listy preferowanych dzieł filmowych umożliwiła wybór oglądanych najczęściej. Pozwoliła także na ustalenie cech istotnych tych filmów. Zostały one uporządkowane i scharakteryzowane, przez autora niniejszego artykułu, w postaci *Psychologicznego modelu widza kinowego*. Opisuje on systemowo przebieg procesów percepcji a także ich wychowawczych skutków wśród młodzieży szkolnej.

[9] Kowalczyk S., tamże,
[10] Samborska I., *Dziecko i telewizja*, ATH, Bielsko-Biała 2004.
[11] Adamczyk W, *Psychologiczny model widza kinowego*, str. 290-300.

PSYCHOLOGICZNY MODEL WIDZA KINOWEGO



Cały proces oddziaływania można przedstawić w postaci modelu. Zawiera on zjawiska i procesy psychologiczne oraz pedagogiczne, zachodzące w sytuacji uczestniczenia ucznia w spektaklu filmowym[12]. Film traktowany jest jako *aktywny system znakowy charakteryzujący się elementami uważanymi za nieodzowne.* Proponuję się jego rozumienie, jako *czynnego układu informacyjnego posiadającego w swojej zawartości ikonograficzno-werbalne znaki wodza, oraz etycznie określone duchowo-materialne symbole jego ekspansji w środowisko - zorganizowane i prezentowane w formie zgodnej z duchem czasu obszaru kulturowego widza.*
A więc film to, aktywna informacyjna struktura znakowa percypowana przez widza. Jest układem aktywnym dzięki odpowiedniej do ducha czasów formie kompozycji całości[13]. Strukturą psychologiczną ucznia, która warunkuje rozpoczęcie procesu percepcji filmu jest jego pole oczekiwania.

Pole oczekiwania ucznia

Pole oczekiwania określone jest indywidualnymi potrzebami ucznia. Implikowane jest jego doświadczeniami przeszłymi i aktualnymi. Funkcjonuje jako rodzaj percepcyjnej struktury poznawczej kształconej podobnie do innych struktur jednostki. Ma funkcję standardu osobistego. Jest częścią pola psychologicznego[14] określającego relację człowiek – świat zewnętrzny i zróżnicowanego na kilka obszarów posiadających pozytywne lub negatywne własności. Podlega ciągłej reorganizacji i modyfikacji. Pełni także funkcję ukierunkowującą zachowanie. Pole oczekiwania widza jest pochodną jego postaw

[12] R. Ingarden , *Widowisko kinematograficzne*. W: *O dziele literackim*. PWN. Warszawa 1960.
[13] Forma kompozycji charakteryzuje się współcześnie wysokim tempem narracji i odpowiada hollywoodzkiemu standardowi montażu. S. Field., *Drehbuch schreiben für Fernsehen und Film*. Paul List Verlag AG. München. 1987.
[14] K. Lewin,. Wprowadził pojęcie pola psychologicznego. *Vorsatz, Wille und Bedurfnis.* 1926. A Dynamic *Theory of Personality*. 1926. *Principles of Topological Psychology*. 1936.

dotyczących zagadnień percepcji sztuki. Określa dokładnie czego widz pragnie od twórców kultury oraz jakie stawia im wymagania - wybiera zawartość oraz formę dzieł .

W konkretnie przebadanej grupie społecznej[15] definiuje ono preferowane przez młodzież w filmie elementy, oraz wyznacza kryteria klasyfikowania filmów do grupy preferowanych. Empirycznie określono 25 takich elementów[16]. Treści oraz ich rangi tworzą strukturę pola oczekiwania. Poszczególnym rangom odpowiadają wagi. Film w każdym z kryteriów może osiągać wartość maksymalną, minimalną lub pośrednią.

Dzieło kinematograficzne, porzez ekran, jest żródłem aktywnych informacji trafiających w pole oczekiwania widza. Pole oczekiwania , w kontekście percepcji filmu, ma charakter filtra informacji – przepuszcza odpowiadające mu treści w obszary emocjonalne i mentalne widza. Jest ono odpowiedzialne za przyjmowanie i odrzucanie informacji. Brak odpowiedniości otrzymywanych informacji z ekranu do pola oczekiwania może spowodować, w ekstremalnym wypadku, negację programu kinowego włącznie z opuszczeniem sali lub wyłączeniem telewizora. Struktura pola, tworzona przez kryteria oceny wartości filmu, spełnia także funkcję trwającego w czasie całego procesu percepcji, mentalno-emocjonalnego cenzora wartościującego film.

Przebieg percepcji

Informacje docierające z ekranu powodują zaangażowanie emocjonalne ucznia oraz zaangażowanie intelektualne. Zaangażowanie emocjonalne definiowane może być jako intensywność uczuciowego reagowania na informacje docierające z ekranu. Kolejnym elementem obecnym w percepcji jest - zaangażowanie intelektualne żywione w stosunku do treści docierających z ekranu . Rozumiane ono jest jako koncentracja umysłowa

[15] Adamczyk W., badania 100 uczniów szkoły podstawowej oraz 100 uczniów liceum w Bielsku-Białej
[16] W. Adamczyk, *Psychologiczny model widza kinowego*. str.. 249-251.

Tabela 1**.** Elementy pola oczekiwania widza kinowego.

1. Rodzaj wartości realizowanych przez gł. postać	Rangi I
2. Rodzaj konfliktu miedzy gł. bohaterem a przeciwnikiem	II
3. Wynik pojedynku filmowego	III
4. Osobowość	IV
5. Rodzaj przeszkody do pokonania	V
6. Siła woli gł. bohatera	VI
7. Czytelność schematów postępowania	VII
8. Budowa ciała gł. Bohatera	VIII
9. Intencja gł. Bohatera	IX
10.Środki oddziaływania bohatera na wroga	X
11.Rodzaj rozgrywki gł. bohatera. z oponentem 12.Rodzaj środków w realizacji swoich celów	XI XII
13.Rodzaj przeciwnika	XIII
14.Przyczyna zdarzeń w filmie	XIV
15.Zawód gł. Bohatera	XV
16.Temperament gł. Bohatera	XVI
17.Płeć gł. Bohatera	XVII
18.Typ charakteru gł. Bohatera	XVIII
19.Kolor skóry gł. Bohatera	XIX
20.Postawa psychiczna gł. Bohatera. Do świata zew.	XX
21.Typ osobowy gł. Bohatera	XXI
22.Kolor włosów gł. Bohatera	XXII
23.Dodatkowe osiągnięte korzyści realizacji celu	XXIII
24.Miejsce rozgrywania się akcji	XXIV
25.Przynależność państwowa gł. postaci	XXV

Takie są ich treści oraz rangi w całości struktury pola oczekiwania. Poszczególnym rangom odpowiadają wagi.

uczestnika spektaklu na wydarzeniach ekranowych. Obydwa rodzaje zaangażowania wydają się być przyczyną pojawienia się identyfikacji[17].

Identyfikacja

Identyfikowanie się widza z główną postacią ekranową jest następstwem wcześniejszego zaangażowania mentalno-emocjonalnego. Można scharakteryzować ją jako częściowe utożsamienie się widza z aktorem i kreowaną przez niego postacią [18]. Proces ten dotyczy cech fizycznych oraz psychicznych bohatera - w tym realizowanych przez niego wartości. Obejmuje całą postać dramatu - także specyficzną i niepowtarzalną całość, wynikającą z oryginalności osoby aktora. Identyfikacja zawiera w sobie również czynniki zmysłowe podlegające percepcji fizjologicznej.

Wymienione wyżej elementy stanowią pierwszy etap reakcji ucznia na percypowany film. Tworzą one przyczyny wystąpienia kolejnych procesów psychicznych w jego osobie [19].

Marzenia - ideały - plany

W następnej kolejności uaktywniony zostaje trójkąt motywacyjny: marzenia – ideały – plany życiowe; powiązane wzajemną interakcją treści poszczególnych struktur oddziałują na siebie - są ze sobą sprzężone. Zwrot zależności skierowany jest od marzeń i ideałów w stronę planów życiowych[20]. Utożsamienie się widza z ekranowym, zwycięskim bohaterem wywołuje jego „poczucie mocy nabytej", wzmacnia przekonanie o realnych możliwościach aktualizowania prywatnych zamierzeń. Widz staje się wówczas kimś podobnym bohaterowi ekranowemu: bardziej rozwiniętym fizycznie, intelektualnie, emocjonalnie. Pojawia się u niego przekonanie „ja też tak potrafię". W konsekwencji aktywizuje ono treści własnych marzeń i ideałów, równoważne poczuciu zwiększonej możliwości ich realizacji – aktywizuje się jego sfera osobowa. Widz w następstwie przypomnienia sobie istnienia własnych zamiarów, oraz stale obecnym poczuciu sprawności, czuje dodatkową motywację – tym razem wynikającą z prorozwojowych wartości autokreacji. Stają się ono powodem pojawienia się właściwego poczucia mocy.

Moc rozumiana tutaj jest jako: możność. Odpowiada ona angielskiemu pojęciu *Power* , które traktowane jest jako siła , energia , potęga, skuteczność, zdolność do zrobienia czegoś oraz działania. Także jako szczególna sprawność ciała oraz umysłu, kontrola nad innymi - autorytet i możliwość wpływu na bieg zdarzeń. Jako energia lub siła, która konieczna jest do wykonania czegoś. W rozumieniu koncepcji humanistycznych, szczególnie E. Suliwana[21], traktowana może być jako siła sprawcza aktualizowania siebie, swoich marzeń, pragnień, potrzeb. Będzie tym co napędza jednostkę do aktualizowania siebie. Uczestniczenie w spektaklu filmowym wyzwoli energię samo aktualizacyjną widza. Aktywuje w nim potrzebę ekspansji osobowości. Ujawni jej autentyczne potrzeby i pragnienia. Wyzwoli z materialnych ograniczeń i fizycznych braków. Wzmocni osobową

---

[17] Adamczyk W., *Psychologiczny model widza kinowego*, str. 225-231.

[18] E. Claparede , *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*. Nasza Księgarnia. Warszawa-Łódź. 1927. Także: U. Bronfenbrenner, *A theoretical perspective for research on human development. W: Dreitzel A.P.,(red.) Childhood and socialization*, New York, Macmillan 1973.
także: M. Żebrowska , (red.) *Psychologia rozwojowa*. PWN, Warszawa 1981.

[19] Tamże, ss. 254-258.

[20] Wystepuje tutaj zjawisko okrelone już przez Kurta Lewina w 1934 roku jako pojawiająca się „energia psychiczna" wtedy gdy system psychiczny (osoba) stara się powrócic do równowagi. Film zatem jest powodem przywoływania tej energii i poprzez nią powrotu młodego widza do optymalnej równowagi psychofizycznej. Jest to także zjawisko w sztuce określane jako „katharsis". [w.]: C.S. Hall, G. Lindsej. *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa 1994. ss. 333-378.

[21] Siek S., *Osobowość*, ATK, Warszawa 1982, str. 433-437.

wole ich pokonywania.

W ujęciu hierarchii potrzeb A. Maslowa natomiast, będzie potrzebą pojawiającą się na najwyższym szczeblu funkcjonowania psychicznego, czyli wtedy gdy jednostka ma zaspokojone bardziej podstawowe potrzeby i odczuwa już wagę aktualizowania własnych potencji. Tak określana moc, traktowana jest tutaj jako decydująca za rozwój własny, jako potrzeba ściśle związana ze stanem psychicznym organizmu – uaktywnionej w nim orientacji prorozwojowej[22]. Według rozumienia psychoanalityków natomiast, jest to moc życia: *Eros*, w przeciwieństwie do mocy śmierci: *Thanatos*, energia rozwoju, kreacji - miłość, namiętność, ekspansja. Klinicznie interpretując ten stan kojarzyć należy go zdecydowanie ze zdrowiem jednostki, nie z jej chorobą. Kontynuując takie rozumienie mocy osobowej na sytuację widza kinowego, uczestniczenie w seansie filmowym i doświadczanie energii psychicznej, będzie okolicznością uaktywniającą energię psychiczną i fizyczną jednostki - sytuacją terapeutyzującą.

Wyzwalanie postaw prorozwojowych widza skojarzyć można tutaj także, z funkcjonującym od dawna w kulturze zjawiskiem *Katharsis*, czyli oczyszczeniem emocjonalnym powodowanym w psychice przez dzieło sztuki – oczyszczeniem wyzwalającym energię widza.

W koncepcjach psychologii poznawczej natomiast, tak rozumiana moc uznawana będzie jako zintensyfikowane nastawienie umysłowe oraz emocjonalne, skierowane na realizowanie treści standardów osobistych jednostki. W naszej perspektywie, film ukaże zrealizowane wizualnie, quasi materialnie bo ekranowo, sytuacje odpowiadające treściom jego standardów osobistych. Przedstawi ikoniczne – gotowe obrazy - tożsame stanom projektowanym przez informacje zawarte w strukturach poznawczych. Okażą się one ikoniczną formą abstrakcyjnych informacji znajdujących się wcześniej w obszarze pamięci trwałej budującej wiedzę deklaratywną widza. Ułatwią przetworzenie ich w wiedzę proceduralną - ponieważ wirtualnie funkcjonują już na ekranie[23]. Poczucie mocy pochodzące z ekranu w połączeniu z energia osobową, wpłynie na plany życiowe: zostaną one skonstruowane na nowo, bardziej zgodnie z osobowymi potrzebami. Nowe plany życiowe wywołają czyny modyfikujące wcześniejszą egzystencjalną sytuację widza. Pojawiają się zachowania wcześniej nie znane, korygujące jakość życia. Będą już bardziej tożsame osobie widza – mniej zniekształcone elementami konformizmu psychicznego lub fizycznego. Tak zauważona i opisana prorozwojowa funkcja niektórych dzieł filmowych, pokrywa się zatem z jednym najważniejszych zadań pedagogiki współczesnej: personalizacji[24] jednostki. O takim zadaniu mówi wyraźnie Kosova B. w wykładzie inauguracyjnym konferencji Vychova v pedagogickim vyskume a praxi.

> W oparciu o wyżej scharakteryzowany oraz zinterpretowany model percepcji dzieła ekranowego, można powiedzieć o pierwszym podobieństwie filmu i lekcji: powinny one odpowiadać oczekiwaniu odbiorców. Ważny okazuje się poziom wypełniania pola oczekiwania zarówno widzów jak i uczniów. W rozumieniu psychologicznym subiektywnej struktury poznawczej, która wynika z sumy doświadczeń młodego człowieka i spełnia funkcję ukierunkowująca jego percepcję. Zgodność propozycji reżysera lub pedagoga z treścią tego pola, warunkuje uwagę ucznia, jego zainteresowanie tematem - a w konsekwencji przyrost wiedzy.

---

[22] Rogers C. „Często rozumianej jako młodość" [w:] *Towards theory of creativity* [w:]: Anderson HH (red.) *Creativity and its cultivation*, New York, Harper and Row, 1959.

[23] S. Siek , *Osobowość*, ATK, Warszawa 1982.

[24] Kosova B. *Problemy filozofie vychovy a teoria edukacie* - wykład inauguracyjny sympozjum w Trnawie styczeń 2008.

Pierwszym z możliwych, w zastosowaniu dydaktycznym, zabiegiem byłoby zatem precyzyjne ustalenie treści pola oczekiwania ucznia oraz jego wypełnianie poprzez odpowiednio zaprojektowaną lekcję. Z badań nad percepcją filmu przez młodzież szkół podstawowych wynika, że młodzież szkolna ma następujące oczekiwania tematyczne:

realizowane przez filmowych bohaterów preferowane wartości to: *obrona ojczyzny, demokracji, wolności,*

intencją działania postaci wiodącej powinna być : *miłość, przyjaźń,*

główna postać powinna mieć osobowość: *niezwykłą, rzadką, oryginalną,*

powinna posiadać: *silną wole zwycięstwa*

bardzo ważna jest: *czytelność jej schematów postępowania,*

młodzież szkolna oczekuje że: *główna postać posiada atletyczna budowę ciała*

główny konflikt powinien dotyczyć: *polityki oraz mieć wymiar militarny – angażujący całe społeczności,*

przeszkoda do pokonania: *powinna pochodzić z wrogiej grupy kulturowej,*

preferowana jest: *determinacja bohatera w zmaganiach z przeciwnikiem,*

najbardziej interesująca jest profesja, która pozwala na niezależność od układów społecznych: *policjant, naukowiec, dziennikarz, student, podróżnik,*

preferuje się: *mężczyznę*

miejsce akcji to: *plenery*

narodowość – *obcokrajowiec /* Amerykanin /

zakończenie konfliktu: *najbardziej cenione jest zwycięstwo,*

Można zatem przypuścić ze tematy preferowane na ekranie interesujące będą także na zajęciach szkolnych. Przedstawiane przez nauczycieli jednostkowe przykłady zawierające powyższe wątki, będą w stanie wywołać zaangażowanie emocjonalne oraz zaangażowanie intelektualne uczniów. Wyrazistość przedstawianej postaci głównego bohatera, jego psychofizycznych cech odpowiadających oczekiwaniom wobec postaci ekranowej, zamieszczone w realizowanej lekcji, przypuszcza się, sprowokują zjawisko utożsamiania się z nim uczniów. Bardzo ważne, również, będzie uwzględnienie konfliktów lub antagonizmów występujących w prezentowanej tematyce szkolnej. Zapewnią one podtrzymanie uwagi uczniów oraz wzmocnią ich ciekawość w oczekiwaniu na rozwiązanie finałowe. Uwzględnienie preferowanych elementów przyrodniczych, plenerowych, architektonicznych, w referowanej dziedzinie zwiększy jej atrakcyjność. Celowy będzie, podobnie jak w dobrze zrealizowanym dziele filmowym, w trakcie zajęć lekcyjnych taki dobór elementów wizualnych i dźwiękowych, który pozwoli na wytworzenie nastroju lekcji odpowiadającemu prezentowanej tematyce. Rodzaj montażu stosowanego w filmie, a określającego rytm i długość całości dzieła, powinien także być uwzględniony przez projektującego zajęcia szkolne. Odpowiednie tempo a także długość całości lekcji, uchronią zajęcia od nudy i wywołają bardziej intensywne emocje wśród uczniów, co wzmocni ich intelektualne zainteresowanie przedmiotem.

Osławiony hollywoodzki happyend ma również bardzo ważny skutek wychowawczy: pozytywne rozładowanie napięcia emocjonalnego w trakcie *katharsis,* jest rodzajem wzmocnienia pozytywnego w stosunku do poznawanych w trakcie seansu treści. W myśl prawa warunkowania instrumentalnego, zostają one w konsekwencji doznanej psychicznej nagrody, lepiej zapamiętane. Organizm przejawia nawet tendencje do ich powtarzania. Proponuje się zatem uwzględnianie, także tego elementu reżyserii filmowej, w projektowanych zajęciach lekcyjnych i wykorzystanie ich w procesie lekcyjnego kształtowania postaw ucznia.

W trakcie percepcji preferowanego dzieła filmowego, widz często przeżywa wzmocnione poczucie swojej wartości. Utożsamienie się z ekranową postacią, zwycięsko rozgrywającą konflikt dramaturgiczny, wzmacnia poczucie sprawności zaangażowanego emocjonalnie i intelektualnie widza. Identyfikacja z odnoszącym sukces bohaterem, motywuje go do psychofizycznej aktywności, rozwoju, pracy nad własnym charakterem. Obserwacja kinematograficznych przykładów osobowych aktywności preferowanego idola, w kontekście społecznym, pozwala poznać również jakość jego stosunków międzyludzkich. Uczy zatem dostrzegania personalnych i socjalnych aspektów funkcjonowania pozytywnie zaadoptowanej do społeczeństwa postaci ekranowej.

Projektowanie intencjonalnych wydarzeń kulturowych zatem, to nie tylko kreacja w dziedzinie sztuki ale także w pedagogice. Takie właśnie rozumienie tego pojęcia proponuje w zastosowaniu do przygotowywania zajęć lekcyjnych. Jeśli w efekcie, zaprojektowanych i przeprowadzonych w powyższym paradygmacie spotkań klasowych, uczeń poczuje że jest intelektualnie bardziej sprawny, wzmocni się jego poczucie wolności, pozna nową możliwość aktualizowania swoich osobowych idei , a także poprawi jakość funkcjonowania społecznego, wydarzenie lekcyjne można będzie uznać za bardziej udane.

Summary:
The immense popularity of films with primary school pupils and secondary school students proves that there is a wide-spread demand for this medium. Hollywood films are certainly those which are chosen in preference to others. The results of the analysis of most popular movies present their structure and types of psychological reactions such film provoke. The research shows that classes planned on the basis of structure patterns of these films are bound to match the current viewers needs and, what is more, are certain to enforce the effectiveness of their didactic methods.

Kontakt:

Witold Adamczyk
Institut pedagogiky
Uniwersytet Ślaski w Katowicach
Ul. Bankowa 11b
40007 Katowice

Implementácia novodobých zložiek výchovy do vyučovacieho procesu na SŠ

Ján Bajtoš, Renáta Orosová, SR

Anotácia: Príspevok sa zaoberá problematikou novodobých zložiek výchovy, ich zastúpenia a implementácie vo vyučovacom procese na stredných školách. Obsahuje základnú charakteristiku novodobých zložiek výchovy a zaoberá sa pedagogickým prieskumom zastúpenia a implementácie novodobých zložiek výchovy na stredných školách.

Kľúčové slová: tradičné zložky výchovy, novodobé zložky výchovy, stredná škola

1 Úvod

S výchovou sa stretávame už od počiatku našej existencie. S vývojom spoločnosti sa menil aj ideál človeka, vyjadrený pojatím výchovy a vzdelávania. Výchova je pôsobenie na procesy ľudského učenia a socializácie s cieľom premeny človeka po všetkých stránkach – telesnej aj duševnej. Výchova je sprostredkovanie schopností, zručností a postojov, ktoré jestvujú v danej spoločnosti a ktoré sa pre jej trvanie a ďalší rozvoj pokladajú za dôležité.
S vývojom spoločnosti sa vyvíjali aj jednotlivé zložky výchovy, ktoré sa postupne stávali súčasťou výchovno–vzdelávacieho procesu. V historickom kontexte sa súbor výchovných zložiek menil, jednotlivé zložky sa prelínali a navzájom dopĺňali. Zložky výchovy sú otvoreným systémom a s novými podmienkami a potrebami spoločnosti sa tieto zložky menia a zároveň k nim pribúdajú ďalšie zložky výchovy. V dnešnej dobe už nestačia tradičné zložky výchovy, pribúdajú k nim aj ďalšie, tzv. novodobé zložky výchovy, ktoré sa vytvárajú na základe meniacej sa spoločnosti a prispôsobujú sa potrebám jedinca.

2 Charakteristika vybraných novodobých zložiek výchovy

Okrem piatich základných zložiek výchovy – rozumová výchova, mravná výchova, estetická výchova, pracovná a technická výchova a telesná výchova sa v edukačnom procese na našich školách uplatňujú aj ďalšie zložky výchovy, tzv. novodobé zložky výchovy. Keďže zložky výchovy tvoria otvorený systém, potom nové podmienky a potreby jedinca i spoločnosti sa odzrkadľujú aj v potrebe permanentného začleňovania ďalších zložiek výchovy do každodennej práce výchovných a vzdelávacích inštitúcií.

Výchova k manželstvu a rodičovstvu

Všeobecným cieľom výchovy k manželstvu a rodičovstvu je umožniť a podporovať čo najplnší rozvoj ľudskej osobnosti v tomto smere tak, aby boli utvorené všetky predpoklady na zdravý citový a sexuálny život, obojstranne uspokojivé párové manželské spolužitie, predpoklady na utvorenie stabilnej rodiny a optimálne plnenie rodičovského poslania. Výchova k manželstvu a rodičovstvu zahŕňa tieto oblasti:

- oblasť sexuality a s ňou súvisiace otázky sexuálneho zdravia, sexuálneho správania a reprodukcie,
- oblasť párového spolužitia v partnerskom a manželskom vzťahu,
- oblasť rodinného spolužitia.

Výchova k manželstvu a rodičovstvu rozvíja u žiakov city priateľstva, lásky a zodpovednosti voči sebe aj iným, vedie ich k tolerancii, pochopeniu a pomoci; pomáha žiakom rozvíjať sebavedomie, pestovať v nich sebaúctu; rozvíja u žiakov ich schopnosť správne sa

rozhodovať, odolávať negatívnym vplyvom; formuje sociálne zručnosti žiakov v interakcii s inými; vedie žiakov k tomu, aby si postupne uvedomili a osvojili svoju pohlavnú rolu; formuje postoje žiakov k ochrane ich vlastného psychického a fyzického zdravia; poskytuje žiakom poznatky týkajúce sa anatómie a fyziológie pohlavných orgánov, vzniku a vývinu jedinca, vrátane vnútromaternicového vývinu, priebehu gravidity a pôrodu; sprostredkováva im poznatky týkajúce sa dospievania; informuje ich o rizikách predčasného sexuálneho života, rizikových sexuálnych aktivít, pohlavne prenosných chorôb, vrátane nežiaducej gravidity, interrupcie; oboznamuje žiakov s metódami plánovaného rodičovstva; formuje ich kladný postoj k rodičovstvu a zdôrazňuje význam harmonickej a zdravej rodiny.

Protidrogová výchova

Efektívna výchova v prevencii drogových závislostí je tá, ktorej výsledkom je samostatné, slobodné rozhodnutie a presvedčenie žiaka, že žiadna droga v akejkoľvek forme nieje vhodným spôsobom riešenia osobných problémov ani cestou k pochopeniu seba samého či cestou na získanie sebaúcty a vlastnej dôstojnosti. Protidrogová výchova nemá za cieľ urobiť zo žiakov expertov na drogy, ani ich vydesiť apokalyptickým obrazom drogy. Úlohou učiteľa je žiakom podať aktuálne a vedecky presné informácie a fakty o dôsledkoch zneužívania drog. Protidrogová výchova nemá byť časovo a priestorovo ohraničená. Jej rôzne aspekty môžu byť súčasťou učebných osnov a plánov jednotlivých vyučovacích predmetov, ale aj súčasťou mimotriednych a mimoškolských aktivít.
Protidrogová prevencia pozostáva z týchto stupňov:

- Primárny – nazývame ho aj generálnym, týka sa najvšeobecnejších podmienok predchádzania vzniku závislosti, je určená všetkým, ohrozeným, neohrozeným, mladým, starým, dievčatám, chlapcom, bez rozdielu.
- Sekundárny – čiže adresný, je zameraný na ohrozené skupiny obyvateľstva, úlohou sekundárnej drogovej prevencie je zabrániť drogovej kariére ohrozeného.
- Terciárny – má zabrániť recidíve závislých, ktorí absolvovali liečenie alebo terapiu.

Ekologická a environmentálna výchova

Prostredníctvom ekologickej a environmentálnej výchovy sa vytvára vedomie symbiotického súžitia človeka s prírodou a jeho zodpovedný vzťah a konanie voči prostrediu, v ktorom žije, t.j. voči prírode, ľuďom, k ľudským výtvorom. Poskytuje teoretickú aj metodickú bázu pre poznávanie procesov a hierarchie väzieb živých organizmov v prírodnom prostredí. Všeobecným cieľom ekologickej a environmentálnej výchovy je výchova k prežitiu človeka t.j.:

- pre udržanie alebo obnovu ekologickej (rozumej biologickej) rovnováhy,
- tiež udržanie (obnova) ekologickej rovnováhy správania, kde rovnováha v ekologickom správaní je predpokladom pre trvalé udržanie prirodzených základov života.

Ekologická a environmentálna výchova rozvíja u žiakov: schopnosť dôkladne sa zaoberať témou živej prírody a životného prostredia; schopnosť nadobudnúť vedomosti, zručnosti a pripravenosť ekologicky myslieť a konať. Základné úlohy ekologickej a environmentálnej výchovy sú nasledovné:

- Učiť jedincov o životnom prostredí (vedieť pochopiť a hodnotiť vzťahy človeka a životného prostredia).
- Vychovávať jedincov prostredníctvom životného prostredia.
- Vychovávať človeka pre životné prostredie (niesť následky činnosti a rozhodnutí ľudí z minulosti, rozvíja a nachádza spôsoby ochrany a udržateľnosti stavu životného prostredia).
- Výchova ekologického myslenia.

- Výchova ku kultúre životného prostredia.
- Upozorňovať na globálne problémy ľudstva a na nutnosť riešenia týchto problémov (skleníkový efekt, kyslé dažde, nedostatok vody a potravín a pod.).

Výchova k zdraviu a k zdravému životnému štýlu

Výchova k zdraviu a k zdravému životnému štýlu predstavuje jeden z určujúcich determinantov prevencie, prostriedok optimalizácie výkonnosti, morfologickej, funkčnej a psychickej rovnováhy organizmu. Zdravie chápeme ako bio–psycho–sociálnu kvalitu. V rámci výchovy k zdraviu môžeme vymedziť nasledujúce okruhy:

- Aktuálny zdravotný stav populácie a vývojové trendy detí.
- Základné znalosti o cieľoch, úlohách, štruktúre, obsahu, formách, metódach primárnej prevencie zdravotných odchýlok.
- Základné znalosti o hygiene školskej práce a hygiene domáceho prostredia.
- Základné poznatky o kvalite a hygiene výživy.
- Racionálna využívanie voľného času.
- Základné znalosti o štruktúre a obsahu pohybových režimov.
- Základné znalosti o primárnej prevencií drogových závislostí.
- Výchova k ochrane a starostlivosti o prírodu – vzťah človeka a prírody.
- Efektívna komunikácia a vyjadrovanie.
- Asertivita, kritické a pozitívne myslenie.
- Socializácia, zapájanie sa a aktívna adaptácia vo vzťahu k spoločnosti.
- Výchova k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu.
- Bezpečné správanie, dopravná disciplína, základné poznatky o poskytovaní prvej pomoci.

Globálna výchova

Úlohou globálnej výchovy je motivovať a vyzbrojiť žiakov vedomosťami, zručnosťami, schopnosťami i postojmi potrebnými k tvorivému a pozitívnemu riešeniu globálnych problémov. Kľúčovou podmienkou je vytvorenie systémového (holistického) pohľadu na svet. Všeobecným cieľom globálnej výchovy je pripraviť žiakov a študentov na život v 21. storočí. Je to možné realizovať:

1. Rozvojom globálnej t.j. celej osobnosti žiaka (nielen intelektuálnej, ale aj motivačnej, citovej, vôľovej i telesnej sféry).
2. Pochopením globálnej povahy sveta a úlohy žiaka v ňom.

V rámci globálnej výchovy by sa mal žiak naučiť: myslieť systémovo (komplexne); porozumieť systémovej (globálnej) podstate sveta holisticky chápať vlastné schopnosti a možnosti (t.j. uvedomiť si a rešpektovať, že telesná, citová, rozumová i vôľová zložka osobnosti sú rovnocenné a vzájomne sa dopĺňajú); poznať a rešpektovať, že neexistuje iba jeden pohľad na svet; prijímať a uznávať aj iné pohľady na svet; uvedomiť si a pochopiť globálne podmienky, rozvoj a trendy v súčasnom svete; chápať pojmy spravodlivosť, ľudské práva a zodpovednosť a aplikovať ich v globálnom kontexte; orientovať sa na budúcnosť vo svojom vzťahu k Zemi; uvedomiť si, že rozhodnutia, ktoré príjmu a činy, ktoré vykonajú ako jednotlivci či členovia skupiny, budú mať vplyv na globálnu prítomnosť i budúcnosť; osvojiť si schopnosti potrebné k politickému a sociálnemu konaniu; pochopiť, že učenie i osobný rozvoj je nepretržitá cesta bez určitého konečného bodu; pochopiť, že nové veci sú síce oživením, ale sú aj riskantné.

Multikultúrna výchova

Za skutočnú multikultúru výchovu považujeme takú, ktorá pomáha žiakom chápať kultúru svojho spoločenstva a utvrdiť sa v nej, pomáha im oslobodiť sa od svojich kultúrnych obmedzení, umožňuje im utvárať a spravovať občianske spoločenstvo pracujúce pre spoločné dobro. Za najvšeobecnejší cieľ multikultúrnej výchovy sa považuje rozvoj schopnosti tolerovať iné kultúry, alebo inak povedané, rozvoj schopnosti rešpektovať existenciu iných kultúr. Multikultúrna výchova sa snaží o hlbšie pochopenie inej kultúry a o vzájomné akceptovanie odlišných kultúr. Ciele multikultúrnej výchovy sú:

- včleniť rôznorodé kultúry a spoločenstvá do svetovej histórie, schopnosť chápať ich diferencovaný , a pritom sociálne rovnocenný vklad do svetovej kultúrnej histórie,
- pochopiť vzájomnú komunikáciu a dynamiku kultúr v histórii,
- viesť dialóg s inými kultúrami,
- chápať vzťahy vlastnej kultúry s inými kultúrami,
- chápať popri výhodách aj obmedzenia vlastnej kultúry,
- schopnosť byť tolerantný a empatický voči iným kultúram.

V rámci multikultúrnej výchovy by sme mali zabezpečovať: rozvoj tolerancie (uznávať existenciu inej kultúry); rozvoj akceptácie (pripúšťať oprávnenosť inej kultúry na existenciu); rozvoj starostlivosti (uznávať nevyhnutnosť inej kultúry, chápať, že bez nej je človek ochudobnený); rozvoj spolupráce (potreba spolupráce jednotlivých kultúr navzájom).

Svetonázorová výchova

U jedinca rozvíja jeho komplexný pohľad na svet, poskytuje mu formovanie všeobecného hodnotového systému. Svetonázorová výchova sa uskutočňuje na princípoch určitého náboženstva (napr. kresťanstvo, islam, budhizmus a pod.) a na princípoch určitej filozofie (napr. pozitivizmus, pragmatizmus a pod.). Určité náboženstvo a určitá filozofia sprevádzajú každú výchovu. Hlavné úlohy svetonázorovej výchovy:

- Svetonázorová tolerancia.
- Ekumenizmus cirkvi.
- Postmoderná filozofia, ktorá odmieta v duchu plurality akýkoľvek prejav svetonázorového monizmu, totalitarizmu a fundamentalizmu.

Prosociálna výchova

Úlohou prosociálnej výchovy je formovať prosociálne správanie detí, mládeže a dospelých. Prosociálne správanie charakterizujeme ako pomoc iným osobám alebo skupinám osôb bez nároku na odmenu. Prosociálne prejavy človeka sú nasledujúce: súcitenie s ľuďmi; dobrý pocit z obdarovania niekoho alebo dobrý pocit z rozdelenia sa s niekým; námaha v prospech iných; pochopenie pre starosti a problémy iných; prežívanie radostí aj starostí s ľuďmi. Nedostatok až úplná absencia prosociálneho správania sa prejavuje agresiou (nepriateľstvo a útočnosť voči ľuďom a predmetom), egoizmom (vyhranená orientácia len na vlastné potreby a záujmy), disociálnosťou (nezáujem človeka o spoločnosť), asociálnosťou (porucha sociálneho cítenia) a antisociálnosťou (vedomé protispoločenské správanie). Prosociálna výchova plní tieto úlohy:

- Zachovávať dôstojnosť k ľudskej osobnosti, k sebe samému.
- Rozvíjať zručnosti v oblasti medziľudských vzťahov a v oblasti komunikácie.
- Pozitívne hodnotiť správanie druhých.
- Rozvíjať tvorivosť, iniciatívu a asertívne správanie.

- Rozvíjať interpersonálnu a sociálnu empatiu, prosociálne správanie a spoločenskú a komplexnú prosociálnosť.

Právna výchova

Obsah právnej výchovy tvorí oboznamovanie sa so všeobecnými ľudskými právami a s právnym konaním. Základné úlohy právnej výchovy:

- Výchova právneho uvedomenia.
- Výchova úcty k zákonom.
- Aktívne vystupovanie proti antispoločenským javom.
- Výchova právneho konania.
- Výchova k ľudským právam.

Onkologická výchova

Jednou z ďalších priorít v oblasti začleňovania novodobých zložiek výchovy do edukačného procesu je výchova a vzdelávanie mladej generácie k zdravému spôsobu života, ktorý patrí ku kľúčovým faktorom v prevencii pred rakovinovým ochorením. Na školách sa realizujú projekty vyučovania onkologickej výchovy, ktorých úlohou je:

- Vyvolať záujem študentov o vlastné zdravie.
- Získať informácie o rizikových faktoroch, prevencii, včasných príznakoch a liečení onkologických ochorení.
- Formovať kladný postoj k onkologickým pacientom.
- Formovať životné návyky v súlade so zdravým spôsobom života.

Informačná výchova

Informačná výchova sa profiluje ako komplexný proces získavania vedomostí a schopností z odboru informatiky a iných disciplín, ktoré sa zaoberajú vyhľadávaním, spracovaním, evaluáciou a prezentáciou informácií. Dôležitou zložkou informačnej výchovy je taktiež technológmi spracovávaná medziľudská komunikácia i kooperácia a využívanie ich potenciálu pri výučbe a výchove. Informačná výchova však neakceptuje len ovládanie príslušných informačných a komunikačných technológií. Jej významným cieľom je prispievať, spolu s ostatnými predmetmi vzdelávania, k rozvíjaniu kognitívnych schopností žiakov na školách a aj u dospelých v systéme celoživotného vzdelávania. Informačná výchova tak prispieva k celkovému zdokonaľovaniu prenosu i ďalšieho kvalitatívneho rastu doteraz získaných poznatkov ľudstva.
Informačnou výchovou rozumieme oblasť vzdelávania a výchovy, ktorá rozvíja schopnosti jedinca zachádzať s dátami v ich rôznych podobách, z týchto dát ťažiť a čerpať v danej chvíli relevantné i validné informácie, tieto informácie efektívne transformovať do nového poznania.

3 Niektoré výsledky prieskumu názorov žiakov na implementáciu novodobých zložiek výchovy do vyučovacieho procesu

Ciele prieskumu

1. Zistiť zastúpenie novodobých zložiek výchovy vo vyučovacom procese na stredných školách.

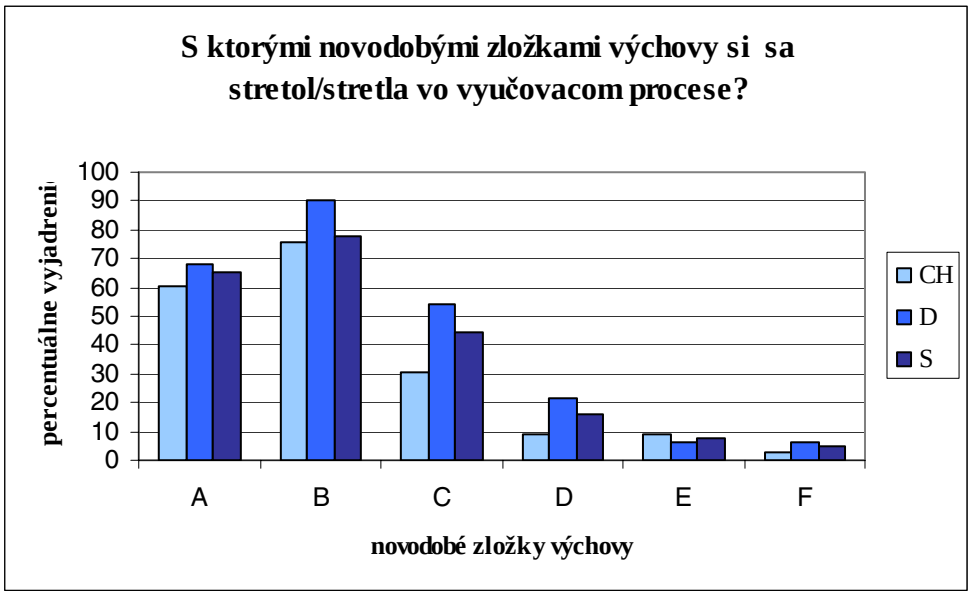
2. Zistiť možnosti uplatnenia novodobých zložiek výchovy vo vyučovacom procese.
3. Zistiť názory študentov na začlenenie novodobých zložiek výchovy do vyučovacieho procesu.

Metodika a organizácia prieskumu

Na realizáciu prieskumu sme použili dotazníkovú metódu. Skonštruovali sme anonymný dotazník, ktorý obsahoval 10 položiek. Z tohto počtu bolo 8 uzavretých a 2 otvorené.
Prieskum sme realizovali na stredných školách v Košiciach, pričom do prieskumu sme zaradili štyri typy stredných škôl: gymnázium, obchodnú akadémiu, strednú priemyselnú školu a stredné odborné učilište. Prieskumu sa zúčastnili žiaci prvého a tretieho ročníka. Výskumnú vzorku tvorilo 160 respondentov – študentov stredných škôl v Košiciach. Na každom type strednej školy sa prieskumu zúčastnilo 40 študentov. Na gymnáziu 18 (11,25%) chlapcov a 22 (13,75%) dievčat, na obchodnej akadémii 7 (4,38%) chlapcov a 33 (20,63%) dievčat, na strednej priemyselnej škole 15 (9,38%) chlapcov a 25 (15,63%) dievčat a na strednom odbornom učilišti 26 (16,25%) chlapcov a 14 (8,75%) dievčat. Celkový počet zúčastnených chlapcov je 66 (41,25%) a dievčat 94 (58,75%).
Dotazník sme respondentom doručovali osobne, a to na základe oslovenia vedenia jednotlivých stredných škôl, ktoré nám umožnilo uskutočniť prieskum na vyučovacej hodine.

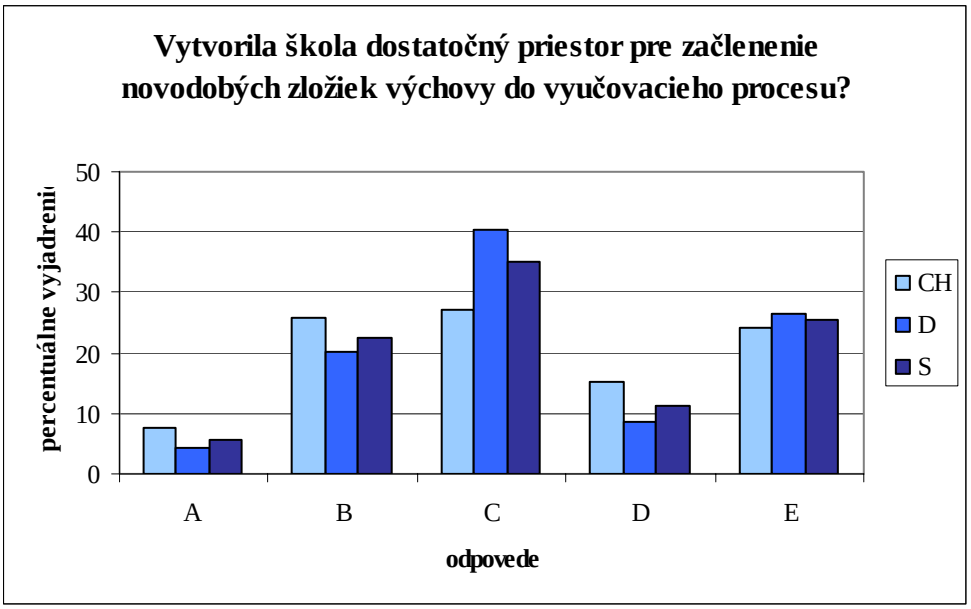
Niektoré výsledky prieskumu

Graf č.1



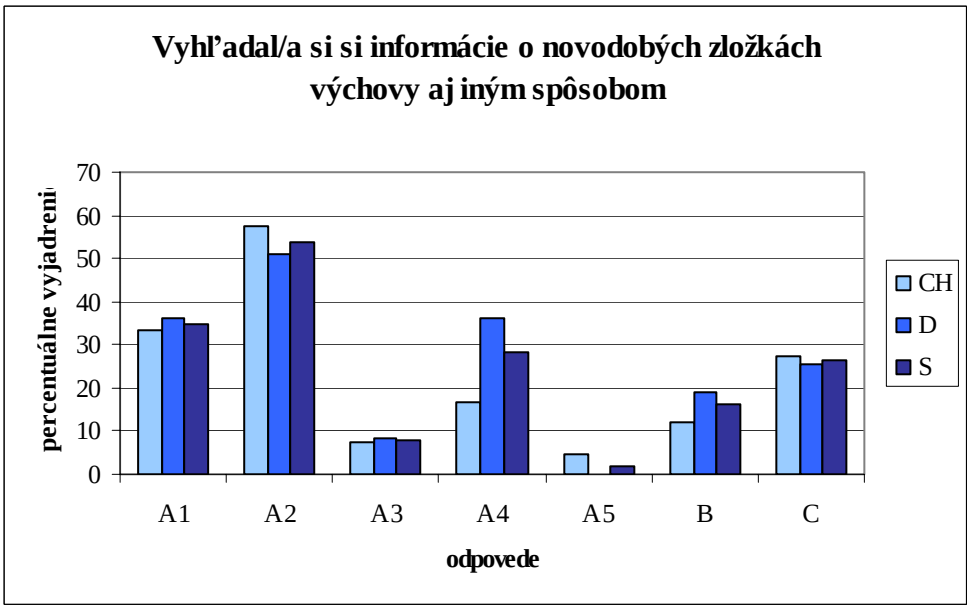
Legenda: A – Výchova k manželstvu a rodičovstvu, B – Protidrogová výchova, C – Ekologická a enviromentálna výchova, D – Výchova k zdraviu a zdravému životnému štýlu, E – Globálna výchova,
F – Multikultúrna výchova

Graf č.2



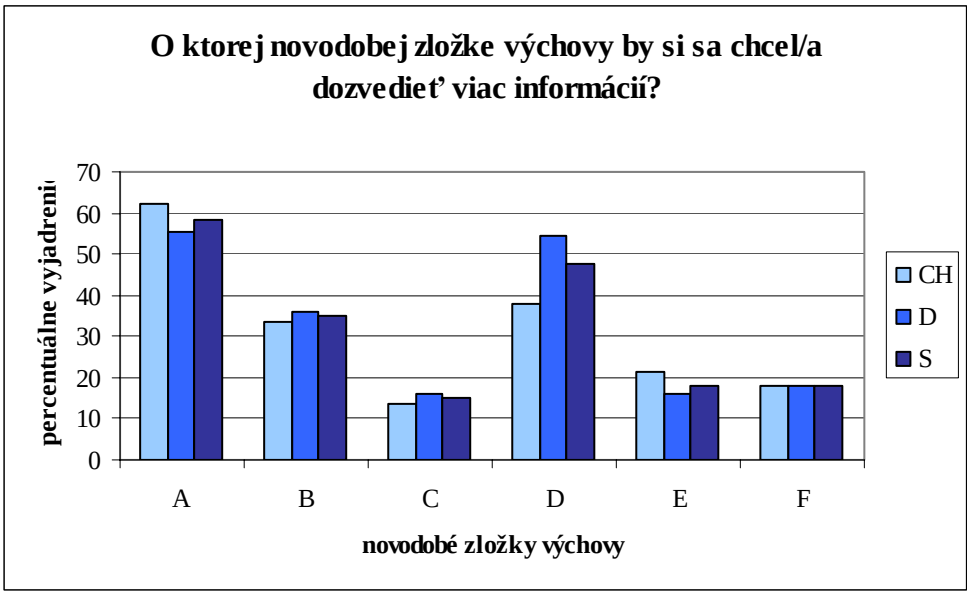
Legenda: A – áno, B – skôr áno, C – skôr nie, D – nie, E – neviem posúdiť

Graf č.3



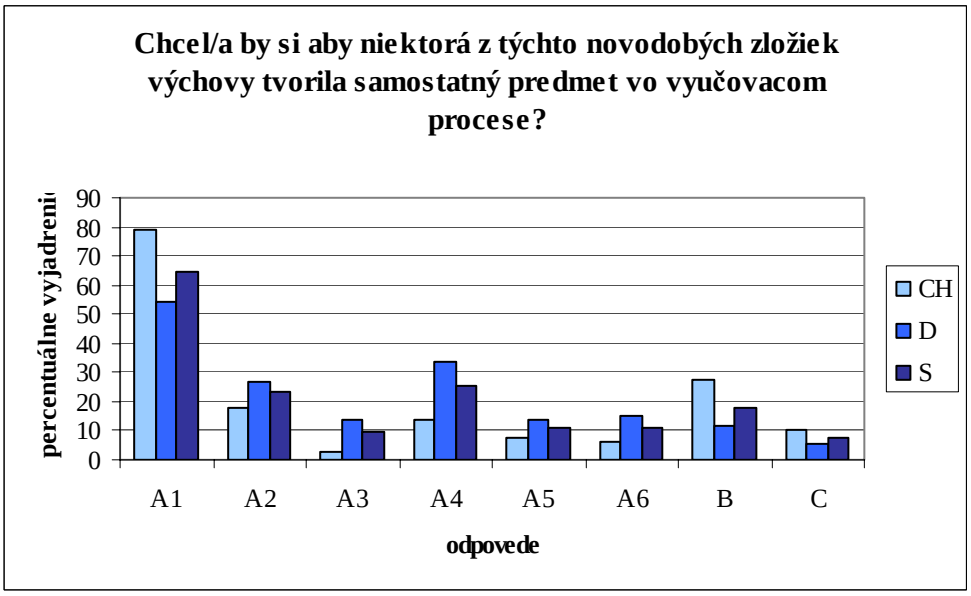
Legenda: A – áno, označ ako , A1 – TV, A2 – internet, A3 – rádio, A4 – tlač, A5 – iné, dopíš, B – nie, ale uvažoval/a som o tom, C – nie

Graf č.4



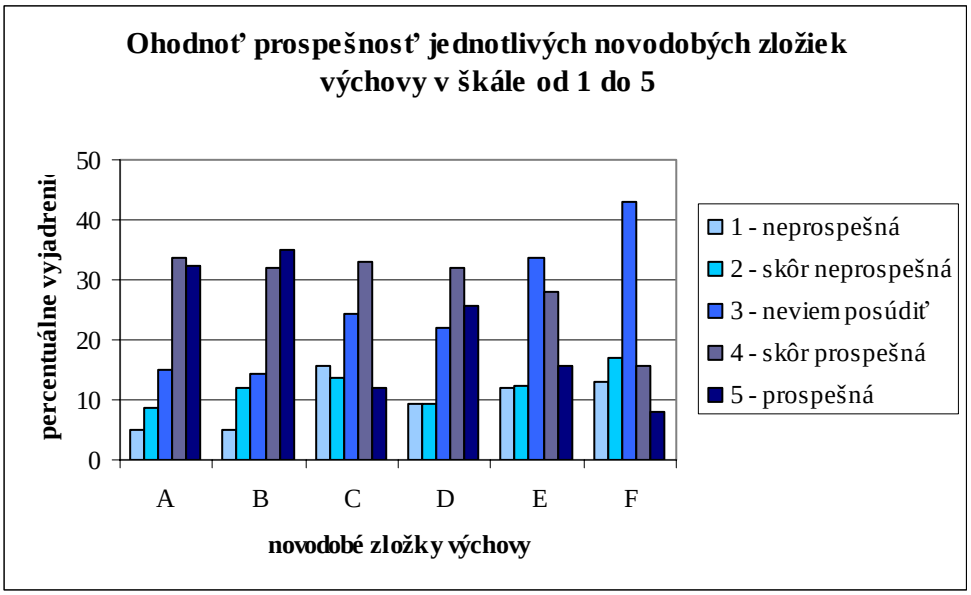
Legenda: A – Výchova k manželstvu a rodičovstvu, B – Protidrogová výchova, C – Ekologická a enviromentálna výchova, D – Výchova k zdraviu a zdravému životnému štýlu, E – Globálna výchova,
F – Multikultúrna výchova

Graf č.5



Legenda: A – áno, označ, A1 – Výchova k manželstvu a rodičovstvu, A2 – Protidrogová výchova, A3 – Ekologická a enviromentálna výchova, A4 – Výchova k zdraviu a zdravému životnému štýlu, A5 – Globálna výchova, A6 – Multikultúrna výchova, B – nie, C – neviem posúdiť

Graf č.6



Legenda: A – Výchova k manželstvu a rodičovstvu, B – Protidrogová výchova, C – Ekologická a enviromentálna výchova, D – Výchova k zdraviu a zdravému životnému štýlu, E – Globálna výchova,
F – Multikultúrna výchova

Interpretácia výsledkov prieskumu

Z prieskumu sme zistili, že študenti sa vo vyučovacom procese stretli so všetkými novodobými zložkami výchovy, ktoré boli uvedené v dotazníku.

Najväčšie zastúpenie vo vyučovacom procese má protidrogová výchova, ktorú označilo 78% študentov. Táto zložka výchovy je súčasťou tematických celkov povinných predmetov a rôznych preventívnych protidrogových programov, ktorých sa školy zúčastňujú. Problematika drogovej prevencie ako obsahu výchovného procesu je veľmi aktuálna. Dnešná generácia mladých ľudí má veľa možností vyskúšať rôzne druhy drog a práve preto sa školy snažia o prevenciu drogových závislostí.
Najmenej študentov 5,0% označilo multikultúrna výchovu, ako druhú najmenej zastúpenú označili globálnu výchovu. Ešte stále vo vyučovacom procese tieto dve uvedené zložky výchovy nemajú svoje stále miesto. Študenti sa určite stretli s pojmami ako globalizácia, alebo multikultúra, ale majú o nich len okrajové informácie. Stále prebieha proces vzdelávania učiteľov, tvorba materiálov a diskusia ohľadom začlenenia týchto zložiek výchovy do učebných osnov rôznych predmetov.

Z prieskumu vyplynulo aj zastúpenie novodobých zložiek výchovy vo vyučovacom procese. Najviac sú zastúpené novodobé zložky výchovy v týchto predmetoch: občianska náuka, odpadové hospodárstvo, etická výchova, náuka o spoločnosti, biológia, geografia, chémia, ekológia, spoločenská komunikácia, nemecký jazyk a hospodárska geografia. Iný spôsob, prostredníctvom ktorého sa študenti dozvedeli informácie o novodobých zložkách výchovy: prednáška, beseda, prospekty a KOČAP – Kurz ochrany človeka a prírody.

V prieskume sme sa zaujímali aj to, či škola vytvorila dostatočný priestor pre začlenenie novodobých zložiek výchovy do vyučovacieho procesu. Študenti mali na výber 5 možností: áno, skôr áno, skôr nie, nie a neviem posúdiť. Najviac študentov vyjadrilo názor, že „skôr nie“. Odpovede „skôr áno“ a „nie“ označil približne rovnaký počet študentov. Myslíme si, že to najpodstatnejšie danej otázky vyjadruje odpoveď „áno“, ktorú označilo minimálne množstvo študentov, konkrétne 5,6%. Na druhej strane odpoveď „nie“, ktorú označilo 25% študentov. Z toho vyplynulo, že škola, podľa názoru študentov, nevytvára dostatočný priestor pre začlenenie novodobých zložiek výchovy.

Ďalšia položka z dotazníka sa zamerala na to, či si študenti z vlastnej iniciatívy vyhľadali informácie o novodobých zložkách výchovy aj iným spôsobom. Študenti si najviac informácií vyhľadali prostredníctvom internetu (58%), ktorý sa považuje v dnešnej dobe za najväčší zdroj informácií. Internet ako zdroj informácií mal najväčšie zastúpenie na všetkých štyroch typoch stredných škôl. Za ním nasledovala televízia, ktorá nieje len formou relaxu ale pri výbere toho „správneho“ programu aj bohatým zdrojom nových informácií. Tlač má tiež zastúpenie v odpovediach študentov so svojimi 28%. Najmenej študentov čerpá informácie z rádia a od priateľov.

Zložky výchovy, ktoré sme vybrali pre prieskum a nazvali ich ako „novodobé“ nie sú samostatným predmetom (okrem predmetu „Ekológia“, ktorý je povinným predmetom na OA), ale sú začlenené do učebných osnov povinných predmetov, poprípade ide o predmet, ktorý má byť súčasťou povinných predmetov.

Študenti v prieskume prezentovali názor na jednotlivé novodobé zložky výchovy. Na stupnici od 1 do 5 mali ohodnotiť prospešnosť novodobých zložiek výchovy, kde 1 – neprospešná, 2 – skôr neprospešná, 3 – neviem posúdiť, 4 – skôr prospešná, 5 - prospešná . Podľa výpovedí, najviac študentov ohodnotilo výchovu k manželstvu a rodičovstvu ako skôr prospešnú, protidrogovú výchovu ako prospešnú, ekologickú a enviromentálnu výchovu ako skôr prospešnú, výchovu k zdraviu a k zdravému životnému štýlu ako skôr prospešnú, globálnu a multikultúrnu výchovu nevedeli ohodnotiť.

Závery a odporúčania pre pedagogickú prax

Realizovaným prieskumom sme zistili, že uvedené novodobé zložky výchovy si postupne nachádzajú svoje zastúpenie vo vyučovacom procese. Študenti boli v rámci vyučovacieho procesu najčastejšie vzdelávaní v oblasti výchovy k manželstvu a rodičovstvu a v oblasti protidrogovej výchovy, za nimi nasledovala ekologická a enviromentálna výchova. Globálna a multikultúrna výchova je pre študentov len málo známym pojmom. Tieto dve zložky výchovy sa však u nás ešte len formujú, hľadajú si svoje miesto v učebných osnovách jednotlivých predmetov a prebieha vzdelávanie učiteľov v tejto oblasti. Sme súčasťou EÚ, máme otvorené hranice, možnosť cestovať a spoznávať iné krajiny, iné kultúry, máme možnosť spoznať iné mentality ľudí, prostredníctvom internetu komunikujeme s ľuďmi na opačnom konci planéty. A práve preto by sa mali globálna a multikultúrna výchova stať dôležitou súčasťou výchovno–vzdelávacieho procesu na školách.

Študenti majú záujem dozvedieť sa o mnohých témach súvisiacich s novodobými zložkami výchovy viac, ako to umožňujú obsah a časová dotácia predmetov. Tento nedostatočne vytvorený priestor na implementáciu novodobých zložiek výchovy by mohli nahradiť rôzne edukačné aktivity. Malo by byť v záujme učiteľského zboru a vedenia školy, aby sa študentom ponúkli aj iné možnosti získať informácie. Ako napríklad besedy, diskusie, workshopy, kde študenti nie sú pasívni, ale majú možnosť sa pýtať čo ich zaujíma, majú možnosť stretnúť sa s odborníkmi. A dôležité je aj to aby sa tieto edukačné aktivity neodohrávali len v prostredí školy. Naopak pre študentov by bolo určite zaujímavejšia návšteva rôznych podujatí alebo zorganizovanie exkurzií. Myslíme si, že ani jednorazové

aktivity v podobe prednášky raz v roku a pre celú školu nie sú optimálnym riešením na vytvorenie priestoru pre implementáciu novodobých zložiek výchovy do edukačného procesu.

4 Záver

Cieľom príspevku bolo zistiť zastúpenie novodobých zložiek výchovy, ich začleňovanie do edukačného procesu a ich realizáciu v podmienkach jednotlivých typov stredných škôl. Prieskum bol zameraný na tieto novodobé zložky výchovy: výchova k manželstvu a rodičovstvu, protidrogová výchova, ekologická a enviromentálna výchova, výchova k zdraviu a k zdravému životnému štýlu, globálna výchova a multikutúrna výchova. Uvedomujeme si, že uvedené novodobé zložky výchovy nepokrývajú celú paletu týchto zložiek. Ako príklad je možné uviesť: svetonázorová, právna, prosociálna, onkologická a informačná výchova. Edukačné pôsobenie na školách v oblasti novodobých zložiek výchovy môže významne prispievať k utváraniu postojov, zručností a správania sa mladej generácie a tak významne ovplyvniť kvalitu ich života.

Literatúra

BAJTOŠ, J.: Kompendium pedagogiky alebo state o výchove. Košice, UPJŠ 2006. ISBN 80-7097-648-9

MATYÁŠOVÁ, E.: Novodobé zložky výchovy a ich zastúpenie vo vyučovacom procese na stredných školách. /Diplomová práca/ Košice, UPJŠ PF, 2007.

ROSA, V., TUREK, I., ZELINA, M.: Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov. Projekt Milénium. Bratislava, IRIS 2001.

VORLÍČEK, CH.: Úvod do teorie výchovy. Praha, SPN 1984.

ZELINA, M.: Teórie výchovy alebo hľadanie dobra. Bratislava, SPN 2004. ISBN 80-10-00456-1

Summary:

This article deals with problems of latter parts of the education, representation and implementation of it in educational process at the secondary school. It comprises basic characteristics of latter parts of the education and deals with the pedagogical research representation and intergration of them into teaching plans particular subjects at the secondary school.

Kontaktné adresy:

BAJTOŠ Ján, Prof. Ing. CSc. PhD.
Katedra pedagogiky
Filozofická fakulta UPJŠ
Moyzesova 16, 040 01 Košice
e–mail: jan.bajtos@upjs.sk

Renáta OROSOVÁ, PaedDr. PhD.
Katedra pedagogiky
Filozofická fakulta UPJŠ
Moyzesova 16, 040 01 Košice
e-mail: renata.orosova@upjs.sk

Problém výchovy detí predškolského veku v súčasnosti

Andrea Baranovská, SR

Anotácia *:* Súčasná doba kladie zvýšené nároky nielen na dospelých, ale aj na deti. Skracuje sa doba ich detstva a zvyšuje sa množstvo informácií, ktoré sa musia naučiť a zručností, ktoré si musia osvojiť oveľa skôr. Preto aj výchova detí sa mení. V mnohých prípadoch je veľmi nerovnomerná a jednostranne orientovaná. Príspevok sa zaoberá problémom zosúladenia výchovy a výchovných očakávaní rodičov a učiteľov materských škôl najmä u detí so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami.

Kľúčové slová: predškolský vek, výchova, vzdelávanie, materská škola, základná škola, deti

Súčasnosť je dobou informácií. Je ich nesmierne množstvo a zaplavujú nás z každej strany. Už nie je problémom dozvedieť sa, čo potrebujeme, skôr ako si z toho množstva vybrať tie správne. A práve toto množstvo nových informácií prispieva k tomu, že deťom sa skracuje čas na prípravu a hru a zvyšuje sa na ne tlak, aby v krátkom čase zvládli veľa vecí. A tak nemajú čas sa venovať niečomu dôkladne, prípadne si dôkladne osvojiť to, čo ich baví a zaujíma.

Materská škola sa tak stáva jednou z prvých subjektov, ktoré majú aktívne rozvíjať schopnosti a zručnosti dieťaťa. Má byť prostredím, v ktorom dieťa má získať bohaté skúsenosti, poznatky, jazykový prejav a taktiež je „jedinou výchovno-vzdelávacou inštitúciou zámerne stimulujúcou učenie a socializáciu dieťaťa v období pred vstupom do základnej školy.“(Koncepcia výchovy a vzdelávania dieťaťa v predškolských zariadeniach – návrh).

Cieľom výchovy a vzdelávania v materskej škole je pripraviť dieťa na zvládnutie požiadaviek v základnej škole. Práve z tohto dôvodu je v novej koncepcii MŠRaŠ SR návrh preradiť materské školy z kategórie predškolských zariadení do kategórie škôl.

Inštitucionálna predškolská výchova má u nás dlhú tradíciu. Môžeme povedať, že priamo súvisí so zakladaním detských opatrovní. Prvá detská opatrovňa vznikla v roku 1829 v Banskej Bystrici, neskôr v roku 1830 v Bratislave a v roku 1832 v Trnave (v budove terajších chránených dielní OZ Iskierka na Havlíkovej ulici – pri Synagóge) zásluhou Terézie Brunswickovej. Už v tom období mala predškolská výchova svoj cieľ, obsah a aj metodiku dosiahnutia stanovených cieľov.

Prvé zákonné opatrenie, ktoré malo za cieľ riešiť právne postavenie týchto zariadení bolo ustanovenie z roku 1891 uhorského zákona čl. XV. Tento článok hovorí o tom, že sa ustanovuje povinná školská dochádzka pre deti vo veku od 3. – 6. rokov v prípade, že ju rodina nedokáže doma zabezpečiť sama. Povinnosť zriaďovať takého „predškolské zariadenia“ mala obec.

Počas I. československej republiky – do roku 1939 – platil tento zákon. Materské školy však patrili už do školskej sústavy a ich správu a fungovanie zabezpečovalo Ministerstvo sociálnej starostlivosti.

V roku 1949 bol prijatý tzv. školský zákon č. 95 o základnej úprave jednotného školstva. Tento zákon okrem iného určoval, kto môže byť zriaďovateľom – mohla to byť obec alebo závod. Jednotný školský systém zahŕňal v sebe aj materské školy „pre telesne a duševne zdravé deti“, ktorú mali navštevovať vo veku od 3 rokov do začiatku dochádzky do školy.

50-te roky 20. storočia so sebou priniesli nutnosť zriaďovať predškolské zariadenia, nakoľko politika bola podporovať zamestnanosť žien. Práve v tomto období boli prijaté mnohé zákony, ktoré upravovali nariadenia v oblasti predškolských zariadení. Zákon z roku 1960 stanovuje predškolské zariadenia ako súčasť výchovno-vzdelávacej štruktúry a zaraďuje sem okrem

materských škôl aj jasle a spoločné zariadenia jasieľ a materskej školy, ktoré boli pre deti od najútlejšieho veku až po vstup do základnej školy.
V roku 1978 sa rozšíril systém predškolských zariadení o detské útulky pre deti vo veku od dvoch rokov. Po roku 1980 sa posilnil výskum v oblasti predškolskej výchovy a podnietil vypracovanie nových pedagogických dokumentov a metodík pre predškolské zariadenia a umožnil, aby sa ich zriaďovateľom stali aj závody a družstvá.
Po roku 1990 nastal v určitom smere „útlm“ v predškolskej výchove. Začala sa presadzovať myšlienka zrušenia materských škôl. K tomu prispela nielen snaha „šetriť“ finančné prostriedky, ale aj pokles populácie a hlavne nedocenenie predškolskej výchovy. K stabilizácii siete materských škôl došlo až okolo roku 1996, kedy sa ministerstvo školstva začalo opäť zaujímať o predškolskú výchovu – na základe aj alarmujúcich výsledkov z prvých ročníkov základných škôl.
Nasledujúca tabuľka prináša počty škôl a tried prijatých detí a učiteľov v rokoch 1990 – 2006. (zdroj UIPŠ)

Tab. 1 Materské školy zriadené obcou.

Rok	Počet škôl	Počet tried	Počet prijatých detí	Počet učiteľov
1990	4 025	9 296	216 336	18 620
1991	3 759	8 651	188 821	17 306
1992	3 642	8 604	188 502	17 218
1993	3 481	7 959	183 907	15 828
1994	3 333	7 428	174 724	14 718
1995	3 309	7 470	161 802	14 986
1996	3 311	7 682	167 992	15 411
1997	3 310	7 784	169 029	15 788
1998	3 307	7 890	167 218	15 947
1999	3 290	7 842	161 679	15 852
2000	3 241	7 577	153 857	15 232
2001	3 217	7 488	150 088	15 087
2002	3 206	7 522	150 555	15 107
2003	3 180	7 485	150 103	14 959
2004	3 000	7 063	147 654	13 829
2005	2 887	6 720	139 831	13 066
2006	2 849	6 598	136 795	12 891

Podľa ďalších prieskumov, ktoré sa robili na území Slovenskej republiky – tým, že sa uzákonila dobrovoľná návštevnosť pre deti v materských školách sa zistilo, že sa postupne od roku 1993 zvyšoval percentuálny počet detí – z celkového počtu detí – ktoré navštevovali materské školy. (zdroj ÚIPŠ)

Predškolská výchova v štátoch EU

Každý jeden štát v rámci EU má vytvorený svoj vlastný školský systém, ktorý nadväzuje na kultúru a podmienky danej krajiny.
Cieľom predškolskej výchovy však vo všetkých štátoch je socializácia dieťaťa a jeho adaptácia na detský kolektív.
V Belgicku je predškolská výchova súčasťou vzdelávacieho systému. Je bezplatná a dobrovoľná. V Dánsku je povinnosťou obce zriaďovať predškolské triedy. Nemecko je jednou z krajín, kde je dochádzka do materských škôl povinnosťou pre deti, ktoré dosiahli vek 6 rokov a nie sú pripravené na vstup do základnej školy.
Podobná situácia je aj v Grécku – v niektorých regiónoch – kde ju upravuje ministerský dekrét. Vo Francúzsku je vo verejných inštitúciách predškolská výchova bezplatná. V Írsku

prvé dva cykly národnej školy sú určené pre deti predškolského veku – 4-5 ročné a 5- 6 ročné. Vzdelanie v národnej škole je bezplatné.
Talianske verejné materské školy pod správou ministerstva školstva sú bezplatné a dochádzka do nich je dobrovoľná, na rozdiel od Luxemburska, kde je dochádzka do predškolského zariadenia povinná od 4 rokov.
Holandsko umožňuje deťom od 4 rokov navštevovať základné vzdelávanie. Do 5 rokov zostáva dochádzka dobrovoľná a potom sa vzdelávanie mení na povinné. Vo Fínsku a v Švédsku existujú strediská dennej starostlivosti pre deti od 0 – 6 rokov. Verejná predškolská výchova sa neplatí a má byť dostupná všetkým deťom.
V Maďarsku aj v Poľsku je predškolská príprava v materskej škole povinná pre deti rok pred vstupom do základnej školy. V Čechách je dochádzka do MŠ dobrovoľná.
V Slovenskej republike je dochádzka do materskej školy dobrovoľná. Do materských škôl sa prednostne prijímajú 5-ročné deti.
Základným pedagogickým dokumentom, ktorým sa riadi výchova a vzdelávanie detí v materskej škole je „Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách“ a „Rozvíjajúci program výchovy a vzdelávania detí s odloženou povinnou školskou dochádzkou v materských školách**“ –** vydaných a schválených Ministerstvom školstva SR.
Existuje dlhoročná snaha o opätovné zavedenie povinnej dochádzky 5-ročných detí do materskej školy. V súvislosti s touto snahou sa pripravujú 2 alternatívy koncepcie výchovy a vzdelávania detí v predškolských zariadeniach. Keďže prioritou koncepcie je zaškoliť, čo najviac detí v materských školách a tým vyrovnať rozdiely v kognitívnej úrovni detí pochádzajúcich z rôznych prostredí a znížiť tak školskú neúspešnosť
1. alternatíva navrhuje povinné zaškolenie 5-ročných detí v materskej škole, ktoré by sa tak považovalo za prvý rok povinnej školskej dochádzky. V súvislosti s tým sa navrhujú rôzne formy zaškoľovania detí podľa podmienok regiónu, ktoré by riešili zaškolenie detí z rómskeho a sociálno málo podnetného prostredia. Táto alternatíva by zabezpečovala plynulý prechod z MŠ do ZŠ a zohľadňovala aj individuálne predškolské vzdelávanie.
2. alternatíva navrhuje dobrovoľnú a bezplatnú predškolskú výchovu (v súčasnosti sa platí za deti v MŠ poplatok podľa nariadenia zriaďovateľa MŠ – do výšky určenej zákonom) 5-ročných detí v MŠ založenej na rozhodnutí rodičov.
Základným cieľmi inštitucionálnej predškolskej výchovy sú:

- napĺňať potreby dieťaťa po sociálnom kontakte s rovesníkmi,
- uľahčiť dieťaťu plynulú adaptáciu na zmenené prostredie (vrátane základnej školy),
- prihliadať na rôzne sociokultúrne a socioekonomické rodinné zázemie dieťaťa,
- systematicky a cieľavedome rozvíjať osobnosť dieťaťa v oblasti psychomotorickej, poznávacej, sociálnej, emocionálnej a morálnej.

Medzi základné funkcie materskej školy patria:

Pedagogická funkcia:

- ktorá zabezpečuje výchovu a vzdelávanie, učenie, rozvoj osobnosti dieťaťa, proces výučby na odbornej a profesionálnej úrovni. Priamo nadväzuje na výchovnú funkciu rodiny, ale nenahrádza ju, iba obohacuje o cieľavedomú a systematickú činnosť v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami dieťaťa predškolského veku.

Preventívna, diagnostická funkcia:

- jej cieľom je rešpektovanie dieťaťa ako jedinečnej osobnosti s úlohou realizovať preventívne programy s účelom včasného odhaľovanie a korigovanie prípadných porúch mentálneho i fyzického rozvoja dieťaťa.

Poradenská funkcia:

- ktorej cieľom je poskytovanie odborno-metodickej pomoci rodičom i učiteľom MŠ pri výchove a vzdelávaní detí.

Kultúrna a multikultúrna funkcia.
Kompenzačná funkcia:
- s cieľom korigovať individuálne rozdiely v rámci inkluzívnej výchovy a sociokultúrne znevýhodneného prostredia u detí.

Sociálna funkcia:
- s cieľom rešpektovať a zabezpečovať každodenné potreby dieťaťa v sociálnych oblastiach.

Psychologická funkcia:
- s cieľom podporovať a rozvíjať schopnosti a zručnosti dieťaťa.

Ekonomická funkcia:
- s cieľom podporovať dieťa vo vzťahu k ľudskej práci.

Obsah výchovy a vzdelávania detí v materských školách.

Program predškolskej výchovy a vzdelávania by mal umožniť efektívnejšie rozvíjať osobnosť dieťaťa predškolského veku a jeho spôsobilosti nielen vo vzťahu k školskej pripravenosti, ale aj vo vzťahu k pripravenosti na život. Z celkového programu výchovy a vzdelávania si má dieťa osvojiť nasledujúce kompetencie:

Komunikačné schopnosti a spôsobilosti:
- schopnosť verbálne sa vyjadrovať, vysvetľovať, predčitateľskú gramotnosť, oboznamovať sa a komunikovať, tvoriť informácie aj v cudzom jazyku.

Personálne a interpersonálne schopnosti, spôsobilosti:
- kde zaraďujeme nasledovné kompetencie - sebazdokonaľovanie a výkonnosť,
- schopnosť kontrolovať sa a regulovať svoje správanie,
- nadväzovať a udržiavať medziľudské vzťahy,
- schopnosť spolupracovať v skupine,
- starostlivosť o svoje zdravie a životné prostredie,
- a schopnosť byť tolerantným a rešpektovať etické hodnoty a multikultúrne prostredie spoločnosti.

Schopnosti tvorivo a kriticky riešiť problémy:
- kde zaraďujeme schopnosť identifikovať a analyzovať problémy a súčasne navrhovať riešenia, hodnotiť ich, učiť sa z nich,
- schopnosť zvládnuť a vedieť pracovať aj v náročných, záťažových podmienkach – pod stresom,

Informačné zručnosti:
- rozvíjať a oboznamovať deti s ovládaním osobného počítača.

Numerické, symbolické aplikácie:
- ktoré tvoria obsah rozumovej výchovy.

Vo svojom princípe má byť materská škola zariadením, ktoré vzdeláva a pripravuje deti na úspešné zvládnutie požiadaviek základnej školy.

Na základe toho môžeme vidieť jednotlivé spoločné znaky medzi základnou a materskou školou.

Tabuľka 2 prináša prehľad obsahu výchovy a vzdelávania v materskej škole a v 1. ročníku základnej školy.

Tab. 2 Spoločné znaky materskej a základnej školy.

Obsah v materskej škole	**Obsah v 1. ročníku základnej školy**
telesná výchova	telesná výchova
pracovná výchova	
prosociálna výchova	etická výchova
rozvíjanie poznania	prvouka
jazyková výchova	slovenský jazyk a literatúra

matematické predstav	Matematika
hudobná výchova	hudobná výchova
výtvarná výchova	výtvarná výchova
literárna výchova	slovenský jazyk a literatúra

Otázka nadväznosti materskej a základnej školy je veľmi dôležitá a vystupuje do popredia v posledných rokoch. Problematika sa stáva dôležitou hlavne z hľadiska posudzovania školskej pripravenosti detí. Ako sme už spomínali od roku 1980 (podľa Ústavu informácií a prognóz školstva v Bratislave) došlo k zníženiu počtu detí v poslednom roku pred povinnou školskou dochádzkou približne o 38%. Súčasne s tým sa znížil počet materských škôl v rokoch 1989 – 2003 o 21% a do roku 2006 o ďalších 10,4% a špeciálnych materských škôl o 18%. K najvýraznejšiemu úbytku materských škôl došlo v rokoch 1990 – 1991.

V rámci porovnania zaškolenia detí predškolského veku možno badať stúpajúcu tendenciu – už v roku 2000 bolo zaškolených o 13,54% viac 5-ročných a 6,38% 6-ročných detí ako v roku 1995. A do roku 2005 to bolo o ďalšie 2% viac – medzi rokom 2005 a 2006 je badať mierny pokles počtu zaškolených 5 ročných detí v materských školách, čo je možné vysvetliť aj tým, že práve v tomto období došlo k určitému populačnému nárastu – mladé rodiny mali 2. bábätko. Do roku 2002 bolo v rámci Slovenska evidovaných v materských školách 1121 detí rómskeho pôvodu – pričom v okrese Trnava nebolo evidované ani jedno dieťa.

U nás zákon stanovuje, že povinná školská dochádzka začína dieťaťu od septembra príslušného školského roku, v ktorom dosiahlo 6 rokov. V prípade jeho nezrelosti – fyzickej, či nepripravenosti psychickej, sociálnej alebo emocionálnej mu môže byť na základe odporúčania odborníka navrhnutý odklad povinnej školskej dochádzky o jeden rok.

Predškolská výchova má teda vytvárať podmienky na zaškolenie detí – prednostne pre deti s odkladom povinnej školskej dochádzky. Vo svojej výchovno-vzdelávacej činnosti má klásť hlavný dôraz na aktivitu dieťaťa – najmä na hru, ktorá má dieťaťu umožniť získavať poznatky vlastnou aktivitou cez zážitkové učenie. Úlohou učiteľa je vytvárať podmienky a podnecovať aktivitu detí prostredníctvom aktivizujúcich metód a didaktických pomôcok. Hlavné je zameranie sa na umenie počúvať a viesť empatický rozhovor.

A tu práve je možné vidieť veľmi dôležitý rozpor medzi tým, čo sa má robiť a je umožnené. Zákon súčasne s týmito odporúčaniami určuje aj počty detí v jednotlivých triedach materskej školy.

§6 vyhlášky Ministerstva školstva a vedy SR č. 353/19934Z.z. o predškolských zariadeniach v znení vyhlášky Ministerstva školstva SR č.81/1997 Z.z. a v znení vyhlášky Ministerstva školstva SR č. 540/2004 Z.z. určuje, že počet detí prijatých do triedy materskej školy nemôže byť vyšší ako

- 22 detí od 3 – 4 rokov
- 24 detí od 4 – 5 rokov
- 28 detí od 5 – do začiatku povinnej školskej dochádzky
- 24 od 3 – do začiatku povinnej školskej dochádzky.

Zriaďovateľ materských škôl – z dôvodu – finančnej návratnosti – tak tlačí na materské školy, aby naplnili počty tried a tým vlastne „znižuje“ kvalitu práce pedagóga.

Ďalší problém s ktorým sa stretávame je rozdielnosť organizácie denného poriadku materskej školy a základnej školy a tiež organizácie zamestnania v materskej škole, ktoré nepripravuje dieťa na prácu v bežnej triede základnej školy, ale dbá skôr na rozvíjanie individuality dieťaťa.

Na rozdiel od predchádzajúcich rokov (pred 1990) má súčasný denný režim v materskej škole len jedno zamestnanie v doobedňajších hodinách, ktoré je robené formou predškolského vzdelávania, spoliehajúce sa na zámerné učenie. Doba trvania zamestnania je v závislosti od

veku od 5 minút (3 – 4 ročné deti) až po 30 minút (5 – 6 ročné deti). V ostatnom čase sa striedajú hry a činnosti podľa voľby detí s didaktickými aktivitami, ktoré by mali byť podmienené sústredením a záujmom dieťaťa a mali by byť organizované v menších skupinkách detí. Čiže v praxi by to malo vyzerať tak, že učiteľ rozdelí celú skupinu detí napr. na 3 skupinky, kde jedna má voľnú činnosť, druhá má vykonávať nejakú individuálnu činnosť a tretia s ním v skupine vykonávať nejakú aktivitu. Tento režim však nepodporuje rozvíjanie pozornosti dieťaťa a jeho koncentrácie na prácu, pretože nepočíta s tými deťmi, ktoré navštevujú materskú školu nepravidelne, či len v poslednom ročníku a teda nemajú návyk na podobný systém práce a ostatné deti, ktoré vykonávajú inú činnosť ich rušia a ony potom vyrušujú ostatných, čím sa výrazne znižuje kvalita práce v triede materskej školy.
K podobným - veľmi zaujímavým zisteniam dospela aj štátna školská inšpekcia v materských školách na Slovensku v rokoch 2004/2005, ktorá zistila, že najvýraznejšie rozdiely medzi deťmi, ktoré navštevujú materskú školu pravidelne a tými, ktoré ju navštevujú len rok pred vstupom do základnej školy sa prejavili v oblastiach:

- rozumových schopností
- sociálno-emocionálnej
- zmyslovo-motorickej.

Ďalej sa výrazné rozdiely prejavili medzi deťmi, ktoré navštevujú materskú školu pravidelne a tými, ktorí ju navštevujú nepravidelne – a to v zníženej schopnosti koncentrácie pri verbálnych a činnostných aktivitách. Najčastejšie problémy sa zistili tiež v jazykovej zložke a to v súvislosti s vyjadrovaním a správnou výslovnosťou.
Ďalšie najfrekventovanejšie nedostatky, ktoré boli zistené v materských školách sa týkali:

- nedodržiavania pedagogických a psychologických zásad pri plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti;
- už spomínanej nižšej úrovni rozvoja detí, ktoré navštevujú materskú školu krátky čas alebo nepravidelne;
- nedostatočné využívanie existujúcich priestorových možností materskej školy na pohybové aktivity;
- a slabá a málo účinná spolupráca medzi materskou školou a rodinou a materskou školou a základnou školou.

Vo svojom výskume – pri zisťovaní školskej pripravenosti detí vo veku 5 – 6 rokov – sme sa zamerali na porovnanie úrovne pripravenosti detí na školu v skupinách, ktoré boli rozdelené podľa toho, či navštevovali alebo nenavštevovali predškolské zariadenie pred vstupom do základnej školy. Podľa nášho očakávania boli na základnú školu oveľa viac a lepšie pripravené deti, ktoré materskú školu navštevovali.
Zistili sme však aj – v súlade so zisteniami školskej inšpekcie – že výraznou mierou sa na rozvíjaní schopností a zručností detí podieľajú aj ďalšie dva dôležité faktory a to:

- dĺžka – ako dlho dieťa navštevuje predškolské zariadenie – oveľa lepšie výledky dosiahli deti, ktoré navštevovali materskú školu viac ako jeden rok – ten pred vstupom do základnej školy;
- pravidelnosť – dochádzky detí do predškolského zariadenia – opäť v prospech detí, ktoré navštevovali predškolské zariadenie pravidelne.

Tie deti, ktoré navštevovali predškolské zariadenie nepravidelne mali najväčšie problémy podľa našich zistení :

- s adaptáciou sa na nové prostredie a nových ľudí
- a v oblasti reči a grafomotoriky.

Ďalšími oblasťami, v ktorých sa prejavoval rozdiel medzi deťmi boli:

- úroveň pracovných zručností a návykov
- samostatnosť
- koncentrácia na prácu

- disciplína.

V porovnaní s inými výskumami, ktoré robilo ŠPÚ môžeme konštatovať, že deti, ktoré navštevovali materskú školu dosiahli v testoch školskej pripravenosti vyššie skóre, ale signifikantný rozdiel sa prejavil najmä v subtestoch merajúcich pozornosť a pochopenie reči.

Na základe predchádzajúcich zistení môžeme teda konštatovať, že z hľadiska prípravy dieťaťa na školu má predškolská výchova nezanedbateľnú úlohu a vplyv. Systematická rodinná starostlivosť umožňuje dieťaťu rozvíjať svoje schopnosti a zručnosti, ale tieto deti majú často adaptačné a sociálno-emocionálne ťažkosti so začlenením sa do kolektívu rovesníkov v škole.

Z hľadiska sledovania účinnosti programov používaných v materských školách sme zistili, že sú vhodné najmä pre deti s možnosťou pravidelne a dlhodobo dochádzať do materskej školy – keď sme porovnávali výsledky rôznych skupín detí – z rôznych etnických skupín, či s rôznym fyzickým alebo psychickým handicapom, zistili sme, že práve týmto skupinám detí vyhovuje oveľa viac program prípravného ročníka ako program materskej školy – svoju rolu tu zohral aj počet detí v triede – prípravný ročník má určený počet max. 8 detí v triede – pre viacnásobne postihnuté deti – 4 – 6 detí, čo umožňuje individuálny prístup učiteľa ku žiakom.

Vzhľadom na naše zistenia by sme mohli stanoviť nasledujúce odporúčania do praxe, s cieľom zabezpečiť lepšiu pripravenosť detí:

1. zefektívniť vyučovací proces a prípravu detí v materských školách
2. zvýšiť logopedickú starostlivosť detí
3. zvýšiť uvedomenie sociálne slabých rodín
4. zakladať prípravné ročníky na základných a špeciálnych školách
5. uzákoniť povinnú predškolskú prípravu pre všetky deti vo veku 5 rokov
6. zamerať sa na rozvíjanie všetkých zložiek osobnosti detí, nakoľko v súčasnosti prevláda orientácia sa na výkonovú zložku a zabúda sa na rozvíjanie sociálnej.

Literatúra:

1. Baranovská, A. 2005. *Pripravenosť detí na školu, metódy zisťovania a možnosti nápravy nepripravených detí.* Dizertačná práca. Nepublikované.
2. Metodické usmernenie z 22. 1. 2004 č. CD-2004-566/1305-1.091 k zvýšeniu zaškolenosti detí v materských školách vydaných Ministerstvom školstva SR.
3. Pajdlhauserová E. – Medlen M. 2007. *Predškolské zariadenia 2007-2008.* Bratislava: SEducoS, ISBN 978-80-85757-15-6
4. Program výchovy a vzdelávania deti v MŠ – www.minedu.sk
5. Spravodaj Interface – www.governancie.sk
6. www.statis.sk – stránka Ústavu informácií a prognóz školstva

Summary: Increasing amount of demands is set not only on adults but also on children in the present time. Time of their childhood tends to get shorter. Quantity of information children have to deal with raises up. Education is often oriented considerably unequally and one-sided. Contributions is focused on harmonization in education, educational expectations of parents and teachers in kinder gardens, including children with special educational needs.

Kontakt:

Mgr. Andrea Baranovská PhD.
UCM Trnava, Katedra psychológie
J. Herdu 2
Trnava
andrea.baranovska@azet.sk

Úloha riaditeľa školy pri vytváraní priaznivej sociálnej klímy

Zuzana Brunclíková, SR

Anotácia: Príspevok sa zaoberá sociálnou klímou školy, dôležitým faktorom, ktorý ovplyvňuje celkové výsledky práce školy, spokojnosť pedagógov i žiakov so svojou školou, pracovnú výkonnosť, ale i dobré meno školy. Pri vytváraní priaznivej sociálnej klímy zohráva dôležitú úlohu riaditeľ školy, ktorého povinnosťou by malo byť dohliadať na vytváranie priaznivej klímy pedagogického zboru a súčasne pôsobiť tak, aby záujmom každého učiteľa bolo takejto činnosti aktívne pomáhať. Riaditeľ školy by mal vedieť, že efektívnosť práce jednotlivca závisí jednak na ekonomických stimuloch, tak aj na psychologických a sociálnych podmienkach práce a života zamestnancov školy, čo sa odráža na celkovej kvalite školy.

Kľúčové slová: sociálna klíma školy, typy klímy školy, úloha riaditeľa školy, štýl riadenia školy, metódy diagnostikovania klímy školy

Život v škole je veľmi zložitý jav. Rozhodujúcu úlohu pri zabezpečovaní fungovania školy ako systému interakcie vnútorných a vonkajších činiteľov majú ľudia – žiaci, učitelia, riadiaci pracovníci, prípadne rodičia. Je veľmi dôležité zamyslieť sa nad niektorými otázkami ako sú napr: Tešia sa žiaci po prázdninách do školy? Aké sú vzťahy medzi učiteľmi navzájom? Aké sú vzťahy medzi učiteľmi a manažmentom školy? Považujú žiaci a rodičia hodnotenie žiakov za spravodlivé? Majú učitelia možnosť sebarealizácie? ...a ešte mnoho ďalších. Vyjadriť sa k niektorých otázkam je možno ťažké, napriek tomu, zaoberať sa týmito problémami a hľadať riešenia je školskou realitou. Jedným z výrazných faktorov, ktorý ovplyvňuje celkové výsledky práce školy, spokojnosť pedagógov i žiakov so svojou školou, pracovnú výkonnosť, ale i povesť školy, je **klíma školy.**

Ak sa chceme zaoberať problematikou života v škole, je potrebné všímať si individuálny prejav života školy a vnútorného školského sveta a venovať pozornosť tým odlišnostiam, ktorých ovplyvnenie v žiadúcom smere by prispelo k zvýšeniu kvality školy (Hlásna, 2004).

Ako píše Grecmanová (1997) - pokiaľ sa školy opisujú len na základe zákonných ustanovení (napríklad organizačných foriem, učebných plánov atď.), a takto sa analyzuje aj ich spoločenská funkcia, spravidla sa neprihliada na to, čo sa deje vo vnútri školy a čo práve môže byť v rozličných školách odlišné. Preto treba brať do úvahy aj subjektívne postoje k činnosti školy, lebo každá osoba alebo skupina osôb, ktoré sa zúčastňujú na školskom živote, nadväzuje s druhou osobou alebo osobami vzťahy akcie a reakcie.

V tejto súvislosti pripomíname výskum znakov školy, realizovaný Wittenbruchom (1988, cit. podľa Obdržálka, 1996), ktorým zistil, že k pozitívnym znakom života školy patrí najmä tvorivý učiteľský zbor, kolegiálna spolupráca, klíma v škole, vzťahy dôvery medzi učiteľmi, žiakmi, rodičmi, angažovanie riaditeľa školy, dobré materiálne vybavenie, ponímanie žiakov ako partnerov učiteľov, spoločné záujmy a ďalšie.

K negatívnym znakom života školy priradili respondenti výskumu najmä školský stres, strach, permanentne nastolované, ale i potláčané konflikty, mnohostranné a nezdravo prehnané nároky učiteľov, rodičov, žiakov, priestorové a materiálno-technické nedostatky školy, nedôvera, preexponovaný konkurenčný boj v učiteľskom kolektíve, preplnenosť učebných osnov a ďalšie.

Za kľúčový znak života školy však väčšina odborníkov, ale i respondentov spomenutého výskumu považuje **klímu školy**. Obdržálek (1996) uvádza, že niektorí

pedagógovia v podstate ani nerozlišujú medzi životom školy a školskou klímou. Je však veľmi dôležité rozlišovať pojmy život školy a klíma školy.

Kým **klíma školy** (Obdržálek, 1996) je vytváraná ustálenejším systémom vzťahov učiteľov, žiakov, riaditeľa školy a jeho zástupcov, prípadne ďalších zúčastnených výchovných činiteľov na škole, tak **školská klíma**, ako typ **sociálnej klímy**, je druh konsenzu. Existuje v ňom vymedzený okruh spoločných jednotných prístupov k javom a procesom, ale aj okruh rozdielnych, diferencovaných názorov a prístupov k javom a procesom.

Mareš (2000) pod pojmom **sociálna klíma školy** rozumie javy dlhodobé, trvajúce mesiace až roky, typické práve pre danú školu. Jej tvorcami sú: vedenie školy, učiteľský zbor, učitelia ako jednotlivci, žiaci jednotlivých ročníkov, konkrétne školské triedy, ďalší zamestnanci školy. Autor v tejto súvislosti kladie otázku, čo vlastne znamená termín sociálna klíma školy? Obsahovo zahŕňa ustálené postupy vnímania, prežívania, hodnotenia a reakcii všetkých aktérov školy na to, čo sa v škole stalo, práve sa deje, alebo sa má v budúcnosti udiať. Dôraz je položený na to, ako klímu vidia a interpretujú sami aktéri (teda na „subjektívne“ aspekty klímy), vôbec nie na to, aká je klíma „objektívne“. Dôvod je zrejmý – pre úvahy, zaujímanie postojov a konanie aktérov (a ďalšie hodnotenie tohto konania) je oveľa dôležitejší subjektívny pohľad aktérov na školu.

Klímu školy možno definovať aj ako dlhodobejšie vzťahy spojené s citmi, prežívaním a medziľudskými vzťahmi. Tieto vzťahy sú menej premenlivé a fungujú bez ohľadu na konkrétne sociálne situácie, nemenia sa rýchlo. Oveľa pokojnejšie sa žije v skupine, kde je príjemná, priateľská klíma, ktorá umožňuje každému členovi skupiny jeho individuálny rozvoj (Obdržálek – Horváthová et. al., 2004).

Ako uvádzajú Obdržálek – Horváthová (et. al. 2004), tak existuje viacero prístupov k skúmaniu školskej klímy. Dominujú 2 prístupy:

1) manažérsko-organizačný prístup – hodnotenie klímy školy má za cieľ skúmať rôznorodosť a pestrosť vzťahov medzi takými fenoménmi, ako sú: spôsob riadenia školy, uplatňovanie organizácie v jej činnosti, vzťah medzi riaditeľom a ostatnými učiteľmi, ako aj učiteľmi navzájom a vzťah školy k okoliu. Klíma vzniká medzi účastníkmi vyučovacieho procesu na základe komunikácie, spôsobu riadenia a zákonitostí styku školy s okolím.

2) sociálnopsychologický prístup – umožňuje sledovať podmienenosť percepcie klímy školy od vybraných osobnostných korelátov skúmaných jedincov. Výskumy, ktoré sú zamerané na túto oblasť, ukazujú súvislosti medzi osobnostnými charakteristikami a ukazovateľmi klímy školy – osoby chladné, submisívne, introvertné majú tendenciu vnímať klímu školy ako menej podnecujúcu a tvorivú. Na základe tohto je potrebné rozvíjať sociálne zručnosti, ktoré by viedli k redukcii pocitov ohrozenia, obáv, neistoty, vzájomnej nevraživosti, ktorú učitelia vo svojich školách pociťujú.

Existuje viacero delení školskej klímy. Hlásna et. al. (2006) uvádza nasledujúce typy riadenia školy, ktoré vytvárajú rozličnú klímu:

1) **Autokratické riadenie izolujúcim spôsobom –** život školy určuje riaditeľ/riaditeľka a učitelia; s rodičmi a žiakmi sa zaobchádza ako s podriadenými; vonkajšie kontakty školy sa považujú za zbytočné; škola má výlučne kognitívnu orientáciu.

2) Autokratické riadenie spôsobom blízkym životu – v škole je neustály pohyb; oslavujú sa sviatky, usporadúvajú sa výstavy, besedy, pozývajú sa zaujímavé osobnosti; zúčastnení sú však iba pasívnymi pozorovateľmi.

3) Demokratické riadenie izolujúcim spôsobom – dialóg medzi učiteľmi, rodičmi, žiakmi; uznáva sa individuálne právo vo vnútri školy, bez záujmu o vonkajšie okolie.

4) Demokratické riadenie spôsobom blízkym životu – spolupráca medzi zúčastnenými; vytvárajú sa podnety na učenie mimo organizovaného učenia; hľadajú sa nové metódy a formy vyučovania/vzdelávania (tematické, projektové vyučovanie).

Podľa môjho názoru demokratické riadenie spôsobom blízkym životu je najideálnejšie, pretože je tu značná spolupráca aj s vonkajším okolím a hľadajú sa tu nové metódy a formy vyučovania.

Grecmanová opisuje tieto **znaky pozitívnej školskej klímy:**

Pozitívna školská klíma z hľadiska žiakov:

- umožňuje samostatné objavné učenie, z ktorého má žiak radosť,
- kladie požiadavky zodpovedajúce individuálnym schopnostiam žiaka,
- podporuje rozvoj osobnosti žiaka,
- dáva žiakovi istotu, že bude akceptovaný,
- umožňuje žiakovi zažiť úspech,
- je pre žiaka organizačne prehľadná,
- sprostredkuje žiakovi vedomie, že sa k nemu pristupuje spravodlivo,
- dáva žiakovi možnosť tvoriť školu ako vlastný životný priestor a ako takú ju vnímať.

Pozitívna školská klíma z hľadiska učiteľov:

- všeobecne sa chápe ako pracovisko, v ktorom učiteľ rád pracuje, dobre a adresne učí, rád spolupracuje so žiakmi/deťmi, rodičmi a kolegami,
- umožňuje učiteľovi prežívať: citový súlad a pocit spolupatričnosti s ostatnými učiteľmi, úspech v odbore jeho pôsobnosti a pocit sebarealizácie v práci, pocit slobody, samostatnosti v práci, radosť z pochvaly a uznania zo spravodlivého ohodnotenia, spokojnosť s daným stavom vecí, s bezkonfliktnou atmosférou.

Od pozitívnej školskej klímy rodičia očakávajú:

- ústretovosť učiteľov,
- spravodlivé hodnotenie a spravodlivé zaobchádzanie so žiakmi,
- transparentnosť rozhodnutí (napr. organizačných, výchovných),
- vychovávateľskú kvalifikovanosť a vyučovaciu kompetentnosť učiteľov,
- vhodnú motiváciu žiakov k učeniu,
- individuálnu podporu každému žiakovi,
- cieľavedomú prácu škôl s ohľadom na úroveň žiakov v kognitívnej a emocionálnej oblasti.

Pozitívna školská klíma z hľadiska verejnosti musí žiakov pripraviť na:

- úspešné zapojenie do odborného, pracovného/školského sveta,
- svojprávnu a zodpovednú účasť na verejnom živote,
- angažovanosti pre spoločenské záležitosti,
- osobnú a odbornú mobilitu (1997).

Dôležitú úlohu pri vytváraní pozitívnej školskej klímy má **riaditeľ školy**. Dôležité je, ako dokáže rozoznať záujmy a potreby učiteľov, odhadnúť ich osobné ašpirácie a hodnoty, ktoré preferujú; ako dokáže využiť tieto poznatky k motivácii a stimulácii učiteľov, k vytváraniu ich profesných postojov a hodnôt.

Ako uvádzajú Bičík – Hrma (2007, s. 2), tak „ výkony škôl na 40 % závisia od úrovne systému ich riadenia. Najlepšie výsledky dosahujú riaditelia škôl zameraní na operatívne riadenie, systematické usmerňovanie procesov a súčasne na vhodné motivovanie, správny výber, primeranú starostlivosť a objektívne hodnotenie práce učiteľov, žiakov a ostatných pracovníkov školy.“ Riaditeľ môže prispieť k priaznivej klíme v škole aj tým, že presne rozdelí kompetencie, úlohy a ciele pre všetkých pracovníkov školy. Bude viesť ľudí k prevzatiu osobnej zodpovednosti a produktívnej práci v samostatných skupinách (tímoch), ktoré úspešne dokážu riešiť zložité problémy a úlohy. Týmto dáva riaditeľ školy najavo dôveru pracovníkom školy k plneniu úloh.

Ak sa riaditeľ rozhodne, že učiteľ bude v nasledujúcom školskom roku vyučovať napr. slovenský jazyk v určených triedach, prenáša na neho zodpovednosť za výsledky, ktoré žiaci dosiahnu. K tomu však učiteľ potrebuje celý rad právomocí (napr. prispôsobiť učebné osnovy a časovo tématický plán reálnym učebným možnostiam žiakov, aplikovať svoj systém hodnotenia žiakov, používať také vyučovacie metódy a formy, ktoré sa mu javia pre danú situáciu najadekvátnejšie, atď.).

Riaditeľ by sa mal tiež snažiť, aby bol pre učiteľov osobným príkladom, mal by udržiavať vzájomnú dôveru. Mal by sa snažiť o to, aby povinnosti a potreby ľudí boli vyvážené. Taktiež, aby sa v škole nemenili pravidlá, existovala spolupráca medzi riaditeľom a učiteľmi navzájom. Učitelia by mali chodiť do školy radi, nemali by byť frustrovaní z pobytu v škole, čo môže vyústiť do apatie.

Významnou stránkou osobnosti riaditeľa školy podľa Godlu (2007, s. 4) je, **štýl riadenia školy** aký v praxi uprednostňuje. Či je presvedčeným zástupcom:

- **demokratického štýlu riadenia**, v ktorom vytvára potrebný priestor pre aktívnu účasť žiakov, pedagogických a nepedagogických zamestnancov školy, poradných orgánov (vedenie - manažment škoky, pedagogická rada, výchovný poradca, predmetové komisie, triedni učitelia, žiacka rada, rodičovská rada, rada školy) a odborovej organizácie, žiakov a rodičov na rozhodovaní a riadení. Čo znamená, že o riadenie a rozhodovanie sa delí, decentralizuje ho, časť svojich kompetencií prenáša na iných funkcionárov školy (napr. vedúcich predmetových komisií) alebo -
- **autoritatívneho štýlu riadenia**, v ktorom je on sám nielen rozhodujúcim, ale najmä jediným subjektom, ktorý rozhoduje sám o všetkom, neradí sa, nespolupracuje so svojimi poradnými orgánmi, tie existujú len formálne a tak pedagógovia, ako aj žiaci a rodičia sú z účasti na demokratickom rozhodovaní a riadení školy vytlačení. Predpokladáme však, že takýto spôsob riadenia na našich školách je už prekonaný.

Vhodnosť využitia uvedených štýlov však záleží na konkrétnej riadiacej situácii. Napr. v prípade nutnosti evakuácie školy z dôvodu pôžiaru nejde demokraticky riešiť, ako evakuácia prebehne, ale je nutné použiť autoritatívny prístup. Naopak v prípade, že riaditeľ školy sa bude u svojich podriadených usilovať o zmenu ponímania osobnosti žiaka, nemôže predpokladať, že k tejto zmene príde na základe príkazu. Schopný riaditeľ musí pružne reagovať na situácie, ktoré v škole vznikajú. Ak má byť štýl riadiacej práce riaditeľa účinný, musí byť dostatočne tvorivý. To však neznamená, že musí byť nutne autorom mnohých inovácií, ale ide o to, aby svojím spôsobom riadenia dokázal k inovácii inšpirovať učiteľov, umožnil im ich tvorivosť prejaviť a realizovať sa a vedel tiež oceniť ich snahu a prínos (Grecmanová, 2007).

Priaznivá klíma v škole ovplyvňuje psychiku učiteľov i žiakov, a tým vplýva na priebeh vyučovacieho procesu, na plnenie výchovno-vzdelávavích cieľov. Skúmaniu klímy v škole sa nevenovala v minulosti dostatočná pozornosť. Jej význam je však nepopierateľný. Jedným z dôležitých predpokladov úspešnej pedagogickej práce je aj dobrá sociálna klíma.

Je potrebné zdôrazniť, že hlavným krokom riaditeľa na zabezpečenie priaznivej klímy školy je to, aby najskôr zistil reálny stav klímy v škole. Mal by sa pokúsiť zistiť klímu školy, ktorá zahŕňa vonakajší prejav kultúry školy, identifikáciu žiakov a zamestnancov so školu, hrdosť na školu, étos školy, skryté kurikulum školy, vzájomné rešpektujúce sa správanie žiakov a učiteľov.

Na skúmanie klímy školy majú pedagogickí, riadiaci pracovníci škôl a výskumníci k dispozícii rad metód, ale v našej práci uvádzame metódy diagnostikovania klímy školy, podľa Mareša (2000) :

- *Neštandardizované pozorovanie* – výskumník sa prechádza po škole, zoznamuje sa s jej prostredím, vybavením, pozoruje konanie žiakov, učiteľov a ďalších zamestnancov školy. Na základe svojich subjektívnych hľadísk, dojmov, stretnutí, udalostí, ktorých je svedkom, si vytvára svoju osobnú predstavu o klíme školy. Postrehy takto získané patria skôr do kategórie „celkových dojmov“ o škole, je problematické na nich stavať a čokoľvek závažné z nich vyvodzovať.

- *Štandardizované pozorovanie* – výskumník prichádza do školy s cieľom pozorovať vopred definované aspekty v škole. Na svoju činnosť býva dopredu pripravený, vycvičený. Má stanovený okruh situácií, ktorým sa má venovať, má k dispozícii štandardizované postupy pre pozorovanie, popis a analýzu javov, má definované kritériá hodnotenia. Snahou je, aby sa subjektivita pozorovania klímy školy minimalizovala, aby niekoľko nezávislých pozorovateľov dospelo k približne rovnakým záverom.

- *Zúčastnené pozorovanie* – výskumník dlhodobo žije v škole (mesiace, roky) a stane sa „súčasťou školského života“, partnerom učiteľov a žiakov. Podobné postupy volí školská etnografia.

- *Rozhovor* – so žiakmi, učiteľmi, vedením školy. Zvyčajne ide o pološtandardizovaný rozhovor, v ktorom je časť otázok stanovená vopred, je fixná, aby bolo možné porovnávať videnie tých istých tematických okruhov rôznymi osobami. Ďalšia časť otázok je improvizovaná, pružne menená podľa priebehu rozhovoru, aby nevytváral dojem „výsluchu“.

Dotazníky a posudzovacie škály – písomné získavanie informácií ich prostredníctvom. Tu je okruh otázok fixný, dotazník vypĺňajú žiaci, učitelia, pracovníci vedenia školy, niekedy aj rodičia žiakov.

Možno súhlasiť s názorom Godla (2007, s.4), že „rastúca spokojnosť pedagogických zamestnancov školy vedie aj k rastu efektívnosti ich práce a utváraniu priaznivej klímy školy.“ Ak učiteľ cíti podporu riaditeľa a vedenia školy, ktorí determinujú a udržiavajú sociálnu a pracovnú klímu v škole, chodí do práce rád, k plneniu výchových a vzdelávacích úloh a cieľov pristupuje optimisticky, podáva kvalitný výkon najmä vo výchovno-vzdelávacej práci so žiakmi, je tvorivý, inciatívny, posilňuje sa jeho sebadôvera, je oporou vedenia školy. Takéto vzájomné pôsobenie posilňuje kvalitu pedagogického kolektívu, podnecuje efektívnosť výchovno-vzdelávacej práce školy, pozitívne pôsobí na všestranný rozvoj osobnosti žiaka a vytvára pozitívny obraz školy. Dobré vzťahy sú základom kvalitnej, dobrej výchovno-vzdelávacej a celej práce školy. Sú podmienkou úspešného mravného formovania osobnosti žiaka v škole aj mimo nej.

„Škola má zaisťovať bezpečnú, podporujúcu a podnetnú klímu, klímu dôvery, otvorenej komunikácie. Je miestom aj pre ďalšie aktivity po skončení výučby. Na kvalitnej škole je nízka absencia žiakov, málo uložených trestov, zanedbateľná delikvencia, starší žiaci pomáhajú mladším. Eviduje sa taktiež nízka absencia zamestnancov, medzi nimi vládne duch spolupráce, tímovej práce, je malý počet žiadostí o preloženie. Správanie sa riaditeľa školy, zástupcov riaditeľa voči pedagogickým a nepedagogickým zamestnancom je korektné. Rodičia vnímajú, že si ich škola váži, že sú v škole vítaní“(Blaško, 2007, s.6).

Hovorí sa, že škola musí mať „dušu“. A tú môže svojím demokratickým, odborným a predovšetkým ľudským riadením zabezpečiť iba dobrý riaditeľ školy.

Summary:
This article deals with the social climate of a school as a very important factor that influences the summary results of working at school. The satisfaction and points of view from teachers and students are taken into account as well as the working attitude. Moreover the reference (whether good or bad) and reputation of the school is also regarded.

In order to create a good social environment, the headmaster of the school plays a very important role. His/her main duty should be to control the process of creating a suitable climate of the pedagogical assembly and at the same time, act in the way that every teacher can feel his/her professional interest and active help. The headmaster should know that the effectiveness of work of each individual is dependant on the economic stimuli as well as on the psychological and social condition of the school's employees work and life that influence the quality of that given school.

Literatúra:

BIĆÍK, A. – HRMO, R 2007. *Opodstatenosť uplatenia kvality školy v konkurenčnom prostredí.* (cit.5.12.2007) Dostupné na: http//: www.mtf.stuba.sk/docs//internetovy-casopis/2007/2/hrmo.pdf

BLAŠKO, M. 2007. Hodnotiaca správa školy ako nástroj manažérstva kvality v škole. In: *Manažment školy*, r. 2007, č. 7-8, s. 6.

GODLA, F. 2006. Osobnosť riaditeľa v sociálnom systéme školy. In: *Manažment školy,* r. 2006, č. 2, s. 4.

HLÁSNA, S. 2004. *Kvalita života 13-15 ročných žiakov v triede* (Doktorandská dizertačná práca). Bratislava : Pedagogická fakulta Univerzity Komenského. 2004.

HLÁSNA, S. et al. 2006. *Úvod do pedagogiky.* Bratislava : Enigma, 2006. ISBN 80-89132-29-4.

GRECMANOVÁ, H. 1997. Typy školskej klímy a jej vplyvy. In: *Pedagogická revue,* roč.49, r. 1997, č. 5-6.

GRECMANOVÁ, H. *Znaky pozitivního školního klimatu.* (cit. 5.12.2007) Dostupné na: http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102950&CAI=2148

MAREŠ, J. 1998. *Sociální klima školní třídy (přehledová studie).* Institut pedagogicko - psychologického poradenství ČR, 1998.

MAREŠ, J. 2000. Sociální klima školy. In: *Pedagogická revue*, roč. 52, r. 2000, č. 3, s. 241 – 254.

OBDRŽÁLEK, Z. 1996. *Škola, školský systém, ich organizácia a riadenie.*1. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského 1996. ISBN 80-223-1035-2.

OBDRŽÁLEK, Z. – HORVÁTHOVÁ, K. et. al. 2004. *Organizácia a manažment školstva* (Terminologický výkladový slovník). 1. vyd. Bratislava : SPN, 2004. ISBN 80-10-00022-1.

Kontakt: Mgr. Zuzana Brunclíková, Pedagogická fakulta UK, Katedra pedagogiky, Račianska 59, 813 34 Bratislava, Tel: 50222300, E-mail: zuzana.brunclikova@azet.sk

Učiteľ v súčasnom procese reforiem a tarnsformácie

Emília Fulková-Viola Tamášová, SR

Anotácia

V odbornej štúdii sú na základe literárnych prameňov analyzované niektoré otázky problematiky osobnosti vysokoškolského učiteľa s akcentom na vzťah vysokoškolský učiteľ a študent.

Kľúčové slová: osobnosť vysokoškolského učiteľa, paradigmy učiteľského vzdelávania, profesionalizácia učiteľskej profesie, humanistická orientácia učiteľa, postavenie vysokoškolského učiteľa vo vzťahu učiteľ- študent, postavenie študenta vo vzťahu vysokoškolský učiteľ-študent.

Úvod

Dôležité miesto v utváraní osobnosti mladého človeka má škola. Poslaním vysokej školy je vychovávať nielen odborne, ale aj morálne. Z tohto dôvodu je zrejmé, že v procese výchovy a vzdelávania mladej generácie veľmi významnú úlohu plní osobnosť učiteľa a vzťah medzi učiteľom a študentom. Učiteľ ako článok zložitej reťaze výchovno – vzdelávacieho procesu na vysokej škole, sa musí obzvlášť zamýšľať nad vlastnými morálnymi hodnotami a výchovnými princípmi. Je nevyhnutné, aby disponoval vysokými morálnymi a odbornými kvalitami a sústavne zdokonaľoval svoje vedomosti, zručnosti a návyky, a tiež spôsob komunikácie so študentmi. Práca učiteľa, vzhľadom na nesmiernu spoločenskú dôležitosť, vyžaduje citlivosť, skutočný vzťah ku študentom a záujem o ich celkový rozvoj. Ak učiteľ nespĺňa požiadavky, ktoré sú kladené na jeho osobnosť, nemôže kladne pôsobiť vo vzájomnom vzťahu učiteľ – študent.

Učiteľ vo výchovno-vzdelávacom procese na vysokej škole

Aj v súvislosti s výchovno-vzdelávacím procesom na vysokej škole možno konštatovať, že jeho hlavným organizátorom a realizátorom je učiteľ. O osobnosti učiteľa, o požiadavkách na jeho školskú činnosť i osobný život existuje množstvo štúdií, ktoré hovoria o jeho kvalitách a funkciách.

Realita je však taká, že niektoré funkcie nie sú dostatočne doceňované, ale sú priamo podceňované – napr. funkcia plánovacia a komunikatívna. Ako upozorňuje Petlák (2000, s.13) na druhej strane podobne možno hovoriť aj o precenení niektorých funkcií – napr. kontrolnej. .

V súčasnom období existuje niekoľko významných paradigiem učiteľského vzdelávania. Švec (1999, s.13-16) v tejto súvislosti vymedzuje nasledujúcich päť:

- učiteľ ako dobrý zamestnanec – s behavioristickým dôrazom na výcvik pre reálnu prax,
- učiteľ ako vedec – s akademickým dôrazom na štúdium teoretických bázických disciplín a na uplatňovanie vedeckých metód v praktickej činnosti,
- učiteľ ako inovátor – s dôrazom na výcvik v netradičných inovačných projektoch, najnovších teóriách, v pedagogickom laboratórnom prostredí a s dôrazom na budúcnosť,
- učiteľ ako reflektívny profesionál – s dôrazom na kritické uvažovanie o vlastnej práci, praktický výskum, situačnú teóriu, interpretáciu a tvorbu vlastných rozhodnutí,
- učiteľ ako plne funkčná osobnosť – s personalistickým dôrazom na sebapoznanie, objavovanie vlastných hodnôt a vlastného učiteľského štýlu vo výučbe.

V troch posledných modeloch, práve tak vo svete ako aj u nás sa silne presadzuje humanistická orientácia učiteľského vzdelávania. Jej hlavným cieľom je dosiahnuť spôsobilosť porozumieť procesom vývoja edukanta, procesom vzdelanostného a osobnostného rozvoja edukanta, spôsobilosti meniť vlastný prístup k študentom ako k individualitám a uplatňovať ich potreby v procese výučby.

Coolahan (1991, s.6) v tejto súvislosti hovorí o takých nosných základoch učiteľskej profesie ako je porozumenie sebe ako predpoklad porozumenia iným, chápanie podstaty a zmyslu svojej práce, sociabilita, komunikatívnosť, flexibilita, otvorenosť pre zmeny, kooperatívnosť, uvedomovanie si všetkých kontextov svojej práce.

Na základe záverov Medzinárodnej konferencie o vzdelávaní, v októbri 1996 v Ženeve, zameranej na posilnenie roly učiteľa v meniacom sa svete, Kosová (2000, s.1) uvádza, že vzhľadom na také aktuálne úlohy ako je multietnická výchova a výchova k tolerancii, zvládaniu nerozhodnosti, rozvoju kreativity, sociálnej súdržnosti a aktívnej demokratickej účasti, budú „osobné kvality učiteľa stále viac považované za nevyhnutnú technickú podmienku pre zvládnutie učiteľského povolania“. Dôraz sa teda presúva na interpersonálne a intrapersonálne kvality učiteľa.

Petlák (2000, s.14) predpokladá v súvislosti s modernizáciou vzdelávania posilnenie nasledovných funkcií:

- plánovania a prípravy výchovno-vzdelávacieho procesu,
- didaktickej analýzy učiva, jeho obohacovania a dotvárania,
- individuálneho prístupu k študentom,
- diagnostických prístupov k edukantom,
- práce s využívaním a zaraďovaním didaktickej techniky do výučby,
- partnerského vzťahu k edukantovi (prechod ku komunikatívnemu a interakčnému modelu výučby),
- didaktického programátora a technológa vyučovacích techník,
- výskumník vlastného výchovno-vzdelávacieho procesu.

Význam všetkých uvedených funkcií v dnešnej tvorivo – humanistickej pedagogike narastá. V tejto súvislosti sa veľmi často hovorí o vzťahoch medzi učiteľom a edukantom, v podmienkach vysokej školy medzi učiteľom a študentom. Osobnosť učiteľa sa veľmi výrazne podpisuje na študentovi. Pozitívne a humanisticky orientovaný učiteľ dokáže neuveriteľné veci. Dokáže naučiť študenta byť vždy zvedavý, t.j. hľadať a nachádzať (nové poznatky, skúsenosti, vedomosti, javy, fakty), dokáže naučiť milovať ho „svoj“ predmet. Pozýva tiež k dialógu, kladie otázky povzbudzuje k činnosti. Nezabúda, že študenti si najradšej pamätajú to, čo ich zaujíma a vnímajú hlavne tie veci, ktorých pochopenie im robí radosť. Učiteľ inšpiruje svojich študentov, aby rozvinuli svoje odborné i ľudské schopnosti na najvyššiu možnú úroveň, rozvíja ľudskú osobnosť duchom pravdy, lásky a dobra.

V súčasnosti vysokoškolský učiteľ stretáva aj veľmi dobrých a múdrych študentov. Sú scestovaní, ovládajú jazyky, majú vynikajúce schopnosti pri práci s počítačom.
Nezriedka „preskočia“ svojich učiteľov. Kalná (1999, s.1) i Bálintová (1999, s.4) sa zhodujú v názore, že múdry učiteľ môže využiť túto prednosť pre seba i iných a tým pozitívne motivuje takéhoto študenta k ďalšej činnosti.

Podľa Vaštu (1998, s.3) vývoj nemožno vrátiť späť. Preto niektorí učitelia musia zmeniť spôsob svojho správania, zmeniť niektoré svoje postoje, stať sa skôr moderátormi vyučovania ako odovzdávateľmi pravdy. Musia naučiť študentov pracovať s informáciami, porovnávať fakty, robiť si závery, nechať pracovať spoločne na spoločných projektoch a vzájomne sa učiť.

V celoeurópskom kontexte osobitne vystupuje do popredia tendencia k profesionalizácii učiteľskej profesie, ktorá chápe učiteľstvo nie ako technologický proces s istými výsledkami, ale ako zložitý menlivý proces osobného stretávania sa učiteľa a edukanta prostredníctvom

obsahu vzdelávania. Spilková (1999, s.33) za jadro tejto profesionality považuje poňatie učiteľa ako „vedecky školeného odborníka v riadení procesov vzdelávania. Profesionalitu učiteľa vníma veľmi dynamicky ako jeho otvorenosť voči zmenám, vďaka ktorej môže stále zlepšovať svoju prácu a tvorivo riešiť vzniknuté problémy.

Pritom najlepšou didaktickou stratégiou učiteľa je umenie učiteľa kráčať cestou Psychicko – pedagogickej prevencie. To predpokladá podľa Germuškovej (1999, s.2) vnímať študenta ako rozvíjateľný subjekt.

Základným profesionálnym nástrojom vysokoškolského učiteľa je slovo. Ak má byť aktom tvorby, hľadania i zrodu nového, musí podnecovať, zapaľovať. Práca na sebe musí byť zároveň aj prácou so slovom. Ústny a písomný prejav učiteľa je významnou estetickou i etickou hodnotou. Didaktickou komunikáciou považuje Soták (1999, s.1-2) za priestor, ktorý sa otvára nielen v procese získavania nových poznatkov, ale aj pri formovaní vlastných myšlienok, názorov študentov, ako aj v argumentácii, v ktorej sa rozvíja tvorivé myslenie, intelekt, utvárajú sa mravné kvality.

Zelina (1999, s. 26) tiež poukazuje na aktuálnosť a potrebu kvalitnej výchovy pre kvalitný život, ktorú môže zabezpečiť len kvalitný učiteľ. Pokiaľ sa takým chce stať, podľa teórie „šiestich S“, musí ovládať:

- sebareflexiu,
- sebahodnotenie,
- sebavedomie,
- sebaovládanie,
- sebaregulácíu,
- sebaotvorenie.

Všeobecná charakteristika vzťahu vysokoškolský učiteľ a študent

Špecifickou oblasťou výchovno – vzdelávacieho procesu realizujúceho sa na školách ktoréhokoľvek typu, teda aj na vysokej škole, je vzťah vysokoškolský učiteľ – študent. Hoci pre tento vzťah platia charakteristiky, ktoré sú všeobecne platné bez ohľadu na to, o aký stupeň výchovno – vzdelávacej inštitúcie ide, predsa len každý typ školy má svoje špecifiká, ktoré vzťahu učiteľ – študent vtláčajú osobitosť. Platí to aj pre vysoké školy, pre ktoré je charakteristické to, že ide o školy výberové, nie povinné. Tento prvok predpokladá, že poslucháč vysokej školy si svoju školu vyberá v súvislosti s jeho odbornými a kariérnymi záujmami a predstavami. Poslucháčmi vysokých škôl sú v našich podmienkach v dennom štúdiu zvyčajne mladí ľudia, čerství absolventi strednej školy, vo veku 18 – 23 rokov. To znamená, že ide o jedincov vo vývinovom období adolescencie a ranej dospelosti (Bátorová 2001, 1235). Možno povedať, že mladí ľudia v tomto období završujú svoj fyzický rast, avšak psychicky sa stále vyvíjajú. Tieto tzv. biologické skutočnosti vo veľkej miere determinujú vzťah učiteľ – študent na vysokej škole. Ďalšími determinantami tohto vzťahu sú spoločensko–ekonomické vplyvy (napr. spoločenská prestíž študovanej profesie, technická vybavenosť školy a učebných priestorov, ...), a napokon osobnosť učiteľa ako takého. Zatiaľ čo spoločenský–ekonomické vplyvy a biologické danosti študentov sú prvky, ktoré sú objektívne dané, subjektívny prístup učiteľa ku študentom a k vytváraniu hodnotného a efektívneho vzťahu s nimi je zase prvkom, ktorý je premenný a v konečnom dôsledku rozhodujúci.

Jednou z najfrekventovanejších požiadaviek na učiteľa je dodržiavanie humanistických a demokratických princípov vo vzťahu učiteľ a študent (Kačániová 2001, s. 217). Tieto smerujú najmä k poskytovaniu väčšej „slobody“ študentom, a to nielen v tom, že sa majú možnosť rozhodnúť napríklad pre výber voliteľných predmetov, ale túto chcú realizovať ako poskytnutie možnosti byť zodpovední za svoje správanie. Rovnako dôležité je vytváranie

priateľských medziľudských vzťahov, kde dochádza k vzájomnému rešpektovaniu učiteľa a študenta. Veľmi dôležité je študentom poskytnúť možnosť čo najväčšej sebarealizácie, a to na základe potencionálnych schopností životného zamerania a na tomto základe stimulovať aj rozvoj ich osobnosti. Rešpektovanie postulátov humanistickej psychológie vo výchove prezentuje známy psychológ C.R.Rogers. Východiskom jeho prístupu v interpersonálnej interakcii je zameranie sa na človeka takého, aký je, a poskytnutie mu slobody v rozvoji, veriť v jeho dobro, že môže byť stále lepší, múdrejší (Rogers, 1995).

Vo vzťahu vysokoškolský učiteľ-študent jednou z požiadaviek kladených na učiteľa je empatia. Podľa Kačániho (2001, s.198) „empatický“učiteľ by sa nemal zaujímať len o úroveň vedomostí študenta, ale mal by sa snažiť pochopiť aj to, čo on prežíva a ako zvláda osobné konflikty. Mal by byť čo najviac autentický, prirodzený a úprimný, aby sa jeho prežívanie zhodovalo s tým, aký v skutočnosti je. To sa môže prejaviť v jeho samostatnosti, tvorivosti a originalite. V predstave humanisticky orientovanej škole vstupujú do popredia medziľudské dimenzie a pedagogická erudícia. V interpersonálnej oblasti sa vyžaduje skvalitnenie mimointelektových charakteristík osobnosti učiteľa a preferovanie humánnych medziľudských vzťahov. V pedagogických dimenziách sa zdôrazňuje nedirektívny štýl učiteľovej práce, ktorý by mala sprevádzať väčšia tolerancia, t.j. rešpektovanie individuálnych osobností študentov, vážne ich brať, aj keď názory nie sú celkom správne a akceptovať ich prípadne omyly (Kačániová 2001, s. 217).

Postavenie vysokoškolského učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese na vysokej škole, v novom tisícročí, teda aj vo vzťahu k študentovi, je ovplyvnené zásadami humanistickej psychológie a pedagogiky, ktorých východiskom a cieľom je skutočný „ľudský“ človek, jeho altruistická sebarealizácia a sebareflexia podporovaná adekvátnym vzdelaním a výchovou, Cieľom vysokej školy v novo začínajúcom tisícročí nie je len sprostredkovanie informácií, osvojenie vedomostí, ale aj tvorivý prístup k analýze problémov s osobitným zreteľom na prípravu integrovaného jedinca, ktorý by zvládal čoraz častejšie a náročnejšie problémy vyskytujúce sa v medziľudských vzťahoch. Tieto ciele má vzťah učiteľ – študent jednoznačne rešpektovať a má im byť podriadený. Pôsobenie na študenta zo strany učiteľa musí tak prejsť od frontálneho, paušálneho spôsobu na štýl, ktorý bude plne rešpektovať individuálnu osobnosť študenta (Kačániová 2001, s. 216).

Postavenie učiteľa vo vzťahu vysokoškolský učiteľ a študent

Vyučovací proces na vysokej škole je objektívny, mnohotvárny, cieľavedome riadený proces, spočívajúci vo vzájomnej interakcii vysokoškolského učiteľa a študenta pri realizovaní dvoch základných podmienok: a) študent si aktívne osvojuje sústavu vedeckých poznatkov a vlastností spolu s metodológiou, predpokladaných jeho profilom, ktoré je schopný tvorivo využívať. b) vyučovací proces sa uskutočňuje v základných organizačných formách za vedúcej úlohy vysokoškolského učiteľa, ktorý tento proces riadi a usmerňuje (Fulková 2001, s. 19). Pedagóg má medzi výchovnými činiteľmi najdôležitejšie postavenie, čo je determinované jeho spoločenským postavením, nakoľko škola je verejná inštitúcia, ako aj svojou odbornou a pedagogickou pripravenosťou. Učiteľ je a musí byť vo vzájomnom vzťahu ku študentovi aktívnym činiteľom, nosným prvkom, ktorý vzťahu udáva orientáciu a náplň. Vyplýva to z jeho úloh spojených s výchovno-vzdelávacími cieľmi a pôsobením.

Postavenie vysokoškolského učiteľa sa za posledných desať rokov značne zmenilo. Vyplýva to zo zmien, ktoré sa odohrali v spoločnosti, v ekonomike. Zmenili sa vzájomné vzťahy medzi učiteľom a študentom (Orbánová 2001, s. 264). Podľa súčasných predstáv by učiteľ vysokej školy mal byť akýsi facilitátor, osoba, ktorá je vnímaná ako autorita, ktorá vo vzťahu učiteľ – študent podmieňuje vzdelávanie študenta a rozvoj jeho osobnosti (Kačániová

2001, s. 217). Tento prístup je značne odlišný od minulosti, kedy funkcia facilitátora, t.j. tútora bola chápaná z negatívneho hľadiska (Nagyová 2001, s. 124).

Osobnosť učiteľa na vysokej škole je dôležitým činiteľom formovania osobnosti študenta (Kačáni 2001, s. 197). Tento vplyv sa realizuje najmä prostredníctvom vlastností jeho osobnosti, ktoré prezentujú humanistické princípy a realizujú sa v takomto správaní. Takéto správanie učiteľa má vo vzťahu učiteľ – študent aj motivačný efekt. Motivačný účinok vyučujúceho však vo veľkej miere závisí od špecifickej osobnosti študenta, a preto učiteľ musí okrem ontogenetických zvláštností v plnej miere uplatňovať aj individuálny prístup vo vzťahu ku každému jednotlivcovi (Kačáni 2001, s. 197). Ak má byť učiteľ v týchto zložitých vzťahoch nositeľom hodnôt, musí byť skutočnou osobnosťou. Jeho postavenie v tomto vzťahu nemôže byť výsostne nadriadené. To, aký je tento vzťah závisí od učiteľovej erudície v procese výchovy a vzdelávania, ako dokáže reagovať na bežné i neočakávané situácie, ako napomáha rozvoju osobnosti študenta, aké morálne hodnoty a postoje u študenta pestuje. Ak sa učiteľ a študent hlbšie poznajú, dlhšie sa stretávajú, vytvára sa medzi nimi dobrý sociálny kontakt a následne sú študenti ochotní prijať názory pedagóga ako primerané, hoci by boli v inej sociálnej situácii chápané ako veľmi náročné (Borošová – Bustinová 2001, s. 231).

Postavenie študenta vo vzťahu vysokoškolský učiteľ a študent

Obdobie vysokoškolského štúdia predstavuje pre mladého človeka významnú etapu života bezprostredne spätú s prípravou na budúcu profesiu a začlenením sa do produktívnej vrstvy spoločnosti. Je to zároveň obdobie, ktoré možno považovať za skutočné dozrievanie mladých ľudí na dospelého človeka. Vysoká škola ako výchovno-vzdelávacia inštitúcia má teda nezanedbateľné možnosti ovplyvňovať štart mladých ľudí do dospelosti. Systém vysokoškolského štúdia, ktoré nahrádza stredoškolské je diametrálne odlišný. Odlišností je viacero, ale azda jednou z najpodstatnejších zmien je omnoho väčší dôraz na samostatnosť a zodpovednosť študentov samotných.

Mladá generácia študentov prichádza na akademickú pôdu vysokých škôl vybavená po vedomostnej stránke. Nechýbajú jej primerané poznatky avšak je aj kritickejšia voči dospelým to znamená aj voči vysokoškolským učiteľom a na druhej strane je menej kritická voči sebe samej. Vo všeobecnosti mladí ľudia očakávajú, že na vysokej škole získajú dostatok informácií potrebných pre prax, ktoré im umožnia uplatniť sa v živote / Kačániová 2001,s.217 / . Súčasní študenti sú priebojnejší, ale neraz aj menej disciplinovaní, vedia sa nadchnúť pre nové a netradičné, kde je potrebné bádať a skúmať, chcú byť maximálne samostatní, ale zároveň chcú mať všetky výhody, sú nároční, ale aj pohodlní a letargickí / Orbánová 2001,s264 /. S takýmito vôľovými vlastnosťami a predstavami vstupujú študenti do interakcií s ich učiteľmi. Vo vzťahu vysokoškolský učiteľ-študent je študent z veľkej časti pasívnym prijímateľom informácií a, aj keď si to v značnej miere neuvedomuje, je učiteľom formovaný a ovplyvňovaný.

Záver

V štúdii sme zamerali pozornosť na osobnosť vysokoškolského učiteľa s dôrazom na problematiku vzťahu učiteľ a študent na vysokej škole. Načrtli sme niektoré základné okruhy problematiky osobnosti vysokoškolského učiteľa, ako sú jeho základné kvality a funkcie, paradigmy učiteľského vzdelávania, humanistická orientáciu vo vzťahu učiteľ- študent a podobne. Z dostupných literárnych prameňov sme analyzovali tiež všeobecné charakteristiky vzťahu učiteľ a študent na vysokej škole. Dospeli sme k názoru, že vzťah je determinovaný tromi faktormi, ktorými sú : biologické danosti študentov naviazané na ich ontogenetický vývoj, spoločensko-ekonomická realita a osobnosť vysokoškolského učiteľa,

pričom je táto rozhodujúca. Učiteľ podľa aktuálnych požiadaviek má byť vo vzťahu k študentovi humanistický a demokratický, t.z., že má študentom poskytnúť priestor na ich sebarealizáciu, má byť empatický, nedirektívny, tolerantný a má rešpektovať individuálnu osobnosť študenta. Z hľadiska pozície učiteľa vo vzťahu je tento nosným prvkom, ktorý dáva vzťahu náplň a orientáciu. V očiach študenta by mal byť vysokoškolský učiteľ autoritou, osobnosťou, ktorá podmieňuje rozvoj osobnosti študenta a jeho vzdelávanie. Postavenie študenta vo vzťahu je charakterizované jeho osobnostným a sociálnym dozrievaním. Pre študentov je typická vôľová nevyrovnanosť- túžia po novom, chcú bádať, byť samostatní, nezávislí, sú nároční, ale zároveň potrebujú pomoc a žiadajú od vysokoškolského učiteľa toleranciu a pochopenie.

Použitá literatúra

Bátorová,Z. 2001.Zdroje humanizácie edukačného procesu v pochopení vývinovej etapy na životnej ceste študenta. In: Uplatňovanie aktivizujúcich metód a foriem vyučovania vo vysokoškolskom vzdelávaní. Nitra: SPU, ISBN 80-7137-841-0 s.225-231.
Bálintová,H. 1999. Z učiteľských zborov sa vytráca „duch“. Učiteľské noviny, 1999, roč. XLIX, č.25, s.4.
Borošová,Z.- Bustinová,Ľ. 2001. Hodnotenie pedagogicko-psychologických spôsobilostí učiteľov STU na základe vyjadrenia študentov. In: Uplatňovanie aktivizujúcich metód a foriem vyučovania vo vysokoškolskom vzdelávaní. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Nitra: SPU, ISBN 80-7137-841-0, s.264-267. 80-7137-841-0, s.225-231.
Coolahan,B. 1991. Teacher EDUCATION in THE NINETIES. In: Towards a New Coherence. Papers from the 15 th ANNUAL Conference of ATEE, Limerick: College of Education, 1991, s.6.
Germušková,M. 1999. O pedagogickom a psychologickom analfabetizme v našíich školách. Učiteľské noviny: 1999, roč. XLIX, č.16, s.1-2.
Fulková,E. 2001. K niektorým teoretickým aspektom didaktiky vysokých škôl. In : Uplatňovanie aktivizujúcich metód a foriem vyučovania vo vysokoškolskom vzdelávaní. Zborník s medzinárodnej vedeckej konferencie. Nitra: SPU, ISBN 80-7137-841-0, s. 18-30.
Kačániová,J. 2001. Postavenie vysokoškolského učiteľa v pedagogickom procese v novom tisícročí. Uplatňovanie aktivizujúcich metód a foriem vyučovania vo vysokoškolskom vzdelávaní. Zborník s medzinárodnej vedeckej konferencie. Nitra: SPU, ISBN 80-7137-841-0, s.216-219.
Kačáni,V. 2001. Motivačný faktor vysokoškolského učiteľa a individualita osobnosti študenta. Uplatňovanie aktivizujúcich metód a foriem vyučovania vo vysokoškolskom vzdelávaní. Zborník s medzinárodnej vedeckej konferencie. Nitra: SPU, ISBN 80-7137-841-0, s.197-200.
Kalná,V. 1999. Sú učitelia pripravení na prácu s nadanými deťmi? Učiteľské noviny: 1999, roč. XLIX, č.2, s.1-4.
Nagyová,Ľ. 2001. Rozvoj tvorivého myslenia a tímovej práce prostredníctvom problémovo-orientovaného učenia. Uplatňovanie aktivizujúcich metód a foriem vyučovania vo vysokoškolskom vzdelávaní. Zborník s medzinárodnej vedeckej konferencie. Nitra: SPU, ISBN 80-7137-841-0, s.123-127.
Orbánová,D. 2001. Uplatňovanie aktivizujúcich metód a foriem vyučovania vo vysokoškolskom vzdelávaní. Zborník s medzinárodnej vedeckej konferencie. Nitra: SPU, ISBN 80-7137-841-0, s.264-267.
Petlák,E. 2000. Pedagogicko-didaktická práca učiteľa. Bratislava: Iris, ISBN
Spilková,V. 1996. Východiská vzdělávaní učitelu primárnich škol. Pedagogika:1996, roč.VIL, s.135-136.

Soták,M. 2000. Učiteľ-profesionál rozumom i srdcom. Učiteľské noviny:2000, roč.L, 30 s.1-2.
Vašta,K. 1998. Učitel už není nejchytřejší ve třídě. Učitelské listy: 1998, roč. VI, č.4, s.3.
Zelina,M. 1999. Kvalitou výchovy ku kvalite života. In: Zborník príspevkov z vedeckej konferencie „ Systém kvality vzdelávania“. Bratislava: MC 1999, ISBN 80-8052-064-X, s.21-28.

English resume

There are several questions of the university teacher´s personality problem analyzed while highlighting the relationship teacher-student on the basis of literature in this scientific article. The teacher´s work, according to it´s enormous social importance, requires sensibility, real relation to students and interest about their overall development. If the teacher does not fulfill the requirements which are lied upon his personality, can not positively work in the mutual relationship of teacher-student.

Doc.PhDr.Emília Fulková,CSc, Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta UK, Bratislava, 02/55576755, fulkova@fedu.uniba.sk
Doc.PhDr.Viola Tamášová,CSc, Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta UK, Bratislava 02 / 55576755, tamasova@fedu.uniba.sk

Problémy edukácie žiakov so ŠEP na Slovensku

Svetlana Gabľasová, SR

Anotácia: V príspevku sa zaoberáme problematikou edukácie žiakov so špeciálno-edukačnými potrebami (ďalej len ŠEP) v slovenských školách. Poukážeme na určité fakty, ktoré sú v súčasnosti stále u nás nedoriešené z hľadiska integrovaného/inkluzívneho vzdelávania žiakov so ŠEP v porovnaní so získanými poznatkami zo zahraničného pobytu v Poľsku. V príspevku je vyjadrený subjektívny názor autora na problematiku edukácie žiakov so ŠEP v bežných školách na Slovensku.

Kľúčové slová: integrácia, inklúzia, edukácia, žiak so ŠEP, podmienky integrácie, učiteľ, rodič, asistent učiteľa, špeciálny pedagóg

Úvod

V súvislosti s uvedeným názvom je zrejmé, že v príspevku budeme pojednávať o dnes už dosť frekventovanom probléme, edukácie žiakov so ŠEP v podmienkach bežných škôl. Situácia v našich školách je alarmujúca a zo všetkých strán dorážajú na učiteľov a riaditeľov škôl nároky nielen zo strany rodičov žiakov so ŠEP ale aj rodičov intaktných žiakov a celej spoločnosti. Na jednej strane rodičia intaktných žiakov nechcú, aby sa spoločne s ich dieťaťom v jednej triede vzdelával žiak so ŠEP, pretože stále pretrváva akýsi negatívny názor a postoj chápania „inakosti“. Na strane druhej, rodičia práve týchto žiakov so ŠEP sa domáhajú práva vzdelávania ich dieťaťa, ktoré sa niečím odlišuje od normy, v bežných školách a vytvorenia kvalitného edukačného prostredia aj pre ich dieťa. Tieto dva fenomény sú už niekoľko rokov predmetom diskusií odborníkov v oblasti špeciálnej pedagogiky, ale aj všeobecnej pedagogiky a didaktiky, a tiež odborných či neodborných článkov v rôznych periodikách a webových stránkach, kde sa autori snažia poukázať na akúsi strednú cestu riešenia týchto dvoch protikladov. Možno ešte potrvá niekoľko rokov, kým sa odlišnosť bude chápať ako norma a takto ju budú vnímať nielen rodičia žiakov so ŠEP ale celá majorita, no dovtedy je potrebné neustále venovať pozornosť a poukazovať aj na problémy týkajúce sa žiakov, ktorí sa vymykajú z hraníc normality. Naše školstvo sa aj napriek reformám, ktoré v súčasnosti prebiehajú musí ešte veľa učiť od iných krajín, v ktorých integratívna/inkluzívna edukácia zaznamenáva výborné výsledky. V edukácii žiakov so ŠEP na Slovensku máme ešte veľa rezerv, ktoré si vyžadujú promptné riešenie a odstránenie. No veľmi dôležité je aj to, aby sa zmenilo chápanie odlišnosti spoločnosťou a aby aj spoločnosť prispela k zlepšeniu a kvalite života žiakov a ľudí so ŠEP.

Pohľad do histórie integračných snáh na Slovensku

Predpoklady vzniku a rozvíjania starostlivosti o jedincov so ŠEP záviseli v minulosti od viacerých faktorov nadväzujúcich na seba, no môžeme konštatovať, že aj dnes sú práve tieto faktory konštitutívne. Z historického hľadiska za prvý podstatný faktor môžeme považovať *stupeň ekonomického rozvoja spoločnosti*. Je dôležité, ako bude napredovať ekonomika a akým smerom sa bude uberať ekonomický rozvoj spoločnosti. Podniky a firmy potrebujú produktívnych ľudí, ktorí budú zabezpečovať väčšiu produkciu z hľadiska vývoja ekonomiky. Na druhej strane neproduktívnych ľudí spoločnosť v minulosti nepotrebovala a ani sa o nich nezaujímala. V súčasnosti má prácu aj niekoľko jedincov so ŠEP, alebo sú zamestnanie, v ktorých práve jednou z podmienok prijatie je postihnutie napr. masér, ladič

klavírov a i. Koncom 18. a začiatkom 19. storočia, kedy sa začali budovať prvé inštitúcie, poskytujúce odbornú starostlivosť jedincom s chybným zmyslovým, telesným či mentálnym vývinom. Druhým významným faktorom ovplyvňujúcim vývoj starostlivosti o jedincov so ŠEP je *rozvoj prírodovedného poznania a najmä medicínskych vied.* Bádateľské práce prinášajú dôležité poznatky o človeku a medicínske objavy rozširujú poznanie o špeciálno-edukačných potrebách, chorobách a postihnutiach a o možnostiach ich korekcie alebo kompenzácie. K ďalším priaznivým činiteľom pri zvyšovaní úrovne starostlivosti o jedincov so ŠEP patrí aj *rozvoj techniky.* Ten sa prejavuje v postupnom zavádzaní prístrojov a pomôcok uľahčujúcich senzoricky a motoricky znevýhodneným jedincom vykonávať bežné činnosti, zúčastňovať sa na edukačnom procese a pracovne sa uplatňovať. Dôležitým faktorom je aj *význam úrovne humánnych vzťahov v spoločnosti.* Pozitívnym činiteľom v rozvoji špeciálno-pedagogickej starostlivosti bolo a v súčasnosti aj je akceptovanie jedincov so ŠEP ako rovnoprávnej ľudskej bytosti, ktorá potrebuje príležitosti a možnosti pre svoje primerané pracovné a spoločenské zapojenie. Zabezpečenie starostlivosti o týchto jedincov sa viaže aj na právne normy, upravujúce zdravotné a sociálne služby, ako aj školstvo. Hospodárske a spoločenské zmeny v 18. a 19. storočí v európskych krajinách sa odrazili aj v legislatívnej sfére, keď sa postupne začali vytvárať zákony, na podklade ktorých sa mohli uskutočňovať isté opatrenia najprv vo všeobecnosti a potom aj opatrenia, v ktorých sa zohľadňovali už ŠEP minoritných skupín (Horňák, L. a kol., 2002, s. 7-9).

V súčasnosti sa o edukácii žiakov so ŠEP v školách bežného typu hovorí nielen v oblasti špeciálnej pedagogiky, ale aj v oblasti legislatívy, ktorá sa novelizuje v pozitívnom smere myšlienok integrácie žiakov so ŠEP. Zahrnutie potrieb žiakov so ŠEP do legislatívy a ich promptné riešenie nielen v oblasti školstva, ale aj sociálneho rezortu a iných, zabezpečí plnohodnotnejší život aj tejto minoritnej skupine. Nie je snahou uprednostňovať týchto jedincov na úkor intaktných, ale uviesť spoločnosť do problematiky a života tejto skupiny ľudí, ktorí boli, sú a aj budú stále medzi nami. Aby sme porozumeli, že byť „iný“ neznamená byť „zlý“ a pochopili, že práve my im môžeme pomôcť odbúrať tú stenu a vytvoriť im bezbariérový prístup do plnohodnotného života.

V Poľsku sa v súvislosti s integráciou a inklúziou hovorí o uplatnení možnosti a rovnakých šancí pre každého žiaka. Implementáciou tohto termínu do praxe sa má na mysli vytvorenie takého strediska alebo inštitúcie, v ktorej by každé dieťa malo možnosť realizovať sa podľa vlastných možností rozvoja, čiže „równe szanse“ (Samad, K., Fairbairn, S., 2000, s. 111-112).

Formy školskej integrácie realizované na Slovensku

U nás sa školská integrácia realizuje v dvoch formách a to formou *individuálnej integrácie* a formou *integrácie v špeciálnych triedach* (Seidler, P. 2005, s. 49).
L. Požár (1996) uvádza nasledovné integrované programy, ktoré uplatňujú :

- *zriadenie špeciálnej triedy v bežnej škole* – základnou podmienkou je zabezpečenie vyučovania špeciálnym pedagógom a to pri využití kompenzačných a reedukačných prostriedkov.
- *zriadenie kooperatívnej triedy* – tu sa jedná o takú špeciálnu triedu, v ktorej je možnosť vyučovania niektorých predmetov spoločne s intaktnými žiakmi. Ide o vyššiu formu integrácie, kde postihnutí a intaktní žiaci nadväzujú medzi sebou častejší kontakt,
- *zriadenie integrovanej triedy* – dvaja až traja žiaci so ŠEP v jednej triede,
- *integrovaný školský klub*.

Školská integrácia žiakov so ŠEP ako jedna z možných foriem vzdelávania je všeobecne vnímaná a akceptovaná ako súčasť humanizácie vzdelávania. Medzi prvých, ktorí sa na začiatku 90. rokov začali problematikou integrácie zaoberať patria aj psychológovia vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie, ktorí sa tejto problematike venujú dodnes (M, Špotáková, M. Zvalová, J., Senka, I. Učeň, K. Trlicová). Vo svojich výskumoch sa zamerali aj na zistenia postojov učiteľov k žiakom so ŠEP a možnostiam ich spoločného vzdelávania s intaktnými žiakmi. V ich zisteniach sa potvrdil prevažujúci pozitívny postoj učiteľov bežných škôl k tomuto typu vzdelávania (Špotáková, M., Zvalová, M., 1992, Učeň, I. 1993). Na základe viacročného sledovania integrovaného vzdelávania z pozície psychológov a poradenských pracovníkov môžeme konštatovať, že v priebehu času sú stále častejšie pozorované zmeny postojov a prístupov učiteľov k žiakom so ŠEP v bežnej škole. Počiatočný entuziazmus a optimizmus vystriedalo v súčasnosti vytriezvenie, objavuje sa ľahostajnosť, nezáujem a niekedy aj skrytý nesúhlas s prítomnosťou integrovaného žiaka v bežnej škole. No na obranu učiteľov je potrebné povedať, že formovanie ich postojov ovplyvňujú primárne podmienky, v akých sú nútení integrované vzdelávanie realizovať. Patrí k nim:

- *slabá čitateľnosť a zrozumiteľnosť celej koncepcie integrovaného vzdelávania,*
- *neúplnosť legislatívnych úprav,*
- *neprehľadnosť a niekedy i vzájomná protirečivosť vykonávacích predpisov, metodických a organizačných pokynov,*
- *neadresnosť jednotlivých nariadení – prílišná všeobecnosť kritérií hodnotenia a podmienok postupu na vyšší stupeň vzdelávania,*
- *neujasnenosť kompetencií,*
- *terminologické nepresnosti,*
- *absencia systematickej odbornej prípravy učiteľov na prácu s postihnutými žiakmi,*
- *absencia legislatívnej úpravy zabezpečujúcej učiteľom nárok na finančné zvýhodnenie za sťaženú prácu s integrovaným žiakom,*
- *nedostatočné materiálne (špeciálne učebné pomôcky), personálne (školský špeciálny pedagóg, školský psychológ, podporný učiteľ) zabezpečenie,*
- *nízka informovanosť o možnostiach spolupráce s pracovníkmi špeciálno-pedagogických poradní, pedagogicko-psychologických poradní a i.*

Počas realizácie nášho výskumu na tému *pedagogické podmienky školskej integrácie* sme sa stretli s viacerými nedostatkami škôl bežného typu, v ktorých sa realizuje integratívna/inkluzívna edukácia žiakov so ŠEP. Problém nie je len v materiálnom vybavení škôl, ale aj vo vzájomnej komunikácii a prístupu zo strany riaditeľov škôl a jednotlivých učiteľov na týchto školách. Vo viacerých odborných literatúrach sa môžeme dočítať o kompetenciách, ktorými by mal byť vybavený každý učiteľ. Na druhej strane nahliadnime do hĺbky praxe a vidíme, že skutočnosť sa v mnohých prípadoch odlišuje od teórií v literatúrach. Postoje riaditeľov a učiteľov k problematike edukácie žiakov so ŠEP nie sú ľahostajné, no keď chcete, aby sa vyjadrili a prispeli svojimi skúsenosťami z praxe, akoby v danej chvíli narástol múr, cez ktorý sa nemôžte dostať na druhú stranu. V mnohých prípadoch je to akýsi strach zo strany učiteľov vyjadriť sa k tejto problematike. Zatvoria pred vami dvere a všetky informácie, ktoré by mohli pomôcť a vyvíjať ďalšie pozitívne snahy o zefektívnenie a zlepšenie života tých, ktorí sú „iní“ ako my, ostanú za týmito dverami.
Nie je možné na tomto malom priestore rozobrať každý jeden problém týkajúci sa edukácie žiakov so ŠEP na bežných školách. No my sa aj napriek tomu snažíme poukázať na problémy, vyžadujúce promptné riešenie. Z nášho pohľadu sme rozdelili jednotlivé problémy z hľadiska podmienok edukácie žiakov so ŠEP do niekoľkých skupín.

Všeobecné podmienky: *zaraďujeme k nim pozitívny prístup všetkých zainteresovaných, kooperáciu školských inštitúcií, zdravotníctva a sociálnych služieb, rozhodnutie o integrácii a súhlas rodičov, ale i osvetu a informovanosť majority, individuálny prístup k žiakom zo strany učiteľov.*

Psychologické podmienky: *do týchto podmienok nevyhnutne patrí psychologické poradenstvo, školský psychológ, psychologická diagnostika žiaka, spolupráca psychológa pri tvorbe individuálneho vzdelávacieho programu pre konkrétneho žiaka, stimulačné programy, relaxačné výcviky, priebežná diagnostika.*

Pedagogické podmienky: *nevyhnutne potrebný je súhlas pripravených učiteľov, pozitívny postoj prostredia školy, príprava intaktných žiakov, podrobné oboznámenie spolužiakov a rodičov intaktných žiakov s problematikou integrovaného žiaka, právo na výber edukačnej cesty, poznanie špeciálnych metód, spolupráca s pedagogicko-psychologickou poradňou, spolupráca so špeciálnym pedagógom alebo zabezpečenie školského špeciálneho pedagóga, využitie možnosti asistenta učiteľa, spolupráca a pravidelná konzultácia s rodičmi, organizovanie vzdelávacích kurzov a programov pre učiteľov a rodičov, vzájomná spolupráca škôl, depistáž, osobné listy integrovaných žiakov, kvalifikovaní učiteľský tím.*

Sociálne podmienky: *vhodná sociálna klíma v triede, ale aj v škole, znížený počet žiakov v triede, odpočinkové miesta, kde môže žiak relaxovať, vhodne upravené prostredie, sociálna podpora, zabezpečenie dopravy integrovaných žiakov, osobný asistent podľa potrieb žiaka, sociálne dávky a finančná pomoc rodinám.*

Organizačné podmienky: *zabezpečenie odstránenia architektonických bariér, zabezpečenie tried vhodným nábytkom, materiálne a kompenzačné pomôcky potrebné na edukáciu žiakov so ŠEP, špeciálne upravené učebne pre potreby týchto žiakov, počítačová a didaktická technológia, odlišné metódy a formy práce, pracovné listy, hry, cvičenia, možnosť úpravy obsahu učiva, technické vybavenie pre pohyb žiakov v škole (výťahy, schodiskové plošiny, polohovacie lavice, špeciálne stoličky, lupy, zväčšovacie sklá, magnetofón, CD nosič, dataprojektor, spätný projektor, video projektor, DVD projektor, xerox, a i.).*

Legislatívne podmienky: *prehľadné zákony a vyhlášky o školskej integrácii, metodické usmernenia, metodické pokyny, vyhláška o hodnotení a klasifikácii žiakov so ŠEP, vyhláška o ďalšom vzdelávaní učiteľov, zakotvenie školskej integrácie do školského zákona, vytvorenie štandardov pre žiakov so ŠEP, metodické pokyny k zavedeniu profesie asistenta učiteľa a presné vymedzenie jeho funkcie, úlohy školského špeciálneho pedagóga, jednotlivé programy pre žiakov s MP, SP, TP, žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou, metodické pokyny pre žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia, pre žiakov s poruchami správania, program pre intelektovo nadaných žiakov, presné špecifikovanie podmienok integrácie, legislatívne zakotvenie zvyšovania kvalifikácie učiteľov a na to pridelené voľno pre učiteľov.*

Medicínske podmienky: *možnosť rehabilitačných cvičení priamo v škole, špeciálne upravené miestnosti na rehabilitačné účely, rehabilitačné sestry, medikamentózna liečba, spolupráca odborníkov a lekárov pri tvorbe IVP, zabezpečenie pravidelných konzultácii s odborníkmi z radu lekárov.*

Rodina: *vytvorenie vhodných domácich podmienok, adaptácia rodiny na potreby žiaka, vytvoriť dieťaťu primeraný denný režim, zabezpečiť kvalifikovanú pomoc pri učení sa dieťaťa doma, pomoc škole pri tvorbe IVP, zabezpečenie dopravy žiaka z a do školy, pravidelné konzultácie s učiteľmi a odborníkmi, zúčastňovanie sa peer programov a vzdelávacích kurzov určených rodičom, záujem o voľnočasové aktivity svojho dieťaťa a realizácia vhodných rozvíjajúcich činnosti , neporovnávanie dieťaťa s intaktným súrodencom, dostatočné citové zázemie, neprejavovanie súcitu a ľútosti.*

K ďalším konkrétnejším podmienkam, týkajúcim sa tried a prostredia školy môžeme zaradiť aj úpravy prostredia. Adaptácia prostredia pre edukáciu žiakov so ŠEP však zahŕňa aj úpravu prostredia, v ktorom prebieha edukácia . Medzi najzásadnejšie úpravy prostredia patria:

- *vytvorenie bezbariérového priestoru* (žiaci s telesným postihnutím),
- *využívanie špeciálnych lavíc a stoličiek* (žiaci s telesným postihnutím, žiaci s ADHD/ADD, autisti),
- *celková úprava triedy – vytvorenie kútikov, rozmiestnenie lavíc pre zvýšenie efektivity učenia, zriadenie relaxačného kútika, umiestnenie nábytku podľa špeciálnych potrieb a pod.* (žiaci so ŠEP),
- *výrazné farebné označenie sklenených výplní dverí a ostrých výbežkov v budove* (zrakovo postihnutí žiaci),
- *úprava a adaptácia svetelných podmienok učenia, využívanie prídavného osvetlenia hlavne pri edukácii žiakov so zrakovými poruchami,*
- *úprava učebníc a pracovných listov – zväčšenie písma, výber vhodného typu písma, farebné fólie, výber farebného odtieňa podkladu, kópie textov so zväčšením* (zrakovo postihnutí žiaci),
- *viditeľné rozmiestnenie nápovedných prehľadov, tabuliek, abecedy, znakovej abecedy, poučiek, tabuľky znakovej reči, tematické nástenky ako pomôcky a pod.* (žiaci s poruchami učenia, žiaci s mentálnym postihnutím),
- *využívanie zariadení na zosilnenie zvukových inštrukcií učiteľa* (žiaci s poruchami sluchu).

Aby bola integrácia v školách bežného typu úspešná, musia byť splnené všetky uvedené podmienky. V súčasnosti sa integrácia na školách realizuje v rôznych dimenziách a formách, ale je veľmi málo škôl, ktoré spĺňajú všetky podmienky, ktorými zabezpečujú kvalitné edukačné prostredie a priestory pre edukáciu integrovaných žiakov v súlade s rešpektovaním ich špeciálnych potrieb. Nejde o problémy *„chcem–nechcem“*, ale skôr *„môžem-nemôžem“*, *„mám na to–nemám na to“*, pretože najväčší problém súčasných škôl vidíme vo financiách a nie v zámeroch a perspektívach riaditeľov a zriaďovateľov týchto škôl. Mnohé školy majú vybavenie kompenzačnými pomôckami, edukačné pomôcky pre týchto žiakov na vyučovaní, upravené priestory, ale chýba tam prístup zo strany učiteľov. Na druhej strane, školy, ktoré nemajú materiálne vybavenie by týmto žiakom dali aj „nemožné“ a z hľadiska individuálneho prístupu vidieť u nich úmysle pomôcť týmto žiakom a odovzdať im čo najviac informácií a pripraviť ich prakticky, aby sa mohli plnohodnotne zapojiť do života v spoločnosti.
Tak ako každá škola mala svoje špecifiká, tak aj jednotliví učitelia pristupovali rozdielne k svojej práci. Niektorí boli ústretoví a súhlasili s našou účasťou na vyučovacích hodinách, s nahliadnutím do dokumentácie žiakov, pre iných nebolo prípustné aby sme boli v triede na vyučovaní a aby sme pozorovali ich prácu počas hodiny.

Školy, ktoré mali vlastných školských špeciálnych pedagógov mali prácu so žiakmi so ŠEP „uľahčenú“ v tom zmysle, že kedykoľvek sa vyskytol problém, učiteľ mal možnosť ihneď konzultovať daný problém s odborníkom a zaujať k nemu postoj. V školách s vlastným špeciálnym pedagógom si špeciálny pedagóg bral žiakov so ŠEP na vybrané hodiny a individuálne sa im venoval podľa potrieb. V niektorých školách sme sa stretli aj s asistentmi učiteľov, ktorí tiež pomáhali pri realizácii vyučovacej hodiny, čo bolo vidieť aj v celkovej klíme triedy. Učiteľka nebola nervózna, že sa jej na všetko pýtajú a musí behať z jedného konca triedy na druhý a žiaci so ŠEP sa venovali svojej práci, ktorej keď nerozumeli pomohol im práve asistent učiteľa, ktorý bol vždy pri nich a vysvetľoval alebo pomáhal pri riešení jednotlivých úloh. Z hľadiska racionalizácie a zefektívnenia vyučovacieho procesu bola viditeľná diferenciácia pracovnej činnosti učiteľa, žiaka a asistenta učiteľa. Išlo hlavne o spôsob didaktických postupov, ktoré boli prispôsobené momentálnym psychickým predpokladom žiakov a hlavne individuálny prístup k žiakom so ŠEP.

Pre porovnanie systému edukácie žiakov so ŠEP u nás a v Poľsku, uvádzame niekoľko postrehov z pozorovania v rámci študijného pobytu zameraného práve na zmapovanie podmienok integrácie v poľských školách.

Postrehy zo študijného pobytu v Poľsku

Na základe medzinárodnej spolupráce Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre so Ślaskou Univerzitou v Katowiciach sme absolvovali štipendijný pobyt v poľskom meste Katowice, kde sme venovali pozornosť realizácii integratívneho/inkluzívneho vzdelávania na prvom stupni bežných základných škôl.

Počas študijného pobytu v Katowiciach sme navštívili dve základné školy, v ktorých sa integrácia realizovala už niekoľko rokov. Základnú školu Jána Pavla II v Łaziskach Górnych a Základnú školu v Siemianowicach Ślaskich. V edukačnom systéme v Poľsku sú rozdiely v prvom stupni základných škôl, ktoré odlišovali ich systém vzdelávania od nášho školského systému. V Poľsku tvoria prvý stupeň prvé 3 ročníky.

Interiér školy bol vybavený kompenzačnými pomôckami potrebnými pre mobilitu žiakov s telesným postihnutím. Všade boli bezbariérové prístupy, osobný výťah pre žiakov na invalidných vozíčkoch a na schodoch v celej budove boli zabudované šikmé schodiskové výťahy na prepravu týchto žiakov. Aj triedy a nábytok v nich boli upravené podľa individuálnych potrieb integrovaných žiakov. Lavice v triedach boli prispôsobené špeciálnym potrebám integrovaných žiakov. Boli ľahké a manipulácia s nimi počas vyučovania bola jednoduchá.

V každej triede bolo maximálne 17 žiakov z toho 4-5 integrovaní žiaci s rozdielnymi druhmi ŠEP. V triede pracovali so žiakmi dve učiteľky. Okrem kmeňovej učiteľky s ňou kooperovala asistentka, ktorá mala pozíciu špeciálneho pedagóga. Asistent učiteľa musel mať vzdelanie, ktoré získal trojročným postdiplomovým štúdium tyflopédie, surdopédie a etopédie, alebo kvalifikačným kurzom oligofrenopedagogiky – v metodických centrách pre vzdelávanie učiteľov. Vzájomný vzťah týchto dvoch komponentov bol veľmi kladný, čo pozitívne pôsobilo aj na žiakov v triede. Vyučovacia hodina trvala 45 minút a učiteľky si tento priestor prispôsobovali potrebám žiakov. Integrovaní žiaci sedeli v lavici s intaktným spolužiakom. Počas našej pôsobnosti v jednotlivých triedach upútala našu pozornosť vzájomná spolupráca a pomoc intaktných žiakov svojim integrovanému spolužiakom počas vyučovacej hodiny. Asistentka učiteľky sa venovala hlavne integrovaným žiakom a počas celého edukačného procesu cirkulovala v triede medzi integrovanými žiakovi a pracovala

s nim individuálne. Alternatívou individuálnej práce boli nulté hodiny ráno alebo poobedňajšie hodiny po vyučovaní, v rámci ktorých sa venovala nezvládnutému učivu individuálne s každým žiakom. Títo žiaci nedostávali domáce úlohy a prácu doma, všetko sa učili v škole a v rámci individuálnych hodín. Integrovaní žiaci mali upravené učebné osnovy a počas niektorých vyučovacích jednotiek odchádzali na revalidizačné cvičenia k špecialistom, ktorí boli interní ale aj externí zamestnanci školy. Pracovali podľa upravených učebných osnov, alebo mali vypracované IVP. Na príprave IVP sa podieľali učitelia, asistenti, špeciálny pedagógovia, rodičia a odborníci. Tieto plány boli otvorené a bolo možnosť do nich vkladať doložky. Učitelia mali vypracované hodnotiace hárky pre každého žiaka v triede a integrovaným žiakom vypracúvali osobné listy, kde každý týždeň zapisovali svoje postrehy, úspechy žiaka ale aj jeho nedostatky. Tieto osobné listy žiaka pokračovali so žiakom do nasledujúceho ročníka, čo uľahčovalo prácu učiteľov s integrovanými žiakmi, pretože z tejto knihy sa dozvedeli všetko potrebné o každom žiakovi vyžadujúcom špeciálno-edukačné potreby. Každý polrok integrovaným žiakom robili súhrnné hodnotenie, ktoré bolo zamerané na celkovú osobnosť žiaka a jeho individuálne výkony v oblasti správania, vedomostí, zručností a návykov. Na hodnotenie žiakov mali vypracované listy, do ktorých vpisovali krížiky na stupnicovej škále 1-6, kde 6 bola výborná a 1 bola najhoršia. Na hodnotenie všetkých žiakov nepoužívali číselnú stupnicu od 1-6, ale mali vypracovaný systém značiek, ktoré udeľovali žiakom podľa výkonu a žiaci si ich lepili do kontaktných zošítkov, ktoré boli akousi alternatívou žiackych knižiek ale slúžili aj ako komunikačná spojka medzi učiteľmi a rodičmi. Písali si do nich postrehy o úspechoch a neúspechoch žiaka a tiež si vzájomne vymieňali rady a skúsenosti práce so žiakom so ŠEP doma a v škole.

V začiatkoch integratívneho/inkluzívneho vyučovania používali alternatívne učebnice pre integrovaných žiakov, ktoré sa však neosvedčili. Alternatívne učebnice spočívali v tom, že obsahovali rovnaký druh učiva, len cvičenia mali skrátenú verziu, boli jednoduchšie formulované a bolo ich o polovicu menej ako v klasickej učebnici.

V každej triede sa nachádzali žiaci s rôznymi špeciálno-edukačnými potrebami (DMO, poruchy učenia, autisti, žiaci s poruchami sluchu, zraku a i.).

Na základe rozhovorov a diskusií rozhovoroch s riaditeľkou a učiteľkami môžeme konštatovať, že počiatky integrovaného vzdelávania boli veľmi ťažké nielen pre učiteľský kolektív, ale aj pre rodičov. Pre učiteľky bolo náročné zvyknúť si na vzájomnú spoluprácu. Rodičia intaktných žiakov z počiatku nesúhlasili s integrovaným vzdelávaním na školách. Po ôsmich rokoch realizácie integrovaného vzdelávania v škole, boli nielen rodičia ale aj samotní učitelia veľmi spokojní s výsledkami práce. Učitelia však nepopreli fakt, že táto práca je omnoho náročnejšia ako v klasickom vyučovaní, ale aj napriek všetkým ťažkostiam a problémom, ktoré táto práca prináša bola spokojnosť u väčšiny učiteľov. To že je spokojnosť u rodičov aj učiteľov, bolo vidieť z ich vzájomnej spolupráce. Pravidelné stretnutia, výmena skúseností, rád nielen medzi rodičmi navzájom ale aj medzi učiteľmi boli dôkazom toho, že škola funguje ako jedna veľká rodina, ktorej cieľom je, aby ich deti žili spoločne v jednej societe a naučili sa pomáhať tým, ktorí to potrebujú. Rodičia boli považovaní za partnerov školy, čo bolo vidieť aj v celkovej klíme školy, ktorá podľa je dôležitým faktorom pri edukácii žiakov v školách, z hľadiska efektívnosti vyučovacieho procesu.

Pre integrovaných žiakov škola zabezpečovala mikrobus, ktorý týchto žiakov rozvozil priamo pred bránu domu. Mikrobus využívali aj intaktné deti, pre ktorých nemohli rodičia dochádzať do školy po vyučovaní. Žiakom s telesným postihnutím škola zabezpečovala lekársku starostlivosť a pravidelné rehabilitačné cvičenia v špeciálne upravenej telocvični, práve pre účely rehabilitácie s osobným terapeutom, ktorý dochádzal dvakrát do týždňa do školy, kde mal individuálne cvičenia s každým telesne postihnutým žiakom. Na rehabilitačné

cvičenia chodili nielen žiaci na invalidných vozíčkoch ale aj žiaci s rôznymi pohybovými ťažkosťami. Okrem špeciálnej telocvične mala škola zriadené aj triedy a pracovné dielne, v ktorých sa uskutočňovali terapeutické cvičenia hrou, hudbou, práca s hlinou a i. V škole bola vybudovaná miestnosť pre logopéda, ktorý na začiatku školského roka diagnostikoval všetkých žiakov školy a neskôr sa venoval len žiakom, ktorí vyžadovali špeciálne cvičenia a pravidelnú starostlivosť. Táto miestnosť bola akusticky upravená a nachádzali sa v nej prístroje pre žiakov s poruchami zraku, sluchu a rečovo postihnutých žiakov. Len logopéd mal oprávnenie vstupu do tejto miestnosti a prácu s prístrojmi v miestnosti. Žiaci chodili do tejto učebne individuálne, kde pracovali s logopédom podľa potreby.

Záver

V závere príspevku by sme chceli pripomenúť, že našim cieľom nebolo degradovať spoluprácu učiteľov, študentov, žiakov a rodičov ale skôr poukázať na to, že stále existujú bariéry a mladým vedeckým pracovníkom sú niekedy uzavreté brány rôznych inštitúcií, ktoré si zvolili ako výskumný cieľ. Na druhej strane nemôžme povedať, že všetky uvedené podmienky sú alebo nie sú splnené vo všetkých školách. Snažili sme sa poukázať na všeobecné potreby škôl, v ktorých sa uskutočňuje integrácia/inklúzia žiakov so ŠEP. Aby sme však predchádzali tzv. čiernej integrácii alebo akejsi podnikateľskej aktivite škôl na úkor integrovaných žiakov, musí sa zmeniť legislatíva a zvoliť aj kontrolné opatrenia, na základe ktorých bude možná kontrola a dohľad nad všetkými integrovanými žiakmi a podmienkami ich edukácie v jednotlivých inštitúciách v celej republike.

Príspevok je písaný v rámci riešenia VEGY 1/3632/06 Východiská inkluzívnej pedagogiky a ich implementácia v pedagogickej praxi v kontexte novodobých trendov edukácie.

Literatúra:

1. HORŇÁK, L. - KOLLÁROVA, E. - MATUŠKA, O. 2000. *Dejiny špeciálnej pedagogiky*. l.vyd. 2000. PdF PU Prešov. ISBN 80-8068-122-8.
2. POŽÁR, L. a kol. 1996. *Školská integrácia detí a mládeže s poruchami zraku.*Bratislava: UK. ISBN 80-223-1101-4.
3. SAMAD, K., FAIRBAIRN, S. 2000. *Równe szanse a integracja – z perspektywy szkoły powszechnej*. In. Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne. Warszawa: Centrum metodyczne pomoci psychologiczno-pedagogicznej Ministerstwa edukacji narodowej. ISBN 83-86954-04-3.
4. SEIDLER, P. 1993. Pripravenosť učiteľov na integráciu handicapovaných žiakov. In: Nitra, Zborník Medacta 93.
5. SEIDLER, P., KURINCOVÁ, V. 2005. *Inakosti v edukačnom prostredí.* PF UKF, Nitra. S. 125, 131, 180. ISBN 80-8050-839-9.
6. ŠPOTÁKOVÁ, M. – ZVALOVÁ, M. 1002. *Vzdelávanie postihnutých – od segregácie k integrácii.* In. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, č. 1., s. 45-60. ISSN 0555-5574.
7. UČEŇ, I. 2001. *Niektoré psychologické a pedagogické činitele školskej integrácie v prácach pracovníkov VÚDPAP-U.* Psychológia a patopsychológia dieťaťa: Bratislava, roč. 36, č. 1, s. 58-66. ISSN 0555-5474.
8. ZAŤKOVÁ, T. 2006. Uplatnenie diferenciácie vo výchovno-vzdelávacom procese na základných školách. In Pedagogická konferencia IX. Interakcia edukačnej triády

rodina-materská škola- základná škola imperatív doby. Nitra: PF UKF, s. 201-206. ISBN 80-8050-999-9.

Summary:

In the article we deal with educology integration conditions of students with special educational needs in the schools of a common type in Slovakia. We refer to facts that are irresolvable problem from view of integration/inclusion education of children with special educational needs at confrontation with experience gained at foreign stay in Poland. This article contains subjective author´s ideas.

Gabľasová Svetlana, PaedDr.
Katedra pedagogiky
PF UKF v Nitre
e-mail: sgablasova@ukf.sk

Sociálna klíma triedy na prvom stupni ZŠ ako sociálny aspekt výchovy v škole

Zuzana Geršicová, SR

Anotácia: Príspevok sa zaoberá sociálnou klímou triedy ako jedným z aspektov výchovy v triedach prvého stupňa základných škôl. Prezentuje výsledky experimentu, ktorý poukazuje na vplyv výchovno-vzdelávacích metód na sociálnu klímu triedy. Experimentálny zásah pozostával v aplikácii metód tvorivej dramatiky do výchovy a vzdelávania v triedach na prvom stupni základných škôl.

Kľúčové slová: sociálna klíma triedy, tvorivá dramatika, projektovanie výchovy, interakcia učiteľ žiak,

Náš výber spracovania problematiky vplyvu aktivačných metód tvorivej dramatiky na sociálnu klímu triedy ovplyvnilo aj to, že v dnešnom svete, v ktorom dochádza ustavične k zmenám, sa menia i podmienky vzdelávania. Čoraz viac sa usilujeme, aby príprava žiakov bola dôkladnejšia a dôslednejšia a naše školy neopúšťali deti s encyklopedickými vedomosťami. Už dávno, v dôsledku napredovania celej našej spoločnosti a aktívnych zmien celého spoločenského života, dostáva sa do popredia škola, prepojená so životom spoločnosti.

A preto sme sa rozhodli venovať aktivačnej metóde tvorivá dramatika. Myslíme si, že táto metóda zefektívňuje vyučovanie, sprostredkúva deťom reálne životné situácie a dáva im možnosť aktívne sa podieľať na riešení problémov a konfliktov. Tým priaznivo pôsobí na utváranie sociálnej klímy v triede, ktorá má zasa následne v edukačnom procese vplyv na utváranie vzťahu dieťaťa ku škole a ovplyvňuje efektivitu práce učiteľa. Edukačný proces realizovaný v rámci princípov humanizácie výchovy a vzdelávania posúva na prvé miesto osobnosť žiaka, jeho možnosti a potreby. Výchovný a vzdelávací vplyv sústredený na žiaka si pri svojej realizácii vyžaduje orientáciu školy na podporu osobnostného rastu každého žiaka a zároveň si vyžaduje sústrediť pozornosť na vznik triednych kolektívov, na ktorých živote sa participujú všetci jeho členovia. Podľa nášho názoru je hodnoteniu tried venovaná dostatočná pozornosť z rôznych hľadísk, my sme sa však konkrétne zamerali na hodnotenie sociálnej klímy tried žiakmi prvého stupňa základných škôl. Z pohľadu spracovávanej problematiky sme sa sústredili na sociálnu klímu tried pracujúcich prevažne tradičnými metódami výučby a tried pracujúcich metódou tvorivej dramatiky a vidíme možnosti ich vzájomného porovnania.

Skôr ako pristúpime k definovaniu pojmu sociálna klíma triedy, chceli by sme pripomenúť, že priebeh výchovy a vzdelávania sa uskutočňuje prostredníctvom interakcií medzi žiakmi a učiteľmi a zároveň medzi žiakmi navzájom. Tým si žiak formuje svoje osobité postavenie v triednom kolektíve a zároveň sa podieľa na formovaní kolektívu ako celku. Počas tohto interakčného pôsobenia preberá na seba množstvo sociálnych rolí spolužiaka, spolupracovníka, kamaráta, ochrancu, dôverníka, ale i súpera či oponenta myšlienok a názorov. Proces interakcie v procese výchovy a vzdelávania, podľa nás, výstižne opísali Průcha – Walterová – Mareš (1995). Podľa nich je interakcia učiteľ - žiak vzťah vzájomného pôsobenia. Vo svojej práci autori vyzdvihujú obohatenie pedagogiky o nové pohľady, vyplývajúce z poňatia interakcie:

a) učiteľ nepôsobí rovnako na celú triedu, s jednotlivými žiakmi pracuje trochu odlišne,

b) vyučovanie nemôžeme hodnotiť len podľa výsledkov, konečných produktov, musíme sledovať i proces, akým sa k nim dospelo,
c) výsledky žiaka (výchovné, vzdelávacie) závisia tiež od vzťahu medzi ním a učiteľom (učiteľových postojoch, očakávaniach, nárokoch; žiakovom záujme, úsilí, schopnostiach, vysvetľovaní príčin úspechu a neúspechu),
d) priebeh vzájomného pôsobenia učiteľa a žiaka je možné analyzovať, detailne opísať, posúdiť a možno učiteľovi poskytnúť o tom spätnú väzbu.

Významnú úlohu v pôsobení učiteľa na žiaka má i postoj učiteľa k žiakom a z toho vyplývajúci štýl vedenia učiteľa. V nasledujúcej tabuľke zostavenej podľa štúdií Dr. Zbigniewa Zaborowského (nepublikované prednášky) je veľmi dobre vidieť typ reakcie žiaka na rôzny učiteľov postoj k nemu:

Tabuľka 1 : *Štýly vedenia učiteľov*

Typy riadenia (postoj učiteľa k žiakom)	**Charakteristické vlastnosti riadenia (postoj učiteľa k žiakom tohto typu)**	**Typické reakcie žiakov na uvedený typ riadenia (postoja učiteľa k žiakom)**
1.Prísno-autokratický učiteľ	Ustavičná kontrola žiakov.	Žiaci sa podriaďujú, ale súčasne začínajú cítiť odpor k učiteľovi.
	Vyžaduje sa okamžité podriadenie a bezpodmienečná disciplína.	Žiaci sa vyhýbajú práci.
	Učiteľ nepoužíva pochvaly v presvedčení, že kazia deti.	Žiaci sú stále podráždení, Neprejavujú ochotu k spolupráci, sú náchylní k intrigám.
	Chýba dôvera v samostatnosť žiakov.	Žiaci nápadne zanedbávajú prácu, ak na nich učiteľ nedozerá.
2. Pracujúco-autokratický učiteľ	Učiteľ si neuvedomuje, že je autokratom.	Väčšina žiakov obľubuje učiteľa, ale tí, ktorí ho hlbšie poznali, nemusia ho mať radi.
	Stará sa o žiakov, zaujíma sa o nich.	Žiaci prejavujú málo iniciatívy a stále očakávajú učiteľove pokyny.
	Postoj učiteľa k žiakom je, že žiaci sú od neho závislí.	Nastáva určite zabrzdenie individuálneho vývinu žiakov.
	Učiteľ sa domnieva, že iba on môže byť inšpirátorom kolektívnej práce.	Výsledky kolektívnej práce môžu byť značné kvantitatívne i kvalitatívne.
3. Liberálny učiteľ	Učiteľ nedôveruje žiakom, neverí, že niečo samostatné môžu urobiť.	Žiakom chýba nadšenie a ich práca je nedbalá.
	Je nerozhodný.	Žiaci sa začínajú vyhýbať práci, sú podráždení vo

		vzájomných stykoch.
	Nemá jasne premyslené ciele.	Chýba spolupráca.
	Ani nepovzbudzuje, ani neznechucuje žiakov; nezúčastňuje sa na ich práci, nepomáha im svojou radou.	Žiaci nevedia, čo treba robiť.
4. Demokratický učiteľ	Plánuje a rozhoduje v spolupráci so žiackym kolektívom.	Žiaci majú radi prácu, majú sa navzájom radi a majú radi učiteľa.
	Pomáha, usmerňuje a zaujíma sa o jednotlivcov, pričom nestráca zo zreteľa triedu.	Z kvalitatívnej stránky je práca žiakov na vysokej úrovni.
	Povzbudzuje žiakov, aby sa podľa možnosti zúčastnili na kolektívnom živote triedy.	Žiaci sú k sebe navzájom úctiví a majú pocit zodpovednosti.
	Chváli a odsudzuje objektívnym spôsobom.	Motívy konania, správania žiakov nezávisia od učiteľovej prítomnosti.

Každý učiteľ by teda podľa svojho štýlu vedenia žiakov mal brať do úvahy, že trieda v ktorej vyučuje, predstavuje jedinečnú sociálnu skupinu formovanú na základe menších organizovaných skupiniek žiakov, v ktorých vo vzájomnom pôsobení absolvujú jednotlivé etapy svojho vzdelávania. Lašek a Mareš (1991) považujú kolektív triedy za základnú sociálnu skupinu v škole, v ktorej sa stretnú spravidla jedinci oboch pohlaví približne rovnakého veku. Na utváraní osobitostí takejto sociálnej skupiny a klímy v nej sa svojím postavením v triede, výsledkami na vyučovaní, vzájomným vzťahom k spolužiakom a učiteľom, podieľa každý jeden člen triedneho kolektívu. Učitelia, v priamej pedagogickej praxi, skoro spozorujú, že v každej triede je iná, osobitá klíma. Výsledky výchovno-vzdelávacej práce s triedou nesúvisia len s individuálnymi osobitosťami jednotlivcov, ale i s osobitosťami triedneho kolektívu.

Každý pedagóg zo svojej praxe vie, že existujú triedy, do ktorých chodí radšej a triedy kam nechodí rád. Je to dôsledok nielen jeho osobného pocitu, ale i určitého „fluida triedy“, o ktorom hovorí vo svojej práci Klusák (1994). Všeobecne o tomto jave hovoríme ako o klíme triedy.

Pedagogický slovník definuje klímu triedy ako *„sociálno-psychologickú premennú, predstavujúcu dlhodobejšie sociálne emotívne naladenie, zovšeobecnené postoje a vzťahy, emocionálne odpovede žiakov danej triedy na udalosti v triede. Rozlišuje sa klíma aktuálna a klíma preferovaná, ktorú si žiaci želajú. Klímu triedy je možné zisťovať pomocou špeciálnych metód“* (Průcha – Walterová – Mareš, 1995, s. 98).

Na základe danej charakteristiky môžeme teda konštatovať, že pre každú triedu existuje špecifická klíma, v ktorej žiaci a učitelia pracujú. Každý jednotlivec si môže sám overiť, že len s ťažkosťami sa sám môže postaviť proti mienke väčšej časti triedy. Vo svojich pedagogických úvahách by mal každý pedagóg prihliadať na tieto špecifické vlastnosti triedy a mal by o nich vedieť čo najviac. Preto si myslíme, že pedagógovia by mali mať vo vlastnom záujme snahu, čo najviac sa dozvedieť o danej problematike a získať čo najviac informácií ako vo svojej triede vytvoriť skutočný kolektív a ako samostatne posúdiť aktuálnu sociálnu klímu a tiež sa zaujímať o klímu preferovanú jednotlivými žiakmi triedy. Myslíme si, že jednou z ciest je projektovanie výchovy vo svojej triede.

Pedagogické projektovanie sa opiera o dávnu snahu a ľudskú túžbu orientovať sa vo výchove a vzdelávaní na blízku i vzdialenejšiu budúcnosť človeka.

Podľa Blížkovského (1997) z hľadiska časových horizontov preto rozlišujeme:

- prognózy, cieľové programy a dlhodobé plány rozvoja vzdelávacej sústavy na obdobie,
- dlhšie ako 5 rokov,
- strednodobé plány rozvoja vzdelávacej sústavy v rozmedzí 1 až 5 rokov,
- krátkodobé projekty výchovy a vzdelávania, ročné alebo i kratšie.

„Operatívne projektovanie harmonického rozvoja ľudského teoretického, praktického sociálneho učenia a sebazdokonaľovania je kvalitatívne novou a charakteristickou úlohou novodobej pedagogiky“ (Blížkovský, 1997 s. 255).

Prvoradým predpokladom tohto projektovania je poznanie a rešpektovanie možností vývoja jedinca i celých kolektívov.

Blížkovský (1997) tiež načrtol metodiku operatívneho pedagogického projektovania v triedach a zhrnul ho do nasledovných téz:

1. Pedagogické projektovanie je tým úspešnejšie, čím viac pramení jeho dynamika a perspektívy z prirodzenej gradácie ľudského seba projektovania, z vnútorných potrieb i záujmov jeho adresátov.
2. Pedagogické projektovanie nepredvída, snaží sa o najlepšiu možnú budúcnosť jednotlivcov, s využitím jeho tvorivého potenciálu a hodnotovej orientácie. Prípadné plánovanie by malo byť: variabilné, otvorené a alternatívne.
3. Projektovanie podporuje cieľavedomosť, sústavnosť, účinnosť, intenzitu výchovy usmerňovaním adekvátnych výchovno-vzdelávacích situácií a procesov. Súčasná škola ponúka žiakom široké spektrum vyučovacích predmetov, ktorých prepojenosť je len minimálna, knižné vedomosti sú vzdialené životu. Čo sa týka výchovných situácií tie sú zväčša náhodné a príležitostné a taká je i reakcia na ne. Takéto sporadické vplyvy na formovanie ľudských vlastností nestačia. Učiteľ sa nemôže spoliehať iba na sporadickosť výchovných momentov, mal by primerané výchovné situácie tiež aktívne spoluvytvárať a učiť tak žiakov reagovať na ne v živote. Projektovanie je spojené s výchovou aktívneho intenzívnejšieho typu.
4. Projektovanie vychádza z pedagogicky zámerného jednania. Projektovanie sa snaží využiť pozitívneho vplyvu prostredia na rozvoj osobnosti a požadovaných vlastností jedinca.
5. Projektovanie výchovy má zmysel, ak je založené na dôkladnej diagnostika a ak prináša kvalitné výchovné výsledky.
6. V operatívnom pedagogickom plánovaní rozlišujeme kratšie, stredné a dlhšie perspektívy. Pre harmonickú výchovu je nutná určitá rovnováha, ktorú má práve zabezpečiť projektovanie výchovy v triede.
7. Výchovný projekt má byť inšpirujúci, náročný, ale i reálny a splniteľný. Musí byť tiež konkrétny, adresný a kontrolovateľný. A to všetko v zmysle zásad od jednoduchšieho k zložitejšiemu a od blízkeho v vzdialenejšiemu. A tiež podľa zásady špirálového osvojovania vedomostí.
8. Príprava a realizácia by mala byť spoločnou záležitosťou navrhovateľa a všetkých aktérov výchovy.
9. Z hľadiska vychovávateľov je projektovanie cieľavedomé a sústavné pôsobenie. Tvorivé využitie projektu je založené na konkrétnych, presne formulovaných cieľoch, ktoré sú postupne spresňované a obohacované vzniknutými situáciami a na základe získaných poznatkov a skúseností.
10. Z pohľadu žiakov je dobrý iba taký projekt, ktorý je pre nich prijateľný, podnecuje a obohacuje projektovanie ich osobného a spoločenského života, stimuluje ich podnikavosť

a orientuje sa na perspektívne zóny ich rozvoja. Projektovanie výchovy má vyústiť do plánovitej sebavýchovy žiakov.

11. Pedagogické projektovanie hľadá súlad medzi výchovou a potrebami jedinca a jeho miestom v triednom kolektíve.

V našom školstve sa ešte stále často objavujú triedy s jednostranne nahromadenými požiadavkami na žiakov, kde sa neustále zdôrazňujú ich povinnosti a úlohy. Mali by ich vystriedať triedy, kde majú deti radosť z hry, zábavy, spoločnej dobrej práce. Pedagogické projektovanie v triedach je záležitosťou fantázie, predstavivosti, intuície a tvorivej podnikavosti.

Vštiepenie akejkoľvek vlastnosti deťom si vyžaduje potrebu zážitku spojeného s činnosťou, ktorá uľahčí deťom účinnejšie osvojenie tejto vlastnosti a pomôže im k nej vytvoriť kladný vzťah. Stále však musíme mať na zreteli, aby sme sa nedopustili základnej chyby pri výchovnom projektovaní. A to je zanedbanie, či prehliadnutie určitej výchovnej situácie.

Pedagogické projektovanie výchovy v osnovách tvorivej dramatiky

Podstata tvorivej dramatiky je založená na výchove a vytváraní aktívnej, tvorivej, vnútorne bohatej osobnosti, ktorá si uvedomuje svoje hodnoty a zároveň je otvorená okolitému svetu, schopná komunikácia, spolupráce a sociálneho porozumenia. Dáva žiakom možnosť zažiť si „ život na nečisto“. Stavia ich do situácií, ktoré ich môžu v živote postretnúť a ktorým tak môžu ľahšie porozumieť, prehrať si ich a prípadne korigovať svoje konanie v nich. Taktiež dostávajú možnosť vyskúšať si rolu niekoho iného a ľahšie tak pochopiť jeho konanie, myslenie, pozrieť sa tak na problém jeho očami.

Z vyššie uvedeného je teda zrejmé, že tvorivá dramatika má veľa spoločného s pedagogickým projektovaním výchovy. V oblasti výchovy obsahuje ciele dlhodobé, strednodobé i krátkodobé. Na ich konkretizáciu by sme chceli poukázať prostredníctvom návrhu učebných osnov, ktoré boli vypracované kolektívom autorov, v rámci vyhodnotenia projektu „Tvorivá dramatika – nová alternatíva“ a zaslané ako príloha na Ministerstvo školstva Slovenskej republiky v rámci záverečnej vyhodnocovacej správy (Projekt bol overovaný v ZŠ Hollého a v ZŠ Bottova v Trnave v rokoch 1998 – 2002).

Dlhodobé a strednodobé ciele tvorivej dramatiky sú charakterizované tak, aby sne splnili úlohu vychovať osobnosť schopnú:

- vnímať skutočnosť okolo seba a orientovať sa v nej
- orientovať sa v sebe, formulovať svoje myšlienky a bez strachu ich prezentovať
- tvorivo riešiť praktické problémy
- uvedomovať si mravnú dilemu a vedieť sa v nej samostatne a zodpovedne rozhodnúť
- druhých ľudí rešpektovať, počúvať ich, oceniť ich prínos k riešenému problému a v prípade potreby sa dokázať na nich spoľahnúť
- podrobovať svoje názory i názory iných kritike , meniť svoje postoje a vyvíjať sa
- súcitiť s inými ľuďmi a byť schopný prípadne im pomôcť
- spolupracovať s inými na spoločnej práci, ukončiť ju a niesť za ňu prípadné následky a zodpovednosť (Piťha, P. – Helus, Z., 1996).

Krátkodobé plánovanie je dané učebnými plánmi pre jednotlivé ročníky. Na tomto mieste uvádzame len stručnú charakteristiku tematických plánov pre jednotlivé ročníky.

1. **ročník má za úlohu:**

- vytvoriť priateľský kolektív na základe vzájomného poznávania a uvedomenie si svojho postavenia v ňom,
- vytvorenie, pochopenie a rešpektovanie pravidiel spolužitia v kolektíve, rešpektovať a tolerovať druhých,

- rozvoj empatie a emocionálneho cítenia,
- rozvoj neverbálnej a verbálnej komunikácie pri nadväzovaní kontaktov s inými členmi kolektívu,
- odstraňovanie strachu a napätia a vytváranie priateľskej atmosféry,
- rozvoj zmyslového vnímania na úrovni rozvoja citlivosti jednotlivých zmyslových orgánov.

2. **ročník má za úlohu:**

- udržiavať priateľský kolektív na základe bližšieho spoznávania sa a vzájomného rešpektovania sa,
- upevňovať dodržiavanie kolektívom vytvorených pravidiel a chápať dôsledky ich nedodržiavania,
- viesť deti k vzájomnej spolupráci,
- sebapoznávanie a sebauvedomovanie jedincov v kolektíve,
- rozvoj emocionálneho cítenia a empatie,
- uvedomenie si dôležitosti verbálnej a neverbálnej komunikácie vo vzájomnom kontakte,
- rozvíjať schopnosť zmyslového vnímania a sústredenia sa a schopnosť slovného vyjadrenia zážitku,
- naučiť sa skupinovej citlivosti.

3. **ročník má za úlohu:**

- formovanie kolektívu na základe pravidiel tolerancie a rešpektovania iných, niesť za svoje konanie zodpovednosť,
- uplatňovať spoluprácu pred súperením a súťaživosťou,
- učiť sa prijímať kritiku zaujať kritický postoj ku konaniu iných, spoznávať svoje prednosti i nedostatky,
- naučiť sa primerane reagovať na rôzne podnety,
- v oblasti verbálnej a neverbálnej komunikácie sa majú žiaci naučiť vypočuť si a rešpektovať názor iných, výstižne vyjadriť svoj názor a zaujať postoj.

4. **ročník plní nasledovné úlohy:**

- rozvíjať priateľské vzťahy v kolektíve, prehlbovať citlivosť a dôveru vo vzťahoch, vedieť si vážiť seba i ostatných,
- správne formulovať a vyjadrovať svoje myšlienky, primerane argumentovať v rôznych situáciách,
- dokázať primerane reagovať na agresivitu,
- spolupráca väčších skupín založená na striedaní postavenia a zmeny roly vedúceho,
- poukazovať na výhody spolupráce, tešiť sa zo spoločných výsledkov práce,
- v oblasti verbálnej a neverbálnej komunikácie sa zamerať na prechod k zložitejším dialógom,
- v oblasti zmyslového vnímania cibriť komplexnosť vnímania a zmyslovú pamäť,
- uvedomovať si svoj priestor a rešpektovať priestor druhého a neobmedzovať ho, nevstupovať doň.

Nami realizovaný výskum

Výskum sme realizovali v školských rokoch 2003/2004 až v roku 2005/2006.

Na základe určenia relevantných znakov, t.j. tých znakov základného súboru, ktoré sú pre dané skúmanie dôležité, uskutočnili sme **zámerný výber**. Našou podmienkou bolo, aby v triedach, ktoré pracujú metódou tvorivej dramatiky, pracovali učitelia s rozšíreným vzdelaním, a aby triedy pracovali touto metódou minimálne 3 roky. Podmienkou pre učiteľov bolo absolvovanie rozširujúceho predmetového štúdia tvorivá dramatika alebo školenia MC z tvorivej dramatiky ukončeného osvedčením. Týchto učiteľov sme 3 roky

metodicky viedli a usmerňovali, aby bola zabezpečená objektívnosť experimentálneho zásahu. Taktiež sme museli prihliadať na ochotu riaditeľov a triednych učiteľov realizovať v ich škole a triede takto zameraný výskum. Na základe týchto požiadaviek sme vytvorili dve skupiny. Prvá skupina – experimentálna: triedy lokalizované v meste pracujúce tvorivou dramatikou, ktorých pedagógovia boli tri roky nami metodicky usmerňovaní, aby pravidelne vo svojich triedach používali v procese výučby projektovú metódu. Druhá skupina- kontrolná: triedy pracujúce prevažne tradičnými metódami výučby s lokalizáciou v meste.

Zameranie výskumu

Skúmanie vplyvu dvoch typov vyučovacích metód na **sociálnu klímu** triedy na 1.stupni základných škôl:

- v triedach pracujúcich **tradičnou metódou**
- v triedach pracujúcich **metódou tvorivej dramatiky**

Štruktúra výskumnej časti

- výskumný cieľ, výskumný problém, premenné a hypotézy výskumu
- respondenti výskumu
- použité výskumné nástroje a metódy
- výsledky výskumu dotazníka sociálnej klímy triedy a ich interpretácia
- celkové závery výskumu

Výskumný cieľ

Zistiť hodnotenie sociálnej klímy triedy žiakmi 3. a 4. ročníkov ZŠ v ich triede a preskúmať ju vo vzťahu s preferovanou metódou výučby.

Výskumná otázka

Aký je vzťah medzi hodnotením sociálnej klímy triedy žiakmi a preferovanou metódou výučby?

Hypotéza výskumu vychádza z doterajších vedecko-výskumných zistení a zo stanoveného cieľa. Stanovili sme túto hypotézu a subhypotézy:

H1: Predpokladáme, že hodnotenie klímy triedy žiakmi 1. stupňa mestských ZŠ, ktoré pravidelne pracujú projektovou metódou je pozitívnejšie v jednotlivých skúmaných dimenziách* ako hodnotenie klímy tried v meste, ktoré pracujú prevažne tradičnými metódami výučby;

(* dimenzie dotazníka MCI skúmajúceho sociálnu klímu triedy 1. stupňa ZŠ)

H1.1: Hodnotenie klímy triedy žiakmi 1. stupňa ZŠ v meste, ktoré pravidelne pracujú projektovou metódou je pozitívnejšie v dimenzii *spokojnosť* ako hodnotenie klímy tried v meste, ktoré pracujú prevažne tradičnými metódami výučby;

H1.2: Hodnotenie klímy triedy žiakmi 1. stupňa ZŠ v meste, ktoré pravidelne pracujú projektovou metódou je pozitívnejšie v dimenzii *trenice* ako klíma tried v meste, ktoré pracujú prevažne tradičnými metódami výučby;

H1.3: Hodnotenie klímy triedy žiakmi 1. stupňa ZŠ v meste, ktoré pravidelne pracujú projektovou metódou je pozitívnejšie v dimenzii *súťaživosť* ako klíma tried v meste, ktoré pracujú prevažne tradičnými metódami výučby;

H1.4: Hodnotenie klímy triedy žiakmi 1. stupňa ZŠ v meste, ktoré pravidelne pracujú projektovou metódou je pozitívnejšie v dimenzii *obtiažnosť* učenia ako klíma tried v meste, ktoré pracujú prevažne tradičnými metódami výučby;

H1.5: Hodnotenie klímy triedy žiakmi 1. stupňa ZŠ v meste, ktoré pravidelne pracujú projektovou metódou je pozitívnejšie v dimenzii *súdržnosť* ako klíma tried v meste, ktoré pracujú prevažne tradičnými metódami výučby.

Výskumná vzorka žiakov

Na výskume sa zúčastnili žiaci 8 tried, z čoho 4 triedy pracovali projektovou metódou a 4 tradičnými metódami výučby. Čo sa týka ročníkového rozloženia výskumného súboru, to bolo nasledovné: výskumu sa zúčastnili 4 triedy 3. ročníka a 4 triedy 4. ročníka. Zastúpenie v jednotlivých ročníkoch z pohľadu metódy výučby bolo nasledovné: 2 triedy pracovali projektovou metódou a 2 tradičnou metódou.

- projektová metóda mesto 82
- klasická metóda mesto 86
- spolu 168

Táto skupina respondentov bola vybraná na základe nášho predpokladu, že vplyv vyučovacích metód na žiaka sa po troch rokoch uplatňovania prejaví v požadovanej miere.

Výskumný nástroj - dotazník MCI:

Dotazník „Naša trieda“ (MCI) je preložený z anglického originálu MY CLASS INVENTORY autormi Lašek – Mareš (1991). Autormi originálu sú Austrálčania B. J. Fraser a D. L. Fisher (1986). Tento dotazník je určený žiakom 3. až 6. ročníkov základnej školy a vznikol zjednodušením a skrátením rozsiahlejšieho dotazníku LEI autorov Fraser, Anderson a Walberg (1982), ktorý sa používa pre žiakov vyšších tried. Umožňuje nám rýchlo a bez problémov preniknúť do rôznych oblastí života v triede. Jeho vyhodnocovanie je jednoduché a výsledky ponúkajú možnosti zásahu do sociálnej klímy triedy.

Nami použitý dotazník minimalizuje únavu žiakov pri vypĺňaní dotazníka a obsahuje 25 otázok, ktoré pomáhajú posudzovať klímu triedy v **5 dimenziách.**

Dotazník „Naša trieda“ skúma:

1. **spokojnosť v triede** – úlohou je zistiť vzťah žiakov ku svojej triede, mieru spokojnosti v triede a pohody. (otázky č. 1, 6, 11, 16, 21);
2. **trenice v triede –** zisťujú mieru napätia, sporov, bitiek v triede, prejavy nevhodného sociálneho správania a celkové komplikácie vo vzťahoch (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22);
3. **súťaživosť v triede** – tu sa zisťujú snahy jednotlivcov vyniknúť, konkurenčné vzťahy i prekonávanie neúspechu v triednom kolektíve (otázky č. 3, 8, 13, 18, 23);
4. **obtiažnosť učenia** – zisťuje sa ako žiaci vnímajú nároky školy, ako ich prekonávajú a do akej miery sa im zdá učenie namáhavé (otázky č. 4, 9, 14 19, 24);
5. **súdržnosť triedy** – zisťujú sa priateľské a nepriateľské vzťahy medzi žiakmi a tiež miera súdržnosti kolektívu (otázky č. 5, 10, 15, 20, 25).

Dotazník MCI má dve formy: Prvá zisťuje a*ktuálnu* klímu triedy a druhá forma zisťuje p*referovanú* klímu triedy, ktorá zisťuje želania žiakov, vzťahujúce sa ku klíme triedy. sme Pre náš výskum sme zvolili prvú formu - dotazník zisťujúci aktuálnu klímu triedy.

Tento dotazník obsahuje dichotomické otázky, ktoré dávajú respondentovi dve voľby: Áno / Nie . Ak žiak na niektorú otázku nevie alebo nechce odpovedať nenútime ho k odpovedi. Vyplnenie dotazníka trvá približne 20 minút.

Reliabilita tohto dotazníka je dosiahnutá priradením piatich otázok k jednej dimenzii. Na vysokú reliabilitu a validitu dotazníku poukazujú aj jeho autori Fraser, Fisher (1986).

Analýza výsledkov výskumu dotazníka sociálnej klímy triedy a ich interpretácia

Tabuľka nám ponúka prehľad vzájomného porovnania sociálnej klímy triedy v jednotlivých typoch škôl z pohľadu používanej metódy výučby.

Tabuľka
Porovnanie sociálnej klímy triedy z pohľadu používanej vyučovacej metódy v školách v meste

VZÁJOMNÉ POROVNANIE KLÍMY TRIEDY V MESTSKÝCH TYPOCH ŠKÔL NA ZÁKLADE METÓDY VÝUČBY						
Dimenzia soc. klímy	Projektová metóda mesto	n = 82		Tradičná metóda mesto	n = 86	
	aritmetický priemer	smerodajná odchýlka	medián	aritmetický priemer	smerodajná odchýlka	medián
spokojnosť	13,866**	1,720	15	12,184	2,608	13
trenice	7,500	2,415	7	10,103**	3,137	11
súťaživosť	10,305	3,467	11	12,345**	2,087	13
obtiažnosť	6,524	2,115	5	7,287*	2,477	7
súdržnosť	11,988**	3,218	13	8,655	3,337	8

Všetky dimenzie označené * sú štatisticky významné na hladine 5 % a všetky dimenzie označené ** sú štatisticky významné na hladine 1 %.

*p<.0,5; ** p<. 0,1 (t - test)

Experimentálna skupina žiakov našej výskumnej vzorky pracujúca projektovou metódou v meste hodnotila vo všetkých dimenziách sociálnu klímu triedy pozitívnejšie ako kontrolná skupina žiakov našej výskumnej vzorky pracujúca tradičnými metódami výučby v meste – výsledky sú v tabuľke.

Najvýraznejšie sa tento rozdiel medzi experimentálnou skupinou, pracujúcou projektovou metódou a kontrolnou skupinou pracujúcou tradičnou metódou výučby prejavil v dimenzii *trenice*, kde experimentálna skupina dosiahla bodové vyjadrenie aritmetického priemeru v hodnote 7,5 a kontrolná skupina dosiahla hodnotu 10,103.

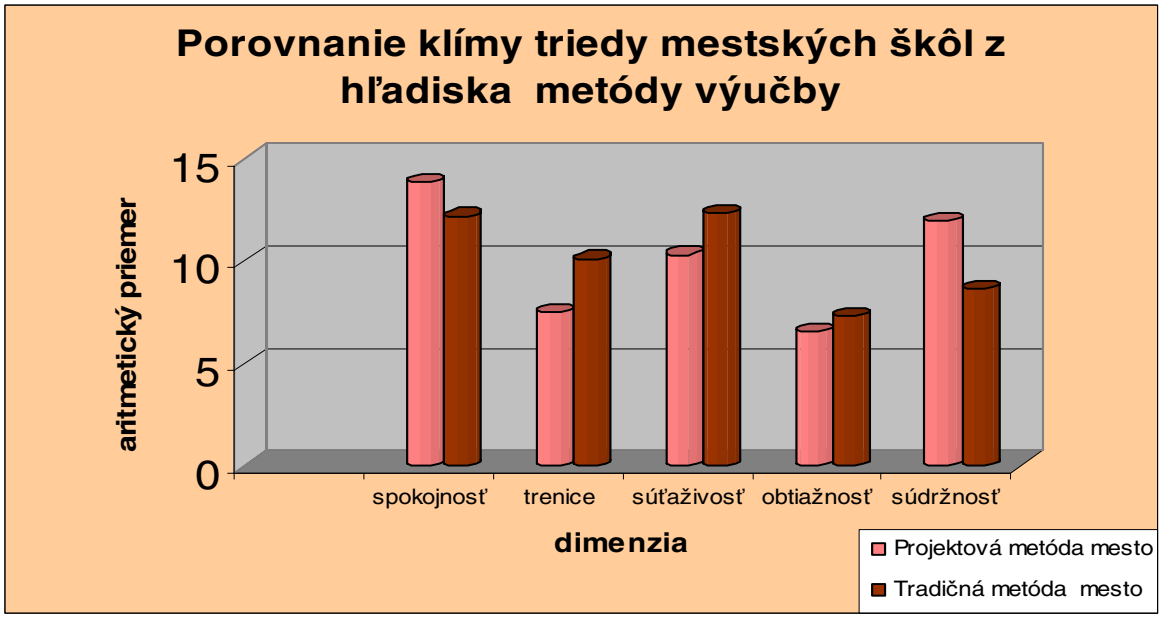
Smerodajná odchýlka v skupine projektovej metódy predstavovala hodnotu 2,415, pri skupine tradičnej metódy v meste to bolo 3,137. Z uvedeného faktu vyplýva, že respondenti kontrolnej skupiny tradičnej metódy mesto dosiahli väčší rozptyl pri bodovom hodnotení ako respondenti experimentálnej projektovej skupiny z mesta .

V poradí druhý veľmi výrazný rozdiel bol dosiahnutý v prípade dimenzie *súdržnosť*. Tu hodnotili respondenti experimentálnej skupiny, pracujúca projektovou metódou aritmetický priemer v hodnote 11,988 a kontrolná skupina, pracujúca tradičnou metódou v meste dosiahla hodnotu 8,655.

Smerodajná odchýlka v skupine projektovej metódy predstavovala hodnotu 3,218, pri skupine tradičnej metódy v meste to bolo 3,337. Z uvedeného faktu vyplýva, že respondenti experimentálnej skupiny projektovej metódy dosiahli menší rozptyl pri bodovom hodnotení v porovnaní s respondentmi kontrolnej skupiny tradičnej metódy v meste. Pre lepšiu ilustráciu predkladáme aj grafické vyjadrenie získaných údajov.

Graf

Porovnanie sociálnej klímy triedy z pohľadu používanej vyučovacej metódy na základe aritmetického priemeru



Graf ponúka vzájomné porovnanie experimentálnej a kontrolnej skupiny pracujúcich rozdielnymi metódami z pohľadu všetkých dimenzií sociálnej klímy triedy. Graf znázorňujúci hodnoty aritmetického priemeru z tabuľky, ukázal, že hodnotenie sociálnej klímy triedy žiakmi nami skúmanej vzorky pravidelne pracujúcich metódou tvorivej dramatiky je pozitívnejšie vo všetkých skúmaných dimenziách ako hodnotenie sociálnej klímy tried kontrolnej skupiny našej vzorky pracujúcich prevažne tradičnými metódami výučby.

Najvýraznejší je rozdiel v dimenziách *trenice, spokojnosť a súdržnosť*. Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že hodnotenie sociálnej klímy tried žiakmi našej experimentálnej výskumnej skupiny pracujúcej metódou tvorivej dramatiky je priaznivejšie ako hodnotenie sociálnej klímy tried kontrolnej skupiny pracujúcich prevažne tradičnými metódami výučby.

Celkové závery výskumu

- **Hypotéza H1 sa nám potvrdila –** rozdiel medzi oboma výskumnými skupinami bol štatisticky významný minimálne na hladine významnosti 5 % v prospech experimentálnej skupiny.

Odporúčania pre prax na zlepšenie sociálnej klímy triedy

- využívanie metódy tvorivej dramatiky v praxi
- zvýšený záujem učiteľov o inovačné postupy v edukačnom procese
- podporovať zvýšený záujem o sociálnu klímu triedy zo strany triednych učiteľov na všetkých typoch škôl i zo strany vedenia školy
- stretávanie učiteľov a výmena skúseností z tvorivej dramatiky
- publikovanie učiteľov z praxe
- vedenie pedagogických praxí pre študentov pedagogických fakúlt (oboznámenie s aktivačnými metódami výučby v praxi)
- oboznámenie učiteľov s možnosťami merania sociálnej klímy triedy v rámci metodických združení na školách
- spolupráca s rodičmi

Literatúra :

BLÍŽKOVSKÝ, B.1997. *Systémová pedagogika pro studium a tvúrčí praxi*. 1. vyd. Ostrava: Amosium servis, ISBN 80-85498-23-5

FRASER, B., J. – FISHER, D., L.: Using Short Forms of Classroom Climate Instruments to Assess and Improve Classroom Psychosocial Environment. In: *Journal of Research in Science Teaching*, r. 1986, č. 5, s. 387 – 413

GRECMANOVÁ, H.: Vlyv metod výuky na školní klima. In: *Pedagogická revue*, roč. 52, r. 2000, č. 2, s. 148 – 159. ISSN 1335-1982

KLUSÁK, M.1994. Vědet, jak zacházet s klimatem ve třídě. In: *Pedagogika*, roč. 44, r. 1994, č.1, s. 61 – 67. ISSN 0031-3815

LAŠEK, J. – MAREŠ, J.1991. Jak změřit sociální klima třídy? In: *Pedagogická revue*, 43, č. 6, s. 401 – 410. ISSN 1335-1982

PIŤHA, P. – HELUS, Z.1996. *Vzdělávací program Obecná škola*. 1. vyd. Praha: Portál, ISBN 80-7178-106-1

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-029-4.

Summary: The article deals with classroom social climate as one of the educational aspects in classrooms at the first stage of primary schools. It presents results of an experiment focusing on the influence of educational methods to classroom social climate. The experimental intervention consisted of the implementation of creative drama methods into the educational process in classrooms at the first stage of primary schools.

Kontakt: PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.
UK Bratislava
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky
Račianska 59, 813 34 Bratislava
Tel.:+0421 02/ 555 767 55
E-mail: zuzana.gersicova@fedu.uniba.sk

Učit se být v rozměru individuálním, personálním a ekologickém

Taťána Göbelová, ČR

Anotace: Příspěvek je zaměřen na objasnění kategorie bytí z pohledu filosofického myšlení – ontologickou zkušenost s bytím. Tato ontologická zkušenost s bytím je východiskem pro porozumění výchově jako „ učení se umění být“.

Klíčová slova: Pojem bytí ve filosofii,ontologická zkušenost s bytím, individuální, personální a ekologické aspekty lidského bytí.

Pro současnou školu je stále převládající tendence orientovat se především na oblast objektivního světa a s ním souvisejících teoretických poznatků. Jak je patrné ze studie UNESCO „Učení je skryté bohatství“, pouze tento vzdělanostní rozměr se na počátku 21. století jeví jako nedostačující. V nároku umění být, žít s ostatními a naší schopnosti svobodně a odpovědně jednat se manifestuje potřeba druhého vzdělanostního pohybu – toho, které byl v arché platónské p*aidea* realizován jako „péče o duši“, „péčí o polis“ a „péče o transcendenci“. Tento pozapomenutý rozměr člověka je realizovatelný výchovou. Výchovou, která napomáhá rozvíjet porozumění svému bytí na základě osobní zkušenosti, osobní pravdy a mravní dimenze.

Ve studii UNESCO „učit se být“ představuje završení a syntézu všech tří předchozích pilířů – „učit se poznávat“, „učit se jednat“, „učit se žít společně“. „Učit se být“ předpokládá především porozumění samotnému bytí člověka. Je ale možné definovat, vymezit kategorii bytí člověka?

Každé pojetí člověka ve výchovných a vzdělávacích koncepcích vyjadřovalo a vyjadřuje především dimenzi hodnotovou – otázka, k čemu je člověk povolán, pak implikuje odpověď pro hodnotovou dimenzi vzdělávání. Na počátku třetího tisíciletí stojíme před nekončící lidskou otázkou „co je člověk“ – jaké označení by člověka nejlépe vystihovalo, k čemu směřuje lidské bytí, k čemu má být člověk povolán?

Pluralismus životního stylu, společenské proměny posledních desetiletí nabízejí rozmanité modely pojetí člověka. V antropologii existuje asi pět set definic člověka Člověk může být představitelem určitých rolí a funkcí ve společnost, může být tím, kdo touží po seberealizaci, sebeaktualizaci, nezávislosti, autonomii, může být „pánem světa“, konzumentem materiálního světa, nebo bytostí podléhající nadindividuálnímu řádu.

Pokud se jako pedagogové nechceme zpronevěřit základnímu smyslu výchovy a vzdělání jako cesty k realizaci lidskosti v nás, musíme se vážně zabývat tím, co tvoří skutečné hodnoty lidství. Stávat se lidským, být člověkem – to je ten největší výchovný nárok. „Člověk je tak, že je a zároveň má být. To, že je, musí být jeho výkonem, musí to doslovně převzít. Co to znamená to „převzít“? To znamená, že nejsme vůči svému bytí lhostejní, že ve své přítomnosti anticipujeme, rozvrhujeme něco, čím ještě nejsme. Rozvrhování je naše přítomnost“(Patočka, 1992, s.69).

Výchovný nárok učit se umění být je uvozován tázáním, kdo je vlastně člověk, k jakému horizontu smyslu se může vztahovat, jaký úkol převzít, jak má a může ovlivňovat prostředí kolem sebe?

Ontologické zkušenosti s bytím

Pojem bytí představuje základní pojem přirozeného jazyka, nejedná se o odborný filosofický termín. Martin Heidegger v Bytí a čase upozorňuje na potíž v přístupu definovat bytí, „že bytí je nejvšeobecnější a nejprázdnější pojem. A jako takový odolává každému pokusu o definici“ (Heidegger, 1996, s. 17).

Rozmanitá pochopení, k nimž filosofie při svých vhledech do tajemství bytí dochází, lze označit za ontologické zkušenosti. Podle Lotze bytí můžeme uchopovat buď pojmově (konceptuálně), nebo ho zakoušet a sdílet duchovní zkušeností. Lotz klade důraz na to, že první přístup je třeba dovršit přístupem druhým. Konceptuální přístup se prosazoval v dějinách metafyziky a filosofie po T. Akvinském - znamená zapomínání na bytí (rozvoj pouze na ontické půdě), marginalizaci a zapomenutí spirituální zkušenosti a meditace bytí. Podstatou zapomínání na bytí je odtrhávání „racionality pojmu bytí… od zakoušení aktu bytí.“ Výsledkem takového přístupu k bytí je názor, že bytí je něco, co je nezakusitelné a k čemu vede pouze racionální usuzování.Podle Lotze je třeba onu „zapomenutost na bytí“ překonat a orientovat naše myšlení tak, aby bytí vystupovalo ze své skrytosti do neskrytosti. (In Floss, 2004, s. 229-230)

Všechny tři vzdělávací nároky „učit se být“, „učit se jednat“, „učit se žít společně s ostatními“ postulované ve studii UNESCO odkazují k nároku integrity , že všechno v tomto světě je postaveno před úkol být harmonicky spolu, zkoumat své poslání i poslání jiných bytostí. Tato integrita spočívá v první řadě v „přijetí zodpovědnosti za smysluplnou existenci celku“ (Palouš, s. 188) Jaká je ale odpověď na otázku konečného smyslu člověka a všeho existujícího?

V antické filosofii byl člověk zoon logon echon, animal rationale, zoon politikon. K podstatě člověka se filosofové vyjadřovali jako k živé bytosti, která má v moci logos – rozum a jazyk; jako k živé bytosti nadané rozumem; jako k živé bytosti, která žije v polis. Ve vzdělávací tradici platónské paidea pak tento integrující přístup k člověku a jeho vzdělání byl završován v rozměru péče o duši, péče o polis, péče o transcendenci.

Křesťanský středověk svůj obraz člověka spatřoval v imago Dei, člověku jako obrazu Božímu. Křesťanská tradice kladla velký důraz na vymezení pojmu osoby. Tento pojem z filosofického hlediska vyjadřoval čtyři vztahy: byl to vztah k sobě samému, byl to přirozený vztah, interpersonální vztah a vztah k Logu. Vztah k sobě samému znamená poznání sebe sama na základě sebereflexe. Pak je člověk schopen rozhodnutí. Přirozeným vztahem člověka je jeho vztah ke svému okolí, do kterého se má integrovat. Člověk je součástí světa a jako jeho součást je také bytostí animální a pudovou. Interpersonální vztah konstituuje vztah k druhým, tato totalita s ostatními umožňuje vývoj člověka a jeho osobnostní zrání. V rozměru sociální sítě se tak manifestují hodnoty lidství. Smyslem všeho existujícího je Bůh, „protože neklidné je lidské srdce, pokud v něm nespočine“ (Agustin, 1992, s. 21).

Osvícenství 18. století vytvořilo ideální obraz člověka jako rozumného subjektu. Sociální, politické a etické hodnoty jsou pojímány stejně intelektuálně jako poznání. Osvícenstvím se ukončuje vzdělávací tradice realizována církví. Vzniká tak vakuum v oblasti hodnotové výchovy, ta je redukována na osvětu.

K rehabilitaci významu ontologické problematiky ve 20. století přispěla fenomenologie E. Husserla s akcentem na hledání nové metody, jak proniknout k podstatě věcí. Husserl se svým zpochybněním pozitivistické ideje o nemožnosti jít „za“ fakta inspiroval vznik „nové ontologie“ reprezentované M. Heideggrem a „fundamentální ontologie“ N. Hartmanna.

Zásadní otázka: „co je člověk?“ je nadále nerozřešená. Odpověď podle M. Heideggera neposkytuje ani filosofická antropologie. Proto je podle Heideggera zapotřebí vrátit se spíše k prvotnější otázce po bytí. Řešení této otázky se podle Martina Heideggra otevírá v

„existenciální analytice pobytu“, ve fundamentální ontologii. Pro Heideggera je člověk jsoucností (Da), je jsoucností, je jsoucným bytím, které vychází ke svému bytí (Sein), aby mu porozumělo.V Bytí a čase je ten specificky lidský způsob jsoucno-bytí (Da-sein) nazván bytováním (Da sein). Jeho podstata je zahrnuta v jeho existenci, tzn. v možnosti vztahování se k rozdílným od něj bytím, a také k sobě samému. Člověk vykročující mimo sebe jako jsoucno se potkává se svým vlastním bytím, které je mu dané. Realizuje je naplňováním svých omezených možností. Při takovém pochopení bytí rozumí zároveň své dovršenosti. Heidegger píše: Dovršenost (Dasein) v člověku je prvotnější než sám člověk. Jsoucího člověka, Heidegger vymezuje stavem stálé otevřenosti k tomu, co ho obklopuje. K pravdivému bytí může člověk proniknout, dívá-li se na sebe se všemi skličujícími perspektivami svého života. Heidegger ontologizuje úzkost a pokládá ji za základní určení lidského bytí. Základním rysem pobytu je starost (Sorge) a ta byla Heideggerem charakterizována jako hledání, opatrování a hlídání bytí, jako přátelství a sousedství k bytí. Protože lidské bytí (Dasein) je bytí k smrti, musí se člověk o toto bytí starat. Tato starost, z níž vychází veškerá činnost, člověka nutí, aby se motivoval tím, co bylo, aby se tím zabýval a tak poznával své možnosti (Heidegger, 1996).

Další z filosofů, kteří výrazně ve 20. století zasáhli do řešení ontologické problematiky, je Nicolai Hartmann. V koncepci své „kritické ontologie“ programově vychází nikoli ze subjektu, ale z celku bytí. Hartmann dospívá k primátu dění před pouhým stacionárním bytím – „nehybné a ustrnulé jsou jen ideální bytnosti staré ontologie“ (Hartmann, 1976, s. 24). Dění není podle Hartmanna protikladem bytí, ale způsobem, jak bytí existuje, jak je. “Všechno reálné je v toku, v ustavičném vznikání a zanikání. Hybnost a dění jsou všeobecné způsoby bytí reálného bez ohledu na to, zda jde o věci, živočichy nebo lidi “ (Hartmann, 1976, s. 22). Těžištěm Hartmanovy ontologie je stupňovitost a problém kategoriálního postižení vrstevnatosti bytí. Všechna rozmanitost bytí v reálném světě je uspořádána do čtyř základních vrstev. Oblast prostorového vnějšího světa je tvořena dvěma nižšími vrstvami – vrstvou věcí a fyzických procesů a vrstvou života. Nad nimi se rozprostírající oblast všeho neprostorového je tvořena vrstvou duševních jevů a vrstvou ducha. Člověk v sobě spojuje celý sytém vrstev. Tentýž systém vrstev, který je v člověku, je obsažen i ve stavbě vnějšího světa. Každá vyšší organizační úroveň skutečnosti je nejen nesena jakoby úrovněmi nižšími, ale je také nutně křehčí. Úkolem člověka je vyrovnat se světem, který tu není kvůli němu, což je mnohem větší a pro jeho sebeurčení mnohem důležitější úkol (Hartmann, 1976, s. 71-72).

Ve 20. století vznikaly pokusy o teorii, které by sjednotily rozmanité filosofické koncepce a opíraly by se o filosofickou argumentaci. Mezi významné představitele těchto pokusů řadíme zakladatele moderní filosofické antropologie Maxe Schelera, Helmutha Plessnera a Arnolda Gehlena. Tito filosofové zdůrazňují, že člověk je otevřen trvale novým možnostem, že není vázán na vnější prostředí jako jiní živočichové. Jako lidé jsme otevřeni novým zkušenostem bez omezení. Podle M. Schelera duchovní bytí nemůže být spoutáno prostředím a pudovostí, je svobodné od svého prostředí, může dokonce stát v protikladu vůči okolí, světu, ve kterém žije. Člověk se teprve stává člověkem otevřeností ducha vůči světu, když není závislý na triviálnostech smyslovosti. Člověk je bytost, která je v sobě charakterizována protikladem ducha a života (Scheler, 1968, s. 29).

Gehlen poukazuje na fyzickou nepřipravenost člověka žít v tomto světě oproti zvířecímu světu, to je ale v jeho pojetí důvodem, proč člověk tvoří. Tvorba jen nahrazuje chybějící instinkty. Jen díky této nevybavenosti je člověk schopen vytvářet kulturní svět, měnit své okolí. Člověk jako jediný tvor se dokáže věnovat sám sobě a mít vztah k sobě samému. U Podle Plessnera člověk ví o svém bytostném „středu“ a prožívá jej navenek. Jedná tedy podle prožívání hodnot, které nemají vztah k tělu, ale k duchovnímu světu, k vizím a kultuře. Uvedení autoři odmítají pouhou biologickou argumentaci k pochopení člověka, zdůrazňují jeho duchovní a kulturní vybavenost. Člověk je bytostí rozumnou, společenskou, ale současně

je schopen transcendentnosti a jednoty „těla a ducha“. K podstatě člověka patří vědomí života jako celku s jeho koncem, proto také přemýšlí o jeho smysluplném prožití. Náplň života se vytváří tehdy, když člověk ví, že žije pro jiné. Žít s druhými, komunikovat s nimi je podstatným určením člověka (Coreth, 1994).

Existencialismus představuje ve filosofii 20. století široký proud filosofického myšlení zastoupený mnoha představiteli. Má svou odnož křesťansky orientovanou i ateistickou. Existencialismus představuje takový výklad jsoucího v celku, který činí lidskou existenci východiskem porozumění bytí. Lidské bytosti jde v jejím bytí o její bytí, neboť způsobem svého existování může člověk sebe sama získat nebo také navěky ztratit. Bytí, o které mně jako existujícímu jde, je vždycky moje. Že jsme za sebe odpovídající jednotlivci odhalil otec existencialismu S. Kierkegaard jako „základní vědomí v člověku.“ U Kierkegaarda být tu znamená stát jako jednotlivec před Bohem. S tímto pojetím smyslu lidského života rezonuje i filosofie Gabriela Marcela. Smysl našeho života spočívající ve stálém směřování k Bohu, jako lidé jsme pouhými poutníky na této zemi.

Existenciální motiv filosofie existence lze orientačně rozprostřít do tří subsfér: za prvé – jde o člověka, člověk existuje. Za druhé – existence je především způsob bytí člověka, který je bytostně úkolem – možností a současně i potřebou svou existenci naplnit, uskutečnit se jako existence. Člověk původně existenci nemá. Člověk jakožto existující má možnost (je v možnosti) sebe získat nebo ztratit. Člověk je pohybem mezi sebezískáním a ztrátou. Obě možnosti volby jsou de fakto bytostnou možností. Právě touto svobodou se člověk liší od všech ostatních bytostí. Pro snažší dostupnost volí člověk nutně sebeztrátu a na základě této sebeztráty s následným odcizením se odhodlává k sebezískání, avšak tento krok směřující k naplnění individuálního bytí je velmi obtížný a nelehký. Tento skok zpět do existence vyžaduje a předpokládá bezpodmínečnou a spontánní exaltaci, jakousi vášnivost. Bytostná vášeň je koneckonců sama zárukou, že je tu něco posvátného. Kdokoli by se pokoušel o sebezískání a opětné vržení se do vlastní existence na podkladě racionalistického principu, ten by nedostoupil kýženého naplnění bytí-existence. Za třetí – překonání své vlastní sebeztráty může být možné pouze jako transcendetní akt (Matějka, 1995, s. 19).

Existenciální filosofie člověku ukazuje, že je více než všechno, co je možné objektivně vědět. Dovolává se člověka jako existence, jako bytí sebou samým. Podle Karla Jasperse, představitele křesťanského exitencialismu, je bytí samo neuchopitelné. Člověk je vždy víc, než je sám o sobě schopen vědět. Člověk „jako možnost své spontaneity“ se brání být výslednicí poznatelných sil a souvislostí. S bytím se nikdy nemůžeme setkat jako s objektem dostupným našemu vnímání a přístupným našemu poznání. Bytí se rozpadá do „různých způsobů přesahu“. Bytí je identické s transcendencí, s tím co nás přesahuje a co je původem všeho (Jaspers, 2000).

U E. Lévinase lidské Já je neseno pohybem odpovídání, které okamžitě reaguje na volání jinakosti. Toto volání znamená, že skutečným domovem lidského Já není bytost, nýbrž druhá strana bytí. Rozvíjení vlastního já není prvořadou hodnotou. Lidské já se stává lidským teprve nekonečnou odpovědností k druhému. Ale postavení „tváří v tvář“ nestačí k vytvoření společnosti. K ustanovení a vybudování politického řádu je třeba zavést rozměr třetího. To znamená, že lidské Já není nikdy samo tváří v tvář druhému, neboť vždy je tu nějaký třetí, čtvrtý… (In Chalierová, 1996, s. 25)

K bytí člověka patří vztahy k druhým a svět, ve kterém žijeme a na kterém jsem závislí. „Dnešní ontologie se nemůže starat pouze o to, jak a z čeho se pozemský svět vytváří a jak je uspořádán. Poprvé v dějinách filosofie se musí zabývat i tím, co vyvolává jeho destrukci a co musíme udělat, abychom na Zemi přežili“ (Šmajs, Krob, 1994, s. 87) Evoluční ontologie není pokusem o novou ontologii. Je pokusem „postihnout svět nejen v jeho lidskými smysly postižitelné formě, ale především v jeho skryté vnitřní dynamice a struktuře“ (Šmajd, Krob, 1994, s. 89) Snaží se reagovat „na ekologický bod obratu, chce ukázat příčinu

nekompatibility přírody a kultury. Pokouší se vyloučit antropocentrismus a tematizovat rozpornou roli kultury v křehkém biotickém společenství Země. Programově proto nevychází z člověka, pokouší se překonat paradigma lidské nadřazenosti nad přírodou a nahradit ho paradigmatem lidské vřazenosti do přírody. Protipřírodní kulturu, jíž člověk Zemi pustoší, se musíme pokusit radikálně transformovat. Kultura totiž není přímým pokračováním přirozené evoluce života, ale výsledkem emancipačního úsilí jednoho živočišného druhu.

Evoluční ontologie vychází znovu z bytí, z procesu přirozené evoluce, který Zemi i člověka vytvořil a který i dnešní planetární kulturu nese, zahrnuje a omezuje. Tím chce napomoci změně tradičního předekologického paradigmatu (Šmajs, Krob, 1996, s. 87,88) Kultura není strukturou hodnotově vyšší a organizačně složitejší, ale naopak strukturou hodnotově nižší, méně organizovanou, a proto silnější a vůči biosféře destruktivní. Filosofická rehabilitace přírody má pomoci vrátit pozemské přírodě její ontologický status, její přehlíženou jedinečnost a hodnotou. Odhalení ontologické podstaty globálního ekologického konfliktu radikalizuje především potřebu jednoznačného axiologického postoje. Lidské zájmy musí být reflektovány v jednotě se zájmy přírody, v jednotě se zájmy ostatních živých bytostí.

Člověk – bytost uprostřed jiných bytostí

„Odpovědnost za druhé, bytí-pro-druhého jako cesta, jak zastavit anonymní a nesmyslný šum bytí.“ *Emmanuel Lévinas*

Tím, kdo se táže po bytí, je člověk, bytost nacházející se vprostřed jiných bytostí, takových, jaký je on sám anebo bytostí jiných. Specificky lidský způsob bytí, spočívající v jeho vztahování se k jiným bytostem, nazývá Heidegger existencí (Existenz). „Ono bytí samo, k němuž se pobyt může tak či onak vztahovat, nazýváme existence“ (Heidegger, 1996, s. 17) Toto jeho vztahování se k bytostem spočívá ve vydání se jim, na přizpůsobení se jim. Pouze v tom přizpůsobujícím se postoji vůči jiné bytosti je možné její projevení se, možné je projevení se potkané bytosti. V tomto smyslu existence vydobývá bytí jako bytující, což znamená ve svém bytí smysluplný. Člověk je jsoucnem, které se může stát skutečnou existencí.

Existence člověka je možná pouze na základě rozumění bytí. K horizontu celkového smyslu bytí patří porozumění smyslu jednotlivých jsoucen. K bytí člověka patří nejen člověk, ale také vztahy k druhým a svět, ve kterém žijeme a na kterém jsme závislí. V tázání se po bytí se osvětlují vztahy světa. V nároku „učit se být“ směřujícímu k plnosti lidské existence proto musí být obsaženy všechny tři dimenze lidského bytí – individuální, personální a ekologická.

Albert Einstein jasnozřivě označil, že „lidská bytost je součást celku, který nazýváme „vesmír“, součást ohraničená v čase a prostoru. Prožívá sebe sama, své myšlenky, pocity, jako něco odděleného od zbytku – je to druh optického klamu našeho vědomí. Tento klam pro nás představuje jakési vězení, omezuje nás na naše vlastní touhy a vztah k několika nejbližším osobám. Naším úkolem musí být osvobodit se z tohoto vězení tím, že rozšíříme okruh svého soucitu tak, aby zahrnul všechna živá stvoření a přírodu v celé její kráse“ (Einstein, s. 14)

Imperativem dnešní doby je individualita, autonomie, seberealizace. Být člověkem představuje především seberalizovat se. Ale co pro člověka může představovat skutečnou seberalizaci v plnosti všech aspektů jeho bytí ? Podle Arne Naesse je seberealizace „realizací něčeho hlubšího a širšího v nás. Je to identifikace a pochopení něčeho ze mě v jiných“ (Naess) V současném západním světě je seberealizace spojována a naplňována především v plochosti realizace vlastního ega. Podle Lipovetskeho tento vypjatý individualismus ale neumožňuje člověku rozvinout všechny své potence, které jsou právě realizovatelné ze spojení s ostatními (Lipovetsky, 1996).

Duchovní dominantu jednotlivých fází dějin evropské civilizace tvoří vzájemná propojení dvou světů – tohoto světa, na nějž lze ukázat přímo sem, a světa onoho, na nějž lze ukázat kamsi výš, přičemž toto poukázání vždy vyžaduje určité úsilí a odvahu. Člověk jakožto bytost žijící na rozhraní dvou světů ale bytostně tíhne k jednotě. Pro středověk je to pak vztaženost k onomu světu, pro moderní dobu pak je příznačná výrazná sekularizující tendence „tady a teď.“ Jak se rozhodnout ? Opustit tento svět a přijmout pouze duchovní vertikálu nelze. Stejně tak nelze zrušit onen svět, ať už pozitivistickým myšlením, nebo naší sebejistotou.

Napětí transcendence a imanence zůstává údělem člověka, zdrojem jeho moci i obrazem jeho bezmoci. Spojení horizontální a vertikální dimenze lze stanovit jako podstatnou ontologickou charakteristiku lidského bytí. Křížení a proniknutí dvou dimenzí v člověku lze pokládat za cosi evidentního (Janát, 1999, s. 4).

Náš svět má otevřené hranice. Jako lidské bytosti postihujeme vždy jen dílčí výseky skutečnosti, její omezené aspekty. Pokud jsme však vědomi tohoto svého omezení, ustavičně je přesahujeme. Ve svém poznání směřujeme za jeho hranice, klademe si další otázky, tážeme se po hodnotách, smyslu a základu světa a svého bytí v něm.

Podle Lévinase dnešní rozmach humanitních věd plyne z určité proměny světla světa, ze zániku určitých významů. Touha po logické formalizaci a matematických strukturách tam, kde jde o pochopení člověka, se projevuje tím, že v lidské oblasti se dává přednost matematickým identitám, identifikovatelným zvenčí, před shodou se sebou samým, na níž ještě před sto lety měla zakotvit přesnost vědění. Moderní racionalita se zrodila z aktu radikální ontologické redukce. Descartova metafyzická úvaha rozdělila univerzum na res extensa a res cogitas. Dominantní ontologický status byl přidělen věci myslící, to je lidskému přemýšlejícímu subjektu, tedy nad přírodou stojící racionalitě.

Filosofická cesta k transcedenci jako význačné možnosti člověka se uskutečňuje jako duchovní praxe. Její směr je vymezen od nižšího k vyššímu, od nedokonalého k dokonalému, od pomíjivého k věčnému, od nepravého bytí k pravému – od tmy ke světlu. Platón tak vystihuje archetypální rovinu lidského směřování vzhůru (Poláková, 1994, s. 20, 21). Ve vzdělávání je toto pojetí v platónské *paidea* směřováním vzhůru, k pravdě bytí. Obracet šíji od záležitostí jen imanentních a vytušovat transcendentní výzvu, vybízející jej na cestu (Palouš, 1991) Kontemplativní pojetí umožňuje kongruenci se sebou samým. Realizovat v celé totalitě nároky na člověka v rozměru učit se umění být znamená neustále připomínat tento rozměr duchovní praxe jako rozměr, bez něhož se nemůže rozvíjet hodnotové vědomí člověka.

Ve studii UNESCO dimenze „učit se být“ je spojována nejen s úspěšným rozvíjením samotného individuálního bytí, ale „učit se být“ zahrnuje i nároky vztahující se k druhým a ke světu jako předmětu lidské angažovanosti. Plné a smysluplné bytí se tak může manifestovat v projevech jednání autonomní bytosti, bytosti s osobní odpovědností a samostatným úsudkem.

„Já“ představuje to, co člověka zakládá v jeho odlišnostech. Já je vyjádření subjektivity, která zakládá právě jeho individualitu. Skutečné já podle M. Bubera vzniká na základě bytostného vztahu Já-Ty. Já-Ty utvářejí celek, který nenarušuje to, co je individuální, ale dovršuje něco víc než jen individualitu (Buber, 1969). Plnost lidské existence nemůže být v pouhé individualitě, je pak završena v personalitě. Ačkoliv je člověk vždy také jedinečným a nezaměnitelným jednotlivcem , nikdy nestojí jen v sobě samém a na sobě samém. Ve výchově „učit se umění být“ tak vedle individuálního aspektu bytí člověka musí být rozvíjena a aktualizována dimenze personálního a ekologického rozměru naší existence.

Summary: The aim of my artikle is to give some information about the category of „being“ (existence) from the view of the philosophical thinking. Understanding of the term „being“ is the outcomming point for understanding upbringing as „ to lern to be“.

Literatura:
ANZENBACHER, A. 1994. *Úvod do filozofie.* Praha: SPN, ISBN 80-04-26038-1.
AUGUSTIN. 1992. *Vyznání.* Praha: Kalich.
BUBER,M. *Já a Ty.* Praha: Mladá fronta, 1969.
CORETH, E. 1994. *Co je člověk.* Praha: Zvon, ISBN 80-7113-098-2.
EISTEIN, A. 1998. *Jak vidím svět.*
FLOSS, P. 2004. *Architekti křesťanského středověkého vědění.* Praha: Vyšehrad, ISBN 8021-662-X.
GÖBELOVÁ, T. 2006. *Axiologická dimenze ve výchově a vzdělávání* Ostrava: Pdf OU, ISBN 80-7368-240-0. .
HARTMANN, N. 1976. *Nové cesty ontologie*. Bratislava: Pravda.
HEIDEGGER, M. 1996. *Bytí a čas.* Praha: Oikoymenh, ISBN 80-86-005-12-7.
CHALIEROVÁ, C. O. 1996. *O filosofii Emmanuela Lévinase.* Praha
JASPERS, K. 2000. *Šifry transcedence.* Praha: Oikoymenh, ISBN 80-85241-77-3.
LÉVINAS, E. 1994. *Etika a nekonečno.* Praha: Oikoymenh, ISBN 80-85241—67-6.
LIPOVETSKY, G. 1996. *Soumrak povinnosti.* Praha: Prostor, ISBN 80_72-60-044-3.
MATĚJKA, M. 1995. *K filosofii existence.* Praha: Magnet Press, ISBN 80-85847-39-6.
NAESS, A. *Seberealizace a společnost.* www.baraca.cz
PELCOVÁ, N. 2000. *Filosofická a pedagogická antropologie.* Praha: Karolinum, .
POLÁKOVÁ, J. 1994. *Možnosti transcedence.* Praha: Zvon, ISBN 80-7113-106-7.
PALOUŠ, R. 1991. *Čas výchovy.* Praha: SPN, ISBN 80-04-25415-2.
PATOČKA, J. 1992. *Tělo, společenství, jazyk.* Praha: ČS, ISBN 80-202-0365-6.[1]
SCHELER, M. 1968. *Místo člověka v kosmu.* Praha: Váhy.
ŠMAJS, J., KROB, J. 1994. *Úvod do ontologie.* Brno: MU, ISBN 80-210-0879-2.

Kontakt:
Mgr. Taťána Göbelová, Ph.D.
Ostravská univerzita
Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání
Mlýnská 5, 701 03 Ostrava 1
Tel: 59 709 922
E-mail: Tatana.Gobelova@osu.cz

Klíma triedy a jej význam v tvorivo - humanistickej výchove

Jana Hanuliaková, SR

Anotácia : Klíma triedy predstavuje dôležitý činiteľ edukačného procesu, a to nielen z hľadiska didaktického, ale aj výchovného. V príspevku sa orientujeme na klímu triedy ako významného činiteľa efektívnej edukácie, ktorá rešpektuje zásady tvorivo-humanistickej výchovy. Sústreďujeme sa na vybrané determinanty charakterizujúce klímu triedy a jej vybrané špecifiká.

Kľúčové slová: klíma triedy, typológia klímy triedy, postavenie klímy triedy v procese tvorivo-humanistickej výchovy, emocionálna výchova, mravná zložka výchovy

Úvod

V súčasnej dobe sa u nás o klíme triedy hovorí vo väčšej miere. Súvisí to s kritickým pohľadom na tradičnú školu a jej klímu. Klíma školy a triedy vo veľkej miere ovplyvňuje celkové výsledky práce školy, motiváciu, pracovnú výkonnosť, spokojnosť pracovníkov i žiakov (sprostredkovane rodičov) so školou a povesť školy. Záujem o uvedenú problematiku sa dostáva do popredia najmä v ostatných rokoch, v čase zmien a inovácií edukácie.
Humanistické tendencie edukačného procesu, jeho jednotlivých zložiek a činiteľov sú už niekoľko rokov v centre pozornosti pedagógov, psychológov a mnohých odborníkov, ktorí sa venujú otázkam výchovy a vzdelávania. Zrýchľujúce sa tempo života ľudí a zdokonaľovanie spoločenských podmienok neobišlo ani progres škôl, ich nároky na ne, ako aj na učiteľov, ktorí v nich pôsobia. Snahy o modernizáciu škôl, ich integráciu na trhu, zabezpečenie ich atraktívnosti patria k primárnym cieľom každého manažéra školy. Najmodernejšie pomôcky, špeciálne učebne, materiálne zabezpečenie sú súčasťou významných ukazovateľov dobrého manažmentu školy, ktorý sa snaží o lukratívnosť školy a presadenie sa v konkurenčnom „boji“ medzi školami. Reálna prax nám však takmer každodenne prináša množstvo kritík, sťažností a ponos na aktuálne dianie v našich školách. Z mnohých hodnotiacich správ, porovnávacích štúdií máme k dispozícii množstvo údajov, ktoré poukazujú na fakt, že len špičkovo vybavené školy nezaručia kvalitu edukačnej práce a jej výsledkov. V akomsi závese za materiálnym a najmodernejším vybavením škôl ostávajú duchovné hodnoty ako úcta, rešpekt, tolerancia, kvalitné medziľudské vzťahy, akceptácia, rešpekt. A práve spomínané činitele by mali byť samozrejmou súčasťou edukačnej reality, bez ktorých nie je možné uskutočňovať kvalitnú edukačnú prax a ktoré nepochybne výraznou mierou prispejú i k lepším vzdelanostným a aj výchovným výsledkom. Ak chceme počas edukačného procesu rozvíjať a zdokonaľovať uvádzané špecifické duchovné hodnoty, je nevyhnutné vytvoriť také podmienky a prostredie, ktoré prispeje k skvalitňovaniu celkového života v triede a v škole. Veď to, ako sa v škole a v triede žiaci cítia, v akých sú vzťahoch, či už s učiteľmi alebo spolužiakmi, závisí do istej miery od prostredia, v ktorom sa nachádzajú a od atmosféry a klímy, ktorá je v triede prítomná.

1. Priblíženie pojmu klíma triedy

Klíma školskej triedy je doposiaľ málo preskúmanou oblasťou pedagogickej teórie a praxe. Jej zastúpenie je však vo vyučovacom procese nepopierateľné. Skôr, ako pristúpime k vymedzovaniu pojmu klíma triedy považujeme za nevyhnutné uviesť pojmy, ktoré s danou problematikou úzko súvisia. V odbornej literatúre je termín klíma triedy často uvádzaný

v súvislosti s inými termínmi, a to: ako *prostredie triedy, atmosféra triedy, charakter či étos triedy.*

Prostredie zastupuje veľkú skupinu činiteľov (osoby, podmienky, javy, procesy), ktoré človeka v priebehu jeho života obklopujú, majú pre neho význam a hodnotu a s ktorými je v interakcii. Prostredie tvoria dimenzie ako *ekologická* (materiálne a estetické aspekty školy), *spoločenská* (osoby a skupiny osôb), *sociálna* (spôsob komunikácie, kooperácie medzi skupinami a vo vnútri skupiny), *kultúrna* (hodnotové vzory, normy, systém viery, poznávacie a hodnotiace postupy, verejná mienka, odborné kompetencie a symboly, ktoré v škole existujú). Viacerí autori považujú takto vymedzené prostredie za základňu alebo „živnú pôdu" pre určitú klímu. Pri vymedzovaní pojmu ***atmosféra*** je nutné uviesť hlavný rozdiel, ktorý predstavuje dĺžka jej pôsobenia. Atmosféra pôsobí krátkodobo, je situačne podmienená a tiež je závislá na prostredí, v ktorom vzniká. Každý učiteľ musí mať na zreteli to, ako čo najlepšie bez nejakých závažných zásahov vytvorí atmosféru, ktorá bude spĺňať kritéria optimálnej, tvorivej, sociálnej atmosféry, i keď je to mnohokrát veľmi náročné, ba v niektorých typoch tried až nemožné. Pri vytváraní atmosféry na vyučovaní sa môžeme inšpirovať krokmi, ktoré zostavil J. S. Cangelosi (1994, s. 78):

1. využitím začiatku nového školského roka alebo ďalšieho polroka k vytvoreniu podmienok pre spoluprácu;
2. starostlivou a konkrétnou prípravou a organizáciou vyučovania;
3. skrátením prechodových časov na minimum;
4. používaním štýlu komunikácie, ktorý podporuje príjemné prostredie bez hrozieb, v ktorom sa žiaci môžu slobodne venovať štúdiu bez strachu, že sa strápnia, že ich bude hocikto sekírovať a sužovať;
5. jasným stanovením požiadaviek na správanie.

Spomínané kroky napomáhajú v práci učiteľa pri udržaní aktívnej účasti žiakov na vyučovacej hodine, čo však nezaručuje , že žiaci začnú prikladať väčší význam a dôležitosť učebným aktivitám než učiteľ.

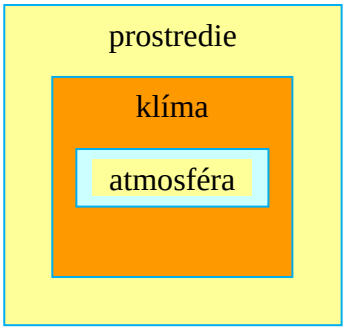
Klíma triedy predstavuje veľmi mnohotvárny a zložitý jav. P. Gavora (1999) uvádza, že klíma školskej triedy je sociálno-psychologický termín, ktorý vyjadruje, do akej miery je žiak v triede spokojný, či si žiaci v triede navzájom rozumejú, aký je stupeň súťaživosti a konkurencie medzi nimi a aká je súdržnosť triedy. Klíma školskej triedy predstavuje aj ustálené postupy vnímania, emocionálne prežívanie, hodnotenie a reagovanie na to, čo sa v triede, ako sociálnom systéme odohráva a zahŕňa, ale aj presahuje časovo-situačný a cieľovo – organizačný kontext vyučovacej hodiny. Za najvýstižnejšie vymedzenie klímy triedy považujeme definíciu J. Průchu (2001, s. 59), ktorý konštatuje, *že klíma školskej triedy je sociálno-psychologická premenná, ktorá predstavuje dlhodobejšie sociálno-emocionálne naladenie, zovšeobecnené postoje a vzťahy, emocionálne odpovede žiakov danej triedy na udalosti v triede vrátane pedagogického pôsobenia učiteľov.* Autor rozlišuje klímu aktuálnu, fakticky existujúcu a klímu preferovanú, ktorú si žiaci a učitelia želajú. Na klíme triedy sa odráža tiež spôsob riadenia triedy a charakter komunikácie, interakcia žiakov a učiteľov, študijný a sociálny rozvoj žiakov (Wardová, M. A., 1994, s. 467). Na jej tvorbe sa podieľa i jej kultúra, tzn. súhrn existujúcich noriem fungovania sociálnej skupiny, zdieľaných hodnôt a spôsob interpretácie diania v skupine. Podľa B. Kosovej (1998) In J. Kašpárková (2006, s. 159) závisí klíma v triede od nasledovných faktorov :

1. kladné emocionálne bezpečie triedy, dieťa ho prežíva ako pozitívne orientované a ako podporujúce dobré medziľudské vzťahy v triede;
2. vyučovanie je efektívne, každé dieťa má z vyučovania zisk a žiadny žiak nie je diskriminovaný kvôli svojim individuálnym zvláštnostiam;
3. v triede je disciplína ako nutný prostriedok pre učebnú činnosť a učiteľ dokáže riešiť rušivé správanie žiakov;

4. práca žiakov je organizovaná a plánovaná, každé dieťa sa môže rozvíjať a formovať a podľa zavedených pravidiel riadiť svoju vlastnú prácu.

Pojem triednej klímy súvisí s priaznivým vzťahom medzi riadením (vedením) triedy a podporujúcimi vonkajšími podmienkami. Zatiaľ čo rodičia, vedenie školy, školské orgány a učitelia sa zameriavajú na školu ako celok, žiaci vzťahujú tento indikátor predovšetkým k tomu, čo sa deje v triede. V našom príspevku budeme pod pojmom klíma školskej triedy rozumieť ustálené postupy vnímania, emocionálneho prežívania, hodnotenia a reagovania na to, čo sa v triede ako sociálnom systéme odohráva. Klíma školskej triedy zahŕňa, ale aj presahuje časovo-situačný a cieľovo–organizačný kontext vyučovacej hodiny. Utvára sa pod vplyvom zložitého systému vzájomných vzťahov na vertikálnej i horizontálnej úrovni, a to ako v procese učenia, tak aj v procese neformálneho styku. Na druhej strane, klíma nie je len produktom vzťahov, procesov a činností, ktoré prebiehajú u žiakov danej triedy, ale sama spätne tieto fenomény, či už priamo alebo nepriamo ovplyvňuje (Schnitzerová, E., 2002). Podľa M. Zelinovej (1998) humanisticky orientovaná škola si veľmi všíma, ako sa žiaci cítia v triede medzi spolužiakmi, čo prežívajú, aké majú pocity pri rozličnom správaní sa učiteľov a vychovávateľov. Na osobnosť orientované školy pripisujú veľký význam pocitom, citom žiakov, sledujú ich a skúmajú.

Obrázok 1: Vzájomný vzťah medzi učebným prostredím, klímou triedy a atmosférou triedy (Gavora, P.,1999, s. 137)



1.1 Klasifikácia klímy triedy v súčasnej odbornej literatúre

Učiteľ sa počas výchovno – vzdelávacieho procesu dostáva do kontaktu s rôznymi typmi triednej klímy. Klíma triedy je problematika, na ktorú je možné nazerať z viacerých hľadísk a z toho následne vyplýva aj uvedená klasifikácia.

Psychická klíma

V. Kačáni (1999) je toho názoru, že psychická klíma, resp. sociálno-psychologická atmosféra triedy sa vytvára v závislosti od formálnych, ale aj neformálnych vzťahov v školskej triede. Kvalitu tejto atmosféry uľahčuje alebo sťažuje plnenie školských povinností žiakov. Rozlišuje klímu priaznivú, naplnenú pohodou – vtedy sa úlohy plnia dobre a klímu plnú napätia, konfliktov – úlohy sa plnia ťažšie, nemajú potrebnú kvalitu.

Sociálna klíma

J. Mareš, In J. Čáp, J. Mareš (2001), definuje sociálnu klímu školskej triedy ako špecifickú sociálno-psychologickú premennú, ktorú spoločne vytvárajú: všetci žiaci, ktorí navštevujú danú triedu, ďalej skupiny žiakov, na ktoré sa trieda spravidla člení a jedinci stojaci mimo tieto skupiny, jednotliví žiaci i učitelia vyučujúci v danej triede. Označujeme ich spoločným termínom aktéri klímy. I. Linková (2002) chápe sociálnu klímu triedy ako súbor

generalizovaných postojov, afektívnych odpovedí a vnímaní vo vzťahu k procesom v triede medzi žiakmi.

Komunikačná klíma

Vytvára sa pri interakcii učiteľov so žiakmi a žiakov navzájom a vyjadruje ich spôsoby komunikácie v triede. Prostredníctvom nej je možné sledovať stálosť a premenlivosť správania sa učiteľov. Pod komunikačnou klímou J. Průcha (2002) rozumie to, aké spôsoby komunikácie so žiakmi v triede učiteľ navodzuje a udržuje. Vychádzajúc z prác amerických odborníkov (J. Gibb, L.B. Rosenfeld), môžeme komunikačnú klímu chápať v dvoch smeroch, a to *komunikačná klíma suportívna* – klíma, v ktorej sa účastníci navzájom rešpektujú, komunikujú medzi sebou otvorene a jasne a *komunikačná klíma defenzívna* – vznikajú situácie, kedy účastníci spolu súperia, nepočúvajú jeden druhého, skrývajú svoje pocity a názory.

Vyučovacia klíma

Je považovaná za jav vyučovacieho prostredia (predovšetkým dimenzie sociálne a kultúrne), ktorý obklopuje žiakov a učiteľov zvonku a spája sa s ich subjektívnym prežívaním a posudzovaním. Je výsledkom kontaktu žiakov s vyučovaním. Možno tiež povedať, že ide o časť vyučovacej reality, syntetický koncept, určitú konštelaciu znakov vyučovacej situácie o „okúzľujúce“ či „dráždivé“ aspekty učebného prostredia. H. Dreesmann (1982) In H. Grecmanová (2003, s. 20). Podľa R. Bessotha (1989) je vyučovacia klíma sociálny fenomén, ktorý sa tvorí vo všetkých vyučovacích predmetoch v rámci interakcie učiteľ – žiak. To znamená, že sa vzťahuje na určitý predmet a na určitého učiteľa. F. Schaffer upozorňuje, že vyučovacia klíma je nálada, ktoré vzniká z napätia medzi nárokmi na žiaka na jednej strane a pochopením jeho individuálnych záujmov na strane druhej. V súvislosti s vyučovacou klímou sú v literatúre uvádzané termíny *klíma učenia sa* - ide predovšetkým o činnosti žiakov a *klíma vyučovania*, ktorá je hlavne chápaná ako činnosť učiteľa.

Tvorivá klíma

Je základnou podmienkou rozvíjania tvorivosti žiaka. Rozumieme ňou predovšetkým atmosféru vzťahov v školskej triede. Toto závisí najmä od štýlu riadiacej práce, cieľov a hodnôt danej triedy. Kreatívna atmosféra má vytvárať také prostredie, kde sa nepotláčajú netradičné nápady, postupy, názory, konanie (samozrejme v záujme žiaka). Podstatným znakom kreatívnej atmosféry je, že v nej absentuje napätie a rivalita, že učitelia sa k sebe a k žiakom správajú partnersky a vzájomne sa rešpektujú. Takého prostredie musí rešpektovať autonómiu každého jedinca tak, aby tento mal možnosť realizovať svoje individuálne aktivity v podnetnom prostredí. Jej rozhodujúcim faktorom je riadiaci štýl práce. Negatívny vplyv na tvorivosť má direktívny spôsob riadenia, potlačovanie samostatnosti, atmosféra plná napätia, nemožnosť otvorene hovoriť o problémoch. Je známe, že aj také ovzdušie panuje v našich školách a triedach. G. Ekval (1998) In A. Furman (1999) vo svojom výskume tvorivej klímy identifikoval 10 faktorov podporujúcich tvorivosť: *motivačná sila prostredia, sloboda, podpora nápadov, dynamičnosť prostredia, humor, hravosť, diskusie, dôvera, otvorenosť, konflikty, ochota riskovať, čas na rozpracovanie nápadov.* Pri skúmaní klímy z aspektu tvorivosti rozlišuje Van Gundy (1984) nasledovné základné okruhy: vonkajšie prostredie; vnútorné prostredie (tímu, organizácie); interpersonálne vzťahy v tíme, resp. v organizácii. V obidvoch uvedených príkladoch sú medzi činiteľmi klímy charakteristiky, ktoré sa týkajú osobnosti, resp. jej odrazu v interakcii, v správaní (konflikty, dôvera, otvorenosť, zmysel pre humor, diskusie) jednotlivých členov organizácie, tímu. Niekedy sa v tejto súvislosti objavuje aj pojem „zdravá klíma“. Doterajšie skúsenosti poukazujú na to, že v našich školách prevláda klíma, ktorá podporuje skôr adaptívne ako inovatívne formy prejavov tvorivosti (Furman, A., 1996).

Pre úplnosť klasifikácie klímy v triede uvádzame na ilustráciu ešte typy, ktoré sú k dispozícii v niektorých odborných štúdiách. Máme na mysli predovšetkým ***humánnu, organizačnú a prosociálnu*** klímu. V teoretických reflexiách by sme mohli pokračovať ďalej, domnievame sa však, že sme terminologickú zložitosť sledovanej témy naznačili dostatočne.

1.2 Vybrané činitele spolutvoriace klímu triedy

Klíma triedy nevzniká sama od seba, je vytváraná a determinovaná viacerými činiteľmi edukačného procesu. Presné vymedzenie a definovanie činiteľov, ktoré sú pri vytváraní klímy dominantné, je v odbornej literatúre nejednotné. K dispozícii máme vedecké a odborné štúdie, ktoré definujú kľúčové „klímotvorné“ činitele odlišne. Množstvo čiastkových štúdií pokladá za hlavného aktéra a tvorcu klímy v triede učiteľa, vychovávateľa.

a) Edukátor (učiteľ, vychovávateľa) ako činiteľ tvoriaci klímu triedy

Učiteľ ako riadiaca, dominantná kľúčová postava výchovno-vzdelávacieho procesu vytvára klímu nielen svojim prístupom k žiakom, ale aj tým, ako žiakov zapája do diania okolo nich, povzbudzuje a podporuje, vedie ich k vzájomnej pomoci a spolupráci. Práve pri vytváraní aktuálnej klímy v triede musí učiteľ disponovať kompetenciami (diagnostická, komunikačná, kooperatívna, metodicko–didaktická, riadiaca, manažérska a pod.) a zručnosťami potrebnými pre jej tvorbu a rozvoj. Mnohí učitelia si nie sú mnoho razy vedomí svojho vplyvu na povahu klímy v triede. Naopak, existujú učitelia, ktorí považujú za svoju pedagogickú povinnosť usilovať sa o vytvorenie klímy vzájomnej dôvery, ústretovosti a férovosti. Takáto klíma je výraznou (dominantnou) zložkou ich stratégie výučby s prepracovanou predstavou normatívnych súvislostí a praktických taktík a techník jej navodzovania. Súvislosť medzi charakteristikami osobnosti učiteľov a ich pedagogickým pôsobením (činnosť učiteľa, jeho interakcie so žiakmi, prejavované a na utváranie klímy pôsobiace postoje k žiakom) skúmal J. Pelikán In I. Kovalčíková (2001). Sformuloval závery, ktoré hovoria o tom, že úroveň pedagogickej práce učiteľa závisí od: stupňa a miery sociability učiteľa, typu vzdelania, obľuby v učiteľskom kolektíve, interakcie so žiakmi, odbornosti, primeranej klasifikácie, organizačných schopností, miery tvorivosti. Všetky uvedené charakteristiky sa premietnu do praktickej činnosti učiteľa, čím zároveň tvoria integrálnu súčasť optimálnej klímy. Dobrá klíma sa v ponímaní Z. Kubaliakovej (2006) odvíja od: vzájomnej dôvery**,** zmyslu pre komunitu, zapojenia do procesu rozhodovania, povzbudenie od spolužiakov, ale aj učiteľa, dôveryhodnosti a neodsudzujúceho postoju učiteľa, možnosti zapojiť sa do hodnotenia, slušnosti a spravodlivosti v účasti na triednom živote.

Učiteľ sa má usilovať utvárať takú pozitívnu klímu, ktorá bude bez atmosféry napätia, strachu a úzkosti. Mal by uplatňovať tvorivosť, flexibilitu, kooperáciu, toleranciu, povzbudzovať žiakov k vzájomnej dôvere a ku konštruktívnej kritike. Permanentné zdokonaľovanie vyučovania a učenia sa, si vyžaduje od učiteľa, aby sa neustále zamýšľal, analyzoval a hodnotil vlastnú prácu na vyučovaní a snažil sa ju skvalitňovať a inovovať. Pre kvalitnú výučbu je nevyhnutné, aby učiteľ vytvoril priaznivú klímu, aby žiaci na vyučovaní nemali strach, trému, nenudili sa, neboli šikanovaní, drilovaní, nerobili nudné, stereotypné (často aj zbytočné) činnosti, aby sa nerobila protekcia, aby mohli byť aktívni, samostatní, rešpektovaní, aby sa výučba čo najviac približovala hre a nie namáhavej ťažkej nútenej práci, aby učivu rozumeli, aby sa čo najviac naučili v škole a nie až potom doma. Dosiahnutie kvalitnej, priaznivej klímy vo vyučovaní závisí v mnohom od prístupu učiteľa, jeho postojov k osobnostiam žiakov, od vzťahu učiteľa k žiakom. M. Blaško uvádza súbor noriem,

didaktických princípov kvality výučby, ktoré sú koncipované na základe tvorivo - humánneho prístupu k výučbe:

1. princíp jedinečnosti osobnosti;
2. sebarozvoj osobnosti;
3. komplexný rozvoj osobnosti;
4. priority postojov a schopností;
5. princíp osobného prežívania vo výučbe.

Uplatňovaním týchto požiadaviek v priebehu výučby vytvára učiteľ priaznivú klímu výučby tak pre žiakov, ako aj pre seba. Prostredníctvom analyzovania názorov učiteľov na prácu s klímou školskej triedy M. Klusák (1994) vyčlenil dva typy: *stratégia povinného záväzku* (zabezpečiť plánovaný priebeh hodiny) a *stratégia pedagogického ideálu* (zabezpečiť širšie ciele, presahujúce rámec vyučovacej hodiny najmä motivácia žiakov k učeniu, ich výchovu).
Ch. Kyriacou (1996) tvrdí, že klíma triedy, ktorú učiteľ navodí môže mať vplyv na motiváciu žiakov a ich postojov k učeniu. Preto sú učiteľove zručnosti uplatňované pri vytváraní pozitívnej klímy veľmi dôležité.
Vychádzajúc zo štúdia literárnych zdrojov je možné uviesť ďalšie tvrdenie, že najvýznamnejším činiteľom, podieľajúcim sa na tvorbe klímy v triede je nepochybne žiak so svojimi špecifickými vlastnosťami a potrebami.

b) Žiaci ako činiteľ utvárania klímy školskej triedy

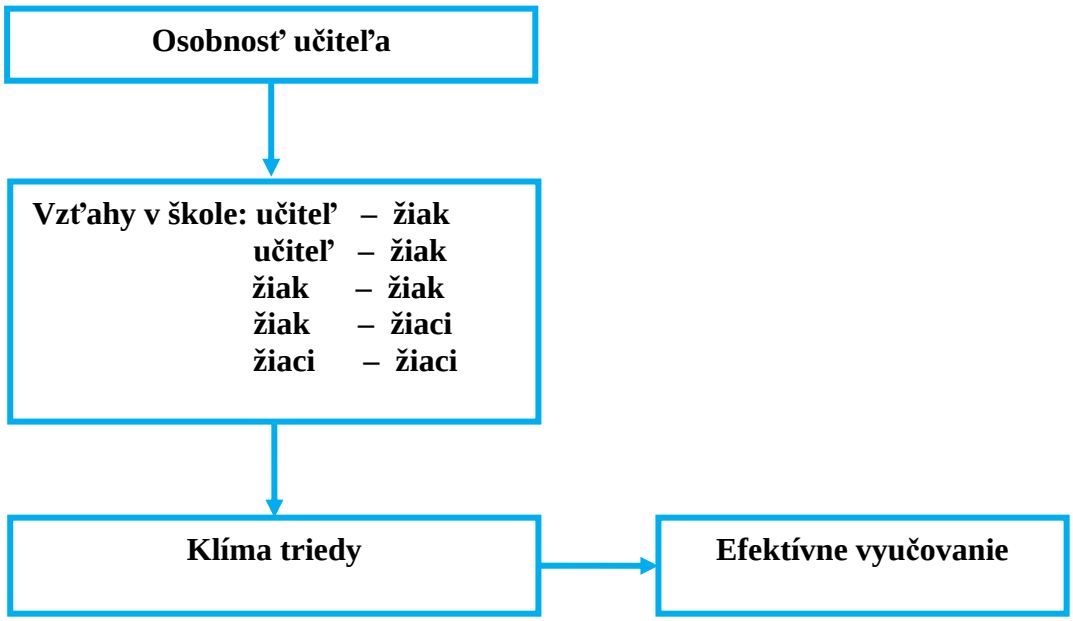
Pre učiteľov, školských psychológov i rodičov je dôležité, že sociálne javy v školskej triede výrazne ovplyvňujú postoje žiakov, očakávania, emócie i školskú úspešnosť. Nie sú to len individuálne zvláštnosti žiakov, ale tiež sociálne vzťahy medzi spolužiakmi, medzi učiteľom a žiakom, medzi učiteľom a triedou, ktorá spoluurčuje jej rozvoj. Pokiaľ je sociálna atmosféra priaznivá, sú žiaci schopní pracovať nerušene, bez zábran a rovnako činnosť učiteľa je efektívnejšia. V opačnom prípade „nepriaznivá atmosféra“ na vyučovaní podstatne znižuje učebnú činnosť žiaka a sťažuje prácu učiteľa.
Základným procesom, v ktorom sa klíma kryštalizuje, je vždy medziľudská interakcia. V tomto procese sa osoby o sebe dozvedajú obyčajne viac, než je z hľadiska riešenia rôznych úloh potrebné. Sú to napríklad postoje, ktoré sa v interakcii napríklad stávajú viac alebo menej transparentnými. Napriek tomu, že tieto postoje alebo hodnoty nie sú v priamom vzťahu k úlohám, ovplyvňujú výsledky práce tímu, resp. organizácie prostredníctvom klímy, ktorá vďaka nim vzniká. Prežívanie pozitívnej a stimulujúcej klímy má tiež vplyv na pracovnú spokojnosť a tým sprostredkovane opäť na výkonnosť žiakov (Furman, A., 1998).
Vzájomné vzťahy medzi členmi triedy ako základný článok sociálnej klímy v tejto skupine podstatne ovplyvňujú aj ďalšie utváranie vzťahov k ľuďom, k sebe aj k práci. Trieda ako skupina rovesníkov sa učí novej abecede života a má pre rozvoj dieťaťa mimoriadny význam. Hĺbka a bohatosť vplyvov rovesníckych vzťahov, tzn. vzťahu žiak – žiak, odkrýva H. Kasiková, (1997, 36 – 37):

- trieda je miestom uspokojovania rôznych psychických a sociálnych potrieb;
- interakcia s vrstovníkmi učí priamo postojom, hodnotám, schopnostiam i vedomostiam, poskytuje modely sociálneho správania a zároveň jeho podporu;
- rovesnícke vzťahy učia empatii;
- podporujú vývoj hodnôt a sociálnu senzitivitu;
- vrstovnícke vzťahy poskytujú inú formu priateľstva.

Vzájomné vzťahy medzi žiakmi triedy sú významných činiteľom klímy. V každej triede dochádza k viacerým interakciám žiakov medzi sebou navzájom a interakciám medzi učiteľom a žiakom.

Vzájomná spoluúčasť učiteľov a žiackych osobností a ich vzájomných vzťahov (viď. obr. 2) zaručuje tvorbu optimálnej klímy a následne efektívnu výchovu a vzdelávanie.

Obrázok 2 : Činitele spolutvoriace klímu triedy (Dargová, J. - Čonková,J., 2002, s. 70).



Ďalšie významné činitele utvárania triednej klímy podrobne rozoberá I. Kovalčíková (2001), ktorá okrem osobnosti edukátora a osobnosti žiaka kladie dôraz aj na *geografické, meteorologické, kultúrne a regionálne faktory.* Z výskumov J. Hvozdíka In I. Kovalčíková, (2001) vyplýva tendencia zhoršovania klímy smerom k väčšej škole a väčšiemu mestu. V súvislosti s posudzovaním materiálnych podmienok školy, ktoré sú významné pre prevládajúcu klímu v triede sa uvádza ako dôležité najmä: dostatok pracovného miesta, úroveň knižnice, stav školskej budovy, vhodnosť a nevhodnosť učebníc, stav učebných pomôcok, vybavenie tried, charakter zariadení pre voľný čas. Úprava priestoru ovplyvňuje správanie sa žiakov a učiteľov, čo zaručuje v pozitívnom prípade spokojnosť, pokoj, umiernenosť, trpezlivosť, pocit istoty a podporuje tak dôveryhodnú klímu.
Z uvedených charakteristík vyplýva päť najdôležitejších komponentov:
1. trieda je príjemným miestom pre učiteľov i žiakov;
2. existuje systém práce, poriadok a príjemná atmosféra;
3. žiaci sa neobávajú požiadať učiteľa o pomoc;
4. žiaci pracujú tímovo i individuálne podľa potreby;
5. žiadne dieťa nemá exkluzivitu, všetci majú rovnakú šancu dosiahnuť úspech.

2. Klíma triedy v kontexte tvorivo - humanistickej výchovy

Kritika a ponosy na súčasnú pedagogiku a aktuálne fungovanie našich škôl je téma, ktorou sa zaoberajú pedagógovia, psychológovia a ostatná pedagogická verejnosť. Už istý čas prebiehajú diskusie o reformných snahách a zmenách v našom „zabehnutom“ školskom systéme, o čom svedčí i pripravovaná reforma. Na zmeny strnulého systému výchovy a vzdelávania upozorňuje aj jeden z projektov národného charakteru - Milénium. Zdôraznenie humanizácie nie je novou témou, čo potvrdzujú práce a myšlienky napr. A. Maslowa, C. Rogersa, A. Combsa. Podstatu tvorivo – humanistickej výchovy tvorí záujem o osobnosť dieťaťa, žiaka. Model tvorivo-humanistickej výchovy predstavuje spojenie tak

rozumu a citu, racionálneho i emocionálneho v človekovi, rozvíjajúci nielen kognitívne procesy, na vrchole ktorých stojí tvorivé myslenie a tvorivosť, ale i nonkognitívne funkcie, ktoré M. Zelina (1994) spracoval do systému KEMSAK. A práve nonkognitívnym aspektom výchovy v prostredí školskej triedy chceme venovať zvýšenú pozornosť.

2.1 Výchovné aspekty klímy triedy

Vplyv humanistickej pedagogiky sa dotýka mnohých oblastí edukačného procesu. Humanistická škola je prúdom pedagogického myslenia, ktorý sa usiluje o premenu tradičnej školy v zmysle humanizácie. Humanistické tendencie sa integrujú do viacerých etáp edukácie, ako sú napríklad organizačné formy, metódy vyučovania a v neposlednom rade aj vzájomné vzťahy vrámci pedagogického pôsobenia. Efektívna edukácia nemôže byť úspešná, pokiaľ neprebieha v prostredí triedy, ktoré je charakteristické pohodou, podnetnosťou, spokojnosťou, slobodou, emocionálnym bezpečím a pod. A práve vytvorenie a zaistenie takéhoto prostredia a následne zabezpečenie optimálnej klímy triedy je dôležitou súčasťou každej vyučovacej hodiny. Klíma školskej triedy je jednou z premenných edukácie, prostredníctvom ktorej je možné prispieť k vychovanosti žiaka a dieťaťa. Usmerňovanie a podporovanie nonkognitívnych funkcií a dimenzií tvorivo-humanistickej výchovy, predstavuje na druhej strane kľúčový činiteľ pri formovaní a rozvíjaní výchovného momentu klímy triedy. V súvislosti s problematikou klímy triedy považujeme za dôležité vyzdvihnúť nosné piliere tvorivo-humanistického prístupu, prostredníctvom ktorých je možné podporiť, zdokonaliť a usmerňovať aspoň niektoré vybrané stránky osobnosti dieťaťa.

a) Emocionálna klíma ako integrálna súčasť emocionálnej výchovy a tvorivo-humanistického prístupu

Výchova ako primárny a náročný proces v živote dieťaťa nie je možný bez emocionalizácie, smerujúcej k rozvíjaniu citov a kompetencií pre cítenie a prežívanie. Okrem rozvíjania emocionálnych kvalít žiaka z výchovného hľadiska je potrebné zdôrazniť aj význam emocionálnej výchovy pri vzdelávaní. Výchova k emóciám a k ich rozvoju a zdokonaľovaniu si vyžaduje okrem citlivého a empatického učiteľa a vychovávateľa aj emocionálne prostredie triedy, ktoré zároveň bude pre žiakov predstavovať emocionálne bezpečie triedy. Emocionálny komponent klímy je regulátorom vzájomného pôsobenia členov skupiny Obozov In Zotov a Koľcov (1977, s. 186). Výskumy, ktoré sa realizovali v ostatných rokoch (Goleman, 2000; Stavemann, Shapiro, 1998) ponúkajú pohľad do života dnešných detí:

- pretrváva uzatváranie sa dieťaťa do seba, s čím následne súvisia i vznikajúce problémy v skupine;
- deti častejšie uprednostňujú samotu, správajú sa tajnostkársky, sú mrzuté, skôr nešťastné než šťastné;
- objavuje sa úzkosť a depresia často sprevádzaná zhoršovaním školských výsledkov;
- deti sú osamelé napriek všetkému, čo majú, chcú byť dokonalé, lebo sa cítia nemilované... (Dargová, J., 2002, s. 19).

V súvislosti s naznačeným považujeme za potrebné uviesť pojem emocionálna inteligencia, ktorý sa prvýkrát v literatúre uvádza v roku 1990. Vrámci emocionálnej inteligencie je možné a potrebné naučiť a rozvíjať u žiakov päť čiastkových schopností, ktoré tvoria emocionálnu inteligenciu. *Schopnosť poznať vlastné city,* čiže vedieť rozpoznať, pomenovať a ohodnotiť vlastné city je základným kameňom emocionálnej inteligencie. *Schopnosť ovládať vlastné city* znamená schopnosť adekvátne pracovať, narábať so svojimi citmi tak, aby zodpovedali situácii, čo plynie zo sebauvedomenia. *Schopnosť sám seba motivovať,*

schopnosť sebamotivácie zdôrazňuje zapojenie citov tak, aby viedli k múdrosti, tvorivosti a úspešnej činnosti; výdrž, radosť z učenia, sebaistota a schopnosť nedbať na porážky. *Vnímavosť k emóciám druhých ľudí – schopnosť empatie* znamená vcítiť sa do druhého človeka si vyžaduje byť prístupný citom, sústredene počúvať a zachytiť i nevyslovené myšlienky a city. *Schopnosť vytvárať dobré medziľudské vzťahy* je založená na rozvíjaní a uplatňovaní empatie. Ľudia s touto schopnosťou dokážu bez problémov nadväzovať vzťahy, obratne rozoznávajú reakcie a pocity druhých, v ich blízkosti sa ostatní cítia príjemne. Výchova žiakov k emocionálnym zručnostiam a kompetenciám prispeje tak k ich zvýšenej citlivosti a citovosti, čo mnohým dnešným deťom chýba, nielen vo vzťahu k iným ľuďom, ale veľa ráz aj k sebe samým, o čom svedčí výskyt negatívnych prejavov správania sa žiakov.
C. Rogers In J. Dargová (2002) ponúka veľa podnetov na zmenu správania i pre citovú výchovu vôbec. Základné východiská jeho prístupu:

1. ľudskému organizmu sa dá principiálne dôverovať;
2. hlboké vrstvy možností človeka sa musia oslobodiť, aby sa mohli prejaviť;
3. každý človek je schopný dospieť vlastnými silami k sebapoznaniu a sebarozvoju;
4. malé skupiny ľudí sú schopné vytvárať konštruktívne vzťahy;
5. rozvoj osobnosti sa dá dosiahnuť prostredníctvom osoby pomáhajúcej vytvoriť atmosféru, pre ktorú je charakteristická pravdivosť, úprimnosť, pochopenie, vcítenie, akceptácia, vzájomnosť.

Taktiež upozorňuje aj na zmenu atmosféry v škole, poľudšťovať vzťahy v triede, vytvárať klímu pre tvorivú prácu, a to preto, aby sa žiaci radi učili, aby sa stávali sami sebou a prežívali pritom primeranú slobodu. Dôraz kladie na kvalitu medziľudských vzťahov vo výučbe, orientovaných k osobnosti žiaka.

b) Vplyv sociálnej klímy na socializáciu žiaka

Existencia sociálnych väzieb a vzťahov v každej triede je z hľadiska kvality života žiakov v nej určitým ukazovateľom. Spolunažívanie, kooperácia, vzájomná interakcia, komunikácia sú len niektoré z významných aspektov socializácie žiakov. Postupné rozširovanie funkcií školy si vyžaduje okrem iného aj to, aby škola a školské prostredie poskytovalo a zabezpečovalo žiakom priestor, v ktorom by sa mala naplno rozvíjať sociálna inteligencia. Sociálna inteligencia je bezpochyby mnohotvarým konštruktom a má veľmi úzky vzťah s emocionálnou inteligenciou. Väčšina existujúcich definícií sociálnej a emocionálnej inteligencie obsahuje jednu alebo viac nasledujúcich schopností: porozumieť a konštruktívne prejavovať emócie, porozumieť prežívaniu iných ľudí a vytvárať kooperatívne interpersonálne vzťahy, efektívne manažovať a regulovať emóciu, realisticky zvládať nové situácie a riešiť problémy osobnej alebo interpersonálnej podstaty, byť optimistický, pozitívne ladený a vnútorne motivovaný formulovať si a dosahovať ciele. Nakoľko sociálne správanie žiakov sa utvára v konkrétnej societe, je nevyhnutné brať na zreteľ osobitosti sociálneho prostredia, ktoré predurčujú sociálnu klímu. Pri charakterizovaní jednotlivých typov klímy triedy nachádzame spoločnú premennú, ktorou sú vzájomné vzťahy. Budovanie kvalitných vzťahov v triede si vyžaduje, aby učiteľ vytvoril klímu, ktorá bude podporovať žiacku sebadôveru, sebarealizáciu, umocňovať kladný citový vzťah k spolužiakom a učiteľom, posilňovať vlastné ja. Ďalším významným ukazovateľom skvalitňovania sociálnych aspektov edukácie je viesť žiakov k akceptácii a rešpektovaniu jedinečnosti žiakov (napr. deti národnostných menšín a pod.). Dôležitá súčasť výchovného pôsobenia učiteľa je viesť žiakov k tolerancii odlišných názorov, presvedčení, postojov, kultúrneho štýlu iných osôb, k priamej konfrontácii názorov a návrhov. Aplikovaním a zdôrazňovaním uvedených činiteľov výchovy môžeme predísť aj patologickým javom správania (šikana, vylučovanie žiakov zo skupiny a atď.). C. Kosmitzki a O. P. John In Silvera et. al. (2001) uvádzajú nasledujúce komponenty

sociálnej inteligencie: vnímavosť pre vnútorné stavy a nálady iných ľudí, všeobecnú schopnosť zaoberať sa inými ľuďmi, poznatky o sociálnych normách a sociálnom živote, schopnosť orientovať sa v sociálnych situáciách, využívanie sociálnych techník umožňujúcich manipulovať, jednať s inými ľuďmi, sociálna príťažlivosť (čaro), sociálna adaptácia. Rozvíjanie sociálnej inteligencie a podpora sociálnych zručností si vyžaduje od učiteľa vytvoriť výchovnú skupinu, v ktorej bude jeho primárnym cieľom zabezpečiť neformálnu atmosféru a klímu, v ktorej sa budú žiaci cítiť uvoľnene, pohodlne, bude sa v nej voľne diskutovať, členovia skupiny sa budú navzájom počúvať a eliminuje sa kritika neobvyklých názorov a nápadov.

c) Vzťah mravnej klímy a axiológie výchovy

Neoddeliteľnou súčasťou výchovného pôsobenia v škole je mravná výchova. Patrí k cieľovým zložkám výchovy. Prostredníctvom mravnej výchovy sa učitelia snažia formovať mravné vedomie a správanie žiakov. Podľa E. Petláka (2006) je pre formovanie mravného vedomia a vôbec pre výchovu mravnej osobnosti potrebné vytvoriť mravnú školskú klímu. Z uvedeného dôvodu poukazuje aj na axiologický rozmer výchovy v humanistických tendenciách edukácie. Vychádzajúc z podstaty axiológie ako filozofickej disciplíny, ktorá sa zaoberá hodnotami a normami považujeme osobnosť učiteľa a jeho vplyv vo výchovnom pôsobení za významnú, najmä z hľadiska vytvorenia takej klímy v triede, ktorá bude podporovať vlastného hodnotenia žiakov. Nemáme na mysli hodnotenie ako výsledok, ale ako proces, reálne situácie, na základe ktorých žiak hodnotí predmety, javy, situácie, hodnotí seba, svoje možnosti, stavy, postupy a výsledky svojich činností (sebahodnotenie). Významný vplyv pri formovaní hodnotovej orientácie žiaka má hodnotové zameranie učiteľa, morálna sebarealizácia, rozvoj kultúrneho správania, podporovanie prosociálneho spávania sa žiakov. Našu pozornosť chceme upriamiť najmä na hodnoty, ktoré sú spojené so psychickou stránkou osobnosti ako sú podľa A. Gogovej (2004) mravnosť, charakternosť, estetickosť, vzdelanosť, humánnosť, emocionálnosť, empatickosť, viera, altruizmus, prosociálnosť. Zástoj uvádzaných hodnôt sa v edukačnej práci učiteľa prejavuje najmä vo vzťahu k deťom, prejavovaním sympatií, je vzorom pre žiakov, má schopnosť spolupracovať, zmyslom pre humor, schopnosťou dobrej komunikácie. Vychádzajúc z uvedených hodnôt môžeme konštatovať, že tento súbor hodnôt nie je povinný len pre učiteľa, ale je nevyhnutné rešpektovať ich vo výchovno-vzdelávacom procese. Vzhľadom k našej práci považujeme za kľúčové chápať výchovný proces z hľadiska tvorby hodnotového systému, teda tak, ako to vo svojej práci označuje S. Kučerová (1990) „výchovou hodnotami a k hodnotám“. Vypovedá o výchovnej realite v tom zmysle, že subjekt je determinovaný želateľnými spoločenskými hodnotami, ktoré selektuje z hľadiska svojho videnia ich významu, ale zároveň je táto selekcia i individuálnou, a práve preto subjekt má tendenciu nielen akceptovať spoločensky želateľné hodnoty, ale usiluje sa o to, aby spoločnosť akceptovala i jeho vlastné prostredníctvom užšieho sociokultúrneho prostredia. Na druhej strane je neuznávanie hodnôt vychovávanými, ktoré im predkladá učiteľ - vychovávateľ. Tento sociálny jav je spôsobený tým, že hodnoty, ktoré sú prepojené s procesom výchovy – tvorby hodnôt, sú len verbálne sprostredkované a deťmi poznávané bez vlastnej skúsenosti. Axiologické problémy sa čoraz častejšie stávajú stredobodom pozornosti a záujmu súčasnej edukácie. Bez axiologického rozmeru obsahu vzdelania si nemôžeme predstaviť výchovu žiakov (Gogová, A., Kročková, Š., 2005, s. 59). Za významnú súčasťou humanistických prístupov k žiakom pokladáme aj prosociálnu výchovu, ktorá súvisí so zmenou filozofie školy, od ktorej sa očakáva, že bude vychovávať nielen k vedeniu, poznaniu, ale aj k bytiu, že bude učiť človeka plnohodnotne žiť, kultivovať vzťahy k sebe samému, k iným ľuďom, skutočným hodnotám a svetu vôbec (Schnitzerová, E., 2002, s. 47).

Záver

Tvorivo–humanistická výchova predstavuje protiklad výchovy, ktorá direktívne pristupovala k žiakom a k škole celkovo. V procese edukácie sa do centra záujmu dostala osobnosť žiaka. Od osobnosti žiaka sa odvíjajú aj významné ciele výchovy a vzdelávania, ktoré apelujú na výchovu samostatných a nezávisle mysliacich ľudí. Okrem kognitívnych kompetencií žiakov je však nevyhnutné podporovať a rozvíjať u žiakov kompetencie spojené s nonkognitívnym vnímaním sveta. Efektívne pôsobenie na žiaka si vyžaduje okrem iného aj optimálne miesto a priestor, v ktorom prebieha edukácia. Z uvedeného usudzujeme, že prostredie školy a klíma školskej triedy je jav, ktorý by mal byť v centre pozornosti učiteľov. To, ako sa v škole detí cítia, či sa do školy tešia alebo nie, má veľký vplyv na celkový postoj žiakov ku škole a k práci v nej, čo sa odrazí aj na ich výsledkoch, či už vzdelávacích alebo výchovných. Odporúčame učiteľom, aby klíme triedy vo svojej pedagogickej práci venovali náležitú pozornosť, aby sa pokúšali klímu vo svojich triedach diagnostikovať, ale predovšetkým neustále optimalizovať, a to v záujme zlepšenia vlastnej pedagogickej práce i práce svojich žiakov.

Literatúra:

BLAŠKO, M. *Manažérstvo kvality v systéme výučby s uzavretým cyklom.* [cit. 2007-12-10] Dostupné na:
http://web.mtf.stuba.sk/sk/aktuality/konferencie/schola/prispevky06/%20Bla%C5%A1ko.doc

CANGELOSI, J. S. 1993. *Strategie řízení třídy.* Praha: Portál, ISBN 80-7178-083-9.

ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, ISBN 80-7178-463-X.

DARGOVÁ, J. 2002. *Emocionálna inteligencia a tvorivá výučba.* Prešov: Privatpress, ISBN 80-968608-3-6.

FERENCOVÁ, J. – ŠUŤÁKOVÁ, V. 2004. *Učiteľ a žiak ako spolutvorcovia klímy školskej triedy.* In zborník z vedeckej konferencie *„Profil učitele a současná společnost“*, Ústi nad Labem: ČAPV, ISBN 80-7044-571-8.

FURMAN, A. 1999. *Klíma v škole*. Pedagogické rozhľady, s. 1-3.

FURMAN, A. 1998. Klíma v škole a školskej triede. PF UMB KPs.

GAVORA, P. 1999. *Akí sú moji žiaci?* Pedagogická diagnostika žiaka. Práca, ISBN 80-7094-335-1.

GOGOVÁ, A., KROČKOVÁ, Š. 2005. *Pedagogické aspekty vzťahu hodnôt a vzdelávania*. In Petlák, E. a kol.: Kapitoly zo súčasnej didaktiky. Bratislava: Iris. 189 s. ISBN 80-89018-89-0.

GOGOVÁ, A.-KROČKOVÁ, Š.-PINTES,G. 2004. *Žiak – sloboda- výchova.* Prešov: Vydavateľstvo M. Vaška, ISBN 80-8050-675-2.

GRECMANOVÁ, H. 2003. *Klima současné školy.* In CHRÁSKA, M., et. al. 2003.Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, ISBN 80-7203-064-5.

KAČÁNI,V. a kol. 1998. *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava: SPN, ISBN 80-08-02830-0.

KASÍKOVÁ, H. 1997. Kooperatívni učení, kooperatívní škola. Praha: Portál.

KAŠPÁRKOVÁ, J. 2006. *Utváření pozitívního klimatu ve tříde.*In KARIROVÁ, S. 2006. *Násilie na školách – zborník príspevkov z 2. ročníka medzinárodnej vedeckej konferencie „Ďuričove dni“*. [CD-ROM]. Banská Bystica: PF UMB, s. 158 – 168, ISBN 80-8083-3125.

KLUSÁK, M. 1994. *Vedět, jak zacházet s klimatem ve tříde.* Pedagogika, roč. XLIV, č. 1, s. 61-65.

KOVALČÍKOVÁ, I. 2001. *Výchovná dramatika a sociálna klíma školskej triedy.* Prešov: FHPV PU.

KUBALIAKOVÁ, Z. 2006. *Vplyv hodnotenia na klímu triedy.* [cit. 2007-11-23]

Dostupné na:
mtf.stuba.sk/sk/aktuality/konferencie/schola/prispevky06/Kubaliaková.doc
KUČEROVÁ, S. 1990. *Úvod do pedagogiky antropologie a axiologie*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 80-210-0141-0.
KYRIACOU, Ch. 1996. *Klíčové dovednosti učitele*. Pedagogická prax. Praha: Portál, ISBN 80-7178-965-8.
LINKOVÁ, M. 2002. *Sociálni klima školní třídy*. In Nové možnosti vzdelávaní a pedagogický vyskum. Ostrava: ČAPV a Pdf OU. s. 42-46.
OROSOVÁ, O. a et. *Sociálna inteligencia, sociálna kompetencia, sociálne spôsobilosti*. [cit. 2007-11-21]
Dostupné na:
http://katpsych.truni.sk/existprob/prispevky/oros.html
PETLÁK, E. 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, ISBN 80-89018-97-1.
PRUCHA, J. 2001. *Alternatívne školy a inovace ve vzdelávaní*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-977-1
PRUCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-631-4.
SCHNITZEROVÁ, E. 2002. *Edukačné prostredie školy a prosociálne správanie*. Pedagogické spektrum roč. 54, č. 1, s. 47 – 57.
ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, ISBN 80-967013-4-7.
ZELINOVÁ, M. 1998. *Klíma v skupine a výchova*. Rodina a škola roč. 46, č. 1. s. 5.
ZELINOVÁ, M. 2004. *Výchova pre nové milénium*. Teória a prax tvorivo-humanistickej výchovy. Rokus, ISBN 80-89055-48-6.
WARDOVÁ, A. 1994. *Učiteľovo meranie klímy vo vlastnej triede*. Pedagogická revue, roč. 46, č. 9-10, s. 460-468.

Summary: The classroom climate represents a very important factor of educational process not only from the didactic aspect, but also from the educational point of view. In the article we orient ourselves on the classroom climate as an important factor of effective education that respects the principles of creative-humanistic education. We focus on selected determinants characterizing classroom climate and their chosen particularities.

Kontakt: PaedDr. Jana Hanuliaková
Univerzita Konštantína Filozofa
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky
Drážovska 4, 949 01 Nitra
E – mail: jhanuliakova@ukf.sk

Príspevok bol napísaný vrámci vedecko-výskumnej úlohy VEGA 1/3676/06 „Pedagogicko-didaktické požiadavky na motiváciu žiakov do učebnej činnosti“.

Metody zapobiegające nieprzystosowaniu społeczno-emocjonalnemu u dzieci rozpoczynających edukację szkolną

Hewilia Hetmańczyk, PL

Anotácia : Artykuł ma na celu ukazanie korzyści płynących z prowadzenia działań wychowawczo-profilaktycznych oraz korekcyjnych w postaci zajęć socjoterapeutycznych wśród dzieci przed rozpoczęciem edukacji szkolnej w celu uniknięcia kłopotów adaptacyjnych w klasie pierwszej szkoły podstawowej.

Kľúčové slová : adaptacja, przystosowanie, socjoterapia, gotowość szkolna, nieprzystosowanie społeczno-emocjonalne, rola społeczna.

Wstęp

Dziecko w wieku 6 lat jest zobowiązane do odbycia rocznego przygotowania przedszkolnego, zwanego klasą „zerową", w przedszkolu albo w oddziale przedszkolnym, zorganizowanym w szkole podstawowej. Obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat.

Rozpoczęcie nauki w klasie pierwszej szkoły podstawowej, jest okresem przełomowy, niejednokrotnie również stresogennym, szczególnie dla tych dzieci, które z różnych powodów nie odbyły rocznego przygotowania przedszkolnego. Moment ten może wiązać się z pierwszą, dłuższą rozłąką z rodzicami, a także pierwszym wejściem w kontakty z nowymi osobami, zarówno dorosłymi, jak i dziećmi. W zasadzie już od pierwszych dni pobytu w szkole, powinno zadbać się o dobre samopoczucie dzieci, nie tylko fizyczne, ale również psychiczne. To, w jaki sposób dziecko zaadoptuje się do nowej sytuacji, zaważy w dużym stopniu na jego dalszej karierze szkolnej.

Przesłanki teoretyczne

Badania przeprowadzone przez D. Klus-Stańską pokazują, że prawie połowa ze 184 badanych siedmiolatków, rozpoczynając naukę w klasie „I", traktuje szkołę jako ulubione miejsce pobytu. Jednakże już po około trzech miesiącach emocje dzieci związane ze szkołą zmieniają się na bardziej ambiwalentne lub wręcz negatywne. Z przeprowadzonych wywiadów z uczniami wynikało, że w pierwszym miesiącu pobytu w szkole więcej niż piąta część pierwszoklasistów informowała o odczuwanym lęku. Można to było potraktować jako etap związany z przystosowaniem do nowej sytuacji, jednak już po trzech miesiącach 21,3% badanych nie cieszyło się z nowej roli pierwszoklasisty, a 9,3% dzieci miało czasem ochotę uciec ze szkoły. Z upływem czasu sytuacja stale się pogarszała i na lęk i/lub złość skarżyło się już po krótkim okresie nauki szkolnej 70% pierwszoklasistów. Tylko niespełna jedna trzecia uczniów nie odczuwała w różnych sytuacjach szkolnych lęku ani złości (Klus-Stańska, 1994, s. 53-57). Tak duża liczebność dzieci odczuwających przykre stany psychiczne jest bardzo niepokojąca.

Opisana sytuacja budzi więc potrzebę szukania odpowiedzi na pytanie: czy polskie sześciolatki są gotowe pod względem społecznym i emocjonalnym na podjęcie nauki w szkole.

Zdaniem B. Marzędy-Przybysz o społecznej dojrzałości dziecka świadczy stopień samodzielności i zaradności w różnych sytuacjach, przede wszystkim pozadomowych. Im dziecko wykazuje się większą samodzielnością, tym jaśniej i ufniej spogląda na świat. Jego reakcje ruchowe i emocjonalne przejawiać się powinny w zachowaniu ciszy i spokoju na lekcji, podporządkowaniu się nakazom i zakazom oraz w bezkonfliktowych kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi. Siedmiolatek zobowiązany jest doprowadzić rozpoczęte czynności

do końca, co sprzyja wyrabianiu wytrwałości w dążeniu do celu i systematyczności. Dojrzałość społeczna, a przede wszystkim takie cechy, jak: staranność, obowiązkowość, systematyczność, ambicja i zdolność do samooceny, odgrywają ważną rolę w procesie nauki czytania i pisania. Istotnym czynnikiem kształtowania się w dzieciach mowy komunikatywnej są kontakty społeczne. Dziecko sześcioletnie powinno mówić poprawnie pod względem gramatycznym i artykulacyjnym, mieć bogaty zasób słów i pojęć (Marzęda-Przybysz, 2001, s. 363).

Uogólniając, można powiedzieć, że dziecko rozpoczynające naukę w szkole powinno być w znacznym stopniu samodzielne, jak również powinno łatwo i chętnie nawiązywać kontakty zarówno z nauczycielami jak i rówieśnikami. Posiadać umiejętność współdziałania i współpracy w grupie oraz podporządkowania się niezbędnym wymaganiom dyscypliny. W związku z tym, przy ocenie rozwoju społecznego, zwraca się uwagę na zdolność dziecka do współżycia w grupie, na jego umiejętność dostosowywania się do wymagań, jakie stawia przed nim nowe środowisko szkolne.

Z kolei o gotowości emocjonalnej mówi się wówczas, gdy dziecko cechuje pewna równowaga psychiczna, gdy siła jego reakcji jest adekwatna do działającego bodźca. „Jest zdolne opanować swoje emocje, a więc powściągnąć gniew, złość, lęk i obawę, a w każdym razie nie uzewnętrznia gwałtownie i niepohamowanie swych stanów uczuciowych." (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1992, s. 344). Oprócz tego M. Przetacznik-Gierowska i G. Makiełło-Jarża dodają, że o dojrzałości emocjonalnej dziecka rozpoczynającego naukę w szkole świadczy jego umiejętność rozstawania się z rodzicami na czas pobytu poza domem. Dziecko niezrównoważone emocjonalnie z błahego powodu wybucha, złości się, płacze, często jest agresywne, drażliwe, lękliwe i napięte. Osiągnięcie dojrzałości emocjonalnej pozwala mu przeżywać pozytywne emocje solidarności, życzliwości i przyjaźni oraz reagować w sposób adekwatny do sytuacji.

Bezpośrednio z pojęciem gotowości szkolnej związane są pojęcia adaptacji i przystosowania. W literaturze pedagogicznej pojęcia te traktowane są jako synonimy, dlatego zwykle spotykamy się z zamiennym używaniem obydwu terminów. „Większość badaczy definiuje przystosowanie jako dynamiczny proces zmian zachodzących zarówno w zachowaniu dziecka, uczuciach, osobowości, jak i jego środowisku." (Chwesiuk, 2004, s. 30).

W Encyklopedii pedagogicznej (Pomykało, 1993, s. 453) można przeczytać, że proces prawidłowego przystosowania przebiega dzięki dwóm równoległym, uzupełniającym się mechanizmom, a mianowicie akomodacji i asymilacji, które to zapewniają jednostce stan równowagi ze środowiskiem. Wadliwości przystosowania wynikają zatem z zaburzonego procesu akomodacji, czyli dostosowania się do wymogów i warunków otoczenia, lub z zaburzonej asymilacji, czyli dostosowania otoczenia do indywidualnych wymogów jednostki.

D. Klus-Stańska uważa, że kolejnym ważnym pojęciem związanym z przystosowaniem pierwszoklasisty do warunków szkolnych jest rola społeczna (Klus-Stańska, 1994, s. 16-17). Jak podaje wspomniana autorka za J. Szczepańskim termin ten określa „względnie stały i wewnętrznie spójny system zachowań będących reakcjami na zachowania się innych osób i przebiegających według mniej lub bardziej wyraźnie ustalonego wzoru" (Szczepański, 1970). Środowisko, do którego dziecko musi się jak najszybciej przystosować, jest dla niego całkowicie nowe pod względem nie tylko norm i zasad postępowania, ale również narzuconych ról społecznych. Na rolę ucznia, którą przyjmuje siedmiolatek składa się szereg subról, do których można zaliczyć rolę członka całej zbiorowości szkolnej, osoby uczącej się i nauczanej, rolę wychowanka, członka formalnego zespołu klasowego, kolegi oraz rolę osoby jeszcze niedorosłej. A zatem, jak można zauważyć, sytuacja dziecka nie jest prosta, a sukces lub porażka związane z realizacją nowych zadań w znacznym stopniu wpływają na jego dalsze funkcjonowanie w szkole i na zachowania adaptacyjne.

Ciągle brakuje praktycznych rozwiązań problemu nieprzystosowania społeczno-emocjonalnego dzieci w klasie pierwszej. Wydaje się, że jego optymalnym rozwiązaniem jest opracowanie programu zajęć socjoterapeutycznych przeznaczonych dla dzieci sześcio- i siedmioletnich, którego głównym celem będzie przygotowanie owych dzieci, pod względem emocjonalnym i społecznym, do podjęcia obowiązku szkolnego. Socjoterapia jest bowiem „jednym ze sposobów łagodzenia lub eliminowania negatywnych norm i obyczajów w zachowaniach społecznych bądź społecznie niepożądanych." (Sawicka, 2004, s. 9, za: Okoń, 1984). Ta forma pomocy grupowej sprzyja odreagowaniu emocjonalnemu, przyczynia się do zaistnienia akceptowanych społecznie zmian w zachowaniu jednostek pod wpływem różnorodnych metod i technik pracy z grupą.

Opis badań

W 2007 r. podjęto badania empiryczne, w których czynnikiem eksperymentalnym był autorski program zajęć socjoterapeutycznych. Sformułowano w nich główny problem badawczy w brzmieniu: czy i w jakim stopniu metody i techniki wykorzystane w trakcie zajęć socjoterapeutycznych mogą kształtować gotowość szkolną w aspekcie społeczno-emocjonalnym u dzieci sześcio- i siedmioletnich? Badaniom poddano grupę 17 dzieci z jednego z zabrzańskich przedszkoli.

Głównym celem poznawczym podjętych badań było więc scharakteryzowanie wpływu określonych metod i technik pracy wykorzystanych w trakcie zajęć socjoterapeutycznych na gotowość szkolną dzieci sześcio- i siedmioletnich w aspekcie społeczno-emocjonalnym.

Próbę badawczą dobrano w sposób celowy. Składała się na nią klasa "0" licząca 17 dzieci.

Badania przebiegały w czterech etapach:

1. Badania początkowe.
2. Program zajęć socjoterapeutycznych.
3. Badania końcowe.
4. Badania dystansowe.

W badaniach początkowych przeprowadzono obserwację, która pozwoliła na ustalenie częstotliwości występowania zachowań wskazujących na niedostosowanie społeczne i emocjonalne w relacjach rówieśniczych i z osobami dorosłymi w badanej grupie dzieci. W związku z tym opracowano wersję "A" arkusza, przeznaczoną do identyfikacji zachowań dzieci w relacjach rówieśniczych oraz wersję "B", gdzie zapisywano wyniki obserwacji dzieci w kontaktach z osobami dorosłymi.

Ponadto wykorzystano „Arkusz Zachowania się Ucznia" opracowany przez B. Markowską (Markowska, Szafraniec, 1980), który posłużył do oceny społecznego przystosowania badanych dzieci, a także kwestionariusz do badania gotowości szkolnej w obszarze społeczno-emocjonalnym, skonstruowany na podstawie kwestionariusza do obserwacji zachowania się dziecka podczas badania, dołączonego do Testu Dojrzałości Szkolnej B. Wilgockiej-Okoń (Wilgocka-Okoń, 2003, s. 100) oraz kwestionariusza do badania gotowości szkolnej dziecka sześcioletniego B. Marzędy-Przybysz (Marzęda-Przybysz, 2001, s. 364-365), a także Skali Rozwoju Społecznego Dziecka autorstwa L. Wołoszynowej, zamieszczonej w pracy A. Kopik (A. Kopik, 1996, s. 35-37). Pozwolił on na ocenę stosunku dzieci do poleceń i zadań, samodzielności oraz współżycia i współdziałania z dorosłymi i rówieśnikami. Dodatkowo trzy ostatnie pytania umożliwiły określenie dominującego typu zachowania dziecka.

Po dokonaniu wstępnej diagnozy gotowości szkolnej dzieci w obszarze społeczno-emocjonalnym, przyszedł czas na wprowadzenie czynnika eksperymentalnego, którym był program zajęć, składający się z zestawu gier i zabaw o ustalonych celach i przebiegu. Został

on skonstruowany w myśl zasady: „Podejścia i narzędzia, które zdają egzamin w postępowaniu z dziećmi trudniejszymi, są również przydatne w postępowaniu z pozostałymi uczniami.” (Heininger, Weiss, 2005, s. 221). W związku z tym w programie znalazły się elementy korygujące zachowania niepożądane wśród dzieci, ale także uwzględniające zapoznanie z zagadnieniami społecznymi oraz zaspokojenie potrzeb odpowiednich dla danej grupy wiekowej. A zatem w skład społeczności socjoterapeutycznej weszły dzieci sześcio- i siedmioletnie z bardzo różnorodnymi, często skrajnymi zaburzeniami zachowania. W grupie znajdowały się także dzieci, których przystosowanie społeczne było jak najbardziej prawidłowe i nie odbiegało od normy. Uważa się, że kontakty zachodzące między członkami grupy pełnią funkcję leczniczą. W związku z tym założono, że kontakty dzieci z zaburzeniami zachowania z dziećmi nie sprawiającymi kłopotów, przyniosą oczekiwane rezultaty i korzystnie wpłyną na przygotowanie sześcio- i siedmiolatków, pod względem emocjonalnym i społecznym, do podjęcia obowiązku szkolnego. Uczestnicy zajęć mieli okazję do lepszego wzajemnego zrozumienia, a także nauczenia się nowych, akceptowanych społecznie form zachowań. Oprócz tego zajęcia spełniały także cele profilaktyczne dla prawidłowo przystosowanych dzieci.

Głównym celem zaprojektowanego programu zajęć socjoterapeutycznych było przygotowanie dzieci sześcio- i siedmioletnich, pod względem emocjonalnym i społecznym, do podjęcia obowiązku szkolnego. Pomoc w zlikwidowaniu różnorodnych symptomów zaburzeń zachowania jest niezbędna, aby dziecko bez większych problemów odnalazło swoje miejsce w nowym środowisku. Zajęcia, ze względu na swoją różnorodną formę, mogą być przeznaczone zarówno dla dzieci zahamowanych, jak i nadpobudliwych, a także zrównoważonych emocjonalnie.

Szczegółowe cele programu obejmują zatem:

- kształtowanie umiejętności kontrolowania własnego zachowania oraz reakcji emocjonalnych,
- kształtowanie umiejętności rozpoznawania i nazywania uczuć,
- kształtowanie umiejętności współżycia i współdziałania z rówieśnikami i dorosłymi,
- kształtowanie umiejętności pokonywania własnych słabości, nauka radzenia sobie ze stresem, lękiem,
- kształtowanie pozytywnego stosunku do poleceń i zadań,
- wzmocnienie poczucia własnej wartości, dostrzeganie swoich mocnych stron,
- kształtowanie zachowania tolerancji, dostrzegania różnic i podobieństw między ludźmi,
- uaktywnienie pozytywnego myślenia o innych,
- budowanie samoakceptacji,
- kształtowanie zachowania samodzielności, zaradności i odpowiedzialności,
- budowanie empatii,
- kształtowanie zachowania otwartości i szczerości,
- kształtowanie umiejętności konstruktywnego rozwiązywania konfliktów,
- rozbudzenie gotowości do swobodnego wypowiadania się,
- rozwijanie wyobraźni, twórczego wyrażania przeżyć i uczuć.

Pierwsze spotkania grupy były poświęcone budowaniu klimatu bezpieczeństwa i zaufania, rozwijaniu umiejętności komunikowania się i współpracy w grupie. Następne zajęcia uczyły rozpoznawania, nazywania i konstruktywnego wyrażania uczuć oraz pozwalały na odreagowanie napięć emocjonalnych. Natomiast zajęcia końcowe miały na celu rozwijanie poczucia własnej wartości, zwiększenie akceptacji i szacunku do samego siebie oraz innych.

Wszystkie zajęcia przeprowadzono według wcześniej opracowanych scenariuszy, na które składały się gry, zabawy, tańce i ćwiczenia interakcyjne oraz techniki relaksacyjne

odpowiednio dobrane i zmodyfikowane dla potrzeb grupy. W sumie odbyło się 10 spotkań trwających od 60 do 90 minut. Oczywiście należy dodać, iż praca z dziećmi nie kończyła się bezpośrednio po zakończeniu spotkania, ale była kontynuowana i systematycznie powtarzana przez nauczyciela danej klasy w trakcie różnego rodzaju zajęć programowych.

Poniżej przedstawiam przykładowe scenariusze zajęć, które były realizowane w ramach programu socjoterapeutycznego. Ćwiczenia zostały zaczerpnięte z bogatej literatury oraz doświadczeń własnych i odpowiednio zmodyfikowane dla potrzeb grupy dzieci sześcio- i siedmioletnich.

ZAJĘCIA I
Temat: POZNAJEMY NORMY I ZASADY GRUPOWE
Cele ćwiczeń:

- omówienie tematyki zajęć,
- pomoc w zrozumieniu zasad, reguł, które ułatwiają życie i pracę z innymi ludźmi,
- tworzenie klimatu bezpieczeństwa, akceptacji i zaufania,
- rozwijanie umiejętności komunikowania się,
- rozwijanie umiejętności współpracy w grupie.

Media dydaktyczne: maskotka – Miś Kubuś, duży arkusz papieru pakowego, postać przybysza z innej planety wycięta z papieru, farby.
PRZEBIEG ZAJĘĆ:

- **"Powitalna piosenka"**

"Wszyscy są, witam was, do zabawy już czas.
Jestem ja, jesteś ty, raz, dwa, trzy."

- **"Iskierka przyjaźni"** (Czerwińska, 2004, s.118);

Grupa staje w kręgu, każdy krzyżuje prawą rękę nad lewą, dzieci zwracają się twarzami do środka koła, chwytają się za ręce. Prowadzący mówi: "Iskierkę przyjaźni puszczam w krąg, niech powróci do mych rąk" i przekazuje impuls uściskiem prawej dłoni dziecku stojącemu obok, ten podaje impuls następnemu itd. Kiedy inicjator poczuje uścisk na lewej ręce nad sobą, pozostali robią to równocześnie. Prowadzący tłumaczy, iż każde zajęcia będą rozpoczynały się w ten właśnie sposób.

- **Omówienie tematyki spotkań**

Prowadzący przedstawia się dzieciom. Wyjaśnia im, jakie to będą zajęcia i na czym będą polegały. Tłumaczy, iż na tych zajęciach będą mogły lepiej poznać siebie i innych, bawić się, a także porozmawiać o tym, co lubią robić, co jest dla nich ważne, co je cieszy, smuci lub złości w różnych sytuacjach, jak czują się wśród kolegów. Oprócz tego prowadzący zaznacza, że na zajęciach na pewno nie będzie nikogo krytykował, ani oceniał i tego samego oczekuje również od dzieci.

- **"Nadajnik – Zagłuszacz – Odbiornik"** (Chwesiuk, 2004, s. 37);

Prowadzący zaprasza dzieci do zabawy. Dzieli grupę na trzy równe zespoły. "Nadajniki" wymyślają krótkie hasło, które próbują przekazać "Odbiornikom", siedzącym w rzędzie po przeciwnej stronie sali. Zadaniem osób siedzących w środku jest uniemożliwienie odbioru informacji. Zespoły zamieniają się rolami, aż do chwili, gdy każdy będzie w jednej z trzech ról. Następnie prowadzący pyta, co sprawiło dzieciom trudność w tym ćwiczeniu, w której sytuacji czuły się lepiej, a w której gorzej.

- **Miś Kubuś pilnujący porządku**

Prowadzący przedstawia Misia Kubusia, który zawsze będzie pilnował porządku na zajęciach. Dziecko, które będzie chciało zabrać głos w trakcie rozmowy, nie przekrzykuje innych, ale podnosi rękę do góry i czeka cierpliwie na swoją kolejkę. Dopiero, kiedy otrzyma Kubusia od

prowadzącego lub przedmówcy, ma prawo głosu. Od tego momentu wszystkie zajęcia odbywają się z "udziałem" Kubusia.

- **Rozmowa na temat reguł i zasad** (Kołodziejczyk, 1991, s. 33);

Dzieci, siedząc w kręgu, rozmawiają o tym, w jakim celu są potrzebne ludziom wspólne normy i reguły. Prowadzący, aby ułatwić rozmowę, pyta dlaczego przychodzą na określoną godzinę do przedszkola. Dzieci przewidują różne sytuacje, które mogłyby wystąpić w momencie, kiedy każde dziecko przyszłoby do przedszkola o innej godzinie. Następnie prowadzący, wspólnie z dziećmi, szuka innych przykładów sytuacji, gdzie są potrzebne reguły. Zwraca uwagę na to, że reguły organizują i ułatwiają ludziom życie i zapobiegają chaosowi. Kolejnym etapem rozmowy jest prośba prowadzącego do dzieci, aby wymieniły wszystkie zdarzenia, które przeszkadzają im w pracy, nauce, zabawie. Prowadzący zapisuje wszystkie pomysły na dużym arkuszu papieru, a następnie odczytuje zapisane zdania.

- **"Kraj bez reguł"** (Kołodziejczyk, 1991, s. 33-34);

Prowadzący prosi uczestników, aby wyobrazili sobie kraj, w którym nie obowiązują żadne reguły. Przedstawia przybysza z innej planety, który przyleciał z kraju, w którym obowiązują inne zasady. Prowadzący przytacza różne historyjki i prosi, aby dzieci przewidziały zakończenie.

1. Przybysz chce zagrać w piłkę z dziećmi. Bierze ją, ale nie ma zamiaru podać jej innym dzieciom. Co się będzie działo? Czy dzieci mogą się bawić? Co będą czuły? Czego one mogą nauczyć przybysza?
2. Przybysz chce przejść na drugą stronę ulicy. Jest czerwone światło. Przekracza ulicę nie patrząc na światło. Co się potem stanie? Czy przybysz może odnieść obrażenia? Czy to zagraża innym? Czego dzieci mogą nauczyć przybysza?
3. Przybysz bawi się i widzi śliczne kwiaty w sąsiednim ogródku. Czy powinien je zerwać? Czego dzieci mogą nauczyć przybysza?
4. Przybysz chce pobawić się klockami, burzy klockowe budowle dzieci. Zabiera wszystkie klocki. Co się stanie? Czy dzieci mogą bawić się klockami? Co będą czuły? Czego one mogą nauczyć przybysza?
5. Przybysz widzi przed domem rower nie znanego mu chłopca. Chce na nim pojeździć. Czy powinien go wziąć? Czego dzieci mogą nauczyć przybysza?

- **"Odciski palców"**

Na zakończenie wszyscy zbierają się przy połączonych stolikach, na których leży arkusz papieru z wypisanymi zasadami. Zadaniem dzieci jest wykonanie odcisku palca wskazującego na papierze oraz podpisanie się, samodzielnie lub z pomocą osoby prowadzącej. Następnie dzieci szukają widocznego miejsca, aby powiesić wcześniej ustalone zasady.

ZAJĘCIA IV: KIEDY JESTEM ZŁY?

Cele ćwiczeń:

- odreagowanie agresji,
- uzewnętrznienie uczuć poprzez wypowiedź słowną, plastyczną oraz ekspresję ciała,
- pozbycie się negatywnych emocji,
- nauka wyrażania uczuć i potrzeb w sytuacjach konfliktowych,
- poznawanie schematu rozwiązywania konfliktów oraz ćwiczenie tej umiejętności,
- rozwijanie umiejętności komunikowania się,
- doskonalenie umiejętności współpracy w grupie.

Media dydaktyczne: magnetofon, kasety lub płyty CD z nagraniami wesołych i szybkich utworów, spokojnej muzyki oraz muzyki relaksacyjnej, dzwonek, klocki, lalka, samochody, gazety, arkusze papieru pakowego, sznurek.

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

- **"Powitalna piosenka"**

- **“Iskierka przyjaźni”** (Czerwińska, 2004, s.118);
- **“Krzyk”** (Vopel, 2004, s. 33-34);

Dzieci chodzą po całym pomieszczeniu w rytm cichej muzyki. Każdy szepta sobie cicho swoje imię. Prowadzący zapowiada, że w trakcie zabawy zabrzmi dzwonek. Będzie to sygnał, aby zatrzymać się w milczeniu i wysłuchać nowych instrukcji. Imię wypowiadane jest coraz głośniej, a ruchy uczestników przybierają na sile, co sugeruje muzyka stopniowo podgłaśniana przez prowadzącego. Prosimy uczestników, aby prawie biegli, z szeroko rozstawionymi ramionami i wykrzykiwali swoje imię tak głośno, jak tylko potrafią. Kiedy uczestnicy będą już naprawdę głośno krzyczeli, wtedy przerywamy tę fazę – sygnałem jej zakończenia będzie dzwonek. Następnie prosimy grupę, aby kontynuowała zabawę w milczeniu. Dzieci chodzą dalej po pomieszczeniu w rytm głośnej muzyki i starają się “wykrzyczeć” swoje imię postawą i ruchami ciała, nie wykorzystując przy tym swojego głosu. Ponownie rozbrzmiewa dzwonek jako sygnał na zakończenie zabawy.

- **“Odgrywanie sytuacji konfliktowych”** (Kołodziejczyk, 1991, s. 39);

Uczestnicy siedzą w kręgu na dywanie. Prowadzący przedstawia kolejno scenki, w których dwoje lub więcej dzieci jest ze sobą w konflikcie. Ochotnicy odgrywają zakończenia tych scenek.

▪ Marcin buduje dużą wieżę z klocków. Szymek przechodzi ostrożnie obok budowli. Arek kopie wieżę i burzy ją.

▪ Mateusz i Dawid bawią się samochodami. Jasiu podchodzi do nich i chce się z nimi bawić. Mateusz i Dawid nie chcą się z nim bawić.

▪ Kamila, Oliwia i Weronika bawią się w kącie pokoju. Oliwia i Kamila zaczynają bić się o lalkę. Weronika próbuje wytłumaczyć, że nie powinny się bić.

Po każdej scence dzieci opowiadają: “Jakie uczucia dominowały w osobach sprawiających przykrość?”, “Jakie uczucia towarzyszyły osobie, której sprawiono przykrość?”, “Jakie uczucia budziły się w obserwatorach scenki?”.

- **“Taniec integracyjny – CARNEVALITO”**

Nauka prostego układu choreograficznego do wesołej melodii pochodzącej z Boliwii.

- **“Siłacze”** (Iwańska, Karwacka, 2003, s. 112);

Dzieci dobrane w pary, obejmują się wzajemnie, a następnie próbują wyzwolić się z uścisku. Ćwiczeniu towarzyszy żywiołowa muzyka.

- **“Uparciuch”** (Iwańska, Karwacka, 2003, s. 114);

Jedna osoba z pary stabilnie siedzi na podłodze. Zadaniem drugiej jest przesunięcie partnera, po czym zamieniają się rolami.

- **“Rozpakowywanie paczki”** (Iwańska, Karwacka, 2003, s. 114);

Jedna osoba z pary “zwija się w kłębek” – jest “paczką”, druga próbuje rozpakować “paczkę”, ciągnąc partnera za ręce i za nogi. Po wykonaniu ćwiczenia następuje zamiana ról w parach.

- **“Wyrzuć swoją złość”**

Dzieci wraz z prowadzącym zbierają się w jednym miejscu w sali, najlepiej na dywanie. Z zebranych gazet, papieru pakowego i sznurka tworzą dużą postać, która ma symbolizować złość, która w nich tkwi. Można również zaproponować, aby dzieci pomalowały postać farbami w wybrany przez siebie sposób, tak, aby każdy miał wkład w wykonanie tej figury. Następnie z pozostałych gazet tworzą kulki, którymi na sygnał prowadzącego, w rytm głośnej i szybkiej muzyki, rzucają z całej siły w figurę. Na zakończenie można zaproponować dzieciom wspólne zniszczenie figury, tak aby złość już nigdy do nas nie wróciła.

- **“Ciasto” – ćwiczenie odprężające** (Chwesiuk, 2004, s. 42);

Zabawę prowadzi się w rytm spokojnej muzyki, siedząc w kręgu. Lewą rękę wyciągamy przed siebie i zginamy w łokciu, następnie:

▪ ucieramy składniki na ciasto, kręcąc prawą ręką – 8 razy,

▪ 8 razy otrzepujemy ręce,

▪ wbijamy 4 jajka (prawą ręką sięgamy za lewe ramię, bierzemy jajko, rozbijamy je o ramię, wlewamy jajko do składników w misce mówiąc "chlup" i wyrzucamy skorupki przez prawe ramię mówiąc "siup", lewą ręką sięgamy za prawe ramię i robimy to samo. Powtarzamy jeszcze raz prawą i lewą ręką),
▪ wałkujemy ciasto obiema rękami przed sobą – 4 razy,
▪ ozdabiamy kremem (8 razy), składamy dłonie w piąstki, kładziemy jedną na drugiej (pionowo) i palce górnej ręki rytmicznie otwieramy i zamykamy,
▪ posypujemy bakaliami (4 razy) i gotowym ciastem częstujemy osobę po naszej prawej i lewej stronie.

- **"Strzepywanie emocji"** (Sawicka-Kalinowska, Worobiej, 2004, s. 102);

Ćwiczenie powinno odbywać się w rytm spokojnej muzyki relaksacyjnej. Prowadzący poleca, aby dzieci stały swobodnie z rękami wzdłuż ciała. Najpierw potrząsamy dłońmi, kręcimy szyją, ramionami, cały tułowiem, następnie unosimy w górę prawą nogę – potrząsamy, potem to samo wykonujemy lewą nogą.

ZAJĘCIA VII: <u>JESTEM WAŻNY I POTRZEBNY</u>

Cele ćwiczeń:

- rozwijanie poczucie własnej wartości,
- zdobycie pewności siebie i poczucie bezpieczeństwa w otoczeniu,
- uwolnienie od napięć emocjonalnych,
- doskonalenie umiejętności współpracy w grupie,
- stworzenie wzorów postępowania w sytuacjach społecznych,
- rozwijanie samodzielności,
- nabycie umiejętności opanowania emocji,
- rozwijanie poczucia własnej wyjątkowości i niepowtarzalności.

Media dydaktyczne: magnetofon, kasety lub płyty CD z nagraniami wesołych i szybkich utworów, spokojnej muzyki oraz odgłosami śpiewu ptaków, długi sznurek lub kilka powiązanych ze sobą skakanek, białe, kwadratowe arkusze papieru, kredki, flamastry, poduszki.

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

- **"Powitalna piosenka"**
- **"Iskierka przyjaźni"** (Czerwińska, 2004, s.118);
- **"Ja jestem ja!"** (Vopel, 2004, s. 35);

Prowadzący prosi dzieci, aby chodziły po całym pomieszczeniu w rytm cichej, ale rytmicznej muzyki. Teraz uczestnicy poruszają się według określonego wzoru: tupią prawą nogą, tupią lewą nogą, wykonują skok na obu nogach z wyrzuceniem rąk w górę. Następnie schemat poruszania się powiązany zostaje z sekwencją trzech słów: Ja (tupnięcie prawą nogą) – jestem (tupnięcie lewą nogą) – np. Michał (skok). Pozostawiamy dzieciom dwie minuty czasu na to, aby poruszały się w ten właśnie sposób, wkładając w to całą swoją energię. Grupa razem z prowadzącym ustawia się w kole. Wszyscy wykonują ruchy i powtarzają słowa w identycznym rytmie, najpierw cicho i spokojnie, potem coraz bardziej energicznie.

- **"Skok do środka koła"** (Kołodziejczyk, 1991, s. 60);

Prowadzący układa na podłodze duże koło ze sznurka bądź połączonych ze sobą skakanek. Poleca, aby dzieci ustawiły się wokół niego, a następnie podaje przykłady sytuacji, w których mogły czuć się ważne:

▪ jestem chwalony za ładny rysunek,
▪ sprzątam zabawki,
▪ są moje urodziny,
▪ wypadł mi ząb,
▪ jestem chwalony za dobre zachowanie,

▪ mama poprosiła mnie o pomoc,
▪ koledzy przychodzą do mnie do domu, itp.

Za każdym razem, gdy któreś z dzieci czuje się w danej sytuacji ważne, niech wskoczy do środka. Na zakończenie prowadzący zwraca uwagę, że dzieci często w takich samych sytuacjach czują się ważne i potrzebne.

- **"Kociaki"** (Kaja, 2001, s. 97);

Prowadzący poleca, aby uczestnicy dobrali się w pary. Jedna osoba robi "koci grzbiet" (pozycja na czworakach), a druga w rytm spokojnej muzyki obchodzi ją na czworakach, przechodzi pod, przez, nad i dookoła.

- **"Tunel"** (Kaja, 2001, s. 97);

Cała grupa tworzy "tunel" w pozycji na czworakach. Reszta czołga się pod tunelem najpierw na plecach, a potem również na brzuchu w rytm spokojnej muzyki.

- **"Jestem gwiazdą"** (Cieślicka, 2004, s. 65);

Uczestnicy ustawiają się w szpaler. Oto idzie osoba bardzo znana, uwielbiana przez wszystkich, słowem – "gwiazda". Prowadzący wyjaśnia, że każde dziecko będzie przez chwilę taką gwiazdą. Zaczniemy od osoby stojącej na końcu. Będzie musiała przejść przez środek szpaleru i zająć miejsce na początku. A my wszyscy witamy gwiazdę! Ćwiczenie kończy rundka: "Kiedy muszę wyjść na środek, czuję się ...".

- **" Japońskie motyle"** (Vopel, 2004, s. 100);

Prowadzący wybiera jednego ochotnika, który przejmuje rolę Tori. Tori to japońskie słowo oznaczające ptaka. Wszyscy pozostali są motylami. Tori stoi z zamkniętymi oczami i jednym wyciągniętym do przodu ramieniem w środku koła. Dłonie są otwarte, a ich wewnętrzne powierzchnie skierowane do góry. Motyle otaczają Tori i chodzą cały czas w kole. Od czasu do czasu jedna osoba staje przed Tori i dotyka bardzo delikatnie jej wewnętrznych powierzchni dłoni. Tori próbuje schwytać jej rękę. Nie chodzi tutaj o siłę. Jeśli Tori uda się choćby na chwilę zamknąć w dłoni jeden z palców, wtedy spostrzegamy to jako "wzięcie w niewolę". Schwytany motyl przychodzi do Tori na środek koła, zamyka oczy i również wyciąga do przodu jedno ramię. Również ta osoba wystawiana jest na próbę przez pozostałych i musi ona spróbować schwytać kolejne motyle. I tak zabawa toczy się powoli dalej, aż na wolności pozostanie tylko jeden motyl. Jest to nowy Tori dla następnej rundy, albo możemy zakończyć zabawę w tym momencie. W tym przypadku motyl jeden raz okrąża grupę stojącą pośrodku pomieszczenia i wita każdego Tori po japońsku (lekki ukłon, dłonie przy ciele). Zabawa powinna odbywać się w absolutnej ciszy, może jej towarzyszyć podkład muzyczny ze śpiewem ptaków.

- **"Origami"**

Prowadzący zaprasza dzieci do stolików, gdzie leżą dość duże, białe, kwadratowe kartki papieru. Uczestnicy wykonują motyla według wzoru origami, który demonstruje prowadzący. Następnie samodzielnie lub przy pomocy osoby prowadzącej, podpisują swojego motyla, po czym następuje wzajemna wymiana prac. Zadaniem dzieci jest narysowanie, jak tylko najładniej potrafią, czegoś miłego dla kolegi bądź koleżanki z grupy. Prowadzący sugeruje, aby dzieci zawsze trzymały swoje wesołe motylki pod ręką, a szczególnie przypominały sobie o niech w trudnych chwilach, gdy jest im smutno lub czegoś się boją. W tle słychać spokojną muzykę.

- **Relaksacja oparta na treningu autogennym w wersji A. Polender** (Kaja, 2001, s. 53-54);

Prowadzący poleca, aby dzieci ułożyły się wygodnie na dywanie i umieściły poduszki pod głowami. Dzieci słuchają opowiadania prowadzącego o małym motylku, który postanowił zwiedzić okolicę, ale niestety zabłądził. Na ratunek zmęczonemu motylkowi przylatuje jego mama, która przenosi nieszczęśnika na słoneczną polanę. Motylek powoli odpręża się i

relaksuje. Dzieci identyfikują się z nim, naśladują go poddając się sugestii zawartej w słowach osoby prowadzącej.
Prowadzący wykorzystuje do tego ćwiczenia podkład muzyczny z nagraniami odgłosów śpiewu ptaków.

W badaniach końcowych wykorzystano te same narzędzia, co w badaniach początkowych, a następnie porównano wyniki obu tych badań.

Wnikliwa diagnoza gotowości społeczno-emocjonalnej dzieci z największymi zaburzeniami zachowania spowodowała, że zdecydowano się na przeprowadzenie dodatkowego – czwartego etapu, czyli badań dystansowych. Etap ten pozwolił na porównanie poziomu rozwoju społeczno-emocjonalnego po półrocznej przerwie od zajęć socjoterapeutycznych, w których uczestniczyła czwórka wybranych dzieci.

Wyniki badań

W odpowiedzi na główne pytanie badawcze można powiedzieć, iż metody i techniki wykorzystane w trakcie zajęć socjoterapeutycznych przyczyniły się do wzrostu poziomu gotowości szkolnej w aspekcie społeczno-emocjonalnym u dzieci sześcio- i siedmioletnich.

Duża liczebność występowania zachowań antyspołecznych, wykazana w trakcie przeprowadzonych badań początkowych, była zdecydowanie mniejsza w badaniach końcowych. Wykazany został pozytywny wpływ zajęć socjoterapeutycznych na dzieci, w związku, z czym można przypuszczać, że ich adaptacja do nowych warunków szkolnych, w zdecydowanej większości przebiegła w sposób prawidłowy. Również ponowne badania dzieci przyhamowanych oraz agresywnego chłopca pokazały, że przekształcenia miały charakter trwały. W przypadku trojga z nich widoczne były po upływie sześciu miesięcy od zadziałania czynnika eksperymentalnego.
Zmiany, jakie zaszły w zachowaniu dzieci szczególnie były widoczne w umiejętności współżycia i współdziałania z rówieśnikami, budowaniu empatii, kształtowaniu tolerancji, dostrzeganiu różnic i podobieństw między ludźmi, co zostało osiągnięte głównie za pomocą różnorodnych zabaw integracyjnych, technik plastycznych oraz metody J. Mączyńskiej. Dzięki pozostałym metodom i technikom, a szczególnie dzięki bajkom psychoedukacyjnym i dramie edukacyjnej udało się doprowadzić do wzmocnienia poczucie wartości i dostrzegania swoich mocnych stron, głównie u dzieci nieśmiałych. Również ćwiczenia Metodą Ruchu Rozwijającego W. Sherborne przyczyniły się do zawiązania specyficznej więzi między dziećmi, która zbliżyła klasę do siebie pod względem fizycznym i emocjonalnym, natomiast stosowanie różnorodnych techniki relaksacyjnych z elementami muzykoterapii korzystnie wpłynęło na redukcję zachowań agresywnych oraz równowagę emocjonalną badanej grupy.

Doświadczenia z realizacji programu pokazują, że najlepszym rozwiązaniem byłoby rozpoczęcie pracy z grupą sześciolatków od pierwszych dni nauki w klasie zerowej. Umożliwiłoby to zapoznanie uczniów z różnymi sposobami radzenia sobie z napięciem wywołanym nową sytuacją, co z pewnością korzystnie wpłynęłoby na pomyślny start dzieci w szkole. Stopniowe przechodzenie do innych metod i technik pracy z grupą pozwoliłoby na opanowanie przez dzieci reguł komunikacji interpersonalnej, tak ważnych dla kształtowania poprawnych kontaktów między ludźmi. Należy jednak pamiętać, że skuteczne przeprowadzenie programu socjoterapeutycznego wymaga odpowiedniego przygotowania merytorycznego i praktycznego, na co wielu nauczycieli nie może sobie pozwolić. Duże ograniczenie stanowi tutaj czas, który nauczyciele klas zerowych przeznaczają na realizację podstawy programowej i jak najlepsze, intelektualne przygotowanie dzieci do szkoły. Wyjściem z tej sytuacji może być zastosowanie odpowiednio dobranych do potrzeb grupy zabaw i gier jako przerywników zajęć programowych lub urozmaicenie zabawy dowolnej.

Przedszkole powinno być miejscem, w którym można, a nawet trzeba uzupełniać lub korygować emocjonalne i społeczne umiejętności dzieci. W związku z tym nauczyciele przedszkola powinni zwracać baczną uwagę nie tylko na rozwój umysłowy dzieci, ale poszerzać swój plan pracy o cele kształcenia, zapewniające prawidłowe funkcjonowanie społeczno-emocjonalne.

Niektóre z problemów emocjonalnych występujących w wieku przedszkolnym mijają wraz z wiekiem, niestety są też takie, które mają tendencję do utrzymywania się i mogą znacznie utrudnić strat szkolny dziecka. R. Goodman i S. Scott podkreślają, że takie badania jak „Od przedszkola do szkoły" wykazały, iż wiele dzieci z zaburzeniami typu opozycyjno-buntowniczego zawsze wykazywało zwiększoną drażliwość i skłonność do gwałtownych napadów złości. Podobnie wyglądała sytuacja w przypadku dzieci wykazujących wyraźnie nasilony lęk separacyjny, ponieważ już wcześniej można było zaobserwować u nich skłonności do reakcji lękowych i potrzeby stałej bliskości z ważnymi osobami. Również wiele dzieci, u których później stwierdzono deficyt uwagi i nadruchliwość, zawsze miały kłopoty ze skupieniem uwagi i były bardziej aktywne od swoich rówieśników (Goodman, Scott, 2000, s. 159). Oczywiście nie we wszystkich przypadkach pierwsze symptomy muszą oznaczać rozwinięcie się zaburzenia społeczno-emocjonalnego u dziecka, ale pomimo tego warto objąć dzieci z tak zwanej grupy ryzyka dodatkową pomocą profilaktyczną, nawet, jeżeli poważniejsze zaburzenia nie będą miały miejsca w dalszych etapach rozwoju dziecka.

Wnioski

W świetle przytoczonych wyżej argumentów można sformułować następujące wnioski:

1. Podejmowanie działań wychowawczo-profilaktycznych oraz korekcyjnych już w klasie zerowej w obszarze rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci powinno stać się pilnym zadaniem pedagogów i nauczycieli.
2. Wychowawca powinien posiadać wiedzę na temat różnych zaburzeń emocjonalnych, umiejętności rozpoznawania ich i odpowiedniego postępowania z takimi dziećmi.
3. Dobór odpowiednich metod i technik pracy w dużej mierze zdecyduje o przyszłej karierze dzieci w szkole, a w niektórych przypadkach nawet w późniejszym życiu.
4. Istnieje potrzeba uwzględnienia tego typu zajęć w planach rocznych pracy z dziećmi w klasach „zerowych".

Summary: The aim of this article is to show the benefits which can be obtained by educational, preventive and corrective actions, in the form of sociotherapy for the pre-school children, in order to avoid adaptive trouble in the first class of primary school.

Literatúra :

CHWESIUK, G. 2004. *Program socjoterapeutyczny dla uczniów klas pierwszych z trudnościami adaptacyjnymi*, [w:] Sawicka, K. red.: *Socjoterapia.* Warszawa: CMPPP, ISBN: 83-86954-26-4.

CIEŚLICKA, M. 2004. *Zajęcia socjoterapeutyczne jako pomoc w korygowaniu obrazu własnej osoby dzieci nieśmiałych*, [w:] Sawicka, K. red.: *Socjoterapia.* Warszawa: CMPPP, ISBN: 83-86954-26-4.

CZERWIŃSKA, A. 2004. *"Można inaczej" – program socjoterapeutyczny z elementami zabawy, przygody, turystyki i survivalu dla dzieci z przejawami nadpobudliwości*

psychoruchowej, [w:] Sawicka, K. red.: *Socjoterapia.* Warszawa: CMPPP, ISBN: 83-86954-26-4.
GOODMAN, R., SCOTT, S. 2000. *Psychiatria dzieci i młodzieży.* Wrocław: Urban & Partner, ISBN: 83-87944-90-4.
HEININGER, J. E., WEISS, S. K. 2005. *Od chaosu do spokoju. Jak wychowywać dzieci z ADHD i innymi zaburzeniami zachowania.* Poznań: Media Rodzina, ISBN: 83-7278-164-8.
IWAŃSKA, J., KARWACKA, M. 2003. *Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne w terapii dzieci z zaburzeniami lękowymi i nadpobudliwości psychoruchową,* [w:] M. Bogdanowicz, M., Kasica, A. *Ruch rozwijający dla wszystkich. Efektywność metody Weroniki Sherborne.* Gdańsk: Harmonia, ISBN: 83-7134-140-7.
KAJA, B. 2001. *Zarys terapii dziecka.* Bydgoszcz: Wyd. Uczelniane Akademii Bydgoskiej, ISBN: 83-7096-373-0.
KLUS-STAŃSKA, D. 1994. *Adaptacja szkolna siedmiolatków.* Olsztyn: WSP, ISBN: 83-85513-24-8.
KOŁODZIEJCZYK, A. 1991. *Program edukacyjny dla klas I-III.* Kraków: MEN, ISBN: brak.
KOPIK, A. 1996. *Akceleracja rozwoju dzieci siedmioletnich rozpoczynających naukę szkolną.* Kielce: WSP im. J. Kochanowskiego, ISBN: 83-7133-045-6.
MARKOWSKA, B., SZAFRANIEC, H. 1980. *Podręcznik do "Arkusz Zachowania się Ucznia" B. Markowskiej,* [w:] Choynowski, M. red.: *Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym: poszerzone podręczniki dla badającego***.** *Wyd. 2.* Warszawa: PWN, ISBN: 83-01023-03-1.
MARZĘDA-PRZYBYSZ, B. 2001, *Badanie gotowości szkolnej.* "Życie Szkoły" nr 6, ISSN: 0137-7310.
OKOŃ, W. 1984. *Słownik pedagogiczny.* Warszawa: PWN, ISBN: 83-01057-93-9.
POMYKAŁO, W. red. 1993. Encyklopedia pedagogiczna. Warszawa: Fundacja Innowacja, ISBN: brak.
PRZETACZNIK-GIEROWSKA, M., MAKIEŁŁO-JARŻA, G. 1992. *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego.* Warszawa: WSiP, ISBN: 83-02-04404-0.
SAWICKA, K. 2004. *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej,* [w:] Sawicka, K. red.: *Socjoterapia.* Warszawa: CMPPP, ISBN: 83-86954-26-4.
SAWICKA-KALINOWSKA, G., WOROBIEJ, T. 2004. *Program interwencyjny dla klasy szkolnej,* [w:] Sawicka, K. red.: *Socjoterapia.* Warszawa: CMPPP, ISBN: 83-86954-26-4.
SZCZEPAŃSKI, J. 1970. Elementarne pojęcia socjologii. Warszawa, PWN, ISBN: brak.
VOPEL, K. W. 2004. *Zabawy, które łączą.* Kielce: Jedność, ISBN: 83-7224-363-8.
WILGOCKA-OKOŃ, B. 2003. *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich.* Warszawa: Żak, ISBN: 83-88149-95-4.

Kontakt: Mgr Hewilia Hetmańczyk
Uniwersytet Śląski
Wydział Pedagogiki i Psychologii, Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej
ul. Grażyńskiego 53; 40-126 Katowice, Polska
tel.: +48 504 914 783
e-mail: hewilia@interia.pl

Hodnotenie sociálnej klímy triedy žiakmi druhého stupňa ZŠ

Slávka Hlásna, SR

Anotácia: Príspevok vymedzuje pojem klíma triedy z hľadiska života v triede a predkladá výskumom získané dáta o tomto jave a o premenných, ktoré ho ovplyvňujú. Výsledky výskumu poukazujú na niektoré rozdiely medzi hodnotením klímy triedy žiakmi podľa veku, pohlavia, lokality školy a ročníka štúdia.

Kľúčové slová: klíma triedy, premenné klímy triedy, dotazník CES, percipovanie a hodnotenie klímy triedy 13 – 15 ročnými žiakmi ZŠ a osemročných gymnázií;

Skôr ako pristúpime k definovaniu pojmu klíma triedy považujeme za potrebné v širších súvislostiach pripomenúť, že väčšina diania v škole je uskutočňované formou interakcie medzi učiteľom a žiakom, prípadne žiakmi. Prostredníctvom nej žiak denne vstupuje do mnohých interakcií so spolužiakmi a učiteľmi, nadobúda určité postavenie v kolektíve spolužiakov v triede, ocitne sa v sociálnej pozícii spolužiaka, kamaráta, dôverníka, ale i súpera. Pojem interakcia v pedagogickom procese, podľa nás, najvýstižnejšie opísali Průcha – Walterová – Mareš (1995), ktorí považujú interakciu učiteľ – žiak za vzájomné pôsobenie učiteľa a žiaka. V tejto spojitosti s problematikou autori pripomínajú, že interakčné poňatie obohatilo pedagogiku o tieto pohľady:

e) učiteľ nepôsobí na celú triedu rovnako, s jednotlivými žiakmi jedná trochu odlišne,
f) výučbu nemôžeme posudzovať len podľa výsledkov, konečných produktov, musíme vedieť, akými postupmi sa k nim dospelo,
g) výsledky žiaka (výchovné, vzdelávacie) závisia tiež od vzťahu medzi ním a učiteľom (učiteľových postojoch, očakávaniach, nárokoch; žiakovom záujme, úsilí, schopnostiach, vysvetľovaní príčin úspechu a neúspechu),
h) priebeh vzájomného pôsobenia učiteľa a žiaka je možné detailne opísať, analyzovať, posúdiť a možno učiteľovi poskytnúť spätnú väzbu.

Každý učiteľ by mal brať do úvahy, že triedy, ktoré vyučuje, predstavujú jedinečnú formu sociálnej organizácie žiakov do skupín, v ktorých spolu absolvujú jednotlivé etapy svojho školského vzdelávania. Lašek a Mareš (1991) považujú kolektív triedy za základnú sociálnu skupinu v škole, v ktorej sa stretnú spravidla jedinci oboch pohlaví približne rovnakého veku. Na utváraní osobitostí takejto sociálnej skupiny a klímy v nej sa svojím postavením v triede, výsledkami na vyučovaní či vzťahom k spolužiakom a učiteľom podieľa každý jeden člen triedneho kolektívu. Učitelia v priamej pedagogickej praxi spozorujú, že v každej triede je iná, osobitá atmosféra, klíma a výsledky výchovno-vzdelávacej práce s triedou nesúvisia len s individuálnymi osobitosťami jednotlivcov, ale i s osobitosťami triedneho kolektívu. Aj Klusák (1994) vyslovuje tvrdenie, že prakticky nejestvujú dve triedy, kde by to bolo rovnaké.

Podľa Schnitzerovej (1999a) rôzne vymedzovanie pojmu klíma súvisí s nejednotným ponímaním a vymedzovaním tohto pojmu, pretože autori sa sústreďujú na:

a) charakteristiky sociálneho systému, napr. ciele, činnosť;
b) osobitosti členov systému, ich potreby, záujmy, ciele, očakávania;
c) odraz vyššie spomínaných charakteristík vo vnímaní, prežívaní a reagovaní členov sociálneho systému.

Z hľadiska predloženej práce budeme pojmu klíma rozumieť tak, ako to sformulovali Průcha – Walterová – Mareš (1995) v zhode so Schnitzerovou (1999a) vyslovujú tvrdenie, že

klíma triedy je sociálno-psychologická premenná, predstavujúca dlhodobejšie sociálno-emocionálne naladenie, zovšeobecnené postoje a vzťahy, emocionálne odpovede žiakov danej triedy na udalosti v triede (vrátane pedagogického pôsobenia učiteľov).

Podľa Mareša (1998) obsahovo termín klíma triedy zahŕňa ustálené postupy vnímania, prežívania, hodnotenia a reagovania všetkých aktérov (učiteľa, všetkých žiakov tried, skupiniek žiakov v danej triede, žiakov ako jednotlivcov) na to, čo sa v triede odohralo, práve odohráva alebo sa má v budúcnosti odohrať. Zdôrazňuje sa, ako klímu vidia a interpretujú sami aktéri, teda na „subjektívne“ aspekty klímy, nie na to, aká klíma „objektívne“ je. Dôvod je zrejmý: pre úvahy, zaujímanie postojov, konanie a hodnotenie tohto konania je oveľa dôležitejší subjektívny pohľad aktérov na triedu.

Průcha (2002) o fenoméne, ktorým sociálna klíma triedy a školy je, venuje pozornosť z hľadiska vývoja poznávania v sociálnych vedách. Autor si všíma, že v empirickom výskume . ešte asi pred dvadsiatimi rokmi v pedagogických kruhoch prevládala mienka, že určitá „ klíma ´´ síce na vyučovaní v škole a aj iných edukačných procesoch existuje, ale že to je niečo objektívne nepochopiteľné – niečo, čo môže napr. pozorovateľ vycítiť, ale nedá sa to presne zisťovať a hodnotiť. Dnes je ale situácia taká, že sociálna klíma je nielen opisovaná v rôznych typoch sociálnych organizácií (v podniku, v športovom týme a pod.), ale tiež sa dajú merať jej charakteristiky špecifickými diagnostickými nástrojmi. Autor ďalej konštatuje, že sa vo svete rozvinul špecifický smer výskumu a teórie na rozhraní pedagogiky, psychológie a sociológie, ktorý je označovaný ako „ (psycho) sociálna klíma triedy (školy)´´ Táto teória sa stala dôležitou tým, že sa dospelo k poznaniu, aký veľký význam má pre fungovanie a výsledky sociálnej organizácie jej vnútorné usporiadanie, kvalita vzťahov medzi jej členmi, koordinácia jej aktivít a kooperácií a pod. Podľa Průchu (2002) teda konkrétne môžeme povedať, že výsledky vzdelávania, dosahované populáciami žiakov, sú významne závislé na parametroch prostredia tried a škôl, v ktorých sa žiaci vzdelávajú.

Vyššie uvedené názory dopĺňa Zelina (1996), ktorý tvrdí, že klímu v triede vytvárajú, okrem už spomínaných faktorov, ešte aj činnosti a úlohy účastníkov života triedy.

Pohľad na determinanty klímy triedy (školy) dopĺňa Lašek vo svojej práci (1997), keď píše, že považuje za determinanty klímy tie skutočnosti v živote triedy (školy), ktoré majú svoju originálnu kompozíciu, sú relatívne svojbytné, ovplyvňujú vznik, podoby a účinky klímy. Autor sem zaraďuje:

- osobitosti triedy: typ školy, jej zameranie (základné školy, gymnáziá, stredné odborné školy), pravidlá školského života (školský poriadok, vyžadované dodržiavanie a sankcie);
- osobitosti vyučovacích predmetov a pedagogických situácií: napr. laboratórne práce, práce v dielni, prax v prevádzkach, laboratóriách;
- osobitosti učiteľov: osobnosť učiteľov, učiteľom preferované poňatie výučby a vzdelávania, z ktorého vychádza jeho štýl výučby;
- osobitosti školských tried: učiteľ a trieda, školská trieda ako celok skupiny v triede;
- osobitosti žiakov: žiak ako člen triedy, resp. skupiny v nej, žiak ako individuálna osobnosť.

Podľa nášho názoru klíma v triede však nie je záležitosťou, ktorú možno pochopiť izolovane od enviromentálnych, sociálno-psychologických, sociologických a kultúrnych súvislostí. Podobne ako Lašek (1997) aj Mareš (1998) upozorňuje, že o sociálnej klíme možno uvažovať najmenej v piatich teoretických úrovniach:

- ekologickej – ľudia sú v nej prítomní skôr sprostredkovane (prostredie školy, učebne, laboratóriá, študovne atď., teda priestor, v ktorom žiaci a učitelia žijú časť svojho života, vyučujú a učia sa),

- jedincov (jednotlivých učiteľov, žiakov a pod.),
- malých sociálnych skupín (školskej triedy a pod.),
- väčších sociálnych skupín (klíma školy),
- veľkých sociálnych skupín (úroveň školstva danej krajiny, osobitosti jej kultúry).

METÓDY SKÚMANIA KLÍMY TRIEDY

Vývoj spôsobov skúmania klímy triedy prezentuje vo svojej práci Průcha (2002), ktorý sa zamýšľa nad vývojom vedeckého skúmania klímy triedy. Zistil, že sa ako metodologický prístup najskôr uplatňovalo *pozorovanie.* V 50 – 60. rokoch 20. storočia. boli vyvinuté početné nástroje na záznam a analýzu komunikačných a interakčných aktivít, ku ktorým dochádza v triede v priebehu vyučovania (Bellackov systém, Flandersova analýza a i.). Podstatou väčšiny týchto nástrojov bolo štruktúrované pozorovanie, pri ktorom sa používal záznam pozorovacích kategórií, umožňujúcich zaznamenávať výskyt a frekvenciu jednotlivých druhov komunikačných aktivít. Výsledky tohto prístupu sú i dnes fascinujúce : boli takto prvýkrát v histórii - a pritom dosť presne zmapovaná – štruktúra komunikácie medzi učiteľom a žiakom, a to na rôznych predmetoch a v ročníkoch školského vzdelávania, na rôznych typoch škôl a organizačných formách vyučovania. Tieto výskumy boli realizované v mnohých krajinách, vrátane bývalého Československa (podrobnejšie uvádza Průcha 1997, 2002).

Vývoj však išiel ďalej. Ukázalo sa, že nezávislé pozorovanie toho, čo sa odohráva v triede počas vyučovania síce poskytuje podrobný obraz o štruktúre, frekvencii i náplni komunikačných aktov, avšak nie je spôsobilé vypovedať o faktickej klíme v danej sociálnej skupine, teda o dlhodobom stave interpersonálnych vzťahov a správaní sa vo vnútri skupiny. Ako dôsledok toho vznikla reakcia na tento observačný prístup a to v podobe špecifických výpovedí účastníkov života triedy o kvalite klímy. Rozkvet tejto metódy nastal v 80. rokoch minulého storočia a je spájaný najmä s prácami austrálskeho vedca Barry J. Frasera a amerického odborníka Herberta J. Walberga. (cit. podľa Průcha, 2002) V dnes už klasickej knihe Classroom Environment (Prostredie triedy) opísal B.J. Fraser (1986), profesor Technickej univerzity v Perthe, v Austrálii, podstatu nového prístupu a jeho aplikácie. Ako zdôrazňuje a dokazuje, klíma triedy je taký determinant edukačného procesu, ktorý má rozhodujúci vplyv na učebné výsledky žiakov. Dôležité ale je, že tento determinant môže a musí byť skúmaný nielen na základe objektívneho nezúčastneného pozorovania, ale predovšetkým na základe vnímania a hodnotenia určitej klímy jeho aktérmi. Tento spôsob výskumu je označovaný ako *percepčný prístup* a v prácach Frasera a jeho nasledovníkov je charakterizovaný takto :

* Percepčný prístup je založený na výpovediach subjektov (žiakov a učiteľov) o tom, ako sami vnímajú aktuálnu klímu svojej triedy a ké očakávania k tejto klíme majú. Na rozdiel od techník pozorovania triedy ja percepčný prístup úspornejší, lebo nevyžaduje zacvičených pozorovateľov.
* Súčasne percepčný prístup umožňuje zachytiť dlhodobejšie prežívanie subjektov v konkrétnej klíme a neobmedzuje sa – ako v observačnom prístupe – len na sledovanie určitého počtu izolovaných vyučovacích hodín.
* Pri aplikácii percepčného prístupu sú získavané údaje o klíme triedy od žiakov aj od učiteľov, ale pri aplikácii observačného prístupu je problematické pozorovať činnosti rôznych učiteľov v jednej triede dlhšie časové obdobie.

Percepčný prístup bol vnesený pre konkrétne empirické výskumy do mnohých špeciálnych dotazníkov, ktoré sú prispôsobené aplikácii rôznym vekovým skupinám, typom a stupňom škôl (od základných až po vysoké školy).

Pokiaľ ide o skúmanie triednej klímy, Mareš a Křivohlavý (1995) navrhujú rozlíšiť dva základné prístupy:

- výskumy založené na priamom pozorovaní a vyhodnocovaní „života triedy“,
- výskumy založené na metódach nepriameho zisťovania charakteristík klímy pomocou dotazníka, interview, hodnotiacich škál a pod.

Základom prvého prístupu je štandardizované pozorovanie činnosti učiteľa a žiakov, vyučovacej hodiny, kódovanie a vyhodnocovanie jej priebehu. Postupom času prevzali kódovanie a vyhodnocovanie dát technické zariadenia a nakoniec počítače. Metodický prístup sa opiera o tri predpoklady:

- klímu triedy by mal posudzovať vonkajší, nezávislý pozorovateľ;
- mal by vychádzať z pozorovania priebehu vybranej vzorky vyučovacích hodín;
- mal by sa opierať a javy, ktoré sú ľahko pozorovateľné, merateľné, hodnotiteľné, nevyžadujú priveľa dedukcie.

S týmto prístupom uverejnili svoje výskumné skúsenosti: Pelikán a Lukš (1973), Mareš (1974), Furman (1985), Průcha (1988), Samuhelová (1993) a ďalší.

Základom druhej možnosti sú nepriame metódy – dotazníky a posudzovacie škály. Uvedený metodický prístup k skúmaniu klímy sa opiera o iné tri predpoklady ako smer predchádzajúci:

- klímu triedy by mali posudzovať samotní jej aktéri, samotní jej spolutvorcovia (t. j. žiaci, učitelia);
- mali by vychádzať zo svojich pocitov, zážitkov, postojov, skúseností odvodených zo všetkých situácií, ktoré sa v triede odohrali (a to nielen na vyučovacej hodine);

mali by pri hodnotení klímy vychádzať z javov, ktoré nie sú prístupné priamemu pozorovaniu a meraniu, vyžadujú od pozorovateľa osobnú skúsenosť a značnú mieru dedukcie.

Ak sa sústredíme na výsledky získané v Čechách a na Slovensku, je možné sformulovať niekoľko problémových okruhov skúmania klímy v školách:

- rozdiely v aktuálnej a preferovanej klíme triedy,
- rozdiely medzi triedami mestských a dedinských škôl,
- rozdiely v pohľade chlapcov a dievčat,
- rozdiely v pohľade vyučujúcich a žiakov,
- rozdiely v hodnotení klímy triedy triednym učiteľom a ostatnými vyučujúcimi,
- rozdiely medzi stupňami škôl,
- rozdiely medzi triedami s nižším a vyšším počtom žiakov,
- rozdiely medzi štátnymi a cirkevnými školami,
- rozdiely medzi triedami alternatívnych a iných typov škôl,
- rozdiely medzi triedami integrujúcimi a neintegrujúcimi handicapovaných žiakov atď.

Rozpracovanie problematiky klímy triedy a jej skúmanie

V odbornej literatúre je venovaná pozornosť rozpracovávaniu a skúmaniu problematiky sociálnej klímy triedy od tried materskej školy (napr. práca Jirsovej, 2001) až po ročníky stredných škôl (napr. práca Lašeka, 1994). Výsledky výskumov u nás a v ČR sa zhodujú v tom, že žiaci hodnotia klímu triedy skôr pozitívne, zo zahraničných výskumov, napr. podľa výskumných zistení Spindlera (1999) celkovo mierne prevažuje kladné hodnotenie nad záporným.

Odborníci venovali pozornosť rozpracovaniu problematiky klímy triedy v rôznych súvislostiach. Napr. Miezgová (1994, cit. podľa Mareša, 1998) skúmala na štátnych

a cirkevných gymnáziách západoslovenského kraja aktuálnu a preferovanú klímu triedy a zistila, že žiaci tried cirkevných gymnázií majú medzi sebou lepšie vzťahy ako uviedli žiaci štátnych gymnázií.

Hrubišková a Machalický (1994) porovnávali charakteristiky sociálnej klímy na I. stupni alternatívnych, štátnych a cirkevných základných škôl a konštatujú, že v kategórii pohody a spokojnosti s životom vo svojej triede neboli zistené štatisticky významné rozdiely medzi sledovanými typmi škôl. Nízka konfliktovosť a vysoká súdržnosť triedy sa ukázala v triedach cirkevných škôl a autori predpokladajú, že tieto zistenia súvisia aj so zhodným výchovným pôsobením rodiny. Keďže respondentmi boli žiaci 2. ročníkov autori predpokladajú, že ich hodnotenie ovplyvnili časovo blízke zážitky, takže naznačovali len možné tendencie pred opakovanými šetreniami.

Nováčková (1999) sa zaoberala výrokom: „V školách by bolo možné všeličo zmeniť, keby bolo menej detí v triedach“ - autorka však zastáva názor, že dôležitejšie ako znižovať počty žiakov v triede, je vytvoriť takú klímu triedy, aby deti mali príležitosť aktívne sa zúčastniť vo vyučovaní – pracovať v skupinách, prichádzať s nápadmi, ponúkať a prijímať pomoc, hodnotiť i tolerovať, riešiť konflikty a iné. Aby učitelia vedeli aplikovať nové prístupy vo svojej profesii, je nutné ich ďalšie vzdelávanie.

Schnitzerová (1999a, 1999b) predkladá rozpracovanie problematiky a výskum alternatívnej edukácie a klímy triedy z hľadiska myšlienok waldorfskej pedagogiky. Ďalšia autorka Hendricksová (2000) sa zamýšľa nad otázkami školskej dochádzky v súvislosti s klímou triedy a preťaženosti a frustrácii žiakov, venuje sa aj očakávaniam rodičov od školy a školy od žiakov. Školskú úspešnosť aj z hľadiska klímy triedy si všíma Bennacker (2000), autorky Chomczynska-Miliszkiewicz (1994) a Csölleová (1995) venujú pozornosť vplyvu klímy triedy na výkonnosť žiakov. Mareková (1997) sa sústredila ma účelnú komunikáciu učiteľov so žiakmi v triede a jej podiel na tvorbe klímy triedy, Nováčková (1999)sa zaoberá problémom vytvorenia žiadúcej klímy triedy aj pri vyššom počte žiakov v triede. Kovalčíková (1997) sa zaoberala vo svojej práci možnosťami regulácie klímy triedy prostredníctvom dramatickej záujmovej činnosti. Trusková a Timková (1997) prostredníctvom napríklad aj zisťovania a ovplyvňovania klímy triedy vidia možnosti práce s problémovými stredoškolskými triedami. Valica (1998) sa zaoberal negatívnou klímou triedy z dôvodu preťažovania žiakov a neúmerných požiadaviek školy na výkon žiaka na základných a stredných školách. Lašek a Potměšil (1999) sledovali sociálnu klímu v triedach a v škole pre sluchovo-postihnutých žiakov.

Výsledky skúmania klímy triedy

Ak vychádzame zo subjektívnych hodnotení klímy triedy žiakmi, na základe nám známej literatúry môžeme sformulovať isté prevládajúce závery a tvrdenia. Výskumami bolo zistené, že:

- Dievčatá hodnotia klímu triedy pozitívnejšie ako chlapci.
- Žiaci nižších ročníkov a nižších stupňov škôl hodnotia klímu triedy pozitívnejšie v porovnaní so žiakmi vyšších ročníkov a stupňov škôl, so zvyšujúcou sa dĺžkou štúdia sa znižuje hodnotenie klímy triedy.
- V počtom žiakov menších triedach hodnotia žiaci klímu triedy pozitívnejšie v porovnaní so žiakmi z tried s vyšším počtom žiakov.
- Klímu tried alternatívnych škôl hodnotia žiaci priaznivejšie ako žiaci tradičných štátnych škôl.
- Žiaci tried v školách menších miest a dedín hodnotia klímu triedy priaznivejšie ako žiaci tried zo škôl vo väčších mestách.

Ďalší zaujímavý pohľad na hodnotenie klímy triedy je nielen zo strany žiakov, ale aj ich učiteľov a rozdielmi medzi týmito hodnoteniami. Uvedieme výsledky výskumov, ktoré sa

zaoberali rozdielmi v hodnotení klímy triedy žiakmi triedy a ich učiteľov. Zo zistení odborníkov Raviv, Raviv, Reisel (1990, cit. podľa Průcha, 1996) z univerzity v Tel-Avive, ktorí realizovali výskum s 2347 žiakmi 78 tried 6. ročníkov a ich 78 učiteľkami v štátnych školách v Izraeli prostredníctvom aplikácie dotazníka CES, vyplynulo, že žiaci a učiteľky sa významne odlišovali v hodnotení väčšiny parametrov aktuálnej klímy triedy v tom, že učiteľky mali tendenciu vidieť a hodnotiť klímu triedy v lepšom svetle ako bolo hodnotenie žiakov. Je to možný záver pre edukačné prostredie v izraelských školách. Ďalšie tvrdenie Průchu (2002) vychádza z výskumu Linkovej (2000, 2001, cit. podľa Průchu, 2002), ktorý síce neposkytuje hodnotenie klímy tried ich učiteľmi, ale získané výsledky naznačili, že učitelia často hodnotia klímu tried rozdielne od žiakov v kritickejšej, pesimistickejšej podobe.

Z toho vyplýva, že je nevyhnutné, aby z hľadiska tvorby žiadúcej sociálnej klímy v triede poznali obaja účastníci pedagogickej interakcie žiaci i učitelia svoje očakávania, požiadavky, percipovanie i hodnotenie aktuálnej i preferovanej sociálnej klímy triedy, na základe ktorých je možné realizovať progresívny vývoj vzájomných vzťahov.

Z vyššie uvedených dôvodov sme realizovali v podmienkach vybraných škôl výskum hodnotenia sociálnej klímy triedy žiakmi 7-9. ročníkov ZŠ a príslušných ročníkov osemročných gymnázií. **Cieľom výskumu** bolo zistiť hodnotenie klímy triedy žiakmi v ich triede a preskúmať ho vo vzťahu s premennými: pohlavie žiaka, ročník, počet žiakov triedy a lokalita školy;

Stanovili sme si nasledujúce **výskumné otázky**

- Aká je podľa hodnotenia žiakov klíma ich triedy?
- Aký je vzťah medzi hodnotením klímy triedy žiakmi a pohlavím žiakov, lokalitou školy, veľkosťou triedy a ročníkom štúdia?

Premennými výskumu boli: klíma triedy; pohlavie žiakov; ročník štúdia; lokalita škôl; počet žiakov triedy. **Výskumné hypotézy** vychádzali z doterajších vedecko-výskumných zistení a z cieľov, ktoré chceme v práci riešiť. Stanovili sme tieto hypotézy:

H1) Predpokladáme, že dievčatá budú hodnotiť klímu triedy pozitívnejšie ako chlapci.

H2) Predpokladáme, že žiaci škôl v malom meste budú hodnotiť klímu triedy pozitívnejšie ako žiaci škôl veľkých miest.

H3) Predpokladáme, že žiaci tried s nižším počtom žiakov budú hodnotiť klímu triedy pozitívnejšie ako žiaci tried s vyšším počtom žiakov.

H4) Predpokladáme, že žiaci siedmych ročníkov budú hodnotiť klímu triedy pozitívnejšie ako žiaci vyšších ročníkov.

Výskumná vzorka žiakov výskumu klímy triedy

Overovanie hypotéz sme realizovali prostredníctvom dotazníkov pre žiakov 7. – 9. ročníkov základných škôl a žiakov tercie až kvinty osemročných gymnázií v rôznych lokalitách Slovenska a ich triednych učiteľov. Výber vzorky nebol striktne náhodný, ale bol daný ochotou riaditeľov a triednych učiteľov realizovať v ich škole a v triede takto zameraný výskum. Celkovú vzorku skúmaných osôb nášho výskumu môžeme charakterizovať podľa:

Výskumné nástroje

Na overenie výskumných hypotéz sme využili dáta, získané pomocou dvoch dotazníkov:

Dotazník CES (Classroom Environment Scale) autorov E.J. Trickket, R.H. Moos (1973) a B.J. Fraser (1982) – skrátená verzia, ktorý zisťuje hodnotenie aktuálnej klímy triedy žiakmi triedy, do slovenčiny ho preložila D. Miezgová (1993).Dotazník sa skladá z 24 položiek, ktoré umožňujú hodnotiť tieto dimenzie klímy triedy:

Jednotlivé dimenzie autori vymedzujú takto:

a) *Učiteľova pomoc žiakom* – podpora a pomoc učiteľa žiakom, vzťah učiteľa k žiakom triedy.

b) *Úsilie venované školskej práci* - angažovanosť žiaka do výučby, orientácia žiakov na úlohy, snaha a úsilie žiakov.
c) *Vzťahy medzi žiakmi* - úroveň vzťahov medzi spolužiakmi, vzťahy medzi žiakmi navzájom.
d) Záujem o dianie na vyučovaní – záujem žiaka o priebeh vyučovania, sústredenie sa na dianie v triede počas vyučovania.
e) *Pokoj, poriadok na vyučovaní* – poriadok a organizovanosť v triede, pokoj, poriadok a organizovanosť počas vyučovacích hodín.
f) *Jasnosť pravidiel* – jasnosť a uplatňovanie pravidiel na vyučovaní a v triede.

Stupne škály sú dva: áno a nie.

Určenie dotazníka:

Dotazník je určený predovšetkým pre žiakov druhého stupňa základnej školy a pre žiakov rôznych typov stredných škôl, od 6. ročníka po maturitný ročník, teda pre 12 – 18 ročných žiakov a študentov.

Návratnosť dotazníka:

100 % návratnosť dotazníka bola zabezpečená osobným administrovaním dotazníka.

Skórovanie dotazníka:

Odpoveď *áno* bola skórovaná 3 bodmi, odpoveď *nie* bola skórovaná1 bodom a ak respondent zakrúžkoval obidve odpovede alebo nezakrúžkoval ani jednu, odpoveď bola skórovaná 2 bodmi. Negatívne polarizované položky bolo potrebné skórovať inverzne: za odpoveď *áno* len 1 bod a odpoveď *nie* 3 body. Inverzné skórovanie sa týkalo odpovedí na 3, 4, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 22 položku.

Spracovávanie výsledkov:

Pri spracovávaní výsledkov sme použili výpočet základných štatistických charakteristík polohy – aritmetický priemer (AP), tesnosti vzťahov – korelácie a použili sme test Kolmogorova-Smirnova na zistenie významnosti rozdielov medzi jednotlivými dimenziami a premennými výskumu.

Zisťovali sme hodnotenie klímy triedy žiakmi triedy a preskúmali sme ho vo vzťahu s premennými: pohlavie žiaka, lokalita školy, počet žiakov triedy a ročník. Zistili sme, že priemerné hodnotenie klímy triedy žiakmi našej vzorky je vyjadrené hodnotou 2,02. Keďže pri interpretácii výsledkov tohto dotazníka platí, čím vyššie hodnoty vychádzajú, tým je klíma sledovanej triedy priaznivejšia a naopak, môžeme konštatovať, že ***žiaci nášho výskumu vo všeobecnosti hodnotia klímu vo svojich triedach ako nadpriemerne priaznivú*** (maximálna priemerná hodnota je 3). Ako sme už uviedli pri celkových výsledkoch dotazníka, skúmajúceho kvalitu života žiaka v triede, tieto zistenia považujeme za priaznivé aj z dôvodu, že sme pracovali s cieľovou skupinou, ktorej prejavy sú výrazným spôsobom ovplyvnené obdobím puberty.

Prvá hypotéza sa nám **potvrdila len v jednej dimenzii klímy triedy**, zistili sme signifikantné rozdiely pri hodnotení klímy triedy vzhľadom na príslušnosť respondentov k pohlaviu iba v dimenzii *Úsilie venované práci na vyučovaní* (na hladine 5%). Znamená to, že rozdiel medzi celkovým hodnotením klímy triedy medzi dievčatami a chlapcami našej vzorky nie je významný, zdá sa, že chlapci a dievčatá hodnotia klímu triedy takmer rovnako.

Štatisticky významný rozdiel celkového hodnotenia klímy triedy z hľadiska lokality školy sme zistili na hladine 1%, ale **druhá** nami sformulovaná **hypotéza sa v celkovom hodnotení nepotvrdila**, znamená to, že žiaci našej vzorky z tried bratislavských škôl hodnotili pozitívnejšie klímu triedy ako žiaci zo škôl v malých mestách.

Tretia hypotéza sa potvrdila na hladine významnosti 5%, vyskytli sa štatisticky významné rozdiely medzi hodnotením klímy triedy podľa počtu žiakov v triede tak, že žiakmi tried s nižším žiakov je hodnotená klíma triedy priaznivejšie v porovnaní so žiakmi tried s vyšším počtov žiakov.

Ďalšie výsledky výskumu pri overovaní **štvrtej hypotézy** ukázali v hodnotení klímy triedy z hľadiska premennej ročník **štatisticky významné rozdiely len pri porovnávaní hodnotenia klímy triedy žiakov siedmeho ročníka a ôsmeho ročníka** – žiaci 7. ročníka hodnotili pozitívnejšie klímu triedy v porovnaní so žiakmi 8. ročníka **na hladine významnosti 5%.** V porovnaní žiakov 7. so žiakmi 9. ročníka sa ani v celkovom hodnotení, ani v hodnotení jednotlivých dimenzií neukázali štatisticky významné rozdiely, čo znamená, že žiaci siedmych a deviatych ročníkov našej vzorky hodnotia klímu triedy približne rovnako.

ZHRNUTIE

Teoretici a praktici sa zhodujú v tom, že snaha zlepšovať sociálnu klímu v triedach vychádza z každodennej výchovno-vzdelávacej praxe. Hrubišková a Machalický (1994) tvrdia, že úroveň sociálnej klímy v triede významným spôsobom vypovedá o miere adaptácie žiakov na podmienky v škole z hľadiska nárokov učebného procesu i požiadaviek na správanie sa k učiteľom a žiakom vzájomne medzi sebou a je jedným zo základných činiteľov podmieňujúcich efektívnosť pôsobenia celého školského systému. Napr. Hrabal (1989, cit. podľa Hrubiškovej – Machalického, 1994) uvádza výsledky amerických výskumov, ktoré dokázali, že podiel triedy a vplyv rovesníkov na školskú úspešnosť žiaka je hneď na druhom mieste po vplyve rodiny, čo je nezanedbateľným poznatkom pre smerovanie výchovno-vzdelávacieho pôsobenia zo strany učiteľov i rodičov.

Nové metódy a poznatky umožňujú triednym učiteľom, riaditeľom i ostatným zainteresovaným pedagogickým pracovníkom, aby mohli zistiť reálnu i požadovanú klímu v triedach a súčasne sú im ponúknuté možnosti ako sociálnu klímu, klímu vyučovacej hodiny zlepšovať. Pretože v priaznivej, dobrej klíme sa lepšie pracuje učiteľom i žiakom, s radosťou a príjemnými pocitmi prekračujú každé ráno prah školy. Keďže spoločne prežijú desiatky až stovky hodín, malo by im záležať na vytvorení priaznivej klímy v triede. Aj podľa názoru Lašeka a Mareša (1991) učitelia záujmom o klímu triedy môžu lepšie pochopiť, čo sa vo vnútri triedy odohráva a ako toto dianie vidia sami žiaci. Potom môžu premýšľať, čo a ako zmeniť. Ich rozhodnutia budú oveľa primeranejšie situácii v triede, budú naozaj profesionálne, založené na znalosti názorov žiakov. Uľahčia tým prácu nielen sebe, ale hlavne zlepšia školský život svojim žiakom.

Tieto konštatovania nás podnecujú k formulácii záverov, že úspešnosť práce učiteľa s triedou žiakov a v triede je podmienená aj:

- pozitívnym prístupom učiteľa i žiakov k dianiu v triede,
- efektivitou vzájomnej komunikácie,
- poznaním sociálno-psychologických javov v triede,
- ich diagnostikovaním vhodne zvolenou metódou, použitím vhodného diagnostického nástroja,
- skompletizovaním výsledkov a vyvodením zistení,
- na ich základe návrhom postupov a zásahov v prínosnom, žiadúcom smere,
- uskutočnením týchto zásahov a vyhodnotením ich výsledkov.

Z celkového prehodnotenia problematiky klímy nám vyplýva, že tento pojem označuje multidimenzionálny jav. V odbornej literatúre u nás i v zahraničí nie je pojem klíma v súvislosti s výchovno-vzdelávacím procesom jednotne vymedzený asi práve pre jeho multifaktoriálnosť. (V zahraničnej literatúre sme v týchto súvislostiach našli ďalšie dva pojmy, ktoré sú v ostatnom čase v súvislosti s charakteristikami triedy používané: kultúrna politika triedy a kultúra triedy, napr. Dunne, 1999). Ako píše Van de Sijde (1988) každý vie

o čo ide, nikto ju však nedokáže opísať rovnakým spôsobom. Sociálna klíma v škole, v triede je bez ohľadu na to, či ju vnímame alebo si jej charakter nevšímame. Odborníci, ktorí sa venovali a venujú problematike klímy triedy sa zhodli v tom, že tvorcami klímy v triede sú učitelia, ktorí v nej učia a žiaci, z ktorých sa trieda skladá. Lašek (1997) upozorňuje na to, že klíma je jav recipročne viazaný na týchto tvorcov: je nimi vytváraný a zároveň na nich pôsobí. Dodávame, že do tohto procesu všetci zúčastnení prispievajú svojim podielom niečím jedinečným, pre nich typickým, osobitým, každý inou mierou a iným stupňom odozvy, reakcie na svoj prínos.

Na základe vyššie uvedených tvrdení môžeme konštatovať, zaoberať sa týmto fenoménom podrobnejšie, a to nielen teoreticky vymedziť jej problematiku a skúmanie, ale naznačiť aj východiská a prínos sledovaním danej problematiky pre prax. Myslíme si, že hodnotenie klímy školy a klímy triedy žiakmi, učiteľmi i rodičmi je potrebné zohľadňovať v súvislosti so skvalitňovaním výchovno-vzdelávacieho pôsobenia v škole a v triede.

Použité informačné pramene:

BENNACER, H.: How the socioecological charakteristics of the classroom affect academic achievment. In: *European Joutnal of Psychology of Education*, roč. 15, r. 2000, č. 2, s. 173-189.

CSÖLLE, A.: Osztálytermi környezet. In: *Új Pedagógiai Szemle*, roč. 45, r. 1995, č. 10, s. 86-94.

HRUBIŠKOVÁ, H. – MACHALICKÝ, P.: Alternatívne školy a sociálna klíma v triedach. In: *Pedagogická revue*, roč.46, r. 1994, č. 7- 8, s. 309 – 317.

CHOMCZYNSKA-MILISKIEWICZ, M.: Tworzenie bezpiecznej atmosfery w klasie. In: *Nowa szkola*, roč. 50, r. 1994, č. 10, s. 600 – 603.

HLÁSNA, S. a kol.: *Úvod do pedagogiky*. Nitra : Enigma, 2006. ISBN 80-89132-29-4

HENDRICKS, R.: Macht es Sinn, die Kinder zur Schule zu schicken? In: *Pädagogische Führung*, roč. 11, r. 2000, č. 1, s. 45-47.

KLUSÁK, M.: Vědet, jak zacházet s klimatem ve třídě. In: *Pedagogika*, roč. 44, r. 1994, č. 1, s. 61 – 67.

KOVALČÍKOVÁ, I.: Vplyv dramatickej záujmovej činnosti na zmenu sociálnej klímy školskej triedy. In: *Teória a prax dramatickej výchovy*, 1997, s. 10-18.

LAŠEK, J. – MAREŠ, J.: Jak změřit sociální klima třídy. In: *Pedagogická revue*, roč. 43, r. 1991, č. 6, s. 401 – 410.

LAŠEK, J.: Klima tříd základních a středních škol a možnosti jeho měření. In : *Aktuální otázky pedagogiky a psychologie*. Hradec Králové : Gaudeamus 1997, s. 73 – 84.

MAREK, E.: Udzial komunikacji edukacyjnej nauczycieli w kreowaniu klimatu spolecznego klasy szkolnej. In: *Zycie szkoly*, roč. 51, r. 1997, č. 1, s. 3-8.

MAREŠ, J. – KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole.* 1. vyd. Brno : Masarykova Univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MAREŠ, J.: *Sociální klima školní třídy (přehledová studie)*. Institut pedagogicko - psychologického poradenství ČR, 1998.

NOVÁČKOVÁ, J.: Počet dětí ve třídě není nejdůležitější věc. In: *Lidové noviny*, roč. 12, 12.2.1999, s. 21.

PETLÁK, E.: *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava : IRIS, 2006. ISBN 80-89018-97-1

PRŮCHA, J.: *Hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků.* Brno : Masyrykova Univerzita, Centrum pro další vzdělávaní učitelů : 1996.

PRŮCHA, J.: Sociální klima ve třídách českých škol : porovnání nálezů z empirických šetření. In: *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity Studia paedagogica*, roč. 50, r. 2002, č. 7, s. 63 – 75.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník.* Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

SCHNITZEROVÁ, E.: Alternatívna edukácia a klíma školskej triedy. In: *Technológia vzdelávania*, roč.7, r.1999a, č.6, s. 15.

SCHNITZEROVÁ, E.: Alternatívna edukácia a klíma školskej triedy. In: *Technológia vzdelávania*, roč. 7, r. 1999b, č.8, s. 8 – 10.

SPINDLER, M.: Schritte zur Einschätzung des Klassenklimas. In: *Psychologie in Erziehung und Unterrricht*, roč. 46, r. 1999, č. 2, s. 150 – 153.

TRUSKOVÁ, A. – TIMKOVÁ, M.: Pohľad psychológa na práce s tzv. problémovými triedami na strednej škole. In: *Premeny vzdelávania a rozvoj osobnosti žiaka*, 1997, s. 67-69.

VALICA,M.: Staronový problém – preťažovanie žiakov na základných a stredných školách. In: *Učiteľské noviny*, roč. 48, r. 1998, č. 40, s. 4.

ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*.1. vyd. Bratislava : IRIS 1996. ISBN 80- 967013-4-7.

Summary: The paper defines “classroom climate” from classroom life perspective and submits research data on the phenomenon and variables determining it. Findings refer to differences in classroom climate assessment according to pupils’ age, gender, school locality and year of study.

Kontakt: *PaedDr. Slávka Hlásna, PhD.*
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského Bratislava
Račianska 59
813 34 Bratislava
e-mail: Slavka.Krasna@fedu.uniba.s

Vysokoškolské vzdelávanie v SR po vstupe do Európskej únie

Ľubomír Holkovič, SR

Anotácia : Príspevok sa zaoberá problematikou komplexného rozvoja vysokoškolského vzdelávania v SR v súlade s rozvojovými tendenciami vysokého školstva v štátoch Európskej únie. Naznačuje možné smery napredovania slovenského vysokého školstva v 21. storočí v súlade s rozvojovými trendmi slovenskej spoločnosti.

Kľúčové slová : výchova jedinca, kontinuita vývoja, aktivita študenta, organizácia štúdia, výskum na vysokej škole

Ak svoje uvažovanie odvinieme od funkcií školy a jej vplyvu na rozvoj každého ľudského jedinca musíme sa podľa nášho názoru, venovať problematike z pohľadu sebarealizácie sa jedinca a jeho potreby osobnej slobody, ako základných postulátov humanistického prístupu k človeku. Rozvoj človeka v súlade s rozvojovými tendenciami spoločnosti sa veľkou mierou zakladá na kontinuitnosti spoločenského procesu. Uvedená kontinuitnosť nie je zabezpečená len faktom zrodenia sa nového človeka, ale hlavne tým, že človek už po narodení „sa stáva členom ľudského spoločenstva a podieľa sa na hodnotách vytvorených predchádzajúcimi generáciami. Tomuto právu človeka disponovať vkladom jeho predkov zodpovedá však súčasne aj povinnosť tento kontinuitný základ nielen udržať, ale taktiež posunúť ho dopredu.“ (Černák, V.: Otázka demokracie. 2 - človek. Praha, Academia 1993, s. 17.). Kontinuitnosť vývoja človeka, ako jednotlivca aj ako ľudského rodu, vlastne zabezpečuje rozvoj spoločnosti a jednotlivca v spoločnom súlade a v kontinuitných hraniciach historického a sociálneho procesu, jednotlivcom a spoločenským skupinám poskytuje základnú orientáciu v spleti spoločenských vzťahov a tak podporuje demokraciu.

V záujme naplnenia práva jedinca disponovať vkladom svojich predkov, spoločnosť už dlhodobo vytvára spoločenské inštitúcie - školy, ktorých jednou z hlavných úloh je realizovať takýto spoločenský cieľ. Škola je špecializovanou inštitúciou, ktorá v spolupráci s ostatnými výchovnými inštitúciami pripravuje človeka v rozličných obdobiach jeho života, na spokojný a úspešný život v jeho budúcom živote. Škola už tradične plní tri základné funkcie, odovzdať jedincovi pre jeho zaradenie sa do života spoločnosti:

- potrebné vedomosti a myšlienkové postupy,
- potrebné psychomotorické zručnosti,
- potrebné postoje a sociálne návyky,

čo vlastne zo sociologického hľadiska znamená:

- kultiváciu
- socializáciu
- profesionalizáciu. (Kotásek, J. a kol.: Rozvaha o školství a vzdělanosti a jejich dalším vývoji v českých zemích. Pedagogika, roč. XLI., 1992, č. 1., s. 5.)

Tu je dôležité pripomenúť si našu predchádzajúcu ideu, že je nevyhnutné tieto funkcie školy vnímať nielen ako prípravu jedinca k adaptácii do existujúcich spoločenských štruktúr, ale aj ako prípravu k sebarealizácii jedinca. Vzájomný pomer významnosti jednotlivých funkcií je dlhodobo diskutovaný, ale ukazuje sa, že stále viac vystupuje do popredia tretia funkcia - rozvoj postojov a sociálnych návykov. Je to dôsledkom zrýchleného vývoja vedy a techniky, ktorý spôsobuje, že vedomosti aj zručnosti rýchle „starnú“ a v priebehu ľudského života sa niekoľkokrát radikálne menia (podľa niektorých expertov v dnešnej spoločnosti až

5-krát počas ľudského života). Z hľadiska uplatnenia sa jedinca v spoločnosti je podstatnou a nezávislou hodnotou práve rozvoj postojov a sociálnych návykov, ktoré umožňujú jedincovi reagovať na všetky zmeny a pozitívne sa pohybovať v meniacom sa spoločenskom prostredí.

V súčasnosti je spracovaných viacero súhrnných i čiastkových materiálov (napr.:Vízia vývoja Slovenskej republiky do roku 2020 Inštitút pre verejné otázky. www. goverment.gov.sk Slovenské školstvo na križovatke tisícročí. MŠ SR. www.uips/sskt/obsah knihy.html Vízia rozvoja Slovenska. Futurologická spoločnosť na Slovensku. www.zsvts.sk/) a tieto vo vzácnej zhode v optimistických variantoch prognózujú na dlhodobé obdobie pozitívny vývoj Slovenska ako súčasti Európskej únie. Náš spoločenský systém je v nich charakterizovaný ako poznatkovo orientovaná a informačná spoločnosť s predpokladom zabezpečenia vyspelého a pružného odvetvia vedy a výskumu s dôrazom na aplikovaný výskum. V takejto spoločnosti dôjde k výraznej zmene štruktúry "celoživotných aktivít ľudí nasledovne:

- práca veľkej časti ľudí na skrátené pracovné úväzky,
- kombinácia štúdia na vysokých školách s prácou,
- predĺženie času prípravy na prácu a život,
- výrazné zmenšenie rozsahu času venovaného práci - výkonu povolaní." (Vízia rozvoja Slovenska. Futurologická spoločnosť na Slovensku. www.zsvts.sk, s. 2) (týždenne asi 30 hodín).

Samozrejme, že tieto i ďalšie predpokladané zmeny ovplyvnia aj výchovno - vzdelávací systém. Základom pre to je nevyhnutné zvládnutie:

- práce s neustále narastajúcim množstvom informácií, prostredníctvom moderných technológií, tzv. tretia gramotnosť, čo má za následok naučiť študentov zručnostiam hľadania, výberu, spracovania a využívania potrebných informácií,
- aktívnej komunikácie vo viacerých cudzích jazykoch na všeobecnej i odbornej úrovni, čo možno dosiahnuť len výučbou odborných predmetov na stredných a vysokých školách v cudzích jazykoch,
- flexibility človeka vo svete práce a v živote, ako dôsledku rýchleho tempa inovácií v technológiách, čo si vyžaduje akceptovať vzdelávanie ako celoživotnú aktivitu,
- celosvetových trendov v tom, že škola prestáva byť len zdrojom informácií, ale dôležitejšie je obohacovanie motivácie, hodnotového systému osobnosti, rozvíjanie záujmov a motivácie jedinca, ako len učenie sa vedomostiam,
- dôsledkov procesu globalizácie sveta, teda schopnosť človeka žiť v multikultúrnom svete, čo si vyžaduje prispôsobovať sa novým podmienkam a vyžaduje si to vysokú mieru tolerancie a tvorivosti.

Predpokladá sa ďalší rast vzdelanostnej úrovne obyvateľstva na všetkých stupňoch škôl, hlavne však zvyšovaním podielu obyvateľstva s dosiahnutým vysokoškolským vzdelaním.

K tomu, aby výchovno-vzdelávacia sústava dokázala realizovať tieto úlohy je potrebné:

- zmeniť filozofiu výchovy od tradičnej k tvorivo humanistickej výchovy,
- zmeniť obsah vzdelávania a výchovy, znížiť počet neupotrebiteľných informácií a rozšíriť množstvo poznatkov potrebných v budúcej praxi absolventov,
- skvalitnenie učiteľských zborov na všetkých stupňoch škôl,
- vytvorenie lepších finančných, materiálno - technických a personálnych podmienok tak, aby sme dosiahli aspoň úroveň priemerných krajín Európskej únie,
- zmeniť riadenie školstva v súlade s celospoločenskými procesmi decentralizácie,
- výchovno-vzdelávací a poznávací proces sa musia stať podmienkou pozitívneho celkového civilizačného, ekologického, sociálneho aj ekonomického procesu.

Pretože vysoké školstvo chápeme ako prirodzenú súčasť celej výchovno-vzdelávacej sústavy, mnohé z uvedených predpokladov budúceho rozvoja celej spoločnosti a výchovno-vzdelávacej sústavy viac, alebo menej ovplyvnia v rozličných podobách model vysokoškolského vzdelávania v Slovenskej republike. Akákoľvek reforma vysokých škôl musí byť realizovaná v obsahovom a organizačnom súlade, ako aj v časovej nadväznosti na zmeny celej výchovno-vzdelávacej sústavy.

Vzhľadom na šírku uvedeného problému sa sústredíme len na niektoré, podľa nás podstatné časti prezentovanej problematiky.

1. Hodnotenie vedomostí študentov.

Problematika hodnotenia vedomostí je dôležitá z dvoch hľadísk. Jednak prioritne informuje aký je výsledok vzdelávacieho procesu a súčasne pomáha regulovať vzdelávací proces podľa toho ako študenti, ktoré časti učiva zvládli. Prostriedkom k objektivizácii procesu hodnotenia je vytvorenie štandardov jednotlivých vyučovacích predmetov. Trend tvorby štandardov sa začal aj na vysokých školách prostredníctvom akreditácie nových študijných programov. Ich zavedenie zabezpečí zosúladenie obsahovej a výkonovej stránky vyučovania vo vnútri školskej sústavy, teda medzi jednotlivými vysokými školami v SR. Priblíženie štandardov k štandardom na vysokých školách v Európskej únii je nevyhnutnou požiadavkou k akceptácii nášho vzdelania v zahraničí.

Neoddeliteľnou súčasťou vytvárania štandardov je i tvorba štandardizovaných testov slúžiacich na vyhodnotenie vedomostí študentov. Vypracovanie a následne praktické využívanie štandardizovaných testov zdôrazní význam písomnej formy skúšania a celý proces hodnotenia vzdelávania zobjektivizuje na všetkých úrovniach, teda vo vnútri školy, medzi jednotlivými školami ako aj v porovnaní so zahraničím.

2. Organizácia výučby.

Organizácia vyučovania na vysokej škole má významné postavenie z hľadiska rozvíjania, alebo nerozvíjania aktivity študentov, ale aj samotných učiteľov. Preto je dôležité, aby študenti mali možnosť spolupodielať sa na programovaní svojho študijného odboru v súlade so svojimi záujmami, predstavami a cieľmi. Jednou z možných ciest je zvýšenie počtu voliteľných vyučovacích predmetov na úkor povinných vyučovacích predmetov. Samozrejme, že takto bude kladený zvýšený dôraz na dôkladné prepracovanie náväznosti vyučovacích predmetov a podmienenosti zápisu vybraného predmetu absolvovaním východiskových vyučovacích predmetov. Súčasný trend racionalizácie práce na vysokých školách takéto smerovanie dostatočne nepodporuje.

Ďalším opatrením úzko súvisiacim so zavedením kreditného systému je návrh na zníženie týždenného rozsahu vyučovania pre študentov. V kreditnom systéme je totiž pri hodnotení kreditmi zohľadnené množstvo celkovej práce (teda aj individuálna príprava) potrebné k zvládnutiu vyučovacieho predmetu. Toto upravuje aj vysokoškolský zákon, ktorý stanovuje nižšie rozpočty hodín (minimálne 18 hodín týždenne) na denné štúdium ako bolo bežné v doterajšej pedagogickej praxi.

3. Kreditný systém.

Kreditný systém sa už udomácnil v našom systéme vysokoškolského vzdelávania. Dôležité je, aby na všetkých našich školách bol harmonizovaný s Európskym systémom prenosu kreditov (ECTS). Plnohodnotné zavedenie Európskeho systému prenosu kreditov zásadne zmení systém vysokoškolského vzdelávania u nás v smere skvalitnenia štúdia, lepšej motivácie študentov k štúdiu a zvýši zodpovednosť študentov za vlastné štúdium.

4. Postavenie učiteľa na vysokej škole.

Všeobecne je akceptovaný kľúčový význam postavenia a funkcie učiteľa vo výchove a vzdelávaní na všetkých stupňoch škôl. Postavenie učiteľa na vysokej škole úzko súvisí s hodnotou vzdelávania u jednotlivcov aj v celej spoločnosti. Preto sa osobitne zdôrazňuje mimoriadny význam širokého všeobecného a odborno-pedagogického vzdelania učiteľov a ich priaznivých pracovných podmienok na úspešnú školskú aj mimoškolskú činnosť. Posledné legislatívne zmeny v tejto oblasti, máme na mysli hlavne zákony o verejnej službe a zákon o vysokých školách ale aj ďalšie s tým súvisiace predpisy naznačili pozitívny trend v zvyšovaní spoločenského postavenia učiteľov všeobecne a teda aj na vysokých školách.

Považujeme za dôležité, aby sa tieto trendy prejavili aj vo vnútornom fungovaní vysokých škôl. Učitelia na vysokej škole by mal byť čo najviac odbremenení od rozličných prác byrokratického charakteru a rozličné administratívno-technické oddelenia školy majú prioritne napomáhať učiteľom pri ich realizácii vyučovania a vedeckovýskumnej činnosti. Vysokoškolskí učitelia majú byť motivovaní a podporovaní k vlastnému odbornému vzdelávaniu sa.

5. Výskumná činnosť na vysokej škole.

Vedecko-výskumná činnosť sa nezaobíde bez primeranej finančnej podpory. V tejto oblasti by bolo vhodné revidovať štátnu podporu vedy a výskumu tak , aby boli vytvorené primerané finančné a materiálne podmienky k jej realizácii. Verejné financie, ktoré tvoria základ financovania vysokoškolského výskumu samozrejme nemôžu v plnej miere pokryť všetky požiadavky. Preto je dôležité vytvárať priaznivé legislatívne podmienky, ktoré umožnia získavať vysokým školám i mimo rozpočtové zdroje. Systém sponzorstva a darov, ktoré umožňujú naše daňové zákony nie je pre podnikateľské subjekty dostatočne motivačný.

Z hľadiska efektívnosti organizácie vedy a výskumu na vysokých školách je veľmi dôležitá organizácia vedy priamo na vysokej škole. Súvisí to s problémom prerozdelenia časových kapacít učiteľov medzi vyučovaním a výskumom. Tu bude v budúcnosti potrebné „zrovnoprávniť“ vedecko-výskumnú činnosť s vyučovacími povinnosťami, ktoré sú v súčasnosti prvoradé. Malo by sa to prejaviť v tom, že učiteľ vysokej školy by sa v istom časovom období prednostne venoval výskumu, pri znížení pedagogického úväzku.

K posilneniu postavenia vedy a výskumu na vysokých školách nepochybne prispeje väčšia miera zapojenia študentov do vedecko-výskumnej činnosti škôl ako existuje doteraz. Malo by sa to realizovať realizovať zapojením študentov do viacročnej vedecko-výskumnej činnosti katedier, nie len v posledných ročníkoch pri spracovaní diplomových prác.

6. Metódy, prostriedky a formy vzdelávania.

Využívanie moderných metód, prostriedkov a foriem vyučovania úzko súvisí s materiálno-technickým vybavením vysokých škôl novou odbornou literatúrou, didaktickou technikou, učebnými pomôckami a špecializovanými laboratóriami. Ak chceme okrem poznatkovej kapacity posilniť u študentov kreativitu, aplikačné a komunikačné schopnosti, ktoré sú predpokladom uplatnenia sa v modernej spoločnosti, je dôležité využívať pri vyučovaní na vysokej škole najmodernejšie metódy a formy vyučovania podporené modernými technickými prostriedkami. Za súčasť zmeny v tejto oblasti považujeme aj možnosti učiteľov i študentov stážovať na zahraničných vysokých školách i v teréne svojej odbornej profilácie.

Ako sme konštatovali v úvode nášho príspevku celú výchovno-vzdelávaciu sústavu a teda aj vysoké školy v budúcnosti čakajú dve podstatné zmeny:

- **celoživotnosť vzdelávania,**
- **kombinácia štúdia na vysokých školách s prácou.**

Oba problémy považujeme za výzvu pre výskum i riadenie vysokých škôl, aby sa dokázali naše vysoké školy v predstihu pripraviť na tieto trendy. V praxi sa prejaví záujmom o rozličné formy externého vzdelávania

Summary: The contribution deals with the problematic of complex development of university education in SR in compliance with progress university education trends in the states of the European Union. The directions of Slovak university education progress in the 21st Century in balance with progress trends of Slovak society are suggested.

Literatúra :

Černák, V.: Otázka demokracie. 2 - človek. Praha, Academia 1993
Kotásek, J. a kol.: Rozvaha o školství a vzdělanosti a jejich dalším vývoji v českých zemích. Pedagogika, roč. XLI., 1992, č. 1.
Sawicki, S.: Model vysokoškolského vzdelávania v Európskom priestore. In.: Harmonizácia slovenského vysokoškolského vzdelávania v Európskom priestore. Bratislava, STU 2003
Slovenské školstvo na križovatke tisícročí. MŠ SR, www.uisp.sk/sskt/obsah knihy.html,
Vízia rozvoja Slovenska. Futurologická spoločnosť na Slovensku. www.zsvts.sk

Kontakt: PaedDr. Ľubomír Holkovič, PhD.
Slovenská technická univerzita
Materiálovotechnologická fakulta, Katedra humanitných vied ÚIPH
Paulínska 16, 917 24 Trnava
Tel.: +421335511033
E-mail: lubomir.holkovic@stuba.sk

absolventov v praxi

Simona Chuguryan, SR

Anotácia: Vzdelávacia politika nadobúda nové dimenzie, ktoré sa stávajú neoddeliteľnou súčasťou dnešnej spoločnosti. Stojíme pred veľkými možnosťami, ktoré nám ponúka nová forma spoločnosti tzv. vedomostná spoločnosť. Na efektívne využitie jej potenciálu je nutné kvalitné vzdelanie. To nám môže poskytnúť len efektívne fungujúci výchovno-vzdelávací systém. Na jeho dobré fungovanie je dôležitá podpora ľudských zdrojov. Svoju nezastupiteľnú úlohu získava vysoko kvalifikovaná pracovná sila, ktorá disponuje vedomosťami, schopnosťami a zručnosťami. Práve vysoko kvalifikovanú pracovnú silu sú schopné vychovať kvalitne a efektívne fungujúce vysoké školy. V tomto smere majú svoje výsostné a nenahraditeľné postavenie v spoločnosti. Vzdelanie je jedným zo základných faktorov, ovplyvňujúcich uplatnenie absolventov na domácom i zahraničnom trhu práce.

Kľúčové slová: vedomostná spoločnosť, vzdelávacia politika, mládež, vzdelanie, škola, vysoká škola, mobilita študentov, výučba cudzích jazykov, európske občianstvo, absolventi vysokých škôl, uplatnenie absolventov

Ži tak, akoby si mal zajtra
zomrieť, uč sa tak, akoby si
mal žiť naveky.
Mahátma Gándhí

Vedomostná spoločnosť

Pre spoločnosť v ktorej žijeme je typické prijímanie, odovzdávanie a využívanie informácií a nových poznatkov, stávajú sa jej podstatnou súčasťou. Rozvoj technológií, vedy a informačných systémov umožnil nástup nového typu spoločnosti tzv. vedomostnej spoločnosti.

Pojem vedomostná spoločnosť (knowledge-based society) bol po prvý krát použitý koncom 20. storočia. V súčasnom období je jednou z najviac diskutovaných tém. Niekedy je označovaná ako znalostná spoločnosť, ktorej súčasťou je aj jej užší pojem vedomostná ekonomika.

Vo vedomostnej spoločnosti práca a kapitál strácajú svoje výsostné postavenie a na ich miesto sa dostávajú informácie a vedomosti. Základom vedomostnej spoločnosti sú informácie, informačné a komunikačné technológie, inovácie, veda a výskum, závislé od vzdelania.

Práve táto nová spoločnosť umožnila neuveriteľnú rýchlosť prenosu dát, čo spôsobilo aj zvýšenie kvantity týchto informácií. Niektorí autori hovoria dokonca o explózii informácií. Dnešok si už ani nevieme predstaviť bez mobilného telefónu, internetu, MP3 prehrávača, notebooku, DVD rekordéra a iných vymožeností techniky, ktoré sa stali našou každodennou súčasťou. Aby sme boli schopní selektovať jednotlivé informácie a určiť ich dôležitosť musíme sa vzdelávať.

Za základné podmienky existencie a fungovania vedomostnej spoločnosti považujeme:

- zväčšovanie spoločenského poznania
- rozvoj ľudského kapitálu
- podpora vedy
- existencia sociálnej súdržnosti

Na rozvoj vedomostnej spoločnosti je nutná zmena vzdelávacieho systému, aby sa stal otvoreným systémom prístupným pre všetkých, kto má chuť a potrebu vzdelávať sa.

„Vzdelávací systém musí zaistiť prístup všetkým občanom ku kvalitnému vzdelaniu, ktoré by posilnilo ich občianske, demokratické a sociálne vedomie a kompetencie.“ (Souček, 2004, s. 40)

V tomto smere stále zaostávame za krajinami ako je napr. USA, Japonsko, ale aj ostatnými regiónmi sveta. Tento trend zaostávania je viditeľný i v rámci Európskej únie. Odpoveďou Európskej únie bola Lisabonská stratégia schválená Európskou radou v marci 2000. Stala sa významným medzníkom vo vzdelávacej politike Európskej únie.

Cieľom tejto stratégie bolo vytvoriť z EÚ najkonkurencieschopnejšiu a najdynamickejšiu ekonomiku sveta, založenú na vedomostiach, trvalo udržateľnom raste a na sociálnej súdržnosti s vyššou mierou zamestnanosti. Úlohu sa nepodarilo splniť do takej miery ako sa očakávalo. Z tohto dôvodu bol Wim Kok (Bývalý holandský premiér) poverený revíziou Lisabonskej stratégie. Vznikla tzv. Kokova správa. Jej kľúčovou oblasťou bola vedomostná spoločnosť, ktorá má svoju prioritu vo vývoji, výskume, vzdelávaní a výchove ľudského kapitálu.

Súčasťou tejto novej spoločnosti je „Nová ekonomika, ktorá sa stala základným rozvojovým impulzom pre celkový rozvoj národných hospodárstiev štátov, ktoré ju začali mohutne realizovať, a v spojení s investíciami do školstva a vzdelávania sa stala základným faktorom ekonomického rastu týchto krajín.“ (Zlámal, 2006, s. 15)

Táto nová spoločnosť je trendom posledného storočia, jej úlohou je vytvoriť spoločnosť, ktorá bude zväčšovať spoločenské poznanie prostredníctvom výchovy a vzdelávania.

Význam vzdelania a školy ako vzdelávacej inštitúcie pre spoločnosť

Vzdelanie umožňuje rozvoj a napredovanie spoločnosti. Keďže naša krajina nedisponuje nerastným bohatstvom a nemá ani prístup k moru, jej jedinou možnosťou je investovanie do vzdelania. Práve vzdelanie sa preto stáva prioritou.

„Osvojovanie vedomostí potrebných na zväčšovanie spoločenského poznania sa uskutočňuje prostredníctvom výchovy a vzdelávania.“ (Plavčan, 2006, s.16)

Zvyšovanie vzdelanosti čo najväčšieho počtu jednotlivcov vedie k posilneniu integrity celej spoločnosti, zároveň eliminuje negatívne javy spoločnosti a prispieva k vytvoreniu stabilného prostredia.

„Ekonomická a civilizačná úroveň krajín totiž závisí od vzdelania a jeho inovácií. Zdroje investované do vzdelania sú mimoriadne dôležité.“ (Šefránek, 2007,s. 101)

Vzdelanie je jedným zo základných atribútov vyspelých spoločností, poskytuje nám ho vzdelávací systém, ktorého súčasťou sú materské, základné, stredné ale i vysoké školy.

„Je potrebné rozvíjať záujem o učenie, schopnosť efektívne (racionálne) sa učiť po celý život a pružne sa prispôsobovať rýchle sa meniacim podmienkam života.“ (Turek, 2004, s. 5)

V dnešnej spoločnosti je škola inštitúciou, ktorá ovplyvňuje život jednotlivcov a zasahuje do neho ako nikdy pred tým. Stáva sa jednou z hlavných tém diskusií na všetkých spoločenských úrovniach. „Škola je, snáď viac než je niekedy prospešné, predmetom politickej pozornosti, politických záujmov a nárokov jednotlivých mocenských zoskupení.“ (Rýdl, 1994, s. 10)

Škola je inštitúciou ktorá má poskytnúť výchovu a edukáciu jednotlivca, tak aby bol schopný prispôsobiť sa už spomínaným zmenám dnešného tisícročia. Súčasná škola musí dbať na osobnosť žiaka a vštepiť mu základnú hodnotovú orientáciu s akcentáciou na súčasné

spoločenské podmienky. Dnešná škola je založená na princípoch ľudskosti, spravodlivosti a dôstojnosti, vychádza z princípu tvorivo - humanistickej koncepcie.

„Hlavnou úlohou školy je zabezpečiť výchovu a vzdelanie detí, mládeže a dospelých na základe princípov demokracie, humanizmu a vedeckosti.“ (Kominarec, Šuťaková, Dargová, 2005, s. 54)

Medzi charakteristické prvky ktoré by malo vykazovať školstvo v spoločnosti založenej na vedomostiach patria podľa Druckera:

- vysoká gramotnosť
- motivácia k nepretržitému vzdelávaniu všetkých vekových kategórií
- existencia otvoreného systému voči všetkým (veková, sociálna)
- získavanie vedomostí, ale aj zručností,
- vzdelávanie nielen v rámci školských inštitúcií, ale i vzájomná spolupráca s podnikmi, vládnymi agentúrami, neziskovými organizáciami atď. (Drucker, 1993, s198)

Škola ako vzdelávacia inštitúcia zohráva osobité postavenie v spoločnosti. Práve v súčasnosti v súvislosti s vedomostnou spoločnosťou sa venuje veľká pozornosť vzdelaniu a získavaniu vedomostí.

Dnešná škola, poskytujúca vzdelanie, musí prejsť výraznými zmenami a to nie len čo sa týka modernizácie jej materiálneho a technického vybavenia. Omnoho podstatnejšie sú zmeny v obsahu vzdelávania. Musia byť v spojitosti so životom a umožňovať ďalší rozvoj, nesmie sa zabúdať na morálnu stránku osobnosti.

Vzťah učiteľa a žiaka nadobúda novú dimenziu. Učiteľ už nie je nadradeným, ale rovnocenným parterom. Stále však treba apelovať na základné hodnoty ako je slušnosť, úcta k starším apod. Rodičia sa stávajú neoddeliteľnou súčasťou školského procesu. Výchova mladého človeka nie je len v rukách školy alebo rodiny ale je závislá od ich vzájomnej spolupráce.

Výsostné postavenie v dnešnej modernej spoločnosti sa pripisuje škole, lebo práve ona je garantom vzdelania, ktoré má nezastupiteľné postavenie. Práve od vzdelania závisí životná úroveň jednotlivca, ale aj celej spoločnosti. Vzdelanosť mladej generácie odzrkadľuje vzdelanie celej society. V spoločnosti vedomostí je vzdelanie neoddeliteľnou súčasťou každodenného života všetkých nás.

„Vzdelanie zohráva dôležitú úlohu pri sociálnej integrácii človeka, aby nebol izolovaný, aby sa vedel zžiť sa spoločnosťou.“ (Figeľ, 2006, s. 5)

Úroveň vyspelosti tej ktorej spoločnosti je priamo závislá od úrovne vzdelania jej jednotlivých členov, čím viac je vysokoškolsky vzdelaných ľudí, tým je vyššia i kvalita celej spoločnosti. Z toho vyplýva, že vysoké školy majú výsostné a nenahraditeľné postavenie.

Vysoké školy a mládež

Rozvoj vedomostnej spoločnosti vytvára nové pracovné príležitosti, ktoré si vyžadujú vysoko kvalifikovanú pracovnú silu schopnú pracovať s informáciami a využívať informačné a komunikačné technológie, ktoré lákajú nové investície, nevyhnutné pre rozvoj spoločnosti.

Vysoké školy sú práve tie inštitúcie, ktoré sú schopné vychovať vysoko kvalifikované pracovné sily. Takéto pracovné sily sú najdôležitejším faktorom napredovania spoločnosti. Vysoké školy ako vzdelávacie inštitúcie prispievajú výraznou mierou k tvorbe bohatstva spoločnosti. Ich existencia je základnou podmienkou prosperity, lebo práve oni určujú výšku vzdelanostnej úrovne obyvateľstva.

„Terciárne vzdelávanie je vzdelávanie nasledujúce po sekundárnom vzdelávaní a jeho absolvovaním sa nadobúda stupeň vzdelania.“ (Plavčan, 2006, s.51)

Dnes sa v Slovenskej republike rozdeľuje terciárne vzdelávanie na vysokoškolské vzdelávanie univerzitného a neuniverzitného typu, podľa charakteru a rozsahu činnosti.

Vysoké školy sú súčasťou terciárnej sféry, v rámci ktorej sú poskytované nasledovné možnosti štúdia:

- **pomaturitné štúdium** na stredných odborných školách v tzv. krátkych formách štúdia v dĺžke trvania 0,5 až 2 roky. Štúdium bude ukončené certifikátom,
- **vyššie odborné školy** v dĺžke trvania 2 až 3 roky zamerané na aplikácie a praktické poznatky a poskytujúce vzdelanie na úrovni 4. Stupňa ISCED. Štúdium bude ukončené absolutóriom,(Zákon č. 29/1984)
- **odborné vysoké školy** zabezpečujúce štúdium prevažne na bakalárskej úrovni
- **univerzity** budú zabezpečovať bakalárske, magisterské a doktorandské štúdium v širokom rozsahu študijných odborov. (Zákon č. 131/2002), (Rosa, Turek, Zelina, 2003, s. 61)

„Poslaním vysokých škôl je rozvíjať harmonickú osobnosť, vedomosti, múdrosť, dobro a tvorivosť v človeku a prispievať k rozvoju vzdelanosti, vedy, kultúry a zdravia pre blaho celej spoločnosti.“ (Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách).

Úroveň vysokých škôl sa priamo odzrkadľuje v kvalite vzdelanosti celej spoločnosti. Dobrá pripravenosť pracovnej sily ako aj celková kultúra spoločnosti je teda priamo závislá na kvalite univerzít, ich úloha v tomto smere je nenahraditeľná.

„Ich kvalita totiž lavínovito ovplyvňuje kvalitu základného, stredného a odborného školstva, kvalitu aplikovaného výskumu a vývoja, postoje populácie k celoživotnému vzdelávaniu, kvalitu pracovnej sily a aj to, čo je podstatné – celkovú kultúrnu a myšlienkovú atmosféru spoločnosti. (Nepopierame však, že tu pôsobia aj iné faktory.)“ (Šefránek, 2007, s. 87)

Vysoké školy sú súčasťou výchovno-vzdelávacej sústavy. Zastrešujú tri oblasti:

- vzdelávanie
- výchova
- rozvoj osobnosti

Zároveň však musia dbať na svoj kontinuálny vývoj, vytvárať vhodné podnebie na tvorivé bádanie, vedecký výskum a v neposlednom rade zabezpečiť akademické slobody.

„Vysoké školy majú posilniť úlohu výskumu a vývoja vo vzťahu k technologickému, sociálnemu a kultúrnemu vývoju a k potrebám spoločnosti. Úloha vysokých škôl ako „partnera“ má byť dosiahnutá podporou doktorandského štúdia a postdoktorandského štúdia.“ (Šima, 2006, s. 35)

Práve vysoké školy sú tie inštitúcie, ktoré sú tvorcami mladej generácie, vštepujú študentom základné postuláty a hodnoty nevyhnutné pre ich začlenenie a ďalšie pôsobenie v spoločnosti.

„Vzdelanie sa vzťahuje na osobu nositeľa, ktorého jedinou úlohou je neustále dopĺňanie svojich teoretických vedomostí a praktických zručností, a to vo svoj osobný, a aj celospoločenský prospech. Spoločnosť je dobre vzdelaná vtedy, ak sú dobre vzdelaní jej jednotliví členovia.“ (Plavčan, 2006, s. 51)

Mládež je nositeľom nových myšlienok, inovácií nutných pre rozvoj a napredovanie. Práve mladí ľudia sú „hnacím motorom spoločnosti.“

Svet v ktorom žijeme je naplnený informáciami ako nikdy pred tým, a prístup k nim už dnes nie je žiadnym problémom. Všeobecná rozhľadenosť mladých každým rokom enormne stúpa pôsobením masmédií a informačno-komunikačných technológií.

Dnešná mladá generácia je “iná“. Je tomu naozaj tak? Pod vplyvom výdobytkov vedy a techniky sa zdá, že áno. Už snáď ani nenájdeme mladého človeka, ktorý by nevlastnil mobilný telefón, platobnú kartu alebo nemal prístup na internet. Práve prostredníctvom

internetu vznikajú mnohé kontakty, priateľstvá i vzťahy medzi mladými ľuďmi, čím prekračujú hranice jednotlivých štátov a stávajú sa súčasťou univerzalizácie, procesu šírenia výrobkov, služieb, skúseností ľudí bez ohľadu na štátne hranice po celom svete. (Porubská, Plavčan, 2004, s.5)

Vývoj vedy a spoločnosti prináša so sebou nielen pozitívne ale aj negatívne faktory, ktoré ovplyvňujú hlavne mládež, keďže je práve ona ich najväčším využívateľom. Rozvoj spoločnosti je spojená so zápornými javmi ako sú drogy, marihuana, alkohol a iné.

Výrazný negatívny vplyv na psychiku a vývoj mladých ľudí majú tiež médiá. Masovokomunikačné prostriedky sprostredkovávajú množstvo negatívnych udalostí, ako sú rôzne ekologické katastrofy, chudoba, vojny nedostatok energetických a surovinových zdrojov, zhoršenie kvality životného prostredia a pod. To všetko zanecháva značné stopy na mladých ľuďoch, ktorí sa ešte len formujú.

Správanie mladých ľudí však neovplyvňujú len spomínané technické vymoženosti dnešnej doby ale do veľkej miery práve výchova v rodine ale aj v školách. Škola má vychovať človeka - osobnosť, ktorá nebude len disponovať znalosťami a schopnosťami, ktoré sú samozrejme dôležité, ale bude schopná sa presadiť, bude podnikavá, schopná akceptovať potreby iných, bude vedieť aktívne komunikovať a pod. Práve škola a rodina sú dva faktory, ktoré do značnej miery ovplyvňujú nielen správanie ale aj celú osobnosť mladého človeka. Je nutné aby akceptovali požiadavky a záujmy mladých ľudí.

„Namiesto niekdajších životných istôt nastupujú ambivalentne nové možnosti a nové nevyhnutnosti. Mladí ľudia nielen môžu, ale doslova musia vziať svoj osud, priebeh svojej životnej dráhy do svojich rúk.“ (Ondrejkocič, 2002, s. 85)

Život mladých ľudí naberá nové dimenzie, preferujú iné hodnoty a podmienky nevyhnutné pre ich život. Sú ovplyvňovaný nielen domácim, ale aj zahraničným prostredím. Spoločenský význam zohrávajú vysoké školy aj pri formovaní osobnostných kvalít mládeže prostredníctvom rozvíjania humanistického obsahu a prostriedkov výchovy a vzdelávania v podmienkach moderného edukačného procesu.

Podpora mládeže musí byť realizovaná na všetkých úrovniach a sférach spoločnosti. Snahou musí byť vytvorenie nevyhnutných podmienok na participáciu mladých ľudí na chode spoločnosti, ktorá im bude schopná garantovať zabezpečenie vhodných podmienok na ich život v nej.

V dnešnej rýchlo sa meniacej spoločnosti je nutné prispôsobiť aj systém vysokých škôl, pretože práve oni formujú mladú generáciu a sú jej hlavnými tvorcami. Potreba ambícií, nadšenia a angažovanosti mladých ľudí je nutná. V takej miere ako u nich, ju nenájdeme u žiadnej inej skupiny obyvateľstva.

Únik mozgov

Podpora mládeže musí byť realizovaná na všetkých úrovniach a sférach spoločnosti. Snahou musí byť vytvorenie vhodných podmienok na participáciu mladých ľudí na chode spoločnosti, ktorá im bude schopná garantovať zabezpečenie dobrých podmienok na ich život, ako napr. bývanie, dobré finančné ohodnotenie, kariérny postup a pod. Vhodné podmienky budú vyvolávať nutnosť potreby participácie mladých ľudí na rozvoji spoločnosti.

„Zmena atmosféry a perspektív sa môže stať príležitosťou pozitívneho rozvoja a rozhodujúcou podmienkou.“ (Šefránek, 2007, s. 101) Vytvorenie dobrých podmienok pre mladých ľudí zabráni úniku mozgov. Výraz únik mozgov (po anglicky brain drain) sa používa od 50. rokov minulého storočia. Vymysleli ho vo Veľkej Británii, kde sa v tom čase začal exodus špičkových vedcov za lepšími pracovnými podmienkami a vyššou životnou úrovňou do USA a Kanady. Odvtedy sa definícia brain drainu rozšírila na profesie, ktoré vyžadujú vysokoškolský titul. A stal sa z neho celosvetový fenomén.

V súčasnosti študuje vyššie percento Slovákov v zahraničí ako zahraničných študentov na Slovensku. Ide o tzv. jedonostrannú mobilitu mladých ľudí.
Takmer vždy platí, že vzdelaní profesionáli sa sťahujú z menej vyspelých krajín do rozvinutejších. Ich pôvodný zámer je zostať v zahraničí len niekoľko rokov. Po vybudovaní svojej kariéry a získaní dobrého spoločenského postavenia šanca na ich návrat postupom času klesá. Podľa odhadov OECD napríklad len jedna štvrtina zahraničných doktorandov v USA sa vracia späť do vlasti.

„Únik mozgov spomaľuje proces inovácie v krajinách pôvodu a oslabuje potenciál pre hospodársky rast“. (Úradný vestník Európskej únie, 2007, s. 33)

Pre menej rozvinuté krajiny sa únik mozgov stáva vážnym problémom. Doplácajú naň dvakrát: keď investujú do vzdelania týchto ľudí a keď prichádzajú o hodnoty, ktoré títo ľudia netvoria v domácej ekonomike, ale kdesi inde. Tento problém je vážny aj v kandidátskych krajinách EÚ, Slovensko nevynímajúc. Vzdelaní ľudia sú vo všeobecnosti flexibilnejší, ovládajú cudzie jazyky a majú väčšiu šancu uchytiť sa v novej krajine. (Žiadne oficiálne údaje o emigrácii slovenských vzdelaných ľudí nie sú k dispozícii.)

Každý človek sa túži profesionálne uplatniť, byť spoločensky uznaný a ohodnotený. Ak to nenájde doma, odíde tam, kde mu to umožnia – teda do zahraničia.

Mobilita študentov

Na druhej strane nikomu z mladých ľudí nesmie byť bránené vo využívaní práva na slobodný pohyb, lebo vďaka nemu získavajú nové poznatky a informácie o živote a kultúre iných národov. V konečnom dôsledku im to umožňuje lepšie pochopiť aj mentalitu vlastného národa a zároveň odstraňuje ekonomické, sociálne i geografické bariéry. Mobilita musí byť umožnená všetkým mladým ľuďom bez ohľadu na ich ekonomickú, sociálnu či geografickú situáciu.

„Každá vysokoškolská ustanovizeň je autonómnou inštitúciou, ktorá si sama vyberá partnerov pre medzinárodnú spoluprácu.“ (Holíková, Jakabová, 2006, s.101). Pre rozvoj akejkoľvek vysokej školy je nutná medzinárodná spolupráca, jednou z jej foriem je práve mobilita študentov.

Vysoké školy umožňujú mobilitu svojim študentom:

1. na základe spolupráce so zahraničnými vysokými školami
2. prostredníctvom medzinárodných programov v rámci EÚ

Oba spomínané spôsoby podporujú rozvoj európskej dimenzie vo vysokom školstve. Zároveň rozvíjajú program mobility študentov a vzájomnej spolupráce vysokých škôl.

„Pre posilnenie medzinárodnej spolupráce a obojstrannej mobility je dôležité zjednodušiť a zefektívniť administratívne postupy a odstrániť byrokraciu pri jej realizácii.“ (Holíková, Jakabová, 2006, s.101)

Mobilita študentov, výrazne podporuje zvýšenie kvality štúdia. Preto vysoké školy zavádzajú jednotný kreditný systém ETCS, aby mohli zintenzívniť vzájomnú spoluprácu.

„Aj keď polovica študentov je zo štátov mimo Európy, výrazný nárast počtu študentov študujúcich na zahraničných vysokých školách v celom štúdiu alebo jeho časti sa nedosiahol ani po organizovaní výmen študentov v rámci študentských mobilných programov najmä Európskej únie.“ (Porubská, Plavčan, 2004, s.10)

Za posledné obdobie mobilita študentov v rámci Európy ale aj iných kontinentov v porovnaní s predchádzajúcim obdobím vzrástla. Súvis možno vidieť so vstupom Slovenskej republiky do Európskej únie (2004), ako aj s rozvojom informačno-komunikačných technológií. Na druhej strane možno hovoriť, že mobilita študentov u nás ale aj v celej Európe zaznamenáva značné zaostávanie.

Snahou Európskej únie je zabrániť spomínanému zaostávaniu, preto poskytuje programy európskej spolupráce a mobility. Patria sem napríklad: PHARE, SOCRATES, LEONARDO DA VINCI, Mládež pre Európu, VI. Rámcový program Európskej únie pre výskum a technický rozvoj. Tieto programy majú taktiež za úlohu zatraktívniť vysokoškolské vzdelávanie v Európe.

Tak ako asi všetko aj mobilita má negatívne dopady, patria medzi ne:

- výrazné zvýšenie finančných zdrojov na podporu medzinárodných programov spolupráce a mobilít,
- únik mozgov,
- strata kultúrnej identity,
- zníženie záujmu o rozvoj lokálneho vzdelávania.

Znalosť cudzích jazykov

Schopnosť komunikovať v cudzích jazykoch sa dnes stáva nevyhnutnosťou. Vedieť dohovoriť sa v minimálne dvoch ale i vo viacerých jazykoch by mala byť základnou výbavou každého absolventa vysokej školy. Cudzí jazyk sa stáva nástrojom medzinárodnej komunikácie. Neschopnosť cudzojazyčnej komunikácie sa stáva v dnešnej spoločnosti, ktorá sa snaží odstrániť akékoľvek prekážky vo vzájomnej komunikácii skutočným problémom. Znalosť cudzích jazykov umožní mobilitu študentov ako aj ich lepšie uplatnenie na trhu práce doma aj v zahraničí.

Ovládanie cudzích jazykov je potrebné, keďže vzájomná mobilita študentov sa realizuje aj medzi zahraničnými vysokými školami. Znalosť cudzích jazykov poskytuje študentom možnosť študovať v zahraničí, čo ich obohatí profesijne ale i osobne.

„Tento proces im umožňuje globalizácia dnešnej spoločnosti, stáva sa integrálnou súčasťou každodenného života mladých ľudí.“ (Ondrejkovič, 2002, s. 35). Schopnosť dohovoriť sa aspoň jedným cudzím jazykom, ktorá dáva možnosť mobility jednotlivým študentom, podporuje európsku dimenziu vo vysokoškolskom vzdelávaní.

Bolo by vítané, keby každý študent vysokej školy absolvoval aspoň časť štúdia za hranicami svojej krajiny. Vzhľadom na nedostatočné kapacity a finančné prostriedky to však nie je možné.

„V súčasnej európskej únii už nejde len o komunikáciu v materinskom jazyku, ale predovšetkým o cudzojazyčnú komunikáciu, kde cudzí jazyk vystupuje, nielen ako nástroj na dorozumievanie sa, ale aj ako nástroj poznávania iných kultúr, tradícií, hodnôt a postojov iných národov.“ (Balasičová, 2007, s. 10)

Vstupom do Európskej únie, sme sa i my stali integrálnou súčasťou Európy. Znalosť cudzích jazykov si vyžaduje aj zavedenie novej európskej dimenzie vzdelávania do nášho školského systému.

Výchova k európskemu demokratickému občianstvu

Ako členovia Európskej únie musíme svojimi schopnosťami a možnosťami prispievať k vytvoreniu zjednotenej Európy. Do povedomia našich ľudí sa musí dostať, nielen zodpovednosť za rozvoj Slovenska, ale aj celej Európy, ktorá sa stala našou druhou vlasťou. Z tohto dôvodu je potrebné včleniť do kurikula dnešných škôl nové koncepcie, ktorých súčasťou bude tzv. európska dimenzia vzdelávania. Dôraz sa bude klásť na výchovu k európskemu demokratickému občianstvu.

Výchova k demokratickému občianstvu je celoživotný proces. Zahŕňa zavádzanie nových programov do škôl a reformu vzdelávacích systémov.

Snahou je tiež anulovať negatívne vplyvy pôsobiace medzi mladými ľuďmi ako je boj proti násiliu, drogová závislosť, rasová neznášanlivosť, vojny a pod.

„Je potrebné rozvíjať vyššie motívy, ako sú láska, úcta, rešpekt, rovnosť, bratstvo, sloboda (ale nie na úkor iných), dobrá vôľa, tolerancia, dôvera poctivosť, čestnosť, vzájomná pomoc a spolupráca, nenásilné riešenie konfliktov a pod., rozvíjať emocionálnu inteligenciu." Turek, 2004, s. 9)

Podpora všetkých spomenutých motívov umožní potlačiť ďalší problém, ktorým je nedostatočná účasť mladých ľudí na politickom živote. Nízka volebná účasť medzi mládežou a ich klesajúca spoluúčasť na verejnom a politickom živote robí naliehavým problém výchovy k demokratickému občianstvu, na ktorý treba hľadieť ako na dlhodobú investíciu propagujúcu demokratické hodnoty ľudských práv, tolerancie a kultúrneho pluralizmu. Prístup mladých ľudí k hybnému motoru dnešnej spoločnosti, ktorým sú informácie a komunikačné technológie, je podstatný, lebo práve mládež je nositeľom zmien a pokroku. Mladý ľudia sú otvorení novým metódam a prístupom, ktoré v súčasnej rýchlo sa meniacej spoločnosti nadobúdajú na dynamike.

Rada Európy rozvinula v roku 1997 novú koncepciu európskeho významu - výchovu k demokratickému občianstvu (Education to Democratic Citizenship – EDC). Snahou odborníkov, ktorí pracovali na tomto programe (Program Rady Európy "Výchova k demokratickému občianstvu") bolo pozdvihnúť povedomie nie len v oblasti demokratických práv, ale posilniť aj povinností, ktoré sú s nimi spojené.

Poznať svoje práva, ako občan a vedieť ako ich užívať znamená viac ako len zúčastňovať sa volieb. Ide o prejavovanie záujmu o každodenné problémy spoločnosti a snahu o ich vyriešenie. Každý jednotlivec musí prijať zodpovednosť a napomáhať začleňovať všetkých jednotlivcov do činnosti spoločnosti a tak ju rozvíjať. Realizovať spomínané činnosti sú schopní len vzdelaní ľudia. Aj v tomto smere získava vzdelanie prioritu.

Celoživotné vzdelávanie

Súčasná spoločnosť vďaka inováciám, technológiám veľmi rýchlo napreduje, rozvíja sa a podlieha značným vývojovým zmenám. Preto je nutné pri tvorbe novej koncepcie výchovy a vzdelávania brať do úvahy samotný vývoj spoločnosti. Aby sme sa vedeli prispôsobiť týmto rýchlo sa meniacim podmienkam je potrebné vzdelávať sa, nie však len určitú časť svojho života venovať vzdelaniu, ale vzdelávať sa celý život.

Vzdelanie sa musí stať otvoreným systémom prístupným pre všetky vekové kategórie bez rozdielu. Prioritou súčasnej vedomostnej spoločnosti sa stali informácie, vedomosti a poznatky, ktoré nadobúdame vzdelávaním sa a učením sa po celý život.

„Učenie sa bude vo vedomostnej spoločnosti celoživotnou nutnosťou pracovnej sily, ktorá na udržanie sa na medzinárodnom a národnom trhu práce bude musieť naňho vynakladať čoraz väčšie úsilie. Toto učenie sa počas celého produktívneho veku nazývame ďalším, ale aj celoživotným vzdelávaním." (Plavčan, 2006, s. 18)

Zapojenie sa jednotlivcov do celoživotného vzdelávania im zabezpečí živovotaschopnosť v meniacich sa podmienkach spoločnosti.

„Výsledkom vzdelávania by mal byť človek pripravený na celoživotné vzdelávanie a učenie sa, pripravený adaptovať sa v budúcnosti na množstvo rozličných zmien v spoločnosti (politike, kultúre, ekonomike, vede, technike), človek pripravený efektívne vykonávať všetky svoje životné roly, človek, ktorý si bude formovať tvorivý štýl života prostredníctvom vnútornej motivácie, citovej bohatosti, rozvinutých intelektuálnych schopností, dobrej socializácie a hodnotovej orientácie." (Turek, 2004, s. 10)

Dnešná rýchlo sa vyvíjajúca spoločnosť, podlieha mnohým globalizačným tendenciám a pod ich vplyvom veľmi rýchlo napreduje. Je zavalená množstvom informácií, o ktorých sa

nám v minulosti ani len nesnívalo. Nepretržité, celoživotné vzdelávanie sa je nevyhnutné aj preto, aby sa človek vedel orientovať a rozoznávať dôležitosť jednotlivých informácií. Ak nebude rozširovať svoje poznatky a vzdelanie, nebude schopný orientovať sa v spletitej sieti informácií.

„Školy budú musieť byť organizované tak, aby umožňovali celoživotné vzdelávanie. Stanú sa otvorenými systémami.“ (Drucker, 19, s. 204) Budú poskytovať celoživotné vzdelávanie pre všetkých bez rozdielu.

Celoživotné vzdelávanie sa stáva nutnosťou dnešnej doby a samozrejmou súčasťou života každého z nás. V konečnom dôsledku nám vyššie vzdelanie umožní lepšie a stále uplatnenie na trhu práce doma alebo v zahraničí

Spolupráca vysokých škôl a podnikateľských subjektov

Ide o v súčasnej dobe dosť diskutovanú otázku nielen u nás, ale aj v rámci celej Európskej únie. Je nutné zintenzívniť spoluprácu podnikateľských subjektov a škôl, pretože sú na sebe navzájom závislé. Vysoké školy pripravujú vysokokvalifikované pracovné sily, ktoré si vyžaduje pracovný trh.

„Absolvent sa musí počas predchádzajúceho vysokoškolského vzdelávania stať celostne rozvinutou osobnosťou, pripravenou na osobný a pracovný život v spoločnosti.“ (Plavčan, 2006, s.63)

Vďaka svojmu vzdelaniu sú schopní rekvalifikovať sa a to i niekoľko krát za svoj život, disponujú jazykovou obratnosťou, a tým sú dôležitým zdrojom príjmov a následne rozvíjajú ekonomiku našej krajiny. Aby však vysoké školy boli schopné produkovať takýchto vysokokvalifikovaných absolventov potrebujú nemalé finančné prostriedky.

Je nevyhnutná modernizácia vysokých škôl ako aj celého vzdelávacieho systému. Moderné vybavenie je jedným z kritérií kvalitnej vysokej školy. Financie od podnikateľských subjektov môžu byť práve jedným z možných príjmov na rozvoj škôl.

Práve vedecko-technický rozvoj spôsobil že sa počítače, internet, diaprojekory, laboratória s moderným vybavením a mnohé iné vymoženosti dneška stali každodennou súčasťou nášho života. Tvoria základné vybavenie jednotlivých učební na viacerých kvalitných školách, práca bez nich je v súčasnosti už nepredstaviteľná. Bez ich podiele na vyučovacom procese by nebolo možné vychovať absolventov takej kvality, akú si dnešná doba vyžaduje. Dnes už i žiak základnej školy musí ovládať prácu s počítačom a internetom a byť schopný komunikovať v cudzom jazyku.

Vzájomná spolupráca vysokých škôl a podnikateľských subjektov by odstránila i ďalší problém, ktorým je nekompatibilnosť učebných osnov s praxou. Podnikatelia často vyčítajú školám, že študenti disponujú množstvom informácií a poznatkov, ale nie sú schopný ich využiť v praxi, a tým sa stávajú i oni neuplatniteľnými pre prax.

Vzájomná previazanosť škôl a praxe je teda nutná, pretože umožní:

- zvýšenie financií do škôl
- prepojí teóriu a prax
- inovuje profil absolventa
- prinesie inovácie vo výučbe
- zabezpečí flexibilitu štúdia

Z uvedeného vyplýva, že vysoké školy sa so spoločnosťou a ekonomikou musia navzájom podporovať a dopĺňať. Sú na sebe vzájomne závislé.

„Školstvo nesmie produkovať potencionálnych nezamestnaných a firmy sa musia zúčastňovať na podpore vzdelávania, lebo aj ony z neho žijú a profitujú. Práve na tejto spolupráci sú postavené úspechy silných.“ (Figeľ, 2006, s.7)

Vzdelávacie inštitúcie prispievajú výraznou mierou k tvorbe bohatstva v krajine. Nielen podnikatelia, ale aj spoločnosť musí aktívne investovať do rozvoja osobného potenciálu každého jednotlivca, prostredníctvom podpory vzdelávania, vedy a výskumu. Lebo práve oni umožnia aby sa naša krajina dostala na úroveň vyspelých krajín sveta.

Uplatnenie absolventov Vysokých škôl na trhu práce

Vzdelanie sa stáva jedným z najdôležitejších faktorov ovplyvňujúcich zamestnanosť, ako i samotnú pozíciu jednotlivých sociálnych skupín na trhu práce. Vzdelaní ľudia majú lepšiu a širšiu škálu uplatnenia. Dosahujú aj lepšie finančné ohodnotenie a tým i vyšší status v spoločnosti

„Zo štatistík vyplýva, že nezamestnanosť ľudí s vysokoškolským vzdelaním v Európskej únii nedosahuje ani 5 % pri celkovej priemernej nezamestnanosti 9 %, vysokoškolsky vzdelaní ľudia majú v priemere o 50 % vyšší príjem.“ (Figeľ, 2006, s. 5)

Najnižšie percento nezamestnaných tvoria absolventi vysokých škôl alebo ľudia s dosiahnutým vyšším odborným vzdelaním. Súvis možno vidieť s rýchlym rozvojom spoločnosti vo všetkých jej oblastiach, ktorý si vyžaduje vysoko vzdelaných a kvalifikovaných ľudí schopných uplatniť sa na domácom i medzinárodnom trhu práce.

„Program výchovy a vzdelávania na každej škole by mal viesť k všestrannému rozvoju osobnosti každého jednotlivca, k získaniu vedomostí a kľúčových kompetencií a uplatnenie v spoločnosti.“ (Rosa,Turek, Zelina, 2003, s.45)

Množstvo kvalifikovaných ľudí, ktorými disponuje daná spoločnosť sa odráža v jej ekonomickej úrovni. Každá spoločnosť by sa mala snažiť udržať si vzdelaných a šikovných ľudí lebo práve oni sú zdrojom príjmov do budúcnosti. Svet sa stáva stále viac otvoreným a ponúka mnohé príležitosti hlavne pre mladých a vzdelaných ľudí.

Mladí ľudia často krát opúšťajú svoju vlasť a študujú v inej krajine. Ako bolo spomenuté, ich návrat s pribúdajúcim časom stráveným v zahraničí sa stáva stále menej reálnym. Ďalšia veľká časť mládeže vyštuduje doma a po skončení školy sa vydáva do zahraničia, kde nachádza lepšie uplatnenie ako aj finančné ohodnotenie a taktiež ďalšiu šancu zlepšovať svoje jazykové schopnosti ako i praktické zručnosti. Firmy v zahraničí ešte stále poskytujú nielen lepší plat, ale aj materiálne zabezpečenie ako napríklad poskytnutie bývania, auta, mobilného telefónu, počítača s internetom a pod. Samotné vybavenie jednotlivých pracovísk je tiež na kvalitatívne lepšej úrovni.

Zahraničné firmy vedia prilákať absolventov. Organizujú rôzne trhy práce, prezentácie, prednášky, marketingové kampane.

Úlohou spoločnosti je aby vytvorila vhodné podmienky mladým vzdelaným ľuďom. Prechod zo študentského do pracovného života je obdobím veľkej neistoty. Vstupujú do niečoho nového čomu sa hovorí „realita života“. Spoločnosť by im mala poskytnúť vhodné podmienky, aby nepociťovali potrebu uplatniť sa na inom než domácom trhu.

Je dôležité zabrániť odchodu veľkého počtu mladých ľudí za prácou do zahraničia. Je nutné ich podporovať, aby ostali pracovať doma, a tým zveľaďovali našu ekonomiku. Štát investoval nemalý finančný obnos do ich vzdelania a tak ich odchod by znamenal značnú stratu.

Konkurencia na trhu práce ako aj nároky zamestnávateľov neustále rastú. Zamestnávatelia vyčítajú vysokým školám ich konzervatívnosť, ktorá je absolútne nezlučiteľná s modernými požiadavkami dnešného trhu. Žiadajú väčšiu flexibilitu a inovatívnosť. Tiež prejavujú svoju nespokojnosť s pripravenosťou absolventov vysokých škôl pre prax.

Vedomosti a zručnosti absolventov často nezodpovedajú požiadavkám praxe. Ide len o určité memorovanie faktov, nepotrebné a neuplatniteľné v pracovnom živote. Možno

hovoriť o absencii cudzích jazykov hlavne pri technických odboroch. Výučba vysokých škôl nezodpovedá potrebám praxe súčasnej modernej doby. Veľa absolventov je potom nútených hľadať si svoje uplatnenie v sférach mimo svojho študijného zamerania. Tento problém je najvýraznejší v humanitných odboroch.

Ako problém sa javí aj špecializácia štúdijných odborov, ktorá je nedostatočná, preto absolventi potrebujú dlhšie obdobie na svoju adaptáciu do podnikateľskej praxe. Na druhej strane možno hovoriť o prílišnej špecializácii jednotlivých odborov, ktorá bráni lepšiemu uplatneniu absolventov. Sú schopní uplatniť sa len v danom odbore, a v prípade jeho zániku sú bez následnej rekvalifikácie napriek svojmu vzdelaniu neuplatniteľní a stávajú sa nezamestnanými.

Zamestnávatelia požadujú od vysokých škôl, aby naučili svojich absolventov ako sa učiť. Aby disponovali dobrými základnými vedomosťami na ktorých základoch budú schopní stavať v závislosti od požiadaviek trhu.

Vysokoškoláci v porovnaní napr. so stredoškolákmi majú ľahšie uplatnenie, napriek tomu, že ich trhová cena je podstatne vyššia. Ich prednosťou je akademické vzdelanie, ktoré je vhodným predpokladom na dobré vyriešenie náročných úloh, ktoré im budú neskôr zadávané. Ako sú napríklad rôzne projekty, kde je nutné disponovať určitými vedomosťami, ktoré stredoškolák nemá.

Uplatnenie absolventov na trhu práce je jedným z významných indikátorov efektívnosti vzdelávacieho procesu na vysokých školách. Takéto informácie sa dajú zároveň využiť pri motivácii uchádzačov o vysokoškolské štúdium pre výber takých študijných odborov, ktorých je na trhu práce nedostatok. Väčšie počty nezamestnaných, ktorí ukončili štúdium v rámci určitého odboru môžu indikovať aj predimenzovanosť niektorých odborov.

Na svoje lepšie uplatnenie by mal mať nasledujúce schopnosti:

- schopnosť komunikovať slovom i písmom v materinskom i cudzom jazyku
- identifikovať a riešiť problémy
- efektívne pracovať v tíme
- organizovať seba samého a svoje aktivity
- pracovať s informáciami
- vedieť využívať informačné a komunikačné technológie
- schopnosť samostatne sa vzdelávať a získavať nové poznatky
- podnikavosť, zodpovednosť, zanietenosť

Napriek spomínaným výhodám ktoré umožňujú lepšie uplatnenie absolventov v praxi i oni sa stretávajú s určitou mierou neochoty zamestnávateľov.

Príčiny neochoty zamestnať absolventov bývajú nasledovné:

- nedostatok praxe
- chabé pracovné návyky
- nekritické nároky
- nestálosť

Nevýhodou absolventov je **nedostatok praxe**, keďže sa predchádzajúce roky venovali štúdiu. Na druhej strane veľké množstvo mladých ľudí pracuje už popri štúdiu. Často krát pracujú práve v odbore, ktorý študujú a tak ich to obohacuje a napomáha i pri štúdiu i v zväčšovaní svojej praxe**.**

Chabé pracovné návyky sú tiež dôvodom neochoty zamestnať absolventa vysokej školy. Sú to napr. neskorý príchod do práce, nedodržanie pracovného času, neschopnosť rozdeliť si svoj pracovný čas a pod.

Školy často krát vzbudzujú vo svojich študentoch neskromné predstavy, čo následne vyvolá ich **nekritické nároky**. Ich požiadavky napr. platu sú príliš náročné a tak sa stávajú neschopní zamestnať sa.

Nestálosť je ďalšou typickou vlastnosťou vzhľadom na ich mladý vek. Nie sú viazaní rodinou ani inými povinnosťami, ktoré by im bránili v častej zmene povolania. Sú náchylní k častým zmenám.

Záver

Prioritou v dnešnej rýchlo sa meniacej spoločnosti preplnenej množstvom informácií sa stáva vzdelanie. Ak sa chceme stať prosperujúcou krajinou schopnou konkurovať vyspelým štátom sveta musíme vytvoriť kvalitný školský systém. Ktorý nebude založený len na memorovaní faktov ale na tvorivo – humanistickej koncepcii. Táto koncepcia zdôrazňuje osobnosť človeka, jeho rozvoj, schopnosti, citovú stránku, jeho sebarealizáciu.

Kvalitný školský systém zabezpečí, aby minimálne polovica populácie dosahovala vyššie ako stredoškolské vzdelanie s maturitou. Jeho nezastupiteľnou súčasťou, by sa mal stáť i systém celoživotného vzdelávania. Bez jeho realizácie nebude človek vedieť sa uplatniť na domácom ani medzinárodnom trhu práce, lebo nebude schopný správne využívať poskytované informácie. V tomto smere majú nezastupiteľnú úlohu vysoké školy, ktoré sú studnicou vzdelania, vedy a pokroku. Vysoká kvalifikácia bude zdrojom financií do budúcnosti a cestou rozvoja spoločnosti.

Vysoké školy zohrávajú kľúčovú úlohu pri tvorbe podmienok na hospodársky rast. Práve mladí ľudia sú prístupný zmenám a inováciám, tak typickým pre súčasnú spoločnosť pre ktorú je charakteristická explózia informácií.

Literatúra:

ČERNOTOVÁ, M. 2005. Európska komisia pre vzdelávanie a kultúru pri EÚ a jej rokovania o stanovovaní kvalifikácie a kompetencií učiteľov a ďaľších pedagogických pracovníkov. In: pedagogická revue č. 5, ISSN 1335-1982

DRUCKER, P. F. 1993. Post-capitalist society. New York: HarperCollins Publishers ISBN 0-88730-620-9

FIGEĽ, J. 2006. Vzdelanie – kľúč k budúcnosti Európy. In: Forum csientiae et sapientiae č. 1, ročník XIII., ISSN 1335-566X

HOLÍKOVÁ, A., JAKABOVÁ, K. 2006. Kreditný systém na slovenských vysokých školách. In: Pedagogická revue č. 1, ISSN 1335-1982

KOMINAREC, I., ŠUŤAKOVÁ,V., DARGOVÁ, J. 2005. Základy pedagogiky. Vybrané pedagogické problémy. Prešov: Prešovská univerzita, ISBN 80-8068-406-5

ONDREJKOVIČ, P. 2002. Globalizácia a individualizácia mládeže. Bratislava: Veda – SAV, ISBN 80-224-0689-9

PLAVČAN, P. 2006. Vedomostná spoločnosť v Slovenskej republike. Bratislava: Merkury, ISBN 80-89143-40-7

PORUBSKÁ, G., PLAVČAN, P. 2004. Slovenské školstvo v medzinárodnom kontexte. Bratislava: ŠPU, ISBN 80-85756-94-3

ROSA,V., TUREK, I, ZELINA, M. 2003. Milénium. Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-36-X

RÝDL, K. 1994. Alternativní pedagogické hnutí současné společnosti. Brno: Marek Zeman. ISBN 80-88868-38-6

SOUČEK, V. 2004. Utváření evropské identity: Možnosti vzdělávací politiky EU. In: Pedagogická orientace č. 3, ISSN 1211-4669

ŠEFRÁNEK, J.2007. Pohľad na problémy univerzitného školstva. In: Pedagogická revue č.1, ISSN 1335-1982
ŠVEC, Š. 2007. Kvalita osobného bytia a hodnota vzdelanosti. In: Pedagogická revue č. 1, ISSN 1335-1982
TUREK, I. 2004. Inovácie v didaktike. Bratislava: Metodicko - pedagogické centrum, ISBN 80-8052-188-3
Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách o zmene a o doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.
ZLÁMAL, J. 2006. Distanční studium a růst vzdělanosti. In: Forum csientiae et sapientiae č. 1, ročník XIII., ISSN 1335-566X

Facing the Challange. The Lisabon strategy for growth and employment. Report from the High Level Group chaired by Wim Kok. November 2004. Office for Official Publications of the European communities, Luxembourg 2004
Growth, Competitiveness, Employment. The Challanges and Ways Forward into the 21. Century: White Paper, 1994
DAVID,P. A., FOVAY, D.2002 Economic and Fundamental of the Knowledge societz. U.K.: Oxfford College U.K.http://www-econ.stanford.edu/faculty/workp/swp02003.pdf
http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1601&type=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en

Summary:
The Present civilization live in new society is founding on knowledges. Knowledges and human capital are the most important elements in this new knowlwdge-based society. Schools especially Universities play the basic role in education proces. The educational system and training needs to develope and changes their philosophy, principles and goals. Young people has became a major contributor of education. The aim of education is comprehensively developed man who can take responsibility for himself, who will be able to live and be creative for our country. The Slovak educational system has to include some principles like european dimension, international cooperation, international mobility, lifelong learning, humanization etc. The high quality education is the decisive resource of future development, competitiveness and prosperity of our country.

Mgr. Simona Chuguryan
Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína filozofa
číslo telefónu: 0903 366 324
e-mail: chuguryan@centrum.sk
schuguryan@ukf.sk

Multikultúrna (a globálna) výchova ako nová forma výučby v škole 21. storočia

Ladislav Jakóczy, SR

Anotácia: Táto štúdia má za cieľ poukázať na fenomén a dôležitosť multikultúrnej výchovy na stredných (v rámci občianskej výchovy) a vysokých školách (v rámci humanitných predmetov). O multikultúrnej výchove sa nehovorilo veľa v staroveku a v stredoveku a možno iba okrajovo v novoveku, keď boli spoločnosti uzavreté a európska civilizácia uznávaná ako univerzálny príklad pre všetky spoločnosti. Preferovali sa teórie xenofóbné a etnocentricky vyzdvihujúce vlastné spoločenstvo ktorého extrémom sa stal moderný nacionalizmus, nacizmus a fašizmus 20. storočia. Práve v tomto storočí sa objavila snaha zblížiť svetové civilizácie, záujem o východné filozofie a náboženstvá a pochopenie globálneho sveta, ktorá sa stane čoraz viac tzv. „globálnou dedinou“ ako o tom hovoria viacerí známy vedci a bádatelia. V novom storočí treba vychovávať mládež na základe nových prístupov a z aspektu globálnej všetko zahrňujúcej svetovej civilizácie nezabúdajúc ani na vlastné korene.

Klúčové slová: pluralitná spoločnosť, kultúra, multikultúrnosť, výchova – ako socializačný proces, etnocentrizmus, kultúrny relativizmus, extrémizmus, nacionalizmus

Úvod

Žijeme vo svete plnej zmeny, nestálosti a pluralizmu. Pluralitný svet sa vyznačuje mnohotvárnosťou kultúr, dejín, hodnôt, náboženstva a mala by sa vyznačovať aj solidárnym prístupom, chápavosťou a ústretovosťou voči ostatným. Práve toto by malo byť cieľom multikultúrnej výchovy s dôrazom na zdravý socio - psychický vývoj dieťaťa, žiaka, študenta. Treba dbať podľa Manniovej (2006) o socioemočné, sociokultúrne, kultúrnohodnotové a mravné výchovné pôsobenie ako aj o konkrétne vzdelávacie programy s dôrazom na intelektovú, kognitívnu, poznatkovú vzdelanosť v rámci multikulturalizmu. Podľa J. Prúchu môže učiteľ pomocou multikultúrnej výchovy formovať pozitívne vzťahy a postoje žiakov voči ostatným etnikám, kultúram a náboženstvám a tak predísť xenofóbii a extrémnym formám nacionalizmu. Práve v tom je gro či základ tejto formy výchovy a jej dôležitosť pre pluralitnú spoločnosť 21. storočia. Vstupom SR do EU a otvorením Šengenských hraníc sme dosiahli slobodu voľného cestovania a obchodovania, ale treba sa otvoriť aj voči ostatným kultúram a pochopiť ich historický vývoj a možné smerovanie. Európska Únia ako pluralitná paneurópska spoločnosť musí hľadať riešenie pre utečencov, pre migrantov a vstupom Turecka určite aj pre moslimov či sú to už liberálne zmýšľajúci demokrati alebo konzervatívni teokrati. Preto je aj prvoradé oboznámiť sa týmito problémami a ich citlivým riešením už v edukačnom procese v inštitúcii školstva.

1. Výchova v škole ako druhotná socializácia

Výchova ako aspekt primárnej socializácie v rodine je veľmi dôležitá ale môžeme hovoriť aj o sekundárnej socializácii v rámci školy ako inštitúcie ktorá by mala mať výchovno-vzdelávacie zameranie. Práve táto druhotná socializácie by mala stavať na tú primárnu a keďže v niektorých prípadoch tá prvotná čiže primárna socializácia nie je dostatočná je ťažko na ňu stavať a vychovávať dieťa v škole, keďže tá svoju prvoradú úlohu vidí v odovzdaní vedomostí a nie hodnôt. Podľa Koštu (1993) socializáciou či akulturáciou sa

nazýva proces včleňovania ľudí do spoločnosti, kde preberajú spoločenské hodnoty, normy a vzory správanie, čiže prvky kultúry ako to bude uvedené v ďalších častiach.

Môžeme hovoriť, že socializácia hlavne tá druhotná, sekundárna ktorá prebieha v škole a na pracovisku je celoživotný proces preberania sociálnych rol – nakoľko sa tieto role počas života menia – dieťa, žiak, študent, pracovník, manžel, otec, tréner, dôchodca atď. Aby sme lepšie pochopili pojem socializácie a význam školy v tomto procese, dovoľujem si uviesť tabuľky Socializačné činitele od Ondrejkoviča (Ondrejkovič, P. 2004, str. 61) a tak isto z tejto publikácie aj tabuľku Socializačné činitele podľa výskumu Jurovského:

Tab.1. Socializačné činitele

Rovina	Príklady komponentov
1. Spoločnosť ako celok	Štruktúry ekonomické, politické, kultúrne, príp. etnické
2. Inštitúcie	Pracovikso, masmédiá, školy, univerzity, armáda, cirkev
3. Interakcie a činnosti	Vzťahy rodičia – dieťa, školské vyučovanie, komunikácie Medzi rovesníkmi, priateľmi, príbuznými
4. Subjekt	Skúsenostné vzory, postoje, vedomosti a poznatky, Emocionálne štruktúry, kognitívne schopnosti ap.

Tab. 2. Socializačné činitele podľa výskumu Jurovského

1. Rodina
2. Škola
3. Neformálne organizácie mládeže, rovesnícka skupina
4. Formálne organizácie a inštitúcie
Podľa Jurovského výskumu v r. 1965-1966
5. Masmédiá
Nový, piaty socializačný činiteľ podľa Ondrejkoviča (1997)

2. Negatívne aspekty etnocentrizmu či xenofóbie: labeling na základe rasy

Rómska problematika vystupuje v strednej Európe ako etnický problém začleňovania tohto etnika so svojou subkultúrou do hlavnej či referenčnej kultúry daného štátu, národa. Labeling, čiže označkovanie na základe rasy, náboženstva, jazyka či podľa výzoru v škole ale veľakrát aj na pracovisku tiež nie je novým fenoménom. Hlavne na školách voči národnostným a etnickým menšinám a zvlášť oveľa viac voči rómom vidieť diskrimináciu – a to niekedy žiaľ aj zo strany učiteľa – či fenomén labelingu, označkovania. Pre týchto študentov je zvlášť ťažké vymaniť sa z tohto začarovaného kruhu, keďže do školy chodiť musia a svoju národnosť, etnicitu, rasu meniť nemôžu. Takto v školách vznikne šikanovanie, vysmievanie sa a vzniká nepriaznivá atmosféra pre učenie a napredovanie vo vedomostiach ako aj v medziľudských vzťahoch. Také ťažkosti niekedy vedú aj k predčasnému ukončeniu štúdia či k neprihláseniu sa do zvolenej strednej školy. Rôzne psychické problémy strata sebaúcty znemožňujú aj pre snaživého človeka nemožnosť prístupu na štúdium na vysokej škole, univerzite, alebo možnosť spraviť aspoň maturitu.

3. Kultúra ako referenčný rámec socializácie

Kultúru možno definovať podľa Koštu (1993) ako fenomén ktorý odlišuje človeka od zvierat, je to niečo ako druhotná príroda charakteristická iba pre človeka a je komplexným celkom, ktorý zahŕňa poznanie, vieru, umenie, morálku, právo, obyčaje a iné schopnosti človeka, ktoré sa získajú učením.

Každá kultúra má svoj vlastný systém symbolov, ktoré sú vlastne spoločnosťou uznávané znaky, ktoré sa zaviedli dohodou. Kultúru možno deliť na materiálnu a nemateriálnu, pričom do tej poslednej patria:

1. poznatky a názory
2. hodnoty
3. normy – obyčaje, móda, mravy, zákony, tabu
4. znaky – prírodné znaky, konvenčné znaky či symboly, jazyk

Materiálna kultúra sa vyznačuje hmatateľnými spoločenskými výtvormi akými sú napr. rôzne budovy, cesty, knihy, stroje, skratka všetky fyzické výtvory ľudstva.

Kultúra ako sociálny fenomén ovplyvňuje každého človeka ktorý sa buď stotožní svojou kultúrou alebo sa z neho vyčlení lebo uznáva iné, protichodné hodnoty a zvyky s podobne zmýšľajúcimi jedincami a vytvorí kontrakultúru ako boli napr. hippies, či dnešní skeanheads či punks. Možno hovoriť aj o subkultúre (etnické a národnostné menšiny či predstavitelia iných náboženstiev či siekt) ktorá sa vyznačuje hodnotami a názormi väčšej referenčnej kultúry ale pritom si udržiava v rámci vlastnej spoločnosti, komunity aj svoju vlastnú kultúru, či zvyky, prípadne jazyk.

Kultúru možno definovať podľa Szcepanskeho ako súbor hodnôt a uznávaných spôsobov konania prijatých v danej skupine a odovzdávaných iným spoločnostiam, zoskupeniam a nasledujúcim generáciam.

3.1 Multikultúrnosť

Multikultúrnosť značí určitý prístup či pohľad na svet. Môžeme ju špecifikovať ako určitú paradigmu, ktorá počíta s viacerými rovnocennými kultúrami, ktoré ale môžu mať rozličné hodnoty a tie nemusia byť univerzálne alebo aj áno, keď historický vývoj poukáže na ich životaschopnosť a možný prínos pre svet ako to bolo na príklade kresťanskej civilizácie, antickej filozofie, rímskeho práva a politiky alebo dokonca budhizmu ako filozoficko – náboženského systému. Multikultúrnosť by mal vychádzať z pochopenia historickej a kultúrnej podmienenosti daného spoločenstva a nemal by viest ku kultúrnej či morálnej relativite. Fenomén multikultúrnosti by nemal viesť ku kozmopolitizmu, ale k pochopeniu pluralitného sveta a k jeho zjednocovaniu na základe – mnohosti v jednote a jednoty v mnohosti. Tzv. viackultúrny pohľad ak by som chcel tento pojem preložiť do slovenčiny by mal viesť k solidárnosti, k humanizácii a k pochopeniu farebného sveta ktorá možno niekde by mal viesť pochopeniu samého seba a k jeho miestu v tomto skoro nekonečnom univerze namiesto vzájomnej nezhody, utláčania a zužujúcich pohľadov.

3.2 Multikultúrna výchova a jej ciele

Multikultúrna výchova sa vyznačuje flexibilnosťou a dynamickým predefinovaním aktuálnej situácie vo svete vedy, kultúry a spoločnosti. Ako príklad by som uviedol pohľad Thomasa Kuhna v jeho diele Štruktúra vedeckých revolúcií napísané v 60-tych rokoch, ktorá sa zaoberala dejinným vývojom a zmenou paradigiem vo vede (napr. zmena newtonovskej fyziky na einšteinovskú, alebo klasická atomistická teória tzv. Ruthefordov model a nová kvantová fyzika mikročástic), čo sa istým spôsobom odohráva aj v kultúre a v spoločnosti ako

v dynamických systémoch. Nové pohľady na svet, na spoločnosť a v našom prípade na výchovu si vyžadujú nové spôsoby skúmania a odhalenie nových stránok tej istej veci či fenoménu, prípadne nových problémov a ich úplné, alebo čiastočné riešenie. Práve multikultúrna či globálna výchova by mohla viesť pochopeniu dnešného „kvázi zložitého“ sveta na základe nového pohľadu a hľadania širších súvislostí fungovania kultúr, a rôznych spoločností. Samozrejme to si vyžaduje stručný a jednoduchý plán výučby, lebo nedá sa pochopiť napr. celkový dejinný vývoj Číny a Indie a ich dnešný politický stav, ale možno v hrubých črtách a poukazom na ich filozoficko – náboženské pozadie by to bolo možné. Treba aby stredoškolský a hlavne vysokoškolský študenti vedeli aspoň v hrubých črtách čo a prečo sa odohralo v 20. storočí a k čomu smeruje globálna spoločnosť aké sú možné riziká, čo značí pojem Ulrich Becka tzv. riziková spoločnosť, alebo dokonca v rámci prognostiky aké sú možné smerovania dnešnej spoločnosti napr. Slovenska, Európskej Únie či sveta. Treba poukázať na staré nezhody medzi národmi a na ich možné riešenia možno aj v rámci seminárov či cvičení a hlavne na dôležitosť pochopenia a prípadne – čo by už mohol byť aj úspechom -internalizácie humanitného, solidárneho prístupu namiesto filozofie všetci za seba podľa svojich možností

3.3 Extrémne teórie: Etnocentrizmus

Etnocentrizmus sa vyznačuje druhým extrémom, síce pripúšťa existenciu viacerých kultúr ale svoju vlastnú – by som povedal až mystifikovanú – uznáva za najlepšiu, najhodnotnejšiu, za príklad ktorú treba nasledovať. Túto formu etnocentrizmu sme mohli vidieť z historického hľadiska aj v starovekom Egypte, v Číne, v Ríme a samozrejme v 20. storočí aj v ideológii Tretej ríše „pangermánskeho Nemecka“ či v bašte komunizmu v ZSSR kde namiesto ideológii národa vystupovala trieda pracovníkov tzv. „proletariát“ ako predvoj beztriedneho spoločenstva. Etnocentrizmus vedie k zúženému pohľadu, zaujatosti a degradujúco pôsobí najmä v diplomacii, kde je dôležitá taktnosť a chápanie rovnosti druhého štátu či spoločnosti tak z právneho ako aj zo všeobecného, spoločenského hľadiska.

3.4 Kultúrny relativizmus

Kultúrny relativizmus znamená vlastne taký prístup, či hľadisko, ktoré uznáva za rovnocennú každú kultúru, lebo hľadí na ňu svojimi vlastnými očami. Tento relativizmus síce na prvý pohľad prezentuje demokratické hľadisko ale môže viesť k extrémnemu liberalizmu či lepšie povedané libertinizmu (libertarianizmu) k extrémnej voľnosti vnímania rovnosti všetkých kultúr, napríklad v takomto prípade možno hovoriť, že antická grécka či rímska kultúra je rovnocenná kultúram kočovných barbarov či kanibalistických kmeňov juho - východnej Ázie či Afriky. Taký prístup vedie k deformáciam chápania dôležitosti vlastnej kultúry, tradície a vedie určitým spôsobom zmýšľaniu svetového občana, kozmopolitizmu a uznávaniu konzumizmu. Človek ktorý stratí svoje korene necíti sa nikde doma, nemá záväzky voči svojmu národu, nemá materinský jazyk ale možno má viacero jazykov ktoré ovláda veľmi dobre. Človek či spoločnosť ktorá stratí svoju historickú kontinuitu po čase určite zanikne alebo sa asimiluje.

Podľa viacerých štúdií sú isté kritéria a spoločné hodnoty uznávané vo všetkých kultúrach a spoločné pre celé ľudstvo, ktorá vytvára aspoň ako takú globálnu kultúru.

3.5 Globálna a multikultúrna výchova ako prínos

Multikultúrna výchova má určite aj svoje negatíva – vyžaduje si zvláštny prístup, čas, obetovanie sa učiteľa a mnohokrát aj trpezlivosť – ale osobne si myslím že tieto negatíva či obety treba zvládať za dobro veci. Učiteľ ktorý nasmeruje žiaka a aktívne sa angažuje v prospech inej kultúry a neodsudzuje ju, iba ak poukáže na jednotlivé kontrasty či slabosti z etického hľadiska, robí viac než len odovzdávanie vedomostí. Tento prístup je už sám osebe výchovný proces. Výchovný v zmysle že nasmeruje žiaka, študenta na chápanie odlišnosti a dejinnej podmienenosti kultúrnotvorných procesov, ako aj zasieva semená humanizmu, solidarity a univerzálnej lásky voči iným ľuďom a kultúram. Ostatne môžeme hovoriť o tom, že láska ako univerzálny fenomén je spomenutá vo všetkých veľkých náboženstvách sveta a úcta, tradícia, či životná filozofia týchto náboženstiev je určitou formou derivátom univerzálnej lásky ktorú hlása kresťanstvo ako najpočetnejšie náboženstvo.

4. Prístup pedagógov - def. Pedagogos

„PAIDAGOGOS je grécky výraz pre „vychovávateľa“, doslova pre toho, kto vodí „deti“. Je preto celkom korektné, keď sa výrazom „pedagog“ označuje každý kto vychováva. ... Teda: pedagógom je ten, kto sa venuje pedagogike, pričom nie je bezpodmienečne nutné, aby sám bol zároveň vychovávateľom. Dobrý vychovávateľ nemusí nič odborného vedieť o pedagogike (a nemálo jednoduchých otcov a matiek boli a sú výbornými vychovávateľmi , ani čo by študovali pedagogiku) a na druhej strane bádateľ – pedagóg nemusí eo ipso byť skvelým vychovávateľom.“ (Palouš, R. 2006, str. 109) Pedagóg je ten, ktorý vedie alebo by mal viesť výchovno – vzdelávací proces v rámci inštitúcii školstva. Dobrý pedagóg sa vie prispôsobiť zmeneným situáciám a vie prispôsobiť aj učebný plán tak, aby z neho vyťažil maximum pre svojich žiakov, pre poslucháčov. On ako významný faktor výučby by mal mať špecifický prístup pre všetkých žiakov, čo žiaľ v niektorých prípadoch keď je v triede či v posluchárni veľa študentov z logických dôvodov nie je možné. Prístup pedagóga by mal byť dynamický, zameraný na cieľ, jednoduché na pochopenie a zaujímavé pre študentov. Zaujať niekoho je asi tá najťažšia časť výučby, lebo práve zaujatím vznikne potrebná komunikácia a spätná väzba, čiže spolupráca študenta a učiteľa.

Namiesto záveru

Dovolím si tvrdiť, že je potrebné sa zamerať na globálnu, multikultúrnu výchovu, aby sme nové generácie vychovávali a učili k jednote a rovnocennosti všetkých ľudí bez zbytočného vyvyšovania sa ale aj bez degradovania vlastnej kultúry a hodnôt. Treba sa zamerať na výskumy výučby náuky o spoločnosti, či majú tzv. globálny a multikultúrny prístup, charakter, pričom by som vyzdvihoval dobrú publikáciu ..... ktorá je univerzálnou knihou pre stredné školy. Na záver by som skončil túto štúdiu výrokom známeho starovekého stoika Seneca:
„Non scholae, sed vitae discimus. (Neučíme sa pre školu, ale pre život)“
(Ondrejkovič, P. 1998, str. 146)

Summary:

The multicultural education as a new form of education in the 21st century has to be a universal form for all schools. The reasons are various: we live in the plural world, full of changes and ethnical, religional and cultural conflicts. To deal adequately with these new issues and ideas, to understand them in historical, philosophical and religionical relations, we have to look at other societies as a part of the same through the glasses of multiculturalism. Therefore, education is important to understand multicultural plurality and develop our knowledge, completency to constructiv discussion. „Homogenity in pluralism and plurality in universalism.“ Let this idea become the main idea of multicultural education.

Použitá literatúra:

Pike, G. – Selby, D. 1994. Globální výchova. Praha: Grada, ISBN 80-85623-98-6

Ondrejkovič, P. 1998. Úvod do sociológie výchovy. Bratislava: Veda, ISBN 80-224-0579-5

Ondrejkovič, P. 2004. Socializácia v sociológii výchovy. Bratislava: Veda, ISBN 80-224-0781-X

Keller, J. 1995. Úvod do sociologie. Praha: SLON, ISBN 80-85850-06-0

Manniová, J. 2006. Kultúra, multikultúrnosť a multikultúrna výchova (Pedagogická revue, ročník 58, č. 3, máj-jún). Bratislava: Štátny pedagogický ústav, ISSN 1335-1982

Palouš, R. 2006. Pedagogika a pedagogové (časopis Pedagogika, ročník 56, č. 2). Praha: UK PedF, ISSN 0031-3815

Kontakt:
Mgr. Ladislav Jakóczy
Ústav inžinierskej pedagogiky a humanitných vied
Katedra humanitných vied MTF STU
Paulínska 16
917 24 Trnava
Ladislav.Jakoczy@stuba.sk

Aspekty uplatnenia absolventov odboru pedagogika magisterského programu sociálna pedagogika na poli praxe

Kristína Janíková, SR

Anotácia : Príspevok sa zaoberá viacerými aspektmi uplatňovania sa prvých absolventov konverzného programu sociálnej pedagogiky na poli edukačnej a sociálnej praxe. Má prieskumný charakter, vychádza z reakcií respondentov prostredníctvom elektronickej komunikácie s gestorkou štúdia.

Kľúčové slová : študijný program, sociálna pedagogika, absolvent štúdia, gestor štúdia, pole praxe, zamestnanosť.

„ Inštitucionálizácia, profesionalizácie a špecializácia slovenskej sociálnej pedagogiky napreduje podľa nastoleného (stredo)európskeho trendu s výrazným zachovaním národného dedičstva a teritoriálnych špecifík. Problémom však naďalej zostáva adekvátne legislatívne ošetrenie profesie sociálneho pedagóga a uznanie (tzv. nostrifikácie) vysokoškolského diplomu vo všetkých krajinách Európskej únie“ (Határ, 2006, s. 47).

Uplatnenie absolventov odboru, študijného programu, či špecializácie u novoprofilujúcej sa vede akú predstavuje sociálna pedagogika je nadmieru aktuálne. Záujem prejavujú nie len študenti uchádzajúci sa o tento typ štúdia so snahou predikovať potenciálne možnosti na trhu práce, či už študujúci tento smer štúdia, ale i tí, ktorí sa na ich odbornej príprave a profilácii podieľajú – vysokoškolskí učitelia. Menej sa pýtajú, no napriek tomu sa s touto otázkou zapodievajú i pracovníci prichádzajúci do styku s absolventmi na trhu práce, či už sú to zamestnanci úradov práce, či samotní zamestnávatelia.

S vývojom našej spoločnosti sa vyžadujú a vytvárajú nové zariadenia, inštitúcie, organizácie, ktoré vytvárajú nové možnosti a v ktorých sa kladú základy pre inštitucionalizáciu sociálnej pedagogiky.

Határ taxatívne uvádza (2006, s. 44) možné zariadenia, inštitúcie a organizácie, ktoré podľa neho predstavujú potenciálne oblasti odborného inštitucionálneho sociálno-edukatívneho pôsobenia.

Rozdelil ich do 3 hlavných oblastí:

Tabuľka 1: Systém sociálno-výchovných zariadení, organizácií a inštitúcií SR

Systém prevažne výchovných (školských) zariadení, o ktorých pojednáva *Zákon o školských zariadeniach č. 279/1993* v znení neskorších predpisov:	***Systém prevažne sociálnych (neškolských) zariadení***, o ktorých pojednáva *Zákon o sociálnej pomoci č. 195/1998* v znení neskorších predpisov:	***Systém osvetových a charitatívnych organizácií a zariadení***
I. Výchovno-vzdelávacie zariadenia: predškolské zariadenia,	domov sociálnych služieb pre deti, zariadenie chráneného	I. ***Svetské filantropické organizácie a zariadenia:*** detské a mládežnícke

školský klub detí, centrum voľného času, stredisko záujmovej činnosti, škola v prírode, domov mládeže, ***II. Špeciálno-výchovné zariadenia*:** centrum výchovnej a psychologickej prevencie, liečebno-výchovné sanatórium, diagnostické centrum, reedukačný detský domov, reedukačný domov pre mládež, samostatná výchovná skupina (pri DeD),profesionálna náhradná rodina (pri DeD), ***III. Zariadenia edukačného poradenstva:*** pedagogicko-psychologická poradňa, špeciálno-pedagogická poradňa, detské integračné centrum, funkcia výchovného poradcu,	bývania, detský domov, domov pre osamelých rodičov aj s maloletým dieťaťom, stanica opatrovateľskej služby, zariadenie pestúnskej starostlivosti, útulok, krízové stredisko, resocializačné stredisko, rehabilitačné stredisko,	organizácie, nízkoprahové centrá, záujmové Útvary, UNICEF, nadácie, humanitárne organizácie, centrum pre matky s deťmi, animátori, ... ***II. Duchovné filantropické organizácie a zariadenia:*** nadácie pri farských a biskupských Úradoch, kresťanské združenia a spolky, Slovenská katolícka charita, detské a mládežnícke organizácie náboženského charakteru, misie,

Zároveň tu ďalej uvádza (Határ, 2006, s. 43) i ďalšie možnosti uplatnenia sociálneho pedagóga v zariadeniach pre penitenciárnu a postpenitenciárnu starostlivosť, v zariadeniach pre liečbu závislostí, v azylových táboroch, v oblasti sociálnej kurately, či na pozícii koordinátora prevencie sociálno-patologických javov na školách.

Niektorí autori zaoberajúci sa predmetom sociálnej pedagogiky ju vnímajú ako mnoho uplatniteľnú disciplínu na poli praxe:
„Sociálna pedagogika svojou interdisciplinárnosťou integruje, rozvíja poznatky vied o človeku a spoločnosti do edukačného, preventívneho i reedukačného pôsobenia“ (SEKOT, J. 2000, s. 93).

Taktiež profesiu sociálneho pedagóga vnímajú podobne ako sociálnu prácu interdisciplínarne a v širšom ponímaní v otázkach kompetencií:
„Sociálny pedagóg je odborník, ktorý je teoreticky i prakticky pripravený vo vysokoškolskom štúdiu odboru pedagogika filozofického, pedagogického alebo sociálneho zamerania (predtým v špecializácií, zameraní sociálna pedagogika) na sociálno-výchovnú činnosť. Je odborníkom, ktorého všeobecné kompetencie spočívajú v pomoci a podpore deťom, mládeži, dospelým, rodičom (sociálna andragogika, geragogika) a ich podpore v situáciách vyrovnania deficitu socializácie a hľadania možností zlepšenia kvality života prostredníctvom výchovy, vzdelávania, prevencie, poradenstva“ (BAKOŠOVÁ, Z., 2005, s.190).

Možnosti uplatnia sociálneho pedagóga niektorí autori uvádzajú z iného hľadiska ako napríklad z hľadiska rezortov:
„Uplatnenie profesie sociálneho pedagóga (profesiogram)
Absolvent odboru sociálny pedagóg by tak mohol nájsť uplatnenie v rezortoch:

- Sociálnych vecí a rodiny
- Školstva
- Zdravotníctva
- Ministerstva vnútra
- Ministerstva spravodlivosti
- Iných oblastiach (v médiách a Treťom sektore)“ (bližšie BAKOŠOVÁ, 2000, s. 273 – 274).

Toto členenie sme použili i my v našom prieskumnom monitoringu uplatnenia sa prvých absolventov externého konverzného programu sociálnej pedagogiky v magisterskom štúdiu na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity Katedry pedagogických štúdií (ďalej Ex. Konv. Mgr. SPV).

Budeme uvádzať zistenia o absolventoch m ktorí vyhoveli nasledujúcim požiadavkám v prijímacích kolách a úspešne ukončili štúdium v roku 2007:
Informácia o prijímacom konaní na akademický rok 2005/2006 a podmienky na prijatie na štúdium magisterských študijných programov uskutočňovaných na Pedagogickej fakulte TU:
„2. Magisterské študijné programy
Sociálna pedagogika (externé štúdium dvojročné)
Uchádzači budú prijímaní bez prijímacích skúšok. Minimálnou podmienkou je úspešné absolvovanie príslušného alebo príbuzného študijného odboru v bakalárskom štúdiu. Na študijné programy, v ktorých počet uchádzačov prekročí plánovaný počet viac ako o 20 percent, budú uchádzači prijímaní na základe výsledkov, ktoré dosiahli na predchádzajúcom stupni štúdia. K prihláške je preto potrebné, aby absolventi bakalárskeho štúdia priložili overenú kópiu vysokoškolského diplomu, vysvedčenia o štátnej skúške, a uchádzači, ktorí absolvovali bakalárske štúdium na inej fakulte ako PdF TU aj overený výpis skúšok absolvovaných na vysokej škole“ (www.truni.sk, ¶ 3).

Empirické zistenia

Cieľom prieskumného monitoringu bolo zistenie viacerých aspektov aktuálneho stavu zamestnanosti oslovených respondentov - prvých absolventov Ex. Konv. Mgr. SPV PdF TU.
Použili sme metódu hromadného pýtania sa – neštandardizovaný dotazník pozostávajúci zo 7 polouzatvorených položiek (vynímajúc demografické údaje) vytvorený len pre potreby slúžiace pre prieskumné účely, ktorý sme administrovali elektronickou formou (e-mail) – v období december – január, teda približne semester po úspešnom absolvovaní štúdia.

Zároveň priznávam, že nasledujúci prieskumný monitor názorov absolventov sme realizovali i z vlastných osobných pohnútok, pretože ma spájajú s absolventmi nasledujúce spoločné znaky:

- som absolventom jednoodborového štúdia pedagogiky a špecializácie sociálnej pedagogiky na FIF UK v Bratislave (takže sme sa nachádzali v podobnej situácii ako terajších absolventov)
- robila som podobný prieskum medzi svojimi spolužiakmi – absolventmi rok po ukončení štúdia (2003),

- zároveň som študijnou gestorkou tohto študijného programu na PdF TU, kde pracuje ako asistent,
- teda som bola zároveň i vyučujúcou absolventov - respondentov.

Položky dotazníka monitorovali nasledovné oblasti:

1. časť: demografické údaje (pohlavie, vek, miesto bydliska, termín štátnych skúšok),
2. časť: postoje absolventom k štúdiu (č. 1, 2)
3. časť: profesiogram absolventov pred a po ukončení štúdia (č. 3, 5)
4. časť: kompatibilita kurikula v príprave absolventov a jeho využitie v praxi (č. 4, 6)
5. časť: vnímanie profesie sociálneho pedagóga z pozície absolventa a uchádzača na trhu práce (č. 7).

Analýza zistení v jednotlivých oblastiach:

Elektronický prieskumný dotazník bol:

– zaslaný 100 % absolventom študijného programu Ex. Konv. Mgr. SPV PdF TU (gestorka touto formou bežne komunikovala s respondentmi)
– z toho 81 % bolo zaznamenaných správ o doručení elektronickej pošty (teda je to hypotetický predpoklad, pretože správa nemusela byť prijímateľom zároveň i prečítaná), mnohí študenti zmenili svoje emailové adresy – zmena zamestnania a pod..
– na adresu gestorky prišlo 39 % správne metodologicky vyplnených dotazníkov.

Celkový počet študentov	100
Počet oslovených absolventov	81
Počet spolupracujúcich	39

1. časť: demografické údaje (pohlavie, vek, miesto bydliska, termín štátnych skúšok),
   - udávame len zistené údaje zo skupiny spolupracujúcich (odpovedajúcich) absolventov:

Pohlavie:

Žena	78 %
Muž	22 %

Vek:

18 – 26	4 %
27 – 34	37 %
35 – 39	15 %
40 – 49	40 %
50 – viac	4 %

Kraj:

ZA	0 %	
BB	4 %	
PO	4 %	
BA	8 %	*Pezinok*
KE	8 %	*Prakovce, Spišská Nová Ves*
iné	8 %	*ČR*
NI	15 %	*Topoľčany, Nové Zámky, Levice*
TN	26,5 %	*Nová Dubnica, Trenčianske Stankovce, Trenčín, Prievidza,*
TT	26,5 %	*Trnava, Bolešov, Šaštín, Dubnica.*

Úspešné absolvovanie štátnych skúšok:

Jún 2007	96 %
September 2007	4 %

Analýza jednotlivých dotazníkových položiek:

2. časť: postoje absolventom k štúdiu (č. 1, 2)

1. Štúdium na TU na PdF v odbore Pedagogika – študijnom programe Sociálna pedagogika som si vybral/-a, pretože:

	Anketová položka	%	Ďalšie vysvetlenia
a)	...som si ho chcel/-a študovať	86	*Veľmi ma to zaujalo.* *Chcela som pochopiť „problémové deti“* *Bolo to moje dobrovoľné rozhodnutie.* *Zaujímala ma sociálna oblasť*
b)	...som sa na inú VŠ nedostal/-a	0	
c)	...som si musel/-a zvýšiť kvalifikáciu	7	*A tiež mi to pomohlo v kariérnom raste.* *Zvyšovanie kvalifikácie na škole je potrebné.*
d)	...iné	7	

Najviac odpovedí respondenti uvádzali v prvej ponúkanej položke, teda boli motivovaní najmä „príťažlivosťou“ študijného programu, nasledovala snaha o zvyšovanie kvalifikácie a kariérny rast. I napriek tomu, že absolventi nemuseli podstúpiť žiadne iné prijímacie skúšky, toto štúdium bolo ich prvou voľbou pri výbere školy. Študenti tvorili najmä zamestnanci inštitúcií a zariadení, kde boli „nútení“ zvyšovať si kvalifikáciu, najčastejšia frekvencia voľby v položke a) boli pre nás prekvapujúcim zistením.

2. Po absolvovaní študijného programu Sociálna pedagogika si o štúdiu myslím, že:

	Anketová položka	%	Ďalšie vysvetlenie
a)	...ma obohatilo, môžem ho využiť vo svojom terajšom zamestnaní	36	*Poznatky vyplývajúce z dosiahnutého vzdelania (kompetencie nie).* *Získanie nových vedomostí, ktoré mi pomáhajú v práci.* *Najmä oblasť prevencie soc. - pat. javov.*
b)	...ma obohatilo, ale nemôžem, poznatky využiť v terajšom zamestnaní	53	*Štúdium ma obohatilo, rozšírila som si poznanie, cítim sa rozhľadenejšia, v jednaní s ľuďmi cítim značný posun dopredu.* *Zaujímalo by ma, ako si možno vzdelanie ešte doplniť aby bolo uznané aj prípadným novým zamestnávateľom – veľa šancí zatiaľ nemáme.* *Zatiaľ pracujem v inej oblasti.* *Poznatky využívam len málo nakoľko na SOU alebo celkovo na školách funkcia soc. pedagóga ešte stále nie je ustanovená.*

			Pracujem ako majster odbornej výchovy rozprávam sa so žiakmi o ich problémoch, ale ako MOV mám inú náplň práce
c)	...bolo potrebné pre postup, alebo zotrvanie v terajšej práci	4	
d)	...iné	7	*Žiaľ doteraz som si v tomto smere nenašla zamestnanie, čo ma veľmi mrzí, mám veľké sociálne cítenie a záujem pracovať v sociálnej oblasti.*

Viac ako polovica absolventov nemôže nadobudnuté poznatky využiť v terajšom zamestnaní, ide teda len o formálne zvyšovanie kvalifikácie, napriek tomu, že uvádzajú najmä osobnostný prínos absolvovaním štúdia. Viacej ako tretina absolventov však poznatky vužíva vo svojom zamestnaní.

3. časť: profesiogram absolventov pred a po ukončení štúdia (č. 3, 5)

3. Pred absolvovaním študijného programu Sociálna pedagogika som pracoval/-a v rezorte:

	Anketová položka	%	Ďalšie vysvetlenie
a)	Školstva	42	*Ako majsterka OV*
b)	Sociálnych vecí a rodiny	4	*V súčasnej dobe nepracujem v sociálnej oblasti*
c)	Zdravotníctva	0	
d)	Kultúry	4	
e)	Vnútra	15	*Policie České republiky.*
f)	...iné	35	*Súkromný sektor.* *Služby – predaj vozidiel. Doprava. Finančníctvo.* *Kvôli presťahovaniu som zo školy odišla a v novom bydlisku sa mi nedarí zamestnať.*

4. Po absolvovaní študijného programu Sociálna pedagogika pracujem v rezorte:

	Anketová položka	%	Ďalšie vysvetlenie
a)	Školstva	37	*Ako majsterka OV.*
b)	Sociálnych vecí a rodiny	7	*U zamestnávateľa už správne pochopená vyhl. č.41/ z r. 1996 o ped. spôsobilosti.* *Domov důchodců.*
c)	Zdravotníctva	0	
d)	Kultúry	4	
e)	Vnútra	15	*Polícia - vyšetrovanie*
f)	...iné	37	*Štátny sektor.* *Po zmene súčasného bydliska, budem zamestnanie meniť, ktoré si hľadám v oblasti soc. vecí a rodiny.* *Nepracujem, na moje žiadosti inštitúcie nereagovali.*

Tieto otázky uvádzame zámerne bezprostredne za sebou, pretože ako je z ich porovnania zrejmé, výrazná fluktuácia zamestnania v zmysle línie jednotlivých rezortov nie sú významné. Naopak kvalitatívne ďalšie údaje, ktoré respondenti uviedli je možné sledovať určité ťažkosti pri hľadaní zamestnania, respektíve dokazovanie legitímnosti dosiahnutého vzdelania.

4. časť: kompatibilita kurikula v príprave absolventov a jeho využitie v praxi (č. 4, 6)

5. ***Vo svojej práci využívam poznatky najčastejšie z týchto študijných predmetov:***
(pozn. autora: červenou – 1. ročník, modrou – 2. roč. štúdia)

Anketová položka	%	Ďalšie vysvetlenie
Sociálna pedagogika 1	8	
Drogové závislosti a ich prevencia	8	
Pedagogická a sociálna komunikácia	7	*V práci. Hlavne komunikácia – cítim na sebe v jednaní so študentmi značný posun vpred. A je vidieť i cítiť aj ich spätnú väzbu, vzájomnú reciprocitu, ochotu. A tam vidím ten posun vpred v porovnaní s obdobím pred mojím VŠ štúdiom.*
Základy prac. práva a práva soc. Zabezpečenia	6	
Sociálna pedagogika 2	6	
Špeciálna pedagogika	6	*Pracujem s deťmi, ktoré majú poruchy učenia.*
Profesijná etika	6	
Sociálna práca	5	
Pedagogika rodinného života	5	*Nie v práci, skôr doma !!!*
Psychológia výchovy 2	5	
Pedagogika voľného času 2	4	
Sociálny manežment	4	
Poruchy detského vývinu	4	*Najmä deti a mládež s poruchami správania.*
Pedagogika voľného času 1	3	*Snažím sa svojim žiakom vysvetliť, aké je dôležité mať voľný čas a vykonávať aktivity, ktoré nás bavia a napĺňajú.*
Metódy sociálnej pedagogiky 1	3	
Základy sociológie	3	*Rozprávame sa o rodine.*
Výchovné poradenstvo	3	
Diplomová práca	3	
Metódy sociálnej pedagogiky 2	2	
Sociálna politika	2	
Základy ekonomiky a európskej integrácie	2	
Iné – potrebovali by sme predmet, …	2	*Napr. rodinné právo, či viac sa venovať rôznym druhom terapií, viac deťom emocionálne a sociálne narušeným. Soc. pedagogika to potrebuje.*

		Problémy v rodine sa odzrkadľujú na deťoch, s ktorými však treba pracovať. Správne a s citom pracovať. Aj s deťmi aj s rodičmi. Gerontagogika, sociální patologie, andragogika
Metodológia vedy a pedagogického výskumu	1	
Sociológia detstva a mládeže	1	
Mediálna výchova	1	
Základy štatistického spracovania údajov	1	
Semestrálny projekt F	0	
Kultúrna antropológia	0	
Multikultúrna výchova	0	
Religionistika	0	
Netradičná religiozita	0	

Respondenti volili najčastejšie predmety aplikatívneho charakteru, z ktorých poznatky sú využiteľné vo viacerých odvetviach praxe a majú medziodborový charakter (prevencia závislostí, komunikácia).

6. Po absolvovaním študijného programu Sociálna pedagogika som pracoval/-a:

	Anketová položka	%	Ďalšie vysvetlenie
a)	...na tom istom pracovisku, kde môžem uplatniť kompetencie a poznatky vyplývajúce z dosiahnutého vzdelania	26	*Poznatky získané štúdiom využívam len vo svojej skupine žiakov, prípadne ak sa niečo vyskytne u mojich kolegov.*
b)	... na tom istom pracovisku, kde ale nemôžem uplatniť kompetencie a poznatky vyplývajúce z dosiahnutého vzdelania	48	*Aj keď to nemá dosiaľ vplyv napr. na zvýšenie môjho platu, aj tak sa snažím mnohé poznatky získané štúdiom využívať v mojej práci.* *Aj keď sčasti áno, v každom prípade mi toto vzdelanie prinieslo viac ako len otvorenie dverí do ďalšieho kariérneho postupu.* *Môžem ich len uplatňovať v rámci výučby a komunikácie so študentmi, ale nie ako kompetentná výchovná poradkyňa.* *Len vo veľmi malej miere v rámci voľných chvíľ sa so žiakmi rozprávame o drogách , automatoch, alkohole , rodine.*
c)	...som zmenil/-a pracovisko, kde môžem uplatniť kompetencie a poznatky vyplývajúce z dosiahnutého vzdelania	7	
d)	...iné	19	*Som zmenila pracovisko, kde nemôžem využívať všetky poznatky z dosiahnutého vzdelania. Samospráva. Dopravy. Finančníctva.*

Viacej ako polovica respondentov uvádza, podobne ako pri uplatňovaní kompetencií na základe dosiahnutého vzdelania, že nemôžu na terajšom pracovisku uplatňovať poznatky a zručnosti počas štúdia. Štvrtina respondentov ich môže uplatňovať, ale uvádza, že len v obmedzenej miere.

5. časť: vnímanie profesie sociálneho pedagóga z pozície absolventa a uchádzača na trhu práce (č. 7).

7. Celkovo po absolvovaní študijného programu Sociálna pedagogika môžem konštatovať, že absolventi toho štúdia:

	Anketová položka	%	Ďalšie vysvetlenie
a)	...sú žiaduci a uplatnia sa na poli praxe	38	*Len o nich málo stoja……* *Sú žiaduci, ale školy nemajú fin. prostr. na zavedenie tejto potrebnej profesie.* *...nedokážu ich zaplatiť, ale vzdelanie požadujú + ťažko sa bez predchádzajúcej praxe dokážu uplatniť.* *Bude viac problémov v soc. oblasti, ale iba vlastné sebapresadenie nestačí.* *V školstve je financovanie soc. pedagógov „zbytočne“ nákladné.* *Toto vzdelanie je široko upotrebiteľné v akomkoľvek odbore.*
b)	...sú nepotrební, nemajú uplatnenie na poli praxe	31	*Chýba nám formulka v odbore „... a vychovávateľstvo.“* *Stále sa niečo sľubuje, ale výsledok je zatiaľ nulový.* *Spoločnosť nás pravdepodobne ocení až keď bude veľmi neskoro.* *Môj názor je, že sme potrební, ale kompetentní v školstve sú iného názoru. Nie sú peniaze na soc. pedagóga.* *Nakoľko po vyštudovaní som bola informovaná svojim zamestnávateľom, že s týmto zameraním som len nepotrebným citujem „hybridom“.* *To slovko nepotrební by som vymazala, nemáme uplatnenie je asi to správne slovo, hoci práce je dosť, ale tí kompetentní to nevidia.*
c)	...iné	31	*Záleží od toho, kde sa absolventi uplatnia, aby hľadali prácu, ktorá ich naplňa a v ktorej cítia, že štúdium im bolo prospešné.* *Sú potrební, no nemajú uplatnenie na poli praxe, žiaľ…. – sú viac vyhľadávaní absolventi sociálnej práce, s väčšou možnosťou uplatnenia (legislatíva).* *Nie je taká požiadavka na týchto absolventov, ako sa očakávalo*

Názory absolventov na potrebu uplatnenia sociálneho pedagóga sú nejednoznačné. Len o malé percento prevažujú skôr tie optimistické konštatovania na potrebu a možnosti uplatnenia. Ich odpovede sú podmienené ich konkrétnymi príležitosťami na trhu práce, vychádzajú z ich vlastných skúseností.

Závery

Uvedené prieskumné zistenia budú slúžiť najmä na skvalitnenie odbornej prípravy študentov v danom študijnom programe. Ako sme mohli sledovať zistené dáta si často protirečia a nepodávajú jednoznačnú odpoveď na vytvorenie si obrazu o uplatniteľnosti absolventov – sociálnych pedagógov.

Je ale zrejmé, že sa stretávajú s ťažkosťami pri legitimizovaní získanej kvalifikácie na miestach, kde majú záujem pracovať, čo je spôsobené zaostávajúcou legislatívou, ktorá by umožnila absolventom uchádzať sa o pracovné miesto bez problémov a pochybností zo strany zamestnávateľov. Zároveň absolventi uvádzajú, že ich činnosť by bola na týchto miestach potrebná a žiaduca. Z výpovedí respondentov je zjavné, že sú pripravení a schopní túto odbornú činnosť vykonávať.

Zostáva len dúfať, že okrem kvalitnej vysokoškolskej prípravy, nastanú i legislatívne zmeny, ktoré poskytnú šancu absolventom tejto novej profesie na dnešnom trhu práce, ktorí budú môcť preukázať, že sú nie len odborne fundovaní, ale významným prínosom pre celú našu spoločnosť.

Summary: The topic brings up several employment possibilties aspects of first graduates of social education converse study branch on the educational and social practice field. Research findings are going out from the reactions of respondents.

Literatúra :

BAKOŠOVÁ, Z. 2005. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: FIF UK. 219 s. ISBN 80-89236-00-6

CINTULOVÁ, K. 2006. *Uplatnenie sociálneho pedagóga z pohľadu absolventov odboru pedagogika v špecializácií sociálna pedagogika*. In: Sociálny pedagóg. Bratislava: FIF UK Bratislava, 2006. s. 74 – 84.

Informácia o prijímacom konaní na akademický rok 2005/2006 a podmienky

JANÍKOVÁ, K. – ŠEREŠ, I.. 2007. Predmet skúmania a kreovania – projekt: sociálna pedagogika a vychovávateľstvo ako integrovaný študijný program odboru pedagogika SR. In VAŠŤATKOVÁ, J., LOUKOTOVÁ, V. [ed.] *Akční pole sociální práce aneb sociálněpedagogické otázky současnosti*. Zborník z konferencie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. s. 441-450. ISBN 978-80-244-1665-6.

KOLLÁROVÁ, E. 2005. *Pred štartom na vysokú školu*. Bratislava: INFOPRESS. 192 s. ISBN 80-85402-66-1

KOLLÁROVÁ, E. 2006. *Pred štartom na vysokú školu*. Bratislava: INFOPRESS. 224 s. ISBN 80-85402-75-0PUTALA, A. 1997. *Ako na vysokú školu ´98.* Bratislava: SPN. 168 s. ISBN 80-7098-154-7

na Pedagogickej fakulte TU. Dostupné on line: http://pdfweb.truni.sk/redirec.php?zobraz=023 cit. [2006-03-17]

na prijatie na štúdium magisterských študijných programov uskutočňovaných

SEKOT, J. 1999. *Sledování vývojových trendů sociální pedagogiky ve skupinách alternativních povolání. In Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku*. Bratislava: FIF UK BA. s. 89 – 98. ISBN 80-223-1419-6.

Kontakt: Mgr. Kristína Janíková
Trnavská Univerzita
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogických štúdií,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
Tel.: 033/5516047 kp.555
E-mail: kristina.janikova@truni.sk

Muzyka w wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym

Mirosław Kisiel, PL

Abstract: In work introduced will become relationship of art with education. Talked over will be also aspect of education of child in school in prism of musical education. Shown become relationships among successes musical schoolboy and with interests of teacher.

Key words: music, child, education

Sztuka i wychowanie

Sytuacja sztuki w czasach współczesnych stwarza nowe możliwości dla pedagogiki, dając szerokie perspektywy dla oddziaływania wychowawczego. Pomimo znaczącego postępu społeczno-ekonomicznego nadal istnieją problemy związane z kształceniem młodego pokolenia, formowania jego charakteru, stylu życia, stosunku do świata wartości, a przede wszystkim w kształtowaniu tej sfery osobowości, która wiąże się ze stymulowaniem aktywności, sił duchowych, poglądów, przekonań, wrażliwości i wyobraźni (Wojnar I., 1970). Sztuka może i powinna w zaistniałej sytuacji odegrać ważną rolę w kształceniu i wychowaniu człowieka nie tylko w obszarze kultury estetycznej, lecz we wszystkich pozostałych zakresach przeżyć i działań. Jej siła polega na wywołaniu stanów emocjonalnych, które pozostawiają trwały ślad w psychice, kształtują poglądy i osobiste przekonania do prawd i idei. Bo jak twierdzi jeden z twórców polskiej koncepcji wychowania przez sztukę Bogdan Suchodolski, „... nie tylko wychowanie ma służyć sztuce, ale to właśnie sztuka ma służyć wychowaniu" (Suchodolski B., 1986, s. 55).

Sztuka w edukacji wczesnoszkolnej przyjmuje charakter dwuzakresowy. Z jednej strony obejmuje kształcenie kultury i wrażliwości estetycznej, koniecznej dla poznania i przeżywania wartości sztuki. Z drugiej strony zaś dotyczy tego wszystkiego, co dzieje się z człowiekiem, który obcuje ze sztuką. Aktywne uczestnictwo w sztuce, które ma wymiar nie tylko wychowawczy, ale i społeczny, dodatkowo wzmacnia to oddziaływanie. Sztuka posiadająca funkcję wychowawczą kształtuje u dzieci postawę tzw. otwartego umysłu. Postawa ta zawiera cztery ściśle powiązane ze sobą elementy. Pierwszy z nich łączy się ze sposobem postrzegania, które staje się bardziej subtelne i ostre pod wpływem intensywnego kontaktu z różnymi formami sztuki. Drugi scala się z całokształtem przeżyć estetycznych. Trzeci wyraża się w sposobie poznawania zdobytej wiedzy, pogłębiania jej dzięki kontaktowi ze sztuką. Ostatni element to postawa twórcza, związana z trzema poprzednimi, stanowiąca wynik własnej aktywności artystycznej (Wojnar I., 1990).

Wychowanie muzyczne jest częścią składową wychowania estetycznego. Dotyczy z jednej strony edukacji szkolnej, z drugiej całej świadomości i celowej działalności w zakresie umuzykalnienia społeczeństwa, wykorzystania jej społecznej funkcji jako wychowanie przez muzykę i dla muzyki (Rogalski E., 1993). Wychowanie estetyczne to działalność nastawiona na pełny i estetyczny rozwój osobowości jednostki. Jest procesem ciągłym, obejmującym całe życie człowieka.

Muzyka w kształceniu zintegrowanym

Muzyka jest niezbędnym elementem w procesie kształcenia i wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym i powinna być pojmowana jako część składowa tego procesu. Wszelkie zmiany dotyczące rozwoju muzycznego mają swoje źródło w pedagogice humanistycznej i nastawione są na wydobycie z dziecka jego potencjalnych możliwości

będących wartością dla niego samego i innych ludzi. Będą one powodowały zmiany w stosunku do świata dźwięków prowadząc do ich postrzegania, rozumienia i przeżywania.

W kształceniu zintegrowanym muzyka i jej formy aktywności zajmują ważne miejsce. Pełniąc różne funkcje, muzyka oddziałuje na większość sfer osobowości młodego człowieka. W wielu przypadkach stanowi element scalający zagadnienia dotyczące innych dziedzin i kierunków poznania. Może również znakomicie uzupełnić i rozszerzyć te zagadnienia tworząc z nimi bogatą i interesującą dla dziecka nową jakość. Sama w sobie barwna i różnorodna muzyczna aktywność artystyczna stanowi doskonałą płaszczyznę urozmaicenia poszczególnych obszarów poznania. Dzieje się tak, dlatego, że ta jedna ze sztuk dysponuje szerokim wachlarzem form oddziaływania, które wpływają na ucznia w sposób aktywizujący (np. poprzez śpiewanie, muzykowanie na instrumentach muzycznych, zabawy muzyczno-ruchowe, improwizowanie czy aktywne słuchanie muzyki). Muzyka w edukacji zintegrowanej na poziomie nauczania początkowego staje się tą dziedziną sztuki, która przez swoją wszechobecność zwyczajnie wtapia się w proces nauczania i uczenia się, jako naturalna i możliwa do zrealizowania (Kisiel M., 2005).

W szkole muzykę można wykorzystać w różny sposób np.: prowadząc ćwiczenia w ramach zajęć zintegrowanych, stosując ją w przerwach między poszczególnymi zadaniami, prowadząc kółka zainteresowań, organizując imprezy artystyczne, włączając w ten proces poznawanie, przeżywanie i doświadczanie otaczającej rzeczywistości dziecka oraz inicjując działania wspomagające i wspierające harmonijny jego rozwój. We wszystkich tych zakresach działań ma ona w pełni aktywny charakter, który polega na czynnym uczestnictwie dziecka. Poprzez wczesne i częste kontakty z muzyką u dzieci kształtują się pozytywne cechy charakteru, przeżycia estetyczne, harmonijnie i wielostronnie modeluje się ich osobowość (Kisiel M., 2007).

Przeżycia estetyczne uwrażliwiają dziecko, dają mu tym samym możliwość innego spojrzenia na otaczającą rzeczywistość. Dzięki muzyce w organizmie dziecka zachodzą zmiany biochemiczne, aktywizuje się mózg, porządkowaniu ulega motoryka duża i mała. Kształcenie słuchu daje dobre wyniki w ortografii i gramatyce, a wyobraźnia muzyczna dynamizuje procesy niezbędne w matematyce i logicznym myśleniu. Gra na instrumentach muzycznych znacznie rozwija u dzieci czynności manualne. Dzięki nauce śpiewania uczniowie szybciej uczą się czytać, mają lepszą pamięć, sprawniejszą mowę. Zabawy muzyczno-ruchowe usprawniają możliwości porozumiewania się dzieci w grupie (Suświłło M., 1999).

Zainteresowanie konkretnym rodzajem sztuki jest uzależnione od wieku dziecka. Mały człowiek zanim jeszcze zacznie mówić, „fascynuje się" różnego rodzaju kolorami i dźwiękami, potrafi je rozróżniać szybciej niż znaczenie słów. Okres przedszkolny cechuje większa spontaniczność obserwowana u wychowanków. Przejawia się ona w nuceniu przez dziecko swojej własnej melodii, spontanicznym poruszaniu się i podskakiwaniu w rytm słuchanej muzyki. Okres wczesnoszkolny wymaga stopniowego, systematycznego i bardzo konsekwentnego zapoznania dziecka ze sztuką. Jest to czas, kiedy dzieci potrafią już zdecydowanie lepiej rysować, grać na instrumentach muzycznych i śpiewać. W tym okresie znacznie polepsza się sprawność pamięci muzycznej i słuchu wysokościowego oraz ujawniają się umiejętności dokonania własnej oceny usłyszanego lub osobiście wykonanego utworu muzycznego.

Wychowanie muzyczne napotyka również wiele trudności, piętrzą się niebezpieczeństwa wynikające zarówno z pewnych niepokojących sytuacji pojawiających się w szkole, jak i środowisku domowym dziecka. Smutnym zjawiskiem jest, że współczesne dziecko przestało prawie zupełnie słyszeć w domu śpiew w bezpośrednim wykonaniu dorosłych członków rodziny. Matki nie nucą kołysanek, nie znają również dziecięcych piosenek towarzyszących zabawie. Wśród nauczycieli pojawia się pogląd, że wychowanie

artystyczne z perspektywy natłoku realizowanych treści programowych, staje się marginalne, pojawia się jako incydent lub konieczność w trakcie przygotowywanej uroczystości. Innym zagrożeniem stała się dominacja tak zwanej masowej kultury pop, stanowiącej źródło interesów tysięcy producentów i menadżerów. Wyższa kultura muzyczna, została odstawiona na boczny tor. Z tego powodu zasadne staje się podjęcie szerokiej akcji propagującej aktywne formy przybliżania dzieciom muzyki oraz kampania uświadamiająca rodziców i nauczycieli o istnieniu potrzeby dbania o bezpośredni kontakt dziecka z wartościową literaturą artystyczną.

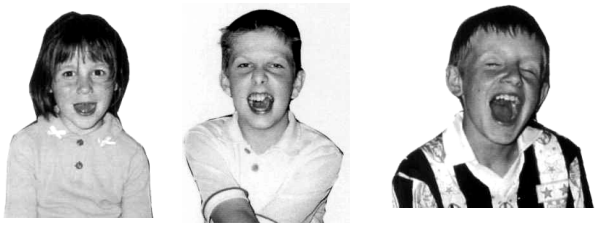
Aplikacyjny wymiar uczestnictwa muzyki w wychowaniu dziecka

Muzyka oddziałuje w sposób wielostronny, zarówno na sferę poznawczą, jak i emocjonalną młodego człowieka, ma również niezaprzeczalny wkład w wyostrzonym poznawaniu przez niego świata zewnętrznego. W znacznym stopniu wpływa na rozwój myślenia, zwłaszcza w aspekcie porównywania, abstrahowania i uogólnienia, ułatwia również proces zdobywania i pogłębiania wiedzy o świecie. Poprzez różnego typu ćwiczenia muzyczno-ruchowe dzieci mogą definiować i rozumieć pojęcia otaczającej je najbliższej przestrzeni oraz rozumieć stosunki zachodzące miedzy czasem a przestrzenią. Obcowanie z muzyką, jej percepcja, wykonanie i tworzenie, wpływają na umiejętność operowania strukturami w sposób logiczny (Zwolińska E, 2002).

Zintegrowany system kształcenia wczesnoszkolnego stwarza atmosferę sprzyjającą harmonijnemu rozwojowi dziecka. Muzyka ma tu służyć ogólnemu wzrostowi intelektualnemu, emocjonalnemu, fizycznemu i estetycznemu dziecka. Możliwości integracyjne i korelujące muzyki w tym względzie są nieograniczone (Lipska E., Przychodzińska M., 1991).

Od uważnego stosunku uczniów do zadań szkolnych zależy ich późniejsze wykonanie, dlatego muzyka w tego typu działaniach może oddziaływać na uwagę dziecięcą w sposób pobudzający. Prowadząc ćwiczenia z wykorzystaniem aktywności muzycznej dziecka celowo wzmacniane są nawyki uważnego słuchania i starannego wykonania utworu muzycznego. Uwaga dzieci w młodszym wieku szkolnym ma w dużej mierze charakter mimowolny. Atrakcyjne cechy instrumentów muzycznych w sposób przypadkowy lub celowy przyciągają uwagę uczniów i mogą utrzymać ją przez dłuższy czas. W tym momencie, poprzez muzykowanie ze zróżnicowaną dynamiką i tempem, powoli kształtowana jest uwaga dowolna i dalsze doskonalenie analizatora słuchowego.

Dziecko w okresie kształcenia wczesnoszkolnego czuje wewnętrzną potrzebę **śpiewania** i **recytacji**. Często spontanicznie intonuje zasłyszane lub stworzone przez siebie melodie, rytmizuje bezwiednie teksty. Recytowanie rytmiczne tekstów, przysłów i wyliczanek dziecięcych jest dla niego formą łatwą i atrakcyjną. Piosenka w tego typu działaniach jest najprostszym a zarazem najbliższym dziecku utworem muzycznym, który jest ono w stanie zrozumieć, przeżyć, przyswoić i odtworzyć. Ten typ materiału muzycznego, który stanowi źródło przeżyć emocjonalnych dzieci, może wpłynąć na kształtowanie się smaku artystycznego, przyczynić się do rozwoju **zamiłowania muzycznego**. Śpiew i rytmiczna mowa są także podstawą rozwoju wrażliwości słuchu w różnych jego przejawach. Wymagając od dzieci prawidłowego intonowania dźwięków, uczymy świadomego kontrolowania ich wysokości. Nie należy pomijać wpływu śpiewu i recytacji rytmicznej na rozwój aparatu głosowego i oddechowego dzieci, a właśnie praca nad głosem dziecka, jest jednym z zadań nauczyciela nauczania początkowego.



Emisji głosu - ćwiczenia: oddechowe, wokalne, dykcyjne, artykulacyjne, intonacyjne, mimiczne oraz rezonatorów.

Aktywność wokalna dzieci – zespołowe wykonanie piosenki pt. „Nasza szkoła jest wesoła”.

Gra na instrumentach muzycznych stwarza doskonałe warunki do rozwoju wielu predyspozycji dziecięcych. Podczas tej aktywności biorą udział trzy analizatory: wzrokowy, słuchowy i dotykowy. Spostrzeganie jest aktywne i oparte na konkretnych czynnościach dziecka.

Tworzenie akompaniamentu do melodii piosenki.

Nauka gry na dzwonkach chromatycznych.

Młodszy wiek szkolny charakteryzuje się dużą potrzebą **ruchu**. Stwarzanie okazji wyładowania nagromadzonej energii w pożądanym kierunku oraz porządkowania i ukierunkowania ruchu przynoszą ogromne korzyści dziecku. Temu zadaniu służą zajęcia z kształcenia szybkiej orientacji oraz rozwijające procesy pobudzania i hamowania poprzez stosowanie w zabawach muzyczno-ruchowych zróżnicowanych sygnałów muzycznych.

Muzyczno-ruchowe ćwiczenia śródlekcyjne.

Zabawa muzyczno-ruchowa w kole.

Muzyka, ruch i taniec są ważnymi elementami ćwiczeń stanowiących aktywną formę odpoczynku i odreagowania po dłuższym czasie spędzonym na pracy w jednej pozycji np. podczas: czytania, liczenia, pracy z podręcznikiem, słuchania i analizowania treści oraz doskonalenia umiejętności plastycznych czy grafomotorycznych.

Poprzez właściwy dobór atrakcyjnych metod i form prowadzenia ćwiczeń muzycznych kształtuje się właściwa **motywacja** dziecka do nauki. Rozbudzeniu ulega aktywna postawa i stosunek ucznia do pracy na lekcji. Ukierunkowanie zainteresowań jest czynnikiem pomocnym nie tylko w aktywowaniu uwagi dziecka, ale także wpływa na jakość utrwalanego materiału. Dziecko łatwiej i trwałej pamięta to, co je interesuje.

„Klik uczy śpiewać" – komputerowe ćwiczenia muzyczne.

Kamil W. - próba swoich umiejętności gry na akordeonie.

Nauczyciel eksponując własne umiejętności muzyczne na zajęciach z dziećmi stwarza dodatkowe sytuacje pomocne w rozwijaniu zamiłowania muzycznego. Uczniowie otrzymują możliwość bezpośredniego z nim kontaktu. Sam instrument jest ważnym elementem całego procesu wprowadzania dziecka w świat sztuki. Istotną rolę w tego typie działań odgrywa **motywacja**, gdyż ma wpływ na aktywność dziecka. Procesy motywacyjne pobudzają do wysiłku przezwyciężenia trudności, które są bardzo istotne podczas wspólnego muzykowania, śpiewu czy ekspresji tanecznej.

Oprócz procesów poznawczych istotnym zmianom podlegają **uczucia**. Znaczenie uczuć polega na tym, że są one swoistego rodzaju siłą napędową, pobudzającą człowieka do działania. W młodszym okresie szkolnym uczucia stają się jakościowo wyższe, są głębszej i trwalsze oraz podporządkowują się myśleniu i woli. W związku z wejściem dziecka w grupę szkolną i z systematycznym zdobywaniu wiedzy, rozszerza się treść uczuć, zmienia się ich przedmiot zainteresowań.

Rytuał powitania – ćwiczenia słowno-muzyczno-ruchowe.

Rozśpiewanie grupy – ćwiczenia głosowe z wykorzystaniem fonogestyki.

Dzięki celowo dobranym ćwiczeniom dziecko osiąga **wrażliwość społeczno-moralną**, wie o konieczności pracy dla wspólnego dobra. Doznaje przyjemności i satysfakcji płynącej z faktu bycia ważnym w zespole oraz z czasem stara się pracować na rzecz grupy.

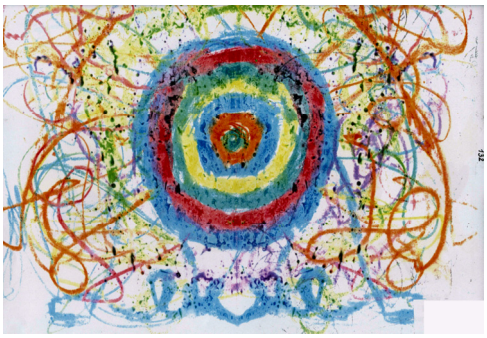
Muzyka w wielu przypadkach nawiązuje do integracji, rozumianej jako współdziałanie **dzieci o różnych potrzebach edukacyjnych**. Przykładem mogą być tutaj założenia teoretyczne i praktyczne dotyczące umuzykalnienia wskazujące na wieloaspektowość kontaktu dziecka ze sztuką, którego elementy znalazły odbicie w koncepcji C. Orffa. Poszukując skutecznych metod i form oddziaływania warto uwagę nauczyciela, dziecka i jego rodziców ukierunkować na muzykę W. A. Mozatra i celowości ćwiczeń P.E. Dennisona.

Zajęcia muzyczne w grupach integracyjnych – ćwiczenia słowno-rytmiczne.

„Kapturek myśliciela" – ćwiczenia stymulujące percepcję słuchową – W.A. Mozart cz. I Koncertu fortepianowego d-moll.

Najważniejszym czynnikiem w tego typu działaniach jest pozycja muzyki jako istotnego elementu w ogólnym rozwoju dziecka, który budzi radość i zadowolenie, wywołuje podniosły nastrój, aktywizuje do działania. Dlatego edukacja muzyczna ma tak szczególne znaczenie w kształceniu zintegrowanym.

Praca plastyczna ukazująca nastrój: grozy, niebezpieczeństwa i strachu w muzyce E. Griega pt. „W grocie Króla Gór".



Praca plastyczna inspirowana tempem: zwiewnym, bardzo szybkim w muzyce M. Rymski-Korsakowa pt. „Lot trzmiela".

Najbardziej rozpowszechnioną formą w obszarze dziecięcej **ekspresji twórczej** uprawianej w szkole jest improwizacja. Występuje ona w postaci wokalnej, ruchowej i instrumentalnej, czasem przyjmuje postać impresji zespolonej z plastyką, literaturą lub

teatrem. Jest aktem spontanicznym, nieograniczonym żadnymi rygorami. Przez ćwiczenia improwizacji dziecko uczy się rozumienia języka sztuki, samodzielnie poznaje rolę jej poszczególnych elementów, uczy się tworzyć z nich konkretną całość. Edukacja artystyczna budzi drzemiące w młodym człowieku zdolności muzyczne a pełny i harmonijny rozwój aktywności uczniów zależy przede wszystkim od nauczyciela.

Instrumenty niekonwencjonalne – w poszukiwaniu różnych barw i brzmień dźwięku.

Praca plastyczna inspirowana artykulacją dźwięków – non legato.

Muzyka, która raczej odwołuje się do wyobraźni niż do wiedzy, ma wielki wpływ na **rozwój emocjonalny dziecka**. Aby rozbudzić wrażliwość i wyobraźnię muzyczną dzieci, trzeba wykorzystywać formy ekspresyjne (tj. ruch, śpiew, grę na instrumentach) oraz formy percepcyjne (tj. słuchanie, odczytywanie dźwięków oraz łączenie ich w melodię). Zabawy z muzyką i instrumentami pomagają przełamać nieśmiałość u dzieci oraz pozwalają im na wzajemne poznanie się w grupie. Ważne jest, aby muzyka stała się również pomostem pomiędzy dzieckiem a nauczycielem. Dzięki temu powstaje więź oparta na życzliwości i przyjaźni. Nauczyciel powinien proponować atrakcyjne formy zajęć, podtrzymywać żywe tempo pracy, nasycać je ciekawymi ćwiczeniami i zabawami, a także wartościowym repertuarem piosenek i utworów do słuchania. Dzięki różnym formom słuchanej muzyki „na żywo” lub z nagrań, dzieci mogą analizować budowę dzieła, dostrzegać różnice i podobieństwa poszczególnych jego części, utrwalać pojęcia muzyczne, poznawać nowe instrumenty. Zajęcia zintegrowane stają się wtedy atrakcyjniejsze, co zachęca uczniów do pełnej aktywności.

Impresja muzyczno-ruchowa z rekwizytem – „Dywan Pani Wiosny”.

Tworzenie prac plastycznych do muzyki instrumentalnej M. Bilińskiego „Fontanna radości”.

Muzykowanie w klasie, szkole i poza nią daje wiele okazji do utrwalania wiadomości muzycznych i uspołecznienia dzieci. Podczas tego typu działań widać i słychać, komu „udało się”, a „kto się zagapił” i wykonał niepoprawnie dane zadanie muzyczne. W tym przypadku opinia grupy staje się sprzymierzeńcem nauczyciela, który w odpowiedni sposób będzie starał się scalić klasę.

Ważnym elementem angażowania uczniów do uczestnictwa w imprezach pozaszkolnych jest chęć promowanie dziecięcej twórczości artystycznej, propagowanie wśród uczniów idei tkwiących np. w pieśniach historycznych, podtrzymywanie tradycji i kultury narodowej oraz pielęgnowania radości ze wspólnego muzykowania.

Udział dzieci w konkursie piosenki legionowej i żołnierskiej.

Zwyczaje i obrzędy ludowe – inscenizacja – „Korowód z Marzanną”.

Uczniowie klas młodszych bardzo chętnie uczestniczą w integracyjnych koncertach artystycznych. Dzieci uczą się w ten sposób obserwować otaczające środowisko całościowo, uważnie wysłuchiwać polecenia i działać zgodnie z podanym instruktażem lub wzorcem.

„Święto Ziemi” udział w festiwalu piosenki ekologicznej.

Dzień europejski - apel uczniów klas I-III.

Wrażenia dzieci w okresie edukacji na szczeblu pedagogiki wczesnoszkolnej ulegają ciągłemu rozwojowi. Ich coraz większe możliwości widoczne są jako ciągłe udoskonalenie spostrzeżeń. Aby zapewnić ich dokładność i trwałość nauczyciel powinien angażować jak najwięcej analizatorów dziecka. Udział możliwie największej liczby narządów zmysłowych w poznawaniu zwiększa aktywność uczenia, zapewnia pełniejsze, konkretniejsze i dokładniejsze spostrzeganie oraz trwalsze zapamiętywanie. Dlatego warto wprowadzać treści programowe w sposób poglądowy, na podbudowie emocjonalnej jako dostarczenie

wielu bodźców towarzyszących konkretnemu działaniu oraz możność manipulowania postrzeganymi przedmiotami.

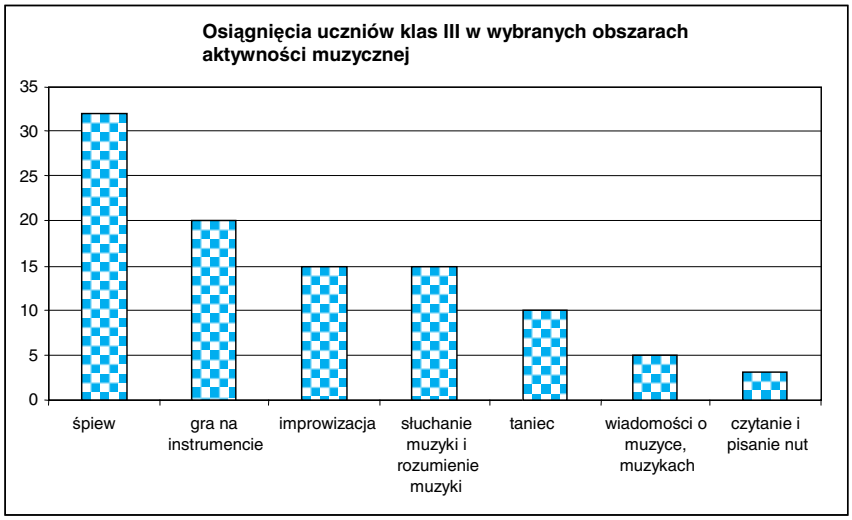
Osiągnięcia artystyczne uczniów a zainteresowania muzyczne nauczycieli

Istotą edukacji na pierwszym szczeblu kształcenia ogólnego jest nabywanie kompetencji przez aktywne działanie i uczenie się wszystkimi zmysłami. Rola nauczyciela w tym procesie polega na organizacji nauczania i uczenia się takiego, które sprzyjałoby optymalnemu rozwojowi każdego dziecka w różnych obszarach aktywności. Poprzez doświadczenie dziecko nabywa wiadomości i umiejętności, w tym także muzycznych. W omawianym okresie intensywnie rozwijają się u dzieci: zdolności sensoryczne, umiejętność jednoczesnego myślenia i działania, wyobraźnia przestrzenna oraz fantazja. Dziecko chętnie wypowiada się za pomocą różnorodnych form ekspresji. Kontakt dziecka z poszczególnymi dziedzinami sztuki tj. literaturą, poezją, plastyką, muzyką i z tańcem, przyczynia się do pełnego przeżycia estetycznego oraz kształtowania procesu twórczego.

Obserwując uczniów klas młodszych w odmiennych sytuacjach dydaktycznych, można ocenić realizację działań w zakresie wybranych aktywności. W ramach edukacji muzycznej dzieci najczęściej śpiewają, grają na instrumentach, tańczą, poruszają się w rytm muzyki, improwizują ruchem, słuchają muzyki i tworzą ją. W zajęciach tego typu działanie jest wzmocnione poprzez przeżycia, pragnienia i doznania, które dzieci odzwierciedlają w swoich wytworach. Aktywność muzyczna wymaga stosowania różnych metod i form pracy na zajęciach. Dlatego nauczycielom potrzebne są sprecyzowane cele, określone treści, sprawdzone formy i metody pracy. O sposobie prowadzenia zajęć decyduje wyobraźnia prowadzącego i uczestników. Ważne jest wzbudzenie zainteresowania dzieci, utrzymanie go i przeniesienie na inne dziedziny poznania.

Osiągnięcia muzyczne uczniów klas I-III oraz ich poziom uzdolnień nauczyciele oceniają jako niezbyt wysoki. W całokształcie podsumowania procentowego badań wynika, że: uczniowie kończący klasę trzecią szkoły podstawowej uzyskują największe rezultaty w następujących obszarach aktywności: wokalnych 32,3%, w grze na instrumentach 20,2%, słuchaniu i rozumieniu muzyki 15,6%, improwizowaniu 12,1%, tańcu 10,4%, wiadomościach o muzyce i muzykach 5,6% oraz czytaniu i pisaniu nut 3,8%.

Wykres 1.



Źródło: Badania ankietowe prowadzone wśród nauczycieli nauczania początkowego.

Nauczyciele wypowiadający się w ankiecie, pomimo, że sami posiadają średni poziom wykształcenia muzycznego, to potrafią jednak dostrzec i ocenić poziom muzykalności swoich uczniów i starają się pomóc rozwinąć go np.: informując rodziców o postępach lub odpowiednio motywując ucznia do działania. Sposoby motywowania uczniów są bardzo zróżnicowane. Badani nauczyciele stosują wiele ich rodzajów, tj.: zróżnicowaną skalę ocen, zaproszenie do udziału w akademii, występ na forum klasy, pochwały, nagrody rzeczowe, wyróżnienie na tle klasy, udział w konkursach, występ dla rodziców, powierzenie roli lidera w prezentowaniu klasy w różnych zadaniach muzycznych.

Zainteresowania to „nabyta, względnie trwała gotowość (dyspozycja) do poznawczego, zabarwionego emocjonalnie zajmowania się jakimiś procesami, zjawiskami i przedmiotami. Gotowość ta kształtuje się pod wpływem oddziaływań czynników środowiskowych i na podstawie wrodzonych oraz nabytych uzdolnień i zamiłowań. Zainteresowania ułatwiają osiąganie wytyczonych celów i podejmowanie rozsądnych decyzji, są też motorem aktywności człowieka, czynnikiem ukierunkowującym jego wysiłki i ich natężenie" (Gurycka A., 1978).

Przeprowadzone badania ankietowe wśród nauczycieli nauczania początkowego nakreśliły poziom ich zainteresowania kulturą muzyczną oraz określiły ich upodobania muzyczne. Ankieta została przeprowadzona w roku szkolnym 2006/2007 wśród nauczycieli z terenu województwa śląskiego uczących w klasach I-III szkoły podstawowej. W badaniach wzięły udział osoby posiadających wykształcenie wyższe magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym. Różnice występowały w stażu pracy oraz w statusie nauczyciela. Wszystkie ankiety zostały wypełnione przez kobiety pracujące w szkołach państwowych. Grupa 10,35% badanych nauczycielek posiadała wykształcenie muzyczne (ognisko muzyczne, szkoła muzyczna I i II stopnia), pozostałe osoby badane miały kontakt z kształceniem muzycznym jedynie na studiach pedagogicznych. Indywidualne zainteresowanie były w niektórych przypadkach wsparte możliwością dokształcenia się z zakresu umiejętności i wiadomości muzycznych u 59,40% respondentów. Około 30,25% procent badanych nie uczęszczała na organizowane w formie warsztatów dodatkowe zajęcia z muzyki, tłumacząc ten fakt brakiem czasu lub takiej potrzeby. Ogólnie, swój poziom zainteresowań kulturą muzyczną, respondentki określają jako przeciętny. Nauczycielki uznają, że w wielu sytuacjach dydaktycznych nie wykorzystują własnych umiejętności gry na instrumentach muzycznych lub z zakresu emisji głosu, ponieważ rzadko śpiewają a w swojej pracy z dziećmi przeważnie wykorzystują magnetofon lub odtwarzacz CD. Brak gruntownego wykształcenia muzycznego nauczycielek nie wyklucza faktu, że w życiu prywatnym interesują się one muzyką jako formą przyjemnego spędzania czasu. Wielu badanych odpowiedziało, że lubi muzykę, tj.: pop, soul, gospel, techno, hip-hop a nawet muzykę poważną. Niestety odbiór ulubionej muzyki przez wypowiadające się nauczycielki jest zazwyczaj bierny. Upodobania i zainteresowania muzyczne nauczycieli skupiają się głównie wokół słuchania muzyki, rzadziej w tańcu, a gra na instrumencie muzycznym jest w ogóle nie brana pod uwagę. Nie dotyczy to oczywiście kilku procent badanych nauczycielek z przygotowaniem muzycznym (ukończona szkoła muzyczna lub ognisko muzyczne), których upodobania i zainteresowania muzyczne obejmują zarówno śpiew, grę na instrumentach (pianino, flet poprzeczny, skrzypce), słuchanie muzyki oraz eksperymentowanie muzyczne tzn. pisanie własnych utworów muzycznych oraz piosenek do tekstów, które potem wykorzystywane są podczas zajęć nauczania zintegrowanego. Przeciętne zainteresowanie muzyką i kształceniem muzycznym wśród nauczycieli wynikać może z tego, że w rodzinach jest brak tradycji muzycznych. Wspólne muzykowanie np. gra, śpiew, rodzinne wychodzenie na koncerty, śpiewanie kolęd podczas świąt – to nadal rzadko spotykane zjawiska. Opisana sytuacja ma swoje podłoże znacznie wcześniejsze i sięga do edukacji na najniższym szczeblu. Niestety

braki ujawniają się już na etapie rodziny, od najmłodszych lat niedostatek muzyki jako ważnego i potrzebnego elementu życia.

Chociaż zainteresowania i upodobania nauczycieli nauczania początkowego są ograniczone jednak oni sami w pracy z uczniami preferują różnorodne formy aktywności muzycznej. Wykorzystują takie z nich jak: śpiew, ruch z muzyką, gra na instrumentach, percepcja muzyki, twórczość muzyczną, integrowanie różnych elementów sztuki, doświadczanie muzyki z punktu widzenia różnych dyscyplin poznania. Nauczyciele oprócz tego, że chętnie wykorzystują te formy aktywności muzycznej to również stosują je z dużą intensywnością, oczywiście jak na możliwości czasowe zajęć zintegrowanych. Jednak najczęściej stosowaną formą jest śpiew i gra na instrumentach. Ruch z muzyką, percepcja muzyki, twórczość muzyczna są stosowane często, integrowanie różnych elementów sztuki oraz doświadczanie muzyki z punktu widzenia odmiennych dyscyplin są stosowane sporadycznie.

Konkluzja

Sztuka, w tym muzyka, swoją siłę zawdzięcza niewerbalnemu oddziaływaniu, które angażuje uczucia, sferę emocjonalną i poznawczą odbiorcy. Stanowi ona wyjątkowy twór aktywności ludzkiej. Ze względu na swoją specyfikę, sztuka nie może być zastąpiona przez naukę, technikę czy inną aktywność cywilizacyjną człowieka. Może natomiast, wejść w kooperację z różnymi kierunkami poznania w celu osiągnięcia harmonijnego rozwoju jednostki. W nowej rzeczywistości szkolnej ważnym zadaniem staje się poszukiwanie możliwości integracyjnych w różnych obszarach działań tak, aby wypadkową osiągnięć była integracja zrealizowana w dziecku. Próby unowocześnienia i zmieniania warsztatu pracy, metod i form, na kanwie zachodzących w oświacie przemian, coraz częściej obejmują kierunek stymulowania swobodnej ekspresji dziecka na płaszczyźnie integracji sztuk. Wyrażona w melodii, dźwięku, ruchu i tańcu, barwie, fakturze może naturalnie odzwierciedlać i rozwiązywać dziecięce problemy. Chodzi tu, bowiem o taką organizację pracy, która umożliwiłaby rozbudzanie wszechstronnej aktywności dziecka i wzbogacenie jego osobowości. Olbrzymią rolę w tego typu działaniach odgrywa wrażliwość dzieci na bodźce zmysłowe, świat barw i dźwięków.

Literatúra:

GURYCKA A. 1978. *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*. Warszawa: WSiP.
KISIEL M. 2005. *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*. *Studium metodyczno-badawcze*. Katowice: Wyd. UŚ, ISBN 83-226-1505-1.
KISIEL M. 2007. *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*. Dąbrowa Górnicza, Wyd. Naukowe WSB, ISBN 978-83-88936-40-1.
LIPSKA E., PRZYCHODZIŃSKA M. 1991. *Muzyka w nauczaniu początkowym*. *Metodyka*. Warszawa: WSiP, ISBN 83-02-04190-4.
ROGALSKI E. 1993. *Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej*. Bydgoszcz: Wyd. Uczelniane WSP.
SUCHODOLSKI B. 1986. *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa: PWN.
SUŚWIŁŁO M. 2001. *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Olsztyn: Wyd. Naukowe UW-M, ISBN 83-7299-137-5.
WĘGLIŃSKA M. 1999. *Motywy szkolne dzieci w młodszym wieku*. Szczecin: Wyd. Naukowe US, ISBN 83-7241-019-4.
WOJNAR I. 1970. *Sztuka i wychowanie*. Warszawa: PZWS.

WOJNAR I. 1990. *Podstawowe problemy wychowania estetycznego (teoria i praktyka)*. W: *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia*. *Polska koncepcja i doświadczenia*. Red. I. Wojnar, W. Pielasińska, Warszawa: WSiP.
WUTTKE J., KISIEL M. (red.) 2006. *Wychowanie estetyczne w edukacji i wspomaganiu rozwoju dzieci i młodzieży*. Mysłowice: Wyd. GWSP, ISBN 83-89032-51-1.
ZWOLIŃSKA E. (red.) 2002. *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym*. Bydgoszcz: Wyd. Naukowe AB, ISBN 83-7096-433-8.

Kontakt:

PhD. Mirosław Kisiel
Uniwersytet Śląski
Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki
Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów
ul. M. Grażyńskiego 53
40-126 Katowice, Polska
E-mail: mkisiel@us.edu.pl

Informačná výchova v pregraduálnej príprave študentov učiteľských odborov

Andrea Kubalíková, SR

Anotácia: Príspevok sa zaoberá informačnou výchovou – jej východiskami, metódami a formami v rámci všeobecného pedagogicko-psychologického základu pregraduálnej prípravy študentov učiteľských odborov na Fakulte prírodných vied ŽU v Žiline. Uvádza konkrétne príklady a metodiku aplikácie princípov informačnej výchovy a ich začlenenie k profesijným kompetenciám budúcich absolventov učiteľstva.

Kľúčové slová: informačná výchova, informačná gramotnosť, profesijné kompetencie VŠ študentov učiteľstva, informačné a komunikačné technológie, celoživotné vzdelávanie

Informačná výchova ako proces vedúci k cieľavedomému a zámernému spracovávaniu a efektívnemu využívaniu informácií je pojmom v dnešnej informačnej spoločnosti viac ako aktuálnym.

V terminologickom a výkladovom slovníku nových informačno - komunikačných technológií a ich implementácií (Katuščák, 1998) sa tento pojem definuje ako „komplexný cieľavedomý formatívny proces nadobúdania znalostí a vedomostí z odborov a disciplín, ktoré sa zaoberajú zhromažďovaním, spracovávaním, uchovávaním, sprístupňovaním a využívaním rôznych druhov odborných informácií a ich zdrojov.“ V širšom vymedzení chápeme informačnú výchovu ako realizáciu „racionálnej výchovy a prípravy človeka na využívanie a tvorbu poznatkov s cieľom nadobudnutia ucelenej sústavy vedomostí, zručností a návykov v poznávacom procese.“

Sakalová (1998) informačnú výchovu chápe ako integrálnu zložku výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorá je zameraná na vytváranie zodpovedajúcich modelov informačného správania žiakov a študentov. Teória informačnej výchovy obsahuje teoreticko-metodologické otázky implementácie obsahu a metód informačnej výchovy do edukačného procesu, vymedzuje jej základné podmienky a rozpracúva model (štandardy) informačnej kvalifikácie a správania objektov výchovy na rôznych stupňoch škôl.

V dnešnej učiacej sa spoločnosti sú rozhodujúcim zdrojom vývoja informácie. Tento prechod od industriálnej k informačnej spoločnosti mení postavenie školy, ktorá prestáva byť dominantným zdrojom informácií. Obsah informačnej výchovy odvodzujeme z predpokladu, že najdôležitejšou úlohou školy je rozvíjať osobnosť žiaka a hlavne ho pripravovať pre jeho život v informačnej spoločnosti.

Oblasť rozvoja schopnosti vyhľadávať relevantné informácie a efektívne s nimi pracovať, osvojenie si metód ich spracovania a aplikácie sa stáva kľúčovou pre zmenu paradigmy vzdelávania. Nové vzdelávacie technológie nenahradia učiteľa, ale zásadne zmenia jeho úlohu. Podľa Kosovej (2002, s. 6) hlavnými úlohami učiteľa sa stanú: rola diagnostika, facilitátora a sprievodcu rozvoja každého žiaka či študenta, manažéra efektívnych pedagogických situácií, reflektívneho profesionála a inovátora, tvorcu stimulujúcej a emocionálne bezpečnej triednej či skupinovej klímy.

Podľa Horváthovej a Švejdu (2006) informačná výchova neakceptuje len ovládanie príslušných informačných a komunikačných technológií. Jej významným cieľom je prispievať spolu s ostatnými predmetmi vzdelávania k rozvíjaniu kognitívnych schopností ako u žiaka

a študenta na školách, tak aj u dospelých v systéme celoživotného vzdelávania. Informačná výchova tak prispieva k celkovému zdokonaľovaniu prenosu i ďalšieho kvalitatívneho rastu doteraz získaných poznatkov ľudstva.

Proces informatizácie v rezorte školstva prebieha na základných, stredných a vysokých školách rôznym tempom a na rôznych úrovniach. Stratégia informatizácie regionálneho školstva sa snaží o dosiahnutie týchto cieľov:
- informačno – komunikačné kompetencie získa každý učiteľ počas svojej pregraduálnej prípravy na vysokej škole, *tieto kompetencie vytvorené procesom informačnej výchovy* v jednotlivých študijných programoch budú prepojené s kariérnym rastom učiteľa,
- informačno - komunikačné kompetencie sa stanú súčasťou vzdelania pre každého žiaka,
- škola vytvorí pre žiaka prostredie na vyučovanie s modernými vzdelávacími technológiami. Vytvorí tak prostredie pre celoživotné vzdelávanie a prepojenie na hodnotenie kvality školy (Meško, 2007, s. 9).

Kompetencie učiteľa sú vo všeobecnosti jeho spôsobilosti preukázať vedomosti, zručnosti a postoje v praktickej činnosti vo vyučovaní, ako aj v iných výchovných aktivitách školy. Podľa Rötlingera (2002, s. 22) okrem toho, aké má mať učiteľ osobné vlastnosti, kompetencie hovoria aj o tom, aké má mať zručnosti s postoje v súvislosti so svojím pedagogickým poslaním.

V tomto smere vystupuje do popredia otázka „profesionalizácie učiteľského vzdelávania“ najmä v rámci pregraduálnej prípravy – jej obsahu a formulácie profilu absolventa učiteľského odboru (Lukášová. 2006, s. 7; Spilková, 2006, s. 19). Potreba inovácie vysokoškolskej výučby budúcich učiteľov sa stretáva vo všeobecnosti s dvoma modelmi prístupov:
a) prístup akademický (univerzitný), transmisívny – zameraný najmä na obsah vied, umenia, techniky apod.
b) prístup expertný – prikláňajúci sa profesionalizácii pregraduálnej prípravy učiteľov.

Průcha (2002) uvádza Shulmanove (1987) vymedzenie siedmich základných profesijných znalostí (profesijných štandardov učiteľa) v rámci učiteľského vzdelávania:
- znalosti predmetovo – odborové („znalosť obsahu“)
- všeobecno – pedagogické (princípy a stratégie výučby)
- znalosť kurikula
- odborovo – didaktické znalosti (porozumenie obsahu vzdelávania a spôsoby jeho interpretácie žiakom)
- znalosť žiakov a ich charakteristík (individuálnych a vývinových)
- znalosť kontextu vzdelávania (napr. sociokultúrnych kontextov – rodina, školský systém, manažment skoly...)
- znalosť cieľov, zámerov, kľúčových hodnôt vo vzdelávaní.

Kasáčová a Kosová (2007, s. 3) stručne charakterizujú súčasné európske trendy v rámci identifikácie profesijných kompetencií učiteľa. Európska komisia v roku 2002 rozlišovala v rámci kompetencií vzťahujúcich sa k výsledkom učenia sa:
- kompetencie pre učiacu sa spoločnosť (motivácia k celoživotnému vzdelávaniu, digitálnu (mediálnu) gramotnosť, kreativitu a inovácie, schopnosť riešiť problémy)
- kompetencie pre integrovanie informačných a komunikačných technológií,
- kompetencie pre tímovú prácu,
- kompetencie k participácii na tvorbe školského kurikula, na evalvácii apod.

Výučba s podporou informačnej gramotnosti, ktorou sa označujú všetky kompetencie potrebné pre život v informačnej spoločnosti, by mala poskytnúť dostatok možností na využitie informačných a komunikačných technológií. Tieto novodobé trendy si vyžadujú

najmä pripravenosť a ochotu učiteľov adaptovať sa na meniace podmienky. Súčasná spoločnosť potrebuje už od všetkých učiteľov, nielen informatikov, aby boli informačne a počítačovo gramotní a aby svoje informačno – komunikačné kompetencie vedeli využívať vo svojej práci. V tejto súvislosti vystupuje do popredia otázka inovácie vyučovacích metód, foriem, prostriedkov a vzdelávacích štandardov v prospech rozvoja všetkých „spôsobilostí“ potrebných pre život v informačnej spoločnosti.

Podľa Americkej knižnej asociácie je informačná gramotnosť schopnosť vyhľadávať, hodnotiť a používať informácie z rozličných zdrojov. Mediálnu gramotnosť definuje ako dispozíciu pre prácu s rozličnými formami médií ako nosičmi informácií. Informačne gramotný človek má kompetencie:

- využívať možnosti informačnej spoločnosti;
- získať potrebné informácie, ktoré sú základom pre riešenie problémov a pre prijatie správnych rozhodnutí;
- identifikovať potencionálny zdroj informácií;
- zdokonaľovať sa v stratégiách vyhľadávania informácií v knižnej i elektronickej forme;
- sprístupniť informácie pomocou prostriedkov informačných a komunikačných technológií;
- hodnotiť informácie a systematicky ich usporiadať pre aplikáciu v konkrétnych situáciách;
- integrovať nové informácie do pojmových štruktúr;
- formovať osobitný, individuálny štýl v efektívnej interakcii so svetom informácií.

Tieto informačné spôsobilosti sú prirodzenou súčasťou takého učebného procesu, v ktorom sa obmedzujú učiteľove tradičné spôsoby odovzdávania informácií bez bezprostredného zisťovania ich pochopenia žiakmi či študentmi. Vyučovacie ciele podporujúce rozvoj informačnej gramotnosti a smerujúce k informačnej výchove vyžadujú od študentov komplexnejšiu manipuláciu s informáciami: vie sa rozhodnúť, aké informácie potrebuje, dokáže ich vyhľadať a zaznamenať, je schopný ich hodnotiť a prezentovať.

Informačná gramotnosť je výsledkom dlhodobého formatívneho procesu - informačnej výchovy, ktorá musí byť integrálnou súčasťou vyučovacieho procesu. Predstavuje určitý metodický systém, komplex vyučovacích metód, ktorý sa stáva obsahom vyučovania. Tým sa v podstate mení už spomínaná paradigma vzdelávania a žiak získava niektoré „kľúčové kompetencie“ potrebné pre život v 21. storočí (Sakalová, 1992). Diskutabilnou ostáva otázka implementácie informačnej výchovy do komplexu vyučovacích predmetov alebo jej zavedenie ako osobitného vyučovacieho predmetu. Funkciou informačnej výchovy je postupné dosahovanie štandardov informačnej gramotnosti.

Národné fórum pre informačnú gramotnosť (National Forum on Information Literacy) ktorého hlavnou úlohou je podporovať medzinárodné projekty zamerané na rozvoj kompetencií v spoločnosti charakteristickej informačnou explóziou vymedzuje pre oblasť univerzitného vzdelávania (nielen vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov) tieto cieľové štandardy:

1. Informačne gramotný študent VŠ vymedzí rozsah a podstatu potrebných informácií.

- formuluje jasne a zrozumiteľne požadované informácie.
- identifikuje rozmanité formy a štruktúry jednotlivých zdrojov informácií.
- zváži hodnotu získaných a osvojených informácií.
- prehodnotí rozsah a podstatu žiadaných informácií.

2. Informačne gramotný študent získava potrebné informácie rýchlo a efektívne.

- zvolí najvhodnejšiu stratégiu vyhľadávania informácií a on-line informačnú a vyhľadávaciu databázu.
- vytvára a aplikuje efektívne metódy vyhľadávania.
- podľa potreby flexibilne upraví a mení stratégie prístupu k informáciám.

3. Informačne gramotný študent hodnotí informácie a začleňuje ich do adekvátnej pojmovej štruktúry.

- sumarizuje hlavné pojmy, myšlienky zo systému získaných informácií.
- uplatní cieľuprimerané kritériá pri evalvácií informácií.
- syntetizuje údaje do primeraných koncepcií.
- interpretuje získané informácie ostatným subjektom vyučovacieho procesu, či odborníkom v danej oblasti (e-mail, diskusné skupiny).

4. Informačne gramotný študent vie samostatne alebo ako člen skupiny účinne využiť informácie pre špecifické účely.

- používa prioritné informácie pri prezentovaní výsledkov učebného procesu.
- zatrieďuje informácie do systému predchádzajúcich poznatkov.

5. Informačne gramotný študent rozumie právnym, etickým a sociálnym otázkam, ktoré súvisia s využívaním informačných zdrojov.

- rešpektuje pravidlá citácie primárnych a sekundárnych zdrojov informácií.

Z vlastných skúseností vysokoškolských pedagógov môžeme potvrdiť, že mnohí vysokoškolskí študenti majú obmedzenú schopnosť nájsť požadované odborné informácie, spracovať ich, či selekciou určiť ich dôležitosť a primeranou formou tieto poznatky interpretovať. Ich nízka úroveň informačno – komunikačných kompetencií sa prejavuje a pri zistení, že mnohí študenti síce vedia odovzdať požadovaných 5 – 6 strán súvislého odborného textu, t.j. získaných informácií v danej oblasti, ale nevedia ich vysvetliť, reprodukovať, zostaviť hierarchickú štruktúru dôležitých a menej dôležitých informácií, klásť otázky k danej problematike, pracovať so schémami či grafmi apod. Aj empirické skúsenosti Sakalovej a Matthaeidesovej (1999) potvrdzujú, že mnohí absolventi súčasných stredných škôl, ktorí sa uchádzajú o vysokoškolské štúdium, neovládajú základy metodiky samostatného štúdia, nevedia si robiť poznámky, nevedia pracovať s textom, nevedia excerpovať, citovať, nemajú vytvorenú potrebu informačného zabezpečenia úloh, nevedia pracovať s informáciami, neosvojili si postupy tvorby odborného prejavu, nevedia si organizovať osobný informačný systém apod.

Z uvedeného vyplýva, že obsahovou náplňou pregraduálnej pedagogicko – didaktickej prípravy budúcich učiteľov by malo byť nielen získanie zručností pre prácu s počítačom a prostriedkami informačných a komunikačných technológií (podpora počítačovej gramotnosti), ale najmä efektívna práca s informáciami v knižnej či elektronickej podobe. Práve táto oblasť by mala byť nevyhnutnou súčasťou profesijných štandardov študentov učiteľstva, resp. procesu profesionalizácie učiteľského vzdelávania.

U študentov učiteľských študijných odborov Fakulty prírodných vied ŽU v Žiline sa preto v rámci mnohých predmetov snažíme formovať, už na začiatku ich vysokoškolského štúdia, potrebnú schopnosť vyhľadávať, hodnotiť a používať informácie z rozličných zdrojov. Tento aspekt sa stáva súčasťou ich informačnej výchovy.

Pedagogicko-didaktická stránka informačnej výchovy zahŕňa niektoré metódy interakcie študentov s informačnými médiami, prípadové štúdie, individuálne a skupinové informačné úlohy, metódy aktivizujúcich a tvorivých úloh. Vlastne samotná práca s informáciami ako tvrdí Chupáč (2007) je jednou z tvorivých metód vyučovacieho procesu – učí samostatnosti, analytickému mysleniu, sústredenej pozornosti a „hĺbkovému štýlu učenia“.

Taktiež v rámci tvorivo – humanistickej koncepcie výchovy (KEMSAK) je jednou zo stratégií kognitivizácie osobnosti aj metóda práce s informačnými fondami, ktorá ako tvrdí Zelina (1996) má žiaka naučiť hľadať, zbierať, ukladať, systematizovať a využívať informácie a viesť ho k vytvoreniu svojho vlastného informačného systému v napojení na rôzne informačné zdroje (elektronické, knižničné apod.).

V rámci povinných či povinne voliteľných predmetov: Didaktická technológia, Technológia vzdelávania, Knižničná informatika, ktoré zabezpečujeme na katedre pedagogiky, psychológie a sociálnych vied FPV ŽU aj v rámci prístupu na univerzitný systém elektronického vzdelávania (e - learning) využívame dostupné formy a prostriedky rozvíjania a aj evalvácie informačno – komunikačných kompetencií našich budúcich pedagógov.

Pokúsili sme sa tiež o vytvorenie metodického materiálu (tzv. manuálu) so súborom úloh pre študentov 1. a 2. ročníka učiteľstva všeobecnovzdelávacích a umeleckých predmetov v rámci ich všeobecnej pedagogicko – didaktickej prípravy na FPV ŽU. Informačné úlohy sme vytvorili najmä v rámci predmetu Knižničná informatika pre dosiahnutie týchto cieľov:

- naučiť študentov hodnotiť informácie a systematicky ich usporiadať pre aplikáciu v konkrétnych situáciách;
- naučiť študentov efektívnejšej orientácii v informačných zdrojoch, konkrétnych knižných a elektronických textoch, pri tvorbe citácií, výpiskov a pod.,
- ponúknuť študentom konkretizáciu úloh pre vybrané učivo v rozsahu učebných osnov vyučovacích predmetov na základných a stredných školách (študenti sa tak oboznámia nielen s kurikulárnymi dokumentmi, ale aj so samotným obsahom vzdelávania na ZŠ a SŠ),
- viesť študentov k samostatnému precvičovaniu zručností s prácou s textovým a tabuľkovým editorom MS Office,
- podporovať študentov vo vzdelávaní prostredníctvom univerzitného portálu pre e-learning.

Niektoré úlohy z daného metodického materiálu mali charakter aktivizujúcich a tvorivých úloh (pozri úloha č. 1 a úloha č. 2).

Úloha č. 1:
Situácia: Začínajúci učiteľ sa vo svojej pedagogickej praxi môže stretnúť s tým, že v rámci svojho vyučovacieho predmetu nemá k dispozícií vhodný pracovný zošit, je jednoducho bez „podporného učebného materiálu“ pre dané učivo, tematický celok s ktorým majú pracovať jeho žiaci / študenti. Ako to môže riešiť? *Vaša úloha:* Pripravte vhodný učebný materiál, jednu kapitolku učiva učebnice (minimálne 4 strany, neráta sa titulná strana, ďalej s riadkovaním 1,5 a štandardnými okrajmi strán) pre určitú vekovú kategóriu (ľubovoľný ročník na ZŠ alebo SŠ) a pre vyučovací predmet Vašej aprobácie. Pokúste sa zachovať didaktické princípy názornosti prezentovaných informácií, primeranosti odborných termínov a ich adekvátne vysvetlenie pre vybranú skupinu žiakov a pod. *Porozmýšľajte:* - nad vhodnou témou na spracovanie učebného materiálu resp. učiva a vybrať si ročník ZŠ alebo SŠ pre ktorý bude daný materiál určený - nad výberom vhodného odborného textu a obrazového materiálu z internetu : (tipy: http://artpad.art.com/artpad/, http://www.photo.net); *Aplikujte:*

- farebne odlíšiť významnosť pojmov v texte (odlíšiť dôležité pojmy od menej dôležitých, vytvoriť adekvátnu štruktúru textu kognitívnym schopnostiam žiakov vybraného stupňa školy, ročníka…), samozrejme použiť nadpisy a podnadpisy;
- použiť panel nástrojov s kreslením alebo skicár pre vytvorenie schém; využiť blok textu;
- použiť formu stĺpcov, tabuliek, orámovanie textu a pod.;
- upraviť titulnú stranu učebného materiálu (použiť hlavičku a čísla strán);
- na konci učiva vymyslieť úlohy (cvičné otázky) pre zistenie úrovne získaných poznatkov z Vami vytvoreného učebného materiálu;

Úloha č. 2:

Situácia:
Nevyhnutnou súčasťou práce učiteľa a jeho prípravy pre vyučovací proces je vytvorenie pozitívneho a priateľského ovzdušia (sociálnej klímy) v danej triede a na škole...Učiteľ sa môže pričiniť o pozitívnu atmosféru školy organizovaním zaujímavých podujatí v rámci života školy či triedy. Ako sa to dá?
Vaše úlohy:
Vytvorte pútavú pozvánku na divadelné predstavenie školského divadielka (inšpirácia, tip: www.klasici.sk). Je potrebné uviesť názov predstavenia (stručná charakteristika), názov divadielka, kde a kedy bude predstavenie, vložiť motivujúci obrázok, slogan, symbol a pod....
Alebo môžete navrhnúť pútavý plagát pre športový deň, ktorý vy ako budúci učiteľ budete organizovať na Vašej škole – uviesť športové disciplíny, podmienky jednotlivých súťaží, odmeny víťazom a pod. Alebo....Vašej tvorivosti sa v tomto prípade medze nekladú!
Aplikujte:
- vytvoriť a použiť textový (rozličný font písma, farebnosť, veľkosť) a motivujúci obrazový materiál (fotografie, obrázky z internetu), použite aj štýl WordArt.

Informačná gramotnosť ako sme už spomínali predstavuje súhrn kompetencií funkčnej gramotnosti a informačno – komunikačných kompetencií nevyhnutných „pre prežitie“ v prostredí informačnej spoločnosti. Je to taktiež súbor poznatkov a metód, ktorých osvojenie vedie k schopnostiam, zručnostiam a návykom potrebným pre celoživotné vzdelávanie. Ako uvádza Kosová (2002), „celoživotný vzťah k učeniu sa vytvára na základe zmysluplného učenia. Aby edukačné zásahy mali vplyv na osobnosť, musia mať charakter dôležitých, osobne významných situácií.“

Za účelom pedagogického prieskumu sme v akademickom roku 2007/2008 tiež vypracovali hodnotiaci nástroj pre posúdenie niektorých aspektov informačnej a počítačovej gramotnosti študentov prvého ročníka rôznych aprobácií v rámci študijného programu učiteľstva všeobecnovzdelávacích a umeleckých odborov. Vypracovali sme dotazník z uzavretými typmi odpovedí, ktorého kvantitatívne spracovanie uvádzame v obsahovo odlišnom príspevku.

Summary:
The article refers about the information education (training) – some goals, methods and strategies in university education. The paper deals with educational and communicative media and theirs specific possibilities in the education. The main role for people is to be good at orientation in huge amount of information, to understand them and to know how to use them.

Literatúra:

Chupáč, A. K metódam kreativního vyučování na základní škole. In: *Pedagogické rozhľady*, Banská Bystrica: Metodicko – pedagogické centrum, roč. 16, č. 4. ISSN 1335 – 0404

Information Literacy Competency Standards for Higher Education. 2003 [online]. American Library Association. [cit. 2003-04-29]. Dostupné na WWW: http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html

Kasáčová, B., Kosová, B. 2007. Európske trendy a slovenský prístup k tvorbe učiteľských kompetencií a spôsobilostí ako východisko k profesijným štandardom. In: *Pedagogické rozhľady*, Banská Bystrica: Metodicko – pedagogické centrum, roč. 16, č. 3. ISSN 1335 – 0404

Katuščák, D. 1998. Informačná výchova: terminologický a výkladový slovník. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1998, 375 s. ISBN 80-08-02818-1

Kolektív autorov. 2006. Profesijný rozvoj učiteľa. Prešov: Rokus, 2006. ISBN 80-89055-69-9

Kosová, B. 2002. Celoživotné vzdelávanie a školská edukácia. In: *Pedagogické rozhľady*, Banská Bystrica: Metodicko – pedagogické centrum, roč. 11, č. 4. ISSN 1335 – 0404

Lukášová, H. 2006. Metamorfózy pojetí učitelské prípravy a jejich pedagogický výzkum. In: *Pedagogika*, Praha: Pdf UK, roč. LVI, č. 1. ISSN 0031 – 3815

Meško, D. 2007. Koncepcia informatiky a informatizácie školstva. In: *Pedagogické rozhľady*, Banská Bystrica: Metodicko – pedagogické centrum, roč. 16, č. 2. ISSN 1335 – 0404

Průcha, J. 2002. Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002.

Rötling, G. 2004. Ako si učiteľ môže hodnotiť svoje psychodidaktické kompetencie. In: *Pedagogické rozhľady*, Banská Bystrica: Metodicko – pedagogické centrum, roč. 13, č. 5. ISSN 1335 – 0404

Horváthová, Z., Švejda, G. 2006. Nutnosť zavedenia informačnej výchovy do vzdelávania. [online]. [cit. 2007-11-30]. Dostupné na www: web.mtf.stuba.sk/sk/aktuality/konferencie/schola/prispevky06/Horvathova-Svejda.doc

Sakálová, E. – Matthaeidesová, M.: Práca s informáciami vo vyučovaní na základných a stredných školách. In: *Školské knižnice*, 1999, č. 132 – 133. 127 s.

Sakálová, E. 1998. Teoretické problémy informačnej výchovy. In: *Knižničná a informačná veda XVII.* Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského. Bratislava : UK, 1998, s. 79 – 93. ISBN 80-223-1236-3

Spilková, V. Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentu učitelství. In: *Pedagogika*, Praha: Pdf UK, roč. LVI, č. 1. ISSN 0031 – 3815

The Nine Information Literacy Standards for Student Learning. 2003 [online]. National Forum on Information Literacy. [cit. 2003-04-29]. Dostupné na WWW: http://www.infolit.org/definitions/9standards.htm

Zelina, M. 1996. Stratégie a metódy rozvoja osbnosti dieťaťa. Bratislava: IRIS, 1996. ISBN 80-967013-4-7

Kontakt:

PaedDr. Andrea Kubalíková PhD.
Katedra pedagogiky, psychológie a sociálnych vied
Fakulta prírodných vied Žilinskej univerzity
J. M. Hurbana 15
010 26 Žilina
Tel: 00421 41 51363 97
e-mail: andrea.kubalikova@fpv.uniza.sk

Kreatívny prístup vo výchove

Zdenka Kumorová, SR

Anotácia: Článok reaguje na problematické okruhy učenia dnešných žiakov na školách, s ktorými sa častokrát stretávajú budúci učitelia v pedagogickej praxi. Prinášame niekoľko poznámok a návodov, ktoré by mohli pomôcť prekonávať učiteľom bariéry spojené s výchovou a vzdelávaním. Sme toho názoru, že študent vysokej školy s pedagogickým zameraním by mal pracovať s tvorivými metódami, ktoré účinne učiteľovi pomáhajú žiakov zároveň vzdelávať aj vychovávať a ktoré vedú k rozvoju trvalých hodnôt, vedomostí a kreativity.

Kľúčové slová: motivácia, aktivizácia, tvorivé aktivity, vzťah učiteľ – žiak, emocionálny rozvoj žiaka, osobnosť,

V súčasnosti pôsobí na žiaka v škole i mimo nej mnoho spoločenských a sociálnych vplyvov, ktoré ho vychovávajú a formujú. Škola nesie zodpovednosť za výchovu žiaka v školskom prostredí a má podiel na tom, aká osobnosť s jeho kvalitami sa z neho vytvorí a zaujme miesto v spoločnosti. K tomuto výchovnému procesu môže prispieť aj pedagóg, ktorý si overuje inovačné prístupy vo výchove a vzdelávaní na školách.

Pedagogika sa neustále rozvíja a prináša so sebou mnoho nových podnetov, ktoré by mohli byť prínosné z hľadiska efektívnosti výchovno-vzdelávacieho procesu. Trend jasne ukazuje smerovanie riadenia vyučovacích hodín na školách, ktorý naďalej poukazuje na motiváciu a aktivizáciu žiakov v tomto procese. Skúsenosti učiteľov a mnohé vedecké výskumy dokazujú silu motivačných a aktivačných cvičení na zvýšený záujem a výkon žiakov v učení a o učenie. I z vlastných pedagogických skúseností sa možno bezpečne domnievať, že preferovaný prístup vo výchove na jednotlivých školách zanecháva pedagogickú vizitku o samotnej škole v hodnotiacich výsledkoch ale i v žiakoch a učiteľoch.

Metodičky a autorky knihy, zaoberajúcej sa riešením všeobecných problémov didaktiky slovenského jazyka a slohu sú toho názoru, že „zvyšovanie účinnosti výchovno-vzdelávacieho procesu a rozvíjanie rôznych, teda aj komunikačných, zručností žiakov umožňuje okrem iných faktorov aj optimálny výber metód a ich efektívna aplikácia.“ (s.46, 2003) Ak učiteľ, v rámci svojich kompetencií bude presadzovať na škole metódy, ktoré zvyšujú aktívnu účasť žiaka na hodinách, vzbudí u žiaka rešpekt a toleranciu pred daným predmetom i pred sebou. Schválne hovoríme o tolerancii predmetu, pretože nie sme naivní, aby sme si mysleli, že práve náš predmet budú všetci obľubovať. Účelom hodín konkrétneho predmetu je držať krok so vzdelávacím štandardom, podaný v pedagogických dokumentoch, pričom forma výučby bude cielene zameraná na emocionálny rozvoj osobnosti. Úspechom bude, ak sa žiaci budú dožadovať hodín, respektíve motivačných tvorivých aktivít na ďalších a ďalších stretnutiach, aby mohli preukázať svoje schopnosti a znalosti.

Pedagóg, ktorý ak sa rozhodne pre zmenu v tradičnom vyučovaní, môže stavať na veľkom zásobníku zaujímavostí u žiakov. Nadobudli ich popri svojich koníčkoch, pri sledovaní širokého spektra programov, ktoré im ponúkajú médiá. Tvorivosti sa medze nekladú. Tvorivo treba modifikovať všetky skúsenosti a vedomosti žiakov, ktoré nadobudli aj mimo školy a využiť ich vo vyučovaní. Takto sa žiakom ponúkne istá dôležitosť, ktorá aktivizuje žiakov k činnosti. V tomto okamihu je vhodné spresniť žiakom, akým spôsobom budú ďalej narábať s vedomosťami, aby ostali zafixované i pre ostatných a to najlepšie písomným záznamom. Dôležité je, podeliť sa s výslednými textami s ostatnými a diskutovať o tom, či boli fakty v texte vhodne použité a pod. Veľmi záleží na spôsobe, akým osloví škola žiakov a pedagógov, aký prístup vo vzdelávaní a výchove uprednostňuje. Pre oboch, žiaka i učiteľa je

prirodzenejšie ísť cestou aktivizácie, motivácie, kde platia demokratické princípy, férovosť, zdravá rivalita a spolupráca. Žiaci i učitelia sa tešia na ďalšie stretnutia a vyučovací proces, ako i všetky prípravy s ním súvisiace, nie sú pre oboch strašiakom, lež výzvou. Chcú sa navzájom pred sebou zdokonaľovať, vzájomne sa pedagóg i žiak posúvajú dopredu, učiteľ nemá problém vyhľadávať nové motivačné a aktivačné metódy, keď pozoruje, ako jeho žiaci lipnú na jeho prezentovaných úlohách.

Je zaujímavé sledovať poznatky učiteľov, ako sa im podarilo „prejsť žiakom cez rozum“, aby ich dokázali spontánne vtiahnuť do učiva, bez toho, aby sa tvárili otrávene. U učiteľov sa napríklad osvedčilo spájať učivo so zážitkami a skúsenosťami žiakov. Žiaci nepohrdnú ani lukratívnymi „pikoškami“ zo života učiteľa a jeho zážitkami. Práve naopak, keď vidia, že aj on ponúkne niečo zo svojho súkromia, ktoré nenašiel v knihe, aj oni sú prístupní zdôveriť sa so svojimi príbehmi publiku. Navodí sa tak priateľská klíma, v ktorej sa dobre pracuje a tvorí. S takýmto efektívnym účinkom vo vzdelávaní i vo výchove žiakov možno počítať aj vtedy, ak učitelia budú pracovať s kreatívnou metódou tvorivé písanie. Písomný produkt bude navyše odozvou pre vás (možno sledovať ako aplikujú svoje získané vedomosti aj s odstupom času) aj pre svojich spolužiakov, pretože ich možno publikovať aj pre ostatných ako inšpirácia pri učení, myslení, cítení...

V školskej realite ako aj vedeckých pedagogických a didaktických kruhoch naopak narážame na kritiku a nedostatky výchovy a vzdelávania v škole. Na prvom mieste tradičný model vzdelávania s obrovskou informačnou bázou, kde sa len okrajovo zmestí do vyučovania náplň slova výchova. Spoluautorky Dargová J. a Pružinská Ľ. (s. 8, 2004) tento fenomén v tradičnom vyučovaní označili ako „luxusný balíček vedomostí“, kde naopak chýba priateľ, partner a sprievodca na ceste autentickej existencie – niekto, kto by žiaka naučil byť (tvorivo existovať).

Častokrát sa učitelia ponosujú na žiakov ako ťažko sú zvládnuteľní žiaci, nevedia si udržať ich pozornosť, nerešpektujú ich pravidlá a zásady. Hľadajú návody u svojich kolegov, v didaktických príručkách, v psychologických článkoch, ale názory sú také rozmanité a častokrát i nerealizovateľné v súčasných podmienkach, aké im ponúka ich škola. Variabilnosť žiakov nedovoľuje učiteľom pracovať s konkrétnou šablónou na výchovu žiakov, pretože individualita a originalita detí nepozná šablónu. Preto učitelia nenájdu často odpoveď ani v pedagogicko-psychologických dokumentoch, ani u svojich skúsenejších kolegoch, nájdu ju s pribúdajúcimi skúsenosťami sami tak, že sa čo najviac priblížia ich potrebám, keď s nimi diskutujú o tom, čo ich zaujíma, v čom majú rezervy. Jednoducho povedané, ak nájdu spoločnú reč. Hľadanie by im mohli uľahčiť tvorivo-aktivačné cvičenia, ktoré nielen učia žiakov prirodzeným spôsobom, ale aj vychovávajú. Ide o metódy, ktorých výsledný produkt je vždy písomný text a následne sa rozvinie diskusia o tomto texte. Keďže ide o písomnú produkciu, žiak sa oveľa viac odosobní a ponúkne oveľa viac myšlienok, ako v ústnej produkcii. Zároveň cíti zodpovednosť za to, aké informácie a akým spôsobom ich odovzdá svojim spolužiakom.

Známy pedagóg, didaktik a teoretik G. Petty (s.81, 2002) má na dosiahnutie poriadku v triede a rešpektovanie učiteľa žiakmi svoj model. Je toho názoru, že od chaosu k poriadku vedie pomyselný most so štyrmi oblúkmi. Pokiaľ sa chce učiteľ k poriadku dopracovať, je potrebné previesť svoju triedu po tomto moste, pričom každý z týchto oblúkov musí byť na svojom mieste. Ide o tieto podmienky (s. 81, 1996):

- efektívne hodiny,
- dobré organizačné schopnosti
- dobré vzťahy učiteľ - žiak,
- poúčanie (ktoré takmer nikdy nemožno dosiahnuť, kým nebudú prvé tri podmienky splnené).

Model prezrádza, že k rešpektu a k poriadku vo vyučovaní sa môže dopracovať učiteľ len tak, že najprv splní prvý oblúk (podmienku), aby sa potom mohol prepracovať k ďalším trom podmienkam a následne až potom k dožadovanému úspechu v poúčaní a formovaní. V prvej fáze učiteľ žiakovi sprostredkuje nielen informácie, ale aj štýl učenia, predstaví mu nielen to čo učí, ale aj to ako učí (ako je kreatívny, komunikatívny, ochotný pristúpiť na diskusiu a pod.) a tiež aj to, ako sa to dá naučiť. Efektívne hodiny si učiteľ vybuduje tak, že ponúkne viac, ako len prednášku a holé fakty. Získanie si žiakov a prehĺbiť u nich okrem vedomostí aj isté morálne, etické a estetické hodnoty spoločnosti veľmi závisí od prístupu učiteľa i školy.
Tvorivý prístup na školách predstavuje zahŕňať do príprav učiteľov tvorivo-motivačné metódy a techniky. Nimi sa dosahujú stanovené ciele, ktoré sú formulované v osnovách. Využívanie tvorivých stratégií vo vyučovaní napĺňa predsavzatia definované v učebných osnovách pre vyučovanie materinského jazyka na 1. stupni ZŠ: *„Položiť základy komunikačných zručností žiakov“* (Učebné osnovy, 1997, s. 3) Zmyslom tohto cieľa je prostredníctvom komunikácie, či už verbálnej alebo neverbálnej siahnuť po takých métach, ako je samostatná tvorivá osobnosť s logickým a korektným písomným či ústnym prejavom, pripravená samostatne a originálne riešiť životné situácie. V obsahu sa nehovorí len tom, že žiaci sa naučia písať a logicky myslieť, ale dôraz sa kladie i na formovanie osobnosti, inak povedané, dožaduje sa výchovy žiaka podľa daných spoločensko-sociálnych princípov.
Stanovené pedagogicko-didaktické dokumenty sú v mnohom veľmi náročné a keďže idú po boku s potrebami novej prestavby školského systému, častokrát sú i z časového prípadne iného dôvodu nerealizovateľné. Pre skúsenejších učiteľov predstavujú „strašiaka“ či „vzdušné zámky“, pre čerstvých prípadne budúcich učiteľov zas chaos a dilemu „tradičné verzus moderné“. Pedagogika a odborové didaktiky prinášajú rozporuplné výsledky ohľadom ďalšieho smerovania výchovno-vzdelávacieho procesu, preto niet divu, že sa tieto rozpory ohľadom učenia prenášajú aj do školskej praxe. Za pozitívne pri týchto transformačných zmenách možno považovať to, že popri fixne stanovených učebných osnovách ostáva priestor pre učiteľa, ktorý má právo, a nesie za to aj patričnú zodpovednosť, modernizovať vyučovacie hodiny podľa svojich predstáv. A tu treba mať na pamäti, že nároky modernej spoločnosti sú natoľko rozsiahle, že treba vyučovací proces viesť k pragmatickým cieľom, ktoré budú dostatočne využité v každodennom živote.
„Vymedzenie pragmatického cieľa ako cieľa hlavného, praktického prináša posuny aj v chápaní ostatných cieľov – kognitívneho, formatívneho a výchovného v užšom zmysle slova.“ (Palenčárová – Liptáková, s. 8) Kognitívny, čiže poznávací cieľ je dôležitý pri osvojovaní si vedomostí a získania základného prehľadu informácií o konkrétnom probléme, téme. Pre nadobudnutie účinnosti získaných vedomostí slúži formatívny cieľ. Tvorivé úlohy natoľko motivujú žiaka, že u neho vyvolávajú prirodzenú potrebu komunikovať o probléme, kriticky sa zamyslieť nad sprostredkovanými informáciami, zaujať k nim postoj, argumentovať, analyzovať a následne vyjadriť svoj názor na určité fakty. Dá sa konštatovať, že zaháji diskusiu so sebou samým a následne s ostatnými členmi vyučovacej skupiny. Ide o tzv. spätnú väzbu ako reakciu na nové poznatky, učivo. Zabráni sa tak bezprostrednej pasivite a nezáujmu žiaka ku konkrétnemu problému, náročnému výkladu.
S fenoménom komunikácie v triede je spojený výchovný cieľ, ktorý má za úlohu učiť takým spôsobom dorozumievania, ktoré sú spoločensky žiaduce, čiže tie, „ktoré sú založené na dodržiavaní komunikačných noriem, rešpektujú princípy spoločenskej interakcie , napr. princíp spolupráce, zdvorilosti a pod.“ (2005, s. 8) Ich sprievodným javom je ukázať cestu, ako vyjadriť svoje myšlienky, city, nálady, postoje; zážitkom dospieť k pochopeniu a k možnému riešeniu problému. Pritom komunikácia prebieha spontánne, učiteľ usmerňuje priebeh tvorivej hodiny, aby pri prezentovaní produktov nevznikali spoločensky nežiaduce spôsoby komunikácie. Učiteľ upozorní žiakov na posmešné a neprimerané reakcie žiakov, učí ich argumentovať, nie zosmiešňovať a osočovať výtvory spolužiakov.

Tvorivé úlohy aktivizujú učiteľa zameriavať edukačný proces na vlastnú jazykovú činnosť žiakov. Výsledkom sú tvorivé texty, preukázaná schopnosť pohotovo, presne a originálne sa vyjadrovať a hlavne rodiace sa tvorivé a sebavedomé osobnosti. „V procese formovania mladej osobnosti má významný podiel slovenský jazyk ako východisko pre všetky výchovné a vzdelávacie činnosti.“ (op.cit., s. 6) Preto treba na školách neustále zdôrazňovať a vyzdvihovať potrebu transformovať rýdzo kognitívne, resp. informatívne ciele na formatívne a výchovné. Tento dôraz prináša do škôl zvýšené nároky na prípravu učiteľov pri uplatňovaní komunikačného princípu vo vyučovaní materinského jazyka. Výsledný efekt sa prirodzene odrazí na kvalitnejšom jazykovom prejave žiakov i pri ostatných vyučovacích predmetoch. A práve schopnosť vyjadrovať sa správne a originálne je prvým predpokladom stať sa úspešný v bežnom i v profesijnom živote.

V súčasnosti žiakom a študentom na stredných a vysokých školách ponúkame aktivity, ktoré sa nevymykajú aktuálne preberanej téme a sú jej doplnením či utvrdením. Výhodou je, že nezaberajú veľa času, sú hravé a nenáročné na školské pomôcky či priestory. Na stredných školách sú podávané ako zadania na konkrétnu úlohu, ktorú treba rozlúštiť, na vysokých školách sa predkladá aj samotná metodika, prínos a použiteľnosť aktivít a otvorí sa diskusia k týmto úlohám. Prezentovaná metóda sa volá kreatívne písanie.

Vyučovanie na vysokých školách sprevádzané výučbou kreatívnej metódy je prínosnom ako v odborovej rovine konkrétneho predmetu, tak i v predmetovej didaktike. Budúci učitelia si robia úsudky o takomto modely vedenia vyučovacej hodiny, vidia jej klady a zápory v reálnej podobe, majú možnosť porovnávať ho s tradičným vyučovaním. Tiež si môžu nájsť odpovede v mnohých otázkach z oblasti didaktiky predmetu, ktorý budú v budúcnosti viesť sami. Môžu sa tak vyvarovať mnohým nejasnostiam vo výchove i vzdelávaní svojich žiakov, prekonajú dlhoročne známy problém vo vyučovaní, ktorým je dominantnosť učiteľa v komunikácii. Výsledkom toho je, že učitelia častokrát pod návalom informácií, ktoré práve vysvetľuje, nepustia žiaka k slovu. Takto žiaci strácajú odvahu komunikovať, sú apatickí voči prednášajúcemu i voči predmetu, pri prehovoroch sú si neistí, majú strach vyjadriť svoj postoj a svoj pocit.

Sme toho názoru, že takýmto chybám by sa malo predchádzať už v pregraduálnej príprave učiteľov. Najviac nedostatkov vo vzdelávaní budúcich učiteľov tkvie práve v tom, že sa prikladá príliš veľký význam tomu, čo budú učiť, menej sa venuje tomu, akým spôsobom sa to dá učiť. Len okrajovo sa výučba dotýka výchovných prvkov vo vyučovaní. Zvláštna pozornosť sa nevenuje ani tak dôležitému momentu pri vedení hodiny, akým je vytvorenie emocionálneho prostredia a pozitívnej klímy v triede. I tu majú významnú rolu rôzne hry, tvorivé metódy a úlohy, ktoré navodia také situácie, ktoré nutkajú žiakov k tvorivej činnosti, k sociálnej interakcii so svojimi spolužiakmi, k rozvoju myslenia a cítenia.

Je veľmi dôležité, ako bude vyzerať príprava budúceho učiteľa na svoje povolanie v podmienkach vysokej školy, pretože od toho záleží i jeho ďalší postup, aký prístup si zvolí vo výchove a vzdelávaní svojich žiakov. Je na nás, aby sme mu ukázali dôležitosť jeho rozhodnutia, akým spôsobom bude viesť svojich žiakov na vyučovacích hodinách. Pri každej novej téme je nutné zdôrazniť mieru zodpovednosti za to, akým spôsobom budú sprostredkované ich budúcim žiakom nové poznatky, ako svojich žiakov vyprovokovať k produkcii myšlienok, nápadov.

Pred samotnou prípravou učiteľov na tvorivé vyučovanie predchádza nácvik komunikačných princípov vedenia hodiny. Študenti sa teoreticky zoznamujú s cieľmi a kompetenciami, ktoré sú zakomponované v stanovených pedagogicko-didaktických dokumentoch. Diskutujú o prevahe kladných a záporných vlastnostiach tradičného a inovatívneho prístupu vo vyučovaní. Hľadajú si svoj vlastný štýl učenia i štýl učenia sa žiakov a sebakriticky pristupujú k zažitým pedagogickým situáciám, analyzujú svoju rolu vo vyučovacom procese a vyhodnocujú svoje pôsobenie na žiakov. Po zvážení všetkých faktorov, ovplyvňujúcich

konkrétnu pedagogickú situáciu by malo prísť prehodnotenie a zváženie, či si pedagóg zvolil správny prístup vo vyučovaní a má pozitívny dopad na výchovu a vzdelávanie, alebo by bolo vhodnejšie prispôsobiť výber metód a stratégií k súčasnej pedagogickej situácii.
Pedagógovia na školách, ako aj psychológovia a tiež samotní rodičia konštatujú, že súčasné deti a mládež sa veľmi zmenili za posledné roky. Je to spôsobené novými možnosťami, ktoré im ponúka veda a technika, majú väčšie možnosti cestovať, samovzdelávať sa prostredníctvom médií a pod. Aj v školstve sa udialo niekoľko zmien, no možností pre väčšie zmeny a inovácie je oveľa viac. Pritom alarmujúce výsledky PISA o neuspokojujúcej gramotnosti žiakov kričia na poplach. Rezervy majú v porozumení aktivít, ktoré vyslovene chýbajú na hodinách vyučovania a v tvorivom využívaní vedomostí. Pritom pedagogicko-didaktická a psychologická teória ponúka nemálo možností na systémovú prestavbu vyučovacej hodiny a učiteľom necháva priestor na inováciu, ktorou by mohol významne ovplyvniť a zefektívniť priebeh a výsledky svojej pedagogickej práce a výchovno-vzdelávacieho procesu.
Mnohí budúci učitelia sa zamýšľajú nad svojou budúcou rolou, ako by najlepšie dokázali zaujať žiakov na hodinách, naučiť ich kriticky myslieť, vzdelávať podľa učebných osnov a k tomu ich ešte aj vychovávať k určitým trvalým hodnotám. Pri výbere tých najúčinnejších prostriedkov ako kvalitne vzdelávať a zároveň vychovávať treba mať na mysli cieľ výchovy a vzdelávania na škole a vždy k nim zaujať kritický objektívny postoj.
Škola si dáva za cieľ podporiť nároky spoločnosti o výchove žiaka zavádzaním demokratických prvkov do výchovno-vzdelávacieho procesu. Prispieva tým k formovaniu harmonicky rozvinutej osobnosti, s dôrazom na rozumovú i emocionálnu stránku.

Summary: The article *Creative approach to upbringing* reflects problematic areas of teaching today`s pupils at schools, which are often dealt with by future teachers in their pedagogical practice. We would like to present several remarks and instructions, which could help teachers to overcome barriers associated with upbringing and education. We think that university student of pedagogical specialization should use creative methods which efficiently help to upbring and educate pupils at the same time.

Literatúra:

DARGOVÁ, J. – PRUŽINSKÁ, Ľ.: 2005. *Emócie v ontogenéze.* In : Inovácie v škole 2004. Zborník z piatej celoslovenskej konferencie s medzinárodnou účasťou. Združenie ORAVA pre demokraciu vo vzdelávaní, ISBN : 80-968664-4-X. s. 8.
PALENČÁROVÁ, J. – KESSELOVÁ, J. – KUPCOVÁ, J.: 2003. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo.* Bratislava: SPN, ISBN 80-10-00328-X.
PALENČÁROVÁ, J. – LIPTÁKOVÁ, Ľ.: 2004. *O dvoch komunikačných zručnostiach alebo o počúvaní a písaní.* Bratislava: Združenia ORAVA, ISBN : 80-968664-4-3.
PETTY, G.: 2002. *Moderní vyučování.* 2. vyd. Praha: Portál, ISBN : 80-7178-681-0.
Sirotová, M. 2006. *Nové formy vyučovania v príprave budúcich učiteľov*. In: Fórum pedagogiky 2006. Transformácia vzdelávania smerom k potrebám európskeho trhu práce. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum , s. 193- 211, ISBN 80-8052-255-3

Kontakt: Mgr. Zdenka Kumorová
Trnavská univerzita,
Pedagogická fakulta, Katedra slovenského jazyka,
Priemyselná 4
P.O. BOX 9
918 43 Trnava
E-mail: zdenka@rentastav.sk

INKLÚZIA VÝNIMOČNÝCH ŠTUDENTOV V PODMIENKACH VYSOKÝCH ŠKÔL

Seidler Peter - Kurincová Viera, SR

Abstrakt
Integrácia žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami do škôl bežného typu je jednou z priorít pedagogickej vedy a praxe. Menšia pozornosť sa jej venuje v oblasti vysokého školstva. Autori príspevku na základe vlastných skúseností i zahraničnej praxe uvádzajú úlohy koordinátora vysokoškolského štúdia študentov so špeciálnymi edukačnými potrebami.

Kľúčové slová
Integrácia. Inklúzia. Vysokoškolské prostredie. Koordinátor štúdia študentov so špeciálnymi edukačnými potrebami .

0 Úvod

Jedným zo znakov ľudskej spoločnosti je jej veľká variabilita. Ľudia sa medzi sebou líšia najrozmanitejšími charakteristikami spätými s ich rasou, geografickou a štátnou príslušnosťou, sociálno-ekonomickým postavením, individuálnymi rozdielnosťami v inteligencii, emocionálnom prežívaní, vôľovom konaní a pod. Tieto ľudské „inakosti“ majú zdroj v endogénnych a exogénnych podmienkach ich individuálnej životnej cesty. Ďalším znakom spoločnosti, a najmä modernej, je hľadanie optimálnych ciest ako rozvíjať individuálne predpoklady ľudí v ich vlastný prospech a zároveň v prospech spoločnosti, v ktorej žijú. V týchto procesoch sa angažujú tí, ktorí pôsobia v oblasti pedagogickej teórie a praxe. V súvislosti s humanistickými a demokratickými reformnými snahami sa v školstve v posledných dvoch desaťročiach, postupne vo všetkých vyspelých krajinách realizujú integračné snahy, t.j. prijatie spomínaných (in)akostí do spoločných edukačných procesov.

1 Širší kontext integrácie a inklúzie v školstve

Myšlienkové asociácie dospelých ľudí pri slove integrácia môžu byť rôzne. Späté sú so vzdelaním a praktickými skúsenosťami. V posledných rokoch sa integrácia ako pojem najčastejšie spája s geopolitickými zmenami v Európe (integrácia krajín Európy), či ekonomickými procesmi (integrovanie a fúzia podnikov a výrobných spoločností). Integrácia a integrovanie má svoje miesto aj v oblasti školstva a vzdelávania. Učitelia poznajú integráciu ako didaktický pojem v oblasti zmien a obsahu vyučovania (spájanie obsahu viacerých vyučovacích predmetov do jedného širšie poňatého predmetu učebného plánu). V posledných rokoch je pojem integrácie spájaný s výchovou a vzdelávaním žiakov so špecifickými edukačnými potrebami. Teda žiakov, ktorí pre postihnutie rôznej etiológie, druhu a stupňa (mentálneho, telesného, zmyslového, špecifickými poruchami správania a učenia, prípadne ďalšie) potrebujú osobitný, špecifický prístup edukačných odborníkov. Práve tento aspekt integrácie v školstve je predmetom nášho záujmu.

História poukazuje na dlhodobý vývoj starostlivosti o ľudí s postihnutím. Rôzne spoločnosti si vlastným spôsobom riešili umiestnenie a postavenie takýchto ľudí v komunite a to v závislosti na vtedajších názoroch a predsudkoch, politike, náboženstvách, ekonomickej úrovni, vedeckého poznania a pod. V dejinách školstva a starostlivosti o znevýhodnených žiakov skôr dominovala ich separácia a segregácia – vyčleňovanie z majoritnej spoločnosti. Tieto procesy mali prirodzene svoje konzekvencie pre samotných postihnutých, ich najbližších (najmä rodičov) a spoločnosť ako takú. I keď samozrejmé budovanie a existencia špeciálnych sociálnych a výchovno –vzdelávacích zariadení mala a má svoje opodstatnenie.

V druhej polovici 20. storočia, najmä pod vplyvom škandinávskych krajín (Dánsko, Švédsko, Nórsko), Veľkej Británie a USA, hlavne za silnej podpory rodičov výnimočných

detí (žiakov), sa začína realizovať filozofia zaradenia väčšiny z nich do bežných škôl a v ich kontexte vytváranie legislatívnych, personálno-odborných, materiálnych a ďalších podmienok na to, aby im v maximálnej možnej miere boli naplnené ich špeciálne (špecifické) edukačné potreby. Išlo o filozofiu úzko spätú s demokratickými právami každého človeka, aby nebol z rôznych dôvodov vyčleňovaný z dominantnej spoločnosti, ale aby bol jej integrálnou, plnohodnotnou súčasťou.

V našich podmienkach sa oblasť integrovania žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami začala viac rozvíjať najmä po roku 1989. Odborná literatúra prináša rôzne názory na integrovanie detí s postihnutím (L.Požár, J.Jesenský, Š.Vašek, L.Horňák, P.Seidler a ďalší). Postupne sa stále častejšie objavuje novší pohľad na prijatie dieťaťa s postihnutím do podmienok majoritnej populácie – jeho inklúzia. V tomto procese sa prirodzene akceptuje heterogenita ľudskej spoločnosti a kooperácia v rámci nej je bazálnym predpokladom jej fungovania. Inklúzia znamená úplné zapojenie sa ľudí sa postihnutím do normálneho života s intaktnými ľuďmi. Predstavuje najvyššiu formu spolužitia heterogénnej spoločnosti (nie sociálnej skupiny) na báze pochopenia a uznania pozitívneho prínosu pre spoločnosť na základe rôznorodosti, multikultúrnosti a jedinečnosti každého jednotlivca v nej práve takého, aký je. Dosiahnutie plnej inklúzie je možné len zmenou myslenia každého človeka – ide o formu spolužitia, ktorá sa nedá vynútiť alebo násilne urýchľovať. Inklúzia zjednocuje parciálne integrácie: školskú integráciu, sociálnu integráciu, pracovnú a spoločenskú. Odborná monografická a časopisecká literatúra, organizovanie rôznych vedeckých podujatí, výskumných projektov a pod. sú odrazom zložitosti tejto problematiky. Poukazujú na jej multifaktorovosť a mnohodimenziálnosť, na prelínanie legislatívno–právnych, pedagogických, psychologických, sociologických, ekonomických a ďalších aspektov (pozri bližšie M.Horňáková, J.Jesenský a iní).

Naša súčasná školská legislatíva reflektuje úroveň doterajšieho odborného poznania v sledovanej oblasti a spoločenské možnosti napĺňania ideí integrácie a inklúzie. Odráža hlavné zásady práv ľudí s postihnutím a osôb so znevýhodnením ako ich deklarujú viaceré národné a medzinárodné dokumenty (Všeobecná deklarácia ľudských práv, Deklarácia práv dieťaťa, Európska sociálna charta, Štandardné pravidlá na vytváranie rovnakých príležitostí pre osoby so zdravotným postihnutím, Charta práv a povinností rodičov Európy, Antidiskriminačný zákon a iné). Mnohé skúsenosti nás však presviedčajú, že inklúzia a prirodzené prostredie je zatiaľ skôr len víziou, nie prirodzenou realitou nášho školského systému. Existuje mnoho bariér, ktoré postupne budeme musieť prekonávať. Predpokladáme, že prijatie nového zákona o výchove a vzdelávaní posunie aj oblasť nášho záujmu na kvalitatívne vyššiu úroveň.

2 Integrácia a inklúzia v kontexte vysokoškolského vzdelávania

Pre stredoškolských študentov – maturantov práve toto obdobie na začiatku kalendárneho roka je významným z hľadiska intenzívneho rozhodovania sa o svojej dôležitej životnej ceste – zapojiť sa do pracovného procesu, pokračovať v ďalšom štúdiu, či skĺbiť obe možnosti. Analýza tlačených a elektronických informácií našich VŠ a ich porovnanie s ponukami zahraničných univerzít poukazuje na rezervy, ktoré v tomto smere u nás máme. Informácie pre študentov so špecifickými edukačnými potrebami sú veľmi skromné. I pri porovnávaní odborných zdrojov – inkluzívnej a integratívnej pedagogiky konštatujeme, že je primárne zameraná na vekovú kategóriu detí – žiakov predškolského, mladšieho a staršieho školského veku. Menej pozornosti sa venuje integrácií vysokoškolákov. Ak si uvedomíme, že počiatky integračných snáh na Slovensku sú začiatkom deväťdesiatych rokov, potom je predpoklad, že tí žiaci, ktorí boli úspešne integrovaní ako žiaci so špeciálnymi edukačnými potrebami do MŠ, ZŠ a SŠ, budú chcieť študovať na VŠ.

Vysoké školy sú zo zákona povinné vytvoriť podmienky na ich vzdelávanie. Možnosti, ktoré v tomto smere vysokoškolská inštitúcia vytvára, považujeme za výrazný znak napĺňania

filozofie demokracie a tolerancie. Mali by byť aj jedným z kritérií, ktoré pri komplexnom hodnotení vysokých škôl posudzuje akreditačná komisia MŠ.

Z rozhodnutia Ministerstva školstva SR má každá fakulta vysokej školy svojho koordinátora pre prácu so študentmi so špeciálnymi edukačnými potrebami. Jeho povinnosťou je poradiť uchádzačovi a v spolupráci s príslušným prodekanom a vedúcimi katedier koordinovať jeho prijatie na vysokú školu. V oficiálnych materiáloch avizujúcich možnosti štúdia v nasledujúcom akademickom roku je povinnosťou vysokých škôl uviesť kontaktné adresy koordinátorov. Tieto slúžia pre potreby nielen uchádzačovi, ale aj rodičom a výchovným poradcom stredných škôl.

Vo vysokoškolskej pedagogike (ako pedagogickej disciplíne) sa tejto oblasti zatiaľ venovalo málo pozornosti. To isté sa vzťahuje na edukačnú prax vysokoškolských učiteľov.

Vzhľadom na to, že i funkcie a úlohy koordinátorov na vysokých školách nie sú ešte celkom dopracované, dovoľujeme si predložiť návrh na niektoré činnosti koordinátora. Vypracované sú na základe zahraničných materiálov a osobných skúseností získaných na viacerých vysokých školách v zahraničí. Ich prehľad nie je konečný, sú námetom pre prácu vo vysokoškolskom prostredí, ako i námetom do ďalších diskusií.

Úlohy koordinátorov môžeme rozdeliť do viacerých etáp:

1) **Motivačná etapa** –je vlastne nultou úrovňou, nakoľko tu sa kontaktuje s anonymnými študentmi. Táto etapa predstavuje iniciačné aktivity vysokej školy, kde koordinátor v spolupráci s príslušným prodekanom zabezpečuje podklady pre zverejnenie možností štúdia pre študentov so špeciálnymi edukačnými potrebami v nastávajúcom akademickom roku. Týmto sa zároveň demonštruje záujme vysokej školy o pomoc uvedenej skupine študentov. Motivácia študentov sa môže uskutočňovať prostredníctvom účasti vysokej školy na špeciálnych výstavách vzdelávacích aktivít vysokých škôl (Veľtrh pomaturitného vzdelávania), cez organizovanie tzv. dní otvorených dverí, prípravou internetovej stránky, či iným propagačným materiálom. Uchádzačovi majú byť takto sprostredkované všetky relevantné informácie.
2) **Depistážna etapa** – v nej koordinátor zámerne vyhľadáva z prihlásených študentov tých, u ktorých predpokladá, že budú potrebovať jeho pomoc (t.j. tí, ktorí v prihláške uvedú svoje postihnutie, resp. svoj špeciálny edukačný problém). V čase prípravy študenta na prijímacie skúšky ho koordinátor písomne informuje o tom, ako sa budú realizovať vzhľadom na študentovo postihnutie, resp. jeho špeciálnu potrebu. Koordinátor teda informuje študenta o technickej a inej podpore pri konaní prijímacích skúšok.

V zahraničí je povinnosťou študenta pred vstupom na VŠ kontaktovať koordinátora a informovať ho o svojom postihnutí. V záujme študenta sú spoločne vypracované podmienky jeho štúdia. Naše skúsenosti poukazujú aj na existenciu tzv. „skrytej integrácie“ . Týka sa študentov, ktorí svoje postihnutie neoznámia a až pri nezvládaní podmienok štúdia avizujú existujúci problém. Autori takéto situácie v praxi viac krát riešili.
V tejto súvislosti sa ukazuje i dôležitosť prijímacieho pohovoru t.j. osobný kontakt uchádzačov s VŠ učiteľmi pred ich prijatím na príslušný program štúdia. V tejto fáze môže učiteľ taktne presvedčiť napr. adeptku – „telesne postihnutú a na vozíčku, že profesia vychovávateľa (i keď je pre ňu vysnívaná) je najmä o prijatí zodpovednosti za zverené deti a nie naopak, že deti ju majú rady a budú jej pomáhať. Mnohí adepti na štúdium na VŠ nedokážu reálne posúdiť svoje možnosti a ich zladenie s podmienkami (i im prispôsobenými) štúdia. Je nezodpovedné svoje postihnutie zatajovať. Z uvedeného vyplýva, že sa v tomto prípade nejedná o akúsi diskrimináciu študenta, ale zreálnenie jeho možností štúdia a jeho zaradenie do profesijnej praxe.

3) **Informatívna (inštruktážna) etapa** – koordinátor v čase od zápisu do začiatku akademického roka zabezpečí stretnutie všetkých študentov so špeciálnymi edukačnými potrebami s ním, s prodekanom pre štúdium, poverenými koordinátormi katedier, pracovníkmi univerzitnej, resp. fakultnej knižnice a študovne. Prizvaní môžu byť i pracovníci študentských domovov, ekonomického a právneho oddelenia univerzity. Na tomto stretnutí sú študenti informovaní o všetkých dostupných možnostiach vlastného štúdia. Napríklad - koordinátori katedier informujú o tom, ako je príslušná katedra zabezpečená PC a hlavne so softvérom, aká je bariérovosť, resp. bezbariérovosť katedry; pracovníci knižnice informujú o možnostiach štúdia literatúry v digitálnej forme; prodekan informuje o základných a zásadných legislatívnych materiáloch univerzity a pod. V tejto etape si študent musí v plnej miere uvedomiť a osvojiť práva a povinnosti, ktoré mu vysoká škola ukladá. Aktivity v tejto etape pomáhajú študentovi zvládnuť jeho primeranú adaptáciu na vysokoškolské štúdium.
4) **Etapa kontinuálnej edukačnej podpory a supervízie** – začína plnením študijných povinností a končí absolvovaním štúdia. V tejto etape je dôležité najmä:

- zabezpečiť alternatívne vyučovanie a prístupy k učebným činnostiam špecificky vzhľadom na druh a stupeň postihnutia študenta. Rešpektujú sa pritom individuálne potreby študenta, ale pri súbežnom dodržiavaní stanovených akademických štandardov;
- koordinátori zabezpečujú nadštandartné doplňujúce kurikulárne materiály ak ich študenti potrebujú a žiadajú (napr. koncepty prednášok, kópie fólií pre spätný projektor používaných učiteľom, digitálne spracovanie téz, príp. literatúry a pod.);
- študent má právo na mimoriadne semináre a cvičenia vzhľadom na svoje potreby, ktoré mu zabezpečuje katedrový koordinátor;
- vzhľadom na druh a stupeň postihnutia má študent nárok na vlastného asistenta, ktorý ho sprevádza na vyučovaní (napr. autori príspevku majú skúsenosti, že asistentmi boli rodičia študentov). Asistenta môže kompenzovať študent – spolužiak, ktorý má funkciu akéhosi „pisára“ alebo „čítača“. Sluchovo postihnutý študent má právo na tlmočníka posunkovej reči podľa podmienok tej ktorej VŠ;
- ak má študent vlastné kompenzačné alebo iné pomôcky (magnetofón, diktafón, Pichtov stroj, Euréku, PC a pod.) učitelia im musia umožniť ich používanie;
- v priebehu semestra koordinátor zabezpečuje vytvorenie špecifických podmienok na skúšky, ak o to študent požiada. S podmienkami musí súhlasiť vyučujúci a študent (napr. pre zrakovo postihnutého študenta sa musia pripraviť testy v digitálnej forme, resp. umožní sa mu zrealizovať skúšku ústnou formou). Podmienky skúšky korešpondujú s vyššie uvedenou asistentskou službou;
- počas štúdia ďalej koordinátor spolu s oddelením odbornej praxe zabezpečuje jej priebeh tak, aby boli rešpektované potreby študenta, ale zároveň aj dodržané štandartne postavené požiadavky študijného programu.

5) **Etapa ukončenia štúdia** – je to etapa spracovávania diplomovej, resp.bakalárskej práce, prípravy na štátne skúšky, obhajoby diplomovej práce a vykonania štátnych skúšok. Katedra, na ktorej je realizovaná diplomová (bakalárska) práca umožní študentovi štúdium už realizovaných záverečných správ výskumu. Obhajoba diplomovej práce a vykonanie štátnych skúšok sa realizuje podobne ako pri parciálnych skúškach. Ukončenie štúdia je späté so slávnostnou vysokoškolskou ceremóniou – promóciami absolventov. Je to vyvrcholenie snahy študenta a z emocionálneho hľadiska významným momentom v jeho živote i v živote jeho rodičov (potvrdenie jeho schopnosti a vysokej miery socializácie). Koordinátor pred konaním slávnostného aktu odovzdania diplomov spolupracuje s ceremoniárom promócií tak, aby scenár rešpektoval druh postihnutia študenta.

Chceme zdôrazniť, že absolvovanie štúdia študentom, ktorý počas svojho štúdia mal určité špeciálne potreby, je aj pre vysokú školu dôkazom vysokej erudície a adaptability jej pracovníkov. Mohlo by sa zdať, že povinnosti koordinátora sú týmto vyčerpané. Podľa nás i keď nie je pravidlom, aby vysoká škola realizovala kariérne poradenstvo pre študentov, v prípade práce so študentmi so špeciálnymi edukačnými potrebami však doporučujeme, aby sa koordinátor skontaktoval s ich potencionálnymi zamestnávateľmi. Pre ďalšiu efektívnu edukačnú prácu s postihnutými študentmi v budúcnosti je potrebný i následný monitoring ich adaptácie a kariérneho rastu.

Mnoho vysokých škôl v zahraničí okrem internetových stránok vydáva pre budúcich študentov s postihnutím osobitné príručky. V nich na prvom mieste oboznamujú so špecifickou tvorbou programov pre študentov so špeciálnymi edukačnými programami, definujú týchto študentov, ako aj oblasti pomoci študentom. Základom vypracovania programu sú povinnosti stanovené pre študenta (skontaktovať sa so špecialistom – koordinátorom pre študentov s postihnutím, vyplniť všetky administratívne záznamy, poskytnúť relevantné informácie pre prípravu špecifických podmienok na jeho štúdium). Príprava podmienok na štúdium sa považuje za interaktívny proces a nie je možné vylúčiť vlastnú angažovanosť študenta v ňom ešte pred prijatím na vysokú školu. Na druhej strane vysoké školy sa zaväzuje plniť požiadavky na štúdium postihnutého študenta. Ide vlastne o kontrakt a oficiálne prijatie vzájomných podmienok. V tomto procese sa musí zachovávať dôvernosť. Informácie o študentovi sú prísne tajné a aj rodič sa o dieťati môže informovať len v prípade, ak študent dá na to v písomnej podobe svoj súhlas.

V príručkách bývajú ďalej informácie o službách vysokej školy, ktoré vyplývajú zo zákona a tie, ktoré ako doplnkovú podporu poskytujú na základe vlastných možností. Sú tu ponúkané možnosti na rozvoj vzájomnej činnosti, možnosti zapájania sa do rôznych združení a asociácií, podmienky na získanie finančných grantov a podpory, pomoc pri získavaní kvalitného ubytovania, optimálnej dopravy, prístupu do knižničných a internetových centier, pomoc pri hľadaní práce, zásady správania sa pri ohrození a evakuácii a pod.

Počet vysokoškolských odborníkov, ktorí sú zainteresovaní v podpore študentov so špecifickými edukačnými potrebami dáva tušiť, že téma integrácie a inklúzie vo vysokoškolskej pedagogike je nie na periférii záujmu.

Na základe našich skúseností si dovoľujeme konštatovať, že všetci vysokoškolskí učitelia, ktorí prichádzajú do kontaktu so študentmi s postihnutím by mali absolvovať špeciálno-pedagogické minimum, resp. základy integratívnej pedagogiky. Osobitne žiaduce je to u tých učiteľov, ktorí sú nie absolventmi učiteľských odborov štúdia. Neprofesionálnosť v tomto smere môže spôsobiť nenapraviteľné odborné a ľudské chyby. Riešenie vzdelávania v tomto smere by malo byť výzvou pre koordinátorov a najmä pre katedry pedagogiky.

Záver

Vysoká škola je obrovský kolos, kde každý má svoje miesto, práva a povinnosti. Inkluzívne vysokoškolské prostredie od nás očakáva, že budeme:

- každého integrovaného študenta so špecifickými edukačnými potrebami považovať za pracovnú výzvu, za príležitosť stať sa lepším učiteľom, nie za problém, s ktorým sa máme vysporiadať,
- pracovať v tíme, aby sme pochopili, kde má študent špeciálne potreby a aby sme ich spolu s ním dokázali čo najlepšie naplniť,
- flexibilní a vysoko tolerantní pre existujúce rozdielnosti medzi ľuďmi.

Študenti so špeciálnymi edukačnými potrebami majú v mnohých oblastiach náročnejšie štúdium ako ich intaktní vrstovníci. Je na nás, ako prijmeme túto pomerne novú realitu našich škôl. V každodennom kontakte s nimi máme šancu skĺbiť naše odborné vedomosti a zručnosti a ľudské vlastnosti do zmysluplnej práce.

Literatúra

ALLEN, K. Eillen – SCHWARTZ, S. Ilene. 1996. The exceptional child: inclusion in early childhood education. Albany: Delmar, 1996. s.356. ISBN 0-8273-6698-1

BEROVÁ, Mária. 2001. Vzdelávanie v krajinách európskej únie. In: Pedagogické spektrum, roč.10, 2001, č.5/6, s.49-85.

BLACKWELL, M. Peter. 1988. Language curriculum for deaf children. Paríž: UNESCO. 1988. s.37.

DARLING, Rosalyn Benjamin- MILTON, Seligman.1989. Ordinary families, special children: a systems approach to childood disability. New York: Guilford Press. 1989. s.272. ISBN 0-89862-592-0

DOORLAG, Donald R. – LEWISOVÁ, Rena B. 1994. Vyučovanie žiakov so špeciálnymi potrebami v bežnej triede. USA: San Diego Stade University, 1994. s.12.

DUCOVIČOVÁ, Jana. 2007. Aspekty diferenciácie v edukácii nadaných žiakov. Nitra: UKF. ISBN 978-80-8094-099-7

HORŇÁKOVÁ,M. 2005. Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? In: Efeta, 2005, roč. XVI., č.1, s. 2-4

HEWARD,W.L. – ORLANSKY,M.D. 1988. Exceptional children. Columbus,Ohio: Merrill Publishing Company 1988. ISBN 0-675-20890-4.

JAMIESON, M. – PARLETT, M. – POCKLINGTON, K. 1977. K integrácii. Štúdia o nevidiacich a slabozrakých deťoch umiestnených v bežných školách. Veľká Británia: NFER Company, 1977. s.8. (preložený do slovenčiny 1994)

JESENSKÝ, Ján a kol. 1995. Kontrapunkty integrácie zdravotne postihnutých. Praha: Karolinum, 1995. s.175. ISBN 80-7184-030-0

KEHLDORFER, Doris – WOLHBART, David. 1992. Modely integrovania v Rakúsku. In: Efeta, roč.2, 1992, č.4, s.30.

KURINCOVÁ,V.-SEIDLER, P. 2004. Diferencovaný prístup k rodičom žiakov a študentov so špeciálnymi edukačnými potrebami. In: Wybrane problemy edukacyjne, konfrontacje polsko – slowackie. Toruń: Adam Marszalek, 2004, s. 126-139. ISBN 83-7322-823-3.

KURINCOVÁ,V. – SEIDLER,P. 2005. (In)akosti v edukačnom prostredí. Nitra: UKF 2005. ISBN 80-8050-839-9

PETLÁK,E.-KOMORA,J.2003. Vyučovanie v otázkach a odpovediach. Bratislava: Iris, 2003. ISBN 80-89018-48-3.

POKORNÁ, Viera. 1992. Možnosti integrace detí so specifickými poruchami učení ve Spojených státech. In: Speciální pedagogika, roč.3, 1992/1993, č.4, s.21-24.

PORUBSKÁ, Gabriela – SEIDLER, Peter – KURINCOVÁ, Viera. 2001. Diferenciácia, integrácia a kooperácia v edukačnom prostredí. Nitra: Pedagogická fakulta UKF, 2001. s.242.

POŽÁR, Ladislav a kol. 1996. Školská integrácia detí a mládeže s poruchami zraku. Bratislava: UK, 1996. s.221. ISBN 80-223-1101-4

ŽOVINEC,E.-KOMORA,J.-SEIDLER,P. 2007. Alternatívne komunikácie výnimočných žiakov ako determinant ich úspešnej socializácie. In: Veda, vzdelávanie, prax. Nitra: PF 2007, s. 302-310, ISBN: 978-80-8094-202-1.

KONTAKT:

prof.PhDr.Viera Kurincová,CSc.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UKF
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra, Slovensko
Tel.: +42137/6408251
E-mail: vkurincová@ukf.sk

prof.PhDr.Peter Seidler,CSc.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UKF
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra, Slovensko
Tel: +42137/6408255
E-mail: pseidler@ukf.sk

INCLUSION OF EXCEPTIONAL STUDENS IN CONDITIONS OF UNIVERSITIES

Abstract: Conditions of integration of special needs university students to common schools are described. Functions of coordinator for educational work with handicaped students are analysed too. Various aspects of inclusive and integrative education are compared.

Key words: Integration. Inclusion. Education.

Pozn.: príspevok je napísaný a publikovaný v rámci výskumnej úlohy VEGA č. 1/3632/06 CESTY K INKLÚZII – Východiská inkluzívnej pedagogiky a ich implementácia v pedagogickej praxi v kontexte novodobých trendov edukácie.

Vývoj cieľov predškolskej výchovy detí v materských školách u nás

Milena Lipnická, SR

Príspevok je jedným z výstupov projektu „Tvorba nových vysokoškolských učebníc pre študijný program Predškolská a elementárna pedagogika 1. stupeň VŠ.“ – grantu KEGA č. 3/4217/06 pod riešiteľským vedením doc. PhDr. Bronislavy Kasáčovej, CSc.

Anotácia: Príspevok poukazuje na vývoj cieľov predškolskej výchovy detí v materských školách na našom území od začiatku 19. storočia. Analyzuje súvislosti zamerania a stanovovania cieľov v určitých historicko-spoločenských obdobiach. Pozornosť obracia aj na otázky všeobecných zámerov a cieľov výchovy detí v súčasných materských školách.

Kľúčové slová: rozvoj kvalít osobnosti predškolského dieťaťa, zameranie cieľov predškolskej výchovy, ciele výchovy detí v materských školách.

Dejinný vývoj poukazuje na dlhodobé úsilie o organizovanú a spoločnú výchovu detí. Na potrebách spoločnosti, či dieťaťa sú formulované rozmanité výchovné ciele, vyjadrené poslaním aj konkrétnymi funkciami výchovnej inštitúcie. Historicky sa tieto tiež odvodzujú od vedeckých výsledkov postupného poznávania zákonitostí vývinu dieťaťa aj jeho rozvoja pod vplyvom rôznorodých výchovných situácií a okolností.

Zovšeobecnene možno konštatovať, že ciele výchovy detí v rôznych verejných predškolských inštitúciách (a to aj historickej línii) na rôznej úrovni rozvíjajú :

Individuálne významné kvality osobnosti dieťaťa, keď výchova nadväzuje na individuálne predpoklady a rozvojový potenciál dieťaťa a to dedičné predispozície, fyziologické zrenie organizmu, inteligenčné schopnosti, psychický, somatický aj sociálny, emocionálny vývin a aktivitu dieťaťa a podobne. Výchova sa zameriava na komplex individuálnych rozvojových potrieb dieťaťa. Vyvoláva vzostupné, pre osobnosť dieťaťa optimálne a prospešné zmeny jeho vedomostí, schopností, zručností, návykov, postojov a hodnôt.

Sociokultúrne významné kvality osobnosti dieťaťa, keď výchova ovplyvňuje vývin dieťaťa podľa potrieb a ideálov spoločnosti, či užšej sociálnej a kultúrnej skupiny ľudí. Výchova uvádza dieťaťa do sociálnej reality, umožňuje mu získať rozmanité sociálne a životné skúsenosti, odovzdáva mu uznávané a presadzované hodnoty a vedie ho k dodržiavaniu určitého poriadku, noriem a pravidiel spolužitia (Kosová, 2000).

Premenlivý pomer rozvíjania individuálnych či sociokultúrne preferovaných hodnôt a potrieb rozvoja detí podmieňuje zameranie cieľov výchovy v predškolskej inštitúcii. *Ciele stanovujú očakávania či normy na výsledky výchovy detí v konkrétnom čase a podmienkach. Určujú smerovanie výchovného pôsobenia na rozvoj predpokladaných a žiaducich osobnostných kvalít dieťaťa. Ciele* (Průcha a kol., 2001, s. 29) *zahŕňajú hodnoty a postoje, produktívne činnosti a praktické zručnosti, poznatky a porozumenie.*

V historicko-spoločenskom vývoji cieľov predškolskej výchovy je možné rozlišovať trojaké zameranie cieľov :

Pedocentrické zameranie cieľov zaväzuje výchovnú inštitúciu nadväzovať na vnútorné podmienky rozvoja dieťaťa. Vychádza z dedične určenej a naprogramovanej vývinovej postupnosti u dieťaťa. Účinnosť výchovy zaisťuje dodržiavanie vývinu, ktorý je v súlade s vnútorne danými zákonitosťami, aby vývinové etapy prebiehali bezproblémovo. Ciele sú zamerané na prirodzenosť, spontánnosť a slobodu dieťaťa. Vývinová ústretovosť cieľov (v zmysle priemerných vývinových noriem u určitej vekovej populácii detí), ale neberie do úvahy jedinečnosť rozvoja každého dieťa vo výchovnej inštitúcii.

Sociocentrické zameranie cieľov uprednostňuje vo výchove záujmy spoločnosti a potreby predškolskej inštitúcie. Ciele sú normami vonkajšieho pôsobenia na dieťa. Autorita spoločnosti a inštitúcie prevažuje nad rodinou a nad individuálnymi potrebami dieťaťa. Znakom cieľov je univerzálnosť a jednotnosť pre všetky deti, bez diferenciácie vzhľadom k individuálnym stránkam osobnosti dieťaťa. Ciele nivelizujú rozvoj osobnosti smerom k priemeru prevažne v kolektívnych činnostiach (Opravilová, 2001).
Dve východiskové polohy cieľov predškolskej výchovy sa postupne vývojovo prelínali. Zmeny zamerania cieľov podnietili najmä interakčné teórie, ktoré sa snažili preklenúť problémy vyhranenosti pedocentrických a sociocentrických cieľov výchovy. Známe sú psychologické teórie L. S. Vygotského a J. Piageta. Divergentnosť cieľov výchovy reprezentuje ***interakcionistické zameranie cieľov*** začleňujúce vonkajšie aj vnútorné podmienky, ktoré vplývajú na rozvoj osobnosti dieťaťa. Východiskom cieľov sú priemerné vývinové hodnoty, individuálne osobitosti aj aktivita dieťaťa a sociálne učenie. Ciele integrujú sociálny, duchovný a materiálny priestor, v ktorom sa dieťa učí žiť, aj svojbytne a zodpovedne s ním narábať, podľa vlastných individuálnych možností a schopností. Zreteľ sa preto kladie na individualizáciu cieľov v učení sa dieťaťa vo výchovnej inštitúcii (Opravilová, 1998).

Formulovanie cieľov predškolskej výchovy sa úzko viaže na ponímanie dieťaťa a hodnotu detstva v spoločnosti a názory na jeho výchovu. Od toho potom závisí zriaďovanie rôznych predškolských inštitúcií a ich cieľové zameranie v edukácii. Preto sa v historickom vývoji predškolskej výchovy udialo množstvo zmien. Najmä na počiatku verejnej predškolskej výchovy sa zdôrazňovala sociálno-opatrovateľská funkcia predškolských inštitúcií. Neskôr spoločnosť videla v predškolských inštitúciách príležitosť, ako dieťa pripravovať na život aj vzdelávanie v škole.

Prvopočiatky predškolských výchovných inštitúcií na našom území zaznamenávame na začiatku 19. storočia. V roku 1829 v Banskej Bystrici založila grófka Terézia Brunswicková prvú detskú opatrovňu, ako jednu zo „záhrad anjelov“ (podobne v Bratislave 1830 a v Trnave 1832). Ciele predškolskej výchovy v týchto zariadeniach boli pedocentricky zamerané. Po vzore Rousseaua, Pestalozziho a Diesterwega bolo ich výchovné pôsobenie orientované na *všestranné rozvíjanie detí, v súlade s požiadavkami prirodzenej výchovy.* V jednom z dokumentov o vzniku detských opatrovní na Slovensku a to vo výzve na zakladanie a držiavanie detských škôlok (Řičala, Pšenák, 1983, s. 282) sa ako *cieľ týchto ústavou formuluje prijímanie a výchova detí chudobných rodičov od 2 – 6 až 7 roku podľa plánu, ktorý sa zakladá na zbožnosti a mravnosti, aby sa deti poúčali príjemným, pestrým a neunavujúcim spôsobom, ktorý ich privedie k jemnému a láskavému počínaniu, pod starostlivým dohľadom učiteľov a pestúnok, aby si postupne privykali na všetko dobré, aby sa ľahšie dosiahol ich budúci úspech, ich budúce včasné a večné šťastie.*

V 2. polovici 19. storočia sa zákonným ustanovením predškolských inštitúcií zaoberal Školský zákon (1868), ktorý ukladal zriaďovať materské školy pri každom ústave pre vzdelávanie učiteliek a odporúčal podľa potreby zriaďovať predškolské inštitúcie pri obecných školách. Ako hlavnú úlohu predškolských inštitúcií zákon ustanovoval *podporovať rodinnú výchovu tým, že materské školy budú prispievať k telesnému, zmyslovému a duševnému vývinu detí a pripravovať ich na školské vyučovanie* (Mišurcová, Čapková, Mátej, 1987, s. 53). Ciele predškolskej výchovy detí v materských školách boli prvý krát zákonne formulované v doplňujúcom Ustanovení o materských školách a ústavoch im príbuzných, ktorý pod číslom 4711 vydalo Ministerstvo duchovných záležitostí a vyučovania 22. júna 1872. *Cieľom materských škôl bolo podporovať a dopĺňať domácu výchovu detí vo veku nepodliehajúcom školopovinnosti, teda pripravovať deti pre školské vyučovanie usporiadaným cvičením tela a zmyslov, ako aj primeraným cvičením ducha. Školské vyučovanie sa z predškolskej výchovy úplne vylúčilo* (Řičala, Pšenák, 1983, s. 269).

Pedagogickú aj spoločenskú pokrokovosť v predškolskej výchove detí zastrešilo na konci 19. storočia prvé zákonné ustanovenie o materských školách. Do platnosti vošlo v roku 1891. Verejne nedeklarovaným cieľom výchovy v týchto materských školách bolo oboznamovanie sa so štátnym jazykom – maďarčinou (Kasáčová, 2001, s.84).

Na začiatku 20. storočia sa pri stanovovaní cieľov výchovy detí v materských školách menej zdôrazňovala potreba kompenzácie nedostatočnej výchovy v rodine. Vychádzalo to tiež z rozvíjajúcich sa spoločenských podmienok a rozširovania vzdelania rodičov detí. *Ciele výchovnej práce vyjadrovali predovšetkým potrebu naučiť deti slušnému správaniu a dať im príležitosť pohrať sa s inými deťmi.* Ciele v prvom rade neboli orientované na vedomosti detí aj keď s tým, že sa dieťa v činnosti učí sa počítalo. Za začiatok ozajstného učenia sa detí sa považoval vstup a dochádzka do školy. V predškolskej výchove sa presadzovali tendencie na zachovanie čo najdlhšieho, bezstarostného detstva ako obdobia nezáväzných hier a radovánok. Ida Jarníková (1879 – 1965) aj Anna Sůsová (1851 - 1941) sa v tom čase svojím odborným pôsobením usilovali o materskú školu rešpektujúcu slobodu dieťaťa. Požadovali, aby z materských škôl vymizol školský charakter a nahradil ho rodinný, aby sa deti duševne rozvíjali (poučovali a zabávali) v ovzduší, ktoré im právom patrí. Za prvoradú výchovnú úlohu materských škôl považovali *prispôsobenie sa osobitostiam dieťaťa.* Reformné úsilie vo výchove detí v materských školách na začiatku 20. storočia znamenalo priblíženie sa materskej školy rodinnej výchove, aby deti mali voľnosť pohybu, vlastnú voľbu činností, láskyplný vzťah učiteľky, radostnú atmosféru prostredia pri rešpektovaní individuálnych potrieb a záujmov detí. V 20 – tych rokoch 20. storočia po vzniku Československej republiky sa sociálna funkcia prelínala s pedagogicko-didaktickou a ciele materskej školy boli ovplyvňované zriaďovateľmi a to obecnými zariadeniami, zariadeniami mestskej správy, spolkov a iných inštitúcií. Od roku 1925 sa zriaďovali aj štátne materské školy pri obecných školách. Na Slovensku v roku 1921 bolo 235 predškolských zariadení. Naďalej sa zdôrazňoval záujem dieťaťa, ktorému sa malo podriadiť výchovné pôsobenie v materskej škole (Mišurcová, Čapková, Mátej, 1987).

Po druhej svetovej vojne v súvislosti s geopolitickým usporiadaním a socialistickými ideami sa postupne menia názory a prístupy k predškolskej výchove detí. Preberajú sa myšlienky klasikov marxizmu aj sovietskych psychológov a pedagógov. *Všeobecný cieľ výchovy detí v materských školách bol formulovaný v roku 1945 so zameraním na všestranný rozvoj osobnosti. Neskôr bol upravený na všestranný harmonický rozvoj osobnosti dieťaťa,* aby bolo dieťa rozvíjané po telesnej, zmyslovej aj morálnej stránke (Cejpeková, 2001, s. 9). Ľudovodemokratické Československo pre predškolskú výchovu znamenalo zmeny v pozitívnom aj negatívnom smere. Medzi významné pozitíva patrí budovanie a rozširovanie siete predškolských zariadení, aby boli dostupné pre všetky deti a tiež pokrok nastal v príprave učiteľov. Snahy o reformy v predškolskej výchove mali svoj význam, avšak v súlade s vtedajšou ideológiou ciele materskej školy vyjadrovali dominujúci sociocentrizmus, s dôrazom na kolektívnu výchovu a spoločenské záujmy. Do úzadia sa dostávala rodinná výchova aj vplyvom vysokej zamestnanosti žien, ktoré do práce často nastupovali niekoľko mesiacov po narodení dieťaťa. Pre tieto podmienky bola štátom vybudovaná sieť jaslí a to zvyčajne pri materských školách. Socialistická materská škola bola jednotná, v zriaďovateľskej pôsobnosti štátu poznačená unifikáciou a uniformnosťou výchovného pôsobenia. *Pracovný program pre materské školy* vydaný v roku 1948 za cieľ výchovy detí v materských školách určil *výchovu socialistického človeka.* V roku 1959 sa položili základy budovania systému jednotnej predškolskej výchovy od útleho veku až po vstup detí do základnej školy. *Cieľom výchovy detí v jasliach a materskej škole bolo pomáhať rodine pri všestrannej výchovnej starostlivosti o deti, aby sa v hrovom zamestnaní detí viac a primeraným spôsobom posilňoval ich záujem o prácu, o skrášľovanie prostredia, v ktorom žijú, aby boli deti vedené k samostatnosti a poriadku* (Uznesenie o úzkom spájaní

školy so životom a o ďalšom rozvoji výchovy a vzdelávania v ČSR, 1959, In Mišurcová, Čapková, Mátej, 1987, s. 84).

Školský zákon (1960) o sústave výchovy a vzdelávania v súlade s cieľmi vyspelej socialistickej spoločnosti *za cieľ výchovy detí v materských školách ustanovuje všestranný rozvoj detí od troch rokov dovtedy, kým začnú dochádzať do základnej deväťročnej školy a to v úzkej súčinnosti s rodinou.* Od roku 1966 sa formulácia cieľov socialistickej materskej školy rozšírila o *primeranú prípravu detí na vstup do 1. ročníka ZŠ.* V 70 – tych rokoch viaceré oficiálne štátne dokumenty a ustanovenia špecifikujú ciele predškolskej výchovy detí v materských školách. V roku 1976 sa v dokumente o Ďalšom rozvoji československej výchovno-vzdelávacej sústavy určujú a zdôvodňujú ciele predškolskej výchovy detí v jasliach a materských školách. *Cieľom predškolskej výchovy je zabezpečovať všestranný harmonický rozvoj čo najväčšieho počtu detí od raného veku do 6 rokov v súlade s ich vekovými možnosťami a osobitosťami tak, aby sa mohli v šiestom roku svojho života sústavne úspešne vzdelávať v základnej škole.* Koncepcia predškolskej výchovy obsahovala aj konkretizované ciele a to :

- *Rozvoj vedomostí a poznávacích schopností dieťaťa v organizovanom výchovno-vzdelávacom procese.*
- *Starostlivosť o zdravie a správny telesný a duševný vývin dieťaťa.*
- *Zvládnuť základy spisovného jazyka v rečovom prejave do takej miery, aby sa dieťa vedelo súvisle a zrozumiteľne vyjadrovať a úspešne nadväzovať kontakty s ostatnými deťmi a s dospelými.*
- *Získavať elementárne predpoklady pre svoju estetickú tvorivosť a elementárne vedomosti potrebné na neskoršie uvedomelé chápanie a prežívanie umenia.*
  V podmienkach kolektívnej výchovy má dieťa uplatniť svoje subjektívne potreby a záujmy pri rôznych činnostiach, ktoré vzbudzujú pocit vnútorného uspokojenia a radosti u dieťaťa (Řičala, Pšenák, 1983, s. 315 - 316).

Zameranie cieľov materskej školy na prelome 20. a 21. storočia

Rozvoj cieľov predškolskej výchovy postupne ovplyvňovala veda (psychologická, sociologická, antropologická, pedagogická aj iné). Vedecké poznanie o zákonitostiach vývinu predškolského dieťaťa, o vplyvoch výchovy na jeho rozvoj, začleňovaní dieťaťa do spoločnosti a mnohé iné, ovplyvňovalo stanovovanie cieľov výchovy detí v materských školách. Analýza historického vývoja cieľov poukazuje na ich úzku prepojenosť so všeobecne formulovanými výchovnými cieľmi zo strany spoločnosti. Dokazujú to aj inovácie cieľov predškolskej výchovy detí v nadväznosti na spoločenské zmeny a školské transformácie po roku 1989. Presadzujúce sa idey humanizmu a demokracie i prenikanie rozmanitých teórií, pedagogických koncepcií a názorov, viedlo k prehodnocovaniu a aktualizácii cieľov výchovy detí v materských školách u nás. Aktuálne politické, spoločenské aj ekonomické podmienky reálne kladú požiadavky na oblasti usmerňovania a rozvíjania predškolských detí. Spoločnosť tak využíva možnosti riadeného a cieľavedomého ovplyvňovania rozvoja osobnosti predškolského dieťaťa vo verejných inštitúciách, v ktorých má na tento rozvoj väčší dosah, než v rodine. Súčasná materská škola je štátom ponímaná ako výchovno-vzdelávacie zariadenie, ktoré doposiaľ nie je článkom školského systému, ale napriek tomu je štátom deklarované ako počiatočná fáza celoživotného vzdelávania človeka. Vybudovaná sieť materských škôl po roku 1989 prešla mnohými reformami. Postupne sa však stabilizovala. Vytvoril sa priestor na fungovanie otvorených, dynamicky sa rozvíjajúcich a flexibilných modelov materských škôl postavených na princípoch demokracie, humanizmu, slobody, participácie a konkurencie. To mení aj pozície cieľov výchovy detí v materských školách. *V predškolskej výchove detí sa tak harmonizujú tri druhy cieľov. Všeobecné – národnou edukačnou koncepciou profilované ciele predškolskej výchovy detí. Špecifické –*

reagujúce na individuálne potreby a špecifiká rozvoja osobnosti dieťaťa. Čiastkové – tzv. inštitucionálne, ktoré optimalizujú a prospešne pre dobro dieťaťa aj v záujme potrieb spoločnosti vyvažujú všeobecné a individuálne ciele. Teória spomínaných druhov cieľov je však omnoho náročnejšia na objasňovanie. V danom prípade pozornosť sústreďujeme na smerovanie cieľov v súčasnej materskej škole. Na Slovensku národné kurikulum Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách (1999) ako hlavný cieľ výchovy detí v materských školách uvádza *všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa, aby sa rovnocenne a vyvážene rozvíjali všetky stránky osobnosti dieťaťa.* V kontexte tohto cieľa formuluje *čiastkové ciele v jednotlivých oblastiach výchovy dieťaťa (telesnej, prosociálnej, rozumovej, estetickej, pracovnej).* Dosahovanie takto stanovených cieľov, u detí vytvára podmienky pre nadväzujúce školské učenie sa v 1. ročníku základnej školy. Variabilita individuálnych podmienok detí, však neumožňuje považovať prípravu detí na vstup do materskej školy za cieľ podmieňujúci, prioritný. Individualizácia výchovy určuje, že rozvoj dieťaťa má prebiehať v súlade s jeho individuálnymi možnosťami a osobitosťami, čo predurčuje diferenciáciu cieľov a rôznu úroveň osobnostného rozvoja detí pri vstupe do základnej školy.

Ďalšou, najmä v súčasnej dobe diskutovanou otázkou je vyváženosť, respektíve pomer a dôležitosť výchovného pôsobenia na dieťa zo strany rodiny, materskej školy či iných inštitúcií, ktoré sa podieľajú na výchove predškolského dieťaťa. Spoločensky sa mení status rodičov vo výchove a vzdelávaní detí, posilňujú sa rodičovské kompetencie, ale aj zodpovednosť za deti, ktorých je rodič zákonným zástupcom (Humajová, 2007). A tak formulácia cieľov výchovy materskej školy v zmysle doplňovania rodinnej výchovy, môže v rodičoch vzbudzovať podceňovanie ich výchovného pôsobenia v zmysle nedokonalej, alebo nesprávnej výchovy vlastných detí. Taktiež zavedenie povinnej dochádzky detí do materskej školy posledný rok pred vstupom do základnej školy naráža na mnohé úskalia a to najmä slobody rozhodovania sa rodiny pre verejnú predškolskú edukáciu. Materská škola v súčasnosti rieši viacero podobných rozporov či dilem. V konkurencii nonformálnych a informálnych predškolských edukačných inštitúcii obhajuje svoj status a poslanie v predškolskej výchove detí. V kontexte súčasných európskych trendov sa výchova detí v materskej škole zdôrazňuje v rovine preprimárnej edukácie detí, ako súčasti formálneho vzdelávacieho systému krajiny. Znamená to, že materská škola sa profiluje ako miesto, na spoločensky žiadané, normované a hodnotné ovplyvňovanie rozvoja detí, ktoré zahajuje cieľavedomé a riadené učenie a zdokonaľovanie sa dieťaťa v procese celoživotného vzdelávania sa v školskom systéme.

Historicko-spoločenská analýza cieľov výchovy detí vo verejných výchovných inštitúciách a materských školách nás viedla k riešeniu problematiky edukačných zámerov a cieľov v súčasnej materskej škole. Formovanie cieľov podmieňuje viacero analyzovaných súvislostí a to :

- v súlade s filozofiou osobnostne orientovanej predškolskej edukácie majú byť ciele výchovy detí v materských školách interakcionistické, aby sa dieťa maximálne rozvíjalo v rámci individuálnych možností a schopností, postupne nadobúdalo spôsobilosti, pre sústavné učenie sa v procese poznávania súvislostí sveta v aktívnej spolupráci a vo vzťahu s inými deťmi aj dospelými,
- ciele orientované na rozvoj osobnosti dieťaťa majú vyjadrovať symbiózu, vyváženosť rozvoja všetkých stránok osobnosti dieťaťa, aby sa rozvoj jednotlivých stránok osobnosti nepresadzoval na úkor iných,
- sociokultúrne požiadavky sa majú premietať do cieľov výchovy tak, aby dieťaťa zasväcovali a uvádzali do presadzovaných hodnôt a vedeckého poznania, ale zároveň dieťaťu umožňovali samostatne konať a formovať si vlastné postoje, názory a poznanie,
- ciele výchovy detí v materských školách majú byť orientované na inklúziu (zapájanie sa a kooperáciu) viacerých subjektov edukácie (rodiny, materskej školy, špecialistov, aj

iných inštitúcií nonformálnej a informálnej edukácie) v kontinuite s realitou života pri spoločnom súžití, tolerancii a akceptácii.

- ciele výchovy majú vyjadrovať harmóniu a prepojenosť napĺňania potrieb globálnych, inštitucionálnych aj individuálnych.

Na uvedené súvislosti v súčasnosti reagujú ciele predškolskej výchovy v Českej republike. Podporilo to najmä vydanie Rámcového vzdelávacieho programu pro předškolní vzdelávání (2004, s. 9-10). Tento stanovuje štyri kategórie cieľov predškolského vzdelávania detí :

- *rámcové ciele (zámery) – 1. Rozvíjanie dieťaťa, jeho učenie a poznávanie*
  2. Osvojovanie hodnôt
  3. Získanie osobných postojov
- *kľúčové kompetencie (výstupy) – 1. kompetencie k učeniu*
  2. kompetencie k riešeniu problémov
  3. kompetencie komunikatívne
  4. kompetencie sociálne a personálne
  5. kompetencie činnostné a občianske
- *čiastkové ciele a čiastkové výstupy v oblasti – 1. biologickej*
  2. psychologickej
  3. interpersonálnej
  4. sociálno-kultúrnej
  5. enviromentálnej

Všeobecné zámery vzdelávania sú vyjadrené pomocou rámcových cieľov a výstupy v podobe kľúčových kompetencií. Rámcové ciele sa premietajú do piatich oblastí a získavajú podobu čiastkových cieľov. Ich priebežné naplňovanie smeruje k dosahovaniu čiastkových kompetencií, ktoré sú základom pre postupné budovanie kompetencií kľúčových. Rámcový vzdelávací program je dokumentom záväzným a tvorí východisko pre tvorbu školských vzdelávacích programov vzdelávania, kde materská škola získava kompetencie na zosúlaďovanie, harmonizáciu cieľov všeobecných a individuálnych, realizáciou špecifických programov a edukačných projektov.

Predškolská výchova na Slovensku sa desaťročia rozvíjala jednotne s predškolskou výchovou detí v Čechách. V súčasnosti u nás nedošlo k aktualizácii cieľov ani obsahu výchovy detí v materských školách, aj keď si potrebu inovácií naše školstvo uvedomuje. Sociokultúrne (globálne, národné, multikultúrne, inštitucionálne aj iné) potreby na začiatku 21. storočia smerujú výchovu predškolských detí podobne, ako vedecké teórie, overené edukačné prístupy a koncepcie naliehajú na aktualizáciu cieľov, obsahu aj prostriedkov edukácie predškolských detí. Za základ formulovania cieľov je preto možné považovať štyri generálne formulované činnostné ciele edukácie :

- učiť sa poznávať,
- učiť sa hodnotiť,
- učiť sa konať,
- učiť sa dorozumievať a porozumieť si (Švec, 2002, s. 17 – 21).

Tieto vyžadujú analýzu v smere stanovenia čiastkových cieľov v jednotlivých oblastiach edukácie, ktoré v sprostredkovávaní sociokultúrnych potrieb a hodnôt zabezpečia rozvoj osobnosti každého dieťaťa predškolského veku a umožnia mu tak získať spôsobilosti pre sebazdokonaľovanie sa, aktívne spolužitie a ovplyvňovanie sociokultúrnej reality.

V nadväznosti na analyzované skutočnosti za všeobecné ciele (univerzálne zámery) predškolskej edukácie (v širšom slova zmysle výchovy) detí v materských školách považujeme :

1. *Harmonický rozvoj osobnosti dieťaťa, ako symbiózu a vyváženosť rozvoja kognitívnej, psychomotorickej a afektívnej stránky osobnosti dieťaťa.*

2. *Vytvárať spôsobilosti (poznávacie, sociálne, hodnotiace, činnostné a komunikačné) pre ďalší rozvoj, učenie sa a riešenie problémov v spoločenskom i osobnom živote.*
3. *Uspokojovať subjektívne potreby a záujmy pri rôznych činnostiach, ktoré vzbudzujú pocit vnútorného uspokojenia a radosti u dieťaťa.*
4. *Zabezpečovať a zosúlaďovať výchovné pôsobenie viacerých edukačných subjektov na hodnotné ovplyvňovanie dieťaťa podľa jeho individuálnych potrieb, možností a schopností.*

Všeobecné ciele vyžadujú konkretizáciu prostredníctvom čiastkových cieľov v obsahu predškolskej edukácie na úrovni národného a v nadväznosti na úrovni inštitucionálneho kurikula. Navrhujeme ich rozpracovať v nasledovných oblastiach edukácie :

- *Zdravotná a telesná edukácia,*
- *Spoločenská a sociomorálna edukácia,*
- *Jazyková a komunikačná edukácia,*
- *Prírodovedná edukácia,*
- *Matematická edukácia,*
- *Pracovná a technická edukácia,*
- *Umelecká edukácia.*

Stanovovanie všeobecných cieľov predškolskej výchovy je nevyhnutné pre napĺňanie rozvojových ideálov spoločnosti i každého jednotlivého dieťaťa. Ciele tvoria východisko plánovania a programovania procesu predškolskej edukácie vo všeobecnosti a v prepojení s obsahom učenia sa detí sú základom projektovania každodenne sa realizujúcich edukačných procesov v materskej škole. Ciele predchádzajú náhodnosti, chaotickosti, alebo sporadickosti učenia sa dieťaťa, jeho rozvoja a celkového nadobúdania kľúčových spôsobilostí. Sledujú harmóniu rozvoja osobnosti dieťaťa ako aktívnej, tvorivej a autentickej súčasti určitého, globálneho (spoločenského, prírodného, kultúrneho, vedeckého) priestoru. Edukačné ciele dieťaťu predškolského veku plánujú zmysluplné zapájanie sa do poriadku vlastného života a sveta tým, že sa zameriavajú na rozvoj jeho schopností, zručností, návykov, vedomostí, postojov a názorov. Stanovovanie a dosahovanie edukačných cieľov je zložitý proces spojený s reálnym a optimálnym rozvíjaním dieťaťa v symbióze vnútorných aj vonkajších podmienok edukácie.

Summary:
The analyse of objectives development of children education in nursery schools had shown a chain and also a dependency their determination from the social progress and from an advance in pedagogical thinking. The aplication of this fact on the aims of children pre – school education in the Slovak Republic on the beginning of the 21st century installs the need of the actualization general aims from the state in the meaning of social changes and also in the meaning of the progress the pedagogical theory. It means the need to make the essential document for the pre – school children education in nursery schools, where in the continuity with these aims, the main competencies will be developed tending to the fulfilling global, institutional and individual needs.

Literatúra:

CEJPEKOVÁ, J. 2001. *Pedagogika predškolského veku.* Banská Bystrica : PF UMB. ISBN 80-8055-491-9.
DOSTÁL, A. M. – OPRAVILOVÁ, E. 1985. *Úvod do predškolskej pedagogiky.* Praha : SPN.
HUMAJOVÁ, Z. 2007. *O konzervativizme.* www.konzervativizmus.sk., 17.12. 2007.
KASÁČOVÁ, B. 2001. *Kapitoly z dejín predškolskej pedagogiky.* Banská Bystrica : PF UMB. ISBN 80-8055-602-4.
KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka.* Prešov : Rokus. ISBN 80-968452-2-5.

LIPNICKÁ, M. – JAREŠOVÁ, A. 2007. *Teoretické základy predškolskej pedagogiky*. Banská Bystrica : PF UMB. ISBN 978-80-8083-430-2.
MIŠURCOVÁ, V. – ČAPKOVÁ, D – MÁTEJ, J. 1987. *Úvod do dejín predškolskej pedagogiky*. Bratislava : SPN.
OPRAVILOVÁ, E. – GEBHARTOVÁ, V. 1998. *Léto v mateřské škole*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-245-9.
OPRAVILOVÁ, E.2001
Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách. Bratislava : MŠ SR 1999. ISBN 80-967721-1-2.
PRŮCHA, J a kol. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80- 7178-029-4.
Rámcová vzdelávací program pro předškolní vzdelávání. Praha : Výskumný ústav pedagogický 2004. ISBN 80-87000-00-5.
RIČALA, M. – PŠENÁK, J. 1983. *Antológia z dejín predškolskej pedagogiky*. Bratislava : SPN.
TRUBÍNIOVÁ, V. 2003. *Dejiny predškolskej pedagogiky I*. Bratislava : Humanitas. ISBN 80 968053-3-9.

Kontakt

PaedDr. Milena Lipnická, PhD.
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky PF UMB
Ružová 13,
974 11 Banská Bystrica
e – mail: mlipnicka@pdf.umb.sk

Sloboda, zodpovednosť, občianska participácia – ciele výchovy a základné stratégie ich dosahovania[25]

Katarína Ľuptáková, SR

Anotácia: Autorka poskytuje v príspevku jeden z možných pohľadov na výchovu detí k slobode, zodpovednosti a občianskej participácii. V úvodnej časti príspevku vymedzuje základné pojmy v kontexte individuálneho i spoločenského šťastia. V ďalšej časti textu načrtáva osem základných výchovných stratégií, ktoré je potrebné v školskej praxi uplatňovať v záujme výchovy slobodnej a zodpovednej osobnosti žiaka.

Kľúčové slová: sloboda, zodpovednosť, občianska participácia, stratégie výchovy, zmysel života, tvorivosť, autoregulácia, kritické myslenie, etické hodnoty, prosociálnosť, kooperácia

Individuálna sloboda ako cieľ výchovy

Byť slobodný znamená byť pánom svojich túžob, nástrojom vlastnej vôle, subjektom, ktorý je vedený vlastnými dôvodmi, byť sám sebou. Sloboda v takomto poňatí predpokladá priestor, v ktorom môže človek robiť to, čo si želá. Akékoľvek násilné nútenie alebo autoritatívne zasahovanie do činnosti a rozhodovania jedinca predstavuje obmedzovanie jeho individuálnej slobody. Sloboda však má i svoje ***prirodzené obmedzenia.*** Bytie jedinca je utvárané tak zvonku, ako i zvnútra a možnosti našich želaní a konania sú do istej miery vopred vyznačené (Klimeková, 1999). Túžby a vôľa človeka podliehajú určitým ***objektívnym a subjektívnym obmedzeniam***.

O ***objektívnych prekážkach*** slobody píše vo svojom diele I. Berlin (1993, s. 36), ktorý tvrdí, že naša sloboda je obmedzená len na určitú oblasť konkrétne dosiahnuteľných a uskutočniteľných možností. Jeho slovami „som slobodný iba do tej miery, do akej moja osoba nie je „spútaná“ ničím, čo si vyžaduje poslúchať sily, ktoré nemôžem nijakým spôsobom kontrolovať“. A tak napriek túžbe, človek stále nedokáže vzlietnuť, a ani sa nedokáže vyhnúť konečnej destinácii života, ktorou je smrť. Sloboda jeho túžob a vôle je v týchto prípadoch ohraničená prírodnými zákonmi, voči ktorým je bezmocný. Ďalšími objektívnymi príčinami neslobody, resp. jej zúženia je spoločenská klíma, v ktorej sa jedinec snaží realizovať svoje potreby a želania. Potlačenie individuálnej slobody môže predstavovať napríklad totalitná spoločnosť, kde individuálne ciele podliehajú záujmom vyšších autorít. Ani moderné demokratické spoločnosti nezaručujú absolútny priestor pre nerušenú ľudskú sebarealizáciu. I tu nachádzame skupiny ľudí, ktorých jedinečnosť je zdrojom neprijatia či odsúdenia. Nedostatok slobody sa v tomto prípade prejavuje v nedostatku príslušného uznania, v popretí ich identifikovateľných, špecifických ľudských čŕt a vlastných cieľov. Naše slobodné rozhodnutie je teda viac či menej zvonku podmienené.

Avšak ľudské vedomie nie je len pasívnym registrátorom vonkajších podnetov. V rámci pôsobenia determinačných reťazí je aktívnym činiteľom a môže si sám vytvárať ***subjektívne prekážky slobody***. Konečná voľba človeka nie je totiž len mechanickým výsledkom vonkajšieho podmienenia, ale odráža i vnútorný svet človeka, jeho charakter, morálne orientácie či citové rozpoloženie. Človek vstupujúc do morálnej dilemy, vyberá riešenie sám a to nielen podľa vonkajších okolností, ale i podľa subjektívnych predpokladov. Jeho rozhodnutie je jeho vlastným rozhodnutím, jeho voľbou, v ktorej sa prestupujú

[25] Príspevok je súčasťou úlohy, ktorá bola realizovaná v rámci projektu KEGA č. 3/4217/06. Úloha bola zameraná na obsahovú výstavbu predmetu *sociálne aspekty detstva a výchovy* v bakalárskych študijných programoch *predškolská a elementárna pedagogika* a *predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín.*

objektívne okolnosti a subjektívne úsudky, ktoré vytvárajú systém objektívnych a subjektívnych stránok slobody. Vonkajšie okolnosti preto nikdy nemajú taký nevyhnutný charakter (Vajda, 1995, s. 87 – 89). Subjektívna stránka ľudského JA hrá v procese uskutočňovania slobody rovnako významnú (ak nie významnejšiu) rolu ako vonkajšia spoločenská determinácia. A práve sila fenoménu ľudskej subjektivity stavia človeka často do rizika, že napriek priazni okolností uväzňuje samého seba v neslobode, podlieha rôznym závislostiam a ničí si priestor pre sebarealizáciu. Človek sa v tomto prípade stáva samotným staviteľom bariér vlastnej slobody. Takémuto javu môžeme výchovou predísť.

Výchovou môžeme tiež priviesť človeka k vytváraniu obmedzení, ktoré neznamenajú zánik slobody, ale naopak starajú sa o jej rozmach. Deje sa tak na základe vnútornej sebaregulácie a sebariadenia, ktorého výsledkom je oslobodenie sa od túžob, ktoré sú nerealizovateľné. Takýmto spôsobom identifikuje slobodu I. Kant. Nespája ju priamo s elimináciou túžob, ale so schopnosťou človeka odolávať im a ukontrolovať sa (In Berlin, 1993). Tento mechanizmus oslobodzuje človeka od iracionálnych túžob a sklamaní z pokusov o nemožné. Podmienkou individuálnej slobody preto nie sú len nezávislé city a vôľa, ale aj racionálne myslenie, ktoré pomáha určiť mieru dosiahnuteľnosti vytýčených cieľov, a chráni tak človeka pred sklamaním a otvára priestor pre slobodnú sebarealizáciu. Viesť človeka k slobode bude preto znamenať rozvíjať osobnosť dieťaťa tak, aby sa rozvíjal ***intelektuálny i afektívny aspekt slobody***, pričom ***intelektuálna autonómia*** zahŕňa hodnoty ako *tvorivosť, zvedavosť, otvorené a kritické myslenie* a ***afektívna autonómia*** predpokladá rozvoj hodnôt, ktoré podporujú vyhľadávanie afektívnych skúseností akými sú *vychutnávanie si života, potešenie, radosť, vzrušenie* a pod. – atribúty prežívania zmyslu svojho života (Schwartz, 1999).

Zodpovednosť ako cieľ výchovy

Pri hľadaní východísk výchovy k slobode nemôžeme zostať len v rovine individuálnej slobody bez načrtnutia jej hraníc. Človek nie je len fyzická jednotka. Musíme ho vnímať ako bytosť začlenenú a ukotvenú v istých spoločenských podmienkach, ktorá vstupuje do vzájomných vzťahov, a preto jej konanie prirodzene ovplyvňuje životy iných ľudí. Individuálna sloboda preto nemôže byť bezhraničná, neznamená svojvôľu a nemožno ju redukovať na dobrovoľné chcenie. Za svoje správanie a činy musí človek ručiť zvláštnym spôsobom, ktorý sa volá ***zodpovednosť.*** V súvislosti s týmto rozmerom slobody môžeme súhlasiť s tvrdením, že človek je slobodný, keď môže bez prekážok robiť, čo patrí k jeho ľudskej podstate, avšak len dovtedy, kým neporušuje rovnaké práva iných ľudí (Guardini, 2001). Sloboda rovnako nie je slobodou, ak robím niečo iracionálne, hlúpe a zlé (Berlin, 1993, s. 47), ak robím niečo čo obmedzuje, resp. zotročuje iných. Pri slobodnej voľbe by preto nemal zostať človek len v zajatí vlastných túžob a očakávaní, ale konfrontovať svoje rozhodnutie i s cieľmi a záujmami iných ľudí. Zohľadnenie hľadiska iného človeka môže priniesť i vážnu morálnu dilemu, ktorej vyriešenie predpokladá pevný morálny charakter a hodnotový systém, ktorého ústrednými hodnotami sú úcta k človeku, jeho dôstojnosti, solidarita. Ide o hodnoty, ktoré sú výstavbou plného tvorivého bytia, ktoré je podľa M. Zelinu (1995, s. 14) charakteristické schopnosťou človeka prekonať vlastný egoizmus, sebectvo, prekonať narcizmus a vytvoriť priestor pre spoluprácu a ochotu urobiť niečo pre iných. Uskutočnenie slobody teda nie je možné bez účasti dvoch fenoménov: *fenoménu morálky*, ktorý jej ukladá záväzné väzby vo forme zodpovednosti a *fenoménu rozumu*, ktorý pomáha jedincovi uvedomiť si kauzalitu svojich činov a ich dôsledkov, ktorá je pre prevzatie zodpovednosti nevyhnutná. Zodpovednosť je nevyhnutná i pre zdravý chod demokratickej spoločnosti. Podľa S. H. Schwartza (1999) musí každá spoločnosť predovšetkým riešiť otázku ako zabezpečiť spoločensky zodpovedné správanie jednotlivcov. Prvý spôsob ako „donútiť“

človeka, aby rešpektoval blaho ostatných je kontrola prostredníctvom autority, ktorá vyžaduje uznávanie hodnôt poslušnosti voči autorite a pokoru. Druhý spôsob vedenia človeka k preberaniu spoločenskej zodpovednosti, ku ktorému smerujeme i my, je založený na vlastnej regulácii a obmedzovaní sa, a to na základe zvnútorneného rešpektu k ostatným. Tento spôsob regulácie správania nazval autor *egalitarianizmus*, keďže sebaregulácia sa odvíja od rešpektovania práv pre všetkých. Základnými hodnotami takto orientovaného jedinca sú rovnosť, sloboda, čestnosť, lojalita, zodpovednosť, sociálna spravodlivosť a mier. Kontrola zodpovednosti nie je prisúdená vonkajšej autorite, ale samotnému subjektu, čo predpokladá jeho sebareguláciu a k tomu adekvátnu socializáciu. Pod pojmom adekvátna socializácia pritom rozumieme dobrovoľnú spoluprácu s inými a úprimný záujem o blaho ostatných aj na úkor vlastných individuálnych túžob. Úlohou výchovy je preto viesť deti k tomu, aby posudzovali svoje potreby a ciele nielen zo subjektívneho, ale aj intersubjektívneho a celospoločenského hľadiska (Plichtová et al, 2004). Takýto životný postoj zabezpečuje nielen ochranu slobôd iných ľudí, ale je zároveň i podmienkou demokraticky fungujúcej spoločnosti.

Občianska participácia ako cieľ výchovy

Schopnosť akceptovať vo svojej voľbe záujmy iných a ochota dobrovoľne obetovať vlastné túžby v ich prospech tvorí *základ občianskych cností.* Na zodpovednosti jednotlivcov, ktorí sa nachádzajú vo vzťahu vzájomnej úcty sa zakladá i politický poriadok demokratickej spoločnosti (Guardini, 2001, s. 71). Ak chceme viesť jedinca k aktívnemu občianstvu, musíme ho pripraviť na slobodu i vyššiu dávku zodpovednosti, ktorá už nespočíva len v znášaní dôsledkov za svoje činy, ale i v preberaní zodpovednosti za svoju pasivitu. Cieľom výchovy je totiž pripraviť aktívneho člena spoločnosti, ktorý prejavuje záujem o otázky verejného blaha, je ochotný riešiť ich, zaujať vo veciach verejných vlastnú pozíciu - aktívne vstúpiť do života *polis* (Plichtová, 2004 s. 57). Vychovať takéhoto človeka znamená rozvíjať u dieťaťa najmä schopnosti spolupráce, posilňovať jeho osobnú odvahu a zároveň cvičiť schopnosť reálne posudzovať svoje sily a kompetencie pri riešení spoločenských otázok.

Základné stratégie výchovy k slobode, zodpovednosti a občianskej participácii

1. stratégia: Venovať vo výchove pozornosť otázkam zmyslu života

Ako sme uviedli vyššie sloboda má svoju afektívnu stránku, ktorej obsahom sú pocity radosti zo života a schopnosť vychutnávať si život, vnímať ho ako zmysluplný. Človek by si mal vedieť stanovovať ciele, ktoré vychádzajú z jeho záujmov, potrieb, reálne posúdiť ich dosiahnuteľnosť, aby sa vyhol sklamaniam. Túto schopnosť by mal získať už v detstve, aby mohol v dospelosti slobodne žiť a prijímať zodpovednosť za svoje rozhodnutia. Učiteľ by preto mal zamerať pozornosť na nasledovné postupy:

- Otvoriť žiakovi priestor pre tvorbu kongruentných cieľov[26]. Ide o hľadanie odpovedí na otázku *Za akých podmienok sú ciele pre človeka a jeho život zmysluplné?* Odpoveď znie: Sú to ciele, ktoré vychádzajú z vlastnej intristickej vôle a vlastných vnútorných pohnútok dieťaťa. Nevyhnutná je ich spätosť s potrebami a záujmami žiaka, primeranosť vo vzťahu k jeho možnostiam a schopnostiam. Len ciele, ktoré vyšli z prežívania danej osoby, z jeho vnútorného sveta, môžu človeka napĺňať zmyslom a radosťou z ich dosahovania. Preto

[26] Za kongruentný cieľ môžeme pritom považovať len taký cieľ, ktorý si jedinec sám zvolil bez toho, aby ho ovplyvňovalo jeho okolie. Len ciele, ktoré vyšli z prežívania danej osoby, z jeho vnútorného sveta, môžu človeka napĺňať zmyslom a radosťou z ich dosahovania.

úlohou výchovy je poskytovať žiakovi dostatočný priestor pre slobodné rozhodnutia, slobodnú voľbu cieľov, posudzovania ich dosiahnuteľnosti, náročnosti či atraktivity

- Zárukou prežívania vlastného života ako zmysluplného je vytyčovanie si stále nových cieľov, projektovanie svojich snov. Výchovné pôsobenie má preto smerovať k snahe viesť žiaka k dlhodobejšiemu plánovaniu jeho činnosti, ktoré bude spojené so zreteľným vytipovaním pravdepodobných ťažkostí a upozornením na spôsoby ako im predchádzať, ako ich prekonávať (Helus, 1982). Efektívnym nástrojom dosahovania tohto cieľ je práca s portfóliom, kde žiak dostáva príležitosť zhodnotiť svoju činnosť, reálne stanovovať svoje nedostatky i silné stránky a na základe toho plánovať spolu s učiteľom ďalšie ciele (bližšie Porubský, 2001, Anderková, Ďurošová, 2006, Kasáčová, 2002).
- Podporovať odvahu žiaka pri projektovaní svojich snov a túžob a stimulovať ho k húževnatosti pri ich realizácii. Dôležité je povzbudenie a podpora odhodlania pri dosahovaní toho, čo mal žiak v úmysle i v prípade nezdaru - povzbudzovanie k druhému štartu.
- Pociťovanie zmyslu života súvisí aj s kvalitou našich záujmov. Učiteľ by mal mať prehľad o tom, čo žiakov zaujíma, k akým záujmom inklinujú a systematicky ich rozvíjať rozvíjanie.
- Pocity nezdaru a zlyhania sa môžu dostaviť i vtedy ak nemáme dostatok trpezlivosti, aby sme vytýčený cieľ dosiahli. Preto je u žiakov potrebné rozvíjať koncentráciu na konečný cieľ a schopnosť sústredenia svojej psychickej energie na jeho dosiahnutie, bez rozptyľovania sa.

2. stratégia: Sústreďovať pozornosť na rozvoj tvorivosti

Tvorivosť je ďalším faktorom slobody, pretože určuje schopnosť človeka nachádzať podnety pre slobodnú sebarealizáciu. Zároveň je nevyhnutnou výbavou človeka, ktorý sa aktívne angažuje na živote spoločnosti, hľadá riešenia na spoločenské problémy, nezostáva pasívny. Stratégiou rozvoja schopností tvorivo riešiť problémy je cieľavedomý rozvoj všetkých faktorov tvorivosti – fluencie, flexibility, originality, senzitivity či elaborácie. V edukačnom procese môžeme rozvíjať tvorivosť prostredníctvom rôznych techník ako sú divergentné úlohy, heuristické úlohy a pod. (bližšie Zelina, 1996, p. 196 – 197, Doušková, 2003).

3. stratégia: Dôraz na autoreguláciu a autodeterminácíu.

Sloboda predpokladá možnosť voľby medzi alternatívami a slobodná voľba zaväzuje človeka k zodpovednosti. V školskej praxi je preto potrebné otvoriť priestor pre individuálne rozhodovanie žiakov, napomáhať autodeterminatívanej regulácii. Autodeterminácíu pritom podporuje regulácia, ktorá nie je založená na permanentnej či prevažujúcej vonkajšej kontrole žiaka (externá a introprojektívna regulácia), ale regulácia, ktorá dáva väčší priestor pre autonómne rozhodovanie a vôľu. Ide o tzv. identifikovanú a integrovanú reguláciu. Uvoľnenie externej regulácie správania a učenia sa žiaka úzko súvisí s prístupmi k hodnoteniu. Viesť dieťa k autonómii a zodpovednosti znamená vymeniť tresty za metódy logických dôsledkov, ktoré sa zameriavajú viac na perspektívy ďalších činov žiaka ako len na výsledok činnosti. Kým trest má charakter odplaty, logický dôsledok a zacieľuje na nápravu (bližšie Doušková, 2007a, Covey, 1994).

4. stratégia: Rozvíjanie sebakritiky, kritického posudzovanie vlastnej kompetentnosti pri riešení problémov

Ak naučíme deti citlivo a kriticky posudzovať svoju kompetentnosť pri riešení problémov, zvýšime ich úspešnosť a zamedzíme pocitom sklamania a zúfalstva z ich

nezvládnutia, ktoré vedú k pasivite. Základom je venovať pozornosť vytváraniu reálneho sebaobrazu, ktorý sa stane pre dieťa zdrojom vytyčovania si dosiahnuteľných cieľov. Základnou stratégiou je pestovanie extraverzie u detí. Prostredníctvom nášho vedenia by sa mal žiak zaoberať reprezentáciami skúseností minulého, prítomného, ako i budúceho JA, a teda hovoriť a analyzovať svoje predchádzajúce pôsobenie či konanie, vedieť otvorene hovoriť o sebe (o svojich fyzických i duchovných kvalitách a nedostatkoch) i komunikovať svoje predstavy o tom *Kým by som chcel byť?* či *Kým by som mal byť?* Dôležité je otvorene hovoriť o svojich reálnych možnostiach pri riešení problémov. Trápiť nás môžu rôzne problémy, ale mnohé z nich sa vymykajú z okruhu našej pôsobnosti a zostávajú len v rovine nášho záujmu. Koncentrácia na okruh pôsobnosti, rozširuje pole našej intervencie, kým čerpanie energie s otázkami, ktoré sú mimo náš dosah, pole pôsobnosti zužuje. Koncentrácia na okruh pôsobnosti je charakteristická pre proaktívnu osobnosť, ktorá je i cieľom nášho výchovného pôsobenia.

5. stratégia: Rozvíjanie otvoreného kritické myslenie a posilňovanie osobnej odvahy

Bez otvoreného kritického myslenia nemôžme očakávať, že človek zasiahne do spoločenského života, že bude chrániť svoju slobodu a práva. K tomu potrebuje i odvahu. Strach z možnej viny a zlyhania ho môže blokovať. Vedie človeka k pasivite a vyhýbaniu sa konaniu a rozhodovaniu. Človek musí byť pripravený zobrať na seba i riziko možného omylu a byť pripravený napraviť ho (Androvičová, 1998). Preto naše pôsobenie musí smerovať k vytváraniu vhodnej klímy pre rozvoj sebadôvery, sebaistoty. Tá sa často vytráca vplyvom nesprávneho hodnotenia, ktoré podčiarkuje negatívne stránky osobnosti žiaka a chybu stotožňuje so zlyhaním a neschopnosťou. Našim cieľom by malo byť *odbúrať tak strach z prípadného zlyhania či chyby*. Prílišná orientácia na chybu vedie dieťa k pocitom úzkosti, ktorá znepríjemňuje samotnú činnosť a zabraňuje žiakovi odvážny posun vpred. K maximálnemu oslabeniu dopadu chyby na ďalšiu činnosť žiaka však môže dôjsť len za podmienky, že kľúčovým typom školského hodnotenia sa stane hodnotenie formatívne. Hovoríme mu tiež spätno-väzobné alebo korektívne, pretože poskytuje hodnotiace informácie vo chvíli, keď sa určitý výkon alebo činnosť dá ešte zlepšiť. Tak pomáha žiakovi prekonať prípadné prekážky a zotrvať v aktivite. Učí žiaka prijať chybu, ktorá vznikla a pracovať s ňou.

6. stratégia: Vytváranie príležitostí pre racionálne, etické i estetické hodnotenie.

Možnosť hodnotiť je výrazom vyjadrenia vlastného názoru, zaujatia vlastného stanoviska. V každodennej výchovnej práci je potrebné poskytnúť priestor pre *racionálne hodnotenie (*priznávať hodnotiace súdy ako pravda – nepravda, správne – nesprávne), e*tické hodnotenie, ktoré je* v rovine posudzovania dobrých a zlých skutkov ako i *estetickému hodnoteniu*, kde žiak hodnotí na škále hodnôt krása – škaredosť (podľa Zelina, 2001).

7. stratégia: Empatické cítenie, prosociálnosť, prekonávanie egoizmu

Vychovať zodpovednú osobnosť znamená vychovať človeka, ktorý bude posudzovať svoje potreby a ciele nielen zo subjektívneho, ale aj intersubjektívneho a celospoločenského hľadiska. Dôležitá je preto jeho schopnosť nazerať na svet očami iných ľudí – empaticky a prosociálne konať. Prvým krokom na ceste k rozvinutiu týchto schopností je práca s vlastnými emóciami. Učiteľ by mal deti podporovať v tom, aby o svojich pocitoch hovorili, delili sa o svoje zážitky s inými deťmi. Empatia totiž pramení zo sebauvedomovania. Zaujímavé techniky nájdeme v dielni C. Freineta (bližšie Doušková, 2007b). Dôležitým prostriedkom rozvoja empatie je tiež neustále povzbudzovanie a pochvala za akýkoľvek záblesk nesebeckého správania a citlivosti voči iným. Rozvíjanie emocionálnej empatie musí bezpodmienečne prebiehať v klíme porozumenia, v atmosfére tzv. naladenia. Po splnení uvedených podmienok môžeme žiaka viesť priamo k rozvoju empatického vnímania vo vzťahu k druhému. Dôležitou zložkou tohto procesu je pestovanie schopnosti rozumieť

neverbálnym prejavom, ktoré sú najčastejšie kľúčom k intuitívnemu vytušeniu citov druhého človeka.

8. stratégia: Využívanie kooperatívnych foriem učenia

Tréning kooperatívnych zručností má dôležité postavenie v príprave žiakov na aktívny život v občianskej spoločnosti, kde je nevyhnutné, aby si človek dokázal v rámci tímu slobodne presadiť svoje stanovisko tak, aby zároveň neupieral toto právo iným. V rámci kooperatívneho učenia si žiak rozvíja zručnosti týkajúce sa spoločnej práce, ako napríklad poskytovanie a prijímanie nápadov, schopnosť vytvárať otvorenú atmosféru, aktívne počúvať, riešiť konflikty, overovať konsenzus, vyjadrovať zdvorilo nesúhlas, či sociálne zručnosti, ako je povzbudzovanie a oceňovanie iných, zvládanie emócií a pod.

Vychovať slobodnú, zodpovednú a aktívnu osobnosť predpokladá systematický a cieľavedomý prístup v rukách odborne zdatného učiteľa, ktorý má rozvinuté všetky kompetencie (bližšie Kasáčová, 2002, 2005, Kosová, 1996, 2000). Tie by mali byť rozvíjané počas jeho prípravy na povolanie ako i v ďalšom postgraduálnom štúdiu. Vychovávať zodpovednú a slobodnú osobnosť môže len slobodný a zodpovedný učiteľ.

Literatúra:

1. ANDERKOVÁ, A. – ĎUROŠOVÁ, E. 2006. Uplatňovanie portfólia v kontexte edukácie. In SMAK, E. (ed.). *Nauczyciel w edukacji przedszkolnej.* Opole : Uniwersytet Opolski, 2006, s. 77 – 81.
2. ANDROVIČOVÁ, Z. 1998. O hodnote prírody a mravnej zodpovednosti. In *Acta Facultatis Ecologiae*, 1998, č. 5, s. 261 – 267.
3. BERLIN I. 1993. Dva pojmy slobody. In BERLIN, J., RAWLS, J., NOZICK, R., MACINTYRE, A., DWORKIN, R., RORTY, R. *O slobode a spravodlivosti. Liberalizmus dnes*. Bratislava : Archa, 1993.
4. COVEY, S. R. 1994. *7 návyků vůdčích osobností. Pro úspěšný a harmonický život.* Praha : Pragma, 1994.
5. DOUŠKOVÁ, A. 2003. *Učenie sa žiaka v prírodovednom a spoločenskom kontexte.* Banská Bystrica : PF UMB, 2003.
6. DOUŠKOVÁ, A. 2007a. Výchova a zodpovednosť v škole. In *Etická výchova: problémy teórie a praxe*. Banská Bystrica : PF UMB, 2007
7. DOUŠKOVÁ, A. 2007b. Nadané deti a techniky Freineta v škole. In ŠIMONÍK, O. – ŠKRABÁNKOVÁ, J. – ŠŤÁVA, J. (eds.) *Dimenze pedagogické práce s nadanými žáky.* Brno : MDS 2007, s. 30 - 37. ISBN 978-80-7392-006-7.
8. GUARDINI, R. 2001. *Sloboda a zodpovednosť. Časové náboženské otázky.* Trnava : Dobrá kniha, 2001.
9. KARIKOVÁ, S. 1999. *Osobnosť učiteľa.* Banská Bystrica : PF UMB, 1999.
10. KASÁČOVÁ, B. 2002. Učiteľ – profesia a príprava. Banská Bystrica : PF UMB, 2002.
11. KASÁČOVÁ, B. 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave.* Banská Bystrica : PF UMB, 2005.
12. KOSOVÁ, B. 1996. Aktálne otázkyy koncepcie prípravy učiteľov 1. stupňa ZŠ. In Vysokoškolská príprava učiteľov I. časť. Banská Bystrica : PF UMB, 1996.
13. KOSOVÁ, B. 2000. Perspektívy pregraduálnej prípravy učiteľov. In Vzdělávání – brána k evropské integraci. Brno : Masaryková univerzita, 2000.

14. KLIMEKOVÁ, A. 1999. *Etika a mravná výchova.(Teoretická časť) I., II*. Prešov : FHPV PU, 1999.
15. PLICHTOVÁ, J. 2004. Je ľudská prirodzenosť spoločenská? In *Antrhropos. Ľudská prirodzenosť. Časopis pre humanitné a sociálne poznanie*, roč. 1, č. 1/2004.
16. PORUBSKÝ, Š. 2001. Využitie žiackeho portfólia vo vyučovaní orientovanom na osobnosť žiaka. *Pedagogická revue*, roč.53, č. 4, 2001, s. 331 – 340.
17. SCHWARTZ, S. H. 2000. A Theory of cultural values and some imlications for work.In *Applied Psychology*, roč. 48, č. 1, s. 23 – 47.
18. VAJDA, J. 1995. *Etika*. Nitra : Enigma, 1995.
19. VALIHOROVÁ, M. 2006. Hodnotenie a sebahodnotenie žiakov stredných škôl. In *Kontexty edukačných vied v dimenziách informačnej spoločnosti*. Žilina : FPV ŽU, 2006.
20. ZELINA, M. 1995. *Sloboda osobnosti alebo Malý kurz kvality života o tom, ako sa stať samým sebou v modernom svete*. Šamorín : Fontana, 1995.
21. ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti*. Bratislava : Iris, 1996.

Summary: The paper deals with the question of the education to freedom, responsibility and civic participation. In the process of forming the basis for educational objectives and main strategies of their achieving the author considers about the meaning of freedom for individual and collective life of man, she describes possible risks of objective and subjective barriers of freedom and points out necessity of education to responsibility and activity in the civic life. In the second part of the paper the author sketches eights main strategies for education to freedom, responsibility and civic participation.

Kontakt: PaedDr. Katarína Ľuptáková, PhD.
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Ružová ul. 13
974 11 Banská Bystrica
kluptakova@pdf.umb.sk

Podpora a utváranie osobnostných spôsobilostí budúceho učiteľa

Katarína Macková, SR

Anotácia: V príspevku autorka pojednáva o skúsenosti s realizáciou intervenčného/ výcvikového programu, ktorý vo svojom smerovaní je orientovaný na sebarozvoj v súvislosti s osobnostnou kompetenciou v profesionálnej príprave učiteľa. Poukazuje na efektivitu zážitkových foriem edukácie z pohľadu ich korektívneho osobnostného pôsobenia. Na overenie účinnosti realizovaného programu používa „Kirpatrickov model“ hodnotenia.

Kľúčové slová: intervenčný program, osobnostné spôsobilosti, Kirpatrikov model hodnotenia

Predkladaný príspevok je svojim zameraním orientáciou na súvisiace skutočnosti s „autonómnym bytím“ (Kosová, 2005) budúceho učiteľa. Takýmito skutočnosťami sa v súčasnej pregraduálnej príprave venujeme v praktickej príprave veľmi málo. Pritom si musíme uvedomiť, že sebapoňatie a sebaregulácia má na praktický výkon učiteľského povolania značný vplyv. Tvorí podstatnú časť ich expertnosti a profesionality. Učiteľ by sa mal opierať o osobnotné parametre svojej učiteľskej identity aspoň natoľko, koľko sa opiera o predmetovú odbornosť a formálnu autoritu. Zaťažovým situáciám, problémom a dilemám sa učiteľ vstupom do profesie nemôže vyhnúť, ich riešeniam nie je možné ho dopredu naučiť, môže ich len jedinečne spracovať a usilovať sa o uchovanie integrity vlastného ja. V tejto súvislosti je vhodné pripomenúť fakt, že keď učiteľ chce porozumieť druhým, musí sa predovšetkým vyznať sám v sebe. Ak chce rozvíjať pozitívne sebahodnotenie detí , musí mať predovšetkým aj on sám dostatočne rozvinuté sebavedomie, a byť vyrovnanou a vnútorne integrovanou osobnosťou.

Príspevok je orientovaný na sebarozvoj v súvislosti s osobnostnou spôsobilosťou a kompetenciou v profesionálnej príprave učiteľa (Turek 2003, Kasáčová, 2006, Kosová, 2006, Zelinová, 2006, Vašutová 2004, Russo, Boman, 2007, Dobbins 1996, Sollárová, 2001, Popelková, 2000 a iní) Akcentuje intervenčný/výcvikový program, experienciálne formy edukácie vedúce k posilňovaniu osobnostnej kompetencie v príprave budúcich učiteľov.
Pozitívne zistenia o efektivite intervenčných programov pre podporu optimálneho rozvoja, prípadne korigovania profesionálnych spôsobilostí študentov pre ich budúcu profesiu učiteľa (úroveň sociálnej interakcie, sebaobraz, sociálna i kognitívna kompetencia, kreativita a i.) uvádzajú autori: Popelková (2000); Popelková, Zaťková (2004); Sollárová, Pohanka (2000); Sobolt, Saboltová (1993); Hamranová (2003) a iní.
Cieľom nami zrealizovaného programu *„Zvyšovanie osobnostných spôsobilostí budúceho učiteľa pre potreby profesijnej praxe“* bolo podporiť optimálny rozvoj, príp. korigovať profesionálne spôsobilosti študentov pre ich budúcu profesiu učiteľa. Rozvíjanie osobnostných spôsobilostí. Konkrétne sa zamerať na prehĺbenie sebapoznania a sebachápania, možnosť dozvedieť sa viac o sebe, prežiť pocit vlastnej sebahodnoty. Podporovať resilienciu, a optimalizovať osobnostné vlastnosti /autenticita, akceptácia, úprimnosť, otvorenosť, empatia/. Prispieť k zvýšeniu vnímania vlastnej hodnoty a k zlepšeniu svojho sebaobrazu.

Ciele výskumu
1. Zistiť mieru účinnosti realizovaného programu z pohľadu subjektívneho zhodnotenia programu účastníkmi v komparácií s ich vstupnou analýzou očakávaní.
2. Zistiť nakoľko sa ovplyvní skupinová atmosféra /a jej jednotlivé premenné/aplikáciou intervenčného/výcvikového programu.

3. Zhodnotiť účinnosť vplyvu realizovaného programu z pohľadu rozvoja sledovaných intrapsychických osobnostných premenných.
4. Zistiť názory študentov na zrealizovaný program.

Charakteristika výskumnej vzorky a podmienok realizácie výskumu

Empirický výskum sme realizovali prostredníctvom pedagogického *experimentu*. Sledoval sa vplyv vytvoreného výcvikového programu /nezávislej premennej / na možný rozvoj sledovaných osobnostných charakteristík /závislé premenné/. I*ntervenčný/výcvikový program na zvyšovanie osobnostných spôsobilostí budúcich učiteľov* bol uskutočnený na Fakulte prírodných vied ŽU v mesiaci február roku 2005 v rozsahu 40 vyučovacích hodín /5 blokových stretnutí po 8 vyučovacích hodín/. Výhodou viacdenných výcvikových blokov koncentrovaných do krátkeho časového úseku, v našom prípade dvoch týždňov je „intenzita pôsobenia jednotlivých výcvikových postupov, kde prispieva skupinová dynamika a možnosť práce s atmosférou v skupine (v zmysle zosilnenia zážitkového efektu)“ (Komárková a kol, 2001). Pri krátkych pravidelných stretnutiach v dlhodobejšom časovom rozsahu (napr. 2 hodiny týždenne počas jedného semestra) býva nevýhodou, že pre niektorých účastníkov sa tu vynára problém s otvorením sa (v tak krátkom čase) a následne nemožnosť pracovať so svojimi prejavmi správania a prežívania. Aj keď výhodou pri takto navrhnutom výcviku je možnosť postupného zaraďovania rozvíjajúcich spôsobilostí do reálnych sociálnych situácií. Po zvážení uvedených tvrdení a s prihliadnutím na to, že koncipovanie programu vychádzalo aj z charakteristík časového trvania „encountrových“ skupinových stretnutí podľa C. Rogersa (1997) /najčastejšie to býva 18 hodín počas víkendu, alebo 40 hodín počas celého týždňa/, sme sa rozhodli pre daný hodinový rozsah a časové trvanie.

Výskumnú vzorku tvorilo 28 študentov 2. ročníka učiteľského štúdia FPV ŽU v odborovej predmetovej kombinácií. Experimentálnu skupinu tvorilo 14 študentov. Kontrolná skupina pozostávala tiež zo 14 študentov druhého ročníka učiteľského štúdia na FPV ŽU. „Pre rozvíjanie osobnostných a sociálnych spôsobilostí je optimálna skupina, ktorá má okolo 15 členov“ (Komárková a kol, 2001)

Metódy a metodika výskumu

Pedagogický experiment sme realizovali s pretest-posttestovou koncepciou výskumu. V experimentálnej skupine sa merania realizovali pred a po aplikácii intervenčného/výcvikového programu, v kontrolnej skupine bez výcvikovej intervencie v rovnakom časovom rozsahu medzi 1. a 2. meraním ako v experimentálnej skupine.

Pri výbere a zostavovaní súboru výskumných metód na overenie účinnosti nášho výcvikového programu sme vychádzali z modelu hodnotenia *Kirpatrickovho modelu (1959)*, ktorý je veľmi často citovaný (napr. Komárková a kol., 2001; Boye,Crosby, 1997; Eseryel, 2002; Kaufman, Keller, 1994; Holton, 1996 a i.) Kirpatrickov model zahŕňa hodnotenie výcvikového programu a jeho účinkov na štyroch úrovniach. Aby sme hodnotenie programu obsiahli komplexne, snažili sme sa prispôsobiť a vybrať také metódy, ktoré nám poslúžia na overenie predložených hypotéz a zároveň ich je možné aplikovať na jednotlivé úrovne predkladaného modelu.

Prvou úrovňou sú *reakcie*: Je to najpoužívanejšia forma hodnotenia výcviku. Okrem údajov o celkovej spokojnosti sú významné aj informácie , či účastníci považujú daný program za relevantný pre seba a pre svoju prácu. Prípadne informácie o tom , ktoré

použité metódy považovali za prínosné. Poznatky z tejto úrovne hodnotenia môžu byť podnetom pre zlepšenie prípravy a realizácie programu.

Druhá úroveň je *učenie:* Hodnotenie výcviku na úrovni učenia znamená postihnutie zmien v oblastí poznatkov, postojov a spôsobilostí účastníkov ako výsledku výcviku. Vzhľadom k charakteru cieľov je dôležité pokúsiť sa zachytiť zmeny súvisiace s postojmi účastníkov. Ide o zachytenie zmien v postojoch, ktoré sú dôležité z hľadiska transferu nových skúseností do reálnych situácií (pozitívny postoj k obsahu výcvikového programu zvyšuje pravdepodobnosť, že skúsenosti z neho budú využité v reálnej situácii). Potom je veľmi dôležité zachytiť zmeny v postojoch k sebe samému, t.j. zmeny v sebahodnotení účastníkov. Ako sa mení sebadôvera jedinca, ako človek vníma svoju sociálnu kompetenciu, či niektoré iné aspekty.

Treťou úrovňou je *správanie:* Overovanie účinnosti na tejto úrovni má za cieľ zistiť, či po absolvovaní výcviku došlo k pozitívnym zmenám v správaní účastníkov. Ak je výcvik súčasťou profesionálnej prípravy, je možné po určitom čase po absolvovaní programu zistiť, či došlo k transferu z výcviku do praxe. Ak nie je možné konfrontovať s praxou, potom je možné po výcviku získať spätnú väzbu , či si členovia skupiny, alebo skupina ako celok odniesli niečo do praktického života. Názory účastníkov sa získavajú na základe individuálnych, alebo skupinových rozhovorov, dotazníkov, či posudzovacích škál.

Štvrtou úrovňou sú *výsledky:* Ide predovšetkým o výsledky, ktoré sú významné pre chod organizácie ako celku. Je veľmi obtiažne merať konečné výsledky u programov zameraných na vedenie ľudí, komunikáciu... Preto by sme sa na tejto úrovni skúmania mali skôr zamerať na ukazovatele, ktoré môžu byť aj nepriame, a majú vplyv na dosahovanie výsledkov organizácie. Jedným z možných ukazovateľov sú napr. zmeny v sociálnej klíme/atmosfére (napr. s využitím dotazníka, alebo štruktúrovaného rozhovoru).

1) Na objasnenie možných *„Očakávaní v rámci programu“* sme použili verbálne výpovede účastníkov na úvod výcvikového programu. Vyjadrenia boli spontánne a nelimitované rozsahom.

Inšpiráciou k realizácií úvodného interview bola humanistická psychológia a jej prístup k účastníkom výcvikových stretnutí, ktorých pokladá za jedinečné osobnosti, ktoré majú kapacitu k osobnostnému rastu a sú dostatočne kompetentní k tomu, aby si sami špecifikovali svoje osobné ciele, ktoré považujú v rámci daného programu za prioritné. Záverečné hodnotenie musí však počítať i s analýzou dosiahnutia týchto stanovených cieľov. Po ukončení výcviku je ich možné použiť ako východisko pre záverečnú sebareflexiu účastníka.

2) Úroveň celkového sebahodnotenia sme zisťovali pomocou: *Rosenbergovej škály sebahodnotenia-RSES (Rosenberg, 1965)* /Kirpatrickov model hodnotenia: 2. úroveň/

3) Úroveň sebavedomia sme zisťovali pomocou: *Dotazníka sebauvedomovania (Smékal, 2002*) Dotazník obsahuje 32 položiek. Súhlas, resp. nesúhlas s tvrdením sa vyjadruje na 5 bodovej škále. Po vyhodnotení sa výsledok charakterizuje na piatich úrovniach (veľmi vysoké, veľké, zdravé, skôr menšie a malé sebavedomie). /Kirpatrickov model hodnotenia: 2. úroveň/

4) Na objasnenie vplyvu aplikácie výcvikového programu na atmosféru skupiny sme použili: *Dotazník diagnózy klímy/atmosféry/ v skupine (Zelina, 1993)*

Dotazník sledoval štyri zložky prežívania: empatia, akceptácia, ocenenie hodnoty a kongruencia. /Kirpatrickov model hodnotenia: 4. úroveň/

5) Na doplnenie kvantitatívnych ukazovateľov a na objasnenie otázok, ktoré sme si položili za cieľ práce sme využili *rozbor záznamov pozorovateľa.* Pred začiatkom každého stretnutia sme náhodne vybrali jedného z účastníkov, ktorý dostal úlohu pozorovateľa. Pozorovatelia sa stretnutí zúčastňovali ako nezávislí prísediaci, do skupinového diania teda nezasahovali.

Pozorovatelia dostali pred začatím nasledovné inštrukcie:

- pozorovať a zaznamenávať rečové prejavy študentov

- pozorovať a zaznamenávať rečové prejavy tútora /smerom k študentom/

- pozorovať a zaznamenávať atmosféru v skupine počas stretnutia

- pozorovať a zaznamenávať úroveň prejavov akceptácie, prijímania študentov zo strany tútora

- pozorovať a zaznamenávať úroveň prejavov odmietnutia, negatívneho hodnotenia zo strany tútora

6) S cieľom pohľadu na zistenie možného prínosu výcvikového programu po jeho absolvovaní pre účastníkov experimentálnej skupiny sme použili mierne modifikovaný dotazník, ktorý uvádza Popelková (2001): *Dotazník subjektívneho zhodnotenia intervenčného/výcvikového programu*. /Kirpatrickov model hodnotenia: 3. úroveň/

7) Pre doplnenie kvantitatívnych údajov z dotazníkových metód sme sa rozhodli použiť po zrealizovaní výcvikového programu techniku *spätnej väzby* zo strany študentov. Spätná väzba je podaním informácie druhej osobe o tom, ako druhí vnímajú, chápu a prežívajú jej správanie. Stupeň a hĺbka spätnej väzby závisí na stupni dôvery medzi členmi skupiny. Spätnoväzbové informácie môžu mať rôznu formu. Nás zaujímala verbálna forma, ktorá nám potom umožnila charakterizovať dianie v skupine počas experimentu z hľadiska jeho prežívania u študentov a celkovom zhodnotení výcvikového programu. /Kirpatrickov model hodnotenia: 1. úroveň/

8) Pri analýze a interpretácií výsledkov výskumu sme použili metódu logickej analýzy a matematickej štatistiky. Na zistenie štatistickej významnosti rozdielov medzi výsledkami meraní v experimentálnej a kontrolnej skupine, ako funkcie aplikácie intervenčného/výcvikového programu na sledované osobnostné premenné, sme použili *Cochranov – Coxov test.*

Na získanie štatistickej významnosti rozdielov sledovaných premenných, medzi I. a II. meraním sme použili *Párový t – test.* (Tirpáková, Markechová, Daniel, 1998).

Analýza a interpretácia výsledkov výskumu.

Interpretácia analýzy očakávaní v rámci programu

V úvode výcvikového programu sme účastníkov požiadali o verbálne výpovede subjektívnych očakávaní, ktoré sa vzťahovali k následne absolvovanému intervenčnému/výcvikovému programu. Vyjadrenia boli spontánne a nelimitované rozsahom. V našej experimentálnej skupine sme zaznamenali spolu 37 vyjadrených očakávaní.

Z predloženej analýzy vyplýva, že najpočetnejšie zastúpenou kategóriou očakávaní je získať nové spôsobilosti pre budúcu prax učiteľa, zlepšenie sa v komunikačných zručnostiach, ako aj lepšie spoznať vlastné „ja“ a zvýšiť si sebavedomie.

V slobodnom a akceptujúcom prostredí sa účastníci chápu ako osobnosti, dostatočne kompetentné k tomu, aby si sami vytyčovali svoje osobné ciele, ktoré považujú v rámci daného programu za prioritné.

Uvedené očakávania sa stali jedným z východísk zacielenia procesu pri samotnej realizácií programu a zároveň na konci poslúžili účastníkom ako východisko k záverečnej sebareflexií dosiahnutých stanovených cieľov.

Vplyv intervenčného/výcvikového programu na úroveň celkového sebahodnotenia a sebavedomia jedinca.

Prostredníctvom metód výcvikového/intervenčného programu, objavenie nových vecí o sebe samom a o druhých ľuďoch, prispievame k skutočnejšiemu sebaobrazu a k vyššej sebaistote. Pozitívnymi zážitkami v sociálnej skupine zasa prispievame k zvýšeniu vnímania vlastnej hodnoty a k zlepšeniu svojho sebaobrazu. (Dobeš, 1999)

Ukazovateľom miery celkového sebahodnotenia bol priemer súčtu bodov všetkých členov skupiny v Rosenbergovej škále sebahodnotenia (RSES) /čím vyšší bodový súčet, tým vyššia úroveň celkového sebahodnotenia/. Výslednou úrovňou sebavedomia v skupine bol priemer súčtu získaných bodov v Dotazníku sebauvedomovania (DSV) /čím vyšší bodový súčet, tým nižšia úroveň sebavedomia/. Priemerné hodnoty nám potom slúžili k určeniu významnosti rozdielov medzi skupinami i v skupinách samotných medzi 1. a 2. meraním.

S cieľom zistiť rozdiely v úrovni celkového sebahodnotenia (RSES) a sebavedomia (DSV) medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou, sme t- testom (Cochranov-coxov test) sledovali štatistickú významnosť rozdielu výsledkov študentov oboch skupín. Z údajov v tabuľke č. 1 sa dozvedáme, že obe skupiny (experimentálna i kontrolná) boli na začiatku experimentu z hľadiska úrovne celkového sebahodnotenia (RSES) a sebavedomia (DSV) rovnocenné. O rovnosti oboch skupín na začiatku experimentu nás presviedčajú aj výsledky t- testu, ktoré potvrdzujú, že medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou neboli štatisticky významné rozdiely.

Tabuľka č. 1 : Významnosť rozdielov miery celkového sebahodnotenia (RSES) a sebavedomia (DSV) medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v 1. meraní.

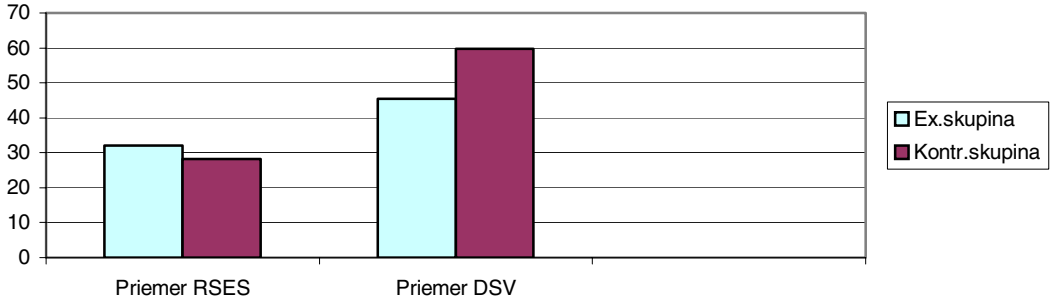
	EXPERIMENTÁLNA SKUPINA	KONTROLNÁ SKUPINA	T-TEST
Priemer RSES	29,29	26,29	1,8941
Priemer DSV	52,36	59,79	-1,332

Z údajov v tabuľke č.2 sa dozvedáme o priemeroch miery celkového sebahodnotenia (RSES) a sebavedomia (DSV) na konci experimentu v oboch skupinách. Získané priemerné bodové hodnoty naznačujú rozdielnu úroveň medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou na konci experimentu. Na základe štatistického posúdenia môžeme následne konštatovať štatisticky *významný* rozdiel priemerov v obidvoch premenných v prospech experimentálnej skupiny.

Tabuľka č. 2 : Významnosť rozdielov miery celkového sebahodnotenia (RSES) a sebavedomia (DSV) medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v 2. meraní.

	EXPERIMENTÁLNA SKUPINA	KONTROLNÁ SKUPINA	T-TEST
Priemer RSES	32,14	28,14	2,5470*
Priemer DSV	45,43	59,79	-2,5180*

Graf č. 1 : Priemerné hodnoty koeficientu celkového sebahodnotenia (RSES) a sebavedomia (DSV) v experimentálnej (ES) a kontrolnej skupine (KS) v 2. meraní.



Porovnanie 1. a 2. merania ukázalo signifikantný vzrast úrovne celkového sebahodnotenia i sebavedomia iba v experimentálnej skupine (tabuľka č. 3). Priemerný nárast hodnôt v Rosenbergovej škále sebahodnotenia /RSES/ zo štatistického hľadiska odhalil *veľmi významný* (α=0,01) rozdiel priemerov medzi 1. a 2. meraním v experimentálnej skupine, aj keď v kontrolnej skupine v 2. meraní vzhľadom k 1. meraniu sa celkové sebahodnotenie respondentov mierne zvýšilo. Priemerný nárast hodnôt sebavedomia /DSV/ v experimentálnej skupine zaznamenal posun z úrovne „skôr menšie sebavedomie“ na hranicu úrovne „zdravé sebavedomie“ .Zo štatistického posúdenia sme zaznamenali *významný* (α=0,05) pozitívny nárast úrovne medzi meraniami na začiatku a konci experimentu.

Štatistické porovnanie medzi dvoma meraniami v kontrolnej skupine neodhalilo signifikantný rozdiel miery úrovne celkového sebahodnotenia . Miera úrovne sebavedomia v druhom meraní v kontrolnej skupine zostala na rovnakej úrovni oproti prvému meraniu. Štatistický významný rozdiel medzi meraniami sme nezaznamenali.

Tabuľka č. 3 : Významnosť rozdielov miery celkového sebahodnotenia (RSES) a sebavedomia (DSV) v rámci oboch skupín (experimentálnej-ES i kontrolnej-KS) medzi 1. a 2. meraním

	Priemer na začiatku X1	Priemer na konci X2	Rozdiel X2-X1	T-test
RSES-/ES/	29,29	32,14	2,86	3,09**
RSES-/KS/	26,29	28,14	1,86	1,99
DSV-/ES/	52,36	45,43	-6,93	2,154*
DSV-/KS/	59,79	59,79	0	0

Z výsledkov možno usudzovať, že výcvikový program aplikovaný v experimentálnej skupine umožnil jednotlivým členom prežiť pozitívne osobné zážitky, ktoré prispeli k zvýšeniu vnímania vlastnej sebahodnoty.

Podľa Smékala (2002) sebahodnotenie má dva póly: spokojnosť a nespokojnosť zo sebou. Prežívame ich tiež ako menšie, alebo väčšie sebavedomie. Medzi sebahodnotením a sebavedomím je kladný lineárny vzťah, ak zvýšime celkové sebahodnotenie človeka, zvýši sa aj jeho sebavedomie. Tieto paralely nachádzame aj vo výsledkoch nášho výskumu, kde sa nám pod vplyvom intervenčného programu signifikantne zvýšili obidve hodnoty sledovaných osobnostných premenných (RSES, DSV) v rámci sebaobrazu študentov experimentálnej skupiny.

V rámci globálneho sebahodnotenia, ktoré Rosenberg definuje ako celkový vzťah k sebe, resp. vedomie vlastnej hodnoty, sa na jeho utváraní podieľa faktor sebahodnotenia , ktorý je výsledkom sociálneho porovnávania, a faktor, ktorý reprezentuje posúdenie vlastnej hodnoty, relatívne nezávislej na ostatných. Nemôžme však povedať, že celkové sebahodnotenie je len obyčajným súčtom týchto dvoch zložiek sebahodnotenia. Zistilo sa, že k celkovému sebahodnoteniu prispievajú: prežívanie pozitívnych a negatívnych emocionálnych stavov, špecifický pohľad na seba (predstava o svojich silných a slabých stránkach) a aj spôsoby, akými ľudia konštruujú jednotlivé obsahy vzťahované k „ja“.
Dá sa predpokladať, že počas nášho experimentu išlo najmä o zvyšovanie tej časti globálneho sebahodnotenia, ktoré je výsledkom sociálneho porovnávania /1. faktor/, pretože podstatou stretnutí bolo poskytovanie pozitívnych spätných väzieb a oceňovanie výkonov jedinca zo strany skupiny. Podľa Výrosta, Slaměníka (1997) takéto sebahodnotenie je viac závislé na situačných faktoroch a častejšie podlieha zmenám. Osecká, Blatný (1997) v svojom výskume zistili, že faktory škály sebahodnotenia súvisia s osobnostnými charakteristikami, avšak tento vzťah nie je u obidvoch faktorov rovnako silný. Prvý faktor súvisí s osobnostnými charakteristikami tesnejšie. Vysoké sebahodnotenie v obidvoch zložkách majú tí, ktorí sú dominantní, stabilní a extravertovaní. Faktory odlišuje aj vzťah k interpersonálnej dimenzií: hostilita – afiliácia. Hostilné osoby majú vyššie globálne sebahodnotenie (druhý faktor) ako afiliantné osoby. Vysoké sebahodnotenie založené na porovnávaní s ostatnými nesúvisí s hostilitou.
Ak vysoké sebahodnotenie založené na faktore sociálneho porovnávania nesúvisí s hostilitou, tak toto tvrdenie nás podporuje vo vyjadrení o možnom zvýšení miery celkového sebahodnotenia v experimentálnej skupine aj prostredníctvom facilitujúcej psycho-sociálnej atmosféry, ktorá vládla počas stretnutí. (pozri bližšie analýza dotazníka atmosféry skupiny a spätná väzba zo strany účastníkov stretnutí). Znamená to, že nezáleží len na špecifických

dielčich sebahodnoteniach, ale v značnej miere i na celkovom emočnom naladení a tiež, keď človek vníma charakteristiky, v ktorých sa hodnotí pozitívne nielen ako dôležité, ale aj stabilné.

Intervenciou výcvikového programu sme zaznamenali vo vnímaní účastníkov pozitívny nárast jednotlivých premenných atmosféry v skupine /empatia, kongruencia, ocenenie hodnoty, akceptácia/. Vo všetkých sledovaných premenných okrem premennej empatia sa tieto výsledky ukázali ako štatisticky významne pri komparácií s kontrolnou skupinou.

Pri budovaní primeraného sebahodnotenia veľmi záleží aj od celkového emocionálneho rozpoloženia jedinca. Uvedené hodnoty nám potom napomáhajú pochopiť aj jednu z možných príčin pozitívnej zmeny celkového sebahodnotenia a sebavedomia účastníkov výcvikového stretnutia. Bez dostatočne akceptujúcej, otvorenej, empatickej atmosféry v skupine by každá odžitá skúsenosť smerujúca k zvyšovaniu pozitívneho sebaobrazu nebola dostatočne naplnená.

Zo *zápisu pozorovateľov* vyplynulo, že atmosféra počas stretnutí bola uvoľnená, aktívna, vládli živé diskusie, aj keď v úvode bolo cítiť isté napätie a očakávania. Tútorka komunikovala uvolnene, priateľsky, živo a zrozumiteľne. Podľa pozorovateľov bola tolerantná, empatická a snažila sa chváliť študentov za ich aktivitu a otvorenosť. Účastníci stretnutí sa vyjadrovali spontánne, úprimne, prejavovali svoje momentálne pocity a názory.

Z hľadiska doplnenia kvantitatívnych údajov pri overovaní účinnosti programu sme okrem metódy pozorovania a vstupného interview použili aj záverečné interview *„Spätná väzba zo strany účastníkov pre tútora výcviku“*

Všetci zúčastnení sa podľa ich vyjadrení sa na stretnutiach cítili dobre, niektorí však pociťovali únavu pri dlhšie trvajúcich aktivitách. Z tohto zistenia pre nás vyplýva realizovať stretnutia na kratšie časové úseky. Schopnosť vedieť lepšie objektívne posúdiť ľudí, ako aj získané komunikačné zručnosti a skúsenosti využiť v praxi boli pozitíva, ktoré účastníci vyjadrili. Čo sa týka osobnostných charakteristík, niektorí podľa vyjadrení zaznamenali posun v ich sebavnímaní a sebavedomí. Tento fakt nám potvrdili aj výsledkami z Dotazníka subjektívneho zhodnotenia programu, ako aj mierou vnímaného celkového sebahodnotenia v Rosenbergovej škále (RSES) a sebavedomia v Dotazníku sebauvedomovania (DSV).

Záver

Realizáciou intervenčného/výcvikového programu, z aspektu cieľa našej práce považujeme za významné vysoké *splnenie očakávaní* účastníkmi intervenčného/výcvikového programu, ktoré mali na jeho začiatku: *získať nové spôsobilosti pre budúcu prax učiteľa, zlepšenie sa v komunikačných zručnostiach ako aj lepšie spoznať vlastné „ja“ a zvýšiť si sebavedomie.*

Výsledky dokumentujú opodstatnenosť používania intervenčných/výcvikových programov v príprave budúcich učiteľov ako jednej z efektívnych metód podporujúcej rozvoj osobnostnej kompetencie a posilňujúcej intrapersonálnu stabilitu študentov. Z výsledkov možno zároveň usudzovať na efektívnosť zážitkových foriem edukácie a edukačného prostredia najmä z pohľadu ich korektívneho osobnostného pôsobenia.

Summary: The autor in the article solves about experience with realisation of interventional/ training program. The program to the extension of the perception of own value and to the improvement of the self-image of future teachers. It indicates the validity of using the

interventionist/training programmes during the preparation of future teachers as well as the effectiveness of experiential forms of education. The programś effectiveness is verified by Kirpatrickś model evaluation.

Literatúra :

BOYE, M.; CROSBY, R.1997. Academic Program Evaluation: Lesson from Business and Industry. In *Jurnal of Industrial Teacher Education.* Volume 34, Number 3. (on-line), /cit. 2006-3-3/, Dostupné na:
http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/AtIssue.html

DOBEŠ, M. 1999. Prvé skúsenosti s tréningovým programom na zvyšovanie pozitívneho sebaobrazu. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 34, 1999. str.351-355. ISSN 0555-5574

DOBINS, R. 1996. Student Teacher Self-Esteem in the Practicum. In *Australian Journal Of Teacher Education*, Vol. 21, No. 2, 1996. s. 16-28

ESERYEL, D. 2002. Approaches to Evaluation of Training. In *Educational Technology and Society*, 5, 2002. (on-line), /cit.2006-3-3/, Dostupné na:
http://intranet.bell.ac.uk/sites/courses/Organisational%20Psychology

HAMRANOVÁ, A. 2003. Možnosti využitia sociálno-psychologického výcviku v pregraduálnej príprave učiteľov a vychovávateľov. In *Mládež a spoločnosť*, č.3. 2003.

HOLTON, E. 1996. *The Flawed four-level Evaluation Model*, In: Human Resource Development Quarterly, Vol. 7, Number 1, 1996, (on-line), /cit. 2006-3-3/, Dostupné na: http//www. Jpb.com/JBJournals/hrdq.html

KASÁČOVÁ, B. 2004. Reflexia v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva. In *Pedagogický výskum na Slovensku.* 6.2.2004. (on-line), /cit. 2007- 4- 4/, Dostupné na:
www. syrs.org/sps2/publik/pedvyskum/n/kasacova.pdf

KOMÁRKOVÁ, R.; SLAMĚNÍK, I.; VÝROST, J. 2001. *Aplikovaná sociální psychologieIII.* -Sociálněpsychologický výcvik. Praha: Grada. 2001. 224s. ISBN 80-247-0180-4

KOSOVÁ, B. 2005. Profesionalita učiteľa – učiteľ ako expert. In *Příprava učitelu a aktuální proměny v základním vzdělávání*, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 15 – 16. 9. 2005, 198 s. ISBN 80-7040-789-1

KUFMAN, R.; KELLER, J. 1994. Levels of Evaluation: Beyond Kirkpatrick, In *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 5, Number 4, 1994, (on-line), /cit. 2006-3-3/, Dostupné na: http//www. Jpb.com/JBJournals/hrdq.html

OSECKÁ, L.; BLATNÝ, M. 1997. Struktura globálního vztahu k sobě: Analýza Rosenbergovy škály sebehodnocení, In *Československá psychologie*, ročník LXI, č. 6, 1997, str. 481-486. ISSN 0009-062X

POPELKOVÁ, M. 2000. Sociálno-psychologický výcvik ako prvok edukačného prostredia, In *Netradičné podoby edukačného prostredia.* Nitra: PF UKF. 2000.
ISBN 80-8050-385-0

ROGERS, C. 1997. *Encountrové skupiny*. Modra: Persona. 1997. 147s. ISBN 80-967832-1-1

RUSSO, R.; BOMAN, P. 2007. Primary School Teachers´ Ability to Recignise Resiliencie in their Students, In *The Australian Educational Researcher*, Vol. 34, Number 1, 2007. s. 17-32

SALBOT, V. – SABOLOVÁ, G. 1993. Program rozvíjania tvorivosti študentov učiteľstva, In *Technológia vzdelávania*, č.10, roč.1, 1993, s. 13-14.

SMÉKAL, V. 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti.* Brno: Barrister a Principal. 2002. 517s. ISBN 80-85947-81-1

SOLLÁROVÁ, E.; POHANKA, M. 2000. Edukačné prostredie z pohľadu na študenta zameraného vzdelávania. In *Netradičné podoby edukačného prostredia.* Nitra: PF UKF. 2000. ISBN 80-8050-385-0

SOLLÁROVÁ, E. a kol. 2001. Vplyv štruktúrovaných a neštruktúrovaných výcvikových programov na skupinovú atmosféru. In *Školská psychológia – Intervenčné programy zamerané na rozvoj osobnosti*. Nitra: UKF PF. 2001. 136s. ISBN 80-8050-458-X
TIRPÁKOVÁ, A.; MARKECHOVÁ, D.; DANIEL, J. 1998. *Základy štatistiky a metodológie.* Nitra: PF UKF. 1998. 128s. ISBN 80-8050-226-9
TUREK, I. 2003. *Kľúčové kompetencie*. Prešov: Metodicko-Pedagogické centrum. 2003. 39s. ISBN 80-8045-301-2
VÝROST, J,; SLAMĚNÍK, I. 1997. *Sociální psychologie/Sociálna psychológia*. Praha: ISV. 1997. ISBN 80-85866-20-X
ZELINOVÁ, M. 2006. Kompetencie a škola zdravia. In *Technológia vzdelávania*, Roč. XIV, 7/2006. s. 3-5

Kontakt:

PaedDr. Katarína Macková, PhD.
Katedra pedagogiky, psychológie a sociálnych vied
Fakulta prírodných vied ŽU v Žiline
Hurbanova 15
01026 Žilina
Telefon: 00421 041 5136385
E- mail: katarina.mackova@fpv.uniza.sk

Rola učiteľa vo verbálnych interakciách so žiakmi (pri práci s textom)

Jaroslava Magulová, SR

Anotácia: Príspevok je zameraný na reflexiu konania učiteľa v kontexte vyučovania. Cieľom je snaha identifikovať a interpretovať jeho špecifickú rolu, ktorú realizuje pri práci s učebným textom. Rola učiteľa sa prejavuje v konkrétnych stratégiách a princípoch, ktoré sú východiskové a podstatne determinujú interakčný proces učenia sa detí. Dieťa sa pritom explicitne aj implicitne zmocňuje kvalitatívne a kvantitatívne rôznorodého poznania, ako základného predpokladu výchovy a vychovanosti v komplexnom poňatí.

Kľúčové slová: školská výuka, práca s textom, verbálna komunikácia, sociálna interakcia, subkultúra triedy, rola učiteľa, aspekty komunikácie.

ÚVOD

Súčasné sociokultúrne prístupy nazerajú na význam, ciele i obsahy **školskej edukácie ako na proces akulturácie jednotlivca** – dieťaťa, žiaka, študenta. Škola ako kultúrno-spoločenská inštitúcia sa významne a špecificky podieľa na kognitívnej a emocionálnej socializácii detí danej („svojej“) kultúry. Nesie v sebe potenciál rozvoja a formovania kultúrnej gramotnosti, čím sa deťom umožňuje nielen spoznávať, ale aj aktívne, úspešne participovať v užšom či širšom sociokultúrnom kontexte spoločnosti, v zmysle spoločenských záujmov, konvencií a súčasne osobnej sebarealizácie a rozvoja. Dieťaťu sa tak dáva možnosť stávať sa členom „svojej“ kultúry, budovať si istú rolu i status. Stálou premennou v týchto súvislostiach však vystupuje miera úspešnosti školy vo svojom poslaní a podstate, t. j. v procese akulturácie dieťaťa.

Vychádzajúc z uvedeného prístupu, sa **výchova a vzdelávania interpretuje ako rozvíjanie kultúrnej gramotnosti detí**. Za špecifickú a značne významnú (ak nie najvýznamnejšiu) oblasť sa považuje jazyková gramotnosť, ktorá sa špecifikuje na gramotnosť literárnu. Tá sa primárne viaže na písanú reč a s ňou súvisiace procesy písania a čítania (Zápotočná, 2001, In: Kolláriková, Pupala, 2001, s. 272). **Písanie a čítanie** sa totiž chápu ako prostriedky, nástroje k rozvoju a formovaniu poznania, nadobúdania vedomostí a zručností a vôbec mnohosmerného rozvoja osobnosti dieťaťa, v zmysle jeho socializácie a akulturácie. Čítanie sa nazýva kultúrnym nástrojom, ktorý poskytuje príležitosť kontaktovať, stretnúť sa so sebou, teda svojou kultúrou, ale aj s inými subjektami a ich odlišnou špecifickou kultúrnou (Dvořák, 2005/06, s. 133). V kontexte školskej edukácie sú teda základným predpokladom a podmienkou učenia sa, nadobúdania poznania v ďalších, obsahovo rôzne zameraných predmetoch: prírodovedných, humanitných, technických atď. Teda **(jazyková) literárna gramotnosť v sebe implikuje potenciál nielen kognitívneho, ale aj sociomorálneho vývinu.** Dôkazom toho je široké spektrum detskej literatúry, resp. textov určených pre deti, využívaných s rôznymi cieľmi a rôznymi spôsobmi, či už v kontexte rodinnej výchovy alebo školskej edukácie. Z toho vyplýva, že **čítanie a práca s textovými informáciami je veľmi širokospektrálna, mnohoúrovňová a transdisciplinárna problematika**. Primárnym problémom sa stáva porozumenie pri čítaní a využívanie textových informácií, keďže tieto kompetencie:

- umožňujú dieťaťu vstúpiť do osobnej, intímnej, jedinečnej komunikácie s textom a tak si vytvárať a uchovávať poznanie (vedomosti), subjektívne zážitky, využíva tak mnohoraký potenciál predloženého textu, sú nevyhnutným predpokladom pre primárne uplatňovaný spôsob učenia sa – učenie sa z textu, učenie sa čítaním

(intenzívne diskutovaný problém a ako pojem zaužívaný vo francúzskej odbornej spisbe, ako uvádza Cartier, 2002, s. 40-42, 2000, s. 44-49),

- vytvárajú predpoklad, že čítajúce dieťa si buduje a formuje pozitívny a plodný vzťah k písanej produkcii i k vlastnému čítaniu, t. j. konštruuje sa čitateľstvo,
- konkrétne teda umožňujú utváranie a formovanie postojov, hodnôt, motivácií nielen v kontexte čitateľstva, ale v zmysle rozvoja kultúrnej gramotnosti dieťaťa,
- progresívne je nevyhnutným predpokladom k profesijnému začleneniu sa v spoločnosti a súčasne sebarealizácie jednotlivca, keďže súčasný človek je nútený pracovať a vysporiadať sa v prostredí presýtenom rôznorodých informácií a ich zdrojov.

Predložený projekt je reakciou na uvedené skutočnosti, snaží sa preto nazrieť do prostredia, kde sa čítanie explicitne rozvíja, formuje – do triedy, počas autentického vyučovania na elementárnom stupni ZŠ. Pritom za podstatne determinujúci faktor výuky sa považuje **interakcia učiteľa a žiakov**. Napokon i z praxe je čoraz viac zrejmé, že hlavný učebný potenciál sa vkladá do didaktických prostriedkov (učebnice a iné pomôcky, stúpajúca kvalita, ale predovšetkým kvantita), pričom sa opomína fakt, že žiak je tým ponechaný „sám na seba“ a bez konkrétnej spolupráce učiteľa je často bezmocné. Ako ďalší konkrétny príklad možno ilustrovať „zabúdanie“ na tzv. výchovný vplyv učiteľa, prejavujúci sa nielen vo vedomostiach predmetu, ale v jeho komunikačných kompetenciách. Tie žiaci poznávajú a osvojujú si implicitne, spontánne.

V zmysle plnenia svojich cieľov a poslania sa školská výuka stáva priestorom – kontextom špecifického spôsobu **sociálnych interakcií,** ktoré sú založené na rôznych **formách interpersonálnej komunikácie.** To, čo robí túto komunikáciou špecifickou, sú základné atribúty:

- **zámer komunikácie**, ktorý predstavuje istú transformáciu výukových cieľov, ktorú realizuje učiteľ v kontexte výuky, viaže sa na
- **predmet komunikácie**, ktorý vyplýva z učebných obsahov (poznatky, hodnoty, postoje, motivácie)
- **účastníci komunikácie**, ktorými sú učiteľ a žiaci, ktorých vzťah možno interpretovať rôznou mierou asymetrie, so súčasnou realizáciou istých rolí,
- **komunikačné spôsoby a prostriedky,** kde rozlišujeme verbálne (slovné) a neverbálne prostriedky komunikácie, o spôsoboch možno hovoriť ako priamom fyzickom kontakte (napr. prezentácie, diskusie) a sprostredkovaný kontakt (napr. prostredníctvom písaného textu), tieto koncipujú konkrétne komunikačné akty,
- **kontext komunikácie,** ktorým je inštitúcia školy a štandardne, v rámci nej, vyučovacia hodina (menej frekventované sú napr. prednášky, individuálne rozhovory a pod.)
- **fyzické prostredie**, ktorým je priestor triedy (najčastejšie) ako súčasť budovy školy.

Trieda sa tak stáva miestom budovania jedinečnej **kultúry** (resp. subkultúry školy, spoločnosti), majúca svojich účastníkov: učiteľ a žiaci, ktorí v komunikačných interakciách túto subkultúru konštruujú a rekonštruujú. Každodenným školským životom sa tvárnia hodnoty, normy, pravidlá, zdieľané významy (sociálne reprezentácie), ukotvené v danej triednej kultúre, ktoré ju robia špecifickou v porovnaní s inými triedami.

Túto mozaiku školského života utvárajú jej členovia identifikovaní **sociálnymi rolami**, ktoré sú realizované tzv. **rolovým správaním,** charakterizované ako: *„...spôsob vystupovania v komunikácii, ktorý je v súlade s danou sociálnou rolou.“* (Gavora, 2003, s. 22). Rolové správanie má svoje východiská v istých konvenčných normách spoločnosti (tzv. rolové očakávania), ale zároveň na podobe správania participuje aj originalita, špecifiká

osobnosti jednotlivca, ktorý danú rolu zastupuje. **Správanie** je pomerne široký pojem, podľa slovníka Pedagogická psychológia/terminologický a výkladový slovník (Ďurič, Bratská a i, 1997) definovaný ako: *„interakcia živých organizmov s okolitým prostredím prostredníctvom pohybových a iných aktov a reakcií. Je to priamo pozorovateľný alebo nejakým spôsobom merateľný súbor prejavov jednotlivca vo vzťahu k zložkám je okolia.“* (Kondáš, s. 336). Správaním človeka sa v jeho skutkoch, konaní, spôsobe komunikácie, ale aj v obliekaní, účese, rituáloch, stereotypoch zjavne manifestuje jeho osobnosť i rola, ktorú zastupuje. V prostredí školskej komunikácie sa utvárajú a viac-menej neustále tvárnia roly komunikujúcich, ktoré zastupujú učiteľ a žiaci.

V zmysle Vygotského sociokonštruktivistickej teórie je **pre učenie sa detí (kognitívna a emocionálna socializácia) nevyhnutné a determinujúce sociálne prostredie školskej edukácie, ktorého dôležitým (kľúčovým) aktívnym a aktivizujúcim prvkom komunikácie je učiteľ** prejavujúci sa vo svojom rolovom správaní. Preto sme ako predmet výskumného zámeru preferovali **prístup a stratégie učiteľa v autentickej výučbe**. Vychádzame zo súčasných pohľadov na učiteľa v školskom edukačnom procese ako **„mediátora“, teda sprostredkovateľa, pomocníka či sprievodcu svojich žiakov pri ich vlastnom učení sa** (nielen) čítať, pracovať s textom, čím učiteľ nadobúda významnú a nenahraditeľnú pozíciu so svojimi špecifikami.

Rola učiteľa je vo výučbe a pre učenie sa detí nezastupiteľná, keďže zvlášť u detí školského veku predstavuje istotu, stabilitu a predovšetkým živý vzor – model toho, čo sám svojou výučbou realizuje. Svoje rolové správanie by mal učiteľ reflektovať (tzv. **sebareflexia**) a na základe toho modifikovať, systematicky, strategicky plánovať i realizovať. Úspešný a zmysluplný edukačný proces tak predpokladá vzájomné porozumenie a súlad role žiaka a učiteľa. Každý vyučujúci učiteľ svojou osobnosťou si konštruuje vlastnú podobu role s istými špecifikami, odtienkami, pričom za východiskové možno považovať role učiteľa ako (Gavora, 2003, s. 16-17):

- odborník a uľahčovateľ učenia sa žiakov
- poradca, mediátor
- model človeka pre žiakov, učiteľ ako človek
- formálna autorita a predstaviteľ vzdelávacej aktivity (konformita role učiteľa)
- činiteľ socializácie dieťaťa
- výskumník

Na záver úvodu, ktorý zároveň plní funkciu teoretického vstupu do skúmanej problematiky, sa pripájame k úvahe psychológov (Čáp, 2001, s. 265): „Deti a mladiství potrebujú učiteľa ako celého človeka, osobnosť s ľudským vzťahom, s porozumením pre triedu i pre osobné problémy jednotlivých žiakov. Deti vítajú, keď učiteľ pomôže s ťažkosťami v učení a v prípade potreby i s inými problémami; v niektorých prípadoch učiteľ či učiteľka nahradí i chýbajúci model, napríklad otca alebo matku.“ Od učiteľa sa však vyžaduje vyvarovať sa extrémnym pólom v prístupe: pozícii „logotropa“ na jednej strane a „paidotropa“ na strane druhej. Analogicky uvažuje Vygotskikj (Skalková, 2007 s. 133) v zmysle konštruktivitistického prístupu: „...nemožno obetovať žiaden z oboch pólov vo vzťahu učiteľ – žiak...“, súčasne je potrebné uvažovať o výuke ako „aktívnej interakcii...v neustálom dialógu medzi tým, čo už žiaci vedia, a tým, čo je nové, čo im učiteľ ako nové sprostredkuje.“

1 Metodológia výskumu

Vychádzajúc z naznačeného ponímania problematiky role učiteľa vo výuke som volila metodologický prístup výskumu, ktorý by mi umožnil čerpať údaje z autentickej výučby, čo predpokladalo, že budem prítomná denného školského vyučovania, pri komunikačných

interakciách učiteľ – žiaci. Preto som v zmysle chápania triedy ako kultúrnej komunity aplikovala tzv. **etnografický prístup**, ktorý charakterizuje (sumarizácia podľa autorov: Hendl, 2005, Rendl , 2003, Kučera 1995, Kučera, 1992, Semerádová, 1995, Pýchová, 1993):

- aplikácia induktívnych metód,
- vytvoriť holistický, detailný, komplementárny obraz (deskripciu) sociálnej skupiny, dokumentovaný autentickými situáciami i prejavmi aktérov,
- sleduje zachytenie „implicitnosti“ aktérov a ich vzťahov (ich perspektívy, kariéry, spôsoby, formy, obsahy myslenia, spoločne zdieľané významy, princípy, pravidlá a normy, ktoré umožňujú fungovanie danej kultúry – sociálnej skupiny, náležité stratégie a postupy), vyžaduje sa dlhodobé pôsobenie výskumníka s skupine, kedy sa pokúša preniknúť do ich kultúry a poznať realitu (školu, triedu) „z vnútra“ (tzv. mikroskúmanie),
- výskum je dynamický a pružný, keďže výskumník a jeho výskumné procedúry sa musia prispôsobovať situáciám v teréne, vyžaduje sa intenzívna interakcia a komunikácia medzi výskumníkom a aktérmi, údaje sa analyzujú, interpretujú počas celého trvania výskumu a správa sa „píše“ od prvého vstupu do terénu,
- výskum primárne nesleduje vyhodnocovanie efektívnosti vyučovania (do istej miery a v istých súvislostiach však môže poskytnúť isté tendencie), ale ťažisko spočíva v dôkladnosti, komplexnosti a explicitnosti (autentickosti) údajov, pričom triangulácia sa dosahuje miešaním metód a údajmi z rôznych zdrojov,
- dištancia od didaktických teórií a konceptov, resp. vychádza sa z istého teoretického poznania, ako istého „tušenia, predpokladov, očakávaní“, v zmysle odporúčania Malinowského (Hendl, 2005, s. 233, Kučera, 1995, s.48): „výskumník má isté problémy, v rámci skúmanej témy, tušiť na základe vlastných skúseností, vedomostí a výskumný problém vzniká v danom prostredí ako veľmi dôležitý, podstatný pre samotných aktérov“ (tento výskum však využíva teóriu komunikácie ako nosnú konštrukciu pre organizáciu údajov).

Vzhľadom k tomu, že výskum bol realizovaný v kontexte inštitúcie školy, jedná sa o **školskú etnografiu** (Kučera, 1998, s. 230-237). Vzhľadom na bohatosť každej sociokultúrnej skupiny, možno túto skúmať z rôznych hľadísk, na rôznych úrovniach. V mojej štúdii som sa orientovala na tzv. **etnografiu komunikácie** (na vyučovaní) (Gavora, 2003, s. 23):... „sústreďuje sa na mikroanalýzu, t. j. veľmi podrobný zápis a rozbor bežných, každodenných situácií.“ Konkrétne som sa špecifikovala na analýzu a interpretáciu perspektívy učiteľa (vzhľadom k tomu, že ide o interakčný proces, nemohla som sa úplne dištancovať od perspektívy detí). Keďže sa jedná o hĺbkovú a podrobnú analýzu javov reality, kedy sa nejedná o identifikovanie rozsahu a tým relatívnej platnosti, ale uvažuje sa o existencii konkrétnych, autentických javov vo svojej bohatosti a mnohoznačnosti, kvalite, tento výskum je svojou povahou **kvalitatívny.**

Vychádzajúc z princípov etnografie v podstate nie je možné presne vopred špecifikovať a formulovať predovšetkým výskumné otázky, t. j. čo konkrétne chceme skúmať, podobne, ako komentujú odborníci Pražskej skupiny školskej entografie svoje začiatky longitudinálneho etnografického výskumu: „Chtěli jsme jít do školy a pobývat tam, aniž je nám předem jasné nejen to, co tam najdeme, ale dokonce i to, co přesně hledáme.“ (Rendl, 2003). Ako prvý krok vôbec k výberu výskumných otázok sa zdôrazňuje návšteva „terénu“, oboznámenie sa, nešpecifikovaná deskripcia každodenného života, z ktorej výskumník musí hľadať a nachádzať vhodné problémy, o ktorých treba rozmýšľať, hľadať otázky a odpovede. Tu je vhodné ozrejmiť pozadie tejto štúdie. **Výskumná trajektória** prebiehala postupom náležitým etnografickému skúmaniu. V skutočnosti sú tieto údaje excerpované z množstva dát, ktoré som získala v rámci výskumu dizertačnej práce. Inak povedané, využila som tieto dáta na analýzu a interpretáciu z iného aspektu. V čase písania

tejto štúdie som terén navštevovala tri mesiace, dvakrát do týždňa som sa zúčastnila 2-3 hodín, v ktorých sa predpokladala práca s textom: čítanie, vlastiveda, prírodoveda.

Výskumný terén tvorila trieda 4. ročníka ZŠ, participantmi bolo 19 detí a jedna vyučujúca učiteľka.

Cieľom výskumu je špecifikovať a charakterizovať rolu učiteľa v komunikačných verbálnych interakciách so žiakmi pri práci s textom v rôznych kontextoch vyučovania čítania, resp. práce s textom. Súčasnou snahou je na pozadí prezentovaných deskripcií a interpretácií odkrývať „učiteľovu implicitnú teóriu (koncepciu) role učiteľa“ špecificky pri práci s textom, ktorá je práve v zjavnom konaní: prístupoch, stratégiách, manifestovaná a identifikovateľná.

Predmetom skúmania (problém) je konanie učiteľa v interakciách so žiakmi, ako dôsledok role, ktorú zastupuje. Východiskové a ťažiskové sú verbálne prejavy ukotvené v stratégiách a prístupoch učiteľa, ktoré sú nedeliteľnou a prirodzenou súčasťou komunikácie počas edukačného procesu na vyučovacej hodine.

Pre **získavanie dát** v skúmanom teréne som volila štandardnú metódu etnografických výskumov **neštruktúrované zúčastnené pozorovanie** spojené so záznamom tzv. **terénnych poznámok**, pričom sme súčasne vyučovacie hodiny nahrávali na diktafón, aby sme mohli spracúvať a dokumentovať autentické výpovede učiteľa. Sprievodnou, pomocnou metódou zberu dát boli neformálne rozhovory počas prestávok, resp. pred alebo po vyučovacej hodine s vyučujúcou učiteľkou. Vo finálnej fáze zberu dát som aplikovala **rozprávanie** (resp. **formu naratívneho rozhovoru**) učiteľky. Rozhodla som sa pre **písomnú formu** na základe rámcových otázok (resp. nápovedy, náznaku): *Môžete mi porozprávať/napísať Vašu predstavu „správneho“ učiteľa čítania a práce s textom. Akú by podľa Vás mal plniť rolu, úlohu v týchto procesoch, aby jeho práca bola efektívna a produktívna. Čo považujete za dôležité, nevyhnutné v konaní, správaní učiteľa? Prečo tak často vediete s deťmi diskusie, čo tým sledujete?* Predpokladala som, že tento spôsob poskytne učiteľke viac času na premyslenie a formuláciu reflexií.

2 Empirické zistenia

Analýza údajov, štruktúra prezentovania a interpretácie výsledkov má svoje východiská v tzv. **aspektoch komunikácie** (Gavora, 2003, s. 28-35). Avšak v realite neexistujú tieto kategórie izolovane, naopak, pôsobia v symbióze a komplementarite, vzájomnej interakcii a výrazne sa prelínajú, čomu sme sa napokon pri interpretácii nemohli vyhnúť. Konkrétne znenie a obsah interpretačných kategórií je výsledkom induktívnej analýzy verbálnej komunikácie pri čítaní, resp. „práci s textom“. Predložená deskripcia a interpretácia je dokumentovaná autentickými výpoveďami učiteľa (v zmysle objasnenia aj detí).

Aspekty komunikácie sú označené ako: (1) didaktický aspekt komunikácie, (2) **aspekt rovín interpresonálnych vzťahov**, (3) **sociálny konštrukcia triedneho života**. V rámci kapacity tejto štúdie som vyňala prvý aspekt, ktorý je zameraný na oblasť rozvíjania čitateľskej gramotnosti. Zameriavam sa preto na ďalšie dva aspekty komunikácie.

Pokúsila som sa zachytiť kvalitu javov, pričom kvantifikácia výskytu javov nebola pre zmysel štúdie podstatná.

Interakčný vzťah učiteľky a žiakov bol pozorovaný na pozadí týchto vyskytujúcich sa aktivít „práce s textom“

- „spoločné (frontálne)“ čítanie nahlas jedným žiakom,
- samostatné čítanie (tiché čítanie),
- vyhľadávanie, interpretácie explicitných informácií a súvislostí v texte,

- odkrývanie, interpretácie implicitných informácií a súvislostí v texte,
- (učiteľovo explicitné vedenie) pri elaboráciách a konštruovaní žiackych inferencií,
- syntetizujúce vyvodzovanie záverov z textu (myšlienka – veta).

Pre pochopenie významu a poslania role učiteľa vo verbálnych interakciách je potrebné okrem explicitných, zjavne identifikovateľných prejavov, poznať to, čo učiteľa k jeho stratégiám vedie, t. j. východiská, postoje, motívy konania. Tie som hľadala v osobnej reflexii učiteľky na základe položených otvorených otázok, čo mi umožnilo poodkryť jej **„implicitnú koncepciu role učiteľa“,** ktorá vypovedá o tom, ako učiteľ sám poníma, interpretuje si svoju rolu a správanie ako edukátora pri práci s textom, čo považuje, že dôležité, efektívne, resp. neprijateľné, samoúčelné a prečo.

2.1 Rola učiteľa z aspektu rovín interpersonálnych vzťahov

Súčasné pohľady na výučbu čítania s porozumením zdôrazňujú nevyhnutnosť úlohy učiteľa, ktorá spočíva v podpore pri čítaní, ktorá *„...sa skladá z návrhov, komentára, pochvaly a podobných zásahov učiteľa.“* (Gavora, 2003, In: Gavora, Zápotočná, 2003, s. 75). Tým sa vyjadruje potreba symbiózy pozorovania, korekcie i hodnotenia. Učiteľ vystupuje ako **mediátor**, pričom aplikuje svoje didaktické kompetencie. Týmito východiskami sa zdôrazňuje nevyhnutnosť komunikácie v interakcii pri práci s textom, čo sa realizuje na pozadí istého vybudovaného **sociálneho vzťahu medzi učiteľom a žiakmi** a súčasne sa tento vzťah ďalej tvárni, rozvíja a nadobúda rôzne kvality, intenzitu a dynamiku.

V rámci tejto kategórie sa pokúsime priblížiť, ako sa učiteľ podieľa svojím konaním na konštrukcii sociálnych (interpresonálnych) vzťahov so žiakmi, čo sa samozrejme realizuje v interakcii. Z tohto aspektu nás zaujímal **učiteľ v roli mediátora, pomocníka - poradcu, činiteľa socializácie, ale aj formálnej autority so svojím vybudovaným statusom** v kontexte práce s textom. Tento aspekt analyzujeme v rámci dvoch kategórií:

- status učiteľa (prostredníctvom miery asymetrickosti vzťahov),
- preferenčné vzťahy k žiakom,

Status učiteľa

Vychádzajúc z poslania učiteľa prirodzená a súčasne nevyhnutná je **asymetrickosť vzťahov učiteľ – žiak** (učiteľ ako kompetentnejší, skúsenejší čitateľ a jeho komformita v školskej edukácii). Tento fakt boj zjavný aj v našej skúmanej triede. Čo si však chceme všimnúť a čo sa napokon javí ako podstatné je **miera** tohto vzťahu. Na základe našich záznamov uvažujeme, že táto miera nebola ustálená, navyše výrazne kolísala (učiteľka: *...učiteľ má byť láskavý ale zároveň prísny...má vedieť odpúšťať, pochopiť deti, ale zároveň vyžadovať poznatky!...mal by ísť príkladom.“*). Je prakticky nemožné nachádzať akúsi bipolaritu vzťahov (minimálna a maximálna asymetrickosť), keďže tieto kolíšu, a tak predstavujú celú škálu prezentovanej miery asymetrickosti. Avšak pre lepšiu orientáciu uvádzame v rámci našej deskripcie učiteľovho správania dve tendencie:

- tendencia k vyššej miere asymetrickosti,
- tendencia k nižšej miere asymetrickosti,

ktoré buď sú učiteľkou explicitne priamo (verbálne) vyjadrené alebo ich učiteľka **naznačuje nepriamo prostredníctvom svojich stratégií a postupov**, pričom táto forma bola v intenciách nášho výskumu dominantná.

Znakom **tendencie učiteľky k vyššej miere asymetrickosti** vo vzťahu k žiakovi/žiakom je viac-menej zdôrazňovaná nadradenosť role učiteľa. Ako sme už ozrejmili, **priame explicitné prezentovanie a upevňovanie moci** učiteľky bolo sporadické, ojedinelé. Tieto prejavy mali afektívny podtón a učiteľka nimi reagovala v „extrémnych situáciách“, keď sa jej zrejme spod rúk vymykal poriadok a disciplína v triede, i keď ani v týchto situáciách neboli tieto prejavy zásadou a pravidelnosťou: *„Keď budem chcieť, tak ťa vyvolám!“... „ A just ťa nevyvolám...“* Častejšie boli výpovede pragmatického pôvodu, ktoré zrejme posilňujú moc učiteľky ako edukátora – odborníka: *„Čo som vám hovorila/kázala,...počúval si?“... „Keď budeš hotový, , polož učebnicu, aby som videla, že máš prečítané, dobre?“... „Ja som vám dala za úlohu... „Teraz mi poviete, čo ste sa dočítali v učebnici.“* Do tejto kategórie sme zaradili aj špecifické učiteľove verbálne **reakcie na rôzne prejavy predovšetkým rušivého či iného** (zrejme) **nevhodného správania** detí: *„Keď budem chcieť, tak ťa vyvolám!“...* (reakcia učiteľa na žalovanie spolužiakov): *„Myslím si, že každý má svoj rozum a svoju hlavu!“...* (reakcia na žiačku, ktorá sa domáhala odpovede pri klasifikácii): *„A just ťa nevyvolám, vieš, čo by som ja všetko chcela?“*. Akousi inverznou reakciou bolo komentované žiakovo vykrikovanie pri samostatnej práci (po učiteľkinom zadaní úlohy v prac. zošitoch): *„Som rada, že si zapamätáš všetko, čo treba!“* Zjavne totiž nešlo o pochvalu žiaka, ale inú formu upozornenia nevhodného vykrikovania. Je však otázne, ako túto vetu pochopil žiak.

Asymetrickosť vzťahu učiteľka – žiak/žiaci bola zjavnejšie posilňovaná **nepriamo: prostredníctvom stratégií a postupov** učiteľky, ktoré sme sa pokúsili špecifikovať:

- Stereotypnou stratégiou učiteľky bolo zahájenie každej vyučovacej hodiny krátkym súvislým monologickým interpretačným prejavom: *„Včera sme sa rozprávali o.../Na minulej hodine sme sa učili/preberali...“* , ktorým sa zrejme (sama) snažila opakovať, sumarizovať, aktualizovať preberané učivo, problém z predchádzajúcej vyučovacej hodiny.
- Iniciátorom a organizátorom všetkých pozorovaných aktivít (práce s textom) bola učiteľka, t. j. deti nemali možnosť napríklad formulovať a zadávať otázky spolužiakovi či učiteľke, participovať pri voľbe učebných stratégií, výbere z učebného obsahu a pod. (ako príklad: učiteľ sám vyberá z textu slová a žiada interpretáciu, zrejme predpokladá, resp. si je istý, že práve týmto deti nerozumejú). Učiteľka vo svojej reflexii vyjadrila: *„Mám rada aj prácu s Maxíkom (na ktorú sa veľmi tešia), lebo tam si overujem, či vedia pochopiť článok...“*, čím zrejme posilňuje status učiteľa, ktorý rozhoduje , čo je vhodné a čo nie, pričom však vychádza z pozície detí („tešia sa“). Zároveň upozorňuje na potenciál, ktorý v sebe nesie učiteľ: *„...len ich treba motivovať, aby čítali radi. Zatiaľ sa mi osvedčila známka, ale zaberá aj pochvala alebo ukážka pred celou triedou, ako to malo vyzerať.“* Praktickú realizáciu sme nemali možnosť v takto popísanej plnej šírke pozorovať.
- Učiteľka síce sleduje porozumenie čítaného, ale primárne prostredníctvom svojich explicitne podaných interpretácií, bez priestoru postupného utvárania žiakovej pojmovej konštrukcie, t. j. bez aktívnej participácie žiaka. Deťom je poskytnutá možnosť interpretácií významov, avšak za podmienok, kedy sa vyžaduje rýchla reakcia a jediná prijateľná odpoveď (transmisia a reprodukcia významov). Dôsledkom takejto stratégie je „pohotové a rýchle“ dokončenie interpretácie učiteľkou. V prípade prijateľných verzií žiackych interpretácií býva pozícia učiteľkiných interpretácií posilňovaná aj častou reprodukciou (resp. reforumlovaním) toho, čo už bolo žiakom vyslovené.
- Z predchádzajúceho bodu vyplýva dominancia učiteľkinej reči (resp. interpretácií), pričom deťom je daný priestor jedno-dvojslovných odpovedí (iná situácia je u skupiny detí, ktoré si dokážu svoj prejav v komunikácii presadiť, viac v časti o preferenčných vzťahoch).
- „Nové učivo“ (napr. pojmy, vlastivedné učivo spojené s mapou) je podávané monológom učiteľa, v hotovej podobe, bez aktívnej konštrukčnej participácie detí (napr. vlastivedné učivo podáva učiteľka výkladom pri mape, čo sama na mape aj ukazuje, pričom

nie je jasné čo skutočne robia deti v laviciach, keďže učiteľka sa prevažne pohybuje pri tabuli, k deťom pristupuje len na ich podnet). Zaregistrovala som „kvázi diskusiu“, kedy síce učiteľka pri výklade kontextovú otázku položila, ale si ju aj sama zodpovedala.

- Učiteľkina rola dominuje aj pri zápise tzv. „poznámok“ do zošita (najdôležitejšej myšlienky, „učiteľkina“ interpretácia pojmu), pričom sama ich formuluje a zapisuje na tabuľu.

Znakom **tendencie učiteľky k nižšej miere asymetrickosti vo vzťahu k žiakovi/žiakom** je približovanie sa k symetrii vzťahov, kedy sa do istej miery práva a možnosti žiakov približujú k učiteľovým, zvyšuje sa miera rovnocennosti vo vzájomnej komunikácii. Treba však poznamenať, že symetria medzi učiteľom a žiakmi je prakticky nereálna, symetria v pravom slova zmysle môže existovať medzi žiakmi. Počas pozorovania som neregistrovala priamy (verbálny) prejav učiteľky, kedy by explicitne prejavila (kvázi) rovnocennosť, partnerstvo voči žiakom. Možno hovoriť len o sprostredkovanej „signalizácii“, ktorými síce boli **verbálne prejavy** učiteľky, ale (iba) implikovali zníženie miery asymetrie:

- oslovovanie detí zdrobneninami vlastných mien pri zadávaní každej úlohy či otázky,
- preferujúce používanie plurálu pri úlohách („my“), pokynoch, otázkach: „Ako vieme, že je to pieseň?“... „Vieme, čo znamená...?“... „Otvoríme si pracovné zošity...“ (čo zároveň posilňuje ponímanie triedy ako subkultúry).

Asymetrickosť vzťahu bola oslabovaná **stratégiami, postupmi učiteľa:**

- Snáď najreprezentatívnejšia stratégia sa javí samotnou učiteľkou pomenovaná tzv. *„výmena rolí“*, ako sama pokračuje *„...veľmi radi majú, ak si vymeníme role a ony sú učitelia a ja žiačka a napríklad mi vysvetľujú neznáme slová...to sa potom veľmi zabávame!“* Ako možno pozorovať, učiteľka vo výpovedi explicitne zdôrazňuje „zabávanie sa“, čo je súčasne ďalším prostriedkom oslabovania asymetrii vzťahov. K tejto výpovedi pripájam aj ďalší postreh z pozorovania, kedy „výmena rolí“ spočívala vo formulácii a diktovaní poznámok žiakmi, ktoré učiteľka písala na tabuľu. Učiteľka sa zrejme nielen explicitne ale aj implicitne v istej miere stotožňuje s potrebami, záujmami a vôbec osobnosťou dieťaťa, resp. „vžíva sa do ich pozície“, čoho dôkazom je jej reflexia: *„Ak sa musia k čítaniu nútiť, je to o ničom, ... viem to podľa seba, keď sme museli čítať povinnú literatúru.“* V tejto súvislosti treba pridať zjavnú snahu a zámer skvalitňovať, obohacovať „mimočítankovú literatúru“ tak, *„...aby to radi čítali a rozumeli,... niektoré knihy sú príliš ťažké a od nich vzdialené, nezáživné.“*
- Na inom mieste tejto práce sme prízvukovali vytváraný a stabilný priestor pre spoločnú diskusiu na každej vyučovacej hodine (resp. pri každej práci s textom). Učiteľka pritom počúva návrhy, nápady detí, i keď sa viac-menej vymykajú z kontextu. Zjavne jej neprekáža, keď jej žiak takpovediac „skočí do reči“ a prezentuje svoju interpretáciu, dotaz či komentár k učiteľkinmu prejavu, čo zrejme vyplýva z učiteľovej teórie: *„Učiteľ...by sa nemal tváriť, že zjedol všetku múdrosť sveta.... Deti majú radi, keď mi ukážeš, že si tiež len človek.“* Spoločnou diskusiou sa primárne nesleduje jej forma, ale odkrývanie významov, čo vyplýva z učiteľkinej primárnej snahy: *„V prvom rade vždy vysvetliť neznáme slová...otázkami zistiť, či pochopili text, či vedia, o čom vlastne čítali.“* Tým sa môžu narúšať bariéry medzi pozíciou učiteľa a žiaka.
- Diskusie nie sú explicitne organizované (dosvedčuje to situácia, keď som realizovala transkripciu verbálnych prejavov z diktafónu: v istých momentoch intenzívnej diskusie bolo vzájomné „prekrikovanie sa detí“ také silné, že niekedy bol problém identifikovať, čo vlastne hovoria), čím sa implicitne a spontánne môže u detí upevňovať vedomie práva - moci a možnosti kedykoľvek povedať, čo práve chce a potrebuje (ako analógia s rolou učiteľa, tým sa do istej miery zotierajú diferencie vyplývajúce z nadradenosti a podradenosti pozícií, súčasne sa však narúša význam a efektivita komunikácie)

- Učiteľka pristúpi na žartovanie detí, prijíma ich humor a sama sa aktívne zapája. Na druhej strane konflikty, nežiaduce správanie rieši strategicky, relatívne bez výrazných afektov (napr. mlčaním a „čakaním“ kým sa situácia nestabilizuje, zadá istý „trest - úlohu“, ktorú vyžaduje splniť bez vlastného i žiakovho komentára atď.).
- Dáva podnet deťom na diskusiu v zmysle porady, hľadania riešenia problému, napr. pri hodnotení si učiteľka pýta názor detí: *„ Čo jej dáme,...povedzte!“*, pri riešení problému s deťmi, ktoré na hodine nedávali pozor pri čítaní: *„Čo spravíme s Matúšom a Petrom?“*. Učiteľka vyjednávala (a nechala si „poradiť) napr. pri dohode, akým spôsobom hodnotiť domácu úlohu, dokedy sa majú naučiť úlohy na dramatizáciu...
- Deti majú príležitosti prezentovať svoje osobné skúsenosti, ktoré sú učiteľkou (i triedou) akceptované a podľa možnosti zužitkované na vyučovaní. Zvlášť sa to týka vlastivedného vyučovania, kedy mi učiteľka po hodine spontánne ozrejmovala: *„Veľmi ich baví zisťovať si aj „veci“ mimo učebnicu,...“*... (po skončení vlastivedy):*„Keby tu bol Ondrej, ten by nám porozprával niečo viac o Orave, prisťahoval sa odtiaľ...vždy si rozprávame o zážitkoch, ktoré deti majú.“* V rámci literárnej výchovy je situácia zrejme podobná, keďže *„...radi rozprávajú o iných knihách od určitého spisovateľa, hlavne, ak sa o ňom práve učíme a ony už poznajú niektoré jeho knižky, niektorí ich aj donesú a rozprávame sa o nich.“*

Tendencia znižovať asymetriu sa prejavovala aj v **reakciách učiteľa na spontánne otázky detí**. Učiteľkine reakcie naznačujú istý predpoklad, že zrejme vyvažuje vzťahové roviny (t. j. jasne naznačuje svoj status a rolu organizujúceho a kompetentného a súčasne v iných momentoch vystupuje ako spolupracovník a relatívne rovnocenný partner).Tieto situácie som registrovala už na prvej hodine a v častých frekvenciách sa opakovali. Zrejme bol dôsledkom učiteľkinho **dôrazu a vytvárania priestoru na diskusiu so žiakmi**, pričom nezadávala otázky len učiteľka, ale jej interakčný štýl dával priestor aj otázkam detí. Išlo o spontánne otázky, ktorými sa príležitostne v prúde diskusie obracali niektorí žiaci na učiteľa. Zdôrazňujeme niektorí, keďže tento „voľný priestor“ využívali logicky deti komunikatívnejšie a zrejme zvedavšie. Nezaznamenali explicitné vedenie detí, ako klásť otázky a vôbec podnecovanie žiakov tvoriť otázky či už navzájom alebo učiteľke. Učiteľka akceptovala a odpovedala na otázky, ktoré deti (zo zvedavosti či nejasnosti) v rôznych kontextoch takpovediac „vykríkli“ z lavice. Tieto deti nemajú zrejme žiadne zábrany prezentovať sa a komunikovať, keďže práve ony často rozprávali o svojich zážitkoch, skúsenostiach. Učiteľka ich pozorne vždy vypočula, prípadne korigovala nesprávne chápanie i jazyk prejavu (predovšetkým nárečové prvky). Na strane druhej bolo častým javom, že práve „hlásiace sa“ deti neboli vyvolané. Otázky detí boli zamerané predovšetkým na organizáciu práce (napr. *„Máme písať červeným?...Koľká strana?“*) alebo sporadicky súviseli aj s obsahom čítaného textu (napr. *Pani učiteľka, prečo..., čo je to ...?...Akým písmenom sa píše...?“*).

Ďalej sme registrovali situácie, kedy učiteľka bola **ochotná s deťmi dohodnúť sa** na kompromise, resp. prijíma ich návrhy (dohady o tom, na kedy sa majú naučiť úlohy v rámci dramatizácie rozprávky): *„Na kedy sa naučíte vaše úlohy, dokedy si to dáme?“*. Rovnako si učiteľka vyžiadala návrhy od detí, ako „potrestať“ tých, čo opakovane neboli sústredení a pozorní pri čítaní. Výsledkom tejto konfrontácie bolo učiteľkino prijatie návrhu detí. Ďalším príkladom ústretového postoja učiteľky bolo akceptovanie dotazov detí (ohľadom spôsobu hodnotenia domácich úloh), kedy učiteľka pristúpila na „vyjednávanie“ detí (zisťovali, aké majú „možnosti“, na čo učiteľka pristúpi) a snažili sa spoločne nájsť riešenie.

Preferenčné vzťahy k žiakom

Špecifiká učiteľovho poslania, jeho role i statusu vytvárajú predpoklady pre utváranie istej podoby preferenčných vzťahov, ktoré znamenajú *„...uprednostňovanie a dávanie prednosti jedným a naopak, ingorovanie iných.“* (Gavora, 2003, s. 31). Je vhodné pritom zohľadňovať určitú mieru preferencií učiteľa a súčasne o subjektoch (deti), ktorým sú smerované. V našej skúmanej triede sme u detí nespozorovali, že by zjavne, istým spôsobom manifestovali učiteľkine preferencie, resp. spontánne vyjadrovali svoje hodnotiace názory o učiteľkiných preferenciách. To, či deti vnímajú isté preferenčné vzťahy zo strany učiteľa by komplexnejšie poskytli ich výpovede pri individuálnych či skupinových rozhovoroch a samozrejme dlhšom pobyte v teréne.

Preferenčné vzťahy realizované v učiteľovom správaní sa pokúsime popísať na pozadí kontextov a v vzťahu k deťom, ktoré sa ocitajú v preferenčných vzťahoch.

- Už viackrát sme v tejto práci upozornili na vynárajúci sa jav, ktorým je vytváranie priaznivejších podmienok verbálnej komunikácie a s ňou súvisiacu formu sebarealizácie a prezentovania sa **u detí jazykovo a komunikačne kompetentnejších**. Zdá sa, že takéto podmienky sú v našej skúmanej triede ukotvené a stabilizované, keďže sa opakovali na každej vyučovacej hodine. Tieto podmienky vyplývali zo spontánnosti a živelnosti diskusií, kedy učiteľka zrejme neregistruje hlásiacich sa a neapeluje na zjavne komunikačne pasívne deti, ale (v zmysle primárnej snahy vyjednávať významy) necháva diskusii voľný priebeh bez výraznejších (resp. žiadnych) usmernení. Deti s istým zábranami zostávajú v úzadí diskusie, učiteľ od nich nežiada odpoveď, následne deti prejavujú ľahostajný postoj nielen ku komunikácii ale zrejme k celej hodine (príp. i predmetu). Bola zjavná učiteľkina zaujatosť diskutovaným problémom, ktorý s deťmi riešila. To vytváralo podmienky pre „aktívnejšie deti“, ktoré sú boli zrejme „prínosnejšie“ v objasňovaní významov témy.
- S uvedenou preferenciou súvisí aj prejavujúci sa preferenčný vzťah učiteľa **k deťom s bohatšími skúsenosťami**, ktoré sú zrejme často „oporou“ pri interpretáciách, či osvojovaní poznatkov a zručností (príklad „Ondreja z Oravy“ v predchádzajúcej časti).

2.2 Rola učiteľa učiteľa v sociálnej konštrukcii „triedneho života“ (v kontexte práce s textom)

V prvej interpretačnej kategórii som ozrejmila funkciu a nevyhnutný predpoklad interpersonálnej komunikácie pri práci s textom medzi učiteľom a žiakmi. Avšak táto by bola samoúčelná a bezvýznamná, keby v nej chýbalo **vzájomné porozumenie aktérov**. Pri školskej výučbe má porozumenie v komunikácii isté špecifiká, vzhľadom na každodenný priamy kontakt učiteľa a žiakov a častý stereotyp vyučovacích hodín. Tieto podmienky umožňujú budovať triedu ako subkultúru, vyznačujúcu sa svojou špecifickou a v istom zmysle jedinečnou komunikáciou. Komunikáciou v interakcii medzi učiteľom a žiakmi sa postupne, často implicitne utvárajú pravidlá, princípy a významy ich „spoločného života“ v triede, čomu najlepšie rozumejú len aktéri a umožňujú fungovanie každodenného vyučovania. Komunikáciou sa teda *„život v triede sociálne konštruuje,...* aktéri si *konštruujú vzájomné porozumenie, ktoré je potrebné pre spoločný život.“* (Gavora, 2003, s. 33).

Snažila som sa odkryť tieto „pravidlá hry“ pri práci s textom, ktoré boli v istom kontexte explicitne podané učiteľom, ako zjavné a identifikovateľné. Zo získaného materiálu som preto excerpovala **slová**, **slovné spojenia** i **vety**, ktoré učiteľ použil v komunikácii a zjavne boli žiakmi pochopené (t. j. zabezpečila sa funkčnosť interakcie). Fungujúcu

spoluprácu a komunikáciu pritom samozrejme zabezpečujú aj neverbálne prejavy, postupy učiteľky. Ilustujem momenty, situácie, k**edy a ako sa učiteľ aktívne podieľa na konštrukcii spoločne zdieľaných významov** explicitnou interpretáciou.

Táto kategória odkrýva časť „skrytých osnov“ triedy v kontexte práce s textom, ktoré sú explicitne prezentované a vystupujú ako súčasť stereotypov, resp. sa ako stereotypy utvárajú.

V kultúre triedy ukotvené isté **slová, slovné spojenia**(v citáciách podčiarknuté) **a vety** nesú významy, ktorým rozumejú a používajú ich samotní aktéri s cieľom zachovať fungovanie spoločného života. Pozorovanie nám umožnilo registrovať takéto učiteľkine prejavy, ktorým deti zrejme rozumeli, keďže spontánne a adekvátne (očakávane) postupovali. Tieto prejavy boli súčasťou, resp. prostriedkom pokynov, úloh učiteľky (uvádzam len niektoré ako príklady):

- apel na žiakov, aby začali čítať cvičenie, ktorí zrejme porozumeli, keďže ihneď čítali: *„3. cvičenie, Karin!“...Tomáš, začni!“... „Môžeš, Matej!“... „...všetci...!“*
- organizačný pokyn pre všetky deti v singulári: (deti zrejme očakávajú, že ide o pokyn čítať samostatne a potichu) *„Prečítaj si...a hneď ideme ďalej!“...„...otvor si čítanku a čítaj!...“ „Najskôr si nachystaj mapu!“... „...aby sme si mohli napísať poznámky...“*
- reakcia na neupravený, pokrčený zošit: *„Čo je to, aký šalát?“*
- výzva pre žiačku, aby reprodukovala text: *„O čom si čítala?“* (žiaci zrejme vedia, že „rozprávať o niečom“ znamená reprodukovať keďže učiteľka uviedla, ako jednu z foriem práce s textom práve reprodukciu)
- pokyn pre žiakov, ktorí majú priniesť zošity zo skrine, keďže majú tzv. týždennú službu: *„Týždenníci,... zošity!“*
- výzva učiteľky pre žiakov, aby poradili pri klasifikácii odpovede: *„Čo jej dáme?“* a pri riešení problému s „trestom“: *„Čo spravíme s Matúšom a Petrom?“*
- výzva pre deti, aby sa prihlásili: *„Ruku hore, kto má doma encyklopédiu!“*
- signalizovanie hodnotenia – klasifikácie: *„Kto nemá známku?“* (niektoré deti reagujú hlásením sa so snahou „odpovedať na známku“, často však bez ohľadu na to, či známku majú alebo nie)

Učiteľkino **explicitné vyjadrovanie pravidiel a významov interakcie** bolo kontextualizované, napr. ako reakcia na nežiaduce správanie: *„Keď budem chcieť, tak ťa vyvolám!“* Pričom je deťom viac-menej jasné, že učiteľka má rozhodnúť, kto bude odpovedať. Toto pravidlo však nemusí byť interiorizované natoľko, aby ho žiak sústavne aplikoval. Toto a jemu podobné pravidlá komunikácie sa tak neustále upevňujú a ďalej rozširujú, lebo (učiteľka:) *„Treba, aby vedeli, kde sú ich hranice!“*. Ďalším pravidlom komunikácie sa vyučujúca zrejme snaží usmerniť nekontrolovanú diskusiu či prejavy zdôrazňovaním nevyhnutnosti, potreby („musí sa“): *„Dá sa rozprávať po jednom, ako sa dá počúvať po jednom!“...„Nemusíš sa hlásiť, polož len ceruzku!“... „Najskôr si musíš prečítať, potom sa budeme rozprávať!“... „Nevykrikujem!“. ... „Ruku hore, Paťa!“... „Heňo, počúvame, budem sa pýtať!“* Inou formou (pri hodnotení) je odporúčanie učiteľky opakovať si už získané poznatky, t. j. že sú pri odpovedi požadované: *„Treba sa učiť aj dozadu!“*

Vzájomné porozumenie v interakcii medzi učiteľkou a žiakmi sa realizovalo aj **neverbálnymi prejavmi, resp. stratégiami, postupmi učiteľky,** ktoré sa zrejme pravidelne opakujú, čo sformovalo u detí vnímanie, porozumenie a realizáciu stereotypov. Deti totiž zrejme dobre vedia, čo sa za týmito učiteľkinými prejavmi skrýva, čo možno očakávať, predpokladať.

- Prvou učiteľkinou stratégiou na vyučovacej hodine často býva zadávanie otázky typu*: „Kto chce porozprávať o..?.“*, pričom učiteľka sedí za svojím stolom a listuje

v klasifikačnom hárku. Deti zrejme rozumejú tejto situácii a v snahe odpovedať a získať dobrú známku, spôsobí táto stratégia v triede istý rozruch, aktivitu detí.

- Po samostatnom čítaní detí, je im zrejme jasné, že bude nasledovať spoločné čítanie, lebo deti sa hneď začnú hlásiť, resp. vykrikovať: *„Ja chcem...!“... Môžem?“... „Pani učiteľka, už to mám, môžem čítať!“* Po vyvolaní žiaka, relatívne všetky deti mlčky počúvajú, resp. sledujú text v čítanke s očakávaním, že po zastavení učiteľkou (znovu nastane ruch), bude mať možnosť čítať iný žiak.
- Ak žiak vstupoval do učiteľkino výkladu (monológu), ktorý sa snažila súvislo dokončiť a zjavne jej preto tento žiakov „vstup“ prekážal, neupozorňovala ho, ale zvýšeným hlasom a dôraznejšie pokračovala vo výklade. V tejto interakcii žiak ustúpil, čím možno predpokladať, že porozumel, čo tým učiteľka myslela.
- Učiteľkina otázka (resp. úloha) zrejme znamená „výzvu“ pre deti reagovať, odpovedať, pričom „hlásenie sa“ zrejme stráca svoj význam a funkčnosť, keďže deťom je jasné, že učiteľka prijme ich odpoveď, aj keď ju vykríknu (bez potreby prihlásenia sa o slovo). Dokazoval to jav, kedy učiteľka nechala hovoriť žiaka, ktorý sa spontánne „chytil“ slova alebo vyvolávala žiakov (napr. aby čítali text), ktorí sa nehlásili. Hlásiaci sa a pritom mlčiaci žiaci neboli často registrovaní. V prípade, ak nikto nepodal spontánne návrh, názor, učiteľka čakala na ďalšie návrhy, kedy boli deti vyzývané rozmýšľať viac: *„No, čo by sme ešte dodali, ..., aké iné by sme mohli spomenúť?“*
- Zjavne majú deti osvojený stereotyp na vlastivede: učiteľka zatvorí učebnicu, žiaci bez pokynov berú do rúk pracovné zošity, pripravujú sa na vypracovanie úloh. Deti zrejme už majú osvojené, čo znamená učiteľkino konanie, keď zatvorí učebnicu, vedia teda, čo bude nasledovať. Keď majú v rukách pracovné zošity otvárajú si ich, zrejme očakávajú (samostatné) vypracovávanie úloh, lebo sa pýtajú: *„(Pani učiteľka)...strana?“... „Ktorá strana?“*

2.3 Syntéza a záver: Učiteľova implicitná koncepcia role učiteľa

Učiteľkinu naráciu som analyzovala a súčasne konfrontovala s poznaním získaným pri pozorovaní. Pokúšam sa teda syntetizovať a synchronizovať explicitné (učiteľkina výučba) a implicitné (učiteľkine postoje, názory, hodnoty, poznanie štruktúrované v jeho implicitnej teórii) poznanie.

Indukciou som formulovala atribúty, ktoré zrejeme učiteľka považuje za podstatné a v jej práci explicitné.

1) symbióza a vyváženosť: „učiteľ“ ako priateľ detí a formálna autorita

„...láskavý ale zároveň prísny,...má vedieť odpúšťať a pochopiť deti, ale zároveň aj vyžadovať poznatky...netvárit sa, že si zjedol všetku múdrosť sveta, ale majú radi, keď im ukážeš, že si tiež len človek...ale treba, aby vedeli, kde sú ich **hranice.“** *To je úryvok z učiteľkiných prvých riadkov osobnej reflexie, kde možno uvažovať o tzv. kľúčových (nadpredmetných) kompetenciách učiteľa. Citáciou sa len dokumentuje to, čo bolo zjavné na vyučovaní. Učiteľka viacnásobne dokladovala tendenciu „vyvažovať“ asymetriu vzťahov medzi ňou a žiakmi, konkrétne:*

- *stabilný priestor pre otvorenú diskusiu, reflektovanie, akceptovanie a reagovanie na rôzne žiacke verbálne prejavy (odpovede, poznámky, otázky)*

- *časté aplikovanie stratégie „výmena rolí“* : „Veľmi radi majú, ak si vymeníme role a oni sú učitelia a ja žiačka a napr. mi vysvetľujú neznáme slová. To potom býva veľká sranda.“
- *porady a dohovory so žiakmi, či už z iniciatívy učiteľky alebo na podnet detí*
- *možnosť a priestor participácie žiackych osobných (mimoškolských) skúseností, zážitkov:* „Veľmi ich baví zisťovať si aj veci mimo učebnicu, napr. iné knihy od určitého spisovateľa, poprípade ich aj donesú.“
- *deti v laviciach neboli sústavne, intenzívne sledované, kontrolované a komentované, značný priestor pre samostatnosť a autonómiu detí.*

Učiteľka vo svojej reflexii podčiarkla jediné slovo **„hranice“**, *čím zrejme zdôraznila jeho význam, resp. význam vety „...*aby vedeli, kde sú ich hranice.“ *Ak však konfrontujeme tento výrok s vyučovacou hodinou a dokladovanými výrokmi, možno predpokladať, že tieto hranice neboli explicitne zdôrazňované, resp. len sporadicky, náhodne (zrejme nefunkčne). Najvýstižnejším dokladom sú spomínané neorganizované diskusie, ktoré vytvárali predpoklady pre formovanie preferenčných vzťahov.*

2) *„učiteľ“ ako model a vzor*

Vychádzajúc zo stručného učiteľkinho vyjadrenia „...mal by ísť príkladom!“...musím byť pozorná, lebo čo urobím nesprávne, to už späť nevrátim, tie deti si všetko dobre pamätajú...“ *zrejme vidí v osobnosti učiteľa nemalý potenciál rozvoja dieťaťa v rôznych dimenziách. Učiteľka na vlastnej činnosti, postupe prezentovala, čo sa vyžaduje od žiakov:* „...napíš si, ako som napísala na tabuľu!“..., *resp. i nepriamo: vlastnými interpretáciami významov, učiteľka sa zjavne nechala „uniesť“ témou (po hodine, kde sa preberali bájky a báje:* „...priniesla som im aj knihy na ukážku, veľmi ma to zaujíma, ... čo som už všetko prečítala!!!“*) Pre deti zrejme predstavuje zrelého čitateľa so záľubou v literárnej kultúre (pozn. vzadu na lavici je stále výstavka „aktuálnych“ kníh, deti často knihy do školy prinášajú). Záleží jej na vhodnom mimočítankovom čítaní:* „zišli by sa vhodnejšie knihy na čítanie, tieto, čo máme, sú staré ale hlavne nezáživné i ťažké pre deti, nechce sa im potom čítať a nevedia často ani, o čom to vlastne je. Primeranejšie a pútavejšie by sme mali vybrať...“ *Učiteľka zdôrazňuje pritom vhodnú, teda účinnú motiváciu k čítaniu (včítane vlastného príkladu ako čitateľa):* „Myslím si, že kto veľa číta, má väčší prehľad, lepšiu slovnú zásobu. Len ich treba motivovať...Ak sa musia k čítaniu nútiť, čítanie je potom bezvýznamné. Viem to podľa seba, keď sme museli čítať povinnú literatúru!“

Vzorové správanie učiteľka zrejme naznačovala aj v situáciách, keď deti nahlas rozprávali (resp. vyrušovali) a snažila sa korigovať ich správanie „tichom a pokojom“ (bez slov vyčkala, kým sa kolektív detí stíši). Takýto postoj môže implikovať rovnaké, želané správanie u žiaka. V týchto súvislostiach učiteľka priamo apelovala na svoju osobu: „...vieš, čo by som ja všetko chcela, ale nemôžem to tiež mať,...zvykni sa na to!“

Je zrejmé, že učiteľa značne spájala svoju osobnosť – identitu s identitou detí.

3) *„učiteľ“ ako odborník na učivo a didaktik*

Učiteľkina expresia bol výrazne zameraná na rolu učiteľa z didaktického aspektu, t. j. prezentovala ňou preverené a osvedčené stratégie vo vyučovaní: „...pri práci s textom, v prvom rade treba vždy vysvetliť neznáme slová...otázkami *(didaktický aspekt role učiteľa)* zistiť, či pochopili text, či vedia, o čom vlastne čítali...overujem si, či vedia

pochopiť článok, príp. aspoň niekoľkými vetami povedať, o čom čítali.“ *Týmito vyjadreniami podporené záznamy z pozorovania dokladujú, že učiteľka zrejme vidí svoju rolu ako poradcu, uľahčovateľa (transmisívneho) učenia sa, mediátora či skôr „interpretátora“ významov (ako sme už spomínali absentovala spoločná dedukcia významu za samostatnej aktívnej participácie žiaka a individuálny diferencovaný prístup k deťom – zjavné preferenčné vzťahy). Učiteľka je zjavne ovplyvňovaná záujmami a postojmi detí (napr. aj v predchádzajúcom bode o „motivácii k čítaniu“):* „Mám rada aj prácu s Maxíkom *(pozn. edukačný časopis pre 3.-4. roč.)* , na ktorý sa veľmi tešia...“ *Taktiež si zrejme uvedomuje význam a prínos stratégie tzv. „výmena rolí“ čo sme už ozrejmovali na iných miestach práce. Učiteľka zdôrazňuje nevyhnutnosť porozumenia pri čítaní, avšak dáva si sama otázku i odpoveď:* ...ako naučiť deti pracovať s textom?...V prvom rade musia zvládnuť techniku čítania a naučiť sa čítať plynule.“ *Tu sa z psychodidaktického hľadiska dostávame k istému konfliktu: ak je pre (zdôrazňované) porozumenie nevyhnutné zvládnutie techniky a plynulosti čítania, prečo potom na vyučovaní nie je práve toto predmetom učenia sa a považované za cieľové kompetencie? Je totiž potrebné si uvedomiť, že síce technika čítania a plynulosť dôležité ale nie nevyhnutné pre porozumenie pri čítaní, keďže tieto bazálne procesy majú inú podstatu ako porozumenie. Možno práve „naša“ učiteľka síce implicitne, nevedome, ale predsa len vychádza z tohto poznatku.*

Ako didaktička si je vedomá nevyhnutnej motivácie pre aktívne čítanie s porozumením, pričom práve táto doména je zdrojom tzv. krízy čítania (s porozumením) dnešných detí. S porozumením textu súvisí aj slovná zásoba, čo si je učiteľka vedomá, keďže „Dobré sú aj pracovné zošity k čítanke, tam vidíme, kto tomu rozumie, kto nie, kto má akú slovnú zásobu.“ *Na mieste by však bola kritickejšia otázka, či skutočne úlohy v prac. zošitoch indikujú, resp. vyžadujú istú znalosť, poznanie či porozumenie. O snahe motivovať svedčí aj tvrdenie:* ...„zatiaľ sa mi najviac osvedčila známka, ale zaberá na nich aj pochvala alebo ukážka pred celou triedou, ako to malo vyzerať.“ *Vypovedá síce o významnej stratégii, kedy sa vytvárajú priaznivé podmienky pre sebarealizáciu dieťaťa a prezentovanie svojej produkcie, avšak nesie v sebe aj isté úskalia, ktorými sú znova príležitosti preferencií žiakom v danej oblasti kompetentnejším. Zároveň sa treba pozrieť na pozorovanie vyučovania, kde sme neregistrovali explicitné vysvetľovanie toho-ktorého hodnotiaceho úsudku učiteľa (Didaktický aspekt role učiteľa).*

Summary: This contribution is concerned with teacher´s work in the context of teaching. It contemplates, analyses and explains specific features of teachers´ roles in interactions with pupils while they are working with a text together. By these interactions pupils can learn, get knowledge, then pupils are educated by (the) way of complex education.

Literatúra:

CARTIER, S. 2002. De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre: aider les élève qui ont des difficultés à apprendre par la lecture. In *Vie pédagigique* [on line], Québec: 2000, č. 115, apríl/máj, s. 44-49. [cit. 2006-05-20].

Dostupné na http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/115/vp115_44-49.pdf

ČÁP, J. 2001. Výchova, její aktuální otázky a možnosti psychologie pri jejich řešení. In *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

ĎURIČ, L., BRATSKÁ, M. a i. 1997. *Pedagogická psychológia: terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 1997. 463 s. ISBN 80-08-02498-4.

DVOŘÁK, K. 2005/06. Čítanie-kultúra-výchova. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 2005/06, roč. 52, č. 5-6, s. 129-137.

GAVORA, P. 2003. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. 2003. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. 200 s. ISBN 80-223-1716-0.

HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

CHAUVEAU, G. 2003. *Contribution du dokument envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003*. Paris: 2003, 4 s. [cit. 2006-08-30].

Dostupné na http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/chauveau.pdf

KALHOUS, Z. 2002. Učební úlohy ve výuce. In *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 228-236. ISBN 80-7178-253-X.

KUČERA, M. 1992. Orientace školní etnografie. In: *Pedagogika*, 1992, roč. XLII, č. 4, s. 455-464.

KUČERA, M. 1995. Predmet a metódy školskej etnografie. In: *Pedagogická revue*, 1995, č. 9-10, s. 46-56.

KUČERA, M. 1998. Metódy školskej etnografie. In ŠVEC, Š a i. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS, 1998. 303 s. ISBN 80-88778-73-5.

PÝCHOVÁ, I. 1993. K přínosu etnografické metody v pedagogickém výzkumu. In *Pedagogika*, 1993, roč. XLIII, č. 4, s. 405-413.

RENDL, M. 2003. *Longitudinální výzkum Pražské skupiny školní etnografie*. [cit. 2006-12-10]

Dostupné na: http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/etnografie/frame.htm

SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

ZÁPOTOČNÁ, O. 2004. *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava: Album, 2004, 122 s. ISBN 80-968667-3-7

ZÁPOTOČNÁ, O. 2001. Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In: Kolláriková, Z., Pupala, B. (Eds.): *Předškolní a primární pedagogika/Predškolská a elementárna pedagogika*. 2001. 1 vyd. Praha: Portál, 2001. s. 271-306 . ISBN 80-7178-585-7.

http://web.pedf.cuni.cz/kpsp/§§§§etnografie/index.htm

(Pražská skupina školskej etnografie)

Kontakt: PaedDr. Jaroslava Magulová,
Trnavská univerzita,
Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky,
Priemyselná,
Tel.: 0908638700
E-mail: jaroslava.magulova@centrum.sk

Formálna a neformálna edukácia k demokratickému občianstvu

Ladislav Macháček, SR

A. Formálna edukácia k demokratickému občianstvu v škole

Po roku 1989 sa uskutočňuje komplikovaný zápas politických síl o podobu občianskej výchovy mládeže v škole i mimo nej.[27] Na pôde školy navonok išlo o existenciu špecializovaného predmetu „občianska výchova“, aj keď skôr problém spočíval v nedôvere k jeho učiteľom a k tomu čo bolo jeho pôvodným obsahom. Napokon sa predmet zachoval aj pod vplyvom európskych inštitúcií(Eurydice), ktoré sa zaujímali o výchovu k demokratickému občianstvu v takých krajinách ako je Slovensko, Česko,Poľsko,Slovinsko,Estónsko. Postupne sa uskutočnila jeho vnútorná prestavba, stanovili sa nové štandardy ako pre občiansku výchovu na základných školách, občiansku nauku na stredných odborných školách a učilištiach tak aj nauky o spoločnosti na gymnáziách[28]. Osobitne pripomíname, že na vysokoých školách sa uskutočňuje príprava učiteľov ako pre občiansku výchovu na základných školách(PF UK), tak aj pre nauku o spoločnosti na stredných školách(FF UCM v Trnave).

Súčasne sa postupne obnovuje obsah vyučovania dejepisu, ktorý má potenciál ovplyvňovať formovanie dospievajúcej mládeže najmä v oblasti národného povedomia, identity a vlastenectva. Neskoršie sa odohral aj zápas o existenciu (voliteľnosť) etickej výchovy a náboženskej výchovy, čoho vedľajším produktom bolo, že v značnej miere sa znížila hodinová kapacitu pôvodne určenú pre pôvodne širšie koncipovanú občiansku výchovu. Zdá sa, že každá politická strana prináša do tejto oblasti svoje špecifické predstavy a vklady v podobe čiastkových zmien.

1. Reflexia vyučovacích predmetov stredoškolákmi

V našom výskume študentov stredných škôl[29] sme museli predovšetkým konštatovať, že občianska výchova, ale aj nauka o spoločnosti zaujali dôležité a zdá sa, že aj nezastupiteľné miesto medzi vyučovacími predmetmi ak sa zaujímame o klasické otázky parlamentnej demokracie, fungovania politického systému, volieb do zastupiteľských orgánov na rozličných úrovniach, prezidentských volieb, referenda, občianských práv na zhromažďovanie a združovanie, petičného práva a pod.

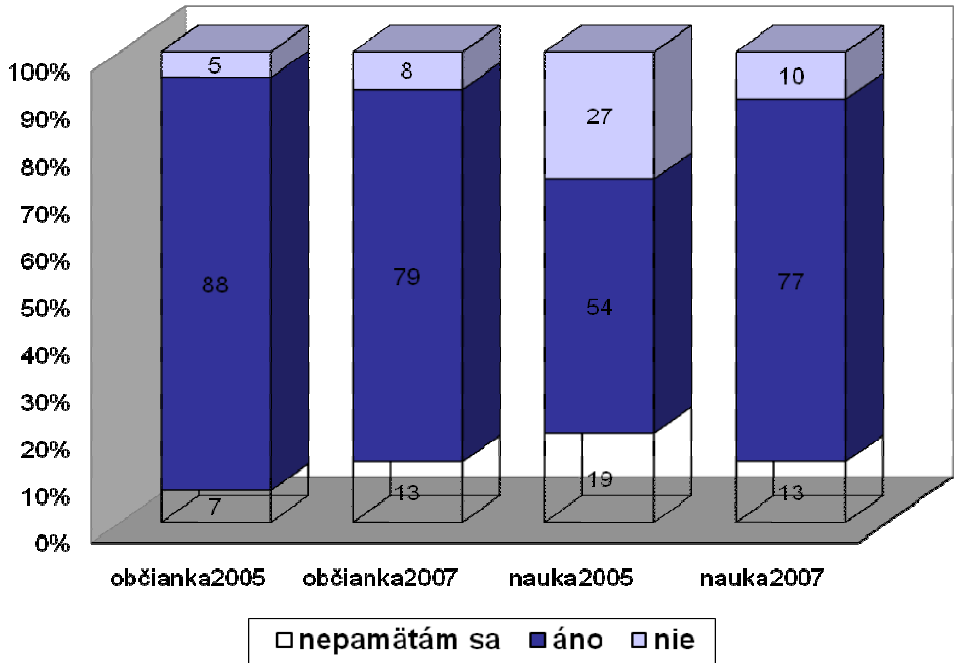
Dokonca nauka o spoločnosti v roku 2007 si vylepšila svoju pozíciu oproti roku 2005 o celých 20%.

---

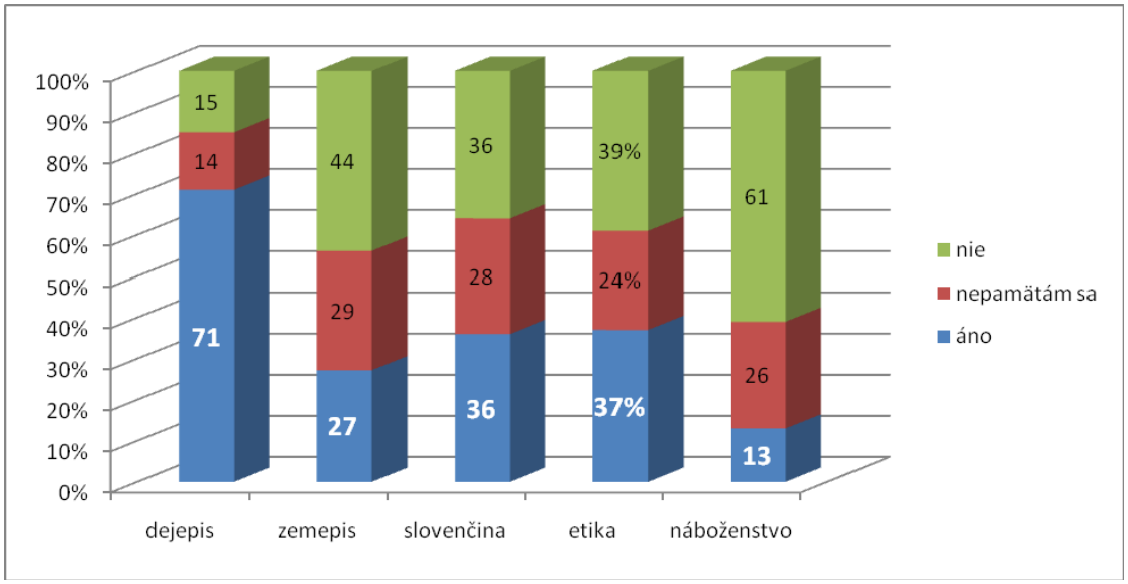
[27] Orientácia mladých mužov a žien na európske občianstvo a európsku identitu. Zost.L.Macháček, SÚ SAV, Bratislava 2004, 44 s.

[28]Vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami z náuky o spoločnosti pre gymnáziá štvorročné štúdium Vypracovali: PhDr. Anna Bocková, PhDr. Daniela Ďurajková, PhDr. Zdenka Janasová Ministerstvo školstva SR schválilo vzdelávacie štandardy s exemplifikačnými úlohami pre gymnáziá so štvorročným štúdiom dňa 11. januára 2002 pod číslom 045/2002-4. Štátny pedagogický ústav, Pluhová 8, 830 00 Bratislava

[29] Reprezentatívny sociologický výskum stredoškolákov na Slovensku sa uskutočnil v roku 2005(870 respondentov) a 2007(873 respondentov) na prelome septembra a októbra daného roku technikou sociologického dotazníka face to face. Pozri podrobnosti www.vyskummladeze.sk a publikáciu Macháček,L.(IUVENTA, Bratislava 2005).



Na základe odpovedí žiakov stredných škôl na tú istú otázku možno vysoko hodnotiť aj pozíciu dejepisu. Prekvapujúce je ako hodnotenia študenti zemepis alebo slovenčinu. V oboch predmetoch sú isté potencionálne možnosti, ktoré aj podľa výsledkov nášho výskumu niektorí učitelia dokážu využiť až tak, že študenti si spomínajú na preberanie alebo objasňovanie témy „demokracie“ najmä v slovenskej literatúre(36%), ale aj v zemepise(27%).



Osobitnú zmienku si zaslúži hodnotenie predmetov „etická výchova“ a „náboženská výchova“. V reflexii stredoškolákov si etická výchova v roku 2007 posilnila svoje miesto z hľadiska témy „demokracia“, ktorej dôkladné objasnenie nielen v politických a právnych, ale aj morálnych súvislostiach, môže mať vplyv na ich súčasnú a budúcu občiansku a politickú participáciu.

Pri hodnotení náboženskej výchovy si nemôžeme klásť obdobné otázky. Chápeme ho ako výchovný predmet s odlišným poslaním a špecifickými témami spojenými s takými hodnotami ako viera, láska, solidarita, úcta a pod. Vyjadrenia žiakov potvrdzujú, že ide skutočne o osobitný predmet, ktorý nemôže zastupovať iné predmety, ale môže mať k nim významnú komplementárnu povahu.

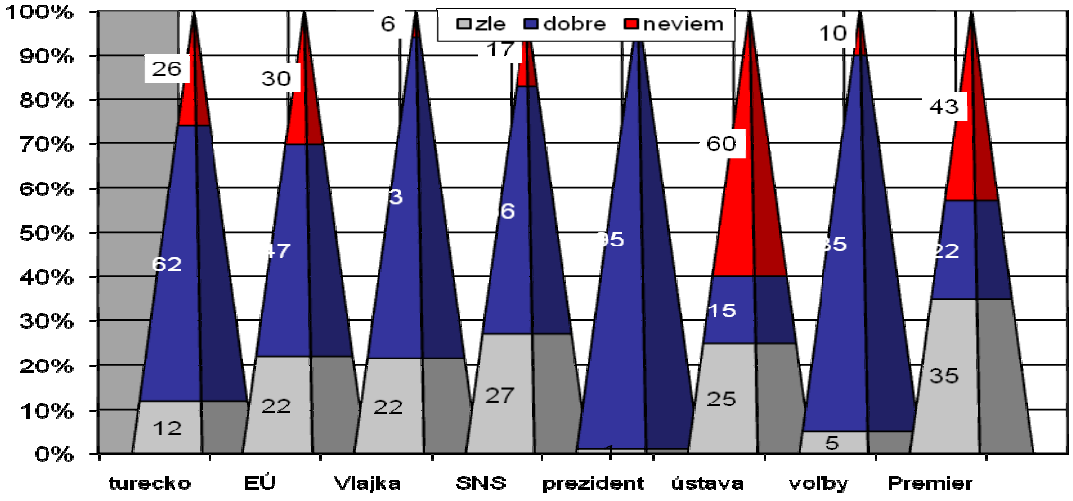
2 Politické vedomosti študentov stredných škôl

Predpokladá sa, že záujem o politiku sprevádza aj istá úroveň vedomostí o politických faktoch a udalostiach. Je to nielen indikátor intenzity „záujmu o politiku“, ale aj indikátor „predpokladu“ občianskej a politickej participácie.

Fenomén „vedomosti“ skúmame s tou istou metodikou už od roku 2004. Vo výskume EUYOUPART[30] sme tento smer výskumu rozpracovali prostredníctvom systému testu elementárnych znalostí (4 otázky) o európskej a (4 otázky) o národnéj politiky v participujúcich krajinách výskumu EUYOUPART (Francúzsko, Rakúsko, Estónsko, VB, Slovensko, Taliánsko).

Výsledky na Slovensku vtedy ukázali značnú orientáciu mladých ľudí vo veku od 18 do 26 rokov v politických reáliách s výnimkou prebiehajúcej výmeny R. Prodiho J.Barrosom na pozícii vedúcej osobnosti Európskej komisie kde boli odpovede „neviem“ najvyššie.

Bolo tomu tak aj preto, že stredoškolská mládež v tomto výskume predstavovala svoju časť zodpovedajúcu jej zastúpeniu v štruktúre mladých ľudí od 18 rokov.

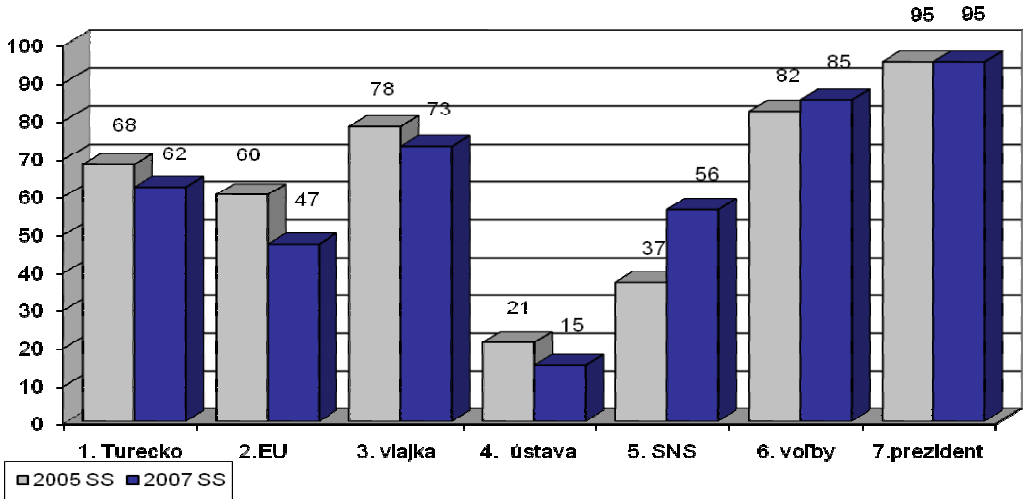


V roku 2005, keď sme uskutočnili prvý výskum stredoškolákov na Slovensku, sme otázky aktualizovali v súlade s diskutovanými skutočnosťami v európskej a národnej politike. Takže Srbsko sme nahradili Tureckom už v roku 2005 a pozmenili sme počet členov EÚ z 25 v roku 2005 na 27 v roku 2007 a podobne.

Turecko je člen Európskej únie
EÚ má 25/27 členských štátov

[30] EUYOUPART Politická participácia mladých ľudí v Európe.L.Macháček. UCM Trnava 2005, 64 s.

Vlajka EÚ je modrá s bielymi hviezdičkami
EU má schválenú tzv.ústavnú zmluvu
Prezident SR je ?
SNS je/nie je parlamentnou stranou?
Na Slovensku sa konajú parlamentné voľby každé 4 roky
Premier má právomoc rozpustiť parlament



Test dokumentuje, že vysoké znalosti dosahujú študenti v prípade najelementárnejších politických skutočností na Slovensku, ku ktorým sme zaradili poznanie prezidenta SR ako aj skutočnosť, že parlamentné voľby sa na Slovensku sa uskutočňujú každé 4 roky. Relatívne dobré výsledky dosiahli študenti aj v prípade otázky o vlajke EU alebo ktorá krajina patrí alebo nepatrí medzi jej členov (Turecko).

Najobtiažnejšou sa ukázala otázka či má EU schválenú tzv. ústavnú zmluvu. V roku 2005 dokonca správne odpovedalo viac študentov (teda že nie) ako v roku 2007. Iba pre zaujímavosť uvedieme, že zber údajov pre výskum v roku 2007 sa uzavrel tesne pred stretnutím EK v Lisabone, na ktorom sa dosiahla istá pozitívna dohoda o tejto skutočnosti aj keď jej pomenovanie je odlišné (nehovorí sa o ústave EÚ).

Z oblasti národnej politiky sme v roku 2005 predložili respondentom tvrdenie, že SNS je parlamentnou stranou a vtedy správnou odpoveďou bolo, že nie je takouto politickou stranou (37%). V roku 2007 , aby sme dodržali dikciu pôvodnej otázky sme tiež tvrdili, že SNS nie je parlamentnou stranou, napriek tomu že od roku 2006 sa takouto stranou stala a dokonca je súčasťou vládnej koalície. Respondenti mali teda „správne“ odpovedať, že nemáme pravdu. Dokázali to ešte úspešnejšie ako v roku 2005 a správne identifikovali, že SNS je parlamentnou stranou (56%).

Tradične najproblémovejšou otázkou z hľadiska úspešnosti respondentov vo vedomostnom teste je už od počiatku otázka skúmajúca vzťah dvoch mocí v demokracii – exekutívnej (vláda na čele s predsedom vlády, t.j.premiérom) a zákonodárnej (parlament).

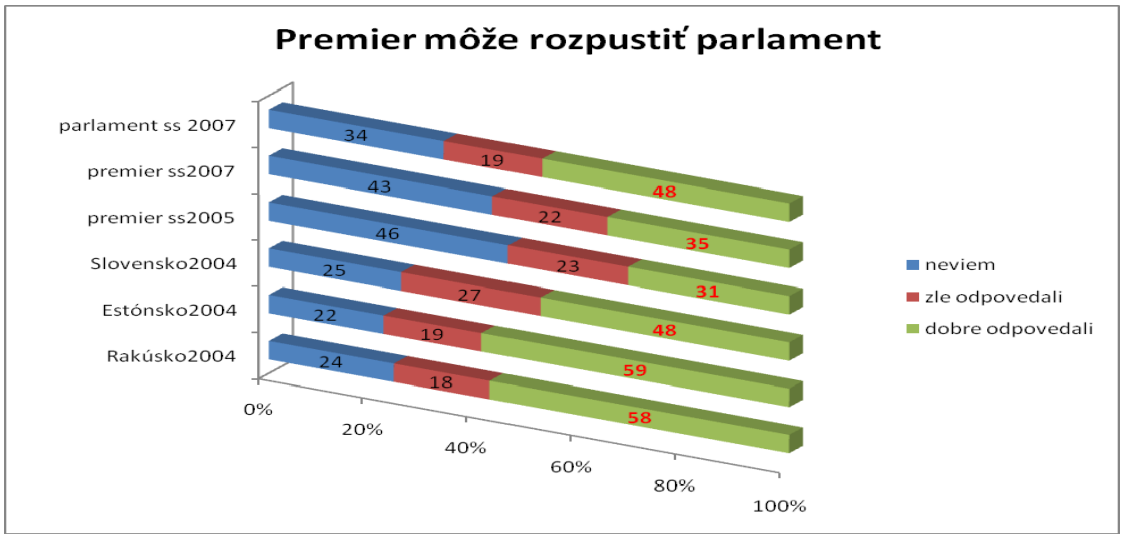
V zásade sme vždy položili identickú výskumnú otázku „Premier môže rozpustiť parlament“ a respondent mal možnosť štandardne odpovedať neviem, správne , nesprávne. V tomto prípade úlohou respondentov bolo odpovedať, že je to nesprávne.

V roku 2004 dokázali 18 až 25 roční mladí ľudia[31] v Rakúsku a Estónsku odpovedať správnejšie o 10% viac ako na Slovensku (58%-48%).

Stredoškoláci na Slovensku v roku 2005 a 2007 boli na tom podstatne horšie. Ich úspešnosť klesla na úroveň 31-35%. Akceptovateľnou v prípade študentov vo veku 16,17 i 18 rokov je aj odpoveď „neviem“, ktorá sa dostala na prvé miesto (43%-46%) v oboch prípadoch.

Dôležitý je však aj podieľ odpovedajúcich, ktorí vyjadrujú súhlas s možnosťou, aby predseda vlády rozpustil parlament. V tomto prípade možno usudzovať, že „neznalosť“ právnej regulácie dvoch mocí možno interpretovať aj ako vlastný postoj vyjadrujúci tendenciu k naivnému autoritarizmu, teda akémusi hľadaniu rýchlejšieho riešenia problémov, v horšom prípade k hľadaniu „silného muža“, ktorý by nahradil pri rozhodovaniach o veciach verejného záujmu chaosom sa zmietajúci parlament, ktorý nedokáže dlhodobo prijať a teda odhlasovať primeranou väčšinou akékoľvek rozhodnutie vo veci.

Tu možno konštatovať, že všetky výskumné skupiny prezentované na našom grafe majú takýchto mladých občanov na úrovni 20-25%. Teda každý piaty mladý občan by prípadne akceptoval, ale dokonca aj podporil nejakého silného muža pri hľadaní riešení spoločenských problémov. Týka sa to však aj takých demokracií ako je Rakúsko v roku 2004.



Napokon v tomto grafe nájdeme aj novú otázku pripravenú pre výskum stredoškolákov v roku 2007: **môže parlament odvolať prieméra ?** Výsledky ukazujú, že klesla úroveň nesprávnych odpovedí ako aj odpovede neviem. Správne odpovede poskočili o viac ako 10%.

Túto otázku sme zaradili z didaktických dôvodov ako prvú, aby sme umožnili študentom uvedomiť si podstatu problému vzťahu dvoch mocí s očakávaním, že ich to ovplyvní aj pri hľadaní správnej odpovede na otázku o premierovej možnosti rozpustiť parlament. Výsledky nás nepotešili.

[31]Macháček,L.2005:Political knowledge and the political attitudes of youth in EU.In: The Centra European Dimension of Youth Research. Ed. By L.Macháček, UCM Trnava 2005, s.36-46s.

Didaktický experiment v roku 2007, teda akási „barlička“ so správnou odpoveďou v jednej predchádzajúcej otázke zásadnejšie nezmenila štruktúru odpovedí na otázku o právomoci premiera ani v porovnaní s rokom 2005.

To možno interpretovať aj tak, že otázka jej čitateľov irituje k vyjadreniu nie toho, čo o veci vedia alebo čo vedia, že je správne z hľadiska politologických teórii o demokracii, ale snažia sa prezentovať svoj postoj alebo presvedčenie ako by to malo byť podľa konkrétnej spoločenskej situácie v ich krajine.

Je tu ešte taká možnosť interpretácie, ktorá sa spája s čitateľskou gramotnosťou najmä študentov stredných odborných učilíšť, teda s neporozumením otázke nakoľko obsahuje neznáme pojmy a ich súvzťažnosti.

V každom prípade je vedomostný test prínosný z hľadiska poznania, že študenti vedia správne odpovedať predovšetkým na otázky týkajúce sa elementárných a v dlhšom časovom období nemeniacich sa politických faktov (prezident, parlamentné voľby). Problémy im nerobia akékoľvek zmeny, alebo iba rýchlo sa meniace politické reálie a ich pomenovania. Problémy predstavujú „jadrové“ problémy zastupiteľskej demokracie, fungovanie politického systému, súvzťažnosť zdrojov mocí –zákonodarnej, výkonnej a súdnej. Výskum potvrdil, že študenti majú v tejto oblasti politických znalostí relatívne veľké medzery alebo „manká“ a ako sa ukazuje v poslednom období sa situácia ani nezlepšuje. Je to oblasť, ktorá by si zaslúžila systematickejšiu a aj väčšiu pozornosť v špecializovaných predmetoch akými sú občianska výchova a nauka o spoločnosti, či dokonca v neformálnej edukácii k demokratickému občianstvu.

3. Čitateľské kompetencie stredoškolákov

Otázke čitateľskej gramotnosti študentov sme sa venovali v danej oblasti aj preto, že Slovensko sa v testoch PISA ocitlo na najhorších pozíciách. Zhodou okolností sme práve v čase príprav na výskum v roku 2005 dostali k dispozícii aj sadu 5 otázok, ktoré sa použili vo výskume Civic education study aj na Slovensku (ŠPU v Bratislave) na súbore 14 ročných žiakov v roku 1998.

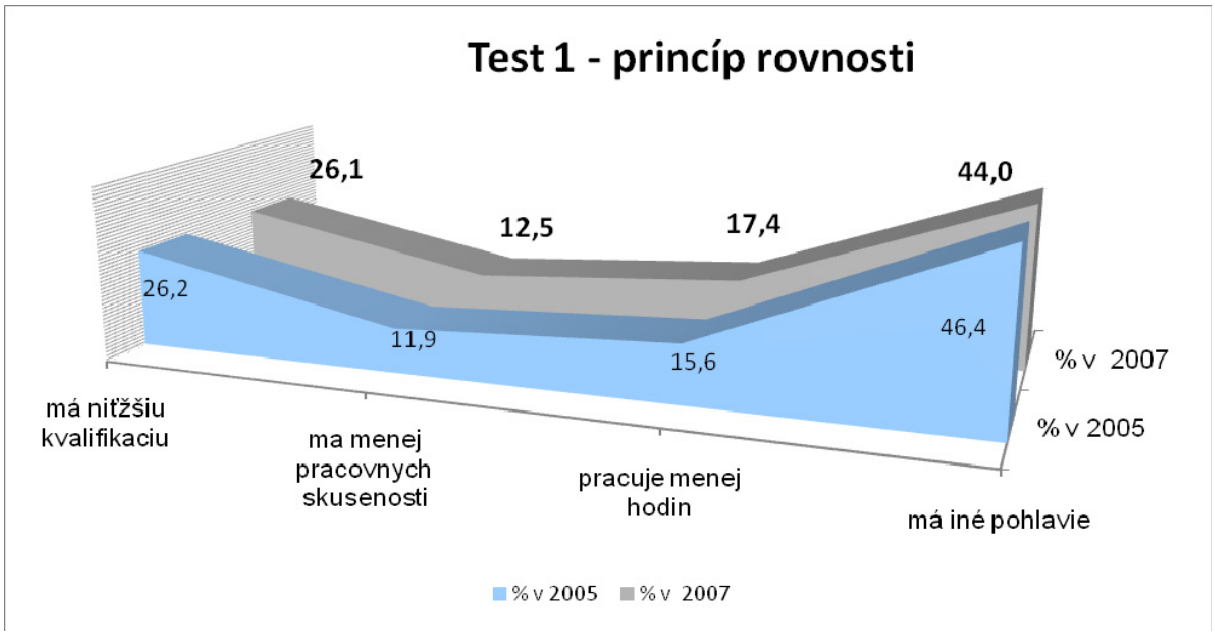
Vo výskume stredoškolákov na Slovensku sme tento blok uviedli osobitným príhovorom:

Správne pochopiť a rozumieť čo sa deje v politickom živote značí mať isté v**edomosti o tom ako funguje parlamentná demokracia** v našej spoločnosti,ako sa uplatňujú záujmy rozličných zoskupení občanov, čo je dovolené a čo je protizákonné, a pod.

Test 1

Dvaja ľudia vykonávajú tú istú prácu. Jeden z nich dostáva nižšiu mzdu. Podľa vás sa PRINCÍP ROVNOSTI poruší a takýto postup zamestnávateľa je nesprávny iba v prípade, ak pracovník, ktorý dostáva nižšiu mzdu

A) má nižšiu kvalifikáciu
B) má menej pracovných skúseností
C) pracuje menej hodín
D) má iné pohlavie



Výsledky ukazujú, že správnu odpoveď "má iné pohlavie "si zvolilo 46,4% v roku 2005 a 44% respondentov v roku 2007,, pričom v roku 2005 o niečo viac stredoškolákov ako v roku 2007. Takže neplatí v žiadnom prípade, že by sa niečo udialo v škole alebo mimo nej čo by posunulo študentov k správnej odpovedi.

Test 2

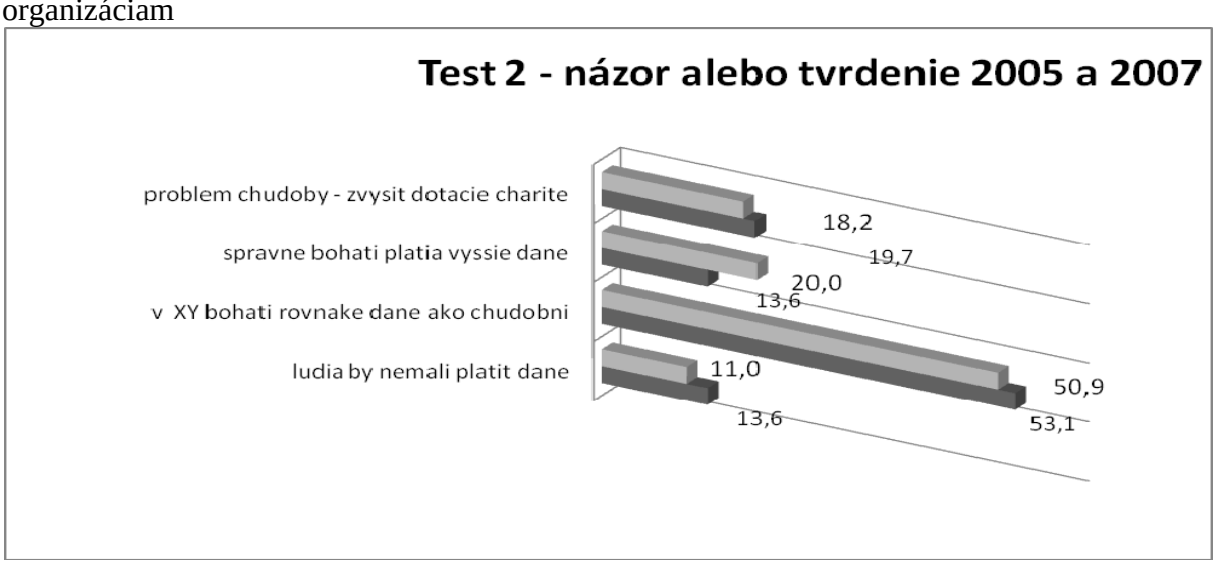
Z nasledujúcich 4 stručných viet tri z nich vyjadrujú nejaký NÁZOR a iba jedna z nich má podobu <u>TVRDENIA</u>. Pokúste sa nájsť túto vetu. Je to veta?

A)ľudia s nízkymi prijmami by nemali vôbec platiť dane

b) v krajine XY platia bohatí ľudia rovnaké dane ako chudobní,

c)je správne ak bohatí platia vyššie dane ako tí ostatní

d)najlepší spôsob ako riešiť problém chudobných je zvýšiť dotácie charitatívnym organizáciam



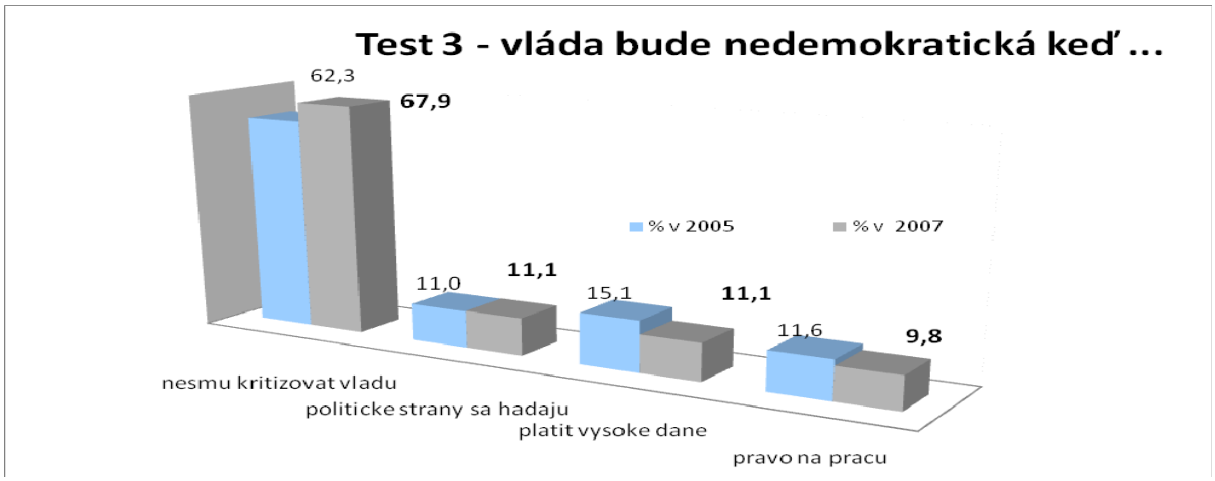
Ide o veľmi špecifickú testovú otázku, ktorej úlohu je preskúmať schopnosť logického myslenia a kompetenciu porozumieť formulácii mnohých otázok vo výskumoch verejnej mienky. V tomto prípade preukázali študenti relatívne lepšie porozumenie otázke a našli

medzi 4 možnosťami odpovedí tú, ktorá predstavuje „tvrdenie“, pričom znovu sme potvrdili, že v roku 2005 sme zaznamenali o niečo lepšie výsledky ako v roku 2007 .

Test 3

Ktorá z nasledujúcich situácii by najviac spôsobila, že <u>VLÁDA BUDE OZNAČOVANÁ AKO NEDEMOKRATICKÁ</u>?

A) ľudia nemajú dovolené kritizovať vládu
B) politické strany sa často medzi sebou hádajú
C) ľudia musia platiť vysoké dane
D) každý občan má právo na prácu

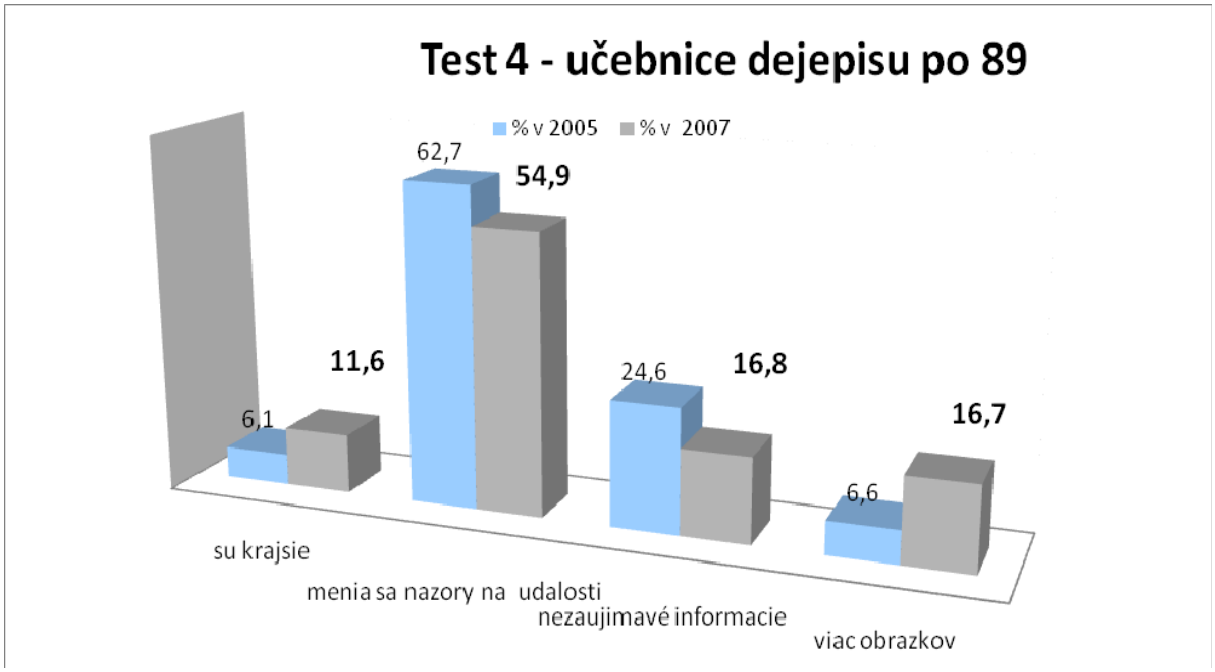


Testová otázka predložila študentom niekoľko možností odpovedí, ktoré predstavujú možné odpovede, keď sa hovorí o tom, že vláde je alebo nie je demokratická. Pochopiteľne správnou je iba jedna z nich. V tomto prípade išlo o odpoveď „ľudia nemajú právo kritizovať vládu“a stredoškoláci dokázali identifikovať správnu odpoveď v roku 2007 viac aj v porovnaní s rokom 2005.

Test 4

Ked sa pozrieš na <u>NAJNOVŠIE UČEBNICE DEJEPISU</u>, zdá sa, že v súčasnosti najpodstatnejšie čo sa s nimi deje by mohlo byť to, že

A) knihy pre žiakov musia byť krajšie ako pre dospelých
B) sa menia v nich názory na niektoré historické udalosti
C) knihy o histórii sú plné nezaujimavých informácií
D) knihy o histórii by mali mať viac obrázkov ako iné učebnice



Testová otázka zisťuje schopnosť žiakov stredných škôl zaznamenať dôležitý proces permanentného prehodnocovania historických udalostí v školských učebniciach v porovnaní so zmenami, ktoré sa týkajú formálnych, vonkajších a teda nepodstatných zmien v učebnicach. V tomto prípade dosiahli študenti vysokú úroveň v oboch rokoch , ale v roku 2007 je o podstatne nižšia(55%) na úkor tých odpovedí, ktoré si povšimli, že je v učebniciach dejepisu viac obrázkov a že celkovo sú krajšie ako iné učebnice.

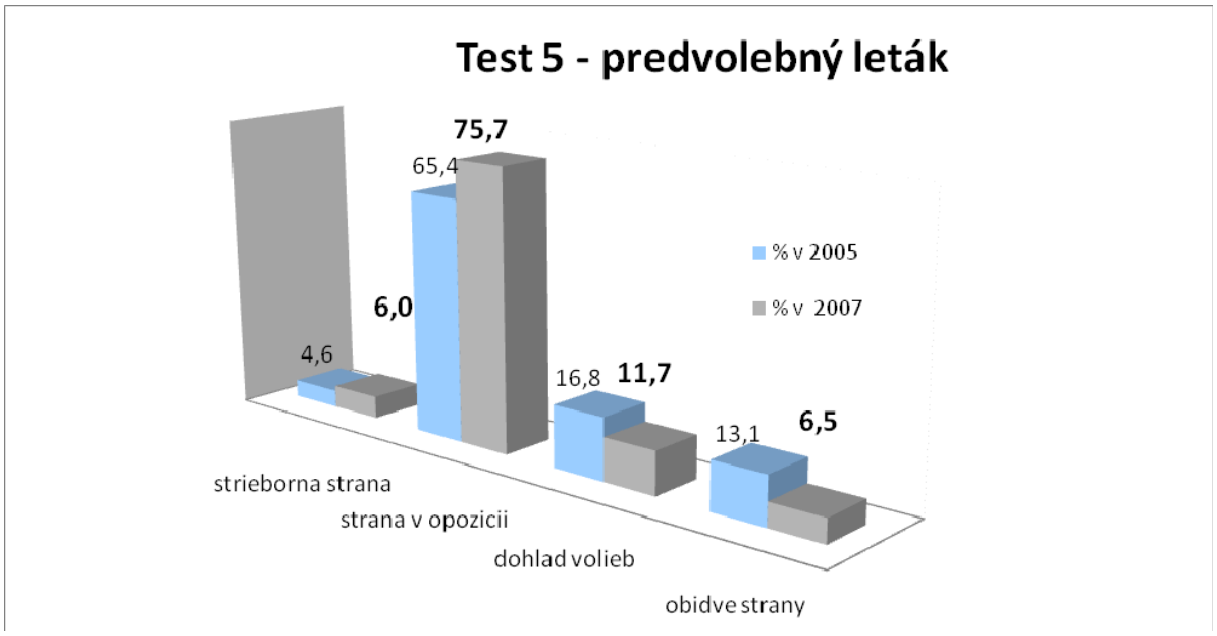
Test 5

Dostal si do rúk <u>PREDVOLEBNÝ LETÁK</u> nejakej politickej strany. Je na ňom nasledujúci text:

MY OBČANIA MÁME TOHO UŽ DOSŤ
<u>Nevoľte striebornú stranu</u>
znamená to vyššie dane, ekonomickú stagnáciu a mrhanie národnými zdrojmi!
<u>Voľte zlatú stranu</u>
znamená to ekonomickú prosperitu, voľnú súťaž, hlasujte pre viac peňazí v každej peňaženka, nepremárnite ďalšie 4 roky.

Tento letáčik napísala a vám pravdepodobne poslala

A) strieborná strana
B) strana, ktorá je v opozícii k striebornej strane
C) skupina, ktorá sa dohliada nad tým, aby voľby boli v súlade s právom
D) strieborná a zlatá strana spoločne

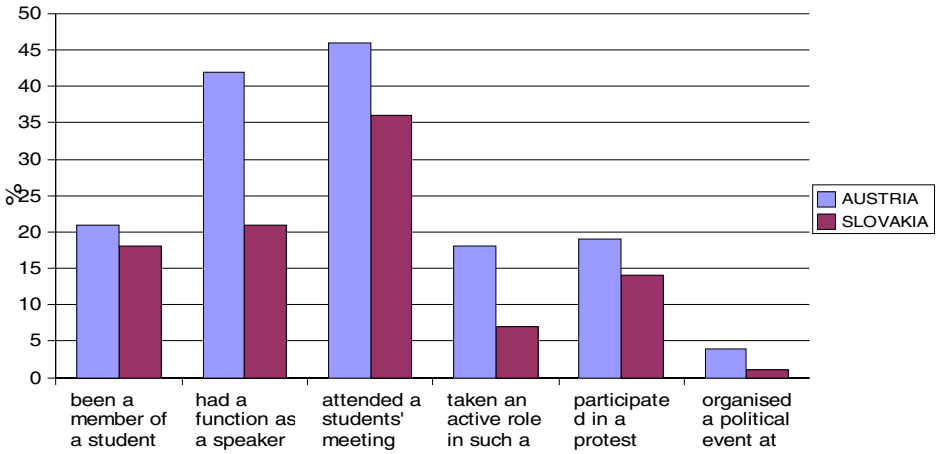


V ostatnej testovej otázke sa skúmala schopnosť študentov identifikovať správnu odpoveď, ktorou je , že jedna z politických strán sa snaží získať hlasy voličov na úkor inej. Aj keď z letáčku je odpoveď celkom zrejmá je v prípade rozličných predvolebných aktivít politických strán v masovokomunikačných prostriedkoch, na verejných priestranstvách (plagáty,bilboardy), ale aj prostredníctvom letákov vhadzovaných do poštových schránok občanov nie vždy jasné v prospech koho je poskytovaná informácia a či politický subjekt postupuje v duchu fair play. . Najmä mladší, ale aj starší ľudia nedokážu niekedy správne identifikovať program politických strán a správne sa rozhodnúť koho budú voliť.

Aj v tomto prípade ide v testovej otázke o to, ako študenti porozumeli textu na predvolebnom letáčku. Kompetencia čitateľa „odhaliť" autora predvolebného letáku sa podľa týchto výsledkov v odstupe dvoch rokov zlepšila z 65% až na 75%.

B. Neformálna edukácia stredoškolákov k demokratickému občianstvu

Ešte v roku 2004 sme s kolegami v Rakúsku urobili spoločný sociologický výskum participácie mladých ľudí vo veku od 18 do 25 rokov, z ktorého priekazne vidíme, že všetky sledované ukazovatele „participácie na školskej demokracii" mali mladí ľudia v Rakúsku vyššie(napr.funkcia hovorcu triedy,zúčastňovať sa študentských mítingov, bol členom študetnskej rady, participoval na protestoch.)



Vysvetlenie sa zdá byť jednoduché:
a/Samospráva na školách v Rakúsku funguje podľa obdobného zákona ako je u nás od roku 2003 už viac ako 15 rokov.
b/Rakúsky zákon neurčuje počet členov ŽSR na škole ako je to na Slovensku, ale jednoducho každá trieda školy si volí triedneho hovorcu a jeho zástupcu do žiackej školskej rady. Takže je v tejto funkcii každý rok viac žiakov.
c/Okrem žiackej školskej rady existujú v Rakúsku aj **Krajínske žiacke zastupiteľstvo** (má najmenej 12 a najviac 30 členov z rozličných typov stredných škôl) **a Federálne žiacke zastupiteľstvo** (pozostáva z 27 oblastných školských hovorcov a hovorkýň a z 3 členov zo škôl, ktoré sú priamo podriadené Spolkovému ministerstvu školstva) ako partneri školskej správy na svojej úrovni.
d/ Tieto žiacke zastupiteľstvá si volia na svojom prvom zasadnutí zo svojho stredu predsedu (predsedkyňu) tzv. Krajínského alebo Spolkového školského hovorcu resp. (hovorkyňu).
e/Krajínska, ale aj federálna žiacka školská rada má možnosť prezentovať záujmy žiakov vis-à-vis školským úradom. Prezentuje ich aj na vlastnej internetovej stránke, aby získala podporu širšej odbornej verejnosti expertov, učiteľov a rodičov, predkladá vlastné projekty a námety na zlepšenia (napr.formou petícií Ministerstvu školstva); poskytuje aj služby pri riešení školských problémov, konzultácie pri výchovných problémoch, publikuje pravideľný spravodaj.

To, čo oceňujú kolegovia v zahraničí na našom procese prehlbovania participácie žiakov na školskej samospráve je jeho dobrovoľnosť a z toho vyplývajúca charakteristická črta „spontánnosti“ typická pre občianske hnutie. Ak nie je záujem medzi žiakmi o participáciu na školskej samospráve nemusí žiacka rada vzniknúť, prípadne ak sa ukazuje, že jej činnosť neprináša očakávané výsledky možno jej existenciu ukončiť. Empiricky je overené, že vo väčšine prípadov je iniciátorom vzniku žiackej samosprávy niekto z učiteľov alebo dokonca vedenia školy. Sú však aj prípady, že žiaci majú záujem o vznik žiackej rady, ale vedenie to odmieta. Prieskum UIPŠ v Bratislave potvrdil, že v roku 2007 vzrástol počet škôl, kde existuje ŽSR z 1/3 na ½ pri celkovom počte 800 stredných škôl.

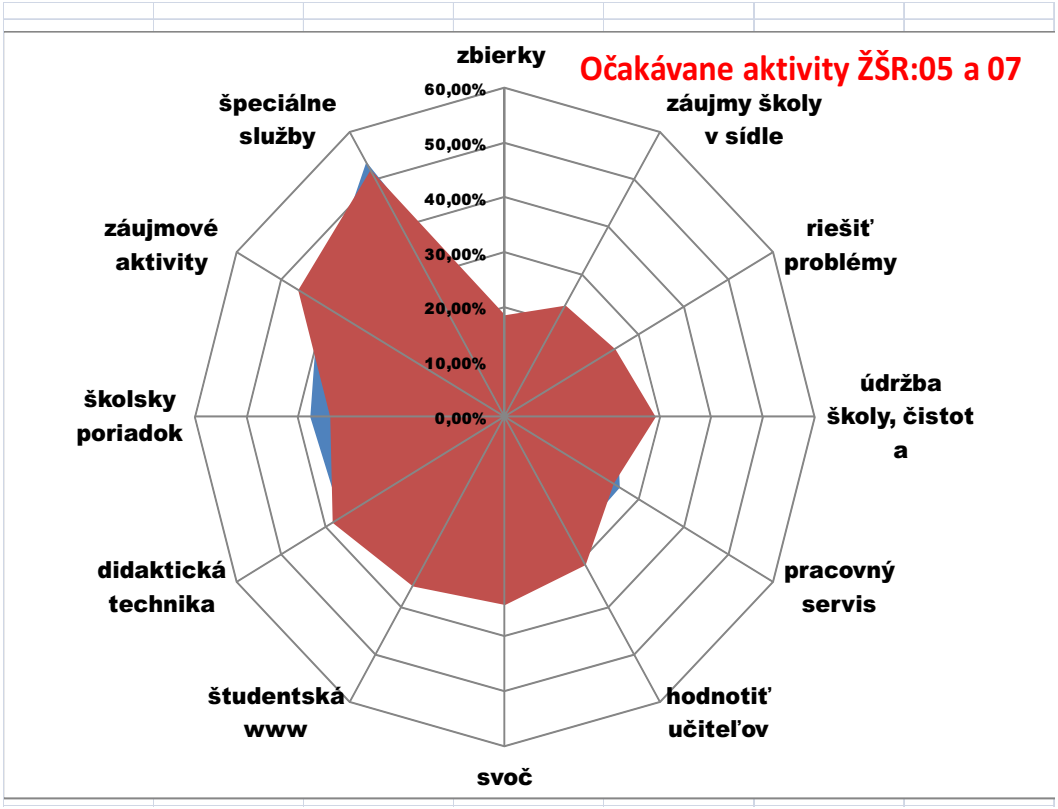
V mnohých európskych krajinách majú totiž skúsenosť, že po istom čase sa sformovaná štruktúrna príležitosť participácie formou žiackej samosprávy zmení na formálnu inštitúciu bez života, o ktorej všetci vedia, že nejde o skutočnú demokraciu, ale iba o hru na demokraciu. Informácie o Slovensku a jej školskej samospráve vzbudili takú pozornosť, že vo výskume Mládež ako faktor sociálnej zmeny (UP2YOUTH) sa táto téma dostala medzi ostro sledované a aj v takých krajinách ako Nemecko, Irsko, Taliánsko, Francúzsko a Rakúsko. Úlohou mojich kolegov je pozrieť sa nielen do legislatívy, ale aj do stredných škôl vo svojich mestách (Tubingen, York, Bologna, Nantes, Insbruck), aby zistili ako funguje školská samospráva na ich stredných školáchv skutočnosti.

2. Očakávania študentov od participácie na samospráve školy

Veľmi dôležitou otázkou teda je **aké očakávania spájajú študenti so samosprávnymi orgánmi na ich školách, ktoré úlohy by im vložili do vienka predovšetkým.**

Naše výskumy stredoškolskej mládeže v roku 2005 a 2007 potvrdzujú, že

A. dve elementárne očakávania: ***špeciálne služby pre žiakov a podmienky pre mimoškolskú záujmovú aktivitu*** nielenže zostávajú ako hlavné očakávanie od ŽŠR, ale si v roku 2007 upevnili svoje prvé miesta.
B. Do popredia sa dostávajú aj keď iba o trochu viac očakávania spojené *s hodnotením učiteľov a riešením problémov školy so sídelným mestom.*



C. Také očakávania ako sú *rozvíjať odbornú a vedeckú činnosť, vybaviť školy didaktickou technikou* si udržiavajú svoju naliehavosť.
D. Zatiaľčo problematika ***školského rozvrhu, školského poriadku alebo vyučovacieho procesu*** v očakávaniach študentov pre nás prekvapujúco o niečo málo, ale poklesla.

Je zrejmé, že niektoré problémy alebo úlohy spadajúce do „portfólia“ ŽŠR sa dajú ľahšie identifikovať a naformulovať. Iné si vyžadujú expertné poradenstvo a spoluprácu učiteľov, koordinátorov, výchovných poradcov, psychológov. K nim patria tie, ktoré sa týkajú akejkoľvek inovácie obsahu vyučovacieho procesu, problematiky hodnotenia žiakov, ich prípravy na maturitné skúšky. Takže sa nečudujeme, že práve tejto oblasti stredoškoláci v roku 2007 nevedia ako hodnotiť jej naliehavosť.

Pre súčasných zástupcov žiakov stredných škôl máme k dispozícii tzv. katalóg požiadaviek, ktoré v priebehu 15 rokov sformulovali žiaci v Rakúsku (www.žiackerady.iuventa.sk). Našli sme tu niekoľko mimoriadne aktuálnych a prekvapujúco inovačných námetov. Na prezentáciu sme vybrali z nich tri, aby sme dokumentovali, že nemusí ísť vždy o témy, ktoré by mali vyvolávať nejakú konfrontáciu s vedením školy, ale práve naopak. Dokladajú spoločný záujem žiakov a učiteľov na skvalitnení vyučovania v záujme úspešnej prípravy študentov pre štúdium na vysokých školách alebo pre život v práci.

Ponuka osvojenia si rétorickej a prezentačnej techniky pre maturitné triedy *Pre záverečné triedy musí byť vytvorená ponuka pre vzdelávanie v oblasti rétoriky, komunikácie a prezentačnej techniky. Žiačky/žiaci majú použiť svoje schopnosti, aby vytvorili referát, voľne sa vyjadrovali a mohli dobre obstáť pred skúšobnou komisiou. Takúto ponuku musí škola poskytnúť záväzne. Žiačky/žiaci, ktorí ukončia svoju školu, obdržia fundované vzdelanie v rétorike, ktorá im poslúži nielen pri ich záverečných skúškach, ale aj na ich ďalšej vzdelávacej a pracovnej ceste.*

Písomná práca na niekoľko fáz. *Žiačkam a žiakom sa má poskytnuť možnosť ešte raz si prečítať vlastnú písomnú školskú prácu a opraviť pravopisné a štylistické chyby. Samozrejme, je to možné len v určitých predmetoch (jazyky) a pri určitých tematických oblastiach. Trvanie fázy korektúry by malo byť 10 – 20 minút (závisí od dĺžky) a chyby sa musia opraviť perom takej farby, ktorá sa bude odlišovať od farby, ktorou bola napísaná školská práca. Žiačky/žiaci získavajú odstup od témy a môžu sa koncentrovať na „chyby z nepozornosti". Tým je možné vyhnúť sa chybám, ktoré sa nevyskytujú za normálnych okolností. Vo fáze korektúry možno pracovať koncentrovanejšie a efektívnejšie. Nemožno už meniť základný koncept svojej práce. Aj v praxi je to predsa tak, že človek dostane možnosť, v pokoji si prečítať a opraviť napísaný text.*

Lepšie vzdelávanie učiteliek/učiteľov. *Učiteľky/učitelia potrebujú lepšie vzdelávanie. Predovšetkým didaktická a pedagogická časť v ich vzdelávaní je príliš krátka. Je pravdou, že mnohé/í učiteľky/učitelia, to tiež kritizuje. Preto žiadame aby sa táto oblasť masívne podporila vo vzdelávaní učiteliek/učiteľov!*

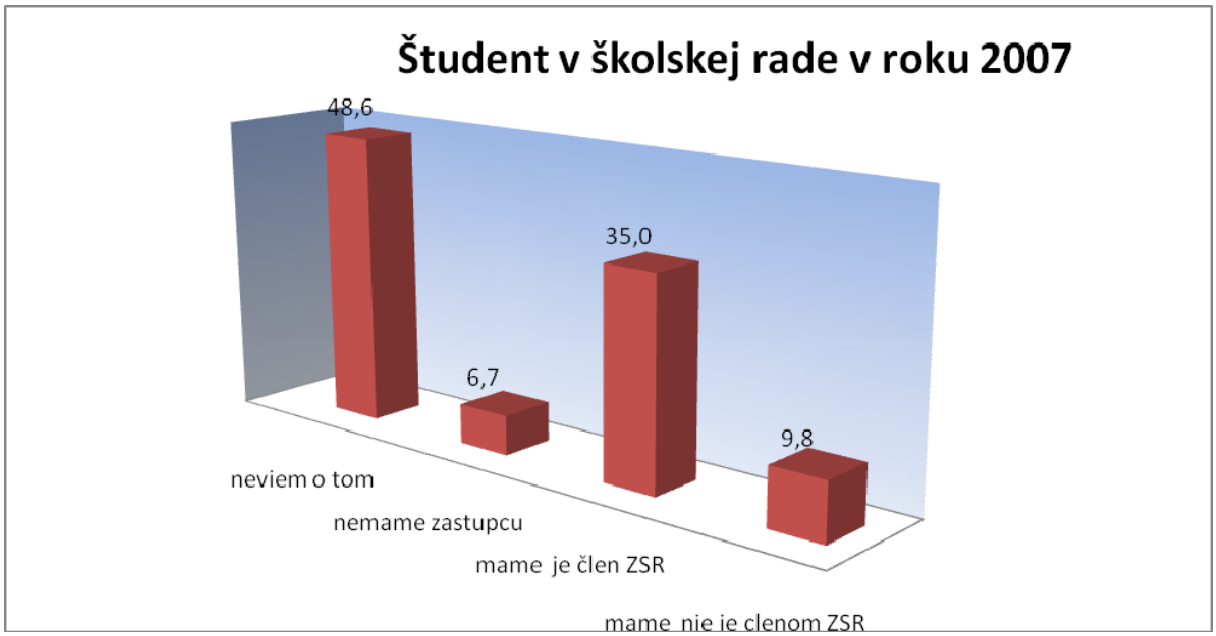
Nepripomíname tento okruh úloh školskej samosprávy náhodou. Skutočné praktické učenie sa demokracii jej robením „learning by doing" môže stredná škola žiakom poskytnúť iba vtedy, ak sa ŽŠR bude brať vážne ako partner vedenia školy nielen v oblasti záujmovej mimoškolskej činnosti, ale vtedy ak pôjde o podstatnejšie otázky, ktoré zveril zákon do vienka ŽSR a ktoré sa budú dotýkať aj záujmov a rutiny či pohodlia učiteľov vo vyučovaní, či stereotypov riadenia školy jej vedením.

Je príznačné, že prezentácie pozitívnych príkladov na druhej celoslovenskej konferencii ŽŠR (Bratislava,14.11.2007) ani v jednom prípade sa nezamerali na tieto otázky (pozri www.iuventa.sk).

3 Študenti v školskej rade

Pripomenme si , že Zákon NR SR 596 z 5.novembra 2003 o štátnej správe v školstve a školskej samospráve v ustanovení §26 „Žiacka školská rada" tohto zákona umožňuje,

- aby žiacka rada sa vyjadrovala k podstatným otázkam, návrhom a opatreniam školy **v oblasti výchovy a vzdelávania,**
- aby sa podielala na tvorbe a dodržiavaní **školského poriadku,**
- aby **zastupovala žiakov vo vzťahu k riaditeľovi a vedeniu školy,**
- aby volila svojich **zástupcov do rady školy**



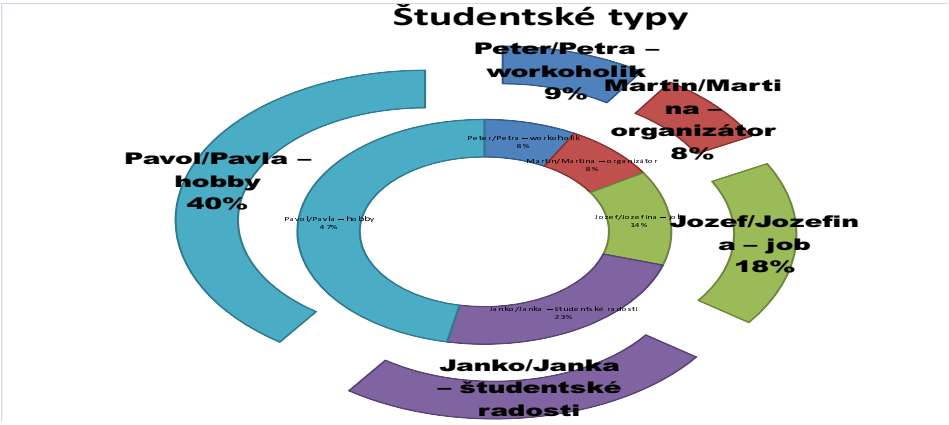
Na minulom stretnutí v NR SR sme vyslovili obavu ako prebieha volba študentov do rady školy. Mali sme isté informácie, že niektorí riaditelia si vyberajú do školskej rady nejakého ochotného študenta bez toho, aby bol zvoleným členom ŽŠR, alebo aspoň bez toho, aby ho existujúca ŽŠR aspoň delegovala či s takýmto návrhom súhlasila.

Takéto praktiky sú hrozbou demokracie a niekedy príčinou, že študenti strácajú motiváciu pre participáciu. Pritom môžu byť motívy oboch - riaditeľa i študenta - tie najčistejšie. Najnovšie poznatky z výskumu stredoškolákov v roku 2007 ukazujú, že podľa ich odpovedí majú študenti zastúpenie **spolu v 45% školských rád a z nich 35% sú členmi ZSR. Iba 10% nie sú členovia ŽŠR.**

Pravda o činnosti a problémoch študentov v školskej rade všeobecne zatiaľ nevieme veľa. V roku 2008 bude treba uskutočniť osobitné stretnutie predsedov školských rád a študentov pôsobiacich v týchto samosprávnych orgánoch ako aj uskutočniť špecifickú prieskumnú akciu s touto cieľovou skupinou študentov a predsedov rady školy.

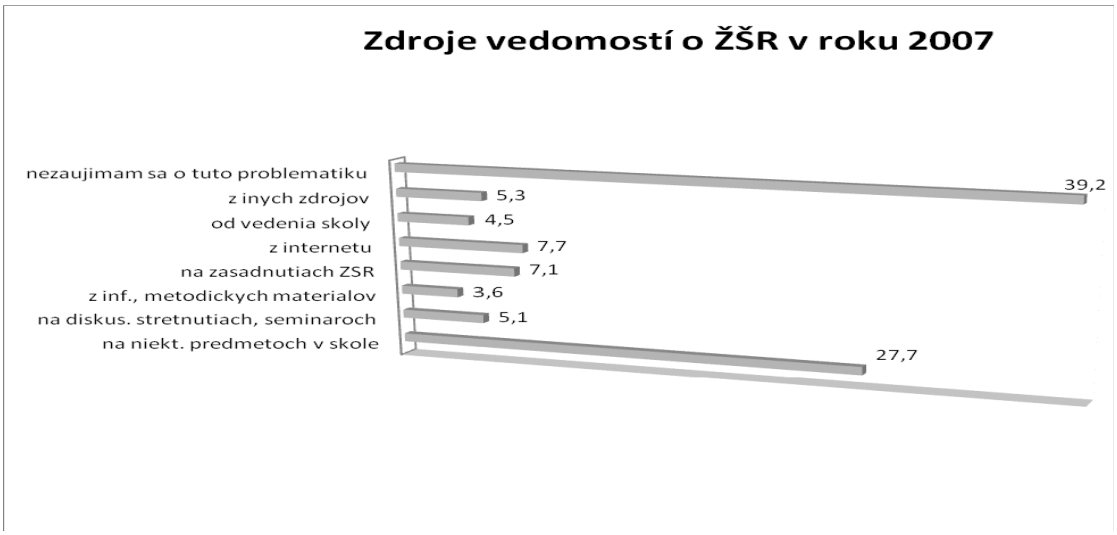
4 Metodické usmerňovanie a informačné zdroje samosprávneho hnutia stredoškolákov

Na našom stretnutí v NR SR(Bratislava 11.11.2006) sme sa zhodli tiež na tom,že tam, kde zistili že málokto má záujem kandidovať a že aj voliť prichádza iba malý počet študentov mali by sme vychádzať z toho, že podiel skupiny študentov s preferenciou rozvíjania skupinového života a uplatnenie svojich schopností v prospech fungovania tejto skupiny, teda mladých ľudí zameraných na uplatnenie svojich bytostných síl aj v oblasti politickej alebo občianskej je relatívne malý (8-9%).



To potvrdil náš výskum v roku 2007: Martinov a Martiniek nie je až tak veľa, ale treba si ujasniť aj to, že nikdy ich vlastne ani viac nebolo a rozhodne ani nikdy nebude. Len si to treba uvedomiť a nepanikáriť.

Pokiaľ sa to týka, zdrojov vedomostí o poslaní a činnosti školskej samosprávy obsadzujú učebné predmety podľa vyjadrenia študentov veľmi dôležité postavenie. Tento postoj do istej miery potvrdzuje naše informácie o vysokom hodnotení týchto špeciálnych výchovných predmetov študentmi. Budeme musieť však podrobnejšie analyzovať čo sa skutočne učí v občianskej výchove o ŽŠR na jednotlivých školách a odkiaľ majú svoje informácie učitelia.



Hodnovernejšie sú už preverené informácie o využívaní dostupných metodických materiálov publikovaných IUVENTov, z jej internetového portálu, na diskusných stretnutiach a seminároch. To všetko má v ostatných dvoch rokoch svoju materiálnu podobu. Napokon je tu aj vedenie školy, ktoré spolupôsobí na študentov prostredníctvom svojich učiteľov-koordinátorov. Spoločne to predstavuje približne 30% diverzifikovaných informačných zdrojov, v ktorých bude podľa nášho názoru rást úloha internetu.

Záverečné hodnotenie

Zisťovanie rozličných úrovní participácie stredoškolákov na samosprávnom živote školy v roku 2005 a 2007 potvrdilo, že sa už utvára akási **participačná pyramída - podobná budove Slovenského rozhlasu v Bratislave - ktorá vyjadruje logiku zastupiteľskej demokracie. V oboch výskumoch sa potvrdili tie isté výsledky o percentuálnej účasti.**

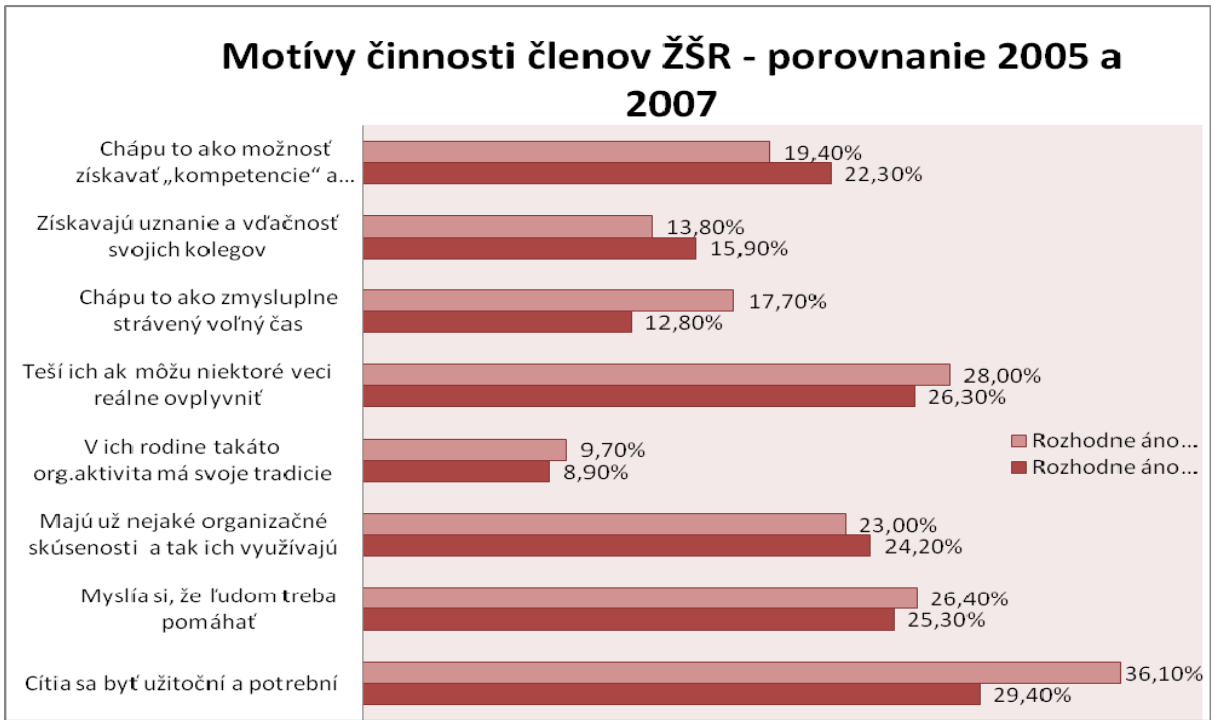
INFORMOVANOSŤ
- **75%**
- **stredoškolákov vie o tom, že na škole je ŽŠR**
-
- **VOLILI**
- **30%**
- **svojich zástupcov do ŽŠR**
-
- **KANDIDOVALI**
- **11%**
- **za člena ŽŠR na svojej škole**

Participácia študentov na činnosti samosprávnych orgánov škôl nadobúda klasickú hierarchickú podobu – najviac študentov je informovaných o ich existencii, podstatne menej sa zúčastňuje na voľbách, ešte menšia časť sleduje ich činnosť a výsledky aj prípadnou osobnou účasťou na rokovaniach, najmenej z nich sa uchádza o kandidatúru vo voľbách a napokon skutočne aj po voľbách pracuje v žiackych samosprávnych orgánoch.

V tom je však podstata zastupiteľskej demokracie. Nakoľko nemôžeme a nechceme byť všetci permanentne na uliciach, demonštrovať na námestiach alebo pred školou, či inak prejavovať svoju občiansku vôlu na verejnosti, volíme si svojich zástupcov. Očakávame od nich, že sa postarajú o to, aby sa odstraňovali drobné prekážky pritom, aby sme mohli študovať, aby sme sa mohli tešiť s priateľmi a v kruhu rodiny z každého zmysluplne prežitého obyčajného dňa.

Dôležité je, že sa zlepšilo sa chápanie „motívov“ činnosti členov zvolených do ŽSR medzi **žiackou obcou** na stredných školách. Priznávajú im ako prioritné tri motívy – užitočnosť ich činnosti, zmysluplnosť využitia ich času a veľkú vôlu presadiť zmenu.

Dôveryhodnosť motivácie členov žiackej školskej rady a jej zástupcu v školskej rade je oporou pri „zastupovaní“ žiakov pri dôležitých rozhodnutiach, ktoré sa ich bezprostredne týkajú. Pre súčasných členov žiackej samosprávy je dôležité poznanie, že ich kolegovia ich prácu uznávajú a pripisujú im prevážne pozitívne motívy.



Členovia ŽSR prechádzajú dôležitou životnou skúsenosťou občianskej socializácie, učia sa nielen ako zložité je dospieť k spoločnému rozhodnutiu, že od rozhodnutia k jeho realizácii je väčšinou ďaleko, že sa musia vyrovnať s tým, že moc chutí niekedy„trpko“. Najmä ak zistia, že strácajú dôveru tých, ktorí ich zvolili, že ich skvelé nápady nikto nechápe a nepodporuje. Ale aj to patrí do zážitkovej pedagogiky pri učení sa demokracii „jej robením“.

Literatúra:

1. Bošnáková,M.-Macháček,L.:Aj nás sa to týka. IUVENTA, Bratislava 2005, 12 s.

2. *Civic Education Study. Civic education survey among 14-years old students in SR. (M.Čapová, I.Sklenárová) State Paedagogical Institute, Bratislava 2002,156 p.*

3. Bošňáková,M.-Miháliková,J. Tretia vlna.Profesionálna podpora žiackych školských rád.IUVENTA, Bratislava 2006, 26 s.

4. Eurydice The information network on education in Europe, CITIZENSHIP EDUCATION AT SCHOOL IN EUROPE SLOVAKIA NATIONAL DESCRIPTION – 2004/05

5. Európska dimenzia v praxi školy. Zost. N.Ondrušková, EVYAN,Bratislava 2001,154 s.

6. EUYOUPART Politická participácia mladých ľudí v Európe.L.Macháček. UCM Trnava 2005, 64 s.

7. Macháček,L.2005:Political knowledge and the political attitudes of youth in EU.In: The Centra European Dimension of Youth Research. Ed. By L.Macháček, UCM Trnava 2005, s.36-46s.

8. Macháček,L.:Participácia študentov na samospráve stredných a vysokých škôl Slovenska.IUVENTA, Bratislava 2005, 58 s.

9. Orientácia mladých mužov a žien na európske občianstvo a európsku identitu. Zost.L.Macháček, SÚ SAV, Bratislava 2004, 44 s.

10. Participácia, občianstvo, demokracia. Zost.L.Macháček. Slovenská pedagogická spoločnosť a Katedra pedagogiky FF UCM v Trnave , Trnava 2003, CD ROM ISBN 80-89031-48-9.

11. Participácia študentov na samospráve školy.Zost.L.Macháček, IUVENTA, Bratislava 2006

12. VZDELÁVACÍ ŠTANDARD S EXEMPLIFIKAČNÝMI ÚLOHAMI Z NÁUKY O SPOLOČNOSTI PRE GYMNÁZIÁ štvorročné štúdium Vypracovali: PhDr. Anna Bocková, PhDr. Daniela Ďurajková, PhDr. Zdenka Janasová Ministerstvo školstva SR schválilo vzdelávacie štandardy s exemplifikačnými úlohami pre gymnáziá so štvorročným štúdiom dňa 11. januára 2002 pod číslom 045/2002-4. Štátny pedagogický ústav, Pluhová 8, 830 00 Bratislava

Kontakt:
Prof. Mgr. Ladislav Macháček,CSc.
Katedra pedagogiky FF UCM v Trnave
Nám J. Herdu 2, 91700 Trnava

Všeobecný cieľ výchovy a hodnotová orientácia študentov

Dušan Macháčik, SR

Anotácia: Príspevok sa zaoberá všeobecným cieľom výchovy z pohľadu potrieb demokratickej, humánnej a multikultúrnej spoločnosti. Súčasťou príspevku je vyhodnotenie výsledkov prieskumu zameraného na hodnotovú orientáciu študentov prvého ročníka Fakulty prírodných vied ŽU v Žiline, študujúcich podľa študijných programov „Učiteľstvo akademických, umelecko - výchovných a výchovných predmetov“ a „Sociálna pedagogika“.

Kľúčové slová: výchova, ciele výchovy, všeobecný cieľ výchovy, prieskum, hodnotová orientácia, pozitívne osobnostné vlastnosti.

Úvod

Ciele výchovy boli vždy determinované potrebami spoločnosti na danom stupni jej vývoja. Súčasný vývoj spoločnosti v krajinách Európskej únie a teda aj u nás je charakteristický dynamickým vývojom a zameraním sa na hodnoty demokratickej, humánnej a multikultúrnej spoločnosti. Ciele výchovy sa môžu členiť podľa rôznych kritérií. Z hľadiska ich obsahu, miery všeobecnosti, rozoznávame ciele: všeobecné, konkrétne (čiastkové), jedinečné (špecifické). Pokiaľ by sme ich vyjadrili v tvare pyramídy, tak na jej vrchole je všeobecný cieľ výchovy, z ktorého sa odvíjajú ďalšie ciele a preto je mu venovaná v úvode tohto príspevku adekvátna pozornosť.

Nevyhnutnou súčasťou výchovy každého jedinca je aj utváranie a rozvíjanie požadovaných osobnostných vlastností a vytváranie odpovedajúceho systému všeľudských hodnôt. Uvedeným problémom, je venovaná pozornosť v druhej časti tohto príspevku.

1. Všeobecný cieľ výchovy

V pedagogickom slovníku (Průcha, J. a kol., 1995, s. 257) sa výchova charakterizuje nasledovne: „...výchova predovšetkým procesom zámerného a cieľavedomého vytvárania a ovplyvňovania podmienok umožňujúcich optimálny rozvoj každého jednotlivca v súlade s individuálnymi dispozíciami a stimulujúcich jeho vlastnú snahu stať sa autentickou, vnútorne integrovanou a socializovanou osobnosťou.“ Z tejto charakteristiky vyplýva okrem iného potreba *vytvárania optimálnych podmienok* a *rešpektovanie individuálnych dispozícií* vychovávaného, čo v minulosti nebolo vždy samozrejmosťou. Požiadavka výchovy socializovanej osobnosti odráža potreby spoločnosti, ktoré môžu byť v rôznej etape jej vývoja rôzne.

Potreby našej súčasnej spoločnosti boli vhodne vyjadrené už v Koncepcii rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (projekt „Milénium“). (2001,s.16). V tomto dokumente bol ideál výchovy charakterizovaný ako výchova človeka: *dobrého* (čestného, morálneho, charakterného*), múdreho* (vzdelaného, tvorivého), *aktívneho* (samostatného, pracovitého, iniciatívneho) a *šťastného* (vyrovnaného, zdravého). Zaujímavá, ale správna je tu najmä požiadavka výchovy šťastného človeka. V súčasnosti sa môžeme stretnúť s podobnými vymedzeniami ideálu výchovy, kde je dôraz položený na výchovu človeka: *dobrého, múdreho, aktívneho a tvorivého.*

Z vyššie uvedenými charakteristikami ideálu výchovy človeka súčasnej doby je možno len súhlasiť a z nášho pohľadu je treba zdôrazniť najmä požiadavku výchovy tvorivého a zároveň šťastného človeka.

Za vcelku úspešný pokus o vymedzenie všeobecného cieľa výchovy, je možno považovať jeho vymedzenie v podaní Z. Humajovej (2007, s.3), ktorá ho rozdelila do nasledujúcich oblastí:

- *osvojenie si vedomostí a získanie poznávacích a sociálnych spôsobilostí potrebných pre zodpovedný osobný a občiansky život v slobodnej spoločnosti a pre výkon povolania;*
- *osvojenie si kultúrneho dedičstva spoločnosti a spoločenských hodnôt;*
- *pochopenie a uplatňovanie zásad demokracie, právneho štátu a základných ľudských práv a slobôd;*
- *príprava na ďalšie samostatné vzdelávanie v rámci celoživotného procesu vzdelávania.*

Uvedené vymedzenie je z pohľadu vymedzených oblastí a ich obsahu síce širšie, ale prijateľné. Určité spresnenie, či zdôraznenie súčasných aktuálnych potrieb našej spoločnosti by však bolo žiadúce. Tak napríklad v prvej oblasti všeobecného cieľa, by bolo vhodné doplniť slovo tvorivých, t.j. „*...tvorivých poznávacích a sociálnych spôsobilostí...*“ a tak zvýrazniť tento veľmi dôležitý fenomén ďalšieho efektívneho rozvoja osobnosti a celej našej spoločnosti. K druhej oblasti všeobecného cieľa by bolo žiadúce doplniť myšlienku:“*...pri rešpektovaní zásady tolerancie k iným kultúram a ich hodnotám“*, tieto hodnoty však nesmú byť v rozpore so všeľudskými hodnotami, uznávanými v podstate všetkými vyspelými kultúrami. Táto požiadavka rezonuje vo väčšine našej spoločnosti a že nie je vnímaná ako samozrejmosť celou našou spoločnosťou, o tom svedčia rôzne negatívne prejavy extrémistických skupín.

Vyjdúc z vyššie uvedeného, podoba všeobecného cieľa výchovy, rozčlenená do príslušných oblastí, by mohla byť nasledovná:

- *osvojenie si vedomostí a získanie tvorivých poznávacích a sociálnych spôsobilostí, potrebných pre zodpovedný a aktívny osobný a občiansky život v slobodnej spoločnosti a pre výkon zvoleného povolania;*
- *osvojenie si kultúrneho dedičstva spoločnosti a spoločenských hodnôt, pri rešpektovaní zásady tolerancie k iným kultúram a ich hodnotám;*
- *pochopenie a dôsledné uplatňovanie zásad demokracie, právneho štátu a základných ľudských práv a slobôd;*
- *príprava na ďalšie samostatné a efektívne vzdelávanie v rámci celoživotného procesu vzdelávania.*

Uvedené vymedzenie všeobecného cieľa netreba považovať za definitívne, je len podnetom pre ďalšiu tvorivú diskusiu (bez predsudkov) k danému problému.

Správne vymedzenie a úspešná realizácia všeobecného cieľa výchovy, ovplyvňuje aj oceňované mravné kvality osobnosti a všeľudskú hodnotovú orientáciu vychovávaných. S cieľom overiť súčasné názory, postoje mladých ľudí na uvedené hodnoty, bol vykonaný prieskum. Prieskum sa realizoval v novembri 2007 u študentov prvého ročníka FPV, ŽU v Žiline. Jednalo sa o vzorku 60 študentov študujúcich podľa študijných programov „Učiteľstvo akademických, umelecko - výchovných a výchovných predmetov“ (30 študentov) a „Sociálna pedagogika“ (30 študentov). Namerané hodnoty pomocou dotazníka a ich interpretácia, sú uvedené v ďalšej časti tohto príspevku**.**

2. Prieskum hodnotenia dôležitosti vytypovaných pozitívnych osobnostných vlastností, z pohľadu študentov prvého ročníka vysokej školy

Za účelom overenia hodnoty vytypovaných osobnostných vlastností z pohľadu študentov prvého ročníka na vysokej škole, bol zostavený dotazník so 14 položkami. Prvých 11 položiek bolo zameraných na vytypované osobnostné, mravné vlastnosti človeka súčasnej doby, ktoré tvorca dotazníka konzultoval so svojimi kolegami, vysokoškolskými pedagógmi, vyučujúcimi humanitné vedy. Jednalo sa o tieto vlastnosti: čestnosť, humánnosť, tolerantnosť,

svedomitosť, spravodlivosť, trpezlivosť, úctivosť, pracovitosť, statočnosť, skromnosť a vytrvalosť. U týchto položiek bola použitá nasledujúca päťstupňová škála vlastností: a) veľmi dôležitá; b) dôležitá; c) menej dôležitá; d) nepodstatná; e) bezvýznamná.

Položka č.12, poskytovala študentom možnosť zaradiť ďalšie vytypované osobnostné (mravné, humánne) vlastnosti spracovateľom dotazníka, do kategórie dôležitých. V tejto položke boli uvedené nasledovné vlastnosti: *empatia, striedmosť, zodpovednosť, ohľaduplnosť, obetavosť, pravdovravnosť, usilovnosť, cieľavedomosť, poriadkumilovnosť, aktívnosť, vlastenectvo.*

Položka č.13, umožňovala študentom doplniť ďalšie osobnostné vlastnosti podľa vlastného uváženia, so zameraním na mravnú stránku osobnosti.

Položka č.14, požadovala od študentov zostaviť 10 najdôležitejších mravných vlastností.

Výsledky uvedeného prieskumu sú uvedené v nasledujúcich tabuľkách 1 – 2 a grafoch 1 – 10.

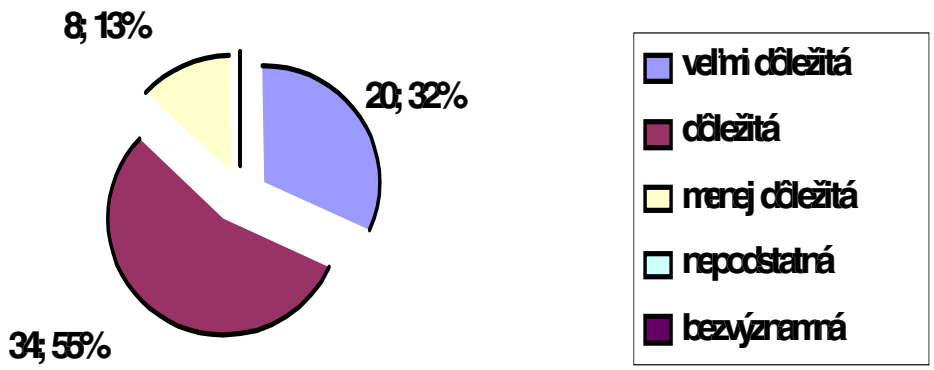
Tab. 1 Vytypované, pozitívne osobnostné vlastnosti a ich hodnotenie študentmi

vlastnosť/dôležitosť	veľmi dôležitá	dôležitá	menej dôležitá	nepodstatná	Bezvýznamná
1. svedomitosť	20	**34**	8	0	0
2. čestnosť	**32**	27	3	0	0
3. statočnosť	8	21	**26**	6	1
4. humánnosť	27	**31**	3	1	0
5. spravodlivosť	**42**	14	6	0	0
6. skromnosť	4	22	**29**	6	1
7. vytrvalosť	18	**24**	16	4	0
8. trpezlivosť	21	**29**	12	0	0
9. pracovitosť	17	**31**	12	2	0
10. tolerantnosť	25	**30**	6	0	1
11. úctivosť	18	**37**	6	1	0

Z tabuľky č.1 vyplýva, že: nami vytypované vlastnosti osobnosti považujú aj respondenti (študenti 1.roč.) za dôležité až veľmi dôležité. Zo stupnice veľmi dôležitá vlastnosť obdržali najviac hlasov: *spravodlivosť 42 a čestnosť 32*. Zo stupnice dôležitá vlastnosť, obdržali najviac hlasov vlastnosti: *úctivosť 37, svedomitosť 34, humánnosť 31, pracovitosť 31, tolerantnosť 30.* ; Najväčší počet kladných hlasov z tejto časti stupnice (veľmi dôležitá a dôležitá vlastnosť) obdržali nasledujúce vlastnosti: *čestnosť 59, humánnosť 58, spravodlivosť 56, tolerantnosť 55, svedomitosť 54.*

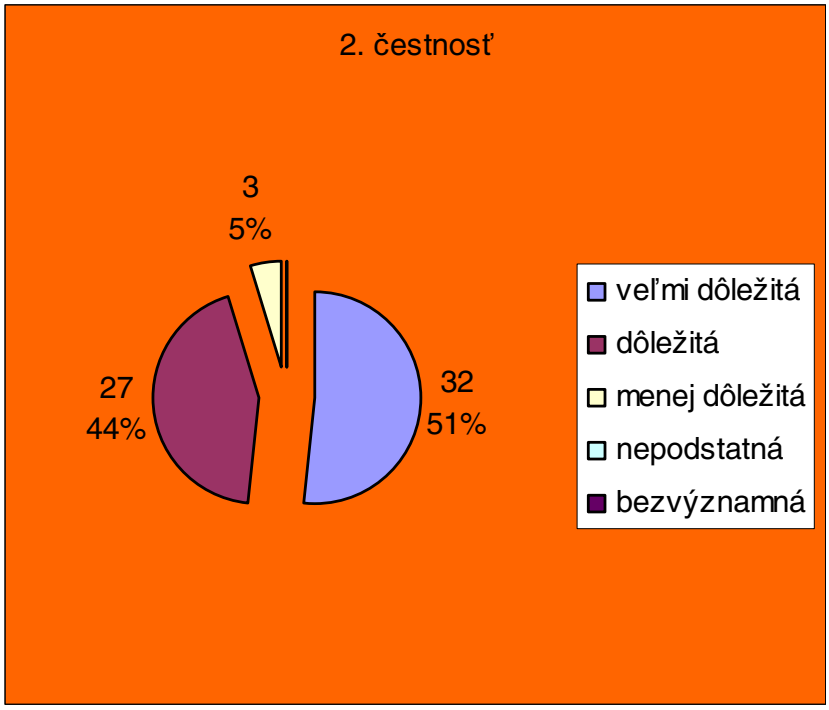
Z uvedeného vyplýva, že oslovení študenti daných študijných programov, ešte aj v tomto veku (okolo 20 rokov), silne preferujú vlastnosti ako sú: *spravodlivosť a čestnosť*. Veľkú dôležitosť pripisujú aj vlastnostiam: *úctivosť, svedomitosť, humánnosť, pracovitosť a tolerantnosť*. Z hľadiska potrieb multikultúrnej výchovy je pozitívne, pomerne vysoké ocenenie vlastností ako sú *humánnosť (58) a tolerantnosť (55)*. Najnižšie ohodnotenie

obdržali vlastnosti: *statočnosť (29) a skromnosť (26)*. Podrobné, percentuálne vyjadrenie váhy vytypovaných vlastností osobností, vyplýva z grafov č.1 až 10.



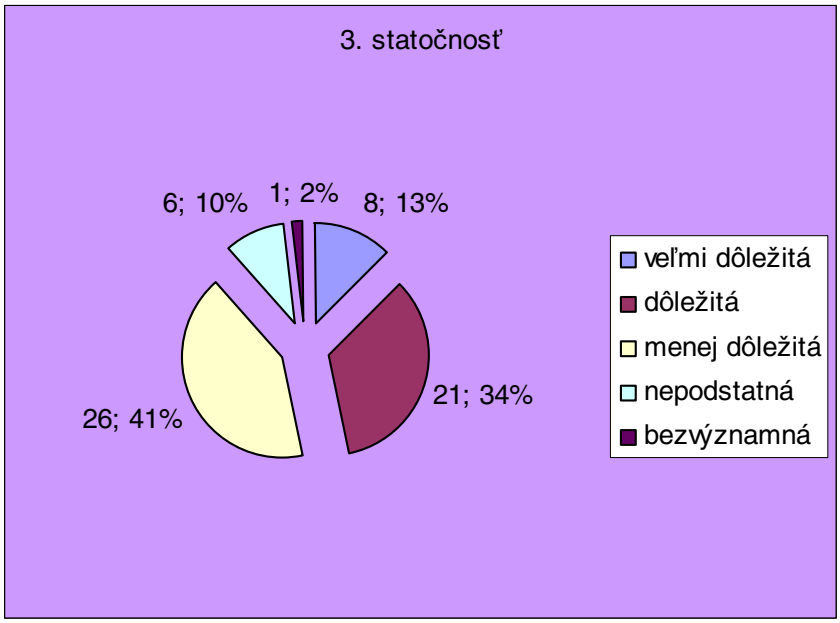
Graf 1. Hodnotenie svedomitosti

Z grafu č.1 vyplýva, že študenti pripisujú tejto vlastnosti veľkú dôležitosť: 32% ju považuje za veľmi dôležitú a až 55% za dôležitú vlastnosť. Spolu je to až 87 %, čo je už významná hodnota a z pohľadu budúceho učiteľa a sociálneho pracovníka pozitívne zistenie.



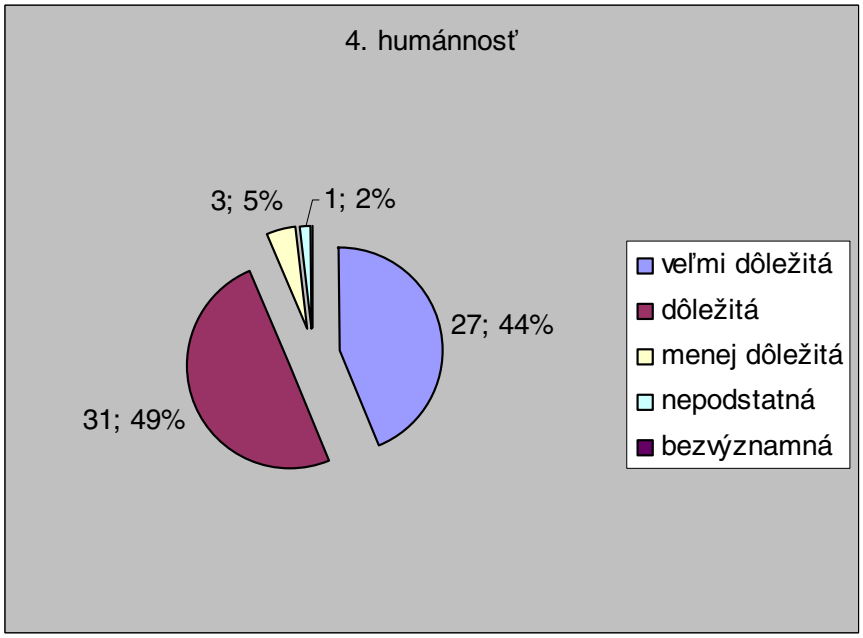
Graf 2. Hodnotenie čestnosti

Ešte väčšiu váhu pripisujú študenti čestnosti: 51 % ju považuje za veľmi dôležitú vlastnosť a 44 % za dôležitú. Spolu je to až 95 %, čo je už veľmi významná preferencia. Je to taktiež pozitívne zistenie. Rozdiel však môže byť medzi tým, aké vlastnosti študenti uznávajú a či tieto vlastnosti aj uplatňujú, alebo do akej miery ich uplatňujú aj v živote, v praxi.



Graf 3. Hodnotenie statočnosti

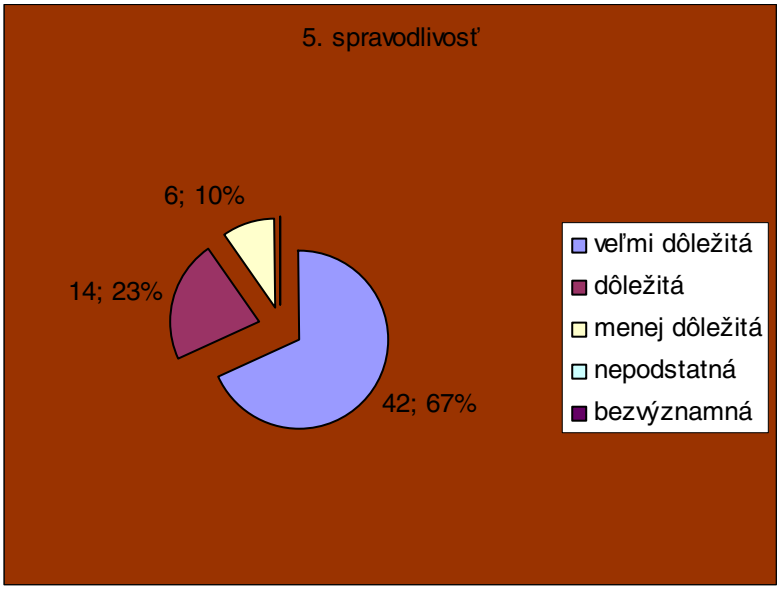
Hodnotenie statočnosti patrilo medzi najmenej ocenené vlastnosti oslovenými respondentmi: len 13 % ju ohodnotilo ako veľmi dôležitú a 34 % za dôležitú vlastnosť. Spolu to činilo len 47 %. Aj keď táto vlastnosť zohráva významnú úlohu skôr u profesií ako sú napríklad: vojaci, policajti, prokurátori, sudcovia a pod., nemožno ju podceňovať ani u učiteľov, či sociálnych pracovníkov – má svoj význam najmä pri práci s osobami majúcimi poruchy správania, či sklony k agresivite.



Graf 4. Hodnotenie humánnosti

Humánnosť je z pohľadu multikultúrnej výchovy budúcich učiteľov a sociálnych pracovníkov veľmi dôležitou vlastnosťou. Z toho pohľadu je potešujúce, že 44 % respondentov ju považuje za veľmi dôležitú vlastnosť a až 49 % za dôležitú. Spolu to činí až

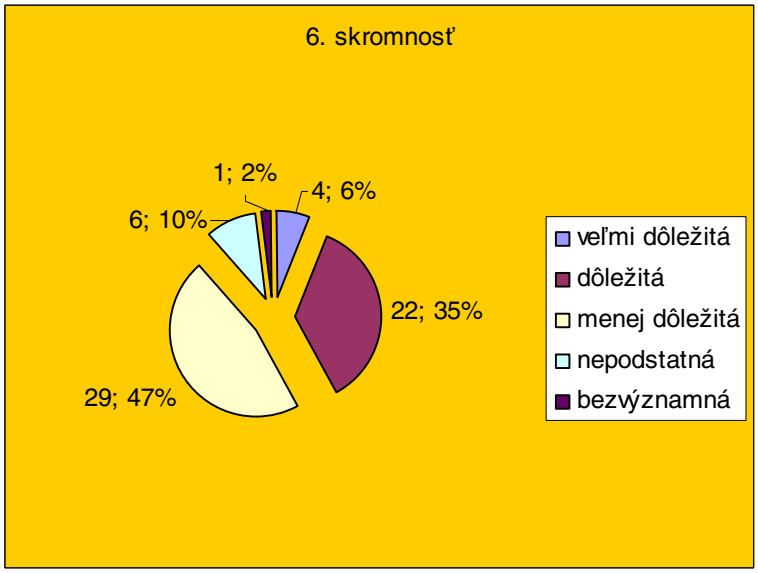
93 %, čo je už významná hodnota. Aj keď by sme uvítali ešte vyššie % ocenenia, ako „veľmi dôležitá“ vlastnosť, vzhľadom k daným študijným programom.



Graf 5. Hodnotenie spravodlivosti

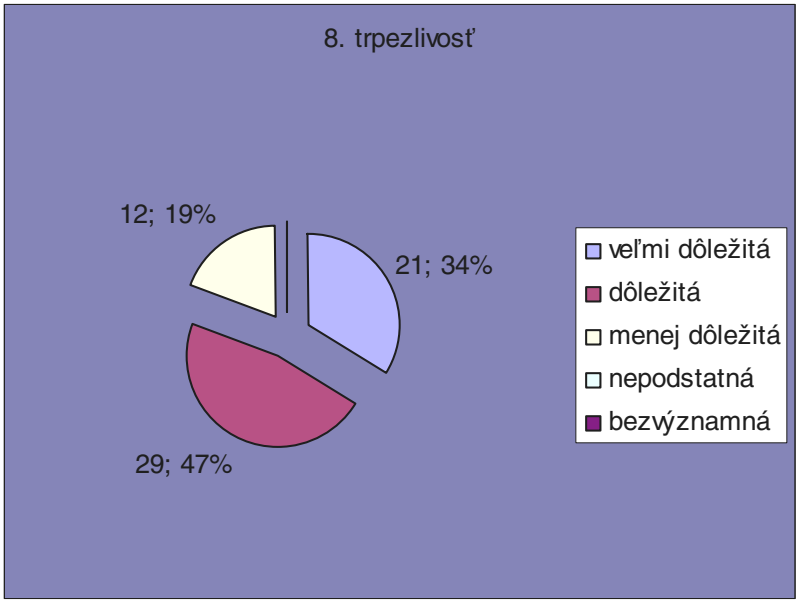
Spravodlivosť sa zvyčajne považuje za veľmi dôležitú vlastnosť najmä u mládeži v období pubertálneho veku. Podľa výsledkov nášho prieskumu sa ukázalo, že aj naši respondenti (študenti vo veku okolo 20 rokov) jej pripisujú mimoriadne veľký význam: až 67 % ju považuje za veľmi dôležitú a ďalších 23 % za dôležitú osobnostnú vlastnosť. Spolu to je až 90 % respondentov.

Z uvedeného prieskumu nie je jasné, či takto vnímajú respondenti potrebu spravodlivosti len smerom dovnútra - voči svojej osobe, alebo aj smerom von - voči iným osobám. V každom prípade spravodlivému hodnoteniu študentov, podľa vopred vymedzených kritérií, počas štúdia je treba venovať maximálnu pozornosť. U učiteľských študijných programov, zároveň ukazovať spôsob aplikovania spravodlivého hodnotenia v pedagogickej praxi.



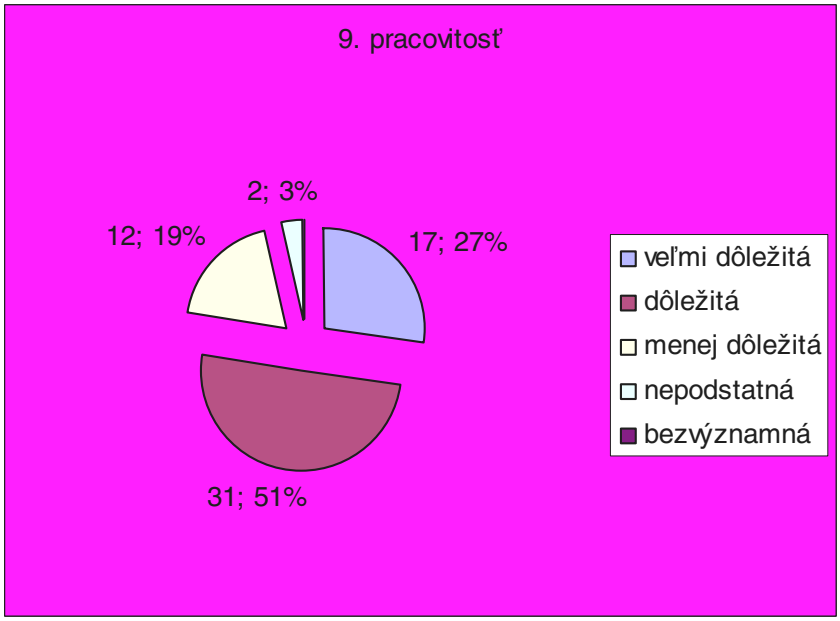
Graf 6. Hodnotenie skromnosti

Skromnosť ako vlastnosť sa v dnešných podmienkach na prvý pohľad, ako sa ľudovo hovorí „nenosí“. V našom prieskume hodnotili študenti danú vlastnosť nasledovne: 35 % ju označilo za dôležitú vlastnosť a len 6 % za veľmi dôležitú. Spolu to činí len 41 %, čo dokumentuje skôr vyslovenú domnienku**.**



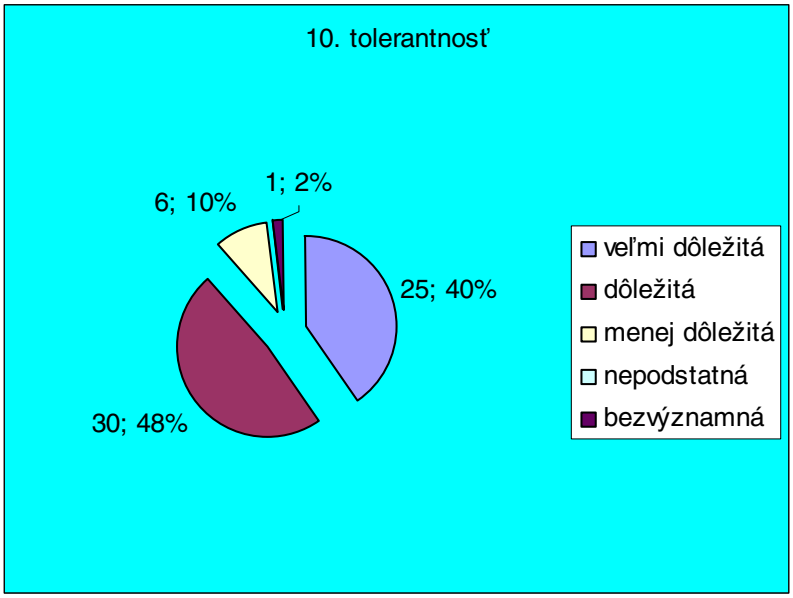
Graf 7. Hodnotenie trpezlivosti

Trpezlivosť patrí medzi veľmi dôležité vlastnosti vo výchove a vzdelávaní, ale aj v práci s ľuďmi vôbec. Naši respondenti, potencionálni učitelia a výchovní pracovníci, ju ohodnotili takto: 34 % ju považuje za veľmi dôležitú vlastnosť a 47 % za dôležitú. Spolu to činí 81 %, čo je vcelku dobrý výsledok, aj keď u spomínaných profesií, by sme potrebovali ešte vyššie ocenenie, najmä v kategórii veľmi dôležitá vlastnosť. Pretože výchova je veľmi náročná, zložitá činnosť, vyžadujúca systematické vedomosti, zručnosti a skúsenosti z danej oblasti a veľa trpezlivosti.



Graf 8. Hodnotenie pracovitosti

Pracovitosť je dôležitá vlastnosť pri dosahovaní dobrých výsledkov v pracovnej činnosti, najmä tam, kde treba vyvinúť dlhodobejšie väčšie úsilie. Medzi takéto oblasti patrí aj výchova a práca s ľuďmi. Túto vlastnosť ocenili naši respondenti nasledovne: 27 % ju zaradilo medzi veľmi dôležité vlastnosti a 51 % medzi dôležité vlastnosti. Spolu to činí 78 %, čo môžeme považovať ešte za významnú hodnotu. Jej označenie ako veľmi dôležitej vlastnosti (27%), by sme však očakávali aj vyššie. Podstatné je, že študenti si uvedomujú jej význam pre svoju budúcnosť.



Graf 9. Hodnotenie tolerantnosti

Tolerantnosť vo všeobecnosti považujeme za významnú ľudskú vlastnosť a z pohľadu multikultúrnej výchovy za veľmi významnú. Respondenti ocenili túto vlastnosť nasledovne: 40% ju označilo za veľmi dôležitú vlastnosť a 48 % za dôležitú. Spolu to činí 88 %, čo môžeme hodnotiť celkovo ako pozitívny výsledok, avšak vzhľadom k študijným programom a potencionálne pracovné zaradenie, by táto hodnota mohla byť aj vyššia, najmä v kategórii veľmi dôležitá vlastnosť. Preto je treba venovať tejto vlastnosti v pregraduálnej príprave daných študentov zvýšenú pozornosť.

Nasledujúci graf č. 10, vyjadruje hodnotenie úctivosti. Úctivosť je vlastnosť, ktorá sa medzi mladými ľuďmi v dnešnej dobe tiež veľmi „nenosí“. Ako ju hodnotili naši respondenti? Za veľmi dôležitú vlastnosť ju označilo 29 % študentov a 59 % za dôležitú. Spolu to tvorí až 88 %, čo je celkovo dobrý výsledok na dnešnú dobu. Aj keď označenie za veľmi dôležitú vlastnosť by mohlo byť tiež vyššie.

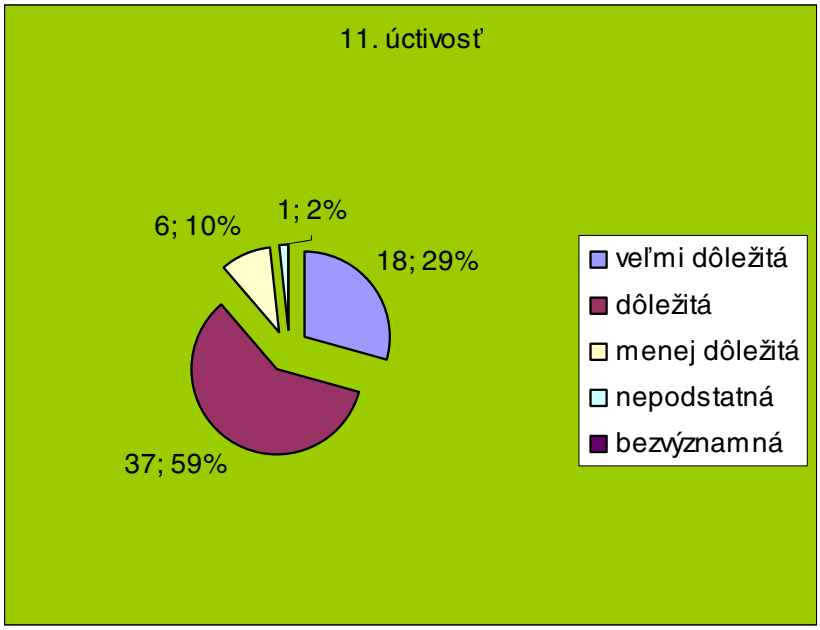
Celkovo z Tab. 1 a uvádzaných grafov 1 – 10, vyplýva nasledujúce poradie mravných vlastností – podľa hodnotenia študentov prvého ročníka: 1.čestnosť (59 resp.); 2.humánnosť (58 resp.); 3.spravodlivosť (56 resp.); 4.tolerantnosť (55 resp.); 5.svedomitosť (54 resp.); 6.trpezlivosť (50 resp.); 7.pracovitosť (48 resp.); 8.vytrvalosť (42 resp.); 9.statočnosť (29 resp.); 10.skromnosť (26 resp.); 11.úctivosť (6 resp.).

Z kategórie ďalších pozitívnych osobnostných vlastností, vytypovaných učiteľmi, ich respondenti hodnotili podľa tabuľky č.2.

Z tabuľky vidieť, že oslovení študenti prikladajú pomerne veľkú vážnosť takým vlastnostiam ako sú: *zodpovednosť* 54 respondentov (90%); *ohľaduplnosť* 39 respondentov (65%); *cieľavedomosť* 38 respondentov (63%); *usilovnosť* 36 respondentov (60%). Menšiu váhu prikladajú: *obetavosti (29=48%), aktívnosti (29=48%), empatii (28=47%) a pravdovravnosti (28=47%),* čo sú tiež dôležité vlastnosti pre sociálnych pracovníkov

i učiteľov. Treba im preto venovať zvýšenú pozornosť v príprave u spomínaných profesií. V tabuľke sú uvedené ešte tri vlastnosti (poriadkumilovnosť, striedmosť a vlastenectvo), ktoré obdržali výrazne nižšie hodnotenie (12, 7 a 6 hlasov). Z týchto vlastností a ich hodnotení, prekvapuje najmä nízke hodnotenie vlastenectva.

Na otázku č.13 v dotazníku, t.j.: „Uveďte iné vlastnosti, ktoré považujete za dôležité, so zameraním na mravnú stránku osobnosti“. Študenti najčastejšie uvádzali tieto vlastnosti: *láskavosť, vernosť, úprimnosť, priateľskosť, sebavedomosť, citlivosť, mierumilovnosť, odvážnosť, poslušnosť, dobrosrdečnosť.*



Graf 10. Hodnotenie úctivosti

Tab. 2 Ďalšie vytypované osobnostné vlastnosti, zaradené študentmi do kategórie dôležitých mravných vlastností, zoradené podľa frekvencie odpovedí

Odpovede na otázku č.12.

zodpovednosť	**54**
ohľaduplnosť	**39**
cieľavedomosť	**38**
usilovnosť	**36**
obetavosť	**29**
aktívnosť	**29**
empatia	**28**
pravdovravnosť	**28**
poriadkumilovnosť	**12**
striedmosť	**7**
vlastenectvo	**6**

V 14. otázke dotazníka, mali študenti zostaviť poradie 10 – tých najdôležitejších mravných vlastností. Výsledkom je nasledujúce poradie: *1. zodpovednosť; 2. ohľaduplnosť; 3. cieľavedomosť; 4. usilovnosť; 5. tolerantnosť; 6. empatia; 7. aktívnosť; 8. trpezlivosť; 9. spravodlivosť; 10. čestnosť.* Prekvapením tohto poradia je napríklad chýbajúca vlastnosť,

humánnosť, ktorú v Tab. 1, označilo až 58 respondentov za veľmi dôležitú alebo dôležitú vlastnosť. Pozitívnym zistením, vyplývajúcim z hodnotenia vlastností osobnosti v tejto otázke (č.14), je ohodnotenie zodpovednosti ako dôležitej mravnej vlastnosti (54 resp.).

Analýzou a syntézou hodnôt uvádzaných v Tab. 1 a Tab. 2, možno urobiť nasledujúce poradie oceňovania vytypovaných osobnostných vlastností, podľa hodnotenia našich respondentov:
1. čestnosť (59 resp.); 2. humánnosť (58 resp.); 3. spravodlivosť (56 resp.); 4. tolerantnosť(55 resp.); 5. svedomitosť (54 resp.); 6. zodpovednosť (54 resp.); 7. pracovitosť (48 resp.); 8. vytrvalosť (42 resp.); 9. ohľaduplnosť (39 resp.); 10. cieľavedomosť (38 resp.); 11. usilovnosť (36 resp.); 12. obetavosť (29 resp.); 13. statočnosť (29 resp.); 14. empatia (28 resp.); 15. pravdovravnosť (28 resp.); 16. skromnosť (26 resp.); 17. poriadkumilovnosť (12 resp.); 18. striedmosť (7 resp.); 19. vlastenectvo (6 resp.); 20. úctivosť (6 resp.). Z uvedeného poradia vyplýva, akú pozornosť treba venovať v edukačnom procese (v prostredí, kde bol prieskum vykonávaný) vyššie uvádzaným vlastnostiam osobnosti.

3. Prieskum hodnotenia všeľudských hodnôt študentmi prvého ročníka vysokej školy

Pri skúmaní hodnotovej orientácie študentov prvého ročníka na FPV, ŽU v Žiline, bol použitý ešte jeden dotazník zameraný na iné hodnoty (mimo skôr uvedené osobnostné vlastnosti), ktoré možno zaradiť do kategórie všeľudských hodnôt.

V tomto dotazníku boli sledované nasledujúce hodnoty: zdravie, šťastie, láska, priateľstvo, rodina a deti, sloboda, sebarealizácia v zamestnaní, peniaze, záujmy – koníčky, pomoc iným ľuďom, životný partner. V dotazníku bola použitá opätovne päťstupňová škála, s týmito stupňami: veľmi dôležitá, dôležitá, menej dôležitá, nepodstatná, bezvýznamná.

Výsledkom kvantitatívneho vyhodnotenia nameraných hodnôt u 60 respondentov, je nasledujúce poradie sledovaných hodnôt: 1. láska (59 resp.); 2. zdravie (59 resp.); 3. priateľstvo (58 resp.); 4. rodina a deti (57 resp.); 5. šťastie (56 resp.); 6. životný partner (56 resp.); 7. pomoc iným ľuďom (48 resp.); 8. sloboda (45 resp.); 9. sebarealizácia v zamestnaní (40 resp.); 10. peniaze (37 resp.); 11. záujmy, koníčky (36 resp.).

Poradie prvých šesť hodnôt, respektíve ich výber na čelné pozície v hodnotovom rebríčku študentov prvého ročníka, je možno povedať v súlade s našimi očakávaniami. Hodnota uvedená na siedmej pozícii (pomoc iným ľuďom), je zrejme ovplyvnená už spomínanými študijnými programami (učiteľstvo... a sociálna pedagogika). Pozitívnym prekvapením je pomerne nízke umiestnenie hodnoty „peniaze“, až na desiatom mieste. Celkovo možno hodnotiť zistené výsledky hodnotovej orientácie študentov 1. ročníka FPV, ŽU v Žiline u sledovaných študijných programov ako pozitívne. Zvýšenú pozornosť v edukačnom procese treba venovať – z pohľadu uvedených všeľudských hodnôt, najmä pomoci iným ľuďom.

Záver

Záverom k danému prieskumu treba poznamenať, že je treba rozlišovať, ktorú vlastnosť, hodnotu študenti síce považujú za správnu, ale v praxi sa ňou nemusia riadiť. To by malo byť predmetom ďalšieho prieskumu, alebo výskumu, aj s využitím iných výskumných metód. Taktiež by bolo zaujímavé urobiť porovnanie hodnotenia vytypovaných pozitívnych vlastností osobnosti a všeľudských hodnôt, s odstupom niekoľkých rokov, napríklad v poslednom ročníku štúdia. Tak bude možno vyvodiť závery z kvality výchovného pôsobenia smerom k vytypovaným vlastnostiam osobnosti na danej vysokej škole.

Aj keď výsledok prieskumu u danej vzorky študentov nedopadol zle, namerané hodnoty signalizujú, že nemôžeme byť ani veľmi spokojní. Najmä so zaradením niektorých hodnôt do kategórie „veľmi dôležitá“. Týka sa to napríklad hodnotenia humánnosti, trpezlivosti.

Z prieskumu ďalej vyplýva, že u danej vzorky študentov, s prihliadnutím na ich profesionálne smerovanie, bude treba venovať zvýšenú pozornosť aj oceňovaniu, utváraniu a rozvíjaniu takých hodnôt, ako sú: *skromnosť, statočnosť, pracovitosť, úctivosť, svedomitosť, tolerantnosť, ale tiež pomoc iným ľuďom.*

Pri vymedzovaní všeobecných cieľov výchovy, možno vychádzať z viacerých teoretických prístupov. Prístup zvolený v tomto článku – vychádzajúci z vymedzenia oblastí všeobecného cieľa podľa Z. Humajovej - sa nám javí ako funkčný a logický. To však nemusí znamenať, že je dokonalý, optimálny.

Summary: The paper covers the general aim of education from the needs of democratic, human and multicultural society point of view. It includes the results evaluation of a survey that was focused on the value orientation of the first year students of Faculty of Natural Sciences at Žilinská University in Žilina, who study the „Academic subjects teaching, Artistic and educational subject teaching“ and „Social Pedagogy“.

Literatúra:

1. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník.* Praha: PORTÁL, ISBN 80-7178-029-4.
2. Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (projekt „Milénium“). http://www.modernaskola.sk/directories/file-upload/unoviny/Reforma-skolstva/Koncepcie/MILENIUM.pdf [30.1.2008]
3. HUMAJOVÁ, Z. 2007. *O konzervativizme.* http://www.konzervativizmus.sk/article.php?1596 [5.12.2007]

Kontakt: Doc. Ing. Dušan Macháčik, CSc.
Žilinská univerzita v Žiline,
Fakulta prírodných vied,
Katedra pedagogiky, psychológie a sociálnych vied,
Hurbanova 16
010 26 Žilina
machacik@lm.utc.sk

Učiteľ, kritické myslenie a interpersonálne kompetencie vo výchove

Jolana Manniová, SR

Anotácia: Učitelia majú nezastupiteľnú úlohu v rozvoji celého školského systému. Ich profesionálne pôsobenie na školách patrí k aktuálnym témam pedagogickej teórie i vzdelávacej politiky. Učiteľovo pedagogické pôsobenie je úzko späté s kritickým myslením, ktoré vplýva na rozvoj kľúčových interpersonálnych kompetencií, ktoré sú potrebné v ich výchovnej činnosti.

Kľúčové slová: učiteľ, učiteľská profesia, osobnostné charakteristiky, proces výchovy, proces vzdelávania, nové problémy výchovy a vzdelávania, kritické myslenie, hodnotenie hodnotením, hodnotenia iných, ocenenie, substanciálna interakcia, sociálna percepcia, hodnotiace kompetencie.

Učiteľ vždy bol, je a bude nositeľom výchovy. V celom kultúrnom svete je považovaný za kľúčový fenomén výchovných systémov a koncepcií. Jeho výchovno-vzdelávacie profesionálne pôsobenie na školách patrí nielen k aktuálnym témam pedagogickej teórie, ale i témam vzdelávacej politiky v mnohých vyspelých krajinách, ktoré deklarujú kľúčový význam učiteľa pre efektivitu každého výchovno-vzdelávacieho systému v kontexte Helsinskej deklarácie a dokumentov UNESCO (C. Hummel, 1988).

S vývojom spoločnosti sa mení kontext výchovy a vzdelávania, menia sa školy, pracovné podmienky učiteľov i samotná učiteľská profesia. Požiadavka kvantity a kvality vedomostí učiteľov je úzko spätá s hierarchizáciou profesie so štruktúrou školského systému. V nej má učiteľ rozhodujúce postavenie a participuje na úrovni vzdelanosti a vychovanosti našich generácií a svojím profesijným pôsobením vstupuje do zložitého systému vzťahov, v ktorých sa objavuje požiadavka zodpovednosti, rešpektu a taktu.

Byť učiteľom - nositeľom výchovných ideálov a vzdelanosti, znamená byť v prvom rade osobnosťou. Osobnostné charakteristiky učiteľov výrazne determinujú učiteľskú profesiu a preto je požiadavka na osobnosť učiteľa, ale hlavne na aktivity tejto osobnosti na prvom mieste. Spoločne s učiteľovým pedagogickým myslením, verbálnymi schopnosťami, kritickým myslením, príslušnými profesijnými kompetenciami, pedagogickými skúsenosťami, záujmom, profesijnou kultúrou a pod. ovplyvňujú celkovú jedinečnosť, ale i zložitosť edukácie (H. Tschamler, 2003).

Výchova a vzdelávanie (edukácia - výchova v širokom zmysle slova) v školskom systéme, teda v školách a školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach sa tradične označuje ako výchovno-vzdelávací proces, ktorý zdôrazňuje zastúpenie dvoch stránok vyučovania - výchovnej i vzdelávacej stránky v komplexnosti a v jednote za účelom splnenia stanovených výchovných i vzdelávacích cieľov. V procese vzdelávania je učiteľ zameraný na proces odovzdávania a získavania informácií a poznatkov v zameranosti na vytvorenie komplexu všeobecných a odborných vedomostí, zručností, schopností a návykov.

V procese výchovy sa sústreďuje na utváranie kultivovanej, slušnej a charakternej osobnosti s vysokou mierou zodpovednosti, dôstojnosti, ľudskej ústretovosti (J. Danek, 2005). Pedagogické majstrovstvo učiteľa spočíva v reflexii využívania variability mnohých stránok jeho profesijných kvalít, pracovných podmienok v kontexte pôsobenia meniacich sa spoločenských a vzdelávacích súvislostí (J. Průcha, 1997). Kultivácia pedagogického myslenia učiteľa znamená aj učiť sa diferencovať a vidieť súvislosti i napätie, ktoré sa nevylučujú, ako aj chápať vzájomné vzťahy, osvojovať si komplexné, všestranné chápanie problémov, ktoré zodpovedajú aj podľa J. Skalkovej (2004) zložitosti pedagogických javov v

problematike výchovy a vzdelávania, ktoré vyvolala zrýchľujúca sa dynamika ekonomického a technického rozvoja novej spoločenskej potreby.

V tejto súvislosti sa pred učiteľom vynárajú otázky, ako sa menia podmienky a problémy výchovy a vzdelávania v súvislosti s globalizačnými tendenciami, ako riešiť problematiku diferenciácie v základnom vzdelávaní celej populácie, ako pružnejšie naštartovať prechody medzi odbornou prípravou a zamestnaním, ako doriešiť otázky maturít, vzťahy kvalifikácie a rekvalifikácie a mnohé ďalšie. Aktuálne má reagovať na požiadavky vzdelávacej politiky a rozvíjať myšlienky humanistického interkultúrneho vzdelávania, ideu pluralizmu, multikultúrnej výchovy, výchovy k tolerancii, výchovy k práci s informáciami a informačnými prameňmi. V rovine socio-ekonomických a socio-politických procesov, ktoré sa premietajú do výchovy a vzdelávania pracuje s novými pojmami, ako sú všestranné učenie, učiaca sa spoločnosť, permanentné vzdelávanie, ľudský kapitál, všestranný rozvoj ľudských zdrojov, pedagogická interakcia v sociálno-psychologickom kontexte, kritické a tvorivé myslenie, individuálne rozvojové a socializačné aspekty výchovy a vzdelávania, rozvíjanie sociálnych zručností a profesionálna príprava učiteľov a pod. Nároky, ktoré kladie na učiteľa škola a spoločnosť stále stúpajú. Stúpajú podmienky a požiadavky kladené na prácu učiteľov tak, ako sa mení život v spoločnosti a všetkých tých, na ktorých je ich úsilie zamerané.

Učitelia spravidla chápu svoje povolanie ako poslanie. Vedomie tohto poslania spočíva v otázke životnej orientácie, bytostného presvedčenia, ktoré vyrastá z porozumenia kultúry a vývoja ľudskej spoločnosti. Učiteľova práca je povolaním v tom najvlastnejšom zmysle, pod ktorým rozumieme súbor činností, ktorých zmyslom je pôsobiť na správanie, presvedčenie, cítenie žiakov. Prostredníctvom neho sa učiteľ identifikuje s ľudstvom a trendmi jeho vývoja, preberá zodpovednosť za sprostredkovanie kultúrneho bohatstva a hodnotových preferencií sveta, do ktorého uvádza svojich žiakov. Učiteľovým poslaním nie je iba odovzdávať poznatky žiakom, ale predovšetkým podnecovať a rozvíjať túžbu po poznaní, lásku k vedomostiam. Súčasťou tohto procesu je výchovno-vzdelávacie úsilie, ktoré spoločne s osobnostnými vlastnosťami učiteľa istým spôsobom vplývajú a samozrejme ovplyvňujú výsledky učiteľovej činnosti, nasmerované na aktívnu účasť na tvorbe spoločného sveta, participácii na celku, na zmysel ľudskej existencie a na tých, na ktorých je aj podľa B. Kudláčovej (2002) zameraný humánny proces výchovy.

Máme na mysli takú humanizáciu, ktorá má na zreteli nielen meniace sa situácie našich detí a mládeže, ich život a prácu v budúcnosti, ale aj takú humanizáciu výchovy, ktorý predstavuje aktívny tvorivý proces kultivácie celoživotnej vzdelávacej práce učiteľa, ktorý musí byť na túto náročnú úlohu aj podľa J. Mareša (1990), E. Walterovej (2003) a i. pripravený nielen vedomostne, ale i osobnostne.

Učiteľ a kritické myslenie

Učiteľ je významným členom spoločnosti, ktorý svojou osobnosťou a svojím pôsobením prezentuje idey humanizmu, slobody a demokracie, všeobecnej kultúrnej rozhľadenosti, profesijnej odbornej pripravenosti. Všeobecné vzdelanie a kultúrna rozhľadenosť hovoria o úrovni jeho všeobecných poznatkov, o rozhľade a orientácii v histórii a súčasnosti, aktuálnych otázkach spoločenského života. Profesijno-odborná pripravenosť učiteľa dotvára jeho odbornú teoretickú prípravu v oblasti výchovy a vzdelávania, osobitne pedagogicko-psychologickej, metodickej prípravy, didaktík jednotlivých odborov, ktoré sú náplňou je špecializácie. Úroveň socioprofesnej pripravenosti dotvárajú hlavne osobnostné kvality a sociálne aktivity učiteľa.

Pojmom učiteľ sa podľa dokumentov UNESCO (1966) označuje človek, ktorý sústavne odborne vzdeláva a vychováva deti alebo dospelých, je rozhodujúcim činiteľom vo výchovno-vzdelávacom procese a jeho úlohou je starať sa o telesný, rozumový, citový a charakterový rozvoj jedinca. Zároveň sa v ňom zdôrazňuje kľúčový význam práce učiteľa pre efektivitu výchovno-vzdelávacieho systému, v ktorom má stimulovať, motivovať, koordinovať, radiť a pomáhať žiakom, študentom ale i rodičom zvládať obtiaže pri vzdelávaní zdravej i časti populácie so špeciálnymi potrebami. Práva a povinnosti, ako aj profesionálne štandardy učiteľov boli spracované v 145 paragrafoch a v nasledujúcich rokoch boli ďalej precizované a doplňované v dokumentoch pod záštitou UNESCO (The Story of the UNESCO/ILO 1966 Recommendation concerning the Status of Teachers, WCOTP, 1991).

Naša školská legislatíva začleňuje učiteľov medzi pedagogických pracovníkov, ktorí zodpovedajú za výchovu a vzdelávanie žiakov. Patria sem riaditelia škôl, vychovávatelia, výchovní poradcovia, ale i školskí inšpektori a ostatní. Prirodzenými vychovávateľmi a učiteľmi sú i rodičia v rodine. Rodinu a školu považujeme za základné činitele výchovy a vzdelávania, ktoré sa významne podieľajú na formovaní a utváraní osobnosti, hlavne v období detstva a dospievania, pretože zanechávajú pevné stopy v živote každého zúčastneného.

Učitelia, ako kvalifikovaní pedagogickí pracovníci, riadia, organizujú svoju činnosť (sprostredkúvajú vedomosti, zručnosti a návyky) i činnosť žiakov, podieľajú sa na ich výchove, rozvíjajú ich osobnosť. Súčasne sú kvalifikovaným odborníkmi s profesionálnymi vedomosťami, zručnosťami a návykmi, pričom ich osobnostné charakteristiky vychádzajú z pozitívnych vzťahov k žiakom, učiteľom v učiteľskom kolektíve i mimo neho. Majú nezastupiteľnú rolu v rozvoji celého školského systému, v ktorom nevystupujú ako reprezentanti určitého vedného odboru, ale ako kvalifikovaní pedagogickí pracovníci, vychovávatelia, iniciátori, mediátori a organizátori, ktorí sa podieľajú na utváraní hodnotového systému detí, mládeže i dospelých, ovplyvňujú ich záujmy a rozvíjajú ich osobnosť globálne, čím determinujú nielen efektivitu práce školy, ale i celkovú vzdelanostnú úroveň spoločnosti.

Podľa J. Průchu, E. Walterovej a J. Mareša (2003, s. 261) je učiteľ jedným zo základných činiteľov výchovno-vzdelávacieho procesu (spolu so žiakom a s obsahom výchovy a vzdelávania), profesionálne kvalifikovaný pracovník, spoluzodpovedný za prípravu, riadenie a výsledky tohto procesu. Učiteľom je však i pracovník, ktorého činnosť je spojená s realizáciou edukačných procesov v oblasti výchovy a vzdelávania v čase mimo vyučovania v škole a mimo školy, aj mimo rodiny. Zaraďujeme sem inštruktorov, lektorov, školiteľov v rekvalifikačných kurzoch, kultúrnych pracovníkov, vedúcich pracovníkov, pedagógov v nápravných zariadeniach a pod.

Súčasné poňatie učiteľa vychádza z rozšíreného profesijného modelu, ktorý zdôrazňuje učiteľovo pedagogické myslenie (ako komplex profesijných ideí, postojov, očakávaní, prianí, predsudkov), orientované na predovšetkým na samotný výchovno-vzdelávací proces, na jeho ciele, učivo, organizáciu, metódy a pod. Stáva sa dobrým základom pre naštartovanie aktivít, ktoré uskutočňuje vo svojej výchovno-vzdelávacej práci a má mať kognitívny i afektívny charakter. V širších súvislostiach sa stáva strojcom kurikula v reálnom vyučovaní, viaže sa na subjektové - objektové role v interakciách so žiakmi a učiteľským kolektívom, pričom dokáže modifikovať svoju prácu v súlade s potrebami školy a skupinovými normami pedagogického kolektívu.

Vytvára pozitívne edukačné prostredie, klímu triedy, organizuje a koordinuje činnosti žiakov, riadi procesy, dosahované výsledky, hodnotí i sám seba, hodnotí svoju vlastnú pedagogickú úspešnosť, rolu v nej, vníma svojich žiakov, kolegov, rodičov a nadriadených, ako aj vníma ich postoje k nemu (J. Průcha, 1997, A. Vališová, 2006, K. Bobková - Valentová, 2006).

Z hľadiska kritického myslenia - hodnotenia je učiteľova práca úzko spätá s intrapersonálnymi a interpersonálnymi kompetenciami a stratégiami, ktoré v súčasnosti aj podľa D. Freemantla (1995) patria k najžiadanejším kompetenciám vo všetkých oblastiach pracovnej činnosti. Medzi komplex intrapersonálnych kompetencií priraďujeme sebapoznanie, ktoré možno chápať ako súhrn informácií, ktoré má učiteľ o sebe, o svojich vlastnostiach, črtách, schopnostiach, postojoch a pod. V nej má významnú úlohu sebapozorovanie, ktoré má prestupovať všetkými stránkami duševnej činnosti, t. j. oblasť kognitívnu, oblasť emocionálnu i konatívnu (D. Goleman, 1997).

Sebahodnotenie predstavuje posudzovanie a hodnotenie vlastných schopností, názorov, vlastností, motívov, činov a pod. Je ekvivalentné kritickému mysleniu a spočíva na usudzovaní a robení záverov na základe zvolených kritérií a štandardov. Je to osobitný pedagogický i psychologický jav, ktorý má mnoho významov a je jedným z moderných trendov, ktorý je podľa V. Šveca (2000) zameraný na hodnotenie hodnotením. Zameriava sa hodnotenie postojov, motívov a rozhodnutí, pri ktorých sa formujú dôležité charakterové vlastnosti (čestnosť, spravodlivosť, náročnosť, schopnosť sebapoznania, sebareflexie, sebaregulácie, sebadôvery, sebaúcty, sebaistoty a pod.).

Od sebahodnotenia sa odvíjajú aj vzťahy učiteľa k okoliu, jeho kritickosť, náročnosť na seba a postoj k úspechom i neúspechom, schopnosť tolerancie a pod. V konečnom dôsledku získava schopnosť predvídať a očakávať aj hodnotenia iných (reflexívne hodnotenie), formulovať závery, korigovať správanie, vytvárať postupy, predsavzatia, plány a v konečnom dôsledku sa získava schopnosť vytyčovať a určovať si ciele (riadiaco-regulačná funkcia hodnotenia). Je potrebné si uvedomiť, že práve kritickým myslením si učitelia vytvárajú postoje, vnímajú, prijímajú a oceňujú hodnoty, zdôvodňujú ontologické a antropologické určenia v osobnom i spoločenskom živote. Bez tejto poznávacej činnosti sa len ťažko môžu prijímať hodnoty, ktoré sa majú stať základnými zložkami utvárania vlastnej hodnotovej štruktúry osobnosti tých, ktorých majú vychovávať a vzdelávať.

Učiteľ kritickým myslením najskôr vníma hodnoty (veci, javy, symboly, hodnoty iných), nezávisle a efektívne prijíma a v konečnom dôsledku sa zameriava na vlastné ocenenie hodnôt, čiže kritickým myslením si zjednocuje osobnostné i spoločenské normatívy a tvorí vlastné hodnotiace názory pomocou ocenenia.

Ocenenie je schopnosť ľudského vedomia preniknúť do vnímanej skutočnosti. Je to empatia vedomia, je to schopnosť vcítiť sa do obrazov vonkajšej i vnútornej reality, ktorá sa vníma zmyslami a je dôležitou súčasťou kritického myslenia. Môžu sa oceňovať hodnoty, ktoré sú platné pre jednotlivcov, pre niektoré skupiny, spoločnosť, môže ísť o oceňovanie hodnôt, napr. morálne, ktoré sú absolútne platné alebo môže ísť o oceňovanie hodnôt, ktoré sú z pedagogického hľadiska dôležité a pod. (hodnotové systémy detí a mládeže, učenie sa, vzdelanie, kultúrne a iné vzory a pod.).

Zo širšieho pohľadu je tento proces spojený s racionálnosťou, intelektuálnou čestnosťou a nezaujatosťou v protiklade s prílišnou emocionalitou, intelektuálnou lenivosťou, uzavretosťou alebo odmietaním. Uprednostňuje sa v ňom hodnotenie podľa stanovených kritérií, noriem, argumentov a pod., na základe ktorého dochádza k integrovaniu hodnôt, čiže k subjektívnemu akceptovaniu určitých názorových a štrukturálno - hodnotových elementov. Hľadajú sa, ako aj objavujú ďalšie súvislosti, ktoré sa dokážu spätne vyargumentovať. Na tejto úrovni ide o začiatok vytvárania si osobného kritického myslenia, ktorým si učiteľ spracováva a uvedomuje dominantné hodnoty. Stanovuje sa kritériá alebo štandardy podľa dôležitosti, užitočnosti, emocionálneho zážitku, morálneho vedomia, mravného postoja a pod. Pracuje s kvantitou, ale i s kvalitou, pričom kritériá môžu byť logické, matematické, vecné, štatistické a pod.

Učiteľovo osobné kritické myslenie sa postupne stáva myšlienkami, odrážanými z jeho vedomia, z jeho mysle. Podstatným je, že s racionálnou a podpornou citovo-emocionálnou činnosťou sa vlastne zviditeľňujú myšlienky, predstavy i túžby, pestujú citové vzťahy, dosahujú lepšie výsledky, konfrontujú, hľadajú riešenia a pod. Zároveň sa účinne posilňuje utváranie vlastnej hodnotovej štruktúry v kontexte emocionálneho, sociálneho, kultúrneho a morálneho rozvoja osobnosti, ktorého základ spočíva vo všeľudských hodnotách (J. Manniová, 2007/08).

Učiteľ práve kritickým myslením a uvedomelou aktivizáciou svojich schopností, vôľových vlastností dokáže nasmerovať svoju činnosť na určité ciele. Na základe sebapoznania môže prísť k sebariadeniu, čiže stanoveniu stratégií činností, ktoré sú v oblasti sociálnych zručností viazané na oblasť interpersonálnych vzťahov, kompetencií a stratégií.

Kritickým myslením sa rozlišujú javy, ktoré patria prirodzene do edukácie, napr.: ciele a úlohy výchovy, stanovenie obsahu výchovy a vzdelávania, procesuálna stránka výchovy, procesuálna stránka vzdelávania: zásady, metódy a formy a prostriedky, ktoré zabezpečujú optimálny rozvoj jedinca, ako aj organizačné formy výchovy a vzdelávania: vyučovacia hodina, rozvrh hodín, výchovno-vzdelávací systém a pod. Zároveň sa rozpoznávajú javy, ktoré bezprostredne podmieňujú výchovno-vzdelávací proces a sú predmetom skúmania iných vied - spoločenské a sociálne podmienky výchovy, biologické a psychické vlastnosti človeka, ktoré majú vplyv na celkový rozvoj jeho osobnosti, tak aby sa výchova a vzdelávanie sa stali permanentným celoživotným procesom.

Interpersonálne kompetencie

Prostredie školy aj triedy predstavuje komplikovanú sieť rôznych interpersonálnych vzťahov. Tieto sa realizujú vo vzájomnej interakcii medzi osobami, ktoré prichádzajú do sociálneho kontaktu, to znamená, medzi učiteľom navzájom, medzi učiteľmi, medzi učiteľom a rodičom, medzi učiteľom a žiakmi a pod. Dlhodobo využívaná konfrontačná bipolárna interakcia sa v systéme humánneho pedagogického pôsobenia i mimo neho, postupne premieňa na substanciálnu interakciu, ktorá sa sústreďuje na hľadanie podstaty (substancie) vzťahov, spoločných cieľov, názorov, problémov, perspektív, úloh .

Substanciálne ponímanie stavia na aktívnom nachádzaní spojujúceho prvku alebo prvkov, v ich osvojení si ako potreby, ale i prostriedku vytvárania bezkonfliktných vzťahov. Napomáha zlepšiť kontakty s druhými ľuďmi, vytvárať a kultivovať vzájomné vzťahy, vytvárať a obohacovať dôveru v učiteľskom kolektíve, spolupracovať a pozitívne riešiť konflikty vo vzájomnej komunikácií, rozvíjať celkovú stratégiu správania sa, kompetencie, stratégie a pod. Sústreďuje sa nielen na racionálne, ale hlavne na etické hľadanie podstaty (substancie) vzťahov, spoločných cieľov, názorov, problémov, perspektív, úloh a pod. Odraz kvality tohto vzťahu možno sledovať nielen na vyučovaní a učení sa žiakov, ale aj v bežnom živote, v správaní sa, v činnosti.

Do spôsobu substanciálnej sociálnej interakcie učiteľa sa nepochybne do jeho pedagogickej činnosti premieta aj jeho štýl interpersonálneho správania, ktorý je obohatený interpersonálnymi vlastnosťami osobnosti. Interpersonálne správanie sa definuje ako súbor registrovaných, verbálne aj nonverbálne vyjadrených, vedome aj nevedome motivovaných prejavov človeka voči subjektu, ktorý je podmienený individuálnym využívaním sociálnych techník. Toto správanie je v danej situácii výsledkom vplyvu konkrétnych okolností a vplyvu vnútorne relatívne stálych sociálnych vlastností osobnosti. Sociálne skúsenosti získané v sociálnej substanciálnej interakcii majú výrazne formatívny vplyv na utváranie mnohých dimenzií osobnosti, prejavujúcich sa v interpersonálnom správaní.

Učiteľ svojou osobnosťou **reguluje vzťahy**, to znamená, aj seba samého, pretože musí odolávať vnútorným tlakom - impulzom, pudom, inštinktom a potrebám, ako aj odolávať tlakom zvonku - z prostredia v ktorom žije, s ľuďmi s ktorými žije. Disponuje uceleným hodnotovým systémom a v neposlednom rade moderným životným štýlom, v ktorom dominuje priateľstvo, humanizmus, cit, srdečnosť, pochopenie, uznanie a láska deťom a k mládeži. Prirodzená aktivita v sociálnej interakcii vzťahov v príslušnej sociálnej realite, ako aj primeraná pomoc v prípade potreby, v rámci širšieho sociálneho prostredia, má vysoko inšpiratívny charakter a napomáha všetkým zúčastneným rozvíjať svoj ľudský i odborný potenciál.

Učiteľ, ako dynamická osobnosť, vystupuje sám za seba, postupne kreuje svoju prácu. Disponuje percepčnými schopnosťami (citlivosť vnímania), vysokou inteligenciou, **emocionálnou zrelosťou,** citmi, intelektom, srdcom, vôľou, tvorivými schopnosťami, pozitívnym vzťahom človeka k životu a komunikačnými schopnosťami. Stimuluje nielen seba, ale i svoje okolie k ľudským aktivitám, ktoré majú humánny rozmer.

Substanciálnou interakciou dochádza k utváraniu pocitu zodpovednosti a povinnosti v spoločnej, ale i svojej práci, v ktorej sa toleruje odlišnosť názorov, presvedčenia, postojov a kultúrnych štýlov u iných osôb. Kultivujú sa aj podľa J. Řezáča (1998) sociálne vzťahy a modifikujú sociálne pozície žiaka v triede alebo kolegu v učiteľskom kolektíve. Aktívne sa spolupracuje so žiakmi a učiteľmi, spoločne sa vymedzujú ciele a utvára sa plán spoločnej činnosti, ako sa aj emocionalizuje vyučovanie, ktoré zabezpečuje priaznivú socioemočnú klímu v triede, škole. Hodnotová orientácia, morálna socializácia a rozvoj kultúrneho správania sa stávajú prioritou. V zložitej výchovnej činnosti učiteľ dokáže kriticky myslieť a chápať dôležité súvislosti medzi minulosťou a súčasnosťou, vie sa vyrovnať so súčasnou neistotou. Aktívne sa zúčastňuje rôznych diskusií a vyjadruje v učiteľskom kolektíve aj mimo neho svoj vlastný názor.

Dokáže zhodnotiť svoje sociálne správanie sa s ohľadom na svoje zdravie, potreby a prostredie, prirodzene si vážia umenie a literatúru. Dokáže komunikovať, rozumieť a dohovoriť sa viacerými jazykmi. Je schopný čítať a písať vo viacerých jazykoch, ako aj schopný hovoriť na verejnosti a obhajovať, ako aj vhodne argumentovať svoj vlastný názor. Vie počúvať a brať do úvahy názory iných ľudí, vie sa vyjadrovať písomne, rozumie grafom, diagramom a tabuľkám. Dokáže objavovať a ovládať modelové nástroje a modernú technológiu, ako aj využívať informačné a komunikačné technológie a rôzne diagnostické zdroje dát, radiť sa s učiteľmi, pedagogickým kolektívom, riaditeľom a rodičmi zo svojho okolia. V prípade problémov dokáže konzultovať s expertmi, ako aj vytvárať príslušnú písomnú dokumentáciu, portfólio a pod. a tak napomáhať v prevencii a riešení problémov a konfliktov.

Vie prirodzene komunikovať, prijímať alebo odmietať sympatie, uznanie či dešpekt a pod. V sociálnej skupine sa snaží spolupracovať a rešpektovať normy. Pri riešení svojich či kolektívnych problémov, či konfliktov konštruktívne rozmýšľa, je voči svojim kolegom uvoľnený a otvorený, taktný, citlivý k druhým, humánny. Vie cielene ovplyvňovať a regulovať interpersonálne vzťahy i vzťahy k sebe samému. Je flexibilný pri rýchlych zmenách, dokáže nachádzať nové riešenia, stanoviská, motívy, postoje, ako aj spôsoby správania sa pri spolurozhodovaní a riešení vecných problémov.

V afektívnej výbave učiteľa sa aj podľa D. Golemana (1997) zdôrazňujú aj známe oblasti, ako sú: sebapoznanie, učenie sa robiť rozhodnutia, riadiť city, správanie sa v strese a záťaži, empatia, komunikácia, sebaakceptácia, učenie k osobnej zodpovednosti, asertivita, vytváranie pozitívnych medziľudských vzťahov, umenie riešiť konflikty. Za špecifickú stránku považujeme väčšiu potrebu a záujem učiteľov pracovať s ľuďmi, vnímať a pochopiť ich individuálny a duchovný svet, ako aj väčšiu potrebu vytvárať harmonické medziľudské vzťahy. Socializácia, kultivácia a enkulturácia človeka, ako

ľudskej bytosti v procese výchovy a vzdelávania sa spája s novými prístupmi, v ktorých sa rešpektuje individualita a autentickosť osobnosti vychovávaného jedinca i prirodzená autorita učiteľa. Je spojená so slobodou, ale i väčšími pocitmi zodpovednosti za seba, za svoje rozhodnutie, ale i za druhých ľudí.

Vyššie uvedené zručnosti, schopnosti, postoje V. Švec (2000) chápe ako kompetencie alebo súhrn spôsobilostí, ktorými má byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vyučovať, vychovávať, ale i zdokonaľovať edukačnú činnosť. Hovorí o kompetenciách k vyučovaniu a výchove - psychodiagnostická, diagnostická a komunikatívna kompetencia. Hovorí o osobnostných kompetenciách - schopnosť akceptovať seba samého, žiakov a kolegov, schopnosť asertívneho, autentického a empatického správania. Hovorí o rozvíjajúcich konpetenciách - adaptívna kompetencia, výskumná kompetencia, informačná kompetencia, autoregulatívna kompetencia.

V socializačnom procese má dôležitú úlohu interaktívna kompetencia, ktorá je vymedzovaná ako schopnosť realizovať svoje ciele v komplexných sociálnych situáciách, t. j. ovplyvňovať správanie partnera svojimi vlastnosťami tak, aby bol v spoločnej interakcii dosiahnutý optimálny výsledok a schopnosť kontrolovania reakcie druhých. Osobitný význam aj sebareflexívna kompetencia, uplatňovaná nielen pri hodnotení a analýze vlastného správania sa, ale i pri posudzovaní jej výchovného pôsobenia. Na ňu nadväzuje kompetencia autoregulatívna, spojená s projekciou a realizáciou zmien v spôsobe života, v činnosti zdokonaľovania určitého výchovného štýlu. Ich účinnosť závisí na schopnosti orientovať sa v spoločenských zmenách, teda na adaptívnej kompetencii.

Kompetencia je podľa J. Průchu (1997), V. Pařízka (2003) a A. Vališovej (2007) a i. správanie (činnosť alebo komplex činností), ktoré charakterizuje vnikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti, ktoré sa vyskytujú oveľa častejšie a dôslednejšie pri dosahovaní výkonov v takmer všetkých oblastiach ľudskej práce.

Kompetencia znamená mať právomoc a schopnosť účelne sa správať alebo pracovať. Vytvárajúce sa výsledky, aj podľa J. Vašutovej (2004, s. 196) sú využiteľné vo väčšine povolaní, ktoré umožnia jedincovi zastávať celý rad pracovných pozícií a funkcií, vykonávať rôzne povolania, ktoré sú vhodné na riešenie celého radu väčšinou nepredvídateľných problémov a ktoré umožnia jedincovi úspešne sa vyrovnať s rýchlymi zmenami v práci, v osobnom i spoločenskom živote.

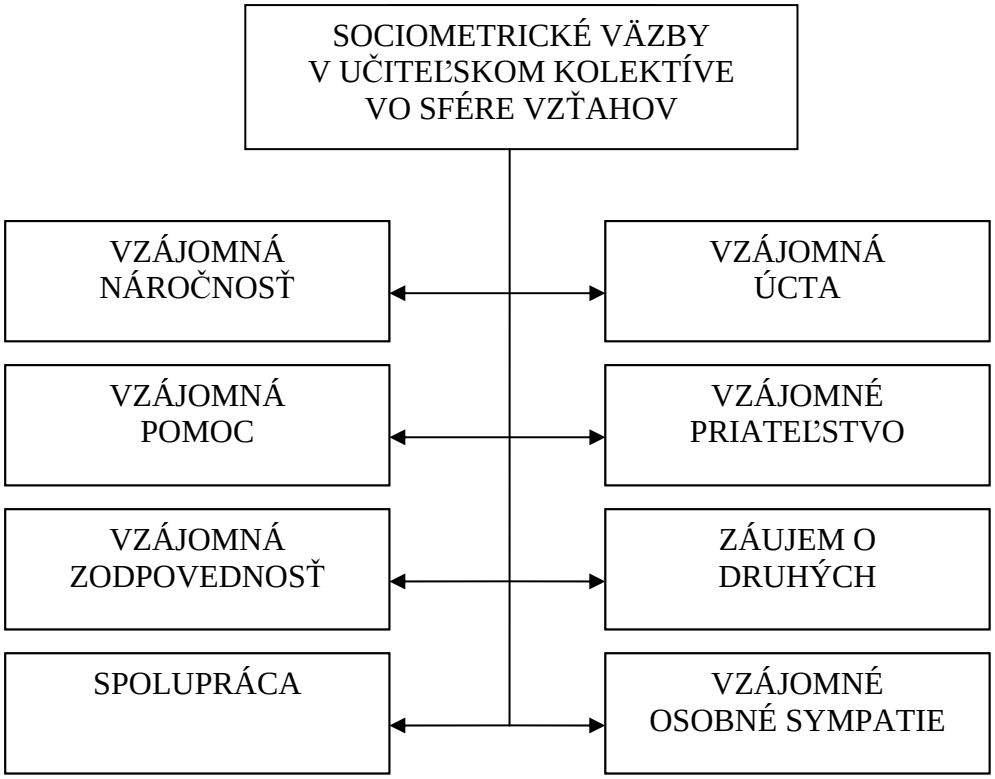
Osvojovanie a zdokonaľovanie najžiadanejších a najuniverzálnejších kľúčových kompetencií, ako komplexu schopností a spôsobilostí sa považuje za celoživotný proces učenia sa, a to nielen v škole, ale aj v zamestnaní, rodine, v kultúrnom, spoločenskom i politickom živote. Povinnosti učiteľov vyplývajúce z vedomostí, kvalít a kompetencií sociálnej alebo interpersonálnej percepcie je potrebné venovať zvýšenú pozornosť, pretože umožňujú dobrú orientáciu v oblasti medziľudských vzťahov a sú najžiadanejšími a najuniverzálnejšími kompetenciami, ktoré sa uplatňujú a vyžadujú takmer v každom povolaní i v bežnom živote. Medzi interpersonálne kompetencie zaraďujeme kompetencie v oblasti sociálnej percepcie, ktorej sa budeme v tejto časti venovať.

Sociálna percepcia znamená poznávanie človeka človekom. Ak hovoríme o kompetencii v oblasti sociálnej percepcie, ako o jednej z kľúčových kompetencií osobnosti, máme na mysli okrem vedomostí súhrn tých vzťahov a postojov, ktoré umožňujú vnímanie a poznávanie človeka človekom na základe kritického myslenia. Výrazne tu vystupujú dve roviny percepcie: a) čo a ako o sebe vypovedám ja sám; b) ako vnímam druhých ľudí. Sociálne vnímanie je podľa H. H. Groothoffa (1973) a M. J. Nolina (1995) veľmi tesne späté so sebaponímaním (sebapoznaním aj sebahodnotením), pretože vnímanie sveta závisí od toho, aké závery sme vyvodili u poňatia a vnímania seba samého. Je to spôsob sociálneho vnímania ovplyvnený sociálnym prostredím školy.

Sociálne skúsenosti získané v sociálnej substanciálnej interakcii majú výrazne formatívny vplyv na utváranie mnohých dimenzií osobnosti, prejavujúcich sa v interpersonálnom správaní. Učiteľ svojou osobnosťou **reguluje vzťahy**, to znamená, aj seba samého, pretože musí odolávať vnútorným tlakom - impulzom, pudom, inštinktom a potrebám, ako aj odolávať tlakom zvonku - z prostredia v ktorom žije, s ľuďmi s ktorými žije. Disponuje uceleným hodnotovým systémom a v neposlednom rade moderným životným štýlom, v ktorom dominuje priateľstvo, humanizmus, cit, srdečnosť, pochopenie, uznanie a láska deťom a k mládeži. Prirodzená aktivita v sociálnej interakcii vzťahov v príslušnej sociálnej realite, ako aj primeraná pomoc v prípade potreby, v rámci širšieho sociálneho prostredia, má vysoko inšpiratívny charakter a napomáha všetkým zúčastneným rozvíjať svoj ľudský i odborný potenciál.

Sociálnu percepciu ovplyvňuje kultúra a sociálne prostredie v rámci učiteľského kolektívu. Psychickú afinitu medzi vnímaným a vnímajúcim ovplyvňujú viaceré faktory a väzby. Sociometrické väzby vo sfére vzťahov v učiteľskom kolektíve vyjadruje nasledujúce schéma č. 1:

Schéma 1 - Sociometrické vzťahy vo sfére vzťahov v učiteľskom kolektíve



Učiteľ je tvorcom sociálneho prostredia školy a tvorí základňu pre formovanie a priebeh interpersonálnych (medziľudských) vzťahov, pričom spätne je ovplyvňovaný charakterom týchto vzťahov. Tieto vzťahy sa odohrávajú v reálnom sociálnom systéme - vo výchovno-vzdelávacom procese, ktorý vyjadruje tri roviny interpersonálnych dyadických vzťahov:

- jednotlivec – jednotlivec, učiteľ - učiteľ, učiteľ - žiak;
- jednotlivec – skupina, učiteľ - učiteľský kolektív, učiteľ - žiacky kolektív;
- jednotlivec – spoločnosť, učiteľ - škola, učiteľ - rodičia.

Dyadické vzťahy sa priamo premietajú do kvalitatívnej sféry sociálneho prostredia školy, do: 1. intímnych interpersonálnych vzťahov, ktoré sa viažu najmä na vzťahy s jednotlivcom, resp. s úzkym okruhom ľudí (rodina, kolegovia, priatelia); do 2. bezprostredných vzťahov v rámci kolektívov (učiteľ sa stáva na základe jeho pôsobenia, ale i vzťahov na úrovni učiteľ, kolektív) a do 3. sprostredkovaných vzťahov. Významným faktorom vzájomných vzťahov zložiek sociálneho systému, t. j. osobnosti - interakcie - sociálneho prostredia je kvalita jednotlivých prvkov interpersonálnej percepcie, citlivosti vnímania a preferencii hodnôt sociálneho systému osobnosti na základe kritického myslenia.

Kvalita v podstatnej miere rozhoduje o smere a orientácii vzájomných interpersonálnych vzťahov (v pozitívnom alebo negatívnom) i o dôsledkoch týchto vzťahov priamym alebo nepriamym vplyvom sociálnej percepcie. Ich prejavy správania je možné len ťažko diferencovať, lebo nie všetky sa podľa M. Mikulaštíka (2003) manifestujú a prejavujú navonok. Podľa V. Šveca (2000) sa kvalita interpersonálnej percepcie prejaví v reálnych vzťahoch, ako aj vo formovaní záujmov a postojov, motivácii k správaniu a zanecháva skúsenosť, ktorú možno využiť v iných sociálnych situáciách. Stáva sa pozitívnym výsledkom sociálneho učenia sa, vytvárajú sa kompetencie v oblasti sociálnej percepcie. V tejto náročnej forme prosocionálneho správania sa, práve percepčné zručnosti v zodpovedajúcej miere napomáhajú primerane interpretovať vnútornú a vonkajšiu realitu. Majú schopnosť realizovať svoje ciele v komplexných sociálnych situáciách, t. j. ovplyvňovať správanie svojimi vlastnosťami tak, aby bol v spoločnej interakcii dosiahnutý optimálny výsledok a schopnosť kontrolovania reakcie druhých, bez narušenia ich autonómie.

Sociálnou percepciou učiteľ vytvára špeciálnu sociálno-psychologickú klímu nielen v triedach, ale aj v škole kde učí, pôsobí a pracuje. Príslušné sociálne prostredie a interpersonálnymi kompetenciami mu umožňuje lepšie spoznávať žiakov, kolegov, spolupracovať s nimi. Učiteľ v tejto činnosti získava hodnotiace kompetencie, v ktorých je:

a) formálne aj neformálne hodnotený (podľa určitých kritérií, akými sú napríklad pracovitosť, komunikatívnosť, ohľaduplnosť, zmysel pre humor, ochota pomáhať a pod.) a na základe týchto hodnotení je rešpektovaný;

b) na každej škole si učitelia, pedagogickí pracovníci i nepedagogickí pracovníci vytvárajú určité hodnotenia a na ich základe vstupujú do interpersonálnych kontaktov rôznej kvality a hĺbky (vzťahy udržujú, prípade rozvíjajú);

c) sebapercepcia sa zameriava na sebahodnotenie, schopnosť ovládať emócie, dolaďovať výkon, myslenie a konanie (kultivujú sa medziľudské vzťahy v škole).

Tieto hodnotenia nezávisia len od konania a správania sa kolegov, ale aj od ich personálnych kompetencií, od motivácie, estetiky pracovného prostredia, umiestnenia pracoviska, korektných pracovných vzťahov, slušnosti na pracovisku a pod.

Sociálnu percepciu ovplyvňuje kultúra a sociálne prostredie aj v rámci učiteľského kolektívu. Psychickú afinitu medzi vnímaným a vnímajúcim ovplyvňujú viaceré faktory a väzby. Podľa K. Navrátilovej (1994) je sociálna percepcia podmienená konkrétnou pedagogickou situáciou a osobnosťou účastníkov. Skúsenosti, postoje, záujmy, ako aj hodnotové preferencie sa vždy premietajú do interpersonálnych vzťahov. Charakter tejto interakcie významne ovplyvňuje výsledky pedagogického pôsobenia a stáva sa nástrojom formovania a rozvíjania sociálnych zručností. Sociálne učenie s osobnostnou výbavou učiteľa, je pre žiakov významným modelom sociálneho správania sa. Kritickým myslením, tvorivosťou, uvedomelou aktivizáciou svojich schopností i vôľových vlastností, ale hlavne s pozitívnymi interpersonálnymi kompetenciami, dokáže učiteľ nasmerovať svoju činnosť na stanovené ciele.

V súčasnosti sa v pedagogickej teórii často hovorí o nových aspektoch vzťahov medzi učiteľom a žiakmi. Tieto vzťahy vyjadrujú aj pojmy, ako sú: empatia (vcítenie sa do myslenia, konania a správania žiaka), facilitácia (pomoc, rada, usmerňovanie, vystríhanie a pod.), persuázia (ovplyvňovanie, pôsobenie na žiaka, presviedčanie), ktoré sú zakomponované aj do individuálnych edukačných programov na základe špeciálno-pedagogickej diagnostiky, na základe substanciálnej interakcie a kritického myslenia všetkých zúčastnených.

Učiteľ, ktorý disponuje komplexom schopností a spôsobilostí introspektívneho zažívania, ako aj aktívnej interakcie s prostredím, je vybavený nevyhnutným nástrojom zvládania problémov a stresujúcich situácií, ako aj prežívania ľudských potrieb a pocitov, orientáciou v oblasti medziľudských vzťahov a v konečnom dôsledku nachádza sám seba v tejto zmysluplnej činnosti. Význam interpersonálnych kompetencií spočíva v tom, že sú dôležitým aspektom zažívania i aktívnej interakcie s prostredím. Musíme podotknúť, že nie sú len vecou osobného úsilia jedinca, čiže učiteľa, ale vyžadujú podporu zo širšieho sociálneho a kultúrneho prostredia pracoviska, pretože sa stávajú dôležitými komponentmi činností a aktivít, nielen v škole, ale i mimo nej.

Sebarealizácia, sebahodnotenie vlastnej úspešnosti a výkonnosti, ako aj profesionálnej zaangažovanosti sa stávajú východiskami i určitými kritériami pre autoevalváciu učiteľov - vyhodnocovanie ich vlastnej úspešnosti, ktoré sú v rôznych vzdelávacích inštitúciách rôzne a je ich veľmi obtiažne vymedziť, pretože pedagogické myslenie je späté s ich profesijným vývojom. Iné myslenie má učiteľ vo fáze začiatočníka, iné myslenie má skúsený učiteľ vo fáze experta.

Všeobecne môžeme v profesionálnej dráhe učiteľov rozlišovať tieto etapy:
- voľba učiteľskej profesie (motivácia k štúdiu učiteľstva) - študent učiteľstva;
- profesijný štart (vstup do povolania učiteľstva - začínajúci učiteľ);
- profesijná adaptácia (prvé roky povolania učiteľstva);
- profesijná stabilizácia, resp. profesijná migrácia - skúsený učiteľ, učiteľ expert;
- profesijné vyhasínanie (vyhorenie), resp. profesijný konzervatizmus.

Profesijný štart i výkon učiteľskej profesie je zameraný na výchovu a vzdelávanie, v procese ktorých zachováva určitú rovnováhu medzi intelektuálnymi činnosťami (oblasť spoločenských a prírodnými vied, matematiky, jazykového vzdelávania), praktickými činnosťami (montáže, experimentovanie, pokusy) a expresívnymi činnosťami (hudba, výtvarná výchova, pohyb), ktoré smerujú k rozvoju všetkých zúčastnených. To znamená, že učiteľ nemôže byť vo svojom úsilí osamotený, ale má využívať všetky formy tímovej spolupráce na škole, má byť aktívny.

Má byť „iniciátorom učiacej sa organizácie," v ktorej kooperuje a skvalitňuje prácu školy, vytvára podmienky, participuje na rozhodovaní školy ako celku a podporuje vzájomnú spoluprácu v záujme zvyšovania kvality práce. Zároveň sa má snažiť rozvíjať spôsoby, ako zapojiť do chodu organizácie nových kolegov. Usiluje sa o kvalitatívne zmeny tak, aby svojím pôsobením presvedčil svoje okolie, bez ohľadu na súkromie, starosti, únavu, obavy, bolesť, čo je dobro a múdrosť, aby svoje okolie „nakazil" láskou k hľadaniu spravodlivosti, múdrosti a dobra, k hľadaniu kľúču, ako žiť kvalitný život v spoločnosti (H. Schroeder, 1991, E. C. Wragg, 1995, E. K. Wood, 1995, M. Pol, M. Beneš, 2002, H. Tschamler (2003).

Tímová práca učiteľov ako učiacej sa organizácie spočíva v rozvoji a nasmerovaní kolegiálnych vzťahov, ako aj vytváraní pozitívnej pracovno-sociálnej školskej klímy tak, aby sa optimálne zabezpečoval výkon jednotlivca i spolupráca kolektívu. Prvým predpokladom je, aby sa učitelia sami stali nositeľmi výchovných ideí a vzdelanosti, aby sa stali aj podľa E. Fulkovej (2006) osobnosťami, uznávanými a kladne prijímanými v učiteľskom kolektíve.

Kolegiálne vzťahy sa vytvárajú spoločnou prácou a vzájomnou spoločenskou komunikáciou v škole i mimo nej. Učitelia vytvárajú významnú sociálnu skupinu - učiteľský alebo pedagogický kolektív, ktorý ako živý organizmus si vyžaduje aktívne subjekty, ktoré navzájom spolupracujú, rešpektujú sa, tolerujú, komunikujú a riešia konflikty, vzťahy. Sociálne vzťahy a kontakty v sociálnych skupinách aj podľa J. Mareša, M. Mikuláštika a i. vplývajú na potenciálnu kvalitu a výkon učiteľskej profesie.

Tieto by nemali význam, pokiaľ by neboli aspoň čiastočne zastúpené v charakterových vlastnostiach jednotlivcov (láska, priateľstvo, družnosť, súdržnosť, vľúdnosť, súcit a opak), vlastnosti vyjadrujúce altruistické vzťahy (príjemnosť, štedrosť, obetavosť a opak), vlastnosti vyjadrujúce telesný kontakt (dôvernosť, úprimnosť, srdečnosť, priamosť a opak) a konečne spôsoby ako sa správa k druhým ľuďom (slušnosť, vľúdnosť, pozornosť, láskavosť, ohľaduplnosť a opak).

Z povahy spolupráce stúpa význam sociálnych rolí učiteľa nielen v interakciách v kolektívoch učiteľov, ale i so žiakmi, v spolupráci s rodičmi a komunitou mimo edukačného procesu (R. Dreikurs, L. Grey, 1997), v ktorých sa podporuje vzájomná sebadôvera, sebapotvrdzovanie a sebarealizácia, pestuje zmysel pre vlastnú hodnotu, posilňuje vedomie vlastného Ja. Rešpektuje sa jedinečnosť učiacich sa ako neopakovateľných individualít so svojimi špecifickými potrebami, záujmami a pod., ako aj uprednostňuje pozitívna motivácia žiackej činnosti (napr. sociálne uznanie, ocenenie, satisfakcia a saturácia prirodzenej potreby, poznávať a zažiť úspech a radosť zo samotnej činnosti). Zároveň stimuluje k tvorivosti, cieľavedomosti a samostatnosti, utvára zmysel pre zodpovednosť a povinnosť v spoločnej práci.

Toleruje odlišné názory, presvedčenie, postoje, kultúrny štýl iných osôb, rozvíja otvorenú diskusiu a živú konfrontáciu stanovísk a návrhov. Kultivuje sociálne vzťahy a modifikuje sociálne pozície žiaka, ako aj emocionalizuje vyučovanie (prejavmi vzájomnej osobnej sympatie, senzibility a empatie) v priaznivej socioemočnej klíme v triedy. Morálne socializuje, hodnotovo orientuje, cielene rozvíja interkultúrne správanie a prosocionálne konanie žiakov a pod. Využíva sa sebareflexívna kompetencia, uplatňovaná nielen pri hodnotení a analýze vlastného správania, ale i pri posudzovaní výchovného pôsobenia. Na ňu nadväzuje kompetencia autoregulatívna, spojená s projekciou a realizáciou zmien v spôsobe života.

Od vzťahov sa dostávame k učiteľovej práci, ktorá je fyzicky a psychicky náročná činnosť, vyžadujúca dobrý psychický stav a duševné zdravie. Vyplýva to z náročnosti a celkovej pracovnej doby učiteľa, ktorá je omnoho dlhšia, ako jeho normovaný počet vyučovacích hodín týždenne. Odhady z minulých rokov hovoria o tom, že len celková pracovná doba predstavuje zhruba polovicu času vyučovania a druhú tvoria prípravy, kontakt s rodičmi, administratívne práce, angažovanosť a pod. V časovej náročnosti neuvádzame fyzickú a psychickú náročnosť učiteľského povolania, ktoré na vyučovaní mnohokrát prevyšuje niektoré iné povolania, píše J. Průcha (1997).

Objektívne nemôžeme posudzovať výkon učiteľa podľa odpracovaných hodín, ale musíme brať do úvahy skutočnú náročnosť jeho práce, či už pri tvorbe kurikula školy, výbere metód a postupov, hodnotenia, kontrole a pod. Musíme brať do úvahy všetky jeho aktivity, či už ako člena operatívnej rady vedenia školy, pedagogickej rady, umeleckej rady, metodických orgánov (MZ alebo predmetové komisie) alebo iných poradných orgánov, ktorý má na zreteli víziu školy v súlade s očakávaniami a potrebami žiakov, rodičov, učiteľov, podľa dlhodobých alebo krátkodobých realizačných cieľov výchovy a vzdelávania.

V náročnom edukačnom procese a komplikovaných ekonomických a politických podmienkach učiteľ presadzuje požiadavky a zákonitosti edukácie populácie zaškolenej v

bežnej škole, či náročné požiadavky a zákonitosti edukácie postihnutých, narušených či jedincov so špecifickými potrebami. V zložitých podmienkach sa často stretáva s neprimeranými, nespravodlivými, zaťažujúcimi a ohrozujúcimi situáciami, či už zo strany žiakov, členov učiteľského kolektívu alebo vedenia školy. M. Beňo (2000) uvádza, že väčšina učiteľov na Slovensku sa nazdáva, že vzťah učiteľom k svojmu povolaniu sa zhoršuje a len tretina si myslí, že sa zlepšuje.

Stresové faktory, psychická i fyzická záťaž, neurotické ťažkosti sa postupne premietajú do jeho náročnej pracovnej činnosti v škole i do interpersonálnych vzťahov učiteľského kolektívu i do bežného života mimo školy. Tieto aj podľa a J. Řezáča (1998) spätne pôsobia na výkonnosť všetkých členov kolektívu. Systematický výskum stresových faktorov a problém vyhasínania realizovali Ch. Kyriacou, C. Hennig, G. Keller a v Čechách pomocou autosnímkovania pracovného dňa učiteľa M. Kurelová, J. Kohnová a i., ktorí do profesiografie učiteľa zaradili všetky profesionálne činnosti, ktoré v rámci svojej profesie učiteľ nezriedka aj s vypätím psychických síl, plní alebo zanedbáva.

Realistický pohľad na učiteľskú profesiu, vychádzajúci z komplexného obrazu práce vypovedá o tom že, sústavnej, systematickej a cieľavedomej výchove, ktorá má za úlohu socializačne pôsobiť a kultivovať jedinca, nie je zo strany učiteľov, ale i spoločnosti a médií venovaná primeraná pozornosť. Keďže má výrazne formatívny vplyv a podieľa sa na dotváraní sociálnych vlastností, zručností, ako aj na vytváraní interpersonálnych vzťahov, substanciálnych interakcií, prežívaných situácií, ako aj na rozvíjaní mravných a duchovných hodnôt zúčastnených jedincov, je potrebné pedagogickú teóriu a jej výskumy zamerať práve na túto problematiku.

Zložitosť a náročnosť učiteľskej profesie si v súčasnosti vyžaduje:

1. existenciu systematickej pedagogickej teórie, o ktorú sa učiteľova činnosť opiera, nutnosť túto teóriu si osvojiť na zvládnutie profesie, ktorej formálnou podmienkou je vysokoškolské štúdium;
2. existenciu špecifickej spoločenskej potreby vychovávať a vzdelávať mladú generáciu, riešiť spoločenské problémy, podporovať jej sociálno-výchovný význam.
3. existenciu profesijných asociácií a kompetencií učiteľov;
4. existenciu profesijnej etiky, t. j. etiky vzťahov učiteľov k žiakom, rodičom i k celej spoločnosti, existencia profesijnej kultúry, rešpektu k ľudskej bytosti
5. existenciu výskumov, koncepčných projektov, pozornosti a finančných prostriedkov na kvalitný výskum a monitoring.

Záver

Pedagogická teória je otvorená novým, aktuálnym výzvam v oblasti výchovy, ktoré zásadným spôsobom zasahujú i profesionálno-kvalifikačnú štruktúru učiteľov, v ktorej sa nárastom nárokov na ich činnosť a prácu vynára požiadavka konkretizácie súboru požiadaviek, dispozícií a zručností, čiže stanovenie kompetencií, nevyhnutných pre úspešný výkon pedagogickej profesie. Problematika sa dotýka hlavne otázok vzdelávania budúcich učiteľov, tvorby profesijného štandardu a profesijných kompetencií, kvality školského vzdelávania a otázky profesionalizácie učiteľov v personálnej stratégii v slovenskom školstve, ktorá zatiaľ absentuje.

V školskom systéme sa majú uskutočňovať zmeny v profesii učiteľa v európskom a národnom kontexte, pričom je potrebné rozvíjať pracovné vedomosti, zručnosti a postoje, komunikáciu, pohotovú reakciu na zmeny, rozvíjať samostatné kritické a tvorivé myslenie, schopnosť neustále sa ďalej vzdelávať a rozvíjať, vedieť sa dohovoriť v cudzích jazykoch, poznať svoje práva i povinnosti a pod.

Vzhľadom na to, sa vynára potreba vytvorenia celoštátnych štandardov pedagogickej spôsobilosti. Následné empirické výskumy zamerané hlavne na profesiografické zamerania, by napomohli definovali normatívne prehľady alebo požiadavky na rolu kvalitného, dobrého a učiteľa a tak reagovať na naliehavú požiadavku profesionalizácie učiteľov, ktorú je potrebné dopracovať.

I keď nejestvuje univerzálna definícia dobrého, či efektívneho učiteľa, pretože navzájom sú učitelia veľmi odlišní v množstve profesijných a osobnostných charakteristík a vyvíjajú sa cez niekoľko kvalitatívne odlišných etáp, dovoľujeme si použiť výrok, ktorý uvádza M. Gondová (1998): „Dobrým učiteľom sa môže stať iba ten, kto má pre toto povolanie aj isté vnútorné predpoklady a kto je schopný v tomto povolaní nájsť zmysel svojho života v náročných a zodpovedných podmienkach tvorivého kreatívneho procesu vývinu ľudskej osobnosti".

J. A. Komenský (1947, s. 14) prirovnal učiteľa k slnku, lebo od neho vychádza a závisí celý život školy pričom od učiteľa požaduje schopnosť učiť, aby mohol vyučovať, t. j. aby vedel čo má iných učiť, má byť profesionálne pripravený a musí mať kladný vzťah k učiteľstvu. Učiteľ pracuje s najcennejšou hodnotou, ktorá sa na tejto planéte nachádza, s hodnotou, od ktorej závisí naša budúcnosť - budúcnosť smerujúca ku skaze alebo k harmónii, k deštrukcii alebo tvorivosti.

Jeho majstrovstvo spočíva v schopnosti upútať kritickým myslením, tvorivosťou, nápaditosťou, vzťahmi, vľúdnosťou a láskou. Skutočným šťastím pre všetkých žiakov je dobrý učiteľ. Zapamätajú si ho na celý život.

Literatúra

ATE 2007. Standards for Teachers Educator (online) (cit. 2007-10-8). Dostupné na internete: <http://www.siu.edu/-ate/ standards/atestand.html>

BENEŠ, M. 2002. *Idea vzdělávání v současné společnosti.* Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-86432-40-8

BEŇO, M. et al. 2001. *Učiteľ v procese transformácie spoločnosti.* Bratislava: ÚIPŠ.

BLÍŽKOVSKÝ, B. 1997. *Systémová pedagogika*. Ostrava: Amosium servis.

BOBKOVÁ-VALENTOVÁ, K. 2006. *Každodenní život učitele a žáka.* Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1082-5

BREZINKA, W. 1990. Učitelia a ich morálka. *Pedagogická revue*, roč. 42, č. 4, s. 289.

ČÁP, J.: MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál. ISBN 80-7178463-

DANEK, J. 2005. *Výchova v súčasných podmienkach globálneho sveta.* Trnava: UCM. ISBN 80-89034-X

DIETRICH, T. 1991. *Zeit - und Grundfragen der Pädagogik.* Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhart. ISBN 3-7815-0612-6

DREIKURS, R. - GREY, L. 1997. *Logické dôsledky*. Dunajská Streda: ARTUS.

FREEMANTLE, D. 1995. *Superšéf - o úspešném řízení lidí od A až po Z.* Praha: Management Press. ISBN 80-85603-72-1

FULKOVÁ, E. 2006. *Kapitoly zo všeobecnej didaktiky.* Bratislava: Infopress. ISBN 80-85402-78-5

GOLEMAN, D. 1997. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus. ISBN 80-85928-48-5

GONDOVÁ, M. 1998. Etická zložka v príprave budúcich učiteľov. *Pedagogická revue*, roč. 50, č. 2, s. 123.

GROOTHOFF, H. H. 1973. *Pädagogik.* Franfurkt am Main: Fischer Taschenbuch.

HLÁSNA, S. - HORVÁTHOVÁ, K. et al. 2006. Úvod do pedagogiky. Nitra: Enigma. ISBN 80-89132-29-4

HUMMEL, C. 1988. *Education Today for the World of Tomorrow*. Paris: UNESCO.
KASÍKOVÁ, H. - VALIŠOVÁ, A. 1994. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV.
KOHNOVÁ, J. 2004. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: UK. ISN 80-7290-148-6
KOSOVÁ, B. 1998. *Vybrané kapitoly z osobnostnej a sociálnej výchovy učiteľov l. stupňa ZŠ.* Banská Bystrica: PF.
KUDLÁČOVÁ, B. 2002. *Osobnosť a etika učiteľa.* Trnava: TU. ISBN 80-89074-154

KYRIACOU, CH. 1996. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-022-7

LANGOVÁ, M. - KODÝM, M.1987. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele.* Praha: Academia.

MANNIOVÁ, J. 2004. *Kapitoly z pedagogiky.* Bratislava: Luskpress. ISBN 80-968956-2-1
MANNIOVÁ, J. 2005. Úvod do pedagogiky. Bratislava: Axima. ISBN 80-969178-2-
MANNIOVÁ, J. 2007/08. Kritické myslenie v čítaní v školskej edukácii. *Slovenský jazyk a literatúra v škole,* č. 3-4, s. 73-93.

MAREŠ, J. 1990. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole.* Praha: SPN.

MATULČÍKOVÁ, M. 2001. Pedagogické kompetencie učiteľa inovátora. In *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien.* Prešov: PU, s. 168.
MIKULÁŠTIK, M. 2003. *Komunikační dovednosti v praxi.* Praha: Grada.

NAVRÁTILOVÁ, K. 1994. *Učiteľ a jeho príprava pre školu budúcnosti.* Nitra: Dominant. ISBN 80-88738-78-4

NOLIN, M. J. 1995. *Student victimization at school. Statistics.* Rockville: Velstat.

PAŘÍZEK, V. 2003. *Základy obecné pedagogiky.* Praha: UK.

POL, M. - LAZAROVÁ, B. 2001. *Spolupráca učitelů - podmínka rozvoje školy.* Praha: Strom.

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3

PRŮCHA, J.- WALTEROVÁ, E.- MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8

Public Expectations of the Final Stage of Compulsory Education. 1995. Paris: OECD.

RAISEKH, S. - VAIDENAU, G. 1987. *The Contents of Education.* Paris: UNESCO.

ROBBINS, S. P. - COULTER, M. 2004. *Management.* Praha: Grada. ISBN 80-247-0495-1
ROSA, V. – ZELINA, M. 2000. Návrh koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v SR. *Pedagogické spektrum,* 9, č. 2, s. 29 – 79.

ŘEZÁČ, J. 1998. *Sociální psychologie*. Brno: PAIDO. ISBN 80-85931-48-6

SCHROEDER, H. 1991. *Grundbegriffe der Schulpädagogik und Allgemeinen Didaktik*. München: Verlag M. Arndt.
SIROTOVÁ, M.: 2006. Osobnosť vysokoškolského učiteľa z troch uhlov pohľadu. *In Quo vadis učiteľ?* Trnava: UCM. ISBN 80-89220-37-1
SKALKOVÁ, J. 2004. *Pedagogika a výzvy nové doby.* Brno: Paido. ISBN 807315-060-3

ŠUVEROVÁ, S. 2007. Voľný čas „Včera a dnes". In *Aktuální problémy pedagogiky ve výskume studentů doktorských studijních programů.* Olomouc: Votobia, s. 275-280. ISBN 978-80-7220-306-2
ŠVEC, V. 2000. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností.* Brno: Paido. ISBN 80-85931-87-7
TSCHAMLER, H. 2003. *Eine Einführung für Pädagogen.* Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhart.

VALIŠOVÁ, A. et al. 2007. *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0

VAŚUTOVÁ, J. 2004. *Profesia učiteľa v českom vzdelávacom kontexte.* Brno: Paido.

WINKEL, R. 1997. *Theorie und prax in der Schule.* Hohrengehren: Schneider Verlag.
WRAGG, E. C. - WOOD, E. K. 1995. Teacher First Encounters With Their Classes. In:
WWW: http://www.skolam.cz/INKomensky/Archiv/0000004.htm

WWW: http://www.skolam.cz/INKomensky/Archiv/OKBonton/0000010.htm

WWW: http://www.skolam.cz/INKomensky/Archiv/0000311.htm

WWW: http://www.skolam.cz/INKomensky/Archiv/0000147.htm

WWW: http://www.vzdelavacieforum.sk/BRATISLAVA/firmenseminare/

WWW: http://www.camc.sk/vztahy-media.php

Resumé

Teacher have an irreplaceable task interconnected with the development of the whole school system. Its professional actuation in schools belongs to the very actual subject-matter of the pedagogical theory and educational policy. The teachers pedagogical function is narrowly bound with critical thinking, that influences the development of pivotal interpersonal competences.

PaedDr. Jolana Manniová, CSc.
Katedra pedagogiky PdF UK
Moskovská 3, 813 34 Bratislava
e-mail: jolana.manniova@fedu.uniba.sk

Świat wartości w poglądach wychowawczych przyszłych pedagogów

The World of Values in didactic views of future educators

Marcin Musioł, PL

Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie
(Jan Zamojski)

Anotácia : Do podstawowych obowiązków pedagogów, a są nimi także wszyscy nauczyciele, należy praca wychowawcza. Działania podejmowane w tej pracy są najczęściej odzwierciedleniem ich poglądów wychowawczych, a poglądy te wiążą się ze światem wartości. Dlatego w przygotowaniu przyszłych pedagogów należy podejmować nie tylko działania promujące wartości, ale zmierzające do analizowania przez nich swojego świata wartości. W artykule przedstawione są wyniki badań dotyczące poglądów wychowawczych i wartości uznawanych przez studentów Wydziały Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

To basic obligations of educators, who all teachers too belong educational work. the actions taken in this work are mostly the reflection of their and they are connected with the world of values. therefore to prepare future educators are should take not only action promoting values, but also heading to analyzing their world of values. in the article the result of the research will be presented concerning views and values confirmed by student Pedagogy and Psychology at Silesian University.

Kľúčové slová : wartości, poglądy pedagogiczne, cele wychowania.

Wstęp

W nieoficjalnych rozmowach, toczonych w pokojach pracowników akademickich, często poruszane są tematy związane z zachowaniami studentów. Bywa, że porównuje się w nich studenta współczesnego ze zdobywającym wiedzę naście lub kilkadziesiąt lat temu.

Do pozytywnych zmian można zaliczyć pęd ku wiedzy i precyzowanie planów życiowych. Niestety wiele uwag dotyczy negatywnych zmian w zachowaniu studentów, zarówno na zajęciach, jak i poza nimi. Dotyczy to także studentów kierunku pedagogicznych. Mimo, że ci młodzi ludzie byli poddani ostrej selekcji pod względem wiedzy (w rekrutacji w 2007 r. przypadało ponad 10 kandydatów na jedno miejsce) u wielu z nich wskazuje się na braki w wychowaniu. A przecież w niedługim czasie otrzymają oni dyplomy pedagogów i podejmą pracę jako nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy specjalni itp.

Jakie będą efekty ich pracy wychowawczej i jaki ona wywrze wpływ na wspomnianą w motcie Rzeczpospolitą pokaże czas.

Dzisiaj można pokusić się o zdiagnozowanie, zmieniającego się pod wpływem różnych czynników świata wartości, zwanego dawniej systemem wartości. Świat ten znajduje swe odbicie w poglądach wychowawczych studentów pedagogiki.

Świat wartości i poglądy pedagogiczne studentów pedagogiki są przedmiotem opisanych poniżej badań.

Doniesienie z badań

W styczniu 2008 roku przeprowadzono, metodą sondażu diagnostycznego, badania dotyczące poglądów wychowawczych przyszłych pedagogów. Badaniami objętych zostało 197 studentów kierunku pedagogika, wszystkich lat i kierunków studiów. Do badań zakwalifikowanych zostało 181 prawidłowo wypełnionych kwestionariuszy ankiet.

Nurty wychowania, z którymi utożsamiają się badani

Dla potrzeb badań określenie nurty wychowania użyto w odniesieniu do trzech grup teorii wychowania: humanistycznych, psychospołecznych i behawiorystycznych oraz do chrześcijańskiego systemu wychowania.

W praktyce wychowawczej żaden z wymienionych nurtów nie ma racji bytu w czystej postaci (Musioł, 2006, s. 91). Wychowanie dzieci wymaga decyzji i działań złożonych. Wspomaganie wychowanka w jego rozwoju (teorie humanistyczne) wymagać może, w niektórych sytuacjach, podejścia dyrektywnego (teorie behawiorystyczne), a wszystko odbywa się w określonych sytuacjach społecznych (teorie psychospołeczne). Ponadto większość polskich obywateli twierdzi, że są katolikami, a to implikuje, przynajmniej w sferze przekazywanych dzieciom wartości, zbliżenie do chrześcijańskiego systemu wychowania.

Nurty wychowania, preferowane przez badanych studentów przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Preferowane przez badanych nurty wychowania

Nurt wychowania	**Liczba odpowiedzi (%)**
humanistyczny	**50**
psychospołeczny	**32**
behawiorystyczny	**8**
chrześcijański	**8**

Na pytanie to 2% ankietowanych nie udzieliło odpowiedzi.

Wskazanie, przez połowę badanych, nurtu humanistycznego jako priorytetowego było przewidywalne. Podobnie jak uplasowanie na drugiej pozycji nurtu psychospołecznego. Niewiadomą były w zasadzie tylko proporcje ich wyboru. Wyniki badań dla poszczególnych lat studiów ukazały, że wśród młodszych roczników popularność nurtu humanistycznego jest większa w porównaniu ze studentami starszych roczników. Można domniemywać, że wiedza i praktyka pedagogiczna kierują ich zainteresowanie na inne nurty. Popularność tych nurtów w zasadzie nie zależała od specjalności. Jedynie studenci resocjalizacji, i to niewielkim stopniu, częściej wskazywali na metody psychospołeczne i behawiorystyczne.

Mniejsza od oczekiwanej okazała się popularność nurtu humanistycznego.

Preferowane metody wychowania

Metoda (z greckiego *methodos*) oznacza drogę, sposób postępowania. Opierając się na znaczeniu tego terminu sformułowano wiele definicji metod wychowania. Najczęściej określane są jako sposób oddziaływania wychowawcy na wychowanka dla osiągnięcia założonych celów wychowawczych. W definicjach tych główne różnice dotyczą szczegółów określających stosowanie tego sposobu np. K. Konarzewski (1998, s. 268) określa je jako powtarzalne, zaś dla B. Milerskiego oraz B. Śliwerskiego (2000) ważne jest by było ono świadome i konsekwentne.

Metody wychowania, oceniane w kryteriach: najskuteczniejsza oraz ta, którą ankietowani chcieliby najczęściej wykorzystywać w swojej pracy przedstawiono w tabeli 2. Nazwy metod pochodzą z opracowania M Łobockiego (2003, s. 190 – 229).

Tabela 2. Ocena metod wychowania w zakresie skuteczności i częstości stosowania

	Liczba odpowiedzi (%)	
	najskuteczniejsza	najczęściej stosowana
modelowania, czyli przykładu	27	23
zadaniowa	26	21
perswazji	6	6
Nagradzania	30	32
Karania	2	6
oddziaływań grupowych	9	12

Analizując dane zawarte w tabeli 2 można odnieść wrażenie, iż studenci najczęściej chcieliby wykorzystywać metody uznawane przez nich jako najskuteczniejsze.

Jednak analiza poszczególnych ankiet wykazała, że zaledwie 9% badanych zadeklarowało zamiar częstego stosowania, w swojej pracy wychowawczej, metod uznanych przez nich samych jako najskuteczniejsze.

Na metody zadaniową i modelowania wskazywali częściej studenci starszych roczników, natomiast przedstawiciele młodszych preferowali nagradzanie.

Ocena technik wychowania

Techniki wychowania, zwane także formami wychowawczymi, to bardziej sprecyzowane, w odróżnieniu od metod wychowania, sposoby postępowania wychowawczego.

Podobnie, jak w przypadku metod wychowania, tak i nazwy technik wychowania zaczerpnięto z publikacji M. Łobockiego (2003, s. 233 – 264).

Najskuteczniejszą grupą technik wychowania, zdaniem 79% indagowanych studentów jest wymiana opinii. Do grupy tej należą techniki: burzy mózgów, decyzji grupowej, sondażu opinii, swobodnej ekspresji słownej, kontaktów międzyludzkich.

Na drugim miejscu (54%) uplasowana została grupa metod określanych mianem organizowania czasu wolnego. Należą do niej techniki: rekreacji kulturalno – rozrywkowej, rekreacji twórczej, rekreacji fizycznej, rekreacji przez działalność społeczną.

Następną grupą (50%) są techniki wzmacniania pozytywnego. Są w niej techniki: bezpośredniej gratyfikacji, zawierania kontraktu, sukcesywnej gratyfikacji.

Grupę technik zaliczanych do oddziaływań niewerbalnych wskazało 34% badanych. Do grupy tej zaliczane są techniki: swobodnej ekspresji plastycznej, ignorowania zachowań niepożądanych.

Techniki oparte na dramatyzacji, wśród których znajdują się: socjodramatyczna, gier dramatycznych oraz dramy, wybrało 24% ankietowanych.

Najmniej, bo tylko 9% badanych opowiedziało się za wzmocnieniem negatywnym. Do grupy tej zaliczane są techniki: szybkiej interwencji, słownego upomnienia, potrąconych punktów, chwilowej izolacji.

Suma odpowiedzi przekracza 100%, gdyż ankietowani mogli wskazywać od jednej do trzech grup technik wychowania.

Porównanie preferowanych nurtów wychowania z wybieranymi metodami i technikami wychowania, w wielu przypadkach wykazała niekonsekwencję badanych. Przykładowo, zwolennicy behawioryzmu nie wskazywali metody karania czy technik wzmocnienia negatywnego, które po nagradzaniu i wzmocnieniu pozytywnym są dla tego nurtu czołowymi.

Dziedziny wychowania

Proces wychowania dotyka praktycznie każdej sfery ludzkiego życia. Najistotniejsze dziedziny tego procesu przedstawiono w tabeli 3. Spośród zamieszczonych w niej badani mieli wybrać trzy i przydzielić im wagi od 1 do 3, przy czym 1 oznaczało najistotniejszy.

Tabela 3. Najistotniejsze dla ankietowanych dziedziny wychowania

Wychowanie	Liczba odpowiedzi (%)		
	Wagi		
	1	**2**	**3**
Intelektualne	21	40	18
Moralne	49	14	18
Patriotyczne	1	0,5	3
estetyczne	0,5	3	6
społeczne	18	21	20
wychowanie do życia w rodzinie	5	7	4
religijne	1	2	2
zdrowotne	1	3	12
ekologiczne		1	2
ogólnotechniczne		0,5	2
komunikacyjne	2	7	10
do przedsiębiorczości	1	0,5	3
Inne: duchowe (so 1)	0,5	0,5	

Dwóch studentów pierwszego roku specjalności pedagogika socjalno – opiekuńcza do zaproponowanej listy dziedzin wychowania dopisało wychowanie duchowe.

Przed rozpoczęciem badań zakładano wysoką pozycję wychowania moralnego.

Całkowitym zaskoczeniem była natomiast niezwykle niska pozycja wychowania patriotycznego, dużo niższa niż np. wychowania komunikacyjnego. Interesujące, a nawet potrzebne jest zainicjowanie badań nad przyczynami tego stanu rzeczy i odpowiedź na pytanie: czy stosunkowo krótkie, bo zaledwie dwu i półroczne członkostwo w Unii Europejskiej sprawiło, że kosmopolityzm ogarnął polską młodzież do tego stopnia, że patriotyzm przestaje mieć dla niej znaczenie?

Wyniki przedstawionych badań wskazują na potrzebę podjęcia wśród wszystkich nauczycieli, nie tylko akademickich, dyskusji i działań mogących przywrócić wychowaniu patriotycznemu należną pozycję.

Cele wychowania

W literaturze pedagogicznej cele wychowania są definiowane z uwzględnieniem wielu czynników. Jedne odnoszą się do skutków oddziaływań pedagogicznych, w tym do zmian w osobowości wychowanka, inne do działań czy zamierzeń wychowawcy, jeszcze inne próbują te czynniki z sobą powiązać.

Przyjęcie celów wychowania, podobnie jak i pozostałych celów działalności człowieka, wymaga określenia możliwości i warunków ich realizacji oraz stanu końcowego po ich osiągnięciu. A. Gurycka (1979, s. 163 – 164) wymieniła cztery grupy celów:

- cele **kreatywne** – „wywołać...", „ukształtować...",
- cele **optymalizujące** – „zwiększyć...", „wzmóc...", „poszerzyć...",
- cele **minimalizujące** – „osłabić...", „ograniczyć",
- cele **korekcyjne** – „przekształcić...", „zmienić...".

W opisywanych badaniach, cele wychowania dotyczyły przytoczonych już dziedzin wychowania.

Mając na względzie niechęć respondentów do wypełniania obszernych kwestionariuszy ankiet oraz humanistyczny charakter studiów, w kwestionariuszu tym nie umieszczono pytań o ocenę istotności celów obejmujących trzy dziedziny tj. wychowania ogólnotechnicznego, komunikacyjnego oraz do przedsiębiorczości. Zważywszy na zamieszczoną w tabeli 3 ocenę istotności tych dziedzin, zwłaszcza wychowania komunikacyjnego, decyzję tę należy ocenić jako błędną.

Cele wychowania intelektualnego

Wychowanie intelektualne określane jest także mianem umysłowego.

Najistotniejszym celem wychowania intelektualnego, na który wskazało 41% badanych, jest rozwijanie twórczości.

Inne cele tego wychowania:

- 29% - doskonalenie sposobów poznawania i rozumienia rzeczywistości społecznej,
- 27% - rozwijanie myślenia alternatywnego,
- 3% - rozwijanie myślenia nieracjonalistycznego (intuicyjnego).

Myślenie intuicyjne zaliczane jest do czynników instrumentalnych twórczego myślenia, a tym samym wspomnianej już twórczości.

Cele wychowania moralnego

Istotę zastosowania teorii wychowania moralnego W. W. Szczęsny (2001) opisał jako pomoc w realizacji wartości. Realizacja wartości dotyczy działań przyczyniających się do powstawania wartościowych przeżyć ludzkich, będących źródłem pożądanych zachowań z punktu widzenia doskonalenia charakteru.

Na wychowanie moralne – niezależnie od znaczenia jakie się mu przypisuje – istnieje silne zapotrzebowanie społeczne. Zdaniem M. Łobockiego wynika ono m. in. z kryzysu moralnego, niedosytu wiedzy o normach i wartościach moralnych wśród dziewcząt i chłopców (Łobocki, 2007, s.101 -102).

Najczęściej wskazywanym celem wychowania moralnego (46% badanych) jest poszanowanie osoby ludzkiej, z uwzględnieniem jej autonomii, potrzeb, „inności", w tym pomoc w określeniu własnej tożsamości i poczuciu wewnętrznej integracji.

Celami tego wychowania są także:

- 18% - kształtowanie postaw: uczciwości, rzetelności, solidarności, tolerancji,
- 15% - kształtowanie umiejętności dokonywania trafnej oceny własnych i cudzych zachowań oraz postaw w kategorii dobra i zła,
- 8% - kształtowanie poczucia: odpowiedzialności, sprawiedliwości wybrało,
- 7% - uwrażliwianie na ludzką krzywdę,
- 4% - altruizm, czyli troska o dobro innych ludzi bezinteresowna lub częściej z pewnym pożytkiem dla siebie,
- 2% - pielęgnowanie przyjaźni.

Najistotniejsze, w kształtowaniu moralności dziecka są zwykle, zdaniem R. Colesa, codzienne zdarzenia, których jest ono świadkiem, przykład, który dorośli z jego otoczenia dają mu całym swym zachowaniem (Coles, 1999).

Cele wychowania patriotycznego

Patriotyzm to postawa społeczno – polityczna i forma ideologii, łącząca przywiązanie do własnej ojczyzny, poczucie więzi społecznej oraz poświęcenie dla własnego narodu z szacunkiem dla innych narodów i poszanowaniem ich suwerennych praw (Szymczak,1979).

Mimo, że zaledwie 4,5% badanych, do trzech najistotniejszych dla nich dziedzin wychowania, zaliczyło wychowanie patriotyczne, to wspólnie z wychowaniem moralnym, należy ono do najistotniejszych zadań rodziny i szkoły. O jego znaczeniu świadczy czas utraty niepodległości Rzeczpospolitej. Wbrew różnym zabiegom zaborców, tożsamość narodowa Polaków i ich dążenie do odzyskania niepodległości, dzięki przekazywanym z pokolenia na pokolenie wartościom i wpajanej miłości Ojczyzny, trwały ponad 120 lat.

Dla 51% badanych podstawowym celem wychowania patriotycznego jest kształtowanie szacunku i miłości do narodowego dziedzictwa, wartości, kultury narodowej, historii, literatury, języka, bohaterów narodowych.

Do innych celów tego wychowania należą:

- 17% - wzmacnianie poczucia przynależności do narodu oraz odczuwania więzi ze swoją ojczyzną,
- 17% - przekazywanie i pielęgnowanie tradycji narodowych,
- 7% - podejmowanie wysiłku na rzecz swojego kraju i narodu,
- 2% - wpojenie szacunku do symboli i znaków narodowych: godła, flagi, hymnu,
- 2% - praca nad wykorzenieniem wad narodowych,
- 2% - ochrona swojego kraju przed wszystkimi zagrożeniami,
- 2% - obrona jego dobrego imienia.

Cele wychowania estetycznego

Wychowanie estetyczne to rozbudzanie w człowieku piękna, zapoznanie go z najlepszymi dziełami sztuki klasycznej i współczesnej, rozwijanie jego zdolności

artystycznych (Leżańska, 1990). Jest to także kształtowanie uczuć i rozwijanie wyobraźni, a jego narzędziami są sztuka i przyroda (Woźnicka, 1969).

Pozostałe cele wychowania estetycznego są istotne dla:

- 27% - wyzwalanie i kształtowanie zdolności twórczych,
- 19% - modelowanie zachowań estetycznych, troski o piękno najbliższego otoczenia domu, szkoły, miejsca pracy,
- 18% - wyrabianie wrażliwości estetycznej,
- 15% - kształtowanie wyobraźni,
- 11% - ukazywanie związków między pięknem i dobrem,
- 10% - ukazywanie piękna przyrody i wytworów człowieka.

Żadna z badanych osób nie wskazała na dbałość o własny wygląd i strój.

Cele wychowania społecznego

Wielkie znaczenie w procesie wychowania przywiązuje się socjalizacji, czyli uczynieniu z wychowanka istoty społecznej, tj. posiadającej kwalifikacje, system wartości i rozwiniętą osobowość, dzięki czemu staje się pełnowartościowym członkiem społeczeństwa (Okoń, 1984, s.278).

Wśród celów wychowania społecznego najistotniejsze dla 41% badanych było rozwijanie poczucia przynależności do grupy rodzinnej, społeczności lokalnej, grupy etnicznej, narodu, państwa, społeczności europejskiej i światowej.

Pozostałe cele tego wychowania wskazywało:

- 34% - formowanie postawy szacunku i tolerancji,
- 13% - wyrabianie poczucia odpowiedzialności za innych,
- 7% - świadoma postawa patriotyczna i obywatelska motywująca do odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym i publicznym,
- 4% - poznawanie wartości, stanowiących istotny motyw działalności indywidualnej i publicznej w Polsce, w Europie i w świecie,
- 0,5% - kształtowanie szacunku do własnego państwa,
- 0,5% - wychowanie do samorządności uczniowskiej.

Cele wychowania do życia w rodzinie

Wychowanie, niezależnie od przyjętej definicji i akceptowanych sposobów postępowania z wychowankiem, jest procesem przygotowywania go do samodzielnego życia w dorosłości. Ważnym społecznie elementem dorosłego życia człowieka jest założenie rodziny. By świadomie i odpowiedzialnie wejść w związek partnerski (małżeństwo lub konkubinat) i wychowywać dzieci, potrzebne jest odpowiednie przygotowanie i dojrzałość. Osiągnięciu tego sprzyjać mają działania dorosłych nazywane wychowaniem do życia w rodzinie. Dla M. Łobockiego pod nazwą tego wychowania kryje się wychowanie seksualne.

Autor ów wykazał jednocześnie jego nierozłączność z wychowaniem moralnym (Łobocki, 2002, s. 163 – 179).

Dla 34% badanych podstawowym celem wychowania do życia w rodzinie jest pomoc w rozwiązywaniu problemów i pokonywaniu trudności związanych z okresem dojrzewania i dorastania,

Pozostałe cele tego wychowania:

- 29% - kształtowanie pozytywnego stosunku do płciowości i odnoszenia jej do wartości nadrzędnych, takich jak poszanowanie życia,
- 23% - kształtowanie umiejętności obrony własnej intymności i nietykalności seksualnej oraz szacunku dla ciała innej osoby,
- 14% - promowanie integralnej wizji seksualności człowieka, ukazywanie jedności pomiędzy działaniem seksualnym a miłością i odpowiedzialnością.

Cele wychowania religijnego

Cele wychowania religijnego i ich realizacja zależą od wyznania, w którym wychowywane jest dziecko. Ze względu na przewagę w Polsce ludzi wyznania rzymskokatolickiego, w badaniach ujęte zostały cele wychowania chrześcijańskiego.

Chrześcijański cel wychowawczy sformułował francuski pedagog – biskup Dupanloup, dla którego „celem wychowania jest harmonijne chrześcijańskie życie, które ma być przygotowaniem do życia wiecznego" (Beno, 1996, s. 8).

Dla przyszłych pedagogów istotne są:

- 66% - budzenie szacunku do wartości duchowych,
- 16% - kształtowanie umiejętności rozeznawania i podejmowania decyzji w duchu Ewangelii,
- 11% - wychowanie przez ewangelizację i ewangelizacja przez wychowanie,
- 5% - wdrażanie do modlitwy w różnych sytuacjach życiowych.

Czterech ankietowanych odmówiło odpowiedzi na to pytanie uzasadniając to względami światopoglądowymi.

Cel wychowania religijnego „kształtowanie umiejętności rozeznawania i podejmowania decyzji w duchu Ewangelii" wskazywali głównie ankietowaniu utożsamiający się z chrześcijańskim nurtem wychowania.

Cele wychowania zdrowotnego

Wychowanie zdrowotne w szkole jest fundamentalnym prawem każdego człowieka i stanowi integralną część wychowania ogólnego (1999). Można go rozpatrywać:

- w zakresie zdrowia fizycznego,
- w zakresie zdrowia psychicznego – umysłowego,
- w zakresie zdrowia psychicznego – emocjonalnego.

Spośród zaproponowanych celów wychowania zdrowotnego najistotniejszym dla 38% okazało się kształtowanie postawy i zachowania zdrowego stylu życia.

Pozostałe cele tego wychowania:

- 18% - kształtowanie postaw prozdrowotnych,
- 12% - działania zmierzające do prawidłowego funkcjonowania organizmu, jego układów i narządów,
- 8% - nauczanie i stwarzanie okazji do czynnego wypoczynku i rekreacji,
- 7% - kształtowanie umiejętności rozpoznawania uczuć np. radości, złości, panowania nad nimi i kierowania nimi,

- 6% - rozwijanie umiejętności działania na rzecz zdrowia,
- 4% - dążenie do równowagi emocjonalnej,
- 3% - kształtowanie zdolności jasnego, logicznego myślenia,
- 3% - korygowanie wad w budowie i postawie ciała,
- 1% - modelowanie umiejętności opanowania nastrojów i humorów.

Cele wychowania ekologicznego

Na przełomie XX i XXI wieku zarówno działania rządu (m. in. dostosowanie do standardów Unii Europejskiej), jak i wielu organizacji pozarządowych, sprawiły znaczny wzrost świadomości ekologicznej społeczeństwa. Państwo i samorządy lokalne odpowiadają za ochronę środowiska w skali makro, wprowadzając rozwiązania ograniczające emisje gazów cieplarnianych (porozumienia z Kioto), budując wysypiska śmieci czy oczyszczalnie ścieków. Nie mniej ważne są działania podejmowane przez każdego człowieka: ekologiczne ogrzewanie domów, oszczędzanie energii i wody, zmniejszenie szkodliwości oddziaływania pojazdów na środowisko czy segregowanie śmieci. Efektywność tych działań zwiększa się wraz ze świadomością ekologiczną społeczeństwa, a ta z kolei zależy od oddziaływań edukacyjnych (Musioł, s. 110 – 111).

Najczęściej wskazywanym (44% badanych) celem wychowania ekologicznego było rozwijanie wrażliwości na problemy środowiska.

Pozostałe cele tego wychowania:

- 28% - budzenie szacunku do przyrody,
- 21% - uświadamianie zagrożeń środowiska przyrodniczego, występujących w miejscu zamieszkania,
- 7% - dostrzeganie zmian zachodzących w otaczającym środowisku oraz ich wartościowanie.

Wnioski

Otrzymane, zróżnicowane wyniki badań w zakresie prezentowanych, przez studentów kierunków pedagogicznych, poglądów wychowawczych, zarówno w zakresie dziedzin wychowania, jego metod i technik, jak i celów świadczy o braku ich indoktrynacji ze strony nauczycieli akademickich.

Jednocześnie licznej grupie badanych można zarzucić niekonsekwencje w tych poglądach, zwłaszcza w relacji: preferowane nurty a metody czy techniki wychowania. Dla praktyki wychowawczej, ze swej natury skomplikowanej, ta niekonsekwencja może przynosić pozytywne rezultaty. Elastyczny wychowawca dobierze metody i techniki adekwatne do zaistniałej sytuacji, a fanatyczny przedstawiciel któregoś z nurtów będzie ograniczał się jedynie do metod i technik dla niego charakterystycznych.

Należy przeprowadzić szeroko zakrojone badania nad świadomością patriotyczną młodego pokolenia Polaków i opracować efektywną strategię oddziaływań wychowawczych w zakresie wychowania patriotycznego.

Studentów kierunków pedagogicznych należy przygotować nie tylko pod względem merytorycznym i metodycznym. Ważne jest także lansowanie wśród nich wartości zawartych w celach wychowania różnych dziedzin.

Literatúra :

BENO, J. A. (1996). Pedagogika. Warszawa: Wydawnictwo Sióstr Loretanek. ISBN 83-8685-117-1
COLES, R. 1999. *Inteligencja moralna dzieci.* Poznań: Dom Wydawniczy REBIS. ISBN 82-7120-762-X
GURYCKA, A. 1979. *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. ISBN 83-0100-417-7
KONARZEWSKI, K. 1998. *O wychowaniu w szkole.* W: Kruszewski, K. (red.). *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
LEŻAŃSKA, W. 1990. *Przedszkole jako środowisko wychowania estetycznego.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. ISBN 83-0203-782-6.
ŁOBOCKI, M. 2002. *Wychowanie moralne w zarysie.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
ŁOBOCKI, M. 2003. *Teoria wychowania w zarysie.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls". ISBN 83-7308-234-4
ŁOBOCKI, M. 2007. *W trosce o wychowanie szkole.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls". ISBN 978-83-7308-830-6.
MILERSKI, B, ŚLIWERSKI, B. 2000. *Pedagogika. Leksykon.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
MUSIOŁ, M. 2006. *Media w procesie wychowania.* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek. ISBN 978-83-7441-711-2.
OKOŃ, W. 1984. *Słownik Pedagogiczny.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. ISBN 83-0105-793-9.
SZYMCZAK, M. 1979. *Słownik języka polskiego.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, T2. ISBN 83-0100-281-6.
SZCZĘSNY, W. W. 2001. Edukacja moralna – logos antropos praksis etos. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak". ISBN 83-8814-942-3.
WOŹNICKA, Z. (1969). *Wychowanie estetyczne w przedszkolu.* Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
1999. *Edukacja prozdrowotna.* „Lider" – wydanie specjalne, nr 1.

Kontakt: dr Marcin Musioł
Uniwersytet Śląski
Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów
ul. Grażyńskiego 53; 40-126 Katowice, Polska
tel.: 032 359 97 82
e-mail: mmusiol@us.edu.pl

Interpretácia a vedecké vysvetľovanie výsledkov výskumov

Peter Ondrejkovič, SR

Anotácia: Príspevok sa pokúša systematizovať činnosti spojené s interpretáciou výsledkov výskumov, vedeckým vysvetľovaním a porozumením v sociálnych a humanitných vedách. Upozorňuje na zložitú problematiku vedeckého zákona, dotýka sa vzťahov medzi naším konaním a jeho dôvodom, zdôrazňuje rozdiel medzi poznaním a vedením, upozorňuje na podmienky dobrej argumentácie a na nemožnosť oddeliť interpretáciu od exploračnej analýzy, ako i na „sociologický obrat" vo filozofii vedy. Uvádza niekoľko druhov výkladov (vysvetlení), vrátane hypotetického, genetického a teleologického. V závere upozorňuje na tzv. implicitné vedenie, ktoré nemožno explicitne formulovať a niekedy ani vysvetliť, čo považuje za súčasť čerpania sily vedy k novým objavom z vedomia obmedzenosti vlastných spôsobov videnia skutočnosti.

Kľúčové slová: interpretácia, vysvetlenie, porozumenie, vyplývanie, zákon, argumenty, exploračná analýza, implicitné a explicitné vedenie

Otázka kam zaradiť pedagogiku - medzi vedy o človeku, humanitné vedy alebo spoločenské vedy[32] iste nie je nepodstatná. Nezávisle na vyriešení tejto otázky spôsob interpretácie výsledkov v pedagogickom výskume bude mať oveľa viac spoločných znakov s interpretáciou výsledkov výskumu v uvedených vedách, ako s interpretáciou výsledkov výskumu v prírodný vedách . Pokladáme preto za zmysluplné formulovať nasledovné riadky na takej úrovni všeobecnosti, aby sa dali vzťahovať i na otázky spojené s pedagogickým výskumom, osobitne v prípade kvantitatívneho prístupu.

Súčasťou stratégie vedeckého výskumu vo vede (Ondrejkovič, 2005) je celkom prirodzene činnosť, ktorá býva spravidla zaraďovaná k záverečným fázam výskumu a ktorej funkcia spočíva v interpretácii nameraných dát, vo vysvetľovaní vypočítaných hodnôt, v hľadaní súvislostí a priraďovaní významov, odhaľovaní skrytých významov a pod. Pravdou však je, že s interpretáciou sa stretávame i v niektorých iných fázach výskumu. Príkladom je explikácia, ktorej funkcia spočíva v spresnení pojmov z bežného jazyka tak, aby vyhovoval vedeckému výskumu. Špeciálne v prípade sociálnych i humánnych vied často nie je vhodné pristúpiť mechanicky k explikácii; tomuto postupu musí predchádzať interpretácia zložitejších pojmov, osobitne ak sú súčasťou príslušnej teórie, príp. viacerých teórií. Explikáciu prostredníctvom interpretácie považujeme za adekvátnu vtedy, keď sa skutočne nachádza v intenciách príslušnej teórie, resp. význame príslušného pojmu. S takýmto postupom sme konfrontovaní veľmi často. Pojmy ako napr. pedagogická situácia, sociálna klíma, sociálny systém, odcudzenie, región, a pod. predstavujú z hľadiska explikácie zložitý problém a bez interpretačného postupu bude naše úsilie odsúdené na neúspech. Viera Bačová (2002, s.52) dokonca uvádza, že v skutočnosti žiadna kvantifikácia dát (ktorá bezprostredne súvisí s explikáciou) sa nemôže udiať bez predchádzajúceho určenia kvality javov, ktoré sa budú kvantifikovať, a že žiadna štatistická analýza by nemala byť bez kvalitnej interpretácie.

Často sme postavení i v pedagogike pred otázku rozlišovať medzi *vysvetlením* a *porozumením*. Nazdávame sa, že z hľadiska funkcie tohto príspevku, ktorá spočíva v snahe prispieť k riešeniu otázok interpretácie a vedeckého vysvetľovania, je vhodné charakterizovať

[32] **Černík a Viceník v svojej pozoruhodnej štúdii používajú termín *sociálno-humanitné vedy* (Černík, V., Viceník, J., 2004, s. 204 – 229)**

vysvetlenie ako hľadanie a nachádzanie príčin pedagogických, sociálnych i sociálnopedagogických javov, udalostí a procesov, ale i podstatných okolností a súvislostí, ktoré ich sprevádzajú. Dôležité je urobiť ich čo najzrozumiteľnejšími, neraz i za cenu prípustného zjednodušovania. Vedecké vysvetlenie je súčasne základným prostriedkom vedeckej systemizácie, ktorá spočíva v podriadení toho, čo vysvetľujeme (explanandum), tomu, pomocou čoho vysvetľujeme (explanans). Je to procedúra, v ktorej k danému explanandu hľadáme všeobecné zákonitosti, príp. teórie, u ktorých je pravdepodobné, že sú dostatočne známe. Neraz však pristupujeme k vysvetľovaniu prostredníctvom nových teórií, ku ktorým sme sami vo výskume dospeli.

Porozumenie[33]/ na rozdiel od vysvetlenia možno charakterizovať ako odhaľovanie významu alebo zmyslu príslušných javov, udalostí a procesov v istom sociálnom, príp. sociálnopedagogickom kontexte, prípadne ich interpretovanie. V procese porozumenia, podľa jedného z prúdov v postmoderných spoločenských i humanitných vedách (napr. v etnometodológii), je dôležité nielen to, akým spôsobom sa snažíme porozumieť svetu, v ktorom žijeme, ale najmä to, aby sme tomuto svetu dali zmysel (Garfinkel, 1967). Takéto chápanie súvisí i s konštrukcionizmom, so znovuvytvorením zmyslu poznávaného. Opisovanie a rozprávanie sa uskutočňuje vždy vo vnútri nejakého rámca, ktorý zabezpečuje pojmové prostriedky pre opis reality a pre jej prerozprávanie. Podľa toho každé poznávanie a následne vedenie ako konštrukcia je nevyhnutne vychádzajúce z hľadísk, ktoré sú definované sociálnymi, kultúrnymi, intelektuálnymi, politickými, morálnymi, príp. ekonomickými záujmami príslušnej konštrukcie vedenia. Každé vedenie je teda *chápaním* z určitej perspektívy (Ondrejkovič, 2004, s. 42). Stávanie sa zmysluplným prostredníctvom chápania, resp. porozumenia je súčasne *inscendenciou*, vstupovaním chápajúceho človeka do seba samého, sebaprehlbovanie a do určitej miery i spiritualizácia a nazdávame sa, že i humanizácia.

Teória interpretácie

Teóriou interpretácie a súvislého výkladu sa zaoberá *exegetika*. Vzťahuje sa však iba na výklad textov (zväčša teologických) a právnych. I keď sa exegetika používa prevažne v súvislosti s hermeneutikou, jestvuje však i možnosť jej aplikácie na výklad výsledkov výskumov.

Podľa Viceníka (2002, s. 93) je termín interpretácia mnohoznačný a predstavuje štyri (4) významy. Patrí sem:

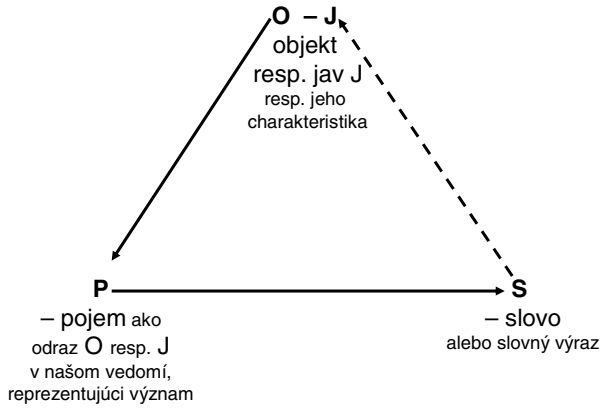
1. Sémantická interpretácia jazyka
2. Priraďovanie teoretickým tvrdeniam tie tvrdenia, ktoré sú bezprostredne spojené so skúsenosťou.
3. Teoretické interpretácie skúseností.
4. Priraďovanie zmyslu buď jednotlivým činnostiam, alebo ich výtvorom.

Sémantiku považujeme za súčasť semiotiky, ktorá skúma vzťahy medzi formou (tú skúma syntaktika) a významom znakov (Bedäutung), ktorý je podľa Fregeho totožný s denotátom, t.j. reálny alebo abstraktný objekt, zodpovedajúci príslušnému jazykovému výrazu, ktorý je ním označovaný. Od čias Fregeho sa zaznačuje sémantický trojuholník. Model znázorňuje základné vzťahy medzi objektívnou realitou (O-J), myšlienkovou oblasťou (P) a jazykovou oblasťou (S). Významom slova nie je priamo jav skutočnosti. Je potrebné si uvedomiť, že:

[33]/ **Neraz je vhodné použiť termín *chápanie* vo význame porozumenia.**

– zvuková, materiálna forma slova (designátor), neoznačuje tento jav bezprostredne, ale vyjadruje istý obsah (designát), ktorý je odrazom označeného javu vo vedomí hovoriacich
– odraz nie je pasívnym, zrkadlovým odrazom, ale je myšlienkovo spracovaný v procese poznávania, zovšeobecňovania, abstrahovania
– výsledok procesu – pojem alebo zovšeobecnená predstava – ešte nie totožná s lexikálnym významom slova

Sémantický Fregeho trojuholník



V súčasnosti za význam považujeme tak denotát, ako i zmysel (Sinn), teda to, čo jazykový výraz označuje alebo vyjadruje. Jestvuje aj koncepcia, podľa ktorej význam nie je predmet, ale iba parafrázou výrazu, t.j. iný jazykový obrat , čo znamená, že neprekračuje medze jazyka a všetká realita sa redukuje na jazyk.

V najvšeobecnejšej rovine sa objavuje otázka, aký je vzťah medzi našim konaním[34]/ a jeho dôvodom. Najlepší spôsob, ako možno vysvetliť konanie, ktoré sme vo výskume identifikovali, je uviesť, prečo aktér urobil to, čo urobil. Takúto explanáciu možno považovať za významnú súčasť interpretácie, ktorá nás očakáva ako nevyhnutná súčasť výskumu. To, že niekto niečo vykonal, nemôžeme vysvetliť iba poukázaním na to, že sa mu takéto konanie napr. páčilo. Dôležité je odhaliť príčiny jeho konania. Zdôvodniť, prečo niekto niečo vykonal často znamená predovšetkým uviesť:

a. p o s t o j k tomuto konaniu
b. p r e s v e d č e n i e , ktoré s konaním súvisí.

[34] **/Konanie pokladáme za také správanie, ktoré je úmyselné, teda intencionálne, ktoré je ďalej vyvolané istým druhom situácie alebo udalostí a konajúci si ho uvedomuje.**

Túto dvojicu zdvôvodnenia nazýva Davidson (1997, s. 12, 13) *bezprostredným dôvodom* konania. Sedová (1999, s. 74) pritom poukazuje na otázku, či je lepšou explanačnou stratégiou pokladať činnosť aktéra za racionálne správanie, alebo skôr za jeho sebavyjadrenie. To prvé je príznačné pre pozitivizmus a súčasne i pre kvantitatívny výskum, kým interpretovať konanie ako sebavyjadrenie patrí skôr do oblasti porozumenia, hermeneutiky a kvalitatívneho výskumu. I keď problematika rozdielnosti oboch prístupov pretrváva, predsa len jestvuje možnosť ich vzájomnej komplementarity, kompromisu, t.j. interpretácie konania na základe zákonitostí, pôsobenia objektívnych (nadosobných) síl a súčasne i ako intencionálnym líčením činnosti v sieti významov, praktík a pravidiel. Postup objasňovania konania prostredníctvom dôvodov predstavuje racionalizáciu konania. Stratégia uvádzania dôvodov (Sedová, 1999, s. 74) je spoločná aj pre stúpencov nomologickej explanácie, prostredníctvom zákonov a zákonitostí, ako aj pre prívržencov hermeneutického, idiografického prístupu. V tom druhom (idiografickom) prístupe dôvody nie sú považované za príčinu konania. Oba prístupy sa líšia iba v tom, že v prvom prípade dôvody konania chápeme ako vysvetlenie, kým v druhom prípade za opis konania v určitom kontexte. Takýto prístup sme v kapitole 4. Úvodu do metodológie sociálnych vied (Ondrejkovič, P. 2005) nazvanej "K otázkam komplementarity kvalitatívnych a kvantitatívnych metód" nazvali *metodologickým realizmom*. Autor týchto riadkov je presvedčený, že vedecký prístup neznamená iba pochopenie javu a jeho prerozprávanie, ako nás o tom neraz presviedčajú fundamentalisti kvalitatívnych metód, ale je podmienený i hľadaním, nachádzaním a odhaľovaním preukázateľných skrytých spojení s inými javmi, vysvetľovaním ich vzájomných vzťahov, vysvetľovaním ich významu a hľadaním ich príčin. I tu je nevyhnutné rozhodnúť sa:

- Pre paradigmu plánu, *finality*, podľa ktorej sa riadi dianie vo svete a predpokladá sa možnosť jeho pozania a tým aj účelu. V tom prípade sa stáva táto paradigma módom (prijatým spôsobom) interpretácie odohrávajúcich sa javov.
- Pre paradigmu kauzality, kondicionality alebo koincidencie javov, vychádzajúcej z možnosti vysvetlenia každej udalosti kauzálnym zákonom. Pritom napr. *singularistická* koncepcia kauzality určuje príčinu len ako aktuálnu individuálnu situáciu a súhrn všetkých udalostí, ktoré predchádzajú inej udalosti a to tak, že medzi oboma nie je ani časová, ani priestorová medzera. No tzv. *probabilistická* (pravdepodobnostná, hodnoverná) koncepcia neobmedzuje kauzálne vzťahy len na deterministické procesy, je definovaná v termínoch štatistickej relevantnosti. V takom prípade pravdepodobnosť znamená relatívnu častosť výskytu, frekvenciu. Tu hovoríme jednak o:
  - štatistickom vysvetlení, kde pravdepodobnosť je interpretovaná ako relatívna početnosť a
  - induktívnom vysvetlení, kde je pravdepodobnosť interpretovaná ako kvantitatívna logická relácia, pričom kvantitatívnym vyjadrením induktívnej pravdepodobnosti je potvrdenie (verifikácia, známa ako potvrdenie hypotézy).

Pri interpretácii je nevyhnutné argumentovať, usudzovať a zdôvodňovať (podoprieť dôvodmi). Osobitne zdôvodňovanie sa riadi istými pravidlami, ku ktorým patrí podmienka pravdivosti a podmienka akceptácie. Pri zdôvodňovaní pre poznanie však nestačí akceptovať, že je niečo pravdivé, ale zdôvodnenie musí byť aj úplné. Teóriou zdôvodnenia sa zaoberá *fundacionalistická teória* (foundation theory), podľa ktorej poznanie spočíva na základoch, ktoré tvoria premisy zdôvodňovania. Tieto poskytujú základné presvedčenia, ktoré sa zdôvodňujú samy, alebo sú sebazdôvodnenými. Ostatné sa opierajú o základné presvedčenia (Lehrer, 1999, s. 19).

Uviedli sme nevyhnutnosť argumentácie pri interpretácii výsledkov výskumu. Samotný argument predstavuje tvrdenie, o ktoré sa opiera demonštrácia pravdivosti iného tvrdenia.

Pokúsime sa uviesť niekoľko poznatkov podmieňujúcich presvedčivú, resp. dobrú argumentáciu:

- Argumentami zdôvodňujeme tvrdenia.
- Argument vedie pravdivosť nášho tvrdenia (konklúzia, záver úsudku ako dôsledok iných výrokov) späť k pravdivosti iného tvrdenia (premisy, v prípade spoločenskovedných výskumov ide však skôr o pravdepodobnostné potvrdzovanie záverov).
- Kto tvrdenie zdôvodňuje argumentom, vlastne tvrdí:
  1. Všetky premisy, z ktorých vychádza, sú pravdivé.
  2. Z premís vyplýva konklúzia.

  Obe tvrdenia sú nezávislé. Ak vyplýva z premís konklúzia, potom je argument *logicky správny* a presvedčivý. Keď sú premisy konklúzie pravdivé, je argument aj *platný*.
- Argument možno napadnúť iba dvoma spôsobmi: alebo poukázaním na to, že nie je logicky správny, alebo že premisy nie sú pravdivé.

Kým pristúpime k interpretácii, je nevyhnutné si uvedomiť, že výsledky zisťovania alebo dáta výskumnej práce sú pre riešenie výskumného problému surovým materiálom (Kerlinger, 1972, s.669). Tvoria vlastne podklad pre overenie hypotéz, pre vysvetlenie, príp. opis zistených skutočností ("zisťovacie" výskumy) a prienik do štruktúry sledovaného javu, príp. aj príčinnosti. Niekedy sa stretávame s formuláciami, ako „dobývanie znalostí z dát“ (data mining), ako uvádza Hendl (2004, s.19). Uvedené podklady využívame v interpretácii ako (spravidla) jazykovej forme výkladu výsledkov výskumu. Výskumník pritom preberá a reflektuje výsledky spracovania dát, *analyzuje* vzťahy a dospieva k záverom, ktoré vysvetľuje, pripisuje im význam, príp. ich porovnáva. Úlohou interpretácie [35]/ nameraných početností a vypočítaných hodnôt je teda popísať alebo vysvetliť sociálne javy, ich vlastnosti a vzťahy, príp. zákonitosti, ktoré sú predmetom výskumu. Postupovať takýmto spôsobom znamená postupovať *deduktívno-nomologicky* ("zákonitoodvodzujúco"). Na základe zistených skutočností zisťujeme, či sa vyskytla príčina vykladaného účinku. Tento postup sa opiera o tzv. *Hempel-Oppenheimovu* schému, (Hempel, 1948) ktorá je aplikovateľná vo väčšine prípadov spoločenskovedných výskumov, spočívajúcich na teoreticko-empirických postupoch.[36]/ Tu je vzťah medzi explanans a explanandum vzťahom logickej dedukcie.

Interpretáciu nameraných početností, vzťahov a ostatných empirických zistení nemožno oddeliť od **exploračnej analýzy**. Spočíva vo vyhľadávaní vzťahov v dátach, ktoré sme vypočítali, príp. i v zadávaní požiadaviek na ďalšie výpočty. Na to, aby sme dokázali relatívne presne stanoviť, ktoré z nameraných dát majú ústredný a ktoré okrajový význam z hľadiska sledovaného javu, používame najčastejšie *neparametrickú štatistiku*. Často sa používa zhluková (klastrová) analýza, analýza latentných tried, analýza dráh (path analýza) a i. V prípade exploračnej analýzy je neraz nevyhnutné postupovať nad rámec stanovených hypotéz, stavať a klásť otázky, na ktoré sa usilujeme nájsť odpovede vo vypočítaných dátach. Neraz každá odpoveď má za následok novú, ešte hlbšiu otázku, až kým nevyčerpáme informácie, ktoré sú obsiahnuté vo výsledkoch zisťovaní, ktoré sme vykonali prostredníctvom kvantitatívnych metód. Často má takýto postup charakter *induktívneho usudzovania* (probabilistického vysvetlenia), ktoré je založené na výsledkoch pozorovania. Práve preto

---

[35] **/ V literatúre sa niekedy stretávame s osobitným krokom, ktorý nasleduje po spracovaní dát a ktorý sa nazýva analýza. Predstavuje vlastne triedenie spracovaných dát do skupín. V skutočnosti ale výskumník musí s takýmto triedením počítať už pri formulácii problému, formulovaní hypotéz a pri operacionalizácii. V tejto časti sme preto upustili od vyčlenenia analýzy ako samostatného kroku a analýza v našom ponímaní splýva, resp. sa prelína s interpretáciou.**

[36] **Hempel-Oppenheimova schéma vysvetľovania bola niekoľkokrát popísaná, najznámejšia je práca Carl G. Hempela Aspects of Scientific Explanation (1965) a práca Daniela Littla (1991).**

však nemôžme dospieť k logicky spoľahlivým záverom. Môžeme dospieť nanajviac k záverom, ktoré sú veľmi presvedčivé alebo veľmi pravdepodobné.

> Napr. v istom regióne osoby registrované na Úrade práce poberajú (absolventi škôl) dávky v nezamestnanosti. Celkom prirodzene by sme mohli induktívne usudzovať, že sú bez pracovného pomeru, resp. sú nezamestnaní. Kým však túto skutočnosť neoveríme u všetkých registrovaných osôb, nebudeme môcť naše induktívne závery dokázať. Je pritom vysoko pravdepodobné, že zistíme istý počet registrovaných absolventov, ktorí v skutočnosti pracujú, niektorí bez oficiálne uzavretého pracovného pomeru, ale dokonca budú medzi nimi i takí, ktorí pracovný pomer uzavretý majú. Táto skutočnosť vyvracia výsledky nášho induktívneho usudzovania.

Neraz vedie práve takýto postup k stavaniu nových hypotéz. Pri exploračnej analýze dát je nevyhnutný veľmi opatrný postup, lebo jej výsledky je spravidla potrebné testovať (ako hypotézy), nakoľko môžu poskytovať iba čiastkové pohľady, nasvedčovať o náhodilých vzťahoch a pod., ktoré treba overiť.

Pri interpretácii dát sa neraz uchyľujeme súčasne i k využívaniu **sekundárnej analýzy**, ktorá spočíva vo využívaní výsledkov výskumov, ktoré sa uskutočnili pôvodne za iným výskumným cieľom, než výskum, ktorý práve uskutočňujeme. Používanie sekundárnej analýzy zvyšuje epistemologickú hodnotu nášho výskumu, pravda, ak dokážeme zabezpečiť validnosť dát, ktoré v sekundárnej analýze použijeme.

Pri interpretácii je nevyhnutné vysvetliť spôsob, akým sme postupovali pri výpočte, ktoré matematicko-štatistické metódy sme použili, či sú výsledky operácií štatisticky významné, príp. aká je tesnosť závislostí početností, u ktorých sme zistili ich štatistickú významnosť. Pri interpretácii nameraných početností treba brať ohľad i na skutočnosť, že javy, ktoré sme prostredníctvom ukazovateľov zaznamenali a merali sa vyskytujú vždy v určitom čase a v určitom priestore.

Dôležité je i porovnanie výsledkov s doteraz známymi poznatkami o skúmanom jave, príp. porovnanie výsledkov s výsledkami predchádzajúcich výskumov. Práve tu je vhodné plasticky poukázať alebo na potvrdenie doteraz platných poznatkov, na ich rozšírenie, korekcie príp. neplatnosť.

Podstatnú časť interpretácie výsledkov výskumu tvorí *potvrdenie* (nepresne verifikácia) alebo *falzifikácia hypotéz*. I keď ide o všeobecne známe poznatky, pripomenieme, že k potvrdeniu na určitom stupni i falzifikácii pristupujeme na základe výsledkov *testovania* hypotéz. Hypotézy vždy testujeme voči niečomu, často voči alternatívnemu predpokladu. Alternatív môže byť niekoľko. Ako alternatívu označujeme tzv. *nulovú hypotézu*, ktorou je predpoklad, že medzi premennými, ktoré skúmame, nie je žiaden vzťah. **Hypotézu potvrdzujeme, keď zamietame nulovú hypotézu o tom, že nejstvuje žiaden vzťah medzi skúmanými premennými**. Platí tu princíp konfirmácie, podľa ktorého tvrdenie môžeme empiricky potvrdiť iba na určitom pravdepodobnostnom stupni, nakoľko väčšina tvrdení v spoločenských vedách nie sú pravdivé v absolútnom zmysle slova. Je prirodzené, že výsledky testovania hypotéz podrobujeme i zisťovaniu, či rozdiel, ktorý sme namerali a ktorý nám umožňuje zamietnuť nulovú hypotézu, nie je spôsobený iba náhodou. Robíme tak výpočtom *signifikantnosti*, t.j. štatistickej významnosti nameraných dát. Postup výpočtu štatistickej významnosti je závislý od druhu premenných, s ktorými pracujeme a od početnosti výskumného súboru.

Pri interpretácii sa často uplatňuje tzv. *vyplývanie* [37]/ - vzťah medzi premisami a záverom v úsudku. V úsudku je posledná veta (záver) považovaná za dôsledok predchádzajúcich viet (premís, predpokladov). Závery vyplývajú z premís a premisy potvrdzujú záver. V úsudku však nie vždy je záver v celom rozsahu potvrdzovaný premisami. V takomto prípade hovoríme o *pravdepodobnostnom úsudku* (napr. v prípade analógie).V prípade, že premisy potvrdzujú záver v celom rozsahu, hovoríme o *deduktívnom úsudku*. Vyplývanie má teda zaručovať, aby v každej interpretácii, v ktorej sú pravdivé premisy, v našom prípade výsledky zisťovania, bol pravdivý i záver.

Osobitným prípadom vyplývania je tzv. *enthymématické vyplývanie*, pri ktorom nie je uvedená časť premís, z ktorých vyplýva záver, ale tieto výroky sú (odborníkom) známe. Často hovoríme, že sú to účinky podľa "zdravého rozumu" (comon sense). O usudzovaní v rámci interpretácie neraz hovoríme aj ako o *intuitívnom*, ktoré býva charakterizované ako zvláštny druh poznania, založený na mnohoročnej skúsenosti výskumníka, na priamom názore, bez diskurzívneho [38]/ myslenia.

Pri interpretácii výsledkov výskumu sa často nevyhneme *hypotetickým výkladom*. Vedecké vysvetlenie spočíva v podriadení toho, čo vysvetľujeme (explanandum), tomu, pomocou čoho vysvetľujeme (explanans). Niekedy však chýba to, pomocou čoho vysvetľujeme, chýba explanans, premisa. Nemôžeme preto hovoriť o vyplývaní. V tom prípade naše vysvetlenie nemá charakter pozorovacieho výroku, ale usudzovania z účinku na jeho príčiny.

> Tak napríklad predpokladáme, že žiaci, ktorí dosiahli vynikajúce výsledky na nejakej športovej súťaži, pred súťažou intenzívne trénovali, i keď pozitívne o tejto skutočnosti nevieme, iba ju predpokladáme. V skutočnosti sa však môže stať, že žiaci, ktorí (z najrôznejších dôvodov) vynikajúce výsledky nedosiahli, trénovali oveľa intenzívnejšie a o úspech ich pripravila náhoda (napr. nevydarený štart pri pretekoch, momentálne indispozícia, ale i zdravotný stav a pod.).

Iný druh interpretácie výsledkov predstavujú tzv. *genetické výklady*. Sú to vedecké vysvetlenia, v ktorých explanandum tvorí posledný článok viacerých jednotlivých vysvetlení, najmenej však dvoch. Ťažiskom týchto vysvetlení je odpoveď na otázku, z čoho vznikol výsledok, ku ktorému sme sa dopracovali.

Uvedieme niekoľko príkladov:

> Ciele, o ktoré usiluje istá skupina ľudí, sú pokračovaním úsilia ich predchodcov, rodičov a p. Veľký sociálny útvar, napr. veľkomesto s anonymitou svojich obyvateľov, vzniklo zo stredovekej osady, v ktorej každý každého poznal. Dnešné gymnáziá vznikli zo stredných všeobecnovzdelávacích škôl, ktoré vznikli z pôvodných klasických a humanitných gymnázií. Rozvoj súdnictva a absencia fyzických trestov a mučenia vznikli z prekonania feudálnej justície a práva útrpného.

Teleologické výklady ako druh interpretácie nehľadajú odpovede na otázku prečo, ale na otázku *na čo*, na aký účel. V takýchto výkladoch býva vznik príslušného javu vysvetlený

---

[37] /Pôvodcom termínu vyplývanie je Alfred Tarski, ktorý v r. 1936 podal exaktnú definíciu logického vyplývania. Termín vyplývanie však nemožno stotožňovať s odvodzovaním, ktorý rozpracoval Bernard Bolzano ešte v r. 1837.

[38] /Vychádzame z Habermasovho chápania diskurzu ako formy komunikácie, ktorá vylučuje nároky na správnosť a pravdivosť bez výrokov, pokiaľ nie sú podložené argumentami.

uvedením účelu, ku ktorému vedie alebo viesť má. Keď si uvedomíme účel istého javu, udalosti, ľudského správania, výskytu niečoho a pod., podarí sa nám vysvetliť jeho existenciu uvedením jeho účelu. Niekedy sa považuje teleologický výklad za podtriedu príčinného výkladu.

Treba sa ešte zmieniť o existencii niekoľkých rovnocenných vysvetlení určitého javu, početnosti jeho výskytu, udalosti či ľudského správania a pod. S takouto možnosťou existencie viacerých vysvetlení sa v spoločenských vedách stretávame často. Zdanlivo sa natíska názor, že pri existencii dvoch vysvetlení jeden z nich nebude pravdivý. Tomu však nemusí tak byť. Dve vysvetlenia v spoločenských vedách nemusia byť protirečivé, ale môžu mať komplementárny charakter, t.j. navzájom sa doplňovať a predstavovať úplnejšie vysvetlenie ako každé z nich samo o sebe.

Pokladáme za dôležité zdôrazniť, že k otázkam interpretácie patrí i skutočnosť, že v humanitnom (a teda i pedagogickom) a spoločenskovednom výskume majú prakticky všetky výsledky *pravdepodobnostný charakter*. Znamená to toľko, že jav, ktorý bol predmetom výskumu, vedie s určitou pravdepodobnosťou k druhému javu. To znamená, že výsledky nemôžeme interpretovať ako súbory príčin a účinkov, resp. považovať vzťah medzi nimi za jednoznačne asymetrický, ale že vzťah príčiny a účinku môžeme interpretovať iba ako vzťah určitej pravdepodobnosti. A. Hirner hovorí v tejto súvislosti o *voľnom, menlivom kauzálnom spojení* (Hirner, 1976, s. 160 a nasl.). Práve vo výchove a vzdelávaní, ako i v sociálnom živote sa stretávame s voľným kauzálnym spojením, ktoré je charakterizované aj mnohosťou príčin, aj mnohosťou účinkov. Karl-Dieter Opp (1976, s. 39-40) uvádza, že aplikovať a interpretovať výsledky výskumu (v našom prípade – pozn. P.O.) znamená čítať, vzájomne diskutovať, publikovať, argumentovať, vysvetľovať, odmietať, brať na vedomie, opomínať, osvojovať si.

V prípade kvalitatívnych metód má interpretácia odlišný význam. Predstavuje jednu z metód, ktorou má byť zmysel výsledkov výskumu "preložený" do jazykove fixovaného porozumenia. V kvalitatívnej interpretácii sa celkom vedome upúšťa od nezaujatosti výskumníka, počíta sa s jeho predsudkami, predchádzajúcimi skúsenosťami, bez ktorých nie je nikto z nás, názormi a stanoviskami, ktoré ovplyvňujú porozumenie a interpretáciu.

Súčasťou interpretácie výsledkov výskumu sa niekedy stáva *diskusia*. I keď uvedený termín nie celkom vystihuje obsah postupu výskumníka, termín diskusia sa natoľko vžil, že niektoré vedecké a odborné časopisy priamo predpisujú v rámci štruktúry publikovaných výskumov túto časť interpretácie výsledkov výskumu ako obligátnu. V rámci diskusie výskumník polemizuje, príp. "diskutuje" s odlišnými tvrdeniami, resp. závermi iných výskumov. Tento spôsob prezentácie výsledkov výskumu sleduje cieľ - poukázať na rozdiely tohto výskumu v porovnaní s inými poznatkami, resp. závermi iných výskumov a zdôrazniť argumenty, ktoré svedčia v prospech autora príslušného výskumu.

Takýto postup však nemusí nevyhnutne nadobúdať formu diskusie. Pri interpretácii výskumník neraz "iba" porovnáva výsledky svojho zistenia s výsledkami iných výskumov. Tu platí zásada, ktorú musí mať výskumník na mysli - porovnávať možno iba porovnateľné výskumy. Výsledky výskumu zistené na súbore istej vekovej skupiny nemožno porovnávať napr. s výsledkami výskumu, v ktorom výskumný súbor tvorila iná veková kategória respondentov. Otázka porovnateľnosti tak predstavuje osobitný problém. Neraz sa porovnávanie výsledkov výskumu, ku ktorým sa výskumník dopracoval, ponecháva "napospas" poslednému, desiatemu kroku stratégie - *záverom výskumu*, čo predstavuje postup, ktorý nemožno bez výhrad odporúčať.

Na záver pokladáme za nevyhnutné zdôrazniť, že treba *zavrhnúť* predsudok, že prostredníctvom akokoľvek kvalitne koncipovaného výskumu, či už kvalitatívneho alebo kvantitatívneho, dosahujeme *neomylné pokroky*. Musíme pripustiť, že stále nám chýba záruka úspechu a neomylnosti. Preto by sme mali byť skromnejší a pripustiť, že naše poznanie na

základe nášho výskumu a použitých metód môže byť chybné, obsahovať nejeden omyl, príp. že sme sa omylov dopustili pri interpretácii nameraných dát. Tvrdohlavé ulpievanie na našom poznaní nemá nič spoločného s vedeckou skromnosťou, ani s etikou vedeckej práce.

Napokon treba ešte zdôrazniť vhodnú prezentáciu výsledkov výskumu ako významnú súčasť interpretácie. Okrem slovného popisu výsledkov sa nezaobídeme bez použitia tabuliek, grafov, obrázkov a schém i pri samotnej interpretácii. Pri ich aplikácii je nevyhnutné dodržiavať zásadu prehľadnosti a zrozumiteľnosti, výstižnej formulácie názvu stĺpcov a riadkov ("hlavičiek") v tabuľkách, uvádzať ich pomenovanie a priebežné číslovanie.

Záver

Interpretácia výsledkov výskumov a vedeckého vysvetľovania a porozumenia v sociálnych a humanitných vedách predstavujú činnosti, ktoré sú minimálne tak náročné, ako všetky ostatné zložky výskumu. Majú svoje korene v samotných počiatkoch výskumu a prelínajú sa všetkými fázami, ktorými výskum prechádza. Nemožno ich podceňovať, ani pristupovať k nim rutinne. Práve v činnostiach, ktoré nazývame interpretáciou sa najlepšie zrkadlí nielen skúsenosť a zručnosť výskumníka ale najmä vzdelanosť, rozhľadenosť a invencia.

Literatúra

1. ALBERT, H. 1994. Kritik der reinen Hermeneutik. Das Antirealismus und das Problem des Verstehens. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag.
2. BAČOVÁ, V. 2002. Dilemy výučby kvalitatívnej metodológie. In: Čermák, I., Miovský, M.(ed.): Kvalitatívní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí. Brno: Psychologický ústav AV ČR a SCAN.
3. ČERNÍK, V., VICENÍK, J. 2004. Problém rekonštrukcie sociálnych a humanitných vied. Bratislava: Iris 2004.
4. DAVIDSON, D. 2004. Čin, myseľ, jazyk. Bratislava: Archa
5. GARFINKEL, H. 1967. Studies in Ethnomethodologie. Pretince Hall: Engelwood Cliffs,.
6. HABERMAS, J. 1969. Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik. Eine Nachtrag zur Kontroverse zwischen Popper und Adorno. In: Adorno, T.W., Albert, H. u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied u. Berlin: Luchterhand, s. 155-192
7. HABERMAS, J1967. Zur Logik der Sozialwissenschaften. Frankfurt a. M.: Mohr, Philosophische Rundschau, Beiheft 5
8. HEMPEL, C.G. 1965. Aspects of Scientific Explanation. New York, London: Routlege
9. HEMPEL, C.G., OPPENHEIM, P. 1948. Studies in the Logic of Explanation. In: Philosophy of Science, roč. 1948, č. 15, s. 135 – 175
10. HENDL, J. 2004. Přehled statistických metod zpracování dat. Praha: Academia
11. HIRNER, A. 1976. Ako sociologicky analyzovať. Bratislava: Ústav školských informácií
12. FAJKUS, B. 2005. Filosofie a metodologie vědy. Praha: Academia
13. KERLINGER, F.N. 1972. Základy výzkumu chováni. Praha: Academia
14. LEHRER, K. 1999. Teória poznania. Bratislava: Infopress
15. LITTLE, D. 1991. Varieties of Social Explanation. An Introduction to the Philosophy of Social Science. Boulder: University of Colorado
16. MAŘÍKOVÁ, H., PETRUSEK, M.,VODÁKOVÁ, A.(eds.) 1996. Velký sociologický slovník, Praha: Karolinum
17. ONDREJKOVIČ, P. 2004. Socializácia v sociológii výchovy. Bratislava: VEDA
18. ONDREJKOVIČ, P. 2005, 2006. Úvod do metodológie sociálnych vied. Bratislava: Regent 2005, II. vyd. 2006.

19. POLANYI, M. 1985. The Tacit Dimension. Garden City. New York: Doudleday
20. SEDOVÁ, T, 1999. K Davidsonovmu chápaniu explanácie prostredníctvom dôvodu. In: Havlík, V.(ed.): Mezi jazykem a vědomím. Praha: Filosofický ústav AV ČR,
21. VICENÍK, J. 2002. Empirické teórie, ich štruktúra a spôsoby ich overovania. In: Organon F, roč. 9., č. 1,
22. VICENÍK, J. 1988. Spory o charakter metodológie vied. Bratislava: Pravda
23. WINCH, P. 2004. Idea sociální vědy a její vztah k filosofii. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, orig. The idea of a social science and its relation to philosophy. Routledge 1958, 1990.

Summary:
To question the interpretation of the empiric research results.
PETER ONDREJKOVIČ, Filozofická fakulta UKF v Nitre

This contribution tries to systematize the activities connected with the interpretation of the empiric research results and scientific explanation, as well as the comprehension in Social studies. It emphasizes the complexity of the scientific law, speaks about the relation between our action and its reason, stresses the difference between knowledge and comprehension and it mentions the conditions for good argumentation and impossibility to separate the interpretation from explorative analysis. Moreover, it takes notices of “the sociological reversal“ in the philosophy of science. It presents several kinds of interpretation including hypothetical, genetic and teleological one. In its conclusion, the author emphasizes the fact that so-called “ implicit (tacit) knowledge“ can neither be explicitly formulated and in some cases nor even explained, what he thinks is a way that forces science to new discoveries, as it is aware of its limits in perceiving reality.

Prof. PhDr. Peter Ondrejkovič, PhD.,
Filozofická fakulta UKF, Štefánikova 67
949 74 Nitra
e-mail: pondrejkovic@ukf.sk

Aktuálne otázky výchovy súčasnosti

Erich Petlák, SR

Anotácia: Autor sa v príspevku zaoberá aktuálnymi otázkami výchovy detí a mládeže. Pripomína, že výchovné aspekty sú oveľa zložitejšie, pretože na výchovu pôsobí oveľa viacej činiteľov ako na vzdelávanie. V zmysle tohto spomína oblasti, ktoré žiak vníma zo spoločnosti. V tejto súvislosti píše aj o vplyve masmédií na výchovu mládeže a o zmene hodnotovej orientácie mladých ľudí. V príspevku apeluje na potrebu dôkladnejšej pedagogickej prípravy učiteľov.

Kľúčové slová: činitele výchovy, hodnoty mládeže, príklady spoločnosti, zmeny v spoločnosti, vplyv médií na výchovu, neuropedagogika, príprava učiteľov, zážitkové vyučovanie, spoločenská patológia.

Na úvod sa mi žiada pripomenúť mýlnu predstavu o tom, že škola svojou dobrou didaktickou prácou zabezpečuje aj výchovu. O tom, že priama úmera tu neplatí, netreba polemizovať. Nazdávali sme sa aj, že zmeny v spoločnosti automaticky pôsobia na výchovnú prácu školy. Skutočnosťou je, a dnes sme toho svedkami, že ani tieto predpoklady nefungujú samočinne, a tak škola, spoločnosť i rodina stoja pred vážnymi výchovnými otázkami, ba rovno treba povedať problémami. Zdá sa, že spoločnosť a s ňou aj škola sa na konci 20. a aj začiatku 21. storočia vrhli na preferovanie scientizmu vo vzdelávaní, na ekonomické a hospodárske súperenie krajín a štátov a spoločnosti a škole unikla jej výchovná a spoločenská funkcia. Nezdravé medziľudské vzťahy, uvoľnená morálka, nevraživosť medzi národmi, rasová neznášanlivosť, konzumný spôsob života, drogy a rad ďalších negatív, je len skromný výpočet toho, čo dnes kvári nielen školu ale celý svet.

Akiste nie je potrebné osobitne zdôrazňovať, že v ostatných rokoch čoraz významnejšie rezonujú otázky týkajúce sa výchovných aspektov školy a mládeže. Nielen tí, ktorí sú priamo zainteresovaní na výchove a vzdelávaní (učitelia a vychovávatelia), ale celá spoločnosť upozorňuje na znižujúcu sa hodnotovú orientáciu mladých ľudí, čo sa prejavuje v ich negatívnom chovaní. V tejto súvislosti sa často skloňujú pojmy: rodina, škola masovokomunikačné média, spoločnosť, a to najmä z istého pohľadu, resp. vymedzenia podielu toho-ktorého činiteľa na výchove. A tak sme svedkami vzájomných „obviňovaní sa“ – rodina vytýka škole, že sa zameriava zväčša (alebo len) na vzdelávaciu stránku, škola zasa tvrdí, že rodiny sa málo venujú výchove svojich detí, škola spolu s rodinou vytýkajú masovokomunikačným médiám negatívny vplyv na mládež, spoločnosť vytýka aj škole aj rodine malú účinnosť výchovného pôsobenia. Bezpochyby každý z uvedených činiteľov má svoj podiel na celkových výsledkoch. O rodinnej výchove, o jej zmenách v ostatných rokoch bolo už napísaných toľko štúdií, že sa javí temer zbytočné o tom hovoriť alebo ďalej písať. Pripomeniem azda len, že nejedna súčasná mladá rodina, vo väčšine prípadov, len s obtiažami dokáže zodpovedne plniť svoju výchovnú funkciu (tu by sa dali analyzovať: problémy so zamestnaním, týždenné a ja viactýždenné odchody jedného z rodičov za prácou, časová náročnosť práce a pod.). Žiaľ, aj v školách môžeme nájsť dosť príkladov nesprávneho chovania sa mládeže. Potýčka dvoch žiakov pred rokom v základnej škole v Topoľčanoch, žiaľ, končiaca sa smrťou jedného z nich, „odhalila“, že v našich školách sa vyskytuje šikanovanie. Odhalila som uviedol v úvodzovkách zámerne, pretože „odhalila“ odhalené, teda to čo vedia mnohí učitelia a rodičia (pozri napr. vyjadrenia v Novom čase – 20. 12. a 21. 12. 2006). Pravdaže, bolo by veľmi naivné si myslieť, že šikanovanie v školách je fenomén len ostatných rokov. Žiacke potýčky, škriepky, sem-tam aj drobnejšie bitky zažil počas školovania každý z nás. Horšie je však, že kým v minulosti išlo prevažne o detské hádanie sa,

o vytváranie skupín „jedných proti druhým“ s prevažne verbálnou povahou a pod., v ostatných rokoch sa situácia zásadnejšie mení, žiaľ, k horšiemu.

V tejto súvislosti chcem upozorniť na dve oblasti. Prvou je vplyv médií na mládež. T. Radecki (americky psychiater) napísal: „Priemerné americké dieťa, ktoré má doma prístup k televízii alebo k videu, do svojich 18. rokov vidí 32 000 vrážd, 40 000 pokusov o vraždu a štvrť milióna aktov násilia. ... filmová zábava obsahuje až 40 % fyzického násilia. Ďalšie starosti robí prenos nevhodných sexuálnych hodnôt, nerealistické postoje k drogám a alkoholu, prehnané zbožňovanie zábavy a jej protagonistov, zanedbávanie realistických a vzdelávacích programov a vôbec zanedbávanie čítania.“ *(Kovalikova, S., Olsenová, K., 1995, s. 40)* K uvedenému možno dodať, že v ostatných rokoch sa začína rozpracúvať neuropedagogika, ktorá okrem iného študuje funkcie mozgu v procese vyučovania a učenia sa, zaoberá sa činnosťou neurónov v mozgu a ich vzájomným prepojením so synapsiami a pod. Na základe bádaní konštatuje, že čím je prostredie podnetnejšie, tým „hustejšie“ je prepojenie, tým „pružnejší“ je mozog a pod. Že spomenuté rôzne „masmediálne programy“ sú len málo podnetné, že len málo prispievajú k prehlbovaniu činnosti mozgu akiste netreba pochybovať. J. Nováčková hovorí: „... v dôsledku sledovania tzv. akčných filmov dochádza k ubúdaniu mozgových buniek a spojenia medzi nimi čo vedie skutočne až ku zníženiu inteligencie.“ *(Kovalikova, S., Olsenová, K., 1995, s. 40)* Ba môžem ísť ešte ďalej a uviesť zistenie T. M. Wiliamsa, ktorý píše o svojom zistení. V istom mestečku v Kanade nebolo možné pre prírodné podmienky prijímať televízny signál do roku 1973. Okrem absencie televízie sa mesto ostatným vybavením od iných miest v ničom nelíšilo. Po vybudovaní televízneho vykrývača sa však v meste zásadne zmenilo správanie sa mladých ľudí. Po dvoch rokoch sa, viacerými výskumnými metódami, zistilo nasledovné: verbálna agresia mládeže sa zvýšila dvakrát, fyzická agresia sa zvýšila trikrát, a to nielen u chlapcov, ale aj u dievčat. V mestách, v ktorých bola televízia už predtým takýto nárast nebol zaznamenaný. Výskum potvrdil vzťah medzi časom stráveným pred televíziou a nárastom agresie *(In: Spitzer, M., 2007, s. 255).*

Ponechám na čitateľa, aby si utvoril záver k čomu vedú a vychovávajú rôzne, aj u nás obľúbené tzv. reality show a rôzne filmy (s obľubou prezentované ako „kasové trháky“). Chcem však podčiarknuť, že vonkoncom nemám v úmysle a ani len v predstave zakazovanie alebo obmedzovanie či už tzv. drastických filmov alebo rôznych tzv. realít show. Bolo by to nielen nemožné, ale aj naivné. Dnes je toľko techník, možností a konkurencie, že prípadný výpadok hoci čohosi nevhodného a nereálneho, pohotovo nahradí iný program alebo prenosové médium. Teda nie o tom chcem hovoriť, pretože „tadiaľ cesta nevedie“. Chcem pripomenúť potrebu väčšej a skutočnej, neformálnej pedagogicko-didaktickej práce v našich školách. Poznám veľa škôl a učiteľov, v ktorých sa žiakom skutočne venujú. Avšak, poznám aj dosť takých, v ktorých, poviem to jemne, pedagogický duch chýba. Namiesto hľadania analýz chovania a správania sa žiakov, namiesto uplatňovania tvorivých metód výchovy a výučby, namiesto neformálnej spolupráce so žiakmi, namiesto hľadania optimalizácie jestvujúceho, sa neraz stretávam s konštatovaniami o tom, že žiaci sú zlí, že rodičia sa málo zaujímajú ich prácu v škole a pod. Lenže žiaci sa sami od seba nezmenia, ani časť rodičov nezačne zo dňa na deň spolupracovať zo školou. Pripadá mi to tak akoby sa týmito konštatovaniami prijímali isté skutočnosti, namiesto hľadania takých pedagogických prístupov, ktorými by sme sa aspoň čiastočne snažili meniť túto realitu. Nedá mi, aby som nepovedal aj to čo ma pri týchto diskusiách občas zamrzí – sú vyjadrenia o nízkom honorovaní práce učiteľov, ktoré by sa dali vyjadriť slovenským úslovím: „Aká pláca taká práca.“ Lenže, deťúrence a žiaci nemôžu za to akú máme ekonomiku.

Nedá mi, aby som si nepomohol slovami nášho popredného pedagóga a psychológa prof. M. Zelinu. Píše: „Monitoring, štátna inšpekcia, prijímacie skúšky a vysoké školy ukazujú, že sa znižuje vzdelanostná úroveň absolventov nielen stredných škôl... Výsledky meraní

ukazujú, že v rámci EU klesáme do podpriemeru. Je potrebné hľadať príčiny a robiť urýchlené opatrenia, aby sa prepad zastavil, aby sme neklesli na dno vzdelanosti v Európe... Na požiadanie ministra školstva sme urobili rozbor príčin, v ktorom naznačujeme, že ide o typický prejav nášho školstva: rozvíjame nižšie poznávacie funkcie, najmä pamäť, ale nerozvíjame dostatočne hodnotiace, kritické myslenie a tvorivosť a s nimi spojené nonkognitívne funkcie...“ *(Zelina, M.: In: Hrdina, Ľ., 2006)*

Ak k tomuto didaktickému pohľadu pridáme aj to, čo dnes temer zhodne konštatujú všetci učitelia, že žiaci sú zlí, že nemajú záujem o učenie, že sú drzí, ba až arogantní voči sebe i učiteľom, potom musíme pripustiť, že aj vo vyučovaní a aj vo výchove v niečom robíme chyby, niečo nezvládame, možno sa hodí aj povedať, že nevieme reagovať na isté zmenené podmienky v našej spoločnosti, ktoré sa prejavujú aj v školách. Na tomto mieste by som mohol analyzovať tzv. objektívne vplyvy (už spomenutý vplyv médií, ale miestami aj vyšší počet žiakov v triedach, často skloňovaný náročný obsah vzdelávania – to je dnes veľmi vychytené konštatovanie hoci nikto relevantne nedokázal napr. vzťahy medzi obsahom učiva, počtami žiakov v triedach, no najmä vzťahy medzi učivom – výsledkami a využívanými metódami....), rovnako však aj subjektívne vplyvy (skutočná práca učiteľov a využívanie tvorivých vyučovacích a výchovných metód, absencia pedagogických konzílií v školách, úroveň spolupráce učiteľov, úroveň spolupráce učiteľov s rodičmi...). Isté je, že v tomto prípade ide o symbiózu objektívnych a subjektívnych činiteľov. Samozrejme, nejde len o pomenovanie činiteľov a vplyvov, ale o hľadanie východísk. Práve pre tieto skutočnosti by v našich školách malo mať výrazný priestor pedagogické pôsobenie na žiakov.

Isteže, problematika výchovy je náročnejšia a zložitejšia. Dosť často sa škole vytýka, že výchove nevenuje dostatočnú pozornosť. Lenže, proti tejto úvahe možno vzniesť ďalšiu úvahu – tá môže vychádzať z toho, že otázky, úlohy a aj problémy výchovy sú hlboko spojené so spoločnosťou. Veď žiak sa neučí, napr. delenie, riešenie zlomkov, chemické a fyzikálne procesy od spoločnosti, ale krádeže, drogovanie, xenofóbia, vzťahy medzi ľuďmi a pod., tomu všetkému sa učí od spoločnosti.

Realita je taká, že to čo sa ešte pred 40 rokmi považovalo za prejav odlišujúci sa od zaužívaných noriem, dnes sa stalo temer samozrejmosťou. Viaceré všeobecne uznávané normy a zásady prestali byť „povinné“ a mnohé prejavy excentrického chovania začíname označovať ako „autentický spôsob bytia a chovania osobnosti.“

Úlohy spoločnosti pre výchovu uvediem slovami J. Deweya, ktoré napísal už v roku 1897 v útlej, ale mimoriadne podnetnej knižke s názvom „Moje pedagogické krédo“. Hovorí: „Povinnosť spoločnosti za výchovu patrí k jej hlavným morálnym povinnostiam.“ *(Dewey, J., 2005. s. 33)* Spoločnosť, v ktorej žijeme, v ktorej žije mládež je veľkým animátorom, v pozitívnom, ale aj v negatívnom pôsobení. Aj keď mám veľmi ďaleko k tomu, aby som realitu nášho života videl pesimisticky, nedá mi nespomenúť, že sme svedkami rôznych spoločenských patológií. Poľský pedagóg J. Czerny viaceré negatívne prejavy označuje pojmom „patologiosféra.“ Formy tejto patológie môžu byť rôzne – rôznorodé gangy, absencia hodnôt, komercionalizácia života, fetišizmus bohatstva atď., ba až patológie vedúce k vojnám medzi štátmi. *(Czerny, J., 1999, s. 122)*

Na tomto mieste sa mi žiada uviesť názor amerického psychológa J. R. Andersona, ktorý tvrdí: „Všetka demoralizácia, zlo a výchovné patológie medzi mládežou dosahujú také rozmery a takú dynamiku aké im dovoľuje spoločnosť dospelých.“ Pravda, procesy výchovy a vzdelávania nemožno vnímať len čierno-bielo. Viacerí pedagógovia a psychológovia sú toho názoru, že na dnešných žiakov a mládež sú kladené také nároky a požiadavky, ktoré vedú k nežiadúcim prejavom. Deti a mládež neprežívajú ozajstné bezstarostné detstvo čo je tiež jednou z príčin patologických chovaní sa mládeže. Ak sa však nad uvedeným zamyslíme komplexnejšie prídeme k záveru, že aj to je to výsledok istého „organizovania života detí spoločnosťou“. Výrazné zmeny v hodnotovej orientácii, preferencia materiálneho pred

duchovným, čo K. Huppertz charakterizuje slovami: „peniaze sa stali vírusom na prelome 20. a 21. storočia“, ale aj mnohé ďalšie prejavy nás vedú k zdôrazneniu a hlbokému zamýšľaniu sa nad myšlienkou, že „výchova je dôležitejšia ako vzdelanie.“ Toto moje zdôraznenie súvisí aj s tým, že svet a aj naša spoločnosť sa dostala do takého stupňa, v ktorom je úžasná glorifikácia materiálnych hodnôt pred duchovnými. Podľa viacerých mysliteľov je to vplyv neoutilitarizmu a neopragmatizmu, podľa ktorého „život má zmysel vtedy ak človek žije v dostatku a v komforte“. Ba podľa W. J. Osborna: „Došlo k radikálnej zmene ľudského vedomia, čoraz viacej ľudí žije v tom, že v nebi je dobre, ale na Zemi ešte lepšie.“ (Czerny, J., 1999. s. 34).

Po náčrte problémov je nám potrebné zamýšľať sa nad tým čo nás čaká v budúcnosti. Som toho názoru, že je nutné:

1. Dôsledne si uvedomiť a jasne, zreteľne hovoriť o tom, že správne hodnotové ideály osobnosti sú nutné, nevyhnutné pre jej dobrý a správny život. Podčiarkujem však, že to platí nielen pre osobnosť, ale rovnako aj pre spoločnosť.
2. Vo výchove je potrebné zbaviť sa rôznych abstraktných ideí, ktoré sú málo orientované na skutočné hodnoty, na reálny život a ciele výchovy zameriavať na reálnu skutočnosť.
3. Robiť takú výchovnú prácu, ktorú možno prirovnať pyramíde, t.j. viesť žiakov k chápaniu toho čo je prvoradé, druhoradé, čo je nutné, čo je menej dôležité, vážne a pod.
4. Realizácia výchovy musí mať jasné stanovenie, vytvorenie istého systému.

Z hľadiska budúcnosti je potrebné uvedomovať si, že škola sa nemôže zbaviť svojej výchovnej a emocionálnej funkcie, pretože musí človeka pripraviť pre život v neustále sa mieniacich podmienkach civilizácie. Pri tomto sa však vnucuje zamyslenie, či sa mladý človek stretáva, resp. či žije v takom prostredí, ktoré tieto hodnoty stimuluje. Súčasnosť a budúcnosť odmieta človeka len ako pasívneho pozorovateľa minulosti a prítomnosti, chce človeka, ktorý je tvorcom seba samého, tvorcom svojho života, človeka, ktorý ovplyvňuje podmienky svojho života, človeka, ktorý nie je egoista, chce človeka, ktorý sa podieľa na rozvoji spoločnosti a pod. V súvislosti s týmito pohľadmi na svet a život človeka sa v ostatných rokoch často zdôrazňuje, že budúcnosť ľudstva nezávisí od ničoho a nikoho iného, ale len a predovšetkým od človeka samotného. A. Einstein nie náhodou povedal, že problémom 20. storočia nie je atómová bomba ale srdce človeka. Pri úvahách o výchovnom pôsobení školy, nezaškodí pripomenúť aj skutočnosť, že škola bola miestom kde žiak získaval vedomosti a zručnosti, ale súčasne bola školou, ktorá žiaka formovala, „robila“ ho človekom. Výchovná funkcia školy bola rovnocennou so vzdelávacou funkciou. Neskôr sa škola, pod tlakom pribúdajúcich poznatkov, sústredila predovšetkým na vzdelávaciu stránku. To bude v budúcnosti potrebné zásadne zmeniť a, obrazne vyjadrené, polovicu svojej činnosti by mala zamerať na vzdelávanie a polovicu na výchovu. Je len samozrejmé, že v tom úsilí nemôže ostať samotná, ale musí výraznejšie spolupracovať aj s rodinou. Problémom je však, ako dokladá V. Kurincová, že to, čo sa dnes konštatuje o kríze školy, konštatuje sa aj o dnešnej rodine (Kurincová, V., 2001, str. 237).

Pri tomto by sme si mali uvedomovať a doceňovať čo hovorí Doroty Law Nolt (In: Heller, M., 2008) – ***deti sa učia tomu čím žijú:***

- ak dieťa žije v trvalej kritike, naučí sa zavrhovať;
- ak je dieťa obklopené nepriateľstvom, naučí sa „bojovať“;
- ak dieťa žije v uštipačných poznámkach, naučí sa hanbiť;
- ak dieťa žije v prostredí, ktoré vytvára pocity viny, naučí sa byť vinné;
- ak dieťa žije v atmosfére tolerancie, naučí sa trpezlivosti;
- ak dieťa žije v atmosfére podporujúcej duševný pokoj, naučí sa poznať svoje hodnoty a bude „silné“;
- ak dieťa žije v atmosfére pochvál, naučí sa doceňovať iných;
- ak dieťa žije v spravodlivosti, naučí sa spravodlivosti;

- ak dieťa žije v prostredí, ktoré ho akceptuje, naučí ho akceptovať seba samého.

V tejto súvislosti považujem za potrebné poznamenať rozbehnutú a blížiacu sa reformu nášho školstva. Výchovnej stránke školy bude potrebné v najbližších rokoch venovať mimoriadnu pozornosť. Toto zdôraznenie vyplýva z toho, že pred školami a učiteľmi sa vynoria náročné, doposiaľ málo realizované úlohy, či prístupy k práci – príprava školského kurikula, integrované prístupy k výučbe jednotlivých predmetov, preferovanie tvorivých metód a foriem práce so žiakmi a pod. Uvedené a ďalšie požiadavky zvýšia náročnosť na didaktickú stránku výchovno-vzdelávacieho procesu, a preto treba urobiť všetko preto, aby výchovná funkcia školy nebola podcenená.

Z množiny prvkov týkajúcich sa výchovy spomeniem druhú oblasť, tou je príprava budúcich učiteľov. Nedá mi, aby som nepoznamenal, že moja pedagogická prax je 9 rokov na základnej škole a 36 rokov sa podieľam na príprave budúcich učiteľov. Je to dostatok rokov, ktoré dovoľujú zovšeobecniť isté pohľady a skúsenosti. Primárnou otázkou je: Či fakulty zaoberajúce sa prípravou budúcich učiteľov ich zodpovedne pripravujú na budúcu pedagogickú prácu? Rád by som dal do pozornosti, resp. podčiarkol pedagogickú prácu. V tomto momente si predstavujem pri čítaní týchto riadkov zvýšenú pozornosť vedení fakúlt a ich učiteľov, ktorí sú schopní dokumentovať – doložiť napr. výpismi Akreditačnej komisie svoju odbornosť, svoju oprávnenosť, svoje naj... pre prípravu budúcich učiteľov. Verím, že tí, ktorí dôverne poznajú pedagogickú prácu, tí, ktorí sa ňou zaoberajú, a to aj z hľadiska prípravy budúcich učiteľov ma pochopia, keď vyjadrím, že v príprave budúcich učiteľov začína prevládať vedeckosť nad pedagogicko-didaktickými aspektmi, namiesto toho, aby sa vedeckosť dôkladne a dôrazne spájala s pedagogicko-didaktickou činnosťou. Ešte raz podčiarkujem – nie som proti vedeckosti, avšak som proti vedeckosti odtrhnutej od pedagogicko-didaktickej reality. Vedeckosť vidím v predimenzovaní počtu študovaných predmetov, do učebných plánov sú postupne pridávané nové predmety – koho to zaujíma môže si poľahky nájsť na Internete aj značnú rôznorodosť v učebných plánoch. Z onej predimenzovanosti potom vyplýva, povedané žargónom študenta, že študent „nasáva“ množstvo informácií, množstvo názorov, avšak len málo z nich interiorizuje, málo z nich prispieva k tomu, aby ho formovali ako skutočne budúceho inovatívneho učiteľa. Potom sa len čudujeme, že študentov učíme veľa, a to aj veľa nového, lenže keď prídu do reálnej praxe učia spravidla tak ako kedysi učili ich. Problém vidím práve v spomenutej predimenzovanosti.

Za značný nedostatok v príprave učiteľov považujem tiež tendencie obmedzovania tzv. kontaktných vyučovacích hodín a preferovanie samoštúdia. V niektorých odboroch to môže byť prínosom (napr. porovnávanie prístupov autorov k istej oblasti, precvičovanie výpočtov, zhotovovanie makiet, tvorba textov, pokusy v niektorých predmetoch a pod.), lenže, študent učiteľstva potrebuje komunikovať, potrebuje analyzovať výchovu a vzdelávanie, mal by počuť veľa príkladov z práce učiteľov, veľa porovnaní prístupov učiteľov k riešeniu výchovno-vzdelávacích problémov, veľa príkladov zo života škôl a pod. V štúdiu učiteľstva je však iná podstata. Napr. študent sa môže napr. veľmi dobre (aj doslovne) naučiť „Zásady hodnotenia a klasifikácie žiakov“, ale aby vedel žiakov správne, objektívne, emocionálne, motivujúco, výchovne... hodnotiť, k tomu treba, aby počul a aj videl veľa príkladov. Skutočne to myslím úprimne ak vyjadrím, že som veľmi sklamaný aj tým, keď sa v názoroch objavujú aj také, ktoré hovoria o tom, že študent by sa mal v rámci prvého stupňa vysokoškolského štúdia (bakalár) o. i. „vysporiadať“ s pedagogikou a ostávajúce dva roky by mali byť zamerané len na štúdium predmetov zvolenej aprobácie. Pedagogicko-didakticky zmýšľajúcim učiteľom ostáva len veriť, že takéto a podobné názory čoskoro „zapadnú prachom“, že skutočne neovplyvnia prípravu týmto smerom. Opak by mal byť realitou – študent učiteľstva by mal byť počas celého štúdia trvale a neformálne spätý s pedagogikou a pedagogickou praxou, značnú časť svojho štúdia by mal prežiť práve v škole, aby sa učil rozumieť žiakom, aby sa postupne stával učiteľom, aby vnímal ducha školstva, aby si vytvoril

vzťah k deťom a pod. Tu sa mi vnucuje myšlienka istej paralely lekárskeho vzdelávania, resp. praxe počas štúdia – vytváranie vzťahov, postojov, zžívanie sa s profesiou a pod.

Popri videní a počutí je treba podčiarknuť aj slovo ***PREŽIŤ.*** Týmto sa dostávam k pedagogickej praxi študentov. Namiesto dlhších úvah a zdôvodňovaní potreby a významu pedagogickej praxe uvediem vyjadrenie študentky: „Čo mám z toho, že mám veľa vedomostí. Neviem ako mám k žiakom pristupovať – preto pravdepodobne do školy učiť nepôjdem.“ *(Černotová, M., s 36)* M. Černotová vo vzťahu k pedagogickej praxi poznamenáva: „Akreditačnú komisiu nezaujíma, či fakulta má a v akej kvalite zabezpečenú pedagogickú prax, cvičných učiteľov, cvičné školy, či študenti, ktorí dostávajú diplom pre kompetencie učiteľa vykonali štátnu skúšku z pedagogiky a psychológie a z didaktiky predmetu.“ K uvedenému dodám, že kým v minulosti študent učiteľstva v rámci pedagogickej praxe absolvoval: v každom ročníku istý druh praxe, aspoň jeden rok povinne viedol záujmový krúžok, zúčastnil sa aspoň jednej pedagogickej rady školy, zúčastnil sa rodičovských združení a pripravil prednášku pre rodičov, dnes je jeho prax, povedané prozaicky „preletom školou“. Nečudujme sa, keď sa začínajú objavovať hlasy hovoriace o tom, že pedagogické školy, ktorých existencia spadá ešte do polovice rokov 20. storočia pripravovali učiteľov lepšie ako súčasné fakulty.

Na záver môjho príspevku by som rád podčiarkol, že vonkoncom ním nesledujem kritiku jestvujúceho stavu. Ide mi skôr o vyprovokovanie k zamysleniu sa nad tým či jestvujúca výchovná úloha školy a príprava budúcich učiteľov sú skutočne optimálne, či by nemali alebo nemohli byť lepšie. V iných príspevkoch som už písal o tom, že dnes mimoriadny význam prikladáme gestorom štúdia, alfou a omegou posudzovania našej práce na katedrách sa stali nie skutočná kvalita práce, ale matematicky vyjadrené počty zborníkových štúdií, počty príspevkov v periodikách, počty vystúpení na konferenciách a pod. Písal som, že aj v príprave učiteľov chceme byť často až veľmi moderní a vymýšľame viaceré nové predmety (len, aby sme boli „moderní“) a pod. Pod rúškom sebauspokojovania z inovácií sa často zbavujeme toho najkrajšieho v príprave učiteľov, a tým je práve pedagogická a psychologická príprava na prácu. Možno sa moje konštatovanie bude niekom javiť nesprávne, ale som presvedčený, že dnes nie je nijakým problémom sa dopracovať k vedomostiam, získať poznatky z rôznych prameňov a pod., ale dopracovať sa k pedagogickým postojom, dopracovať sa k nefalšovanému vzťahu k žiakom, chcieť porozumieť deťom a pod., sa nedá len samotným štúdiom, ale aj pedagogickou kultiváciou osobnosti budúceho učiteľa, ktorá sa má realizovať počas prípravy.

Potom by bolo v našich školách viacej emocionálnosti, viacej porozumenia pre žiakov, viacej besied so žiakmi, skrátka viacej onoho ***PEDAGOGICKÉHO,*** ktoré nám, a to nie je len moje poznanie, v školách chýba. Potom by bolo v školách určite menej šikanovania, menej stresu, a to viacej radosti, spokojnosti a úspešnosti žiakov.

V neposlednom rade sa mi žiada uviesť tiež, že my ako pedagógovia sa stretávame na poradách, konferenciách, vypracúvame a prepracúvame programy štúdia, stretávame sa na konferenciách a „presviedčame sa“ o dôležitosti výchovy, konštatujeme naše nové prístupy a pohľady na výchovu, žiaľ, javí sa mi to málo účinné. Javí sa mi, že našou pedagogikou dostatočne neovplyvňujeme reálnu výchovu.

Literatúra:

CZERNY, J., 1999, *Zagrożenia wychowawcze we wpólczesnym świecie.* Katowice : Wydawnictwo Ślask. ISBN 83-7164-179-6.

ČERNOTOVÁ, M., 2001, *Študent učiteľstva – „peripetie“ prípravy na fakulte.* In: Beňo, M. a kol.: Učiteľ v procese transformácie spoločnosti. Bratislava : ÚIaPŠ, 2001, ISBN 80-8068-231-3.

DEWEY, J.: 2005. *Moje pedagogiczne credo.* Warszawa : WAŹ, 2005, ISBN 83-89501-33-3.
HELLER, M. 2008. *Skuteczność wychowania w szkole. In: http://www.snep.ids.bielsko.pl/pub_skutecznosc.htm* Dostupné na internete (12.1.2008)
KOVALIKOVA, S., OLSENOVÁ, K. 2001, *Integrovaná tematická výuka.* Kroměříž : Spirála, ISBN 80-901873-0-7.
KURINCOVÁ, V.: 2001. *Kooperácia rodiny a školy. In: Porubská, G., Seidler, P, Kurincová, V.: Diferenciácia, integrácia a kooperácia.* Nitra : PF UKF, 2001, ISBN 80-8050-415-6.
SPITZER, M., 2007, *Jak uczy sie mózg.* Warszawa : WN PWN, ISBN978-83-01-15261-1.
ZELINA, M., 2005, *Milénium v roku 2005. In: Hrdina, Ľ.: Veda, škola, život.* MC : Bratislava, 2005, str. 5 – 9. /cit. 27.12. 2006/, Dostupné na internete: http://www.mctba.sk/hrdina/zbornik_text.pdf)

Summary: The author deals with the actual questions of children and youth education. He commemorates, that the educational aspects are more complicated, because the education is influenced by much more factors than the instructional process. In this sense the author emphasizes the areas, which pupils perceive from society. In this connection he writes also about influence of massmedia on youth education and on change of value orientation of young people. The author emphasizes the need of more attentive pedagogical teacher preparation.

Adresa: Erich Petlák, prof., PhDr., CSC.
Katedra pedagogiky PF UKF
Drážovská 4
949 74 Nitra
epetlak@ukf.sk

Poznámka: Príspevok je spracovaný v rámci riešenia výskumnej úlohy VEGA - 1/3676/06 - Pedagogicko-didaktické požiadavky na motiváciu žiakov do učebnej činnosti.

Čítanie umeleckej literatúry ako prostriedok estetického a mravného utvárania osobnosti dospievajúceho človeka

Mária Podivinská, SR

Anotácia : Príspevok sa zaoberá výchovnými možnosťami umeleckej literatúry, skúma jej vplyv na mravné utváranie osobnosti dospievajúceho človeka prostredníctvom zovšeobecňovania a identifikácie, aj jej vzťah k estetickému prežívaniu v oblasti myslenia aj citov.

Kľúčové slová : umelecká literatúra, estetická kvalita, etika, estetika, potreby čitateľa, zovšeobecnenie, identifikácia, literárna kultivácia mladého človeka

Úvod

Nielen z prieskumov voľnočasových aktivít mladých ľudí, ale už aj z bežného empirického poznania je zrejmé, že súčasná mladá slovenská generácia sa venuje čítaniu čoraz menej. Tento fakt sa odrazil aj vo výsledkoch najväčšieho medzinárodného výskumu výsledkov vzdelávania PISA vo výskumom projekte čitateľskej gramotnosti v populácii 15-ročných žiakov, v ktorej sa naši žiaci umiestnili na nelichotivom poslednom mieste zo zúčastnených krajín Európskej únie. V spomínanom projekte žiaci riešili úlohy spojené so súvislými aj nesúvislými textami v rôznych kategóriách, medzi inými aj textami umeleckého charakteru, zaradenými do kategórie čítanie pre súkromné účely. V centre pozornosti projektu bola najmä úroveň porozumenia textov a schopnosť myšlienkových operácií s obsahmi textov. Umelecké texty však predstavujú výnimočnú skupinu textov, ktorá má okrem schopnosti prispieť k rozvoju čitateľskej gramotnosti (v zmysle schopnosti pochopiť obsah textu a vedieť s ním pracovať) aj potenciál osobnostného rozvoja osobnosti. Nasledujúci príspevok má byť krátkym zdôvodnením prínosu čítania umeleckej literatúry v mravnom a estetickom vývoji mladého človeka.

Výchovnosť umeleckej literatúry

Umeleckú literatúru chápeme ako „texty s estetickým zameraním, všetky diela lyriky, epiky, a dramatickej tvorby, ktoré vyvolávajú v príjemcovi estetický zážitok a majú umeleckú hodnotu.“ (Poetický slovník, 1984, s.29) Je charakteristická (ako aj všetky umelecké diela) svojím zámerom, ktorý jej ako umeniu dáva zmysel: pôsobenie na človeka. Písomné dielo, ktoré nevyvolá žiadnu odozvu alebo pohnutie citov, nie je umením; keď človeka necháva ľahostajným, ničím sa nelíši od vecí a javov, ktorým priraďujeme prívlastok „všedný”. Problém estetiky, ako vedy zaoberajúcej sa umením, sa netýka len „krásy” a zážitku z krásna, ale zahŕňa aj „ošklivosť” a výsledné pocity prežívanie, ktoré v človeku vyvoláva. Estetično, umeleckosť, spočíva v tom, že človek sa otvorí pôsobeniu vecí a javov, zaujíma k nim určitý citový postoj, intenzívnym prežívaním zážitkov krásy alebo ošklivosti.

Ak vo výchove vidíme „…každé zámerné pôsobenie na človeka…” (Uher, 1971, s. 123), umelecká literatúra má skutočne výrazné predpoklady výchovného vplyvu už svojím základným poslaním. Výchova prostredníctvom literatúry predpokladá, že situácie života a hodnoty, ktoré ho ovládajú, prevedené do estetickej (a teda pôsobivej) formy, vyvolajú u čitateľa zážitok a cez toto citové pohnutie budú pôsobiť na jeho prežívanie a ovplyvňovať jeho postoje i v reálnom živote.

Špecifickosť umeleckej literatúry spočíva v tom, že púta pozornosť nielen na obsah komunikácie (ako je to pri textoch neumeleckej povahy), ale aj na formu, vnímanie ktorej zohráva významnú úlohu pri estetickom vnímaní. Jazyk umenia predstavuje špeciálny

komunikačný systém, ktorý je potrebné si osvojiť, aby bolo možné umeniu porozumieť. (podľa Lotman, 1990, s.17 a n.) Ďalšou vlastnosťou umeleckej literatúry je, že pracuje s väčšou či menšou mierou fiktívnosti. Svet umeleckého textu môže mať absolútne nereálny charakter, literatúra nie je odkázaná len na zobrazovanie skutočného sveta. Pri čítaní umeleckého textu sa musí čitateľ „ponoriť“ do zobrazeného fiktívneho sveta, stať sa jeho súčasťou, potom sa však musí dokázať naň pozrieť z odstupu a z tohto hľadiska ho začleniť do svojho skúsenostného komplexu. „Keď si čitateľ zrekonštruoval fiktívny svet v podobe mentálneho obrazu, môže sa nad ním zamýšľať a urobiť ho súčasťou svojej skúsenosti, práve tak, ako si prisvojuje svet aktuálny. Toto prisvojenie, ktoré zahŕňa zážitok, získané vedomostí i napodobňovanie, včleňuje fiktívne svety do čitateľovej skúsenosti.“ (Doležal, 2003, s. 35, prel. M.P.) Paul Ricoeur používa pojem referencie druhého stupňa (2004, s. 36 a n.), v ktorom poukazuje na to, že z akéhokoľvek fiktívneho sveta umeleckého textu môžu byť abstrahované situácie spôsobu bytia vo svete, situácie, ktoré majú univerzálny charakter (situácie lásky, straty, nebezpečenstva....atď.). V tomto chápaní sa text umeleckého charakteru javí ako veľmi vhodný prostriedok výchovy a sebavýchovy. Čítanie textu umeleckého charakteru sa stáva dobrodružstvom, odkrývaním takých možností existencie, ako človeku jeho vlastná životná situácia nedovoľuje reálne zažiť, stáva sa prostriedkom poznania sveta, porozumenia druhých ľudí, ale predovšetkým porozumenia seba samého.

Nemôžeme oddeľovať etické a estetické v pôsobení literárneho diela, obe roviny sa prekrývajú a pôsobia spoločne. „Estetická kvalita diela pri percepcii funguje tak, že zasahuje vedomie človeka i v mimoestetickej oblasti. Pôsobí tak na jeho individuálny profil a na medziľudské vzťahy, vôbec na vzťah ku skutočnosti.” (Cenek, 1979, s.177) Podobne to vyjadruje i Leontiev: „Umelecká literatúra s pomocou svojich estetických kvalít pomáha zvládnuť úlohu, ktorá je zadaná každému jednotlivcovi, totiž úlohu pochopiť objektívny svet a riešiť v ňom vlastné chovanie.” (podľa Cenek, 1979, s.178)

Etické pôsobenie umeleckej literatúry na osobnosť dospievajúceho človeka

Etika je „…veda o mravnosti, o vzniku a vývoji mravných zásad, o normách vzťahov medzi ľuďmi.” (Cenek, 1979, s. 13). V teórii literárnej výchovy nie sú predmetom mravné zásady samy o sebe, skôr je ním skúmanie mravných obsahov diel a ich výchovné pôsobenie na čitateľa.

V literárnej výchove nejde teda o spoznávanie všeobecných zákonitostí mravného vedomia človeka, ale ide tu o ich vplyv na rozvoj osobnosti človeka, na jeho vnímanie okolitého sveta a vzťah k nemu i k sebe samému. Do popredia tu výrazne vystupuje pedagogický aspekt, ktorý je na rozdiel od prevažne opisného pohľadu etiky a estetiky hodnotiaci, musí brať do úvahy, ako poznačuje vzťah k umeleckému dielu celkový vývin osobnosti. Preto je tu tendencia rozlišovania kladného a záporného, a to predovšetkým v oblasti mravných hodnôt, ktoré vystupujú predovšetkým ako mimoestetická zložka diela. Pedagóg musí brať vždy na zreteľ tézu, že „estetické nemusí byť vždy aj mravné”. Pod mravnými hodnotami umeleckého diela sa pritom chápe obsah v zúženom zmysle, „…informácie, ktoré odovzdávajú príjemcovi fakty, poznatky, názory, presvedčenie, ktoré môžeme hodnotiť z morálneho hľadiska…” (Uher, 1971, s.130) Vychovávateľ pri svojej práci vychádza pritom z predpokladu, že existuje „zákon príčiny a následku” (Jůva, 1971, s. 131), v tom zmysle, že kladný podnet, slovo alebo výjav spôsobí kladný ohlas u percipienta a ten podnieti jeho snahu o podobné chovanie a naopak, negatívny podnet v konečnom dôsledku zapríčiní negatívne chovanie. Pedagogická prax však potvrdzuje, že táto zákonitosť nie je pravidlom, ktoré platí za každých okolností. Je tu prítomný faktor, ktorý je rozhodujúci v celom procese pôsobenia literárneho diela na čitateľa, a tým je vlastná akceptácia a rozhodnutie vychovávaného subjektu. „Každá hodnota nadobúda zmysel až vtedy, keď ju dieťa prijíma.” (Jůva, 1971, s.131). Táto relatívnosť pôsobenia literárneho diela závisí na

jednej stane od nadobudnutých skúseností a stupňa emocionálneho prežívania čitateľa, na druhej strane jeho pôsobenie ovplyvňuje momentálny stav, situácia, prostredie a iné faktory. Efektívnosť vplyvu literárneho diela spočíva v tom, že udrie v percipientovi na správnu strunu, ponúkne mu hodnoty, ktoré sú naplnením potrieb čitateľa. Uher (1971) uvádza štyri základné skupiny potrieb čitateľa, ktoré sú najväčšou pohnútkou k čítaniu:

a) túžba po poznaní, po orientácii vo svete

Čítanie predstavuje zdroj ľahkého, podvedomého učenia bez námahy a nútenia. Čitateľ sa prostredníctvom neho na základe svojich záujmov oboznamuje z rozličnými faktami, poznatkami a zákonitosťami o prírode i spoločnosti. Uher tvrdí, že poznatky hľadajú čitatelia v knihách z troch príčin:

- poznatky v knihách potvrdzujú osobné skúsenosti čitateľa, zobrazujú to, čo skutočne prežil, vyvolávajú v ňom spomienky a pocit reálnosti napísaného;
- poznatky kontrastujú s čitateľovými osobnými skúsenosťami, čitateľ ich vyhľadáva v presvedčení, že ich sám nikdy neprežije;
- knihy sú zdrojom doplňujúcich poznatkov, ktoré čitatelia získali v bežnom živote. Sú napríklad doplnením školského učiva, dotváraním obrazu o zákonitostiach vzťahov medzi ľuďmi (priateľstvo, láska, nenávisť, spravodlivosť, bezprávie...), často, najmä u pubescentov, doplnením poznatkov o sexualite a erotike.

b) emocionálne potreby

Častou motiváciu k čítaniu je aj túžba po emocionálnom zážitku. Čitateľ môže hľadať v diele zdroj zábavy, príjemných emócií, posilnenie sentimentálnych nálad (najmä u dospievajúcich), ale aj emócie ako sú vzrušenie, napätie, strach, ktoré pramenia z prirodzenej túžby po zmene.

c) estetické potreby

Prejavujú sa až v období dospievania, keď prichádza u čitateľa k diferenciácii citov príjemnosti alebo nepríjemnosti na ich jednotlivé zložky. Čitateľ v tomto štádiu vedome vyhľadáva literárne diela aj kvôli spôsobu spracovania, forme, uvedomuje si estetickosť štýlu...

d) orientačné potreby

Vychádzajú z vplyvu prostredia, snahy čitateľa byť v obraze svojho spoločenského kontextu, čítať to, čo čítajú jeho priatelia, rodina... Patrí sem aj vplyv školy, literárnej reklamy, ponuka domácich i verejných knižníc.

Širší pohľad na potreby čitateľa ako na kultúrne potreby človeka sprevádzané tvorivou aktivitou (chápanej v zmysle, že pri procese príjmu literárneho diela ide o o sebapretváranie osobnosti), nám ponúka kapitola Čitateľské potreby a aktivity osobnosti dospievajúceho v diplomovej práci Ivety Hazuchovej. Z tejto vyberáme kategorizáciu potrieb čitateľa podľa Lesňáka (1991), ktorá má slúžiť k porovnaniu a doplneniu delenia podľa Uhera:

- ***utilitárne potreby*** – čítanie je spôsobom trávenia voľného času a spôsob získavania informácií o správaní v rôznych situáciách;
- ***relaxačné potreby*** – kniha ako prostriedok oddychu, relaxácie a uvoľnenia od stresových situácií, spôsob zabudnutia na starosti;
- ***sociatívne potreby*** – čítanie ako potreba pocitu blízkeho, dôverného spoločníka
- ***emocionálne potreby*** – citové prežívanie obsahu čítania, stotožnenie sa s ním, podnecovanie citovosti a citlivosti osobnosti;
- ***etické potreby*** – literatúra ako prostriedok duchovnej slobody dosiahnutej uvedomovaním si ľudskej cti a svedomia, teda mravné poslanie literatúry humanizácie človeka a jeho vzťahov;

- ***racionálne potreby*** – rozvíjanie intelektu príjemcu, prehlbovanie poznania;
- ***estetické potreby*** – vnímanie krásy, dokonalosti a originálnosti diela, aktívne objavovanie jeho estetických hodnôt.

K základným vlastnostiam umeleckej literatúry, na ktorých môže stavať výchovná prax, patrí **pôsobenie na sociálne vyzrievanie čitateľa**. Spočíva v obohatení životných skúseností, možnosťou spoznať širokú škálu existencie človeka v ľudskom spoločenstve a napomôcť výberu vlastnej orientácie života. Tiež **nahrádza bezprostrednú životnú skúsenosť čitateľa**, „...zmyslovo názorným a esteticky pôsobivým obrazom života vyvoláva dojem umocnenej skúsenosti...” (Cenek, 1979, str. 179)

Osobitne definované pojmy pri vplyve literatúry na mravné utváranie osobnosti sú **zovšeobecnenie** a **identifikácia**.

Pri zovšeobecnení ide o zložitý myšlienkový proces čitateľa, ktorý si je schopný z čítania alebo celého radu diel písaného slova vyabstrahovať všeobecné ideové hodnoty literatúry, ku ktorým smeruje každá jej jednotlivá časť. „Cez svoju jedinečnosť a konkrétnosť a cez úzke zopätie s estetickými dobovými rysmi smeruje dielo spravidla k všeobecne platným ľudským hodnotám.“(Cenek, 1979, s. 179) Tento termín korešponduje s vnímaním referencie druhého stupňa u P. Ricoeura.

V starších dielach, ktoré napriek dobe vzniku nestratili svoju platnosť a aktuálnosť, je upozorňované (Šalda) na vertikálnu a horizontálnu nesmrteľnosť diela. Vertikála je schopnosť diela hovoriť k čitateľovi v rôznych dobách, horizontála je schopnosť osloviť ľudskou problematikou široký okruh čitateľov, ktorí nachádzajú v umeleckom obraze časť svojej osobnosti, svojho životného putovania, smútku i radostí. Hlboké estetické spoluprežívanie dáva možnosť v širokom, mnohoaspektovom zobrazení ľudského života nájsť samého seba. Ide teda nielen o socializačný, ale i mravne a hodnotovo formujúci vplyv literatúry.

Podstata identifikácie spočíva v zabudovaní zážitku z diela do bohatého komplexu skúseností, do systému hodnôt, ktoré determinujú konanie človeka. Aj tu teda ide o v literatúre nosný socializačný vplyv. Pri procese identifikácie, ktorý je, mimochodom, neuvedomovaný a nezámerný, ide o interakciu medzi „...objektívnou spoločenskou sférou, ktorú reprezentuje umelecká zámernosť diela a medzi osobným, individuálnym svetom vnímateľa...“(Cenek, 1979, s. 182) Objektom stotožnenia môže byť skutočná osoba (v literárnom diele jeho hrdina, situácia,...) a subjektom človek, teda vnímateľ literárneho diela.

Vo výchove je identifikácia vyhľadávaná, žiaduca a navodzovaná. Pôsobenie na utváranie osobnosti sa rovná formatívnemu stotožňovaniu sa so vzormi, či ideálmi, pričom tieto pojmy treba rozlišovať. Vzor je priamy, hotový príklad napodobnenia, ideál je abstrakcia od konkrétneho k predstave. Podstata vzoru a ideálu, ktorým môže byť literárna postava, spočíva v tom, že literárna postava môže byť reprezentantom určitých mravných hodnôt, a byť tak zdrojom ich poznania a prežívania recipientom umeleckého textu. Na druhej strane však nesmieme preceňovať úlohu literárnej postavy pri formovaní osobnosti. Výber obľúbených postáv „...môže skôr a lepšie vytvárať predstavu o mravnom profile mladého čitateľa a o jeho schopnosti hodnotiť...“(Cenek, 1979, str. 185) S vekom mládeži ubúda bezprostredných literárnych vzorov (alebo aspoň prestávajú uvádzať tento fakt), čoho príčinou je zvýšená kritickosť myslenia a ubúdanie túžby po napodobňovaní, presadzuje sa snaha o samostatnosť a pôvodnosť. Stredoškoláci dokonca popierajú akékoľvek ovplyvnenie literárnymi vzormi.

Literatúra pôsobí „...nie vždy len niektorými postavami a ich rysmi, ale častejšie myšlienkami...“(Cenek, 1979, s. 186), a teda vzory postáv možno objektívne pokladať len za možnosť vplyvu na mladého človeka. Problematiku identifikácie, všeobecne i etického vplyvu, možno zhrnúť do tvrdenia, že v pôsobení literatúry „...ide o živý vstup problematiky celého diela do vedomia vnímateľa a jeho obohacovanie novými skúsenosťami z obrazu

života v literatúre, ktoré môžu ovplyvniť rozumovú, citovú a vôľovú sféru.“(Cenek, 1979, str. 187)

Estetické pôsobenie umeleckej literatúry na osobnosť dospievajúceho človeka

Estetika je „…veda o zákonitostiach, podstate a pôsobení estetických javov umeleckých i mimoumeleckých…” (Cenek, 1979, s.13). Teória literárnej výchovy sa poznatky estetiky snaží aplikovať do pedagogickej praxe v zmysle rozvoja literárnej kultúrnosti osobnosti prostredníctvom estetických poznatkov.

Vyvolávanie zážitkov z krásna alebo ošklivosti je jedným z charakteristických znakov umenia ako celku, aj umeleckej literatúry ako jeho časti. Z výchovného hľadiska je jednou z funkcií literárneho diela sprostredkovať v umelecky pôsobivom obraze určité životné, kultúrne i morálne hodnoty, aby tak prostredníctvom citového zážitku prenikli do celkového prežívania čitateľa, aj do situácií v jeho reálnom živote. Estetickosť literárneho diela však pôsobí na osobnosť oveľa mnohostrannejšie, nielen na rovine morálnej, ale aj v oblasti myslenia a citov. Cenek (1979, s.53-58) pod vplyv percepcie umeleckej literatúry zaradil rozvoj nasledovných schopností:

1. **schopnosť rozvinutého zmyslového vnímania** – je nevyhnutnou podmienkou pri estetickom osvojovaní si literárneho diela, pretože prijímanie jeho obsahu je spojené s predchádzajúcou skúsenosťou čitateľa;
2. **schopnosť predstavivosti a obrazotvornosti** – predchádzajúce zmyslové skúsenosti sa počas čítania aktivizujú prostredníctvom predstavivosti a obrazotvornosti; pričom osvojovanie si literárneho diela je aktívny proces vo vedomí percipienta, ktorý si čítaný text prispôsobuje, aplikuje na svoje doterajšie skúsenosti, dotvára, a tak sa stáva spolutvorcom literárneho diela;
3. **schopnosť vnímavosti** – rozumieme ňou pozornosť a citlivosť čitateľa na oblasť citov, duševných stavov, myšlienkových pochodov, ktoré patria k hlbším a ťažšie postihnuteľným štruktúram sémantiky diela; táto schopnosť sa zdokonaľuje čitateľskou skúsenosťou, najmä osvojovaním si prostriedkov vyjadrovania týchto stavov;
4. **schopnosť zážitku** – ako výsledného efektu estetického osvojenia diela, je spojený so schopnosťou emocionálneho prežívania, ale rovnako je tu prítomné intelektuálne hodnotenie. Na dosiahnutie estetického zážitku z diela nestačí len citový základ, čitateľ sa musí orientovať v ideovo-umeleckej štruktúre diela na základe poznatkov z histórie, literárnej teórie, spoločnosti, byť schopný porovnávať, analyzovať zovšeobecňovať literárne javy a na základe toho hodnotiť dielo;
5. **schopnosť hodnotenia** - hodnotenie literárneho diela je späté s vytváraním a cibrením vkusu. Cenek ju charakterizuje ako „…získavanie kritérií hodnotenia, rozvoj vkusu a umeleckých názorov ako súčasti názoru svetového…” (1979, s. 57);
6. **jazykové schopnosti** – chápané na jednej strane ako schopnosť porozumieť prostriedkom umeleckej literatúry, na druhej strane sa čítaním zdokonaľujú schopnosti vlastného vyjadrovania, i javov z oblastí, ktoré sa vyjadrujú zriedkavo a ťažko, napríklad už spomínané duševné stavy, hnutia citov a mysle a pod.

Literatúra (aj umenie vo všeobecnosti) vo svojej podstate nepochybne pôsobí na rozvoj estetického myslenia. Umožňuje svojmu percipientovi hlbšie prežívať nielen myšlienkový, citový, estetický a etický odkaz literárnych diel, ale prenikať do podstaty javov, udalostí a vzťahov aj v reálnom živote. Nemôžeme však vynechať ani pôsobenie estetického zobrazenia na formovanie mravných zásad osobnosti.

Záver

Výchovné pôsobenie umeleckej literatúry spočíva najmä v literárnej kultivácii mladého človeka, čo zahŕňa získavanie znalostí o literatúre, rozvoj emocionálneho obrazného

myslenia a hodnotiacich schopností, vypestovanie potreby (návyku) styku s literatúrou. Cenek podotýka, že s „…rozvojom týchto kvalít sa zároveň rozvíja u percipienta prístupnosť voči vplyvom literatúry na osobnosť.” (1979, s. 10) Aj tu možno aplikovať známu tézu o výchove umením k umeniu. Umelecká literatúra ako potenciál mravného a estetického utvárania osobnosti nadobúda účinnosť v závislosti od stupňa dosiahnutej kompetencie čítať umelecké texty. Čím je čitateľ zrelší, vyspelejší, tým väčšmi na neho vplývajú hodnoty diela, pretože sa svojou čitateľskou skúsenosťou naučil hľadať a nachádzať ich v texte literárneho diela. Preto je schopnosť čítať umelecké texty (rozumieť textom, nachádzať v nich estetické potešenie aj modelové životné situácie, ich generalizácia a zapojenie do komplexu vlastných skúseností) jednou z kľúčových kompetencií, na ktoré by sa mal klásť dôraz, najmä vo výučbe predmetu slovenský jazyk a literatúra.

Summary : This article is concerned at some aspects of educational influences of art literature, it goes into how can reading of art literature affect the personality of teenaged person in ethical and aesthetical way.

Použitá literatúra:

1. CENEK, S. 1979. *Úvod do teórie literární výchovy*. Praha : SPN. ISBN - -
2. DOLEŽAL, L. 2003. *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha : Karolinium. ISBN 80-246-0735-2
3. FINDRA a kol. 1987. *Slovník literárnovedných termínov*. Bratislava : SPN. ISBN - -
4. HAZUCHOVÁ, I. 1997. *Literatúra v etickej výchove*. Bratislava : Diplomová práca Katedry pedagogiky FF UK. ISBN - -
5. JŮVA, V. 1987. *Estetická výchova a všestranný rozvoj osobnosti*. Praha : Akademia. ISBN - -
6. LOTMAN, J. M. 1990. *Štruktúra umeleckého textu. Bratislava* : Tatran. ISBN 80-222-0188-X
7. RICOEUR, P. 2004. *Úkol hermeneutiky*. Praha : Filosofický ústav AV ČR. ISBN 80-7007-185-0
8. UHER, V. 1971. *Výchova a umenie*. Bratislava : SPN. ISBN - -
9. ŽILKA, T. 1984. *Poetický slovník*. Bratislava : Tatran. ISBN - -

Kontakt: Mgr. Mária Podivinská.
Trnavská univerzita,
Pedagogická fakulta, Katedra slovenského jazyka a literatúry,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
E-mail: podivinska@gmail.com

Výchovné aspekty práce s odborným cudzojazyčným textom

Edita Poórová, SR

Anotácia: Príspevok sa zaoberá výchovným pôsobením na študentov prostredníctvom práce s odborným textom v cudzom jazyku.

Kľúčové slová: odborný text, výchovné aspekty, etnológia, pedagogika, aktívna komunikácia, kultúrny obzor, humanizmus, tolerancia, pozitívny vzťah k tradíciám,

Hlavným cieľom vyučovania cudzieho jazyka na univerzitách v rôznych nefilologických odboroch je práca s odborným textom. V tomto príspevku sa nebudem zaoberať rozvíjaním jazykových zručností, ani systematizáciou gramatiky, či rozširovaním slovnej zásoby, vrátane odbornej terminológie, ani sa nebudem venovať rôznym metódam práce s odborným cudzojazyčným textom. Chcela by som sústrediť pozornosť na možnosť výchovného pôsobenia na študentov vysokých škôl prostredníctvom práce s odborným textom. Okrem teoretických zdrojov vychádzam zo svojej niekoľkoročnej skúsenosti vyučovania anglického jazyka v odbore etnológia.

V rôznych pedagogických dokumentoch sa uvádza, že výchova bola súčasťou vzdelávacieho procesu už od úplného vzniku školstva ako systému. V staroveku to bola svetonázorová, estetická, umelecká, telesná a mravná výchova, ktoré sa ďalej rozvíjali a dopĺňali v súlade s historickým rozvojom a požiadavkami doby. Výchova sa vždy spájala so vzdelávaním, keďže proces vzdelávania poskytoval pre výchovu to najlepšie prostredie a predpoklady. Keď v rokoch 1891 – 1909 vyšla prvá odborná encyklopédia pedagogiky- šesťdielny Stručný slovník paedagogický, definícia pedagogiky bola veľmi blízka jej súčasnému ponímaniu: „ Pedagogika ako každá iná veda má stránku dvojitú. Buď podáva úvahy a pravidla o vychovaní ,....alebo podáva návrhy praktické. ....Pedagogika je praktická, ak nás uvádza do výkonov učiteľských....“

Podobne definuje pedagogiku vo svojej knihe Pedagogika : Úvod do studia O. Chlup (1948): „Pedagogika ako veda o výchove študuje a stanovuje normy výchovy všestrannej výchovy a didaktika ako teória vyučovania stanovuje normy správneho vyučovania.“(Prucha, 2005, s.22)

Rôzne definície pedagogiky v rôznych obdobiach vždy hovoria o prepojení vzdelávania s výchovou, ako aj o potrebe výchovy v procese vzdelávania.

Výchovné aspekty vyučovacieho procesu sa po stáročia nie veľmi menili, vždy sa učitelia snažili vychovávať študentov, či už malé deti alebo dospelých mladých ľudí, k morálnemu správaniu, humanizmu, estetickému cíteniu, vlastenectvu, tolerancii, spravodlivosti, samostatnosti, pracovitosti, disciplíne a mnohým ďalším, väčšinou pozitívnym vlastnostiam. To, že niektoré historické obdobia a politické režimy výchovu v procese vzdelávania zneužili, by už mohlo byť predmetom iného príspevku.

Škola a hlavne učiteľ majú veľké možnosti v oblasti výchovy. A to aj na vysokej škole, lebo „ nielen vedecká erudícia je rozhodujúca. Rovnako je dôležitá pedagogická stránka činnosti vysokoškolského učiteľa. Lebo učiteľa robí učiteľom práve pedagogická stránka jeho prípravy. Veď nie je možné len mechanicky odovzdávať vedomosti, stanovovať úlohy, hodnotiť, ale potrebné je aj vychovávať“. (Danek, 2006 s. 20)

„Učiteľ cudzieho jazyka pomáha vytvárať spoločenské a kultúrne hodnoty, ako sú rešpekt k rozdielnostiam, aktívnu komunikáciu, aktívny postoj k spoločnosti a skúsenosť s rôznymi kultúrami a životnými štýlmi iných krajín. Učenie sa cudzieho jazyka obohacuje

kultúrny obzor študentov , pomáha im vytvárať si kritický postoj k vlastným spoločenským a kultúrnym postulátom“. (Bérešová, 2006, s. 156)

Primárna sila odborného textu je v jeho obsahu. Už pri jeho výbere má učiteľ možnosť predpokladať pravdepodobné výchovné pôsobenie na študentov. V prvom rade jeho obsah, ktorý by mal zodpovedať zameraniu daného študijného odboru, môže pozitívne ovplyvniť motiváciu študentov, keďže sa jeho prostredníctvom môžu dozvedieť nové informácie zo svojho odboru, alebo si upevniť vedomosti, ktoré už získali z iných zdrojov. Je dôležité, aby text nebol neaktuálny, aby nebol subjektívny alebo tendenčný. Hoci aj v prípade, že odborný text má niektoré z uvedených nedostatkov, sa tento prípad dá využiť na výchovu k samostatnému uvažovaniu a vyjadreniu vlastného názoru, podloženého argumentáciou.
Základné texty, ktoré používame na hodinách anglického jazyka pre etnológov, sú vytvorené profesionálnymi etnológmi a predstavujú veľmi dobrý materiál pre rôzne jazykové cvičenia. Súčasne poskytujú zdroj pre výchovné pôsobenie v rôznych aspektoch.

Základným aspektom je výchova k národnej hrdosti a láske k tradíciám, keďže tieto konkrétne odborné texty sa týkajú kultúry, histórie a tradícií Slovákov. Rôzne techniky práce s textom umožňujú formovať a niekedy tiež vytvárať a ovplyvňovať národné povedomie študentov. Často sa stáva, že niektorí mladí ľudia, napriek tomu, že majú záujem etnológiu študovať, nemajú veľké vedomosti o ľudových tradíciách a tiež žiaden vzťah k nim. V takom prípade pôsobí výchovne nielen odborný text, ale aj samotný učiteľ alebo ostatní študenti. V praxi to vyzerá napríklad tak, že na základe informácií v texte sa diskutuje, alebo sa na hodine robia rôzne rozhovory, kde si študenti vymieňajú názory, argumentujú, komentujú, a tak, priamo či nepriamo, na seba vzájomne výchovne pôsobia. Zo skúsenosti môžem povedať, že som sa nestretla s negatívnymi postojmi, skôr so zvýšeným záujmom o pôvod a dodržiavanie tradícií.

Okrem práce so základnými textami študenti pracujú s doplnkovými materiálmi, pripravujú prezentácie, ktoré popri svojej vzdelávacej hodnote majú nesporne aj výchovný prínos. Učia ich k samostatnosti, keďže téma je určená len okrajovo tematickým celkom semestra, napríklad Kalendárne zvyky, a oni si sami vyberajú konkrétnu tému na spracovanie. Predpísané podmienky pre prezentáciu, ako rozsah, forma, termín, vypracovanie plagátu alebo príprava dokumentácie, či vizuálnej podpory, prispievajú k výchove k pracovitosti, disciplíne a zodpovednosti. Prezentácie sú tiež výborným prostriedkom na rozvoj estetického cítenia. Popri tom pôsobia pozitívne na rozvíjanie medzinárodného humanizmu a tolerancie u študentov, keďže základné texty ponímajú o realite na Slovensku, a študenti sa vo svojich prezentáciách väčšinou zameriavajú na iné krajiny. Vyberajú si často témy, ku ktorým majú sami vzťah, napríklad jeden študent po celé roky spracovával témy Vikingov, iný problematiku indickej menšiny Sikhov, či zvyky a obyčaje židovskej komunity, ap. Ich subjektívny vzťah k danej téme sa väčšinou prejaví už pri jej výbere a svojím prezentovaním môžu ovplyvniť postoje iných študentov k danej problematike. Práve prezentácie dopĺňajú prácu so základnými odbornými textami o internacionálny rozmer a tým pôsobia na rozširovanie obzoru študentov a na rozvíjanie tolerancie k iným národom, a na druhej strane k odmietaniu rasizmu, xenofóbie a náboženského fanatizmu či intolerancie. Študenti si väčšinou vyberajú aktuálne, často aj citlivé témy, ktoré potom svojím obsahom vplývajú na ostatných spolužiakov.

Študijný odbor etnológia má anglický jazyk zaradený medzi povinné predmety 8 semestrov, čo umožňuje pracovať s odbornými textami na témy Kalendárne zvyky, Rodinné zvyky, Jedlá, Obydlia, Ľudové umenie a v poslednom semestri si študenti môžu sami vybrať alebo určiť tému. Prezentácie sa viažu na tematický okruh semestra a v poslednom semestri je ich téma ľubovoľná. Popri štúdiu jazyka sa tak študenti zdokonaľujú aj v samostatnom štúdiu, v schopnosti účelovo používať anglické zdroje na rozširovanie si svojich odborných vedomostí ako aj v schopnosti prezentovať, či diskutovať na určitú tému z odboru etnológie.

Práca s odborným textom tak okrem vyučovania anglického jazyka poskytuje široké možnosti na výchovu moderného mladého človeka, vzdelaného vo svojom odbore a vychovaného v duchu klasických morálnych hodnôt.

Summary: The article deals with various educational aspects of the work with a specific text in foreign language.

Literatúra:

1. Danek, J. Výchova v súčasných podmienkach globálneho sveta, Trnava UCM 2005
2. Švec, Š. k etickému kódexu učiteľskej profesie, Spravodaj SPP pri SAV, Trnava UCM 2003
3. E. Fulková – Viola Tamášová: Učiteľ v súčasnom procese reforiem a transformácie in Qou vadis vysokoškolský učiteľ? UCM Trnava 2006
4. Bérešová, J.: Európsky profil vzdelávania učiteľov cudzích jazykov in Quo vadis vysokoškolský učiteľ? UCM Trnava 2006
5. Prucha J.: Moderní pedagogika, Praha Portál 2005
6. Pšenák, J.: Kapitoly z dejín slovenského školstva a pedagogiky, UK Bratislava 2000

Kontakt: PhDr. Edita Poórová
Univerzita sv. Cyrila a Metoda,
Filozofická fakulta, Oddelenie odbornej komunikácie pri Katedre anglistiky a amerikanistiky
Nám. J. Herdu 2, 917 00 Trnava
Tel.: +421335565463
Email: edita@objective-xyz.net

Idea Uczelni a Kierunky wychovania – od ujecia pravnego do moralnego

Beata Pyzik, PL

Adnotacja: W czasach współczesnych uczelnia staje w obliczu różnorodnych trudności. Do nich zalicza się także wychowanie. Stąd niezwykle aktualna wydaje się kwestia pt. „Idea uczelni a kierunki wychowania – od ujęcia prawnego do moralnego". Celem niniejszego opracowania jest przybliżenie tych zagadnień na przykładzie polskim.

Punktem wyjścia staje się etymologia i sens terminu „idei". Na jej podstawie podejmie się wyjaśnienie pojęcia „uczelni". Następnie przedstawi się katalog zadań uczelni. W ich ramach szczególne miejsce należy się wychowaniu, w którym – spoglądając od strony prawnej – wyróżnia się dwa kierunku. Jednym z nich jest wychowanie moralne, a drugim – wychowanie religijne. Niemniej jednak kluczowa teza to: „Wychowanie moralne w kierunku religijnym".

Kluczowe słowa: idea, uczelnia, katalog zadań uczelni, wychowanie, wychowanie moralne i wychowanie religijne.

1. Etymologia i sens terminu „idea"

Rozważania dotyczące idei uczelni rozpocznie się od ustalenia etymologii i sensu terminu „idea". Na to określenie składa się wiele różnych znaczeń. Niemniej jednak poszukiwania ograniczę do ustalenia trzech z nich, ale moim zdaniem najciekawszych.

W „Ilustrowanym słowniku podstawowym języka polskiego" pojęcie „idei" rozumie się w dwóch znaczeniach. W pierwszym z nich to „najistotniejsza zasada w pojmowaniu czegoś", a w drugim – to „główna myśl czegoś"(Kurzowa, 1999, s. 71). Zatem idea to nic innego jak priorytetowa zasada i myśl przewodnia zarazem.

Natomiast w „Encyklopedii socjologii" – w przeciwieństwie do wspomnianego już słownika – nie wskazuje się na termin „idea". W ramach spisu treści jedynie wymienia się określenie „ideologia" (Kojder, 1998, s. 297). Analogicznie dzieje się na łamach „Słownika socjologii i nauk społecznych", przy czym w tym ostatnim, jak wynika z katalogu alfabetycznego oprócz „ideologii" definiuje się także „idealizm" (Marshall, 2004, s. 122). W związku z powyższym nasuwa się pytanie: Czy w jakiejkolwiek encyklopedii lub słowiku z zakresu socjologii wyjaśnia się pojęcie „idea"?

Dokonując dalszego przeglądu literatury przedmiotu należy odwołać się do „Słownika socjologicznego". Na jego stronach mieści się notatka o treści następującej: „Idea w dziejach filozofii termin o różnych znaczeniach, z których główne to ..." (Olechnicki, Załęcki, 1997, s. 81). W ten sposób dociera się do najważniejszej informacji, a mianowicie: definicja „idei" łączy się z rozumieniem filozoficznym, a nie socjologicznym. Jaki – wobec tego – sens filozoficzny kryje się pod tym ujęciem?

Już na kartach „Powszechnej encyklopedii filozofii" znajduje się całościowa definicja „idei". Niniejsze słowo wywodzi się z języka greckiego i oznacza: „to, co widoczne, kształt, postać, wzór, istotę, przedstawienie" (Maryniarczyk, 2003, s. 717). „Jest to – jak dalej wskazuje się w tej encyklopedii – podstawa kategoria filozofii używana na określenie ogólnego przedmiotu poznania (uniwersalia), a także samodzielnej sfery idealnej, stanowiącej przyczynę wzorczą wyznaczającej istotę przedmiotów jednostkowych (konkretnych)" (Maryniarczyk, dz. cyt., s. 717). W ujęciu filozoficznym pojęciu idea" przypisuje się trzy podstawowe znaczenia, tj. potoczne, ścisłe i szersze.

„W języku potocznym „idea” oznacza niekiedy myśl przewodnią, ideał lub wzorzec” (Maryniarczyk, dz. cyt., s. 717). Wyjaśnienie to w zasadzie pokrywa się z drugim znaczeniem „idei”, które znajduje się w „Ilustrowanym słowniku podstawowym języka polskiego”. Jak zatem rozumie się „ideę”, ale w tych dwóch pozostałych ujęciach?

„Jako rezultat operacji intelektualnopoznawczych jest (w sensie ścisłym) wytworem idealizacji, abstraktem (niekiedy jako tzw. byt idealny, czyli aspektywnie wyróżnione oraz myślnie wyakcentowane, stałe i konieczne struktury poznawcze), przedmiotem ideacji bądź konstruktem pełniącym określoną rolę teoretyczną (w pojmowaniu, wyjaśnianiu) lub praktyczną (w kierowaniu, działaniu i wytwarzaniu) albo (w sensie szerszym) synonimem pojęcia, przedstawienienia (sobie) czegoś lub koncepcji. Dwa podstawowe rozumienia „idei” (odplatońskie i pokartezjańskie) są podstawą określenia specyfiki zróżnicowanych nurtów” (Maryniarczyk, dz. cyt., s. 717). Z przytoczonej definicji można się dowiedzieć na temat „idei w sensie ścisłym”. Co jednak kryje się pod terminem „idea w sensie szerszym”?

Tego terminu nie wyjaśni się bez odniesienia do koncepcji Platona i Kartezjusza. W tym celu odwołam się do wypowiedzi Jana Pawła II. „Aby lepiej naświetlić ten problem, trzeba wrócić jeszcze do okresu przed oświeceniem, a przede wszystkim do tej rewolucji, jakiej w myśleniu filozoficznym dokonał Kartezjusz. *Cogito, ergo sum* – „myślę, więc jestem”, przyniosło odwrócenie porządku w dziedzinie filozofowania. W okresie przedkartezjańskim filozofia, a więc *cogito* (myślę) czy raczej *cognosco* (poznaję), była przyporządkowana do *esse* (być), które było czymś pierwotnym. Dla Kartezjusza natomiast *esse* stało się czymś wtórnym, podczas gdy za pierwotne uważał *cogito.* W ten sposób dokonała się nie tylko zmiana kierunku filozoficznego, ale również radykalne odejście od tego, czym dawniej była filozofia, czym była w szczególności filozofia św. Tomasza z Akwinu: filozofia *esse.* Wcześniej wszystko było interpretowane przez pryzmat istnienia *(esse)* i wszystko się przez ten pryzmat tłumaczyło. Bóg jako samoistne Istnienie *(Ens subsistens)* stanowił nieodzowne oparcie dla każdego *ens non subsistens, ens participatum,* czyli dla wszystkich bytów stworzonych, a więc także dla człowieka. Cogito, ergo sum przyniosło zerwane z tamtą tradycją myśli. Pierwotne stało się teraz *ens cogitans* (istnienie myślące). Od Kartezjusza Filozofia staje się nauką czystego myślenia: wszystko to co, jest bytem *(esse)* – zarówno świat stworzony jak i Stwórca – pozostaje w polu cogito jako treść ludzkiej świadomości. Filozofia zajmuje się bytami o tyle, o ile są treścią świadomości, a nie o tyle, o ile istnieją poza nią” (Jan Paweł II, 2005, s. 16 – 17). Tak kreuje się filozoficzna „idea w znaczeniu szerszym”, która wiąże się z podkreśleniem „idei” w koncepcji Kartezjusza. Kontynuując w dalszej części refleksje na ten temat Papież Polak pisał tak: „W logice *cogito, ergo sum* Bóg mógł pozostać jedynie jako treść ludzkiej świadomości, natomiast nie mógł pozostać jako Ten, który obdarowuje sobą w tajemnicy wcielenia, odkupienia i łaski. „Bóg Objawienia” przestał istnieć jako „Bóg filozofów”. Pozostała tylko „idea Boba”, jako temat do dowolnego kształtowania prze ludzką myśl” (Jan Paweł II, dz. cyt., s. 18). Chociaż z filozoficznego punktu widzenia przystępne jest znaczenie ścisłe, ale bardziej przemawiająca – z racji rozszerzenia o indywidualne przemyślenia Jana Pawła Wielkiego – wydaje się wymowa sensu szerszego. Wobec tego w dalszych refleksjach będę posługiwała się tym ujęciem, ale z okresu przed Kartezjuszem.

2. Katalog zadań uczelni

Po ustaleniu terminu „idea”, przed przystąpieniem do przedstawienia zadań uczelni należy skoncentrować się na wyjaśnieniu pojęcia „uczelni”. Długo, albowiem niespełna 15 lat posługiwała się nim ustawa z dnia 12 września 1990 r. – O szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 1990 r., Nr 65, poz. 385 ze zm.). W tym momencie, należy zwrócić uwagę na jeden fakt, a mianowie, że mimo wielokrotnego powoływania się w tym akcie normatywnym na termin

„uczelnia” i licznych, bo gruncie rzeczy aż 38 nowelizacji, przedmiotowa ustawa nie doczekała się definicji legalnej tego określenia (Ustawa z dnia 12 września 1990 r., art. 2).

Dopiero do tej kwestii odniosła się ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2005 r., Nr 164, poz. 1365). W niej nie tylko precyzuje się pojęcie „uczelni”, ale także wyróżnia się jej poszczególne rodzaje.

Uczelnia oznacza „szkołę prowadzącą studia wyższe, utworzoną w sposób określony w ustawie” (Prawo o szkolnictwie wyższym, art. 2). W tym ujęciu kładzie się akcent na dwa elementy, tj. studia wyższe i tryb tworzenia. W związku z tym nasuwa się pytanie: Jak interpretuje się niniejsze elementy składowe?

Pierwszy z nich, tj. „studia wyższe” oznacza „studia prowadzone przez uczelnię posiadającą uprawnienia do ich prowadzenia, kończące się uzyskaniem odpowiedniego tytułu zawodowego” (Prawo o szkolnictwie wyższym, art. 2). Innymi słowy, wytłumaczenia tego znaczenia dokonuje się poprzez wprowadzenie następnych terminów: „studia prowadzone przez uczelnię” i „tytuł zawodowy”. Skoro tak – w ramach dalszych rozważań – trzeba ustosunkować się do nasuwających się pytań: O jakie „studia prowadzone przez uczelnię” chodzi? i Co rozumie się pod pojęciem „tytuł zawodowy”? W nowym prawie o szkolnictwie wyższym wymienia i równocześnie definiuje się rodzaje potencjalnych studiów, które może prowadzić każda uczelnia. Do nich zalicza się nie tylko studia pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia, ale także jednolite studia magisterskie i studia podyplomowe oraz studia stacjonarne i niestacjonarne (por. Prawo o szkolnictwie wyższym, art. 2). Terminowi „tytuł zawodowy” – analogicznie jak poszczególnym rodzajom studiów – przypisuje się również ściśle ustalony sens. Jest nim jeden z trzech tytułów, tj. „tytuł licencjata, inżyniera, magistra” lub inny – „tytuł równorzędny” (Prawo o szkolnictwie wyższym, art. 6).

Do drugiego elementu, a więc trybu tworzenia uczelni, polski ustawodawca odwołuje się poprzez przyjęcie tego kryterium za podstawę głównej klasyfikacji i dokonanie – po wyjaśnieniu pojęcia „uczelni” – dychotomicznego ich podziału na uczelnie publiczne i niepubliczne. Pod pierwszym terminem rozumie się „uczelnię utworzoną przez państwo reprezentowane przez właściwy organ władzy lub administracji publicznej” (Prawo o szkolnictwie wyższym, art. 2), a drugim – „uczelnię utworzoną przez osobę fizyczną albo osobę prawną niebędącą państwową ani samorządową osobą prawną” (Prawo o szkolnictwie wyższym, art. 2). „Oznacza to, że uczelnie niepaństwowe należy traktować jako integralną część systemu edukacji narodowej, wykonującą konstytucyjne zadanie państwa w zakresie szkolnictwa wyższego” (Posłuszny, 2000, s. 471). W tym kontekście nasuwa się pytanie: Jaki jest katalog podstawowych zadań uczelni?

W ramach Prawa o szkolnictwie wyższym mieści się dział pierwszy pt. „System szkolnictwa wyższego”. W nim – w rozdziale również pierwszego pt. „Przepisy ogólne” – znajduje się art. 13, w którym kompleksowo ujmuje się zadania uczelni. Jaki jest zatem katalog nowych zadań uczelni?

Według art. 13 ust.1 niniejszej ustawy: „Podstawowymi zadaniami uczelni (...) są: 1) kształcenie studentów w celu ich przygotowania do pracy zawodowej; 2) wychowywanie studentów w poczuciu odpowiedzialności za państwo polskie, za umacnianie zasad demokracji i poszanowanie praw człowieka; 3) prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych oraz świadczenie usług edukacyjnych; 4) kształcenie i promowanie kadr naukowych; 5) upowszechnianie i pomnażanie osiągnięć nauki, kultury narodowej i techniki, w tym poprzez gromadzenie i udostępnianie zbiorów bibliotecznych i informacyjnych; 6) kształcenie w celu zdobywania i uzupełniania wiedzy; 7) stwarzanie warunków do rozwoju kultury fizycznej studentów; 8) działanie na rzecz społeczności lokalnych i regionalnych”. Zgodnie z tym brzmieniem w zakresie obligatoryjnych zadań każdej uczelni znajduje się w sumie osiem takich zadań. Jak – wobec tego – przedstawia się ich systematyzacja?

Punktem wyjścia staje się katalog wynikający z art. 13 ust. 1 ustawy z dnia 27 lipca 2005 roku. W jego świetle wszystkie przytoczone zadania uczelni da się sprowadzić do pięciu następujących: 1) płaszczyzny kształcenia, 2) płaszczyzny wychowania, 3) płaszczyzny nauki i badań naukowych, 4) płaszczyzny kultury fizycznej i 5) płaszczyzny społeczności lokalnych i regionalnych. Jednak obok wykształcenia – spoglądając z punktu widzenia chronologii wspomnianego aktu prawnego – równie doniosła staje się sprawa wychowania.

3. Wychowanie i jego kierunki w ujęciu prawnym

Do wychowania i jego kierunków odwołuje się ustawa z dnia 2 kwietnia 1997 r. – Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. W niej, w rozdziale drugim pt. „Wolności, prawa i obowiązki człowieka i obywatela, wskazuje się na wolności i prawa osobiste. Wśród nich wymienia się między innymi prawo do wychowania o niniejszej treści: „Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność sumienia i wyznania oraz jego przekonania" (Konstytucja RP, art. 48). Z tego sformułowania wynika, że rodzicom zapewnia się prymat w wychowaniu swoich dzieci. Potem stwierdza się, co następuje: „Rodzice mają prawo do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego i religijnego zgodnie ze swoimi przekonaniami. Przepis art. 48 ust. 1 stosuje się odpowiednio" (Konstytucja RP, art. 53). „Zasadę prymatu rodziców w wychowaniu zaopatrzono w dyrektywę, by wychowując dziecko uwzględnili stopień jego dojrzałości, a także wolność sumienia i wyznania oraz przekonania, jakie ono żywi. Ma to istotne znaczenie praktyczne w kontekście realizacji przez rodziców prawa do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego i religijnego" (Andrzejewski, 2006, s. 5 – 6). Według Konstytucji RP poprzez „prawo do wychowania" zwraca się uwagę na dwa kierunki. Jednym z nich jest wychowanie moralne, a drugim – wychowanie religijne. Natomiast już w ramach wolności i praw ekonomicznych, socjalnych i kulturalnych znajduje się wolność wyboru uczelni. „Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne" (Konstytucja RP, art. 70). Innymi słowy, rodzice mając jednocześnie na względzie obydwa rodzaje wychowania mogą dokonać wyboru uczelni – jak podkreśla się ustawie zasadniczej – „innej niż publiczne". W świetle powyższego nasuwa się nie jedno, ale dwa pytania. Z jednej strony: Co w praktyce oznacza „wychowanie moralne"?, z drugiej zaś – Jaki jest jego kierunek?

W poszukiwaniu odpowiedzi należy najpierw odwołać się płaszczyzny jurydycznej. W niej specyficzne miejsce przypisuje się ustawie z dnia 25 lutego 1964 roku – Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Na jego kartach uszczegóławia się przysługujące w pierwszej kolejności rodzicom prawo do wychowania. „Rodzice wychowują dziecko pozostaje pod ich władzą rodzicielską i kierują nim. Obowiązani są troszczyć się o fizyczny i duchowy rozwój dziecka i przygotowywać je należycie do pracy dla dobra społeczeństwa odpowiednio do jego uzdolnień" (Kodeks rodzinny i opiekuńczy, art. 96). W tym przepisie prawnym znajduje się tylko odniesienie do wychowania. Nie definiuje się w nim zarówno pojęcia „wychowanie", jak i „troska o fizyczny i duchowy rozwój dziecka".

„Sąd Najwyższy wyjaśnił, że przy wychowaniu dziecka rodzice powinni współdziałać ze szkołą oraz organizacjami młodzieżowymi (...). Skoro jednak wychowanie dziecka i kierowanie nim należy – na mocy art. 96 – do rodziców, to wobec tego raczej szkoła i organizacje młodzieżowe powinny współdziałać z rodzicami (a nie odwrotnie)" (Haak, 1995, s. 52). W tym kontekście wyłania się pytanie: Jeżeli rodzice zdecydowali się na wybór wychowania religijnego, to jak – w takim przypadku – rozumie się „troskę o rozwój fizyczny i duchowy" w ujęciu prawnym?

„W zakresie kształtowania psychiki dziecka obejmuje ono wpajanie weń zasad moralności i współżycia społecznego, kształtowanie prawego charakteru, wyrabianie w dziecku sumienności, pracowitości i poczucia obowiązku, wpajanie w dziecko miłości do ojczyzny i nawyku poszanowania cudzej własności, a także własności społecznej; wreszcie zapewnienie dziecku odpowiedniego do jego uzdolnień wykształcenia i przygotowania do pracy zawodowej. Wychowanie fizyczne obejmuje dbałość o życie fizyczne i zdrowie dziecka oraz o jego tężyznę fizyczną" (Ignatowicz, 2006, s. 288 – 289). W ten sposób rozróżnia się wychowanie duchowe i fizyczne. „Ogólnie więc wychowanie powinno zmierzać do takiego kształtowania osobowości dziecka, aby wyrosło ono na prawego i zdrowego człowieka oraz dobrego obywatela państwa (Pietrzykowski, 2003, s. 813). Wobec tego nasuwa się pytanie o następującej treści: Jak wychowuje się studenta na uczelni?

W poszukiwaniu odpowiedzi trzeba ponownie odwołać się do Prawa o szkolnictwie wyższym. Według treści art. 13 – w ramach wychowania – zwraca się uwagę na kształtowanie u studentów trzech elementów: a mianowicie: „poczucia odpowiedzialności za państwo polskie", „umacniania zasad demokracji" i „poszanowania praw człowieka". Analogicznie jak w przypadku Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego nie wyjaśnia się pojęcia „wychowania", a tym bardziej tego moralnego i religijnego.

4. Wychowanie moralne w kierunku religijnym

Każdy człowiek, a także student, dojrzewa zarówno fizycznie, jak i moralnie. Jednak tylko rozwój fizyczny odbywa się samoczynnie. Przeciwnie jest z rozwojem moralnym, który dokonuje się poprzez wychowanie i wysiłek samowychowawczy. „Ten rozwój człowieka jest procesem ciągłym, musi, przebiegać stale, przez całe życie, nie może zostać przerwany, gdyż wtedy następuje regres, cofnięcie się. Formacja czy antyformacja człowieka ma charakter ustawiczny, nie ma w życiu człowieka momentów neutralności, kiedy rozwój można niejako zawiesić. Proces rozwoju kończy się w chwili śmierci, która go przerywa i utrwala stan osiągnięty do jej momentu" (Matulka, 1995, s. 43). W powyższym łączy się pytanie: Jak współcześnie rozumie się wychowanie?

Termin ten zalicza się do podstawowych z zakresu pedagogiki. Wychowanie to „całokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej, zwłaszcza przez interakcję, urzeczywistnić swoje człowieczeństwo" (Zwoliński, 2003, s. 588).

Jego koncepcję znajduje się już w starożytnej Grecji – u Sokratesa. Na grunt chrześcijański przeniosła się ona za sprawą św. Augustyna i św. Tomasz z Akwinu, gdzie wyrażała się za pomocą metafory rodzenia. W XX i XXI wieku pojawiło się – i tak dzieje się po dzień dzisiejszy – wiele nurtów i prądów pedagogicznych, proponujących różne koncepcje wychowania, a wraz z nimi i definicje tego pojęcia. „Jan Paweł II uwzględniając zarówno personalistyczny punkt widzenia człowieka, jak także spojrzenie aksjologiczne, normatywne, ale i spojrzenie społeczno – kulturowe oraz religijne tworzy wzorzec, proponuje wykładnię wychowawczą dla całej pedagogiki chrześcijańskiej. Wzorzec ten posiada w swej istocie charakter uniwersalny, nie podporządkowany żadnej ideologii czy systemowi społeczno – politycznemu. Takie ogólnoludzkie i całościowe spojrzenie na człowieka stanowi podstawę do zarysowania koncepcji w. jednostki. Koncepcja w. człowieka w ujęciu Jana Pawła II jest wierna prawdzie o osobie, o jej godności i niepowtarzalności, o jej jedności duchowo – materialnej, o jej nieustannym stawaniu się tak w obrębie sfery przyrodzonej, jak i nadprzyrodzonej" (Zwoliński, dz. cyt., s. 589). Jak – wobec tego – ta koncepcja realizuje się w praktyce?

Za główny mankament okresu socjalizmu w Polsce uważa się uwikłanie uczelni – a w konsekwencji i wychowania studenta – w system ideologiczny. Z nim bowiem łączyło się przyjęcie materialistycznego punktu widzenia. Stąd pojawiła się nawet teza, iż z człowiekiem zrobi się wszystko pod warunkiem zastosowania ściśle określonego zestawu metod i środków wychowawczych. „Wychowawca, niczym garncarz swoimi sterowanymi dłońmi, mógł z tego „tworzywa" uczynić zadość przesłankom ideologicznym, mógł urobić jednostkę do lansowanego wzorca. Co prawda mówiło się jeszcze o wpływach środowiskowych, ale najczęściej w znaczeniu negatywnym. Zwracano uwagę na zadatki wrodzone i własną aktywność dziecka ale zawsze pierwszoplanowa rola wychowania spoczywała na szkole. To ona miała jedynie prawdziwy i słuszny monopol na wychowanie. Mimo upowszechnianych, oderwanych od życia systemów wychowawczych, mimo pełnej kontroli nad wychowaniem, ostatecznie „produkt" coraz bardziej odbiegał od zakładanego wzorca. Nie sprawdzało się w praktyce ani wychowanie ateistyczne, ani wychowanie kolektywistyczne, ani racjonalny konsument, a już najbardziej oddalał się w kosmiczną przestrzeń budowniczy ustroju socjalistycznego" (Śnieżyński, 1995, s. 13).

Tymczasem wychowanie to przede wszystkim wartości. „Problem wychowania ku wartościom i poprzez wartości sprowadza się zasadniczo do trzech kwestii: pierwsza dotyczy spotkania z wartościami; druga – stwarzania warunków, sprzyjających doświadczaniu wartości; trzecia z kolei – realizacji wartości. Cóż to w praktyce oznacza? Otóż skoro wartości jako niezależne od nas cechy rzeczywistości istnieją wszędzie, to rzecz w tym przede wszystkim, aby je spotkać, dostrzec i rozpoznać" (Cytat za: Skulicz, 1997, s. 380). Punktem wyjścia staje się hierarchia wartości. Które z nich uważa się za najważniejsze?

Wartości, czyli dobra, których człowiek pragnie dla siebie, dzieli się na trzy kategorie: materialne, biologiczne i duchowe. Wśród tych ostatnich wyróżnia się kulturalne, moralne i religijne.

„Wartości materialne, rzeczy, mają zawsze charakter instrumentalny, są potrzebne człowiekowi do prowadzenia normalnego życia, gdyż jest on bytem duchowo – materialnym. Nie powinny stać się celem samym w sobie, wartościami najważniejszymi dla człowieka, ponieważ zawsze są czymś zewnętrznym wobec niego, ulegają zniszczeniu, a w momencie śmierci człowiek pozostawia je wszystkie na tym świecie" (Malutka, dz. cyt. s. 31). Wśród dóbr materialnych – takich jak: jedzenie, ubranie i mieszkanie – niejednokrotnie najbardziej ceni się pieniądze. Ich kult rozrasta się niekiedy nawet do rangi tzw. kultu bałwochwalczego. „Człowiek współczesny uczynił sobie fałszywego boga, dla którego często gotów jest poświęcić wszystko, nawet zdrowie i życie, uczciwość, zbawienie wieczne. Dla pieniędzy i zysku ludzie wyniszczają się w pracy ponad siły, kradną, popełniają rozliczne nadużycia, zbrodnie, wyzyskują całe narody" (Matulka, dz. cyt, s. 32).

Jednak bardziej od dób materialnych – na ogół w społeczeństwie – ceni się wartości biologiczne. Do nich między innymi zalicza się życie, zdrowie, dobre samopoczucie i różne przyjemności. „Często słyszy się życzenie zdrowa, bo ono jest najważniejsze. Tymczasem życie i zdrowie nie jest wartością najwyższą, są sytuacje, że należy je poświęcić dla wartości wyższych, przede wszystkim moralnych i religijnych" (Matulka, dz. cyt., s. 33). W ten sposób dochodzi się do pytania o treści następującej: Czym różnią się wśród wartości duchowych – w porównaniu z wartościami kulturalnymi – wartości moralne i religijne?

Odpowiedź wydaje się prosta. „Wartości kulturowe charakteryzuje względność, są one różne w różnych kulturach. Człowiek w procesie socjalizacji przyjmuje je za swoje, stając się pełnoprawnym członkiem społeczeństwa, do którego należy. Wartości moralne i religijne natomiast są niezmienne, wyznacza je prawo moralne oraz egzystencjalne odniesienie do człowieka – stworzenia do swego Stwórcy – Boga. Istnieje, oczywiście wymóg, aby każda kultura respektowała wartości moralne i religijne, żeby była nimi przesiąknięta, a one się przez nią wyrażały i uwydatniały" (Malutka, dz. cyt., s. 33 – 34). W powyższego wynika, że

wartości kulturowe cechują się względnością. Na tym tle pojawia się wiele niepojących zagrożeń, a zwłaszcza w kontekście tzw. ponowocesnego stanu kultury. Wśród nich wymienia się między innymi: negację zdolności rozumu do poznania prawdy i podstawowych znaczeń rzeczywistości, atomizację życia społecznego, rozluźnienie więzi osobowych, desakralizację kultury oraz subiektywizm i relatywizm moralny. Wartości moralne i religijne – w przeciwieństwie do wartości kulturowych – uważa się za bezwzględne. Te znajdują się na szczycie hierarchii wartości. „Tak więc bęzwględnie ostatecznym celem człowieka jest osiągnięcie pełnej doskonałości przez zjednoczenie z Bogiem, jest nim przede wszystkim sam Bóg, bo tylko z nim człowiek osiąga pełne zaspokojenie swych potrzeb zgodnie ze swą rozumną naturą. Ten ostateczny cel życia ludzkiego utożsamia się z bęzwględnie ostatecznym celem wychowania, skoro i ono jest zespołem ludzkich czynności, dążących do zaspokojenia potrzeb ludzi w ich życiu osobowym i społecznym" (Bednarski, 1976, s. 24). Skoro punktem wyjścia jest właściwa hierarchia wartości, to jak wobec tego przedstawia się drugi stopień, przez który wychowuje się młodego człowieka na uczelni?

„Zdolność rozpoznawania wartości stanowi fundament wychowania, natomiast szczeblem wyższym w rozwoju duchowym jest doświadczenie, przeżywanie wartości, czyli samodzielne, osobiste, wewnętrzne zrozumienie istoty wartości i sensu, jaki z niej płynie. Jest to moment szczególny w życiu człowieka związany z jego dojrzewaniem osobowym, z osiąganiem najwyższych poziomów duchowego rozwoju. Wymaga on specjalnych warunków: wysokiej samoświadomości, refleksyjności, spokoju wewnętrznego, a czasami nawet dramatu życiowego, sytuacji granicznej, która wstrząsając człowiekiem pozwala mu ujrzeć rzeczywistość we właściwych proporcjach" (Cytat za: Skulicz, dz. cyt., s. 380). W tym kontekście ogromne znaczenie przywiązuje się do tzw. dojrzewania osobowego. Ono bowiem dokonuje się – w przypadku przyjęcia właściwej hierarchii wartości – poprzez wychowanie moralne i religijne. W czym przejawia się różnica pomiędzy tymi rodzajami wychowania?

„Wychowanie moralne w swej istocie stanowi długotrwały proces, w którym na tle przystosowania wychowanka do norm współżycia społecznego, czyli do etosu społeczeństwa, następuje powolne kształtowanie pojęć dobra i zła oraz przyjęcie dobra za wartość moralną, a zła za bezwartość" (Śnieżyński, dz. cyt., s. 73). W jego ramach zwraca się uwagę na sumienie. „Jest ono sądem wartościująco – imperatywnym o dobru/złu konkretnego aktu, którego człowiek jest świadomym sprawcą. (...) Tak funkcjonujące sumienie jest więc zawsze sumieniem słusznym, powiedzmy lepiej dobrym względnie godziwym (conscientia recta, bona), akt z tym sumieniem zgodny staje się też aktem moralnie dobrym, niezgodny zaś – aktem złym" (ks. Ślipko, 2005, s. 164). W konsekwencji wraz wyborem wartości czy antywartości łączy się odpowiedzialność. Odpowiedzialność uważa się za nieodzowny element dojrzałości człowieka. „Być dojrzałym, tzn. być odpowiedzialnym: za siebie i za czyny swoje; być zdolnym przyjąć przeznaczenie w sposób osobowy – tzn. znaleźć sens życia i umieć ocenić według słusznej wartości bezmiar solidarności, która łączy ludzi" (Wychowanie do dojrzałości, 1975, s. 14). Tymczasem młodzież często przynajmniej próbuje uchylać się od odpowiedzialności. Dzieje się tak chociażby w przypadku wypierania się winy. Co powinno się w celu robić?

Przede wszystkim trzeba nauczyć się ponoszenia odpowiedzialności. Chodzi tu jednak o odpowiedzialność za rzeczy małe. „Kto w bardzo małej sprawie jest wierny, ten i w wielkiej rzeczy będzie wierny; a kto w bardzo małej sprawie jest nieuczciwy, ten i w wielkiej nieuczciwy będzie (Łk, 16, 10). „Według Ewangelii zasada ta obowiązuje zarówno w wymiarze życia doczesnego, jak i wiecznego. Zaufanie do człowieka wzrasta w miarę, jak on wywiązuje się dobrze z poleconych mu zadań. Można mu więc powierzać coraz trudniejsze obowiązki, mając gwarancję, że jeśli zadania nie potrafi wykonać, na pewno się go nie podejmie. Ujmując tę zasadę w perspektywie życia wiecznego, należy mieć na uwadze

dorastanie człowieka do dojrzałości, gdyż dla człowieka dorosłego osiągnięcie dojrzałości jest warunkiem wejścia do nieba" (ks. Staniek, Kraków 1995, s. 24).

„Być dorosłym – to angażować się w życie. Pracować w zawodzie, ożenić się, wychować dzieci, przyjąć różne odpowiedzialności w Kościele i państwie ... wszystko to stanowi część życia dojrzałego i do tego właśnie powinniśmy przygotowywać nasze dzieci w dłuższym lub krótszym okresie" (Wychowanie do dojrzałości, dz. cyt., s. 14). Jednak w ostatecznym rozrachunku wychowanie moralne powinno dokonywać się w kierunku religijnym. Według ogólnej normy moralnej – poprzez każdorazowy wybór dobra – człowiek zwraca się do Boga. W ten sposób dochodzi się pytania o sens wychowania religijnego.

„Wychowanie religijne polega na dopomożeniu młodzieży w jej usprawnianiu się w wierze, nadziei i miłości, w oddawaniu Bogu należytej czci, w czynnym uczestnictwie w życiu Kościoła. Ta pomoc nie może polegać na infantylnym pomniejszaniu Boga do naszego wyobrażenia o poziomie umysłowego i uczuciowego rozwoju dziecka lub też na oddalaniu Go jako przez przedstawienie Go jako Istoty niedostępnej, wypatrującej ludzkie słabości i złowrogo karzącej, strasząc nim młodzież, jak niegdyś „babą Jagą" lub kominiarzem. Polega natomiast na dawaniu świadectwa wierze przez naprawdę chrześcijańskie postępowanie i przez słowa nie kłamiące czynom, gdyż młodzież jest bardzo przenikliwa i szybko odnajdzie fałsz słowa, wytwarzający w duszy dziewczęcia czy chłopca przepaść między wiarą a życiem lub wręcz utratę wiary" (Bednarski, dz. cyt., s. 134). W niniejszym ujęciu zwraca się uwagę – poprzez wskazanie w pierwszej kolejności – na wiarę. Ona jest najważniejsza.

Dnia 14 września 1998 roku – w święto Podwyższenia Krzyża Świętego – ukazała się encyklika Jana Pawła II pt. „Fides et ratio", w której opisuje się różne drogi poszukiwania prawdy. W nich przywiązuje się wagę do pytań o charakterze egzystencjalnym: „Kim jestem? Skąd przychodzę i dokąd zmierzam? Dlaczego istnieje zło? Co czeka mnie po życiu przyszłym?" (Jan Paweł II, 2007, s. 1082). Dopiero w odpowiedzi na nurtujące człowieka pytania znajduje się odpowiedź: „Ta prawda, którą Bóg objawia nam w Jezusie Chrystusie, nie jest sprzeczna z prawdami, do jakich można dojść drogą refleksji filozoficznej. Przeciwnie, te dwa porządki poznania prowadzą do prawdy. Jedność prawdy jest podstawowym postulatem ludzkiego rozumu, wyrażonym już w zasadzie niesprzeczności. Objawienie daje pewność tej jedności, ukazując, że Bóg Stwórca jest także Bogiem historii zbawienia. Ten sam jedyny Bóg jest fundamentem oraz rękojmią poznawalności i racjonalności naturalnego porządku na którym z ufnością opierają się ludzie nauki, oraz objawia się jako Ojciec naszego Pana Jezusa Chrystusa Ta jedność prawdy naturalnej i objawionej znajduje osobowe wcielenie w Chrystusie", jak przypomina Apostoł: „Prawda jest w Jezusie" (por. Ef 4, 21; por. Kol 1, 15 – 20)" (Jan Paweł II, dz. cyt., s. 1119). Tymczasem u młodzieży często dostrzega się skłonności do niewinnych żartów, obmowy, plotkowania, szyderstw i kpin, czy też oszczerstw, poprzez które rani się drugiego człowieka. Czy wychowawca może pomóc wychowankowi odkryć prawdę? Jeśli tak, to: Jak – poprzez wychowanie religijne – kreuje się ten trzeci stopień wychowania?

Odpowiedź na pierwsze z postawionych pytań jest twierdząca. „Nauczyciel – wychowawca powinien pomóc uczniowi – wychowankowi w poznaniu wartości, zrozumieniu ich hierarchii i konfliktów, w dokonywaniu wyboru i rozwijaniu postaw egocentrycznych nastawionych na własne różnie rozumiane dobro, ale również postaw aliocentrycznych skierowanych na dobro innego człowieka lub innych (konkretnych) ludzi, oraz postaw socjocentrycznych cechujących ludzi nastawionych przede wszystkim na dobro ogólne, tj. dobro jakiejś społeczności" (Cytat za: Skulicz, dz. cyt., s. 381). W tym ujęciu zwraca się szczególną wagę do kształtowania postaw. Wśród postaw nie tylko socjocentrycznych, ale przede wszystkim ewangelicznych największa jest miłość. Ona odnosi się zarówno do Boga

i człowieka. Jednak w miłości do człowieka wyróżnia się trzy jej formy: miłość bliźniego, miłość nieprzyjaciół i miłość wzajemna.

„Pierwszą formą jest miłość bliźniego, jest to miłość, która pojawia się wówczas, gdy drugi człowiek jest w potrzebie i należy spieszyć mu z pomocą" (ks. Staniek, dz. cyt., s. 16). Klasyczna ilustracja tej miłości wyraża się w przypowieści o miłosiernym Samarytaninie (por. Łk 10, 30 – 37). W tej postawie wyraża się pokora.

Drugą formą miłości – obok miłości bliźniego – jest miłość nieprzyjaciół. „Jest ona nieodzowna wówczas, gdy drugi człowiek jest nastawiony wrogo i chce zniszczyć innych. Uczeń Jezusa ma go ogarnąć miłością. Celem tej miłości ma być przekonanie o potrzebie porzucenia niechęci, a nawet nienawiści, oraz pragnienie wypełnienia jego serca życzliwością. Ponieważ jest to dzieło bardzo trudne i nie zawsze człowiek osiąga zamierzony cel, Jezus nie poprzestał w tym przypadku na samym wezwaniu do miłości nieprzyjaciół, lecz ukazał poprzez swoją postawę, jak należy tę miłość realizować. Warto z tego punktu widzenia prześledzić wypowiedzi Ewangelistów, dotyczące odniesienia Jezusa do zdrajcy Judasza oraz do winnych śmierci Mistrza, do arcykapłana Kajfasza, do Annasza, do tetrarchy Heroda, do namiestnika Poncjusza Piłata czy też do plutonu egzekucyjnego" (Staniek, dz. cyt, s. 16 – 17). Za najpiękniejszy przykład tej formy miłości uważa się modlitwę Jezusa Chrystusa – skierowaną w godzinie ukrzyżowania – do Boga: „Ojcze, przebacz im, bo nie wiedzą, co czynią" (Łk 23, 34)". Z przytoczonego fragmentu wynika, iż wciąż niedoścignionym wzorem osobowym jest Jezus Chrystus. „Jezus to nie mit, ale żywy ideał, w którym zawiera się pełnia wszystkich ideałów, a to dzięki zjednoczeniu natury boskiej i ludzkiej w jednej osobie. Wolnomyśliciele usiłowali wykreślić Go z historii, ale dziś gdy wykazano wiarygodność Ewangelistów, z których dwóch było apostołami Jezusa (św. Mateusz i św. Jan), a trzeci Marek, mógł znać Jezusa osobiście, gdyż w domu jego matki Jezus spożywał ostatnią wieczerzę, czwarty Łukasz był lekarzem i uczniem św. Pawła, który w swych listach również wiele pisał o Jezusie, podobnie jak i św. Piotr, Jakub i Tadeusz" (Bednarski, dz. cyt., s. 33). Jezus był zarówno Bogiem, jak i człowiekiem. „Ale jego matka Maryja była tylko człowiekiem. Potrafiła jednak urzeczywistnić ideał doskonałości" (Bednarski, dz. cyt., s. 33). Tymczasem każdy człowiek – a szczególnie ten młody – poszukuje wzoru życia takich ludzi, którzy wprawdzie mieli swoje ułomności i braki, ale dzięki wytrwałej pracy wyrobili w sobie silny charakter. Do nich zalicza się choćby św. Ignacego Loyole – założyciela Towarzystwa Jezusowego.

Trzecią formą miłości – występującą po miłości nieprzyjaciół – jest miłość wzajemna. „Tego rodzaju miłość jest zawarta w miłości przyjaźni. Miłość ta oparta jest na spotkaniu z drugim człowiekiem w drodze do wielkich wartości. Ten, kto ustawił swe życie na drodze doskonalenia miłości Boga z całego serca, może spotkać kogoś, kto obrał identyczny cel swego życia. Spotykają się wtedy w czasie wędrowania, stają ramię przy ramieniu. Łączy ich gotowość wzajemnej pomocy, aby mogli razem osiągnąć zasadniczy cel. Ta miłość jest tak mocna, że jeśli na jakimś etapie drogi jeden z przyjaciół może wędrować dalej tylko za cenę życia swego przyjaciela, miłość wzajemna potrafi się na zdecydować" (Staniek, dz. cyt., s. 17 – 18). Według słów samego Pana Jezusa: „Nikt nie ma większej miłości, gdy ktoś życie swoje oddaje za przyjaciół swoich" (J 15, 13). W tym kontekście akcentuje się konieczność wysiłku samowychowawczego. Jak – w takim razie – ten wysiłek dokonuje się u chrześcijanina?

„Chrześcijanin ma nieustannie żyć w stanie łaski uświęcającej, nigdy nie może jej utracić. Ma nieustannie ją rozwijać w sobie, czyli zwiększać swój udział w życiu Bożym. Nie może tego robić o własnych siłach, gdyż rozwój życia Bożego w człowieku jest dziełem Ducha Świętego. Chrześcijanin musi jednak współdziałać w tym dziele z Bogiem poprzez modlitwę, udział w Eucharystii, której integralną częścią jest Komunia św., przyjmowanie sakramentów, czyny miłości Boga i bliźniego, cierpienie, całożyciowy wysiłek samowychowawczy.

Wspiera go w tym specjalna pomoc Boża, zwana łaską uczynkową" (Matulka, dz. cyt, s. 14). Czy jednak potrafię z tej łaski skorzystać?

4. Wnioski podsumowujące

W dzisiejszych czasach uczelnia staje w obliczu różnorodnych trudności. Do nich zalicza się także wychowanie. Stąd niezwykle aktualna staje się kwestia pt. „Idea uczelni a kierunki wychowania – od ujęcia prawnego do moralnego".

Całokształt rozważań skłania do zredagowania wniosków podsumowujących. Te ostatnie sprowadza się następujących.

Po pierwsze, spoglądając na wyjaśnienie pojęcia „idea" zarówno od strony języka polskiego, jak i filozofii dostrzega się, że nie kryje się pod tymi terminami taki sam sens. Niemniej jednak w obydwu tych znaczeniach zawiera się rozumienie potoczne, w którym „wspólny mianownik" sprowadza się do „myśli przewodniej" (ujęcie polonistyczne), „ideału" lub wzorca" (potoczne ujęcie filozoficzne). Mimo, że z filozoficznego punktu widzenia przystępny jest sens ścisły, ale bardziej przemawiające wydaje się ujecie szersze. W nim kreuje się prymat „esse" (być) lub „cogito" (myślę) w zależności od przyjętej koncepcji filozofii, tj. przed i po Kartezjuszu. W okresie przedkartezjańskim: „Bóg jako samoistne Istnienie (Ens substitiens) stanowił nieodzowne oparcie dla każdego ens non subistens, ens participatum, czyli dla wszystkich, bytów stworzonych, a więc także dla człowieka". Przeciwnie stało się po rewolucji dokonanej przez Kartezjusza. „W logice cogito, ergo sum Bóg mógł pozostać jedynie jako treść ludzkiej świadomości, natomiast nie mógł pozostać jako Ten, który obdarowuje sobą w tajemnicy wcielenia, odkupienia i łaski. „Bóg Objawienia" przestał istnieć jako „Bóg filozofów". Pozostała tylko „idea Boba", jako temat do dowolnego kształtowania przez ludzką myśl".

Po drugie, uczelnia – w świetle polskiego prawa – oznacza „szkołę prowadzącą studia wyższe, utworzoną w sposób określony w ustawie". W tym ujęciu akcentuje się dwa elementy, tj. studia wyższe i tryb tworzenia. Pierwszy z nich wyjaśnia się poprzez: „studia prowadzone przez uczelnię" (nie tylko studia pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia, ale także jednolite studia magisterskie i studia podyplomowe oraz studia stacjonarne i niestacjonarne) i „tytuł zawodowy" (tytuł licencjata, inżyniera, magistra lub inny – tytuł równorzędny). Do drugiego elementu , a więc trybu tworzenia, polski ustawodawca odwołuje się poprzez przyjęcie – za podstawę głównej klasyfikacji – dychotomicznego podziału uczelni na publiczne i niepubliczne. „Oznacza to, że uczelnie niepaństwowe należy traktować jako integralną część systemu edukacji narodowej, wykonującą konstytucyjne zadania państwa w zakresie szkolnictwa wyższego". Te podstawowe zadania uczelni sprowadza się do pięciu: 1) płaszczyzny kształcenia, 2) płaszczyzny wychowania, 3) płaszczyzny nauki i prowadzenia bada naukowych, 4) płaszczyzny kultury fizycznej i 5) płaszczyzny społeczności lokalnych. Obok kształcenia – z punktu widzenia chronologii wyżej wymienionego aktu prawnego – równie doniosła staje się sprawa wychowania.

Po trzecie, w Konstytucji RP – w ramach wolności i praw osobistych – rodzicom zapewnia się prymat w wychowaniu dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami. Prymat ten powinien uwzględniać „stopień dojrzałości dziecka, a także wolność sumienia i wyznania oraz jego przekonania". Poprzez prawo do wychowania zwraca się uwagę na dwa kierunki. Jednym z nich jest wychowanie moralne, a drugim – wychowanie religijne. To ostatnie, według Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, rozumie się jako „troskę o rozwój duchowy i fizyczny". Poprzez takie wychowanie zmierza się do kształtowania osobowości dziecka, aby wyrosło ono na: „prawego i zdrowego człowieka oraz dobrego obywatela państwa". Inaczej jest w Prawie o szkolnictwie wyższym, w którym zwraca się uwagę na kształtowanie u studentów trzech elementów, a mianowicie: „poczucia odpowiedzialności za państwo

polskie", umacnianie zasad demokracji" i „poszanowanie praw człowieka". Niemniej jednak zarówno w Konstytucji RP, jak i polskim Kodeksie rodzinnym i opiekuńczy, czy też Prawie o szkolnictwie wyższym nie definiuje się „wychowania", a tym bardziej tego moralnego i religijnego.

Po czwarte, w związku z powyższym, zasadna wydaje się teza: „wychowania moralnego w kierunku religijnym". Punktem wyjścia staje się „wychowanie" jako „całokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej, zwłaszcza poprzez interakcję, urzeczywistnić swoje człowieczeństwo". Jego koncepcja – w ujęciu Jana Pawła II – „jest wierna prawdzie o osobie, o jej godności i niepowtarzalności, o jej jedności duchowo – materialnej, o jej nieustanny stawaniu się tak w obrębie sfery przyrodzonej, jak nadprzyrodzonej". Skoro tak, w okresie socjalizmu w Polsce: „Nie sprawdzało się w praktyce ani wychowanie ateistyczne, ani wychowanie kolektywistyczne, ani racjonalny konsument, a już najbardziej oddalał się w kosmiczną przestrzeń budowniczy ustroju socjalistycznego". Wychowanie to przede wszystkim wartości, a wśród nich najważniejsza jest ich właściwa hierarchia, w ramach której na szczycie umieszcza się wartości moralne i religijne. W pierwszym z nich: „następuje powolne kształtowanie pojęć dobra i zła oraz przyjęcie dobra za wartość a zła za bezwartość. W konsekwencji z takim wyborem łączy się odpowiedzialność – przede wszystkim za rzeczy małe – jako konieczny element dojrzałości człowieka. Według ogólnej normy moralnej poprzez dobro człowiek zwraca się do Boga. W ten sposób wychowanie moralne kieruje się w stronę wychowania religijnego. Polega ono na: „dopomożeniu młodzieży w jej usprawnianiu się w wierze, nadziei i miłości" i „dawaniu świadectwa wierze przez naprawdę chrześcijańskie postępowanie i przez słowa nie kłamiące czynom". Prawda zawsze jest jedna – „Prawda jest w Jezusie".

Literatura:

Andrzejewski, M. 2006. Prawo rodzinne i opiekuńcze. Warszawa: Wydawnictwo BECK.

Ks. Bednarski, F. 1976. Wychowanie młodzieży dorastającej. Rzym: Papieski Instytut Studiów Kościelnych.

Haak, H. 1995. Władza rodzicielska. Komentarz. Toruń: TNOiK „Dom Organizatora".

Jan Paweł II. 2007. Fides et ratio. [w]: Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II. Kraków: Wydawnictwo ZNAK.

Jan Paweł II.2005. Pamięć i tożsamość. Kraków: Wydawnictwo ZNAK.

Kurzowa, Z. 1999. Ilustrowany słownik podstawowy języka polskiego wraz z indeksem pojęciowym wyrazów i ich znaczeń. Kraków: TAiWPN Uniwersitas.

Matulka, Z. 1995. Samowychowanie chrześcijańskie. Toruń: Wydawnciwto Adam Marszałek.

Olechnicki, K. Załęcki, P. 2002. Słownik socjologiczny. Toruń: Graffiti BC.

Posłuszny, J. 2000. Szkolnictwo wyższe jako konstytucyjne zadanie państwa i administracji. [w:] Administracja publiczna u progu XXI wieku. Przemyśl: WSAiZ.

Pod red. nauk. Kojdera, A. 1998. Encyklopedia socjologii. T. 1. A – J. Warszawa: Oficyna Naukowa.

Pod red. Marshalla, G. 2004, Słownik socjologii i nauk społecznych. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Pod red. Zwoliński, A.2003. Encyklopedia nauczania społecznego Jana Pawła II. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.

Red. Maryniarczyk, A. 2003. Powszechna encyklopedia filozofii. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.

Red. Pietrzykowski, K. 2003. Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz. Warszawa: Wydawnictwo C. H. BECK.
Skulicz, D. 1997. Problemy aksjologiczne w programach kształcenia. [w:] Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne. Lublin.
Ks. Staniek, E. 1995. Pedagogiczne zasady Mistrza z Nazaretu, Kraków: Oficyna Wydawnicza BARBARA s.c.
Ks. Ślipko, T. 2005. Zarys etyki szczegółowej. T. 1. Etyka osobowa. Kraków: Wydawnictwo WAM.
Śnieżyński, M. 1995. Nauczanie wychowujące. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
Tłum. z języka francuskiego Faites et saisons. 1975. Wychowanie do dojrzałości. Gorzów Wielkopolski.
Ustawa z dnia 2 kwietnia 1997 r. – Konstytucja RP (Dz. U. z 1997 r., Nr 78, poz. 483)
Ustawa z dnia 15 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Dz. U. z 1964 r., Nr 9, poz. 59 ze zm.)
Ustawa z dnia 12 września 1990 r. – O szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 1990 r., Nr 65, poz. 385 ze zm.)
Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. z 2005 r., Nr 164, poz. 1365)

Kontakt: Dr Beata Pyzik, Poland
Wyższa Szkoła Filozoficzno – Pedagogiczna „IGNATIANUM” w Krakowie
Wydział Pedagogiczny, Katedra Pedagogiki Ogólnej
ul. Kopernika 26, 31 – 501 Kraków
Tel. (0 Prefiks 12) 6293418 lub 504 964 941
E – mail: beata.pyzik@op.pl

Výchova v podmienkach vysokej školy

Mariana Sirotová

Anotácia: Príspevok sa zaoberá otázkou výchovy v podmienkach vysokej školy. Výchovu predstavuje ako utváranie podmienok, v ktorých sa pod výchovným vplyvom rodiny, médií a spoločnosti utvára hodnotový systém a charakter osobnosti človeka. Zameriava sa konkrétne na formovanie osobnosti vysokoškolského študenta v akademickom prostredí vysokej školy. Ako dôležitý výchovný činiteľ uvádza osobnosť vysokoškolského učiteľa. Príspevok predkladá charakteristiku osobnosti vysokoškolského učiteľa. Z prvého uhla pohľadu sa zaoberá osobnosťou vysokoškolského učiteľa v roli samotného učiteľa ako najdôležitejšieho a prvoradého postavenia a pôsobenia učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese vysokej školy. V druhom uhle sa zamýšľa nad úlohou vedecko-výskumnej činnosti v práci vysokoškolského učiteľa a z tretieho uhla pohľadu poukazuje na dôležitosť osobnosti učiteľa ako človeka, jeho charakteru, morálnych vlastností a hodnotovej orientácie pri formovaní osobnosti vysokoškolského študenta.

Kľúčové slová: výchova, vysokoškolský študent, vysokoškolský učiteľ- učiteľ, vedec, človek,

Výchova bola dôležitou súčasťou pedagogiky v minulosti, veľkú pozornosť jej venujeme v súčasnosti a stáva sa dominantnou pre budúcnosť. Od jej smerovania a kvality závisí aj vývoj a kvalita samotnej spoločnosti.

Výchova je každodennou súčasťou nášho života. Najprv sa s ňou stretávame v pozícii vychovávaného a neskôr sami preberáme rolu vychovávateľa. Určiť presné hranice týchto rol nie je možné. I v pozícii vychovávateľa sme stále ovplyvňovaní podnetmi, ktoré menia nás samotných i naše výchovné pôsobenie. Na vysokej škole sa stretávame s dospelými jedincami, ktorí však na vysokoškolské štúdium nenastupujú vždy ako zrelé osobnosti. Preto je potrebné uvedomiť si, že výchova je nevyhnutná vo vzdelávacom procese vysokých škôl a tým aj neoddeliteľnou súčasťou práce vysokoškolského učiteľa.

J. Pelikán (1995, s. 37) charakterizuje výchovu ako „cieľavedomé a zámerné vytváranie a ovplyvňovanie podmienok, ktoré umožňujú optimálny rozvoj každého jednotlivca v súlade s individuálnymi dispozíciami a stimulujúce jeho vlastnú snahu stať sa autentickou, vnútorne integrovanou a socializovanou osobnosťou“. Vychádzajúc z tejto definície by mala vysoká škola vytvárať také akademické prostredie, ktoré by rozvíjalo osobnosť vysokoškolského študenta ako celok, zameriavať sa nielen na vedomosti, ale aj na kompetencie, charakter a hodnotovú orientáciu osobnosti. Najdôležitejším činiteľom akademického prostredia, ktorý ovplyvňuje proces formovania osobnosti študentov je vysokoškolský učiteľ. Od jeho osobnosti sa odvíja kvalita výchovno-vzdelávacieho procesu. J. Danek (2007) vo svojej publikácii píše, vychovávaný je súčasťou prostredia školy a prežívanie javov v nej výrazne ovplyvňuje formovanie jeho hodnotovej orientácie, životných cieľov, správanie sa a teda formovanie jeho charakteru, potrebných vlastností a kvalít nie je možné v podmienkach prostredia školy kde požadované vlastnosti a hodnoty absentujú. Z toho vyplýva, že práve vysokoškolský učiteľ musí byť nositeľom vlastností a kvalít, ktoré chceme u vysokoškolských študentov rozvíjať. Osobnosť vysokoškolského učiteľa je zárukou kvalitnej realizácie pedagogickej, vedeckej ale i výchovnej činnosti vysokej školy. Preto je nevyhnutné venovať sa otázkam osobnosti vysokoškolského učiteľa nielen z hľadiska teoretického, ale aj praktického v podobe pedagogicko-psychologického vzdelávania.

V súčasnosti existuje veľké množstvo štúdií a monografií o osobnosti učiteľa, o požiadavkách na jeho výchovno-vzdelávaciu činnosť, osobný život, ktoré z rozličných hľadísk pripomínajú, aký má byť a čím sa má vyznačovať. Definície najčastejšie uvádzajú, že učiteľ je „jeden zo základných činiteľov vzdelávacieho procesu, profesionálne kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky tohto procesu“ (Prucha, Walterová, Mareš : 2001, s. 261). Niektoré definície obmedzujú vykonávanie bezprostredne organizovanej výchovno-vzdelávacej činnosti do školy alebo výchovno-vzdelávacieho zariadenia (Pedagogická encyklopédia: 1985). Medzinárodný tím expertov OECD charakterizuje učiteľa ako osobu, ktorej profesijná aktivita zahrňuje predávanie (sprostredkovávanie) poznatkov, postojov a schopností, ktoré sú špecifikované vo formálnych kurikulárnych programoch pre žiakov a študentov študujúcich vo vzdelávacích inštitúciách. Všetky definície pojmu učiteľ sa zhodujú v tom, že učiteľ je kvalifikovaný profesionál, ktorého úlohou je vychovávať a vzdelávať svojich žiakov či študentov s cieľom čo najoptimálnejšieho rozvoja ich osobností či už prostredníctvom prezentovania (predávania) informácií, postojov a schopností alebo usmerňovania činnosti žiakov a študentov, počas ktorej si osvojujú poznatky, vytvárajú postoje a schopnosti.

O osobnosti vysokoškolského učiteľa však nájdeme už oveľa menej definícií. J. Vašutová (1999, s. 82) vo svojej publikácii uvádza, že pojem „vysokoškolský učiteľ zahrňuje všetky osoby, pôsobiace v inštitúciách alebo v programoch vysokoškolského vzdelávania, ktoré sa zamestnávajú výučbou, odbornými činnosťami, vedou a výskumom“.

Náš najvýznamnejší profesor pôsobiaci v oblasti vysokoškolskej pedagogiky R. Štepanovič vo svojich prácach uvádza, že vysokoškolský učiteľ je základným vzdelávacím a výchovným činiteľom, ktorého erudovanosť, aktivita, učiteľská pripravenosť, spoločenská a vedecká zaangažovanosť mu umožňujú spĺňať jeho zodpovednú úlohu pri realizácii výchovno - vzdelávacieho procesu na vysokej škole. Aj v zákonných dokumentoch nájdeme charakteristiku osobnosti vysokoškolského učiteľa. V Zákone o vysokých školách č. 313/2002 Zb. sú vysokoškolskí učitelia zadefinovaní nasledovne:

§ 75 (2) „ vysokoškolskí učitelia univerzitných vysokých škôl okrem lektorov sa aktívne zúčastňujú na výskumných, vývojových, liečebno-preventívnych alebo umeleckých činnostiach zameraných na získavanie nových poznatkov, vývojových produktov alebo umeleckých diel alebo umeleckých výkonov“. Ďalej paragraf uvádza možnosť vysokoškolských učiteľov pôsobiacich na odborných vysokých školách nahradiť aktívnu účasť sledovaním aktuálneho stavu vedy, výskumu, techniky a umenia. V tomto všeobecnom konštatovaní sa akosi pozabudlo, že hlavnou a najdôležitejšou činnosťou vysokoškolského učiteľa je vzdelávať a vychovávať svojich študentov. Zákon až pri jednotlivých funkciách (profesor, docent, odborný asistent, asistent) klasifikuje i činnosti spojené s výchovno-vzdelávacím procesom teda pedagogické činnosti vysokoškolského učiteľa.

U našich českých susedov Zákon o vysokých školách č. 111/1998 Zb. uvádza na miesto pojmu vysokoškolský učiteľ termín akademický pracovník. V § 70 sú akademickí pracovníci charakterizovaní nasledovne :

(1) Akademickými pracovníkmi sú zamestnanci vysokej školy, ktorí vykonávajú ako pedagogickú, tak aj vedeckú, výskumnú, vývojovú, umeleckú alebo ďalšiu tvorivú činnosť.
(2) Akademickými pracovníkmi sú profesori, docenti, odborní asistenti, asistenti, lektori a vedeckí, výskumní a vývojoví pracovníci podieľajúci sa na pedagogickej činnosti.
(3) Na vysokej škole plnia funkciu učiteľov akademickí pracovníci.

Za povšimnutie stojí, že v prvom odseku a na prvom mieste je uvedená pedagogická činnosť a až potom všetky ostatné činnosti (samozrejme nie menej dôležité pre prácu vysokoškolského učiteľa) ako je vedecká, výskumná a umelecká.

Pozrime sa na osobnosť vysokoškolského učiteľa z troch uhlov pohľadu:

1. Vysokoškolský učiteľ - učiteľom

Vysokoškolský učiteľ, rovnako ako učiteľ inej školy sprostredkúva študentom nové poznatky a vedie ich k osvojovaniu si nových vedomostí. Tento proces sa realizuje na prednáškach, seminároch a cvičeniach. Je samozrejmé konštatovanie, že ak má byť učiteľ úspešný, musí využívať viaceré vyučovacie metódy – od hromadnej práce s veľkým počtom študentov až po individuálne konzultácie s malou skupinou alebo s jednotlivcom. V práci vysokoškolského učiteľa sa často zabúda na dôležité súčasti vyučovacieho procesu, ktoré sa zvyknú podceňovať vzhľadom k veku študentov. Učiteľ sa často domnieva, že postačí ak jeho výučba je zrozumiteľná a nekladie dôraz na jej motivačnú zložku. Usudzujeme, že je tomu tak, z dôvodu nahrádzania motivácie samotnou voľbou a záujmom študenta o zvolený odbor. Lenže treba si uvedomiť, že študent počas štúdia musí študovať veľa predmetov, ktoré ho „neoslovujú", nie sú predmetom jeho záujmu. Až s odstupom času, pri vykonávaní povolania, zistí ich dôležitosť. Preto je nevyhnutné, aby vysokoškolský učiteľ poznal a vo svojej práci využíval motivačné metódy.

Dôležitou súčasťou vysokoškolského štúdia je i samostatná práca študentov. I toto je často podceňovaná oblasť práce vysokoškolského učiteľa. V dnešnej informačnej explózii poznatkov je potrebné študentov usmerňovať, viesť ich, radiť im, učiť ich orientovať sa v záplave poznatkov a vyberať z nich kľúčové a podstatné. Vysokoškolský učiteľ by mal dosahovať nielen vysokú znalosť metód a foriem svojej pedagogickej práce, ale taktiež ich využívať pri vytváraní správneho pedagogického prostredia pre výchovno-vzdelávaciu činnosť. To si vyžaduje človeka, osobnostne zrelého a psychicky zdravého, ktorého charakterizujú tieto osobnostné atribúty (čerpali sme ich z práce Ľ. Višňovského – V. Kačániho a kol., ktorí zostavili osobnostné charakteristiky učiteľa vychádzajúc z prác autorov ako Čáp, J. (2001), Mareš, J. (2001), Kyriacu, Ch. (1996),Fontana, D. (1997), Švec, V. (1997) a iné):

1. *Primerané posúdenie reality*

   je pre profesiu učiteľa mimoriadne dôležité minimálne z dvoch dôvodov:

- učiteľ je v každodennom styku postavený pred riešenie rôznych pedagogických situácií. Mal by byť schopný rýchlo a adekvátne v týchto situáciách reagovať a rozhodovať sa, mal by byť samostatný a pružný, verbálne pohotový a tvorivý pri ich riešení.
- druhou oblasťou je problematika hodnotenia študentov. Aj vysokoškolský učiteľ podľahne rôznym omylom v sociálnej percepcii a v jeho výberovej zameranosti sa odrážajú sympatie, resp. antipatie. Tie môžu mať priamy dosah na hodnotenie študentov. Nedostatky v učiteľovej sociálnej percepcii, spojené s neadekvátnym vnímaním reality sa potom môžu prejavovať nielen v nesprávnom hodnotení, ale i v nepriaznivom vplyve na študentovu osobnosť.

2. *Úsilie o sebapoznanie*

V súvislosti s predchádzajúcou požiadavkou, by si učitelia mali klásť rôzne reflektujúce otázky, ktoré im spätne dajú odpoveď na rôzne problémy, tykajúce sa ich postupu pri vzdelávacích alebo hodnotiacich stránkach práce. O dôležitosti sebapoznania a sebareflexie v učiteľskej profesii pojednávajú mnohé práce známych autorov ako napr. V. Švec (1997), D. Fontana (1997), ktorí sa zhodujú v názore, že sebareflexia a sebapoznanie učiteľa zlepšuje prehĺbenie jeho empatie, zvyšuje sociálnu senzitívnosť, uľahčuje sociálnu komunikáciu, a tým zvyšuje úroveň jeho pedagogickej činnosti. Práca so študentom – dospelým človekom – je veľmi náročným procesom. Práve z tohto dôvodu je sebareflexia a sebapoznanie dôležitou súčasťou osobnosti vysokoškolského učiteľa. Nedostatok vlastného sebapoznania sa prejavuje v neistote, obavách o zvládnutie pedagogickej činnosti, chronicky zlej nálade, pasivite alebo naopak agresie, striedaní autokratického až krajne liberálneho prístupu ku

študentom a podobne. Preto sebapoznanie a sebareflexia je neoddeliteľnou súčasťou rozvoja a kultivácie osobnosti vysokoškolského učiteľa, ktorý má zabezpečovať navodenie pozitívnych zmien v jeho pedagogickej práci.

3. *Schopnosť ovládať svoje konanie*

Emocionálna stabilita je jedna z najdôležitejších aspektov osobnosti vysokoškolského učiteľa. Niektorí študenti poukazujú na agresívne, ironizujúce alebo manipulatívne správanie zo strany učiteľov. Toto správanie môže mať viaceré príčiny – nespokojnosť s výberom profesie, preťaženosť, konflikty v medziľudských vzťahoch, nízke finančné ohodnotenie, ale môže taktiež súvisieť s emocionalitou a temperamentovými vlastnosťami učiteľa. V snahe každého učiteľa by malo byť trénovať schopnosť ovládať svoje konanie, aby tak predchádzal nežiaducemu správaniu, ktoré často krát prechádza až do hostility (hnev, agresia, netrpezlivosť).

4. *Tvorivosť*

je ďalším dôležitým predpokladom práce vysokoškolského učiteľa. Iba učiteľ tvorivý môže žiadať tvorivosť od svojich študentov. Táto tvorivosť sa musí prejavovať vo všetkých stránkach učiteľskej práce – pri výbere
vyučovacích metód, pri voľbe okruhov seminárnych prác, pri vedení študentov, pri zostavovaní sylabov, pri hľadaní výskumných problémov a podobne. Tvorivosť je funkcia cvičiteľná a preto by malo byť v snahe každého vysokoškolského učiteľa ju rozvíjať. Tvorivosť učiteľov sa spája nielen so zaujímavým, či netradičným podaním nových poznatkov, ale aj s vytvorením atmosféry, kde vládne zmysel pre humor, optimizmus, odolnosť voči záťaži a vyššia aktivita, činorodosť a iniciatíva študentov i samotného učiteľa.

5. *Schopnosť vytvárať pozitívne emocionálne väzby*

je v práci učiteľa nevyhnutnou podmienkou pre vytváranie optimálnej atmosféry výchovno-vzdelávacieho procesu. Vysokoškolský učiteľ by mal disponovať emocionálnou inteligenciou, ktorá sa prejavuje v znalosti a zvládaní vlastných emócií, vo vnímavosti k emóciám druhých a v schopnosti motivovať sám seba. V súvislosti s touto problematikou je potrebné zaoberať sa i otázkou dominancie učiteľa. V prípade vysokoškolského učiteľa sa jedná nejedná o dominanciu v zmysle vedenia študenta, ale skôr o formulovanie jasných požiadaviek na prácu študenta a jeho hodnotenie. Pozitívny vzťah ku študentom by sa mal prejavovať priateľskosťou, autenticitou, akceptáciou, empatiou ich osobnosťí a primeranou mierou dominancie.

6. *Odolnosť voči záťaži*.

Ch. Kyriacov (1996) charakterizoval termín učiteľský stres, ako situácie pri ktorých sa učitelia cítia nahnevaní, nervózni, sklamaní, deprimovaní, pociťujú napätie alebo úzkosť v súvislosti s činnosťou, ktorá sa spája s ich pedagogickou prácou. Záťaž a stres potom môže viesť až k syndrómu vyhorenia, ktorý sa prejavuje nielen únavou a vyčerpaním, ale aj celkovou apatiou, stratou optimizmu a chuti zdokonaľovať sa, pracovať a podobne. Obdobný proces sa vyskytuje i u vysokoškolských učiteľov, kde tieto prejavy dopĺňa nechuť k vedecko-výskumnej činnosti, účasti a prezentácii vedy na rôznych podujatiach, nepublikovanie svojich poznatkov, stagnácia vo vednom odbore.

7. *Zmysel pre humor*

Humor je dôležitou spolusúčasťou adekvátnej klímy výchovno-vzdelávacieho procesu. Zmenšuje psychologickú vzdialenosť medzi učiteľom a študentom, zlepšuje ich vzájomné vzťahy, pôsobí motivačne a podporuje kreativitu. Mal by byť prirodzený v osobnosti každého vysokoškolského učiteľa.

8. *Schopnosť optimálnej komunikácie*

Táto schopnosť sa vzťahuje na verbálnu i neverbálnu komunikáciu. Práve v tejto oblasti môže vysokoškolský učiteľ sprostredkovať najviac informácií, motivovať študentov

k ďalšiemu hĺbavému štúdiu problematiky, nasmerovať jeho ďalší osobnostný rozvoj. Prostredníctvom komunikácie odráža svoj postoj k pedagogickej práci, k sebe samému a k študentom.

2. Vysokoškolský učiteľ- vedcom

Špecifikom osobnosti vysokoškolského učiteľa je, že okrem funkcií, ktoré v sebe zahŕňajú vyučovaciu činnosť, neoddeliteľnou súčasťou je i vedecko-výskumná činnosť. Vysokoškolský učiteľ teda nie je iba sprostredkovávateľ hotových informácií ale aj bádateľ, vedec, ktorý tieto informácie hľadá, skúma. Z výskumov, hoci už starších, osobnosti vysokoškolského učiteľa je zrejmé i uvedomovanie si tejto dôležitej skutočnosti. R. Štepanovič (1975) uvádza typológiu Bodaleva, ktorý zostavil typy vysokoškolského učiteľa podľa charakteristík absolventov vysokých škôl. Sú to:

a) vynikajúci prednášateľ, slabší vedec,
b) vynikajúci vedec, slabší učiteľ
c) vynikajúci prednášateľ a vedec,
d) slabý prednášateľ, ale dobrý človek,
e) človek pre seba, ale dobrý prednášateľ,
f) slabý prednášateľ a priemerný vedec
g) vynikajúci človek, veľký vedec a dobrý prednášateľ.

Brodzina (Štepanovič, R. : 1975) zase uvádza dvoch základných učiteľov vysokej školy:

a) humanista – človek otvorený, humanisticky ladený, rozsiahlych vedomostí, schopný zapáliť študentov pre štúdium, s vedeckým prístupom k svojej práci.
b) suchý informátor a ľahostajný k ľuďom, ktorý sprostredkuje poznatky, nemá rád svoju prácu.

Ideálnom v osobnosti vysokoškolského učiteľa je dosiahnutie optimálneho stupňa súladu kvalitnej vedecko-výskumnej činnosti s odbornou pedagogickou činnosťou. Kvalitná vedecko-výskumná činnosť neznamená komplexnú znalosť vedeckej disciplíny a jej výskumných metód, ale charakterizuje ju vysoká úroveň vedeckej tvorivosti, hľadanie perspektív vedeckej práce v súlade s vývojom vedného odboru, spoločenským vývojom a potrebami samotnej osobnosti učiteľa a jeho študentov. Učiteľ, ktorý je súčasne výskumníkom poskytuje svojim študentom nielen vedomosti, ktoré sám študoval, ale obohacuje ich aj tými, ku ktorým dospel svojou bádateľskou činnosťou.

Odborná erudícia je súhrnom odborných a teoretických poznatkov a vedomostí príslušného vedného odboru. Učiteľ tieto poznatky získava odbornou prípravou počas vysokoškolského štúdia a v prípade vysokoškolského učiteľa (ako uvádzame vyššie) i prostredníctvom vedecko-výskumnej činnosti. Každý vysokoškolský učiteľ musí byť odborníkom a zároveň i výskumníkom vo svojom vednom odbore, pretože to je predpoklad kvality jeho práce.

3. Vysokoškolský učiteľ - človekom

odráža svetonázor každého jednotlivca, jeho postoje, hodnotové orientácie, morálne kódexy a dlhodobé ciele. Na morálny profil učiteľa sa kladú opodstatnené nároky. Najmä v nižších ročníkoch školskej dochádzky sú učitelia objektom imitovania a modelovania správania detí. Stávajú sa ich vzorom a usmerňovateľom na ďalšej ceste ich rozvoja. W. Brezinka (1990) uvádza cnosti a vlastnosti, ktoré by si mali učitelia osvojiť, aby ich dokázali rozvíjať u svojich žiakov – úcta k iným ľuďom a národom, úcta k ľudskej dôstojnosti, ochota pomáhať, zmysel pre spoločenstvo, trpezlivosť, pracovitosť, spravodlivosť, láska k vlasti a mierumilovnosť. Učiteľ by si mal uvedomovať a prijímať veľkú osobnú zodpovednosť, ktorá je vlastná výchovno-vzdelávaciemu procesu. Požiadavky kladené na jeho osobnosť ho zaväzujú k rozvinutiu a k udržaniu čo najvyššej úrovne morálneho správania a počínania. Kódex etiky učiteľského povolania poskytuje

štandardy, ktorými sa má posudzovať mravné zmýšľanie, zdieľanie, hodnotenie a konanie (Švec, Š.: 2003):

I. *Záväznosť voči žiakovi či študentovi*

Učiteľ sa snaží pomôcť každému študentovi uplatniť vlastný potenciál. Pôsobí v smere podnecovania ducha poznávania, osvojovania potrebných vedomostí a schopností v zmysle formulovania hodnotných životných cieľov a medziľudských vzťahov. Pri splnení tejto záväznosti voči študentovi učiteľ:

a) nemá obmedzovať študenta od nezávislého a samostatného učenia, odopierať voľný prístup k iným názorom a stanoviskám,
b) nemá úmyselne zanedbávať ochranu študenta pred škodlivými podmienkami jeho učenia sa alebo jeho zdravia a bezpečnosti,
c) nemá zámerne navodiť u študenta rozpaky či hanbu alebo vyvolať pohŕdanie, urážanie a zneváženie,
d) nemá na základe rasy, farby pleti, pohlavia, vierovyznania, národnosti, rodinného, sociálneho alebo kultúrneho zázemia alebo sexuálnej orientácie akéhokoľvek študenta vylúčiť, odoprieť mu podporu, či ho zvýhodňovať,
e) nemá využívať profesijné vzťahy so študentom na súkromné účely,
f) nemá odhaľovať, prezrádzať informácie o študentovi, ktoré získal počas pedagogickej činnosti, a ktoré nie sú nevyhnutné k pedagogickému účelu, alebo ho nevyžaduje legislatívny zákon.

II. Záväznosť voči profesii

Kvalita práce učiteľa priamo ovplyvňuje všetkých obyvateľov krajiny. Učiteľ by mal vyvíjať úsilie o zvýšenie profesijných štandardov, podporovať klímu, ktorá je zárukou kvalitného vykonávania profesie, vytvárať podmienky, ktoré priťahujú nových kolegov.

III. Záväznosť voči rodičom

V záujme utvárania a udržiavania korektných vzťahov medzi vzdelávacou inštitúciou a rodičmi by mal byť učiteľ ústretovým, pravdivým s individuálnym prístupom k riešeniu problémov.

IV. Záväznosť voči sebe samému.

Každý učiteľ by mal celý svoj profesijný život sa neustále vzdelávať, pracovať na rozvoji nielen odbornosti, ale i pedagogicko-psychologickej stránky svojej osobnosti. Taktiež by mal vyvíjať snahu o zlepšenie sociálneho statusu učiteľa a spoločenskej prestíže povolania učiteľa.

Pri morálnom profile učiteľa sme sa zamerali, rovnako ako u ostatných požiadaviek kladených na osobnosť učiteľa na tie aspekty, ktoré pokladáme za dôležité v súvislosti s vykonávaním pedagogickej prace učiteľa. Nezameriavali sme na iba na vyučovaciu stránku práce učiteľa. Rovnako dôležitou je i výchovne pôsobenie, ktoré sa však na prvý pohľad zdá byť zanedbateľné. Je potrebné si uvedomiť, že hoci učiteľ pracuje so študentom – dospelým jedincom – nie vždy je to osobnosť vyhranená a zrelá. Učiteľ vysokej školy by mal prostredníctvom svojej osobnosti vplývať na mladého človeka v záujme rozvoja jeho odbornosti a osobnostného zretia. Vzdelávanie a výchova „v rukách“ učiteľa by sa mala odrážať nielen v jeho odbornosti, ale i v jeho komunikácii, motivácii, prístupe, postojoch, názoroch k práci a študentom. Kvalita osobnosti vysokoškolského učiteľa je predsa zárukou výchovno - vzdelávacieho procesu vysokej školy. Vysokoškolský študent je do veľkej miery „zrkadlom“ práce jeho samotného učiteľa.

Summary: The paper deals with the questions of university education. In our perspective the education represents creating the conditions, in which under the educational influence of family, media and society is developing the value system and the personality of individual. It

is focused on forming the university student personality in the academic environment of universities. As the important educational factor is also introduced the personality of university teacher. The first point of view presents him as a teacher himself, and his most important and most significant role in the university educational process. The second perspective deals with the role of his research activities and in the third one we discuss the importance of the teacher's personality as a human being, his moral features, qualities and value system that influence the development of university student personality.

Použitá literatúra :

BREZINKA, W. 1990. Učitelia a morálka ich povolania. In: *Pedagogická revue*. XLII, č. 3, s. 289-311.

ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál.

Education at a Glance : OECD Indicators. Paris : OECD 2001

DANEK, J. 2005, Výchova v súčasných podmienkach globálneho sveta. Trnava:UCM, ISBN 80-89034-90-X.

DANEK, J. 2007. Výchova ako súčasť života. Teória a prax. Trnava: UCM, ISBN 978-80-89220-72-4.

FONTANA, D. 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál.

KYRIACU, CH. 1996. *Klíčové dovednosti učitele. Cesta k lepšímu vyučování*. Praha : Portál.

MAŇÁK, J. 1990. *Nárys didaktiky*. Brno : PedF MU.

Pedagogická encyklopédia Slovenska II. P-Ž. 1985 Bratislava :Veda

PELIKÁN, J. 1995. *Výchova ako teoretický problém.* Ostrava: Amosium servis. ISBN 80-85498-27-8.

PRUCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník 3.*, aktualizované vyd. Praha: Portál

ŠTEPANOVIČ, R. 1975. *Základy pedagogiky vysokých škôl.* Bratislava : UK, ISBN 85-407-75

ŠVEC, Š. 2003 : K etickému kódexu učiteľskej profesie. In : *Spravodaj SPP pri SAV*. Trnava: UCM.

ŠVEC, V. 1997. Sebereflexe v pedagogické činnosti učitele. In : Kolektív*: Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: PedF MU.

TUREK, I. – ZEMAN, M. – JAKUBCOVÁ, E. 1999. *Návrh systému vzdelávania pedagogických pracovníkov v SR*. Bratislava : MC. ISBN 80-8052-053-4.

VAŠUTOVÁ, J. A KOL. 1999. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky*. Praha: UK PdF. 222 s. ISBN 80-86039-97-8.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ. - KAČÁNI, V. A KOL . *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava : IRIS. ISBN 80-89018-25-4.

Zákon o vysokých školách 313/2002 Zb. Slovenská republika

Zákon o vysokých školách č. 111/1998 Zb. Česká republika

ŽARNOVIČANOVÁ, R. 2007. *Učiteľ ako psychoedukátor*. In: Ako sa učitelia učia. Prešov: MPC, s. 283-286. ISBN 978-80-8045-493-7.

Kontakt:

Mgr. Mariana Sirotová, PhD.
Katedra pedagogiky FF UCM v Trnave, Nám. J. Herdu 2, 917 00 TRNAVA
Tel.: +421335565284, +421335565221, e-mail: mariana.sirotova@ucm.sk

Výchovné aspekty inklúzie a integrácie detí s postihnutím a úlohy učiteľa v týchto procesoch

Ružena Škovierová, SR

Anotácia : Príspevok sa zaoberá procesmi integrácie a inklúzie detí so zdravotným postihnutím do bežných škôl. V krátkosti vysvetľuje cieľ a proces integrácie a inklúzie a rozdiel medzi nimi. V príspevku je zdôraznená úloha učiteľa, predovšetkým triedneho učiteľa, v týchto procesoch. Ďalej sa príspevok zameriava aj na dôležité osobnostné dispozície učiteľa pôsobiaceho v inkluzívnom či integratívnom procese. Zdôraznená je pozitívna výchovná stránka integrácie a inklúzie, najmä z hľadiska výchovy mladých ľudí, či už s postihnutím alebo bez neho, ako sociálneho celku, skupiny.

Kľúčové slová : integrácia, inklúzia, dieťa s postihnutím, osobnosť, učiteľ, triedny učiteľ, princípy výchovy, metódy a prostriedky výchovy

Úvod

V súčasnej dobe môžeme často vidieť v spoločnosti antipatiu, hnev, nenávisť voči druhým, „iným“ (napr. ľuďom s inou farbou pleti, s inou sexuálnou orientáciou, so zdravotným postihnutím a podobne), naháňanie sa za kariérou a materiálnymi ziskmi bez ohľadu na druhých ľudí, nízku mieru tolerancie, ohľaduplnosti, empatie a podobne. Napriek tomu, že už dávno nie sú títo „iní“ ľudia zatváraní do ústavov a skrývaní v takej miere ako kedysi. Mnohokrát nás osobne prekvapí akí skutočne zlí, vedome ubližujúci sú ľudia a často krát aj mladí ľudia. Vtedy je na zamyslenie, kde sa stala chyba, čo im chýbalo alebo chýba vo výchove. Pravdepodobne je to aj tým, že v súčasnosti prevláda trend podriaďovať sa móde, názoru väčšiny a podobne. Hoci je dnešná spoločnosť relatívne otvorená „odlišnosti“, stále je to niečo, s čím sa najmä mladí ľudia veľmi nestretávajú.

V tomto príspevku sa venujeme integrácii a inklúzii ľudí (detí) s postihnutím do bežných škôl. Domnievame sa, že denný kontakt detí a mládeže s týmito pre nich „inými“ ľuďmi, môže výrazne napomôcť k rozvoju kladných vlastností osobnosti ako sú empatia, tolerancia, úcta, solidarita, rešpektovanie a podobne. Okrem toho, spoločné vzdelávanie a výchova detí s aj bez zdravotného postihnutia môže priniesť veľa úžitku ako jednej tak aj druhej strane. Veľkú úlohu v procesoch integrácie a inklúzie má učiteľ a najmä triedny učiteľ, ktorého úlohou je usmerňovať deti tak, aby tieto procesy mali na nich kladný výchovný vplyv. Jeho možnosti sú okrem iného vo využívaní integrácie a inklúzie ako súčasti výchovných metód a prostriedkov.

V príspevku nespomíname právne ustanovenia a ani ťažkosti týkajúce sa praktického zaraďovania detí s postihnutím do bežných škôl preto, lebo je mi jasné, že je to ešte stále veľmi zložité. Zameriavame sa najmä na pozitíva integrácie a inklúzie, pretože si myslíme, že toto je ten smer, ktorým by sa naša spoločnosť mala uberať. Napriek pomerne nepriaznivým podmienkam v školstve sme optimistickí a preto vidíme inklúziu ako reálnu možnosť v edukačnom prostredí v budúcnosti. Počas študijného pobytu v Nemecku (kde je inklúzia pomerne bežná) sa jeden pán vyjadril k tejto téme takto: „Nič si nerobte z toho, ako to vyzerá teraz vo vašej krajine. Aj u nás boli pomery pred pätnástimi rokmi zlé a vidíte ako sa to zlepšilo. A stále je čo zlepšovať. Podstatné je, aby bolo vždy aspoň zopár ľudí, ktorí sa tomu chcú venovať, ktorí v tom vidia zmysel“.

Charakteristika pojmu integrácia

„Integrácia sa chápe ako spolužitie, spoluvýchova, spoluvzdelávanie ľudí s

postihnutím spolu s ostatnými (intaktnými), pričom sa má zabezpečiť úspešné zapojenie ľudí s postihnutím do podmienok bežného života.“ (Petríková, 2005, s. 14).

Integrácia je možná v rámci špeciálnych tried alebo ako individuálna integrácia, keď deti s postihnutím navštevujú bežnú základnú alebo strednú školu. K takémuto žiakovi sa uplatňuje individuálny prístup a prihliada sa na jeho potreby, ktoré potrebuje realizovať a napĺňať špecifickým spôsobom. Veľmi dôležitá je spolupráca medzi rodičmi a školou, teda učiteľmi. V prípade potreby sa vypracováva individuálny študijný plán. (Petríková, 2005).

Za integrovaného sa pokladá ten žiak, ktorý bol prijatý do základnej alebo strednej školy po diagnostických vyšetreniach a písomnom vyjadrení špeciálnopedagogického zariadenia. Chudý (2006, s. 17) definuje práva integrovaného žiaka takto: „ Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami má právo na individuálny prístup vo výchove a vzdelávaní, rešpektujúci jeho schopnosti a zdravotný stav, na vyučovanie pedagógom s odbornou pedagogickou spôsobilosťou, na výchovu a vzdelávanie v bezpečnom a zdravom prostredí, na úctu k svojej osobe a na zabezpečenie ochrany proti fyzickému a duševnému násiliu.“

Avšak Chudý (2006, s. 17) upozorňuje aj na to, že: „výkonom práv integrovaného žiaka nemôžu byť obmedzené práva ostatných účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu.“

Podľa Průchu (1998) je integrované vzdelávanie definované ako: „prístupy a spôsoby zapojenia žiakov so zvláštnymi vzdelávacími potrebami do hlavných prúdov vzdelávania a do bežných škôl. Cieľom je poskytnúť aj žiakom s ťažkými a trvalými zdravotnými postihnutiami spoločnú skúsenosť s ich zdravými vrstovníkmi, a pritom rešpektovať ich špecifické potreby.“

Možno teda konštatovať, že pojem integrácia je možné zhrnúť ako zaradenie dieťaťa či mladého človeka s postihnutím do výchovno-vzdelávacieho procesu v bežnej základnej alebo strednej škole. Ako si však možno všimnúť pri užšom pohľade na tento proces, jedná sa viac o prispôsobenie žiaka podmienkam školy ako naopak. Teda integrovať možno len tých, ktorí sú schopní prispôsobiť sa danému školskému prostrediu a daným podmienkam.

Charakteristika pojmu inklúzia

Pojem inklúzia znamená v preklade zahrnutie, pojatie a vyjadruje spoločenstvo ľudí bez ohľadu na ich zdravotný stav v kontexte inštitúcií aj na všetkých úrovniach života (Horňáková, 2006). Jedná sa o samozrejmé prijatie každého jednotlivca do spoločnosti. Teda spoločnosť už od začiatku predpokladá existenciu a prítomnosť odlišností, ľudí s odlišnými spôsobmi napĺňania svojich potrieb.

Podľa Corbeta (Resman, 2003) koncept integrácie vyjadrujú slová „vstúp, ak sa môžeš prispôsobiť“, kým inklúziu vyjadruje formulácia „vstúp, tu si ctíme odlišnosti, tu môžeš byť taký, aký si...“. Právo dieťaťa byť také, aké je, teda správať sa podľa svojich možností však neznamená popretie spoločenských a kultúrnych noriem a hodnôt. Vo výchove v inkluzívnom procese sa význam týchto hodnôt a noriem posilňuje, pretože úcta a rešpektovanie práv iných sa vzájomne podmieňujú. Ako hovorí Klein (2005, s. 3) „cieľom inklúzie je zmeniť súčasné predstavy a štruktúry tak, aby sa diferencie medzi jednotlivcami vnímali ako norma“.

Lang a Berberichová (1998, s. 29) k inklúzii hovoria: „Inklúzia si dáva za úlohu vytvárať spoločenstvo starajúce sa o všetkých a otvorené všetkým, prostredie, kde už deti so špeciálnymi potrebami nie sú iné, pretože každé z nich má svoju cenu... To neznamená, že sa deti so špeciálnymi potrebami nemôžu učiť oddelene od svojich vrstovníkov vtedy, keď je to vhodné alebo keď je nutná intervencia špecialistov.“

Princípy inklúzie

Všetky deti majú právo učiť sa spoločne s vrstovníkmi a majú právo zapájať sa do

takého učenia, ktoré vyhovuje ich schopnostiam a potrebám. Lang a Berberichová k tomu dodávajú (1998, s. 29) nasledujúce body, ktoré považujú za nevyhnutné a potrebné v inkluzívnom procese:
- učitelia majú byť moderátormi aktívneho učenia svojich žiakov
- všetky deti majú nejaké dary alebo nadanie, ktoré môžu byť prínosom pre ostatných a ich odlišnosť obohacuje výchovno-vzdelávací proces
- skutočné učenie vyžaduje pozitívne sebahodnotenie a sebadôveru detí
- vzdelávanie detí so špeciálnymi potrebami je prospešné pre všetkých zúčastnených
- je potrebné mať na pamäti, že tí, ktorí sa usilujú o vytvorenie spoločenstva, kde je inklúzia prirodzeným stavom, musia mať k dispozícii rôzne formy podpory.

K úspešnému vytvoreniu a udržaniu inkluzívnej triedy je nutné držať sa zásadných prvkov, ktoré podľa Langa a Berberichovej (1998, s. 31) sú:
- kladný postoj všetkých zúčastnených
- záväzok usilovať sa o inklúziu a používať inkluzívne postupy
- primerané schopnosti a znalosti

Osobnosť učiteľa v inkluzívnom procese

Osobnosť učiteľa je významným motivačným činiteľom v každom výchovno-vzdelávacom procese a najmä v procese integrácie a inklúzie.

Podľa Langovej (1987) k pozitívnemu ladeniu pedagogických situácií prispievajú vlastnosti pedagóga ako napr.: milé, láskavé, priateľské a podporujúce správanie, citlivosť k potrebám žiakov, ochota a schopnosť vytvárať podmienky pre uvoľnené, kooperatívne vzťahy v triede. Taktiež dôležitá je aj emocionálna stabilita, dostatočná sebadôvera, rýchla adaptácia a podobne.

O dôležitosti povahových črt človeka, ktorý pracuje v pomáhajúcich profesiách a profesiách týkajúcich sa práce s ľuďmi, teda aj o povolaní pedagóga, hovorí aj Kopřiva (1997, s. 14): „Pacient potrebuje veriť svojmu lekárovi a cítiť ľudský záujem od svojej ošetrovateľky, žiak si chce vážiť svojho učiteľa, klienti by radi dôverovali sociálnej pracovníčke. Táto myšlienka je obsiahnutá v rozšírenom názore, že v týchto profesiách je hlavným pracovníkovým nástrojom jeho osobnosť.“ Vzťah pedagóga k žiakom a jeho osobnosť sú neoddeliteľnými súčasťami výchovno-vzdelávacieho procesu.

Na osobnostné vlastnosti učiteľa sú kladené požiadavky na základe toho, že „učiteľ osobným príkladom vplýva na vychovávaných, ktorí si z neho berú príklad“ (Fulková, 2004, s. 22). Požiadavky na jeho osobnosť sa dajú rozdeliť do piatich skupín vlastností: charakterovo-vôľových (napr. spravodlivosť), pracovných (napr. svedomitosť a dôslednosť), intelektuálnych (prejavujú sa napr. schopnosťou zaujať výkladom učiva), citovo-temperamentných (napr. sebaovládanie, trpezlivosť, optimizmus) a spoločensko-charakterových vlastností (napr. porozumenie, slušnosť, ohľaduplnosť, vľúdnosť a pod.) (Fulková, 2004) .

Úloha učiteľa v integratívnom a inkluzívnom procese

Průcha (1998) definuje triedneho učiteľa ako niekoho kto: „organizačne riadi a výchovne vedie kolektív žiakov v triede. Koordinuje výchovno-vzdelávaciu činnosť všetkých učiteľov vyučujúcich v triede a spoluprácu s rodičmi.“

Postavenie a úloha učiteľa a najmä triedneho učiteľa v procese integrácie či inklúzie je nesmierne dôležitá. Práve učiteľ má a musí byť ten, kto sprostredkúva mnohé zážitky, skúsenosti, vlastný príklad a podobne. Správanie a osobnosť učiteľa má veľký výchovný vplyv na žiakov, či už pozitívnom alebo negatívnom zmysle.

V inkluzívnom procese musí byť pedagóg sústavným podporovateľom integrovaného žiaka (Klein, 2005). Pedagóg pracujúci v tomto procese musí byť schopný pracovať v tíme

(často je potrebná spolupráca s odborníkmi - špeciálnymi pedagógmi, logopédmi, psychológmi a podobne), ďalej musí byť schopný a ochotný spolupracovať nielen v rámci triedy ale aj v rámci školy a rodiny. Taktiež je nutné, aby bol tolerantný k odlišnostiam a aby vedel rešpektovať rozdielnosti žiakov. Pre ľudí pracujúcich v pomáhajúcich profesiách a celkovo pri práci s ľuďmi je nutná schopnosť venovať sa psychohygiene a schopnosť zvládať frustráciu (Schmidtová, 2007). Obzvlášť dôležitá je táto schopnosť práve pre pedagóga pracujúceho v integratívnom či inkluzívnom procese.

Schmidtová (2007, s. 3) k úlohe učiteľa v procese inklúzie hovorí: „Osobné dispozície pedagógov výrazne napomáhajú ku kvalite spoločného vzdelávania. Z ich strany sú dôležité prejavy optimizmu, solidarity, empatie, odolnosti voči záťaži a spravodlivosti, ktoré výrazne ovplyvňujú samotnú úspešnosť učenia detí s postihnutím i detí bez postihnutia."

Ako hovorí Fulková (2006, s. 30) „vzťah učiteľa a žiakov hrá vo vyučovacom procese významnú úlohu. Túto skutočnosť potvrdzujú pôvodné pedagogické koncepcie, ktoré vychádzali často zo sociálnych aspektov a zdôrazňovali vonkajšie prvky pôsobenia na žiaka... Významnú úlohu pripisovali pôsobeniu dospelých pri odovzdávaní vedomostí tým, ktorí ešte nedozreli na sociálny život, aby sa mohli zaradiť do spoločnosti, prijať jej kultúrne a duchovné hodnoty."

V integratívnom či inkluzívnom procese môže pedagóg o to viac pôsobiť výchovne na žiakov, môže im odovzdávať kultúrne a duchovné hodnoty a tak napomáhať formovaniu ich osobnosti ku prospechu ich aj ku prospechu celej spoločnosti.

Kopřiva (1997, s. 22) upozorňuje aj na to, že pri práci s ľuďmi s postihnutím veľa záleží okrem iného aj na životnej filozofii pracovníka: „ ...pre pokojnú prácu pracovníka... je nutné, aby nevidel telesné alebo mentálne postihnutie len ako chybný výrobok z dielne matky prírody, ale ako jednu z foriem ľudskej existencie (prípadne jednu z foriem života), ktorá má i svoj pozitívny potenciál." Je teda veľmi dôležité, aby pedagóg dokázal vnímať postihnutie žiaka ako jeho prirodzenú súčasť a aby tak bol schopný príkladom vychovávať žiakov.

K formovaniu správnych postojov zdravých ľudí k ľuďom s postihnutím formulovala Repková (1999, s. 98) nasledujúce výzvy:

1. „Nepovažujte moje postihnutie za problém. Uznajte, že moje postihnutie je atribút."
2. „Nesnažte sa ma opraviť, pretože nie som rozbitý. Podporte ma. Ja môžem spoločnosti prispievať vlastným spôsobom."
3. „Nesnažte sa ma meniť. Nemáte na to právo. Pomôžte mi naučiť sa to, čo chcem vedieť."
4. „Nepoučujte ma, aby som bol poslušný, podrobený, slušný. Potrebujem mať pocit, že mám právo povedať nie, keď sa chcem brániť. Nebuďte voči mne dobročinní."
5. „Nesnažte sa byť mojím priateľom. Snažte sa ma poznať. Potom sa môžeme stať priateľmi."
6. „Rešpektujte ma, pretože rešpekt predpokladá rovnoprávnosť. Nehovorte mi, čo mám robiť, neopravujte ma, neveďte. Počúvajte, podporujte a sledujte. Nepracujte na mne. Pracujte so mnou."

Tieto tézy výstižne vyjadrujú aký má byť vzťah pedagóga k žiakovi s postihnutím a ako sa má snažiť vychovávať ostatných žiakov. Tieto zásady sú vlastne súčasťou princípu podpory plurality životných foriem, ktoré sú samozrejmosťou v solidárnej spoločnosti (Klein, 2005). Osobne sa domnievame, že vo výchovno-vzdelávacom procese musí byť tento princíp prítomný, ak chceme vychovávať mladých ľudí tak, aby boli schopní sa navzájom rešpektovať a tolerovať. Ak chceme vychovať z detí takpovediac „dobrých dospelých".

Didaktické stratégie v inkluzívnom procese

V inkluzívnom procese vzdelávania sa medzi najčastejšie využívané didaktické stratégie zaraďujú kooperácia všetkých zúčastnených, taktiež individualizácia cieľov, úloh, obsahu a metód vzdelávania. (Schmidtová, 2007). V situácii keď sa jedná o inkluzívny či

integratívny vyučovací proces je pravdepodobne najvhodnejšie otvorené vyučovanie.

Ako hovorí Schmidtová (2007, s.2-3) „stratégia otvoreného vyučovania ponúka možnosti flexibilnej, časovej, obsahovej, priestorovej a materiálnej organizácie vzdelávania a možnosť striedania voľnočasových aktivít s riešením projektových prác“. „Otvorenosť vyučovania umožňuje orientovať sa na vzájomnú podporu a pomoc, ale aj na pomoc komunity, prípadne obce.“

Metódy a prostriedky výchovy s dôrazom na integratívny a inkluzívny proces

Organickou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu sú metódy a prostriedky výchovy, ktoré sú, ako hovorí Fulková (2004, s. 48): „vo veľmi úzkom dialektickom vzťahu, môžu prechádzať do seba navzájom.“ „Pojem metóda pochádza z gréckeho slova methodos a znamená cestu za určitým cieľom.“ „Hlavnou úlohou výchovných metód je cieľavedome usmerňovať výchovný proces a zaisťovať k tomu všetky potrebné podmienky.“. Fulková (2004, s. 48) vymedzuje metódu výchovy ako: „cieľavedomý, premyslený spôsob pedagogického vplyvu vychovávateľa na osobnosť a činnosť vychovávaných, pomocou ktorého sa usilujeme o ich aktivizáciu pri dosahovaní stanoveného výchovného cieľa.“

Prostriedky výchovy sú súčasťou metód výchovy. Fulková (2004, s. 48) za prostriedky výchovy považuje: „konkrétne javy, opatrenia, predmety...“ „Voľba metód a prostriedkov výchovy je subjektívne determinovaná pripravenosťou a zručnosťou vychovávateľa... ako i zvláštnosťami vychovávaných, ich pripravenosťou reagovať na výchovné podnety.“ Jedno z delení metód výchovy rozoznáva metódy: požiadaviek, presvedčovania, precvičovania, povzbudzovania a kladného vzoru - príkladu (Fulková, 2004).

Rešpektovanie zvláštností a vlastností vychovávaných jednotlivcov i celej sociálnej skupiny zahŕňa podľa Fulkovej (2004) niekoľko predpokladov v prístupe k vychovávaným:
- prihliadanie na stupeň ontogenetického vývoja
- prihliadanie na rozdiely v skúsenostiach, vedomostiach, schopnostiach, záujmoch a pod.
- vytváranie analýzy výchovnej situácie u jednotlivcov aj v skupinách
- uvedomenie si vplyvu výchovnej metódy ako na jednotlivca tak aj na celú skupinu

Ako hovorí Fulková (2004, s. 49) „neexistujú trvale platné či univerzálne metódy. Jednotlivé metódy a ich kombinácie sú účinné, respektíve neúčinné vždy len v istej konkrétnej výchovnej situácii.“ Domnievame sa však, že aj tzv. „neúčinné“ metódy majú istý vplyv na vychovávaných, že aj z týchto situácií si zoberú nejakú skúsenosť.

Medzi najviac využívané prostriedky výchovy v procese inklúzie a integrácie sa dajú zaradiť presvedčovanie činom a presvedčovanie príkladom. Vychovávateľ, pedagóg musí však „systematicky organizovať činnosť vychovávaných tak, aby prichádzali k správnym záverom na základe výsledkov vlastnej práce a vlastných skúseností“ (Fulková, 2004, s. 52). Pri výchove príkladom musí mať pedagóg prirodzenú autoritu, inak žiaci nemajú sklon k napodobňovaniu. prirodzená autorita sa zakladá na osobných vlastnostiach spomenutých už vyššie ako napríklad: zodpovednosť za prácu, spravodlivosť, dôvera v ľudí, taktnosť a podobne (Fulková, 2004).

Výchova k vzťahu k ľuďom v procese inklúzie

Jednou z čiastkových úloh výchovy je aj vzťah k ľuďom, ktorý je súčasťou mravnej výchovy. Patria sem vlastnosti osobnosti ako napríklad: vzájomná spolupatričnosť, kooperácia, láska a úcta k iným ľuďom, humanizmus, ochota pomáhať a podobne. Dôležitosť tohto druhu výchovy spočíva najmä v tom, že napomáha k formovaniu mladých ľudí do kooperujúcich skupín (Fulková, 2004).

V procese inklúzie (či integrácie) majú mladí ľudia oveľa viac príležitostí k spolupráci a k učeniu sa vzájomnej úcte, tolerancii a podobne, než v bežnom prostredí. Pri dennom kontakte so spolužiakom s postihnutím, ktorý je „iný“ ako oni, sa nenásilným spôsobom učia

pomáhať. A zároveň si privykajú na to, že každý človek má svoje odlišnosti a že odlišnosti sú prirodzenou súčasťou sveta.

Praktické skúsenosti s integráciou detí so sluchovým postihnutím v bežnej materskej škole

V nasledujúcom texte (ktorý je prevzatý z článku Kročanovej z roku 2005) si dovolíme uviesť niektoré výsledky výskumu, ktorý bol vykonaný Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie v Bratislavskom, Trnavskom a Nitrianskom kraji (Kročanová, 2005, s. 6-7). Výskum bol robený v prostredí predškolských zariadení, domnievame sa však, že výsledky je možné aplikovať aj na školské zariadenia. Uvádzame ho ako príklad integrácie a jej pozitívneho vplyvu.

Dotazníkový prieskum medzi rodičmi integrovaných detí potvrdil silnú zainteresovanosť na integrácii dieťaťa do počujúceho prostredia. Rodičia *„chcú vidieť svoje dieťa ako počujúce“*. Pokladajú ho za primerane akceptované v bežnom prostredí a podľa ich názoru sa jeho špecifické potreby zohľadňujú dostatočne... Od integrácie očakávajú dostatok sociálnych a komunikačných kompetencií pre svoje dieťa, aby sa mohlo úspešne zaradiť do počujúcej society. Okrem toho oceňujú, že majú dieťa v domácom rodinnom prostredí. Perspektívu ďalšieho vzdelávania vidia v bežných typoch škôl. Zaškolenie v prostredí špeciálnej školy sú ochotní akceptovať len v nevyhnutnom prípade.

Z odpovedí učiteliek na *otázky týkajúce sa integrácie v predškolských zariadeniach* vyplýva, že integráciu pokladajú za prínos pre postihnuté dieťa, jej úspešnosť však podmieňujú odbornou špeciálnopedagogickou pomocou, individuálnym prístupom k dieťaťu, ako aj materiálno-technickou vybavenosťou.

Prínos integrácie pre dieťa vidia v stimulácii ďalšieho procesu socializácie, v tom, že dieťa získa sociálne skúsenosti, ktoré mu môžu poskytnúť len deti z intaktnej populácie, že sa naučí komunikovať so zdravými deťmi, že sa medzi ne začlení a že je motivované vyrovnávať sa s vlastným hendikepom.

Na otázku ako integrácia dieťaťa s postihnutím vplýva na zdravých predškolákov, odpovedali učiteľky v tom zmysle, že im prospieva, lebo sa naučia rešpektovať odlišnosti, tolerovať „iných“, pochopiť ich a aj im pomôcť.

Kročanová (2005, s.7) na záver k tejto téme hovorí: „Integračný proces si vyžaduje obojstrannú adjustáciu - postihnutých aj zdravých. Ak budú zdraví (intaktní) jedinci tolerovať postihnutých, stanú sa empatickejšími voči postihnutiu. Ak postihnutí získajú motiváciu vyrovnať sa zdravým, stratia zábrany vyplývajúce z postihnutia, čo im uľahčí zaradenie do bežného života.

Domnievame sa, že takáto inklúzia v spoločnosti je obojstranne prospešná a nielen to, časom zrejme aj ekonomicky výhodná. Vychádzajúc z vlastného pozorovania predpokladáme, že čím viac ľudí s postihnutím bude motivovaných k vyrovnaniu sa so svojim postihom, tým viac ich bude motivovaných hľadať si zamestnanie aspoň na čiastočný úväzok.

Záver

Procesy integrácie a inklúzie sú určite nesmierne ťažkými a zložitými procesmi pre všetkých zúčastnených - najmä u nás na Slovensku, ktoré ešte nie je tak úplne pripravené na tieto zmeny. Ktoré je, ako sa hovorí ešte „v plienkach“ vo vzťahu k tejto problematike. Akokoľvek to však je po právnej stránke, integrácia a inklúzia sú potrebné, ak sa chceme rozvíjať ako sociálny štát, ktorý je členom Európskej únie. A, čo je podľa nášho názoru podstatná zložka týchto procesov, je nesporný výchovný prínos integrácie detí s postihnutím do bežných škôl.

Ako sme uviedli v predchádzajúcom texte, výchova detí a mládeže znamená viesť ich aj k tomu, aby sa z nich stávali bytosti tolerantné, empatické, pomáhajúce a podobne. Čo by

k tomu vo výchove mohlo prispieť viac ako denný kontakt s dieťaťom s postihnutím, s niekým, kto je „iný“ ako oni? Avšak s niekým, kto je taký istý ako oni, kto ako oni túži po uznaní, priateľstve, láske, úspechu, vedomostiach...

Naučme naše deti, že odlišnosti sú krásnou súčasťou nášho sveta, ktoré robia život zaujímavejším, rôznorodejším. Domnievame sa, že je na čase vychovávať príkladom aj v týchto smeroch...

Summary:
The article dealts with process of integration and inclusion of children with health afflictions in the common schools. It presents these processes and their aim in a short order and explains the diference between them. There is also mentioned how important the impact of teachers and class masters in particular is. Further is the text focused on important personal dispositions of teachers acting in the process of integration and inclusion. The principal aim of the article is none the less focusing on the positive sides of integration and inclusion, especially from the point of view of the young people education, whether with of without health afflictions, regarding them as an one social community.

Literatúra :

1. FULKOVÁ, E: 2006. *Kapitoly zo všeobecnej didaktiky.* Bratislava: Infopress, 2006. ISBN 80-85402-78-5
2. FULKOVÁ, E. ; OBERUČ, J. 2004. *Teória výchovy. Základné problémy.* Nitra: SPU, 2004. ISBN 80-8069-345-5
3. CHUDÝ, M. 2006. *Školská integrácia a jej formy.* In Efeta, 2006, č. 1, s. 17. ISSN 1335-1397
4. HORŇÁKOVÁ, M. 2006. *Inklúzia - nové slovo, alebo aj nový obsah?* In Efeta, 2006, č. 1, s. 2-4. ISSN 1335-1397
5. KLEIN, F. 2005. *Podnety k integrácii a inklúzii postihnutých ľudí.* In Efeta, 2005, č. 2, s. 2-3. ISSN 1335-1397
6. KOPŘIVA, K. 1997. *Lidský vztah jako součást profese.* 4. vydanie. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-429-X.
7. KROČANOVÁ, Ľ. 2005. *Niektoré aspekty predškolskej integrácie detí so sluchovým postihnutím.* In Efeta, 2005, č. 3, s. 5-7. ISSN 1335-1397
8. LANG, G. ; BERBERICHOVÁ, CH. 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4
9. LANGOVÁ, M. et al. 1987. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele.* 1. vydanie. Praha: Academia, 1987.
10. PETRÍKOVÁ, J. 2005. *Integrácia ako jedna z možností.* In INTEGRÁCIA, 2005, č. 2, s. 14. ISBN 1336-2011
11. PRŮCHA, J. et al. 1998. *Pedagogický slovník.* Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1
12. PRŮCHA, J.: *Učitel : Současné poznatky o profesi.* 1.vyd. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7
13. REPKOVÁ, K. 1999. *Zdravotné postihnutie - obraz z galérie nášho poznania.* Bratislava: Ing. Mračko Miroslav, 1999.
14. RESMAN, M. 2003. *Integrácia/inklúzia medzi zámerom a uskutočnením.* In Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 2003, č. 2, s. 161-174.
15. SCHMIDTOVÁ, M. 2007. *Nový smer v pedagogike - integratívna pedagogika.* In Efeta, 2007, č. 1, s. 2-3. ISSN 1335-1397

Kontakt: Škovierová Ružena, Mgr.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky
Moskovská 3, 811 08 Bratislava
Tel.: +42150222300, +421904214629
E-mail: skovierova.ruzena@hotmail.com

Náboženská výchova ako vyučovací predmet

Pavol Tománek, SR

Anotácia : Príspevok sa zaoberá problematikou náboženskej výchovy ako vyučovacieho predmetu na školách. Náboženská výchova je integrujúcim edukačným predmetom, ktorý kultivuje mladú dospievajúcu osobnosť nielen na základných, ale aj na stredných školách. V príspevku vysvetľujeme, čo je náboženská výchova, čo je jej predmetom, aké sú ciele náboženskej výchovy, či dokonca aj história náboženskej výchovy a v neposlednom rade podávame stručný prehľad o náboženskej výchove v EÚ.

Kľúčové slová : náboženská výchova, ciele, história, náboženská výchova v EÚ, kultivácia osobnosti

Náboženská výchova je, ako jeden z výchovných predmetov vo verejných výchovno – vzdelávacích inštitúciách, akceptovaný v kultúrach takmer všetkých vyspelých národov. Je sprostredkovaním náboženského a mravného učenia, ktoré sa bližšie špecifikuje podľa určitej konfesionálnej skupiny a orientácie na božstvo. Náboženská výchova z didaktického a katechetického hľadiska je vo všeobecnosti slobodným, cieľavedomým, naplánovaným, nenásilným a zámerným pôsobením vychovávateľa na vychovávaného s cieľom odovzdať mu poznanie a skúsenosti o tom – ktorom náboženstve, o Bohu (bohu), prípadne iných skutočností známych danému náboženstvu a snaha o vytvorenie a nadviazanie vzťahu s vyšším bytím, Bohom (Muchová, L., 1994, s. 36) (v kresťanstve), bohom (v ostatných náboženstvách).

Predmet náboženská výchova (bližšie: osnovy pre predmet náboženská výchova na ZŠ) je vo väčšine európskych krajín proklamovaný ako výchovno-vzdelávací predmet, na ktorom je nevyhnutné osvojiť si vedomosti a skúsenosti, ktoré majú neodmysliteľný vplyv na vytváranie základného náboženského postoja a uvádzanie do praxe v podobe kresťanského životného štýlu. Predmetom náboženskej výchovy nie je len dimenzia Boha, ale aj dimenzia človeka, ktorý do náboženstva vstupuje. Náboženská výchova je chápaná ako integrálna súčasť celého výchovno-vzdelávacieho procesu. Kompetentnosť k vytváraniu kurikula a fundovanej metodiky náboženskej výchovy spadá nielen pod cirkevné autority, ale aj pod metodické centrá (so zameraním na náboženskú výchovu), dokonca i katechétov. Náboženská výchova má okrem nadprirodzeného cieľa – výchova k Bohu a k spáse človeka (nesmrteľných duší) – ešte cieľ prirodzený (naplnenie správnych životných postojov, usmerňovanie jeho prirodzenosti, prirodzeného vývoja, rozvoja a rozkvetu osobnosti, vedenie človeka v duchu evanjelia, čo vedie k integrite celej osobnosti). Hlavný cieľ náboženskej výchovy vidí Edgar Korherr (Korherr, E., 1974, s. 46) v pomoci k nachádzaniu identity dospievajúceho človeka. V súhrne náboženstva a s ním súvisiacej viery, ako aj nahádzania vlastnej indentity, spočíva celý pedagogický aspekt náboženského rozmeru osobnosti. Náboženská výchova vedie k človeka k slobode a zodpovednosti za svoje skutky. Tým potvrdzujeme slová H. Lorenza (Lorenz, H., 1990, s. 56), že skutočný cieľ náboženskej výchovy vedie k slobodnej a samostatne sa rozhodujúcej osobnosti. Podľa Klostermanna (Klostermann, F., 1992, s. 44) je cieľom náboženskej výchovy dospelý kresťan, dospelý v zrelej viere, nádeji a láske, v zrelom živote v cirkvi a v účasti na živote s Kristom. Korherr (Korherr, E., 1974, s. 46), na základe špecifikovania cieľa náboženskej výchovy, definuje samotný fenomén náboženskej výchovy ako pokus o scitlivenie človeka preto, aby neuviazol vo svete plného neselektovaných hodnôt, ale aby vnímal aj jeho pozadie a aby svoje skúsenosti spoznával aj vo svojej transparentnosti. To potom, ako Korherr dodáva, vedie každého jedinca k hľadaniu vlastnej identity. Náboženská výchova sa orientuje na všeobecné ľudské javy človeka, akými sú dôvera,

odpustenie, radosť, šťastie, či dokonca schopnosť vnímania dimenzie, ktorá ho presahuje. Náboženská výchova je často chápaná ako výchova k správnemu svedomiu, výchova k viere, výchova, ktorá musí viesť deti k poznaniu vzťahu vedy a viery. Výchova „k viere“ v Boha musí zahrňovať v ľudskom prvku aj výchovu k modlitbe (modlitbou máme oslavovať a velebiť Pána, máme ňou prosiť o nevyhnutné požehnanie pre našu ľudskú prácu a snaženia, o duchovné dobrá vedúce k našej. Rodičia a neskôr kňazi a katechéti sú povinní naučiť k správnemu postoju k modlitbe a k správnemu modleniu - deťom nemôžeme násilným spôsobom vnucovať vlastný spôsob modlitby). Spôsoby, ako priviesť žiakov v rámci náboženskej výchovy bližšie k poznaniu viery, môžu byť: spoločné (práca v kresťanských spoločnostiach, púte, duchovné obnovy, duchovné cvičenia, exkurzno-výchovné podujatia, divadelné hry s náboženskou tematikou a divadelné vystúpenia s náboženským nábojom, práca s tlačou a pod.) a individuálne (duchovný radca, duchovný priateľ, vedenie duchovného denníka, vlastná náboženská knižná a časopisecká literatúra, modlitebné miesto v rodine a pod.

Ciele náboženskej výchovy

Ciele náboženskej výchovy sú v mnohých európskych krajinách, nevynímajúc krajiny, ktoré sú predmetom našej komparácie, často rozdelené najskôr do všeobecných a potom do konkrétnejších skupín. Všeobecným cieľom náboženskej výchovy v škole, na báze hodnôt, je základná sloboda, dospelosť a samostatné rozhodovanie mladého človeka. Cieľom náboženskej výchovy nie sú len vedomosti o náboženstve, ale predovšetkým vytvorenie vzťahu medzi stvorením a vyšším bytím. V niektorých krajinách, napr. v ČR, sú ciele charakterizované aj vysokou mierou symbolov, čo v konečnom dôsledku študentom pomáha lepšie porozumieť preberanú tému. Cieľom náboženskej výchovy nie sú ani tak vedomosti, ako nasmerovanie života každého človeka k Bohu a na konanie Božej vôle (Anselm, H., 1996, s. 21). Začína sa napĺňať pravidlo, že žiaci na náboženskej výchove svoju pozornosť zameriavajú nie na vieru v Boha, ale na vedomosti o Bohu. Tieto skutočnosti sú veľmi dôležitým faktorom, ale nie určujúcim, ktorým by sa náboženská výchova mala uberať. V dnešnej dobe nie je problém so získavaním vedomostí, ako tomu bolo v minulosti (počas socializmu), ale problémom zostáva selekcia daných, resp. získaných informácií. Človek má právo na prístup k informáciám, ale to neznamená, že všetky informácie musia byť pravdivé.

Náboženská výchova hovorí o Bohu, pretože jej ide o najvlastnejší rozvoj ľudskej osobnosti (Muchová, L., 1994, s. 36). Náboženská výchova má svoje zastúpenie takmer vo všetkých edukačných predmetoch na základných školách. Najbližšie má k etickej výchove ako výchove o mravných normách, ideáloch. Práve etická výchova je najčastejším alternatívnym predmetom v edukačnom prostredí takmer vo všetkých európskych krajinách.

História pojmu náboženská výchova

Konštatujeme, že náboženská výchova je veľmi široký pojem. Tento pojem najpravdepodobnejšie vznikol v USA (ako označenie ekumenických zámerov organizácie REA – *Religious Education Associaton* (Hanesová, D., 2005, s. 34). Nemôžeme hovoriť o náboženstve (ako o náboženskej výchove), pretože náboženstvo sa prekladá ako *religio*, a znamená náboženstvo vo všeobecnosti, čiže aj islamistické, budhistické, anglikánske ... a aj kresťanské náboženstvo. Nemôžeme hovoriť ani o teológii, pretože v nej ide predovšetkým o vedomosti o Bohu, o skúmanie určitých zákonitostí súvisiacich s Bohom; dá sa klasifikovať, diagnostikovať. Náboženskú výchovu však nemôžeme klasifikovať s pohľadu výchovy, iba s pohľadu vedomostí, ktoré sa žiakom odovzdávajú prostredníctvom vyučovacieho procesu.

Náboženská výchova sa na území SR (popisujeme iba pojatie náboženskej výchovy, ako mu rozumieme v rámci tejto publikácie; pretože napr. v Anglicku má tento predmet charakter iba ako odovzdávanie vedomostí o rôznych náboženstvách) viac-menej vyučuje ako predmet konfesionálny, je zameraný podľa vierovyznania, tej - ktorej viery (katolícka, evanjelická, pravoslávna, alebo rôzne denominácie evanjelickej cirkvi). Na Slovensku sa nevyskytujú žiadne náboženské spoločnosti alebo hnutia (ako tomu je v mnohých krajinách vo svete), ktoré by boli nekresťanské a zároveň prerazili vyučovanie svojej výchovy do edukačného systému ako napr. rímskokatolícka, gréckokatolícka alebo evanjelická a. v. cirkev. I keď je náboženská výchova na Slovensku veľmi rozšírená, v očiach mnohých ľudí je podceňovaná; prípadne rodičia nepoznajú jej obsah ako edukačného predmetu. Náboženská výchova je výchovou, ktorá uvádza človeka do vzťahu s Bohom, poukazuje na konkrétny zmysel života, predstavuje najvyššie morálne hodnoty, vytvára duševné (duchovné) spoločenstvo s inými, podobne zmýšľajúcimi ľuďmi (Muchová, L., 1994, s. 19). V náboženskej výchove ide predovšetkým o výchovu, o zažívanie života s Bohom. A to sa nedá známkovať, len konštatovať, že buď niekto chce byť vychovávaný v Božích pravdách, alebo nechce. Preto náboženská výchova nie je len o vedomostiach, ale aj o budovaní života, resp. vzťahu veriaceho človeka s Bohom. Podľa Montessoriovej je náboženská výchova nevyhnutná pre život dieťaťa, rozširuje priestor slobody, dieťa sa v nej otvára pre pravdu, život, Boha (Helming, H., 1992, s. 156). Komenský považoval náboženskú výchovu za srdce pedagogiky (Komenský, A., 1948). Náboženská výchova má viesť dieťa k poznaniu Boha, priblížiť dieťaťu Boha natoľko, aby vznikol vzťah. Ak by sme učili dieťa bez vzťahu k tomu, čo učíme, nespĺňalo by to stanovený účel. (Tento vzťah by bol ako kvet bez koreňa. Ak odrhnem korpus od koreňa, koreň má väčšiu šancu priviesť na svet nový kvet ako naopak. Rastlinka odrhnutá od svojho koreňa postupne usychá). Náboženská výchova bez vzťahu k Bohu, je len trápnym odovzdávaním vedomostí. K bližšiemu porozumeniu:
základom je Boh, ktorý je trojjedinný, na ňom stavia cirkev ako jeho nevesta, v ktorej je zriadené magistérium cirkvi, ktoré dohliada na dodržiavanie právd viery. Cirkev by sa nezaobišla bez základného dedičstva, živého Slova – Biblie. K vysvetleniu niektorých právd a iných skutočností pomáhajú aj cirkevní otcovia. Náboženská výchova je len jedna z mnohých činností, ktoré cirkev vykonáva vo svojej pastoračnej úlohe. Kresťanská náboženská výchova musí hovoriť o svojom základe - Bohu, Kristovi, Duchu Svätom, pretože z nich sa všetko ostatné odvíja. Čerpá z Biblie a výrokov cirkevných otcov v rámci svojej cirkvi. Náboženská výchova potom preniká do všetkých štruktúr života veriaceho človeka. Je naviazaná na rôzne pedagogické, psychologické, ale aj kultúrne disciplíny, ktoré sú medzi sebou vzájomne zmiešané preto, aby sa dopĺňali a tak sa stali dokonalejšími.

Náboženská výchova je potom otázkou nielen vyučovacej jednotky na školách, ale pokračovaním výchovného procesu všade tam, kde sa človek pohybuje. Každá časť náboženskej výchovy musí vychádzať a smerovať k svojmu základu. Ak je to inak, ide už o novú výchovu, nie však náboženskú (Štampach, O. I., 1998, s. 13).

Náboženská výchova čerpá zo psychológie náboženstva (v mnohých krajinách sa veľmi populárnymi stávajú práve kurzy pastorálnej psychológie, ktoré sú nápomocné pri rozličných problémoch nielen veriacich ľudí). Samozrejme, že psychológia sama o sebe nemôže vysvetliť vznik náboženstiev, ale svojimi postupmi a metódami prispieva k lepšiemu porozumeniu toho, čo by sa inak nedalo z náboženstva pochopiť (Liguš, J., 2002, s. 37). V psychológii náboženstva sa náboženský život predstavuje ako integrujúca súčasť ľudského utvárania osobnosti (Muchová, L., 1994, s. 21). Táto osobnosť sa môže, ako uvádza M. Stríženec, rozvíjať aj po vnútornej stránke, aj po vonkajšej stránke. Rozvíja sa zvnútornená religiozita (to, čo mu verím, to aj konám, som s tým vnútorne spätý. Zvnútornená religiozita spôsobuje nižšiu neurotickosť a depresie, človek je viac flexibilný, zodpovedný, sebakontrolovateľný..., pričom pri vonkajšej religiozite je to naopak) alebo vonkajšia

religiozita (akoby som sa hral na kresťana; som kresťanom, ktorý nepraktizuje život kresťana) (Stríženec, M., 2001, s. 15). Ide o misijné kázanie, ktoré v sebe zahŕňa komunikačný aspekt, podobne ako homília vo svätej omši. V rámci dimenzie náboženskej výchovy treba vychádzať z pravdepodobnosti, a určitej zaužívanej pravdy, že každý jedinec sa rozvíja v spoločnosti. Svet praktizujúceho kresťana nie je výnimkou. Preto je veľmi potrebné, aby bol každý veriaci obklopený societou, ktorá vyznáva tie isté hodnoty, aby bol začlenený do procesu tzv. náboženskej socializácie (Muchová, L., 1994, s. 81). Kresťan je doslova akoby povinný žiť v náboženskom prostredí, v kultúre, kde sa rozvíja a rastie náboženstvo. Ide o veľmi jednoduchý a zároveň namáhavý proces začlenenia jedinca do skupiny rovnako zmýšľajúcich ľudí. Tento proces socializácie sa uskutočňuje predovšetkým v rodinách (rodina je prvým a základným miestom pre odovzdávanie viery mladému človeku už v rannom detstve; bez uvedenia vlastného života ako príkladu v náboženskej výchove, sú naše snahy stratou času a trpezlivosti), školách (kresťanské školy majú dôležitejšiu úlohu; pokračovanie vo výchove v rámci klubov, spoločenstiev alebo iných zariadení je o to viac namáhavá, o čo menej sa o Bohu hovorí práve v rodine), farnostiach (farských úradoch...), kresťanských kluboch (kde prichádza k spoznávaniu sa navzájom a „obrusovaniu“ medziľudských vzťahov) a pod.

Interakcia spoločenstva a výchovy sa v rámci socializácie dostáva k hodnotám, ktoré sú uholným kameňom každého zoskupenia nielen veriacich ľudí. Ide predovšetkým o nasledovné hodnoty: láska, dôvera, dôstojnosť, uznanie, sloboda, zodpovednosť, prijatie jeden druhého, odpustenie, každodenné obetovanie sa pre iných a iné. Tieto hodnoty zamedzujú tomu, aby nastalo vo veriacom človeku štádium neodpustenia, zranenia z niečoho, z niekoho.

V kresťanskej náboženskej výchove ide predovšetkým o sprostredkovanie najvernejšieho obrazu kresťanského Boha, Boha, ktorý miluje a vyzýva k láske (Hanesová, D., 2005, s. 16). Základnou úlohou náboženskej výchovy nie je len poznanie kresťanských zákonitostí, ale aj tolerancia iných náboženských kultúr v priestore celej multikultúrnosti, vrátene hľadania zmyslu života, odpovedí na mravné otázky, či život v komunite (kurikulum náboženskej výchovy).

Náboženská výchova by nemala byť otázkou duchovnej voľby len kresťanských rodičov, ale viac-menej by sa ňou mali zaoberať aj areligiózni (Muchová, L., 1994, s. 97) rodičia. Tak ako etická výchova nie je na ťarchu kresťansky založenému človeku, žiakovi, či študentovi, ani náboženská výchova nie je zaťažením pre jedinca, osobnosť bez určitej konfesie. Navzájom sú zo sebou (tieto výchovy) prepojené a doplňujú sa. Veď náboženská výchova v sebe predpokladá, resp. zahŕňa aj mravnú (etickú) výchovu.

Nie v každej krajine sa náboženská výchova klasifikuje a nie v každej krajine je náboženská výchova zaujímavým predmetom pre žiakov a študentov (napr. Francúzsko). Pravdou však zostáva, že v posledných rokoch sa záujem o náboženskú výchovu a náboženstvo paradoxne zvyšuje (i keď nie náboženstvo, resp. kresťanstvo tak, ako ho my prinajmenšom poznáme a máme možnosť registrovať).

Náboženská výchova v krajinách EÚ

EÚ je voči edukačnému procesu veľmi otvorená; podporuje akúkoľvek výchovu, ktorá je propagáciou morálnych a eticky správnych hodnôt (etická, náboženská výchova) a bojuje proti takej výchove, ktorá vzbudzuje akýkoľvek druh nenávisti (rasovej, náboženskej a pod.). Svojou toleranciou otvára hranice mnohým kultúram, ich odlišnostiam, ale aj náboženstvám a spôsobu nazerania na religiozitu a s ňou súvisiace skutočnosti. Európske myslenie je ovplyvnené židovsko-kresťanskou tradíciou, ale aj rímskym právom, či gréckou filozofiou.

V poslednej dobe sme však konfrontovaní otázkou prúdenia možného islamizmu do EÚ, ktorá má kresťanské korene, tým zostáva veľmi otvorenou a kontroverznou problematikou. Do popredia tak vstupuje paradoxná situácia, ktorá má vyriešiť dilemu ustupujúceho katolicizmu v Európe, prichádzajúcemu islamizmu napr. z ázijských krajín.
EÚ toleruje kresťanské hnutia, cirkvi, spoločenstvá, sekty, ktoré sa nachádzajú na jej území, nemôže však vytvoriť nejakú univerzálnu cirkev, ktorá by bola uspokojujúcim cieľom ich želaní. V tomto prípade ide o proces multikultúrnosti a religiozity navzájom. Postupným premiešaním národností, kultúr a náboženstiev sa bude musieť riešiť aj otázka religiozity EÚ. Najhlbšou úrovňou dnešnej pretvárajúcej sa Európy, je práve úroveň náboženstva. Náboženstvo, či lepšie dokonca i samotné kresťanstvo si nemôžeme odmyslieť ani z historicity novovznikajúcej Európy. Pretože práve z tohto hľadiska možno uvažovať aj o európskom kresťanstve, o kultúrnom prínose pre európske krajiny. Z iného pohľadu si však musíme pripustiť fakt, že napriek mnohým zmenám, ktoré napredujú v dnešnej Európe, sa európsky kontinent stáva viac sekulárnejší ako sakrálny. Viac do popredia vstupujú často moderné liberálne postoje ako konzervatívne hodnoty, ktoré zastávali samotné európske národy vo svojich počiatkoch. Zosnulý pápež Ján Pavol II. k tomuto problému dodal, že „tvár Európy by bola veľmi nepochopená bez kresťanstva, resp. konfesie, pretože v kresťanstve sú tie spoločné korene, v ktorých dozrela civilizácia starého kontinentu, jeho kultúra a dynamizmus (víťazstvo Boha nad vlajkami štátov (Kay, W. K., 2001, s. 271)) ale aj – ako ďalej pápež konštatuje – jeho podnikavosť a schopnosť konštruktívne preniknúť do iných svetadielov. Jednoducho povedané: tvár Európy, kresťanstva tvorí všetko, čo tvorí a buduje jeho slávu.“ (citovaný Ján Pavol II.; Stach, P., 2004, s. 22). Náboženstvo, či skorej náboženská tradícia v súčasnej Európe zohráva ťažiskovú úlohu (hodnotový základ) pri budovaní nielen európskej civilizácie, ale aj pri implicitnom pretváraní konkrétneho človeka. Práve ten je pozvaný stať sa slobodným pre lásku; a tu sa otvára náboženská, etická a axiologická dimenzia každého jedinca.

Náboženskú výchovu, ktorá je podporovaná aj EÚ, treba chápať nielen ako výchovu pre katolíkov, ale aj ako výchovu daného náboženstva (čiže aj východných náboženstiev...). Podotýkame však, že výchova v EÚ, či už ju zoberieme v univerzálnom alebo konkrétnom zmysle, sa značne liberalizuje.

Náboženskú výchovu v krajinách EÚ môžeme členiť na základe týchto kritérií:

1. náboženská výchova podporovaná, resp. nepodporovaná štátom,
2. náboženská výchova – konfesionálna, resp. nekonfesionálna,
3. náboženská výchova ako predmet povinný, nepovinný alebo výberový (všetko závisí od vzťahu medzi štátom a cirkvou. Francúzko, ako jedna z mnohých krajín, uplatňuje už od roku 1905 prísnu odluku štátu od cirkvi. Mnohí náboženskí pedagógovia zastávajú názor, aby štát a cirkev mali dobre vzťahy. Títo pedagógovia sa združujú v rámci organizácií, ako sú: CoGREE, EFTRE, ICCS a iné).

KRAJINA	**PODPORA ŠTÁTU**	**CHARAKTER NÁBOŽENSKEJ VÝCHOVY**	**STATUS PREDMETU**
SR	Áno	Konfesionálna	Voliteľný
ČR	Áno	Konfesionálna	Výberový
RAKÚSKO	Áno	Konfesionálna	Povinne voliteľný

Náboženská výchova

povinná	Rakúsko, Rumunsko, Dánsko, Fínsko, Švédsko, Grécko, Veľká Británia, Nemecko, Švajčiarsko
voliteľná	SR, ČR (Školský systém v ČR je známy svojím pluralizmom. Pri poslednom sčítaní ľudu v roku 2001 sa k viere priznala necelá tretina populácie, čo svedčí aj o nízkej úrovni náboženského života. ČR má veľa univerzít, ktoré sa zaoberajú vyučovaním náboženstva, má veľa vydavatelstiev, veľa významných a dobrých ľudí, ale má veľmi málo vybudovaný základ v duchovnej dimenzii. Aj z toho málo veriacich ľudí je malé percento tých, ktorí skutočne svoju vieru aj žijú), Poľsko, Austrália, Belgicko, Španielsko, Portugalsko, Pobaltie, Maďarsko
žiadna	USA, Ukrajina, Kanada, Francúzsko, JAR (Hanesová, D., 2005, s. 39).

Náboženská výchova je na Slovensku a v niektorých krajinách EÚ začlenená do procesu edukácie ako vyučovací predmet často spojený s alternatívou etickej výchovy. V iných krajinách EÚ (napr. v Dánsku a Grécku) neexistuje alternatíva k predmetu náboženská výchova (v Dánsku a Grécku je však možnosť odhlásenia sa z predmetu náboženskej výchovy (v Grécku ide viac-menej o ortodoxnú náboženskú výchovu; približne 95% Grékov je pravoslávnych). Predmet náboženská výchova sa ako konfesionálny predmet nevyučuje v niektorých štátoch EÚ, napr. vo Švédsku alebo vo Veľkej Británii sa nevyučuje predmet náboženská výchova, ale povinný predmet Náuka o náboženstve. Vo Francúzku, ktoré je známe svojou sekulárnou štruktúrou zriadenia spoločnosti, je povinným predmetom tzv. Náboženská kultúra (v Alsasku a Lotrinsku, ako častiach Francúzka, je i napriek jeho sekulárnosti, dovolené vyučovanie náboženskej výchovy ako povinného predmetu – je to výnimka) a v liberalizovanom Holandsku je okrem voliteľného náboženstva povinný aj predmet tzv. Duchovné prúdy. I keď sa mnohé štáty EÚ (uvedené informácie o konfesii predmetu náboženskej výchovy, či náboženstva sa opierajú viac-menej o štátne školy). V súkromných školách, ktoré sú často konfesionálne, je náboženstvo povinným predmetom (napr. Írsko, Holandsko...). neprezentujú ako konfesionálne, predsa na konfesiu predmetu náboženstva (či náboženskej výchovy) do značnej miery poukazujú. K problematike vyučovania náboženstva v krajinách EÚ sa dokonca istého času zaoberala aj Kancelária Národnej rady SR, ktorá v januári 2004 vydala Informačný materiál Vyučovania náboženstva v krajinách EÚ (bolo to v súvislosti s pripravovanou Dohodou medzi SR a registrovanými cirkvami a náboženskými spoločnosťami o náboženskej výchove a vzdelávaní a Zmluvy medzi SR a Svätou stolicou o katolíckej výchove a vzdelávaní). Spôsob vyučovania náboženstva (Luptáková, M., 2004) v tej ktorej krajine je historicky podmienený a závisí od mnohých ďalších faktorov: od konfesionálneho zloženia obyvateľstva, od miesta a úlohy náboženstva a cirkví v spoločnosti, od systému vzdelávania, od vzťahu štátu k náboženských spoločenstvám a pod. V nasledujúcom texte sme vychádzali z monografie doc. D. Hanesovej: Náboženská výchova v EÚ, 2005).

Belgicko

Najdôležitejšími zákonmi je Ústava a Školský zákon z roku 1959. Ústava zaručuje slobodu svedomia a náboženského vyznania a právo slobodne prejavovať svoje náboženstvo (čl. 19). Podľa čl. 24 ústavy, majú všetky školopovinné deti právo navštevovať vyučovanie náboženstva alebo morálky v rozsahu dve hodiny týždenne na náklady spoločnosti. Ústava zakotvuje odluku cirkvi od štátu. V Belgicku je 6 štátom uznaných cirkví, ktorých duchovní sú platení štátom: rímsko-katolícka cirkev (66%), pravoslávna (1% obyvateľstva),

protestantská (0,9%), anglikánska (0,2%), židovská (0,4%), islamská (3,4%). Siedmy uznaný svetonázor je tzv. slobodomyseľný humanizmus. Vyučovanie náboženstva je právne regulované na celonárodnej úrovni.
Verejné školy (financované štátom, spoločenstvami alebo provinciami) majú povinnosť podľa zákona poskytovať vyučovanie uznaných náboženstiev ako aj „nekonfesionálne vyučovanie morálky“, t.j. slobodomyseľne - humanistickú etiku. Pri zápise do školy alebo na začiatku školského roku rozhodnú rodičia, ktorý predmet bude ich dieťa navštevovať. Vo výnimočných prípadoch nemusí dieťa navštevovať ani výučbu náboženstva ani výučbu etiky. Súkromné školy neponúkajú väčšinou žiaden alternatívny predmet.

Dánsko

Podľa ústavy je evanjelická luteránska cirkev (Folkekirche) dánskou národnou cirkvou a ako taká je priamo podporovaná štátom. Konfesionálne zloženie Dánska je teda predovšetkým evanjelického vyznania: 86% Dánov je členom štátnej cirkvi a platí cirkevnú daň. Iné náboženské spoločenstvá (katolícke, židovské, islamské) zahŕňajú 5 % obyvateľstva. Náboženstvo je povinný predmet v dánskych základných (1. – 9. ročník) a stredných (10. – 12. ročník) školách. V 7. ročníku sa zvyčajne nevyučuje, pretože väčšina žiakov vo veku 13-14 rokov sa pripravuje na konfirmáciu (sviatosť birmovania) mimo školy (rodičia, ktorí nie sú členmi Folkerkirche môžu svoje dieťa odhlásiť z oficiálneho vyučovania náboženstva. V tom prípade preberajú zodpovednosť za náboženskú výchovu žiaka, aj keď tu neexistuje žiadna oficiálna kontrola). Náboženstvo sa vyučuje nekonfesionálne. Na základnej škole prebieha prevažne podľa luteránskej tradície, na strednej škole sa zohľadňujú aj iné náboženstvá a témy (etika, filozofia).

Nemecko

Ústava zaručuje slobodu svedomia a vyznania ako aj nenáboženského svetonázoru. Podľa ústavy je náboženstvo vo verejných školách rovnocenným vyučovacím predmetom, ktorého výučba sa uskutočňuje v súlade so zásadami činností jednotlivých náboženských obcí (čl. 7, odst. 3). To znamená, že zabezpečenie vyučovania je povinnosťou štátu, ale náboženské obce určujú učebné plány, obsah predmetu, učebnice a vyučovacie metódy. V Nemecku tvoria jednu tretinu katolíci, jednu tretinu evanjelici, menšie protestantské cirkvi majú 1,2% obyvateľstva, pravoslávna cirkev 1,3%, islamská náboženská obec 3,4 – 3,9%.

Učitelia potrebujú na svoju pedagogickú činnosť povolenie náboženskej obce, katolícki učitelia missio cannonica, evanjelickí učitelia vocatio (náboženstvo je v Nemecku povinne voliteľný predmet, z ktoré sa možno odhlásiť len na základe formálneho písomného vyhlásenia rodičov žiaka. Po dovŕšení 14. roku života (v Bavorsku a Sársku 18. roku) rozhodujú sami žiaci o účasti na výučbe náboženstva. K dispozícii majú alternatívny predmet, ktorý je v rôznych spolkových krajinách rôzny, napr. praktická filozofia, filozofovanie s deťmi, etika, hodnoty a normy.
Výnimkou z týchto ustanovení sú spolkové krajiny Berlín a Brémy, keďže tieto krajiny už pred rokom 1949 (keď vstúpila do platnosti ústava), prijali iné zákonné opatrenie, regulujúce vyučovanie náboženstva). Žiaci sa môžu popritom podľa svojho želania zúčastňovať aj konfesionálneho vyučovania náboženstva v rámci vyučovania.

Fínsko

Zákon o náboženskej slobode z r. 1922 zaručuje právo na slobodu náboženského vyznania. Konfesionálne zloženie vo Fínsku je predovšetkým evanjelické: luteránska cirkev – 86 % obyvateľov a pravoslávna cirkev – 1,1 % majú špecifické postavenie, ktoré im umožňuje vyberať cirkevnú daň. Vo Fínsku existuje ešte 11 ďalších kresťanských spoločenstiev, islamská a židovská náboženská obec. Náboženstvo je povinný vyučovací predmet na základnej (7 – 16 r.) a strednej (16 – 18/19 r.) škole. Vyučovanie je konfesionálne zamerané. Vyučuje sa tiež katolícke náboženstvo, islam a adventizmus, či dokonca predmet Humanistická etika (od augusta 2003 vstupuje do platnosti zákon, podľa ktorého môžu žiaci od 12 rokov sami rozhodovať o svojej náboženskej príslušnosti a učitelia náboženstva už nemusia byť členmi cirkvi).

Francúzsko

Podľa ústavy je Francúzsko laický štát, v ktorom sú rešpektované všetky vierovyznania a uplatňovaný náboženský pluralizmus. Existuje prísna odluka cirkvi od štátu, v dôsledku čoho sa náboženstvo vo verejných školách zásadne nevyučuje i napriek tomu, že 70 % obyvateľstva sú rímski katolíci, islam vyznáva 8 %, protestantizmus 2 %, judaizmus a budhizmus 1 % obyvateľstva. Vyučovanie náboženstva je úlohou cirkví a náboženských obcí, ktoré vyučujú náboženstvo zásadne mimo školy (vo Francúzsku existuje malý počet konfesionálnych súkromných škôl (väčšinou katolíckych, v malej miere protestantských a židovských), kde sa vyučuje náboženstvo ako voliteľný predmet. Vzhľadom na to, že klesá počet duchovných, vyučujú náboženstvo stále častejšie učitelia dejepisu a filozofie). V roku 1996 bol na verejných školách zavedený predmet Náboženská kultúra, v ktorom žiaci 6. a 10. ročníka získavajú informácie o vplyve kresťansko-židovskej kultúry na literatúru a umenie . Vyučujúcimi nie sú zástupcovia cirkvi (kňaz, katechéta...), ale učitelia literatúry, dejín a filozofie. Z ideologických dôvodov sa môžu žiaci odhlásiť a potom navštevujú Etiku alebo občiansku náuku (nie všetky školy ponúkajú túto alternatívu.).

Grécko

Podľa ústavy je oficiálnym náboženstvom Grécka pravoslávie. Ústava garantuje individuálne právo na slobodu vyznania. Cieľom vzdelávania je o. i. „rozvoj národného a náboženského sebauvedomenia občanov“ (čl. 16).

Náboženstvo je vo všetkých školách (verejných aj súkromných) povinný predmet. Vyučovanie má konfesionálny charakter a ja silne napojené na pravoslávnu cirkev.

Pre členov iných náboženských obcí existuje podľa zákona z r. 1995 možnosť odhlásiť svoje dieťa z pravoslávneho náboženstva a prihlásiť ho na výučbu náboženstva podľa svojej konfesie, v praxi je to však skoro neuskutočniteľné, pretože je potrebný počet žiakov, min. 5. Etika ako alternatívny predmet v gréckom školskom systéme neexistuje.

Zodpovednosť za vyučovanie náboženstvá preberajú národné úrady/ministerstvá.

Učitelia náboženstva sú zamestnancami štátu a pre svoju činnosť nepotrebujú povolenie cirkvi. Štát zabezpečujú aj celkový dozor.

Írska republika

Ústava zaručuje právo na slobodu svedomia a vyznania. Témou „Náboženstvo a vyučovanie“ sa zaoberajú články 42 a 44. Štát sa zaväzuje vytvárať podmienky pre bezplatné školské vzdelanie a zabezpečuje, aby každé dieťa dosiahlo minimálne vzdelanie v súlade s náboženským a morálnym presvedčením rodičov. Štát nesmie podporovať žiadne náboženstvo. Štátny príspevok musí byť rovnaký pre školy všetkých konfesií. Čl. 44 definuje právo odhlásiť sa z vyučovania náboženstva. V Írsku je prevažne rímskokatolícke: 91,6 % obyvateľstva patrí k rímsko-katolíckej, 2,3 % k írskej anglikánskej cirkvi. Írske školstvo je z väčšej časti konfesionálne orientované. Väčšina základných a stredných škôl je vedená katolíckou cirkvi alebo jej rádmi a je podporovaná štátom. Existujú aj konfesionálne školy iných náboženstiev.
V štátnych školách je náboženstvo nepovinný predmet a nemusí byť vyučované. Na ostatných školách je súčasťou vyučovania ako ostatné predmety. Rodičia majú právo svoje dieťa z vyučovania náboženstva odhlásiť.

Taliansko

Ústava z r. 1947 zakazuje diskrimináciu na základe náboženskej príslušnosti a zakotvuje odluku cirkvi od štátu. Vzťahy s Vatikánom sú upravené konkordátom z roku 1984. Aj s ostatnými štátom uznanými cirkvami sú uzavreté podobné zmluvy. Taliansko je takisto ako Írsko prevažne rímskokatolícke: 87 % obyvateľov sa hlási k rímsko-katolíckej cirkvi. Náboženstvo sa vyučuje na všetkých verejných školách. V zásade je vyučovanie vedené v duchu rímsko-katolíckej konfesie. Cirkev vypracúva učebné plány a povoľuje použitie učebníc a učebných materiálov. Učitelia sú menovaní cirkevnými úradmi a platení štátom.
Vyučovanie náboženstva je voliteľným predmetom. Žiaci, ktorí nechcú navštevovať kurzy katolíckej výchovy, majú tri možnosti: 1. môžu si vybrať alternatívny predmet Občianske a ľudské práva (hoci pre tento predmet nebol nikdy vyvinutý zvláštny program), 2. môžu sa v škole samostatne učiť (pripravovať na ďalšie vyučovanie) alebo 3. môžu opustiť školu. 90 % detí sa zúčastňuje vyučovanie náboženstva. Deti protestantských rodičov sú vyučované v rodine alebo v kostole.

Luxembursko

Ústava zaručuje slobodu svedomia a konfesionálnu slobodu. Neexistuje jasné oddelenie cirkvi a štátu. Prevládajúcou cirkvou v Luxembursku je katolícka – 90 % obyvateľstva. Náboženstvo je v školách povinne voliteľný predmet, je konfesionálne orientovaný. Na základe dohody medzi Ministerstvom školstva a katolíckym arcibiskupom z roku 1997 existuje spolupráca na lokálnej úrovni medzi zástupcami katolíckej cirkvi a miestnymi úradmi. Deti sa môžu odhlásiť z vyučovania náboženstva a navštevovať kurz etiky. V prípade záujmu môže byť vyučované aj protestantské náboženstvo.

Holandsko

30% obyvateľstva sa hlási k rímskokatolíckej cirkvi, no i napriek tomu exituje odluka cirkvi od štátu, i keď je zaručená sloboda náboženstva.
Dve tretiny všetkých škôl sú štátom podporované súkromné školy väčšinou cirkevného alebo konfesionálneho charakteru. V týchto školách je náboženstvo povinný predmet. Vyučovanie má konfesionálny charakter. Pri katolíckych školách je spojenie s cirkvou silnejšie ako pri protestantských. Tieto sú samostatnejšie, môžu napr. samostatne určovať učebné plány pre vyučovanie náboženstva. Vo verejných školách majú všetky cirkvi a náboženské spoločenstvá ako aj Humanistický zväz právo vyučovať náboženstvo v rámci oficiálneho rozvrhu hodín, ak si to žiaci želajú. Na štátnych stredných školách vyučovanie náboženstva neexistuje. Všetky základné školy, súkromné aj štátne, sú povinné ponúknuť aj predmet Duchovné prúdy, ktorý má za cieľ oboznámiť žiakov s rozdielnymi svetonázormi v multikultúrnej spoločnosti.

Rakúsko

Sloboda svedomia a náboženského vyznania je zaručená. Vzťahy s katolíckou cirkvou upravuje Konkordát z roku 1933 a vzťahy s protestantskými cirkvami zákon z r. 1961. Existuje 12 štátom uznaných cirkví, pričom dominantné postavenie aj v tejto krajine má katolícka cirkev: 78 % obyvateľstva, evanjelická cirkev – 5 %, islam – 2 %.

Predmet je povinný na všetkých verejných školách okrem učňovských škôl. Do 14. roku dieťaťa môžu ho rodičia odhlásiť, neskôr nie je súhlas rodičov nutný. Žiaci navštevujú náboženstvo podľa svojej konfesionálnej príslušnosti - rímsko-katolícke, protestantské alebo islamské. Žiaci, ktorí nepatria k žiadnej z týchto konfesií alebo ktorí sa odhlásili z vyučovania náboženstva, sú počas týchto hodín v škole pod dozorom učiteľa. Ako alternatívny predmet sa v poslednom čase stále viac presadzuje etika.

Portugalsko

Zmluva z r. 1976 zaručuje slobodu svedomia a vyznania. Existuje odluka cirkvi od štátu, i napriek vyše 80% rímskokatolíkov. Zákon o náboženskej slobode z r. 2001 vytvára právny rámec pre všetky náboženské spoločnosti,, ktoré pôsobia v krajine viac ako 30 rokov alebo sú minimálne 60 rokov medzinárodne uznávané.
Pre katolícku cirkev je stále v platnosti konkordát z r. 1940 (upravený v r. 1971).
Náboženstvo nie je, resp. nemôže byť (podľa miestnych predpisov) povinným predmetom. Vo verejných školách patrí náboženstvo k povinným voliteľným predmetom t. j. žiaci si volia alebo konfesionálne zamerané vyučovanie náboženstva alebo alternatívny predmet Osobný a sociálny rozvoj. Asi jedna desatina žiakov navštevuje súkromné školy vrátane konfesionálnych. Väčšinou sú katolícke.

Švédsko

Od roku 1951 existuje vo Švédsku náboženská sloboda. Do 1.1.2000 bola evanjelická luteránska cirkev štátnou cirkvou, čo aj odrazom súčasného konfesionálneho usporiadania spoločnosti: väčšinu ľudí sa hlási k protestantizmu. Náboženstvo je vo verejných školách (základných a stredných) povinný predmet vyučovaný nekonfesionálne. Od roku 1969 sa nazýva Náuka o náboženstve. Ťažiskom sú existenciálne a etické otázky ako aj informácie o náboženstvách a iných formách svetonázoru. V školách sa nepredpokladá žiaden alternatívny predmet, skoro všetky deti navštevujú náboženstvo. V súkromných cirkevných školách, ktoré navštevujú asi 2%, môže byť náboženstvo vyučované konfesionálne.

Španielsko

Ústava zaručuje slobodu svedomia a náboženského vyznania. Neexistuje oficiálne náboženstvo. Katolícka cirkev je podporovaná štátom a má rôzne privilégiá, tak ako je to zakotvené vo štyroch dohodách medzi Vatikánom a Španielskom z r. 1979.
Podľa ústavy môžu rodičia požadovať, aby deti dostávali náboženské vyučovanie s súlade s ich vierovyznaním. To je zakotvené aj v dohodách uzavretých s jednotlivými cirkvami (katolíckou, evanjelickou, židovskou a islamskou) z r. 1992. Väčšina španielskej populácie sa hlási k rímskokatolíkom. Náboženstvo je to voliteľný predmet. Existujú dva alternatívne predmety: Spoločnosť, kultúra, náboženstvo alebo rôzne študijné aktivity, ktoré sa vzťahujú na kultúrny a sociálny život. Tieto predmety nemajú svoje učebné osnovy a nie sú známkované. V dôsledku toho – hlavne vo verejných školách – stále viac študentov volí alternatívny predmet.
Náboženské spoločenstvá majú veľký vplyv na vyučovanie náboženstva. Cirkev môže na pôde školy uskutočňovať ešte ďalšie doplnkové aktivity.

Spojené kráľovstvo Veľkej Británie a Severného Írska

Zákon o vzdelaní naposledy novelizovaný v roku 1998 (School Standads and Framework Act) určuje, že náboženstvo je vo všetkých verejných školách povinný predmet. Dominantné postavenie má predovšetkým štátna cirkev, resp. anglikánska cirkev. V Škótsku je štátnou cirkvou presbyteriánska Church of Scotland. V Severnom Írsku a Walese neexistuje žiadne oficiálne náboženstvo. V Anglicku a Walese je náboženstvo je povinným predmetom. Alternatívne predmety neexistujú, ale rodičia môžu svoje dieťa z vyučovania náboženstva odhlásiť. Takisto je povinná ranná modlitba pre všetkých žiakov vo veku 5 – 16 rokov.[39] Na žiadosť rodičov môže byť náboženstvo vyučované aj inak ako v podobe kresťanskej, ak to nenarušuje rozvrh hodín a škole tým nevzniknú ďalšie výdavky.

Škótsko

Náboženstvo je povinný vyučovací predmet. Na verejných školách je vyučovaný nekonfesionálne. Alternatívny predmet neexistuje. Rodičia môžu svoje dieťa z vyučovania

[39] Miestna samospráva (Local Education Authorities) schvaľuje každých 5 rokov miestne učebné plány, ktoré musia byť v súlade s požiadavkami zákona o vzdelaní a všeobecnými smernicami, ktoré sú vyvíjané v v spolupráci s predstaviteľmi jednotlivých náboženských skupín. Tieto plány sú nekonfesionálne, musia zodpovedať kresťanskému duchu.

náboženstva odhlásiť. Ministerstvo školstva vypracúva všeobecné smernice (National Guedelines for Religious and Moral Education), na základe ktorých schvaľujú orgány miestnej samosprávy učebné plány. V konfesionálnych školách (súkromné katolícke školy) je náboženstvo vyučované konfesionálne.

Severné Írsko

Vyučovanie náboženstva v Severnom Írsku upravuje dokument Education Reform Order z r. 1989. Obyvateľstvo tvoria predovšetkým protestanti a katolíci (často medzi nimi vznikajú aj známe medializované spory). Náboženstvo je povinný vyučovací predmet. Dualizmus v konfesionálnej príslušnosti sa prejavuje aj v školskom systéme. Existujú dva druhy škôl:
- štátne školy, ktoré navštevujú prevažne protestantskí žiaci. Vyučovanie náboženstva nie je zamerané konfesionálne. Hlavnou náplňou je biblické kresťanstvo /znalosti biblie, vo vyšších ročníkoch viac osobné a sociálne témy. Rodičia môžu svoje deti z vyučovania odhlásiť,
- subvencionované rímsko-katolícke školy. Náboženstvo je vyučované konfesionálne, pričom odhlásenie nie je možné.

I napriek diferenciácií konfesií v krajinách EÚ je náboženstvo a náboženská výchova lákavým edukačným predmetom aj v 21. storočí. Náboženská výchova je potom v konečnom dôsledku naplnením zákona o náboženskej slobode, o vierovyznaní a o deklamovaní svojho svetonázorového presvedčenia.

Summary : The article I put forward deals with the problem of Religious Education at schools. Religious Education (RE) is integral educational subject which forms young maturing person, not only at elementary and primary schools but also at secondary schools. In contribution we explained what RE is, what is its subject and what are its aims, whether its aim is also History of RE. We also informed about brief review of RE in the European Union.

Literatúra :

ANSELM, H. 1996. Wege zur Bibel. Didaktische Konkretionen am Beispiel des Religionsuterrichts des 9. Jahrgangsstufe, Erlangen.
HANESOVÁ, D. 2005. *Náboženská výchova v školách*. Banská Bystrica: UMB, ISBN 80-8083-121-1.
HANESOVÁ, D. 2005. Tendencie vo vyučovaní náboženskej výchovy na slovenských základných školách v kontexte EÚ. Habilitačná práca. Banská Bystrica: UMB.
HELMING, H. 1992. *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava : SPN, ISBN 8008002816.
KAY, W. K. 2001. *Epilogue I. – II*. In Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe. Schriften aus dem Comenius-Institut. Munster: ICCS, Cominius-Institut.
KLOSTERMANN, F. 1992. *Cíl křesťanské výchovy: křesťanská dospělost*. *Teologické texty*, roč. 3, č. 2, 1992, s. 44 – 46, ISSN 0862-6944.
KOMENSKÝ, A. 1948. *Didaktika veľká*. Brno: Komenium.
KORHERR, E. 1974. *Religionspadagogik.* Wien – Munchen : Jugend et Volk, ISBN 8088696119
LIGUŠ, J. 2002. *Metodologické aspekty náboženskej výchovy a výučby*. Dizertačná práca. Banská Bystrica: UMB, ISBN 80-8055-832-9.
LORENZ, H. 1990. *Legitimation der religiösen Erziehung*. In LEITNER, R., FINK, H. *Religionspädagogik 1*, Wien: Jugend & Volk, ISBN 3492003508.
LUPTÁKOVÁ, M. 2004. *Vyučovanie náboženstva v krajinách EÚ*. Informačný materiál. Bratislava: OAV.

MUCHOVÁ, L. 1994. *Úvod do náboženskej pedagogiky*. Olomouc: Matice cyrilometodějská.
OSNOVY pre predmet náboženská výchova na ZŠ.
STACH, P. 2004. *Európa hodnôt*. Bratislava: Centrum pre európsku politiku, ISBN 9854412261.
STRÍŽENEC, M. 2001. *Súčasná psychológia náboženstva*. Bratislava: IRIS, ISBN 8088778336.
ŠTAMPACH, O. I. 1998. *Náboženství v dialogu*. Praha: Portál, ISBN 8071781681.

Kontakt: PaedDr. Pavol Tománek
Univerzita Komenského v Bratislave
Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky
Gondova 2, 818 01 Bratislava 16
Tel.: 0908831894
E-mail: tomoc@centrum.sk

Akční výzkum v edukačním procesu učitelky mateřské školy

Tomášová Alexandra, ČR

V příspěvku Akční výzkum v edukačním procesu učitelky mateřské školy popisuji možnosti využití pedagogického výzkumu v edukační práci učitelky mateřské školy. Učitelky mateřské školy jsou v profesní přípravě seznamovány s metodologii výzkumu. Zjišťovala jsem jejich zájem uplatnit osvojené kompetence v praxi při edukačním procesu dotazníkovým šetřením.

Klíčová slova:

akční výzkum, učitelé jako výzkumníci, edukační proces, hodnocení, pedagogická metodologie.

ACTION RESEARCH IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF KINDERGARDEN TEACHER

Abstract

In the contribution "Action research in the educational process of kindergarden teacher" I am describing posible wals of using educational research in the work of kindergarden teacher.

Kindergarden teachers learn during their professional training the methodology of research. I made research on their interrest to use their experience in the educational process using **questioning forms.**

Key words:

Action research, teachers as researches, edukacional proces, evaluation, pedagogic methodologi.

1 Úvod

Při pregraduální profesní přípravě učitelek mateřských škol i jejich kombinované formě zařadila R. Burkovičová (2006, s. 97) Pedagogickou metodologii. *Tvoří součást přípravného vzdělávání, vytváření systému teoretických a aplikovaných znalostí v oblasti pedagogických věd*., v důsledku nichž se vytváří u budoucích učitelek mateřských škol profesně pedagogická kompetence. Pro výkon této profese v každodenní práci získávají učitelky mateřských škol nezbytné kvalifikační požadavky pro projektování, plánování edukačního procesu. Studující využijí již osvojené kompetence získané při sebereflexi v souvislosti při konstrukci a realizaci projektů. Ze své realizované praxe, realizovaného edukačního procesu, studující získají poznatky, dovednosti a zkušenosti, které pomoci výzkumných metod podrobí přesnější deskripci, hledání kauzální příčiny, vyvození závěrů. Dalším krokem při řešení problémů v edukačním procesu, v praxi učitelek, je optimalizace a zefektivnění edukačního procesu, zejména při jeho plánování. Plánování podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání vyžaduje znalost dosažené úrovně dětí, prostředí, rodiny, tedy vnějších vlivů na děti, učitelky potřebují hledat příčiny a vysvětlit důsledky jejich vzniku. Vedle vědeckého výzkumu se doporučuje využívat pedagogický výzkum v praxi učitele za účelem zlepšení edukační činnosti a řešení pedagogických problému v praxi učitele. Pedagogický výzkum, který učitel provádí ve své praxi za účelem zjištění příčin problémů a hledání řešení pro další edukační činnost nazývají J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš *akčním výzkumem*, jak jej definují v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 14). Předpokládá se,

že učitelka mateřské školy zařadí do své práce akční výzkum jako prostředek ke zjištění příčin problémů, poznání pedagogické reality. Pedagogické problémy v edukační činnosti, řešení problémových situací v každodenní školní praxi, stejně tak i hledání konstruktivního řešení případů při spolupráci s rodiči dosud řešily učitelky na základě tzv. intuice, tedy na základě svých zkušeností získané v průběhy doby, po kterou působila v praxi. Nově se učitelka mateřské školy dostává současně do role učitelky a výzkumníka a následně pak provádí reflektovanou optimalizaci edukačního procesu a při náledném edukačním procesu zefektivňuje svou práci.

Kurikulární reforma přenáší váhu zodpovědnosti na pedagogy v mateřské škole při plánování, autoevaluaci, spolupráci s rodiči a dalších oblastech práce školy a proto se doporučuje zjišťovat úroveň pedagogické reality, příčiny problémů, jejich porozumění a vysvětlení pomoci relevantnějších nástrojů – akčním výzkumem. J.Maňák, V. Švec (2004, s. 53) popsali cíle, funkce a charakteristiky akčního výzkumu v praxi učitele, *který přispívá k profesionálnímu rozvoji učitele jako jednotlivce a učitelství jako profese.*

2 Význam akčního výzkumu v práci učitelky mateřské školy

V průběhu profesní přípravy studujících obor Učitelství mateřské školy (Burkovičová 2007) je zařazeno seznámení s vědní disciplínou pedagogická metodologie, kdy po zvládnutí problematiky obsahu předmětu má přispět k úspěšnému řešení projektů i bakalářských prací studujícími. V seminářích studující řešily problémové úlohy, seznamovaly se s postupem řešení problémových situací z praxe v mateřské škole. Na modelových příkladech bylo vysvětleno a názorně předvedeno zjišťování příčin problémů pomoci výzkumných nástrojů – výzkumných metod. Studující se seznámily s jednotlivými výzkumnými metodami, postupem při zpracování získaných údajů, dat, vyvozením závěrů a jejich interpretací. (Chráska, 2007) V seminářích si osvojily kompetence pro realizaci akčního výzkumu, který mohou realizovat ve své praxi. Probíhají jako činnosti sebereflexe, jak je popisuje a vymezuje A. Seberová (2006,s. 99), tedy jako sebereflexe s prvky akčního výzkumu nebo jako akční výzkum realizovaný v praxi učitelů, který nese tyto rysy:

- s cílem měnit vlastní edukační proces, získávat poznatky z praxe, zjištění příčin problémů
- řešení otázek vyplývá z praxe učitelů
- plán výzkumu není dogmatický, v průběhu se může měnit a pozměňovat
- výběr respondentů není reprezentativní, může být v průběhu pozměněn
- způsob získávání dat není dogmatický, metody mohou být v průběhu pozměněny
- při vyhodnocení se používá analýza dat, deskriptivní statistika
- při akčním výzkumu se využívá terminologie používaná v praxi učitelů
- nevýhodou je, že výsledky výzkumu podléhají subjektivním vlivům učitele
- výhodou pro praxi učitele je, že jsou předloženy ihned po výzkumu a na základě nich se obohacuje učitelovo poznání
- výsledkem je bezprostřední zpětná vazba (ovlivněná jeho vlastní zkušeností) pro další činnost učitele

(Seberová 2006, s. 73)

Akční výzkum realizovaný v praxi učitelů se orientuje na praxi, výsledky jsou využívány učiteli pro optimalizaci a zefektivnění vlastního edukačního procesu, zavádění změn v praxi,

je tedy *procesem učení a změny*. Učitelé využívají metodologii výzkumu a také výzkumné metody, které jsou používané pro pedagogický výzkum. Výsledky akčního výzkumu slouží učitelům k rozhodování o dalším postupu v praxi, průběžně mohou být vyhodnocovány a porovnávány s jejich uplatněním v praxi. (Seberová 2006, s. 73)

3 Využijí učitelky získané kompetence ve studiu „Pedagogická metodologie“ve vlastní pedagogické práci?

V mateřské škole se učitelky při edukačním procesu setkávají s řadou problémů a odpověď na odborné otázky může poskytnout realizovaný akční výzkum v jejich vlastní práci. Cílem bylo zjistit, zda učitelky mateřských škol studující v přípravném studiu oboru Učitelství mateřské školy kombinované formy předpokládají využití získaných kompetencí ve své praxi. 49 oslovených studujících odpovědělo na otázky v dotazníkovém šetření se 100% návratností.

	Sledované oblasti	**Ano %**	**Ne %**	**Dosud neví %**
1.	Respondentky, které působí v praxi v mateřské škole	83	16	-
2.	Absolvovaly praxi v mateřské škole v průběhu studia	100	0	-
3.	Zjišťovaly úroveň dětí při plánování výuky	67	33	-
4.	Považují za nutné zjišťovat příčiny problémů u dětí	84	0	16
5.	Poznávají příčiny problémů na základě praxe, intuice	67	0	33
6.	Předpokládají, že budou potřebovat provádět výzkum ve své praxi	75	0	25
7.	Využijí přípravu z „Pedagogické metodologie“ v praxi	84	0	16
8.	Považují za potřebné zjišťovat výchozí stav – úroveň dětí pomoci pedagogického výzkumu při plánování dle RVP PV	100	0	0

Tabulka č. 1: Výsledky dotazníkového šetření.

1. Z celkového počtu dotazovaných respondentek působí 83 % v praxi v mateřské škole, 16% se připravuje pro profesi učitelky MŠ.
2. Všechny oslovené respondenty absolvovaly praxi v MŠ a seznámily se s požadavky profese učitelky MŠ.
3. 67% zjišťovalo úroveň dětí při plánování edukačního procesu, 33% nezjišťovalo vstupní úroveň dětí.
4. 84% dotazovaných považuje za nutné zjišťovat příčiny problémů u dětí v praxi při jejich řešení.
5. Oslovené respondentky z 67% rozlišují příčiny problémů na základě praxe, intuice, 33% zatím nedovede určit.

6. 75% dotázaných respondentek předpokládá, že bude potřebovat provádět akční výzkum ve své práci.
7. 16 % se domnívá, že nevyužije přípravu z „Pedagogické metodologie“ ve své praxi, zatímco 84 % sdělilo, že uplatní přípravu z „Pedagogické metodologie“ v praxi.
8. Všech dotázaných 100% respondentek odpovědělo, že při plánování dle RVP PV považuje za potřebné zjišťovat výchozí stav pomoci akčního výzkumu.

6 Závěr

Učitelky mateřských škol studující v přípravném studiu oboru Učitelství mateřské školy kombinované formy předpokládají využití získaných kompetencí ve své praxi. Předpokládají, že využijí osvojené kompetence při plánování dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Zjistí ve skutečnosti například, kolik děti vypiji při pitném režimu tekutin, kolik barev, geometrických tvarů používají aktivně, jaká je úroveň jemné motoriky prstů, úroveň schopností a předpokladů u dětí v oblasti hudební, výtvarné, matematických představ apod. Studující předpokládají využití výzkumu při zjišťování dosažené úrovně dětí pro plánování v 75%, z výpovědi vyplývá, že doposud 33% dotazovaných nezjišťovaly dosaženou úroveň dětí pro plánování edukačního procesu. 84% dotazovaných předpokládá, že v praxi bude zjišťovat příčiny problémů u dětí předškolního věku v mateřské škole. 84% hodlá zjišťovat příčiny problémů u dětí výzkumným šetřením. Závěrem lze konstatovat, že oslovené respondentky po absolvování studia předmětu „Pedagogická metodologie“ jsou odhodlány uplatnit osvojené kompetence pro akční výzkum v praxi.

7 Literatura

- BURKOVIČOVÁ, R. *Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol*. Ostrava : OUO, PdF, 2006. ISBN 80-7368-270-2.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada Publishing,a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-029.
- SEBEROVÁ, A. *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*. Ostrava : OUO, PdF, 2006. ISBN 80-7368-239-7.

Kontaktní adresa:

Alexandra Tomášová, Mgr., Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra primární a alternativní pedagogiky, Mlýnská 5, 702 00 Ostrava1, tel.: 597 092 697, e-mail: alexandra.tomasova@osu.cz

Výchova k tradičným hodnotám pri výučbe anglického jazyka

Ľubica Varečková, SR

Anotácia : Príspevok sa zaoberá výchovou k tradíciám, prostredníctvom vyučovania folklórnych textov v anglickom jazyku. Zameriava sa na zvykoslovie, ľudové umenie a remeslá.

Kľúčové slová: folklór, tradície, aktívna komunikácia, kultúrne dedičstvo, pozitívny vzťah k tradíciám

Čo je to folklór? Čo sú tradície? Majú tieto slová v modernej dobe nejaký význam? Veď sme súčasťou zjednotenej Európy. Zjednotenie však nemožno stotožniť s identickosťou národov, národností či kultúr. História, kultúra, tradície, folkór, vzájomné prelínanie a ovplyvňovanie sa, zmeny či spolužitie etník je tým, čo v dejinách bolo, je a bude a je to práve tým, čo robí každý národ či etnikum jedinečným.
Moderná doba prináša moderné výdobytky, technológie... A čo duchovné dedičstvo, dedičstvo našich predkov? Práve technológie sú tým prostriedkom, ktoré nám pomôžu uchovať ostatky živých foriem pre budúce generácie.
Treba si uvedomiť, že vzťah k duchovnému dedičstvu, jeho uchovávanie a rozvíjanie je mierou vyspelosti každého národa. Preto každý vyspelý národ nadväzuje na svoje bohaté kultúrne tradície a snaží sa ich zmysluplne rozvíjať.

Kultúrne dedičstvo Slovenska či ktorejkoľvek inej krajiny je nenahraditeľným bohatstvom.
Kultúrne dedičstvo je

- svedectvom vývoja spoločnosti
- súvisí s filozofiou, náboženstvom,
- súvisí s vedou, technikou, umením a ich vzájomným ovplyvňovaním sa.

Jednoznačne je dokumentom vzdelanostnej a kultúrnej úrovne slovenského národa i iných národov, národnostných menšín, etnických skupín a jednotlivcov, ktorí žijú alebo v minulosti žili na istom území.
Kultúrne dedičstvo je potrebné chrániť a uchovávať.
Uchovávať znamená okrem zdokumentovania, výskumov, ochrany a zveľaďovania najmä odovzdávanie mladším generáciám napríklad aj formou vzdelávania. V súčasnosti je uchovávanie vlastne oživovaním.

Deklarácie UNESCO presne stanovujú opatrenia zamerané na zabezpečenie životnosti kultúrneho dedičstva. Zahŕňajú klasifikáciu, dokumentáciu, výskum, záchranu, ochranu, propagáciu, zveľaďovanie, odovzdávanie, a to najmä formou oficiálneho a neoficiálneho vzdelávania, ako aj jeho revitalizáciu.

Ak chceme naše kultúrne dedičstvo chrániť, uchovávať a odovzdávať mladším generáciám, musíme siahnuť po takých prostriedkoch a metódach, ktoré nám k tomu dopomôžu. Výchova je práve jedným z týchto prostriedkov.

Pozrime sa reálne na súčasný stav. Súčasnosť je vlastne výsledkom akéhosi zabúdania, či opomínania. Niežeby sa o folklóre, či tradíciách nehovorilo vôbec, ale faktom je, že sa dostalo

na okraj záujmu spoločnosti. Existujúce folklórne súbory bojujú o prežitie, ľudoví rezbári vymierajú, ľudová slovesnosť sa spomína vo výučbe dosť okrajovo... Keď si spravíte prieskum medzi mladými ľuďmi zistíte že máloktorí poznajú naše obyčaje, niektorí už nevedia zaspievať ľudové piesne, nevedia čo je fujara....
Danek vo svojej publikácii hovorí : „Je nevyhnutné vychovávať k reálnemu videniu sveta, jeho interkulturálnym prejavom a väzbám, k medzicivilizačnej tolerancii a chápaniu.“ (Danek, 2005 s. 20)

Aká je v tejto súvislosti úloha učiteľa cudzieho jazyka?
„Učiteľ cudzieho jazyka pomáha vytvárať spoločenské a kultúrne hodnoty, ako sú rešpekt k rozdielnostiam, aktívnu komunikáciu, aktívny postoj k spoločnosti a skúsenosť s rôznymi kultúrami a životnými štýlmi iných krajín. Učenie sa cudzieho jazyka obohacuje kultúrny obzor študentov, pomáha im vytvárať si kritický postoj k vlastným spoločenským a kultúrnym postulátom“. (Bérešová, 2006, s. 156)

Ak skutočne chceme vychovávať a viesť k chápaniu interkulturálnych vzťahov, uchovávať tradície a v nich ukrytú jedinečnosť každého národa či etnika, cudzí jazyk je jednou z možností, ako vychovávať a viesť študentov k láske k vlastným tradíciám, a tiež k schopnosti vzájomne porovnávať rôzne kultúry a tradície.
„Poznanie jazykov je prejavom určitej túžby a záujmom o spoluprácu s inými ľuďmi, pochopenie ich názorov i prístupov k životu s možnosťou hľadania a nájdenia medziľudského konsenzu.“ (Danek, 2007, s.121)

Slováci žijúci v zahraničí sú hrdí a oveľa viac si vážia a poznajú našu kultúru a tradície , než mnohí naši domáci, ktorí tu žijú. Cudzincov, turistov prichádzajúcich na Slovensko fascinujú a lákajú kultúrne pamiatky, naša kultúra, tradície, ľudové výrobky...

Vysokoškolské štúdium dáva študentom možnosť vybrať si z ponuky povinne voliteľných predmetov alebo voliteľných predmetov tak, aby si vybrali predmety, ktoré ich zaujímajú alebo majú k nim vzťah.
Motivácia je pravdepodobne najpoužívanejší termín pri vysvetľovaní či zdôvodňovaní úspechu či neúspechu nejakej činnosti. Motivácia je jednoznačne aj kľúčom k učeniu.

Hoci donedávna bol pre učiteľa cudzích jazykov v centre pozornosti len cieľ komunikatívny a s ním spojený rozvoj komunikatívnych kompetencií, v súčasnosti sa do pozornosti viac dostáva aspekt medzikultúrnej komunikácie.
Tento aspekt je zviazaný so zjednocujúcou sa Európou ako aj s prípravou generácií na život v multikultúrnom a multijazykovom prostredí.
Je potrebné poznať naše tradície, folklór, ako aj dokázať sprostredkovať informácie o ňom, konfrontovať ho s inými kultúrami.

Ako motivovať študentov, aby prejavili záujem o predmet folkloristika?
Predmet folkloristika je súčasťou ponuky tretieho ročníka jednoodborového štúdia Anglický jazyk. V zimnom semestri je to povinne voliteľný a v lete voliteľný predmet.
Predmet poskytuje študentom možnosť pracovať s odbornými textami v anglickom jazyku, zoznamuje ich sa so slovenskými tradíciami, folklórom, ľudovou slovesnosťou, ľudovým umením a remeslami v Európskom kontexte.

Európsky či svetový kontext je priestorom na porovnávanie symbolov či ľudových motívov a iných prvkov vyskytujúcich sa a charakterizujúcich iné kultúry.

Tradície, či obradový folklór sú nie veľmi známe dnešným študentom, ale ak študentov namotivujete, nájdu si zdroje informácií nielen na internete, ale aj od vlastných starých rodičov, či známych a tým získavajú autentické a pritom osobne zozbierané informácie, texty, fakty, zviazané s lokálnymi tradíciami prípadne dialektmi.

Pri výučbe cudzieho jazyka nejde len o to, aby študenti získali v určitom rozsahu vedomosti o jazyku (čo je však tiež nutné), ale predovšetkým to, aby dokázali všetky jazykové znalosti komplexne využívať pri praktickom uplatnení cudzieho jazyka.
Pri počúvaní, čítaní využívajú receptívne zručnosti, pri ústnom a písomnom prejave produktívne zručnosti.

Vyučovanie cudzieho jazyka predstavuje integrovaný akt, v ktorom sú jednotlivé časti navzájom organicky spojené a usúvzťažnené a preto sa v poslednom období kladie dôraz na piatu receptívno-produktívnu zručnosť – preklad.

Študenti musia vo svojej príprave hľadať slovenské texty (maďarské, či iné texty) a snažiť sa o ich jednoduchú a neskôr zložitejšiu interpretáciu ako aj preklad do anglického jazyka. Príkladom môžu byť ľudové piesne – svadobné, pohrebné...ďalej pranostiky a porekadlá, ľudové rozprávky...). Na druhej strane sa snažia porozumieť a preložiť pôvodné texty napr. pranostiky.

V prípade záujmu sa na predmete zúčastňujú aj zahraniční študenti, pre ktorých sú naše zvyky, tradície zaujímavé a dáva im to možnosť porovnávať zvyky vo svojej krajine s našimi. Sami prinášajú svoje poznatky o svojej krajine a jej zvykoch a rovnako môžem potvrdiť, že aj oni boli tí, čo tieto informácie zisťovali, lebo boli pre nich neznáme.

Vo všeobecnosti je motivácia považovaná za vnútornú pohnútku, impulz, emóciu či túžbu, ktorá núti človeka k určitej aktivite. Aby učiteľ dosiahol efekt, je potrebné starostlivo vyberať motivačné aktivity. Správna motivácia vedie k úspešnému zvládnutiu zadania, či prípravy na ďalší seminár.

Osvedčila sa mi forma zbierania informácií, skúmania, štúdia či zozbierania informácií a faktov spolu s následnou prezentáciou. Tému a formu samotnej prezentácie si študenti po konzultácii so mnou vyberajú sami podľa vlastného výberu. Niekedy si 2-3 členná skupina volí spoločnú prezentáciu. Vhodnou doplnkovou formou sú mini úlohy, ktoré mi každý študent posiela mailom. Napr: nájdi príslovia a porekadlá, viažuce sa s tvojim menom alebo mesiacom v ktorom si sa narodil, narodila. Nájdi pôvod svojho mena....

Cieľom predmetu je

- získanie nových poznatkov o tradičnej kultúre, folklóre a zručnostiach ľudí
- upevňovanie jazykovej a komunikatívnej kompetencie
- sprostredkovanie kultúry a života v danej lokalite, prípadne iných krajinách
- nadobudnutie a rozvíjanie prezentačných techník
- rozvoj estetického cítenia a kreativity v cudzom jazyku
- celkový rozvoj osobnosti.

Používané texty často obsahujú obrazné pomenovania alebo symboly, ktoré môžu byť nezrozumiteľné a tak je potrebná rekonštrukcia, objasnenie, porovnávanie, kontrast, správna interpretácia a tiež niekedy aj rekonštrukcia textu.

Rôzne techniky práce s textom umožňujú formovať, vytvárať a ovplyvňovať národné povedomie študentov, viesť ich k národnej hrdosti a láske k tradíciám. Konkrétne texty vedú k skutočnému poznávaniu tradícií, kultúr ako aj histórie Slovákov v Európe.

Folklór patrí medzi najväčšiu pýchu našej krajiny. Nie nadarmo sa ňou ako národ prezentujeme všade po svete. Každá oblasť, mesto, dedina, obec na Slovensku má svoj vlastný charakter a svoj vlastný folklór, ktorý pozostáva z kroja, hudby, piesní, architektúry, zvykov, tradícií, tancov, nárečia...

Buďme na ne hrdí a veďme mladých k poznávaniu, oživovaniu a hrdosti naň.
Toto všetko úsilie vedie k uchovávaniu tradícií a

- v lokálnych spoločenstvách
- k šíreniu prirodzenou formou medziľudskej komunikáciu
- k šíreniu prostredníctvom masmédií
- k šíreniu prostredníctvom folklórnych kolektívov, ľudových združení a spolkov
- a vo veľmi dôležitej miere vzdelávaním.

Vyspelý národ si váži svoje duchovné dedičstvo, uchováva a rozvíja ho. Staňme sa aj my vyspelý národom a nadväzuje na svoje bohaté kultúrne tradície. Spoločne sa ich snažme zmysluplne rozvíjať, chrániť a oživovať. Hľadajme všetky dostupné formy, ktorými to môžeme dosiahnuť.

Summary:
The article deals with upbringing youth, utilizing the folklore texts and keeping national heritage and folklore traditions as an indespensable part of real entity in the European or the world context.

Literatúra

7. Bérešová, J.: Európsky profil vzdelávania učiteľov cudzích jazykov in Quo vadis vysokoškolský učiteľ? UCM Trnava 2006
8. Danek, J. Výchova v súčasných podmienkach globálneho sveta, Trnava UCM 2005
9. Danek, J.: Výchova ako súčasť života, teória a prax, Trnava, UCM 2007
10. Bérešová, J.: Európsky profil vzdelávania učiteľov cudzích jazykov in Quo vadis vysokoškolský učiteľ? UCM Trnava 2006
11. Encyklopédia ľudovej kultúry Slovenska, Veda,1995
12. Widdowson, H.G.: Aspects of Language Teaching , Oxford University Press, 1991

Kontakt: PaedDr. Ľubica Varečková
Univerzita sv. Cyrila a Metoda
Filozofická fakulta
Oddelenie odbornej komunikácie pri Katedre anglistiky a amerikanistiky

Nám. J. Herdu 2, 917 00 Trnava
Tel.: +421335565463
e-mail: lubica.vareckova@ucm.sk

The teacher's role in pre-school education

Anna Watoła, PL

Abstract:

The article presents the most important tasks set before a pre-school teacher. In this area a pre-school teacher's task is to observe and stimulate a child's development, and correct motor-perception dysfunctions. One of the crucial tasks is preparing a child for school and co-operating with a child's family environment.

Key words: pre-school, teacher, pre-school education, school readiness

* * *

Introduction

The teacher's role in pre-school education has over the years undergone numerous and frequent changes. The first kindergartens were created mainly because of the necessity of supporting children from poor background with care. During the post-war period the development of kindergartens was connected with the growth of female employment and the necessity of giving care to children whose parents worked. One of the most important roles of kindergartens has always been child-care. The moment the research showed how important, complex and diverse the experiences the child in the pre-school period acquires, the role of the kindergarten has been shifted to upbringing and educational role. (Guz E.,1996,s.10).

This research showed that with similar intellectual and social possibilities of the children who attended kindergartens, as adults they were: better educated, reached higher standard of living, earned more, less frequently used social help, less frequently had conflicts with the law. It is obvious today that pre-school education is a good basis for further education, and a good start a school decides about a child's further education and their school success („Perry pre – school Project").

The quality of the education-didactic work of kindergartens is influence by teachers' Professional activity, which increased when the law about promoting teachers was implemented.

In Poland pre-school education is performed in different types of institutions, such as:

- municipal kindergartens,
- private kindergartens,
- pre-school forms for 6-year-old children in primary school,
- kindergartens run by monastic congregations and non-public kindergartens.

Many pre-school institutions direct their activity to children less than three years of age. More and more often pre-school teachers and parents of children aged 1,5 to 2 can see great developmental advantages in their children, the basis of which is a several-hour stay with other children in an environment of properly chosen didactic materials not present at home. It very often happens that the parents stay in a kindergarten for several hours together with their children. During such classes they can ask for the teacher's professional advice, together with specialists they can help in early diagnosis and sometimes early specialist intervention, which can become a chance for further success.

Pre-school teacher - Legal conditions and pre-school education aims and tasks

The Polish educational system kindergarten is the first stage of education. W. Okoń defines kindergarten as: „the educational institution for children aged 3 to 6, being the first stage in a uniform school system" (Okoń W.,1984). For many years pre-school education in Poland included 6year-old children(GUS,1998/99). Nowadays, according to the educational law pre-school teaching includes children aged 3 to 6 (Regulation,2003), but the clause concerning 6-year-old children has been changed. Since the school Lear 2004/2005 a six-year-old child is obliged to fulfil a year's school preparation in a kindergarten or in a pre-school form in primary school (Regulation, 2003).

Nowadays according to the educational law, pre-school education includes supporting the development and early education of a little child since being three years old up to the start of education in a six-year primary school. Pre-school education is performed in kindergartens and pre-school forms for 6-year-old children in primary schools. These places ensure care, upbringing and education in the atmosphere of approval and safety. Kindergartens create conditions enabling a child to acquire the so-called 'school readiness'. They play the counselling and supporting role towards the family:

- they help to recognise the developmental capabilities of a child and to undertake early specialist intervention when needed,
- they inform about the current child progress,
- together with parents they adjust the directions and the spectrum of tasks performed in kindergartens.

A pre-school teacher's tasks include ensuring overall physical, mental and socio-emotional development of children and preparing them for school (Okoń W.,1975).

The aim of pre-school education is to support and direct a child's development according to their innate potential and developmental capabilities in the social, cultural and environmental relationships. A teacher creates conditions which are different from those children have at home, a certain amount of tension, of new difficulties in contacting peers and adults. These conditions let children find ways of solving new problems to be able to adapt to the new environment (Sawa B., 1998).

Another task is selecting the content to be taught and ways of passing it on to children, to develop their eagerness to learn and their desire to know more, and thus their motivation and possibilities of education later in their lives.

It is assumed that pre-school education should be a link between family and school education, which would reflect in both the form and content. The teaching concept, according to the philosophy of the „education of the 21st century" includes tasks of primary education for the pre-school teaching stage, which is the starting point for a person's continuous improvement, included in the four sections being the consequence of the „four pillars of knowledge".

Both the child and the teacher operate in the selected sections of the teaching programme basis. In each of the educational areas a teacher's tasks are a reaction to the developmental needs and expectations of a child whose creative activities work towards its own development. The programme basis (Regulation, 2002) is very open, which makes it possible to construct different pre-school teaching programmes. A pre-school teacher carries out tasks included in the pre-school education programme basis, which meet a child's developmental needs and expectations. The following educational areas have been outlined:

I. Knowing and understanding oneself and the surrounding world
II. Acquiring skills through acting
III. Finding one's place In a group of peers, community

IV. Building a system of values (Regulation, 2007).

Preparing a child for school

Preparing a child for school is not a separate area in a teacher's activity. This task is performed in all activities leading to activate a child, so that they can achieve the highest possible level of school readiness (Dudzińsa I.,1976).

One of the most important tasks of pre-school education is preparing a child for school. Pre-school institutions create conditions necessary for a child to achieve „school readiness" understood as the effect of development and learning. School readiness, according to Barbara Wilgocka-Okoń is not only preparing a child, but also a school, which means adjusting its educational activity to a child's different ways of cognition and representation of reality. This means mutual adjustments – a child must know what the school will expect from them, and the school must meet the possibilities and expectations of the child. Preparing a school for the varied level of school readiness of children staring school education is necessary because of the developmental differences and environmental conditions.

Attending a pre-school education gives a child a chance to gain important intellectual and social skills making school adaptation easier (Wilgocka – Okoń B., 1999).

Each child has their own individual way of learning, receiving and responding to stimuli and an individual type of intellectual and social experience (Wilgocka – Okoń B., 1972). This is why pre-school teachers, through creating conducive environmental conditions for individual development, enable a child to acquire school readiness. The contact between a child and a teacher in a kindergarten is also supposed to protect them to some extent against the unfavourable influence of the family environment (Więckowski R., 1998).

When a child attends a kindergarten, during different activities a teacher can notice some symptoms which may hinder achieving school readiness. The teacher's task is to:

- Observe a child's development,
- Stimulate a child's development,
- Correct disorders in the motor-perceptive functions that is vital in the process of learning to read and write.

Contact between a teacher and a child's family environment

A special element of functioning of a kindergarten is the contact between a teacher and a child's family environment. Co-operation in this respect is its statutory duty (Regulation,1999). In many pre-school education institutions the quality standards include different forms of this co-operation. Both the standards of achievements and the standards of requirements and the adapted criteria are frequently related to the organisation of a kindergarten's educational-didactic process connected with the conditions which help children reach school readiness. In this aspect a kindergarten:

- Performs diagnosis and documentation of each child's achievements and monitors the growth of abilities and knowledge,
- Runs pedagogic observation in order to learn about and satisfy developmental needs of children,
- Teachers keep a record of the results of pedagogical observation according to the rules set in the kindergarten statute,
- The results of pedagogical observation are to direct the actions according to both the individual needs and these of the group,

- Assists and directs the development of a child according to their innate potential and developmental capabilities
- Helps parents to recognise their children's developmental capabilities and to undertake the early specialist intervention,
- Cooperates with specialists giving psychological, pedagogical and another specialist help (Project, 2001).

The role of a kindergarten teacher is to perform observation and diagnosis of individual development of a child, and in the case of discovering specific difficulties to undertake equalising actions. It is important to make family environment involved in these actions and to point at the ways of levelling the difficulties. The co-operation between the kindergarten and the family should consequently ensure the uniformity of the educational effect on a child (Pawłowska R., 1986).

When a child starts attending a kindergarten, they must overcome the difficulty connected with parting from their parents and changing the surroundings for several hours daily. Such change takes place again when a child finishes pre-school education and enters a new reality, which is the school reality (Kowalski S., 1962), writes that while changing environments, a child very often experiences a crisis in development. Helping a child to overcome both kinds of crisis (early kindergarten and early school), is also a task that should be undertaken by a teacher. Child care and education in the period of their starting attending pre-school require taking actions to make it easier for a child to feel the differences between their family and pre-school environments. An analogical situation is when a child leaves a pre-school environment and becomes a first grade student. One of the pre-school teacher's functions is then preparing a child to adapt in the school environment with no or little sense of crisis.

Conclusions

The fast pace of changes in the political, social, professional and personal life is a phenomenon that every person can feel. With time, methods and forms of teaching and managing an educational institution change. These changes make a contemporary man continually analyse and find ways of acting, which will increase their effectiveness. The reform of Polish education completely changes the role of a teacher, whose responsibility is now creating such educational situations, which will let young people function in the changing reality (Morańska D., 2007). A teacher is now searching for system and methodical possibilities in which a learning person will be able to acquire knowledge and skills by them. Traditional ways of gathering knowledge seem no longer effective, giving way to learning the ability to search for knowledge and transform it to be able to solve continuously arousing problems.

Bibliography

1. Amerykański program „Perry pre – school Project".
2. Dudzińska I, Cybulska – Piskorek J., Lipina S., Malko D., Mystkowska H., Sławecka J., Metodyka wychowania w przedszkolu, WSiP, Warszawa 1976, część III.
3. GUS z roku 1998/99 - z danych wynika, że 97,5 % ogółu sześciolatków (w tym 100%, a na wsi 89,8 %) uczęszcza do placówek przedszkolnych.
4. Guz E., Edukacja przedszkolna w okresie przemian. Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP. Warszawa 1996.
5. Kowalski S., Rozwój mowy i myślenia, Warszawa, WSiP 1962.

6. Morańska D., Kompetencje nauczycieli dla edukacji przyszłości – doskonalenie zawodowe, w: red. M. Kozielska, Edukacja dla społeczeństwa wiedzy, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2007.
7. Okoń W., Słownik pedagogiczny, Warszawa 1975.
8. Pawłowska R., Poradnictwo pedagogiczne. WSiP, Warszawa 1986.
9. Podstawa programowa stanowi załącznik nr 1 do rozporządzenia MEN z dnia 1 grudnia 1999 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz.U. Nr 2 z 17 stycznia 2000r, poz. 18), oraz załącznik do rozporządzenia MENiS z dnia 26 lutego 2002 r. poz. 458.
10. Podstawa Programowa Wychowania Przedszkolnego Dla Przedszkoli I Oddziałów Przedszkolnych W Szkołach Podstawowych (Dz. U. nr 2 z dnia 17 stycznia 2000 r. , poz. 18).
11. Projekt „Standardów jakości pracy przedszkola" opracowany w Oddziale Standardów Edukacyjnych Wydziału Jakości Nadzoru Pedagogicznego i Standaryzacji Edukacyjnej, opublikowane w: Magazyn Szkolny 12 styczeń 2001, Nr 3/ 10/ 212.
12. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowych statutów publicznej sześcioletniej szkoły podstawowej, publicznego gimnazjum oraz publicznego przedszkola (Dz. U . Nr 14, poz. 131 z późniejszymi zmianami).
13. Sawa B., Dzieci z zaburzeniami mowy Warszawa, 1998, WsiP.
14. Ustawa o systemie oświaty – Art. 14 pkt. 3.
15. Ustawa o systemie oświaty – zmiany z dn. 27.06.2003 Rozdział 2 Art. 14 pkt.1.
16. Wilgocka – Okoń B., Gotowość szkolna a uczenie się w przedszkolu.W: Wychowanie w Przedszkolu1999 nr 3.
17. Wilgocka – Okoń B., Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko. PWN, Warszawa 1972.
18. Więckowski R., Pedagogika wczesnoszkolna. WSiP 1998.
19. Załączniki do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. (DZ.U. z dnia 31 sierpnia 2007 r. Nr 157, poz. 1100).

Kontakt

Dr Anna Watoła
Uniwersytet Śląski
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów
Ul Grażyńskiego 53
40 – 126 Katowice, Polska
e-mail : watola@poczta.fm

Vyučovacie metódy vo vzťahu k učebným a vyučovacím štýlom a ich výchovný vplyv vo vyučovaní

Tímea Zaťková, SR

Anotácia: Štúdia sa zaoberá problematikou vyučovacích metód vo vzťahu k učebným a vyučovacím štýlom. Venuje sa otázkam optimálneho výberu metód na konkrétny vyučovací proces a podrobnejšie zdôrazňuje vplyv učebných štýlov žiakov a vyučovacieho štýlu učiteľa vo vyučovaní.

Kľúčové slová: vyučovacie metódy, učebné štýly žiakov, osobnosť žiaka, osobnosť učiteľa, vyučovací štýl učiteľa.

Úvod

V poslednom období sa sústreďuje záujem odbornej, ale i laickej verejnosti na reformu školy najmä z hľadiska obsahového, od čoho sa však odvíja i modernizácia a skvalitnenie výučby z hľadiska uplatňovaných vyučovacích metód. V školskej praxi vyučovacie metódy nevystupujú ako samostatný element, o ktorého voľbe a použití rozhoduje iba samotný učiteľ, ale sú vždy v určitom vzťahu k ostatným prvkom vyučovacieho procesu. Vyučovacia metóda je teda komplexný edukačný fenomén, ktorý je determinovaný rôznorodými výchovnými a vzdelávacími cieľmi, obsahom, ktorý má byť sprostredkovaný, variabilnými edukačnými podmienkami, použitými organizačnými formami a prostriedkami a v neposlednom rade metódu ovplyvňuje interakcia medzi učiteľom a žiakom.

Vyučovacie metódy tvoria nosnú oblasť záujmu teórie vyučovania a sú neoddeliteľnou súčasťou vyučovacieho procesu v škole. Od ich výberu a spôsobu uplatnenia vo vyučovacom procese závisí kvalita a efektívnosť pedagogickej práce, ktorá sa odzrkadľuje v dosiahnutých učebných výsledkoch žiakov. Učiteľ musí zvážiť vhodnosť metódy už pred jej použitím. Učiteľov výber adekvátnej vyučovacej metódy determinuje následnú úspešnosť dosahovania vytýčených výchovno-vzdelávacích cieľov.

Voľba adekvátnej vyučovacej metódy

Pri voľbe vyučovacích metód z bohatého inštrumentária, ktoré má konkrétny vyučovací predmet k dispozícii, musí učiteľ brať do úvahy aj ďalšie kritériá, než len tie, ktoré sú obsiahnuté v tej ktorej klasifikácii vyučovacích metód. Výber vyučovacích metód ovplyvňuje mnoho činiteľov. Na prvom mieste je to poznanie základných zákonitostí výchovno-vzdelávacieho procesu, určujúca je tiež cieľová orientácia vyučovania, rešpektovanie obsahu jednotlivých vyučovacích predmetov, tematických celkov atď. K determinujúcim činiteľom patrí najmä rešpektovanie žiaka a jeho špecifických vlastností, zohľadnenie vonkajších podmienok vyučovacieho procesu a predpokladov učiteľa i žiakov pre realizáciu zvolenej metódy.

Vyučovacie metódy predstavujú istý projekt činností vo vedomí učiteľa. Tento projekt sa realizuje v praxi ako sústava činností učiteľa a žiakov, rôznych aktov, operácií a postupov vyučovania a učenia. Aby tieto činnosti viedli efektívne k vytýčeným cieľom, musí pri výbere metód učiteľ zohľadňovať všetky zretele, najmä cieľ a typ školy, ale vychádza aj z konkrétneho cieľa a obsahu vyučovacej hodiny, z charakteru vyučovacieho predmetu a preberaného učiva, rešpektujúc pritom individuálne osobitosti žiakov a didaktické zásady.

Učiteľ musí tvorivo využívať širokú škálu vyučovacích metód v kombinácii s rôznymi formami a koncepciami vyučovania. Veľké množstvo vyučovacích metód a ich obmien môže učiteľa inšpirovať k ich tvorivému uplatňovaniu v edukačnom procese a k experimentovaniu s nimi. Rozmanitosť vyučovacích metód nesmie učiteľov zvádzať len k určitým zaužívaným

metódam a k ich stereotypnému používaniu, ale naopak mali by byť prostriedkom k inovácii a optimalizácii vyučovania.

Pri výbere metód na konkrétnu vyučovaciu hodinu, si učitelia často kladú otázku „Ktorá vyučovacia metóda je najlepšia?“ Na uvedenú otázku však neexistuje jednoznačná odpoveď.

Každá metóda má svoje uplatnenie v tej ktorej situácii. Učiteľ vyberá metódy, podľa účelu a cieľa, ktorý by mali plniť vo vyučovaní, a preto si musí najskôr ujasniť cieľ hodiny a až potom voliť vhodné činnosti. Výber vyučovacej metódy musí zodpovedať aktuálnemu zámeru a takisto sa musí riadiť kritériami ako sú obsah vyučovania a samotný žiak. Neexistuje „dobrá“ alebo „zlá metóda“, ale je v moci učiteľa či metódu vhodne alebo nevhodne aplikuje v konkrétnej pedagogickej situácii. Nevhodne zvolené metódy sú príčinou malej úspešnosti dosahovania pozitívnych školských výkonov žiakov a môžu spôsobiť nízku kvalitu nadobudnutých vedomostí a zručností, nesprávne postoje k vyučovaciemu predmetu, nízku motiváciu a pod. Metóda musí okrem iných funkcií zabezpečiť aj *formatívny vplyv na žiaka*, to znamená, aby na jednej strane rozvíjala poznávacie procesy žiaka, ale súčasne aj rozvíjala vôľové vlastnosti a formovala jeho osobnosť- vytrvalosť, náročnosť na svoju prácu, túžbu po ďalšom sebavzdelávaní a pod. Pri rozvoji poznávacích procesov nemáme na mysli len rozvoj myslenia, ale aj rozvoj všetkých poznávacích procesov ako vnímanie, pamäť, pozornosť, fantázia a pod. Klasické vyučovanie kladie dôraz najmä na pamäťové funkcie a psychické procesy, avšak prvoradou úlohou by malo byť postupne krok za krokom rozvíjať procesy myslenia a najmä rozvíjať v žiakoch tvorivosť a schopnosť samostatne myslieť. Nemožno klásť dôraz len na zoznamovanie žiakov s vedeckými poznatkami, tie sú iba materiálom pre myslenie a konanie. Popri vzdelávacej úlohe metód je teda nevyhnutný i formatívny vplyv, smerujúci k harmonickému rozvoju všetkých potencionálnych možností osobnosti. Podľa L. Mojžíška možno formatívny prínos vyučovacích metód hodnotiť z týchto hľadísk:

1. „význam vyučovacej metódy pre rozvoj vedomostí a celých vedomostných štruktúr, najmä predstáv, pojmov a vzťahov, ich znakov a vlastností,
2. význam metód pre rozvoj poznávacích procesov, predovšetkým myslenia, jeho makroprocesu, mikroprocesov, fantazijnej činnosti, pozorovania, zapamätania, pozornosti,
3. význam vyučovacích metód pre rozvoj konkrétnych intelektuálnych zručností, najmä organizačných, riadiacich a kontrolných, a hlavne tých, ktoré podmieňujú študijné schopnosti,
4. význam vyučovacích metód pre rozvoj zručností a schopností samostatného učenia,
5. význam vyučovacích metód pre rozvoj medziľudských vzťahov, predovšetkým chápanie, porozumenie, vciťovanie, prežívanie odovzdaných informácií pomocou slova a iných neverbálnych výrazových prostriedkov,
6. význam vyučovacích metód pre rozvoj adaptability žiaka a schopnosti kompenzácie,
7. význam vyučovacích metód pre rozvoj inhibičných síl, najmä tých, ktoré majú význam pri sebavzdelávaní, myslení, konaní a majú podobu študijnej sebaregulácie a sebadisciplíny,
8. význam vyučovacích metód pre rozvoj emotívnej stránky osobnosti objektu, najmä pre rozvoj racionálnych citov,
9. význam vyučovacích metód pre rozvoj vôľových síl, najmä schopnosti prekonávať študijné prekážky, ťažkosti a depresívne stavy, ovládať motívy
   a pod., objavujúce sa pri študijných neúspechoch“ (Mojžíšek, L., 1988, s. 31).

Na základe týchto kritérií, môžeme konštatovať, že vyučovacia metóda musí pôsobiť na osobnosť žiaka komplexne s cieľom uľahčiť celý priebeh učenia, myslenia a poznávacích aktivít subjektu.

V tejto súvislosti chceme podotknúť, že vyučovacia metóda má byť *výchovne účinná*, to znamená, aby učivo bolo súčasne výchovne využité, s prenosom nových informácií musíme zároveň pomáhať rozvíjať žiaduce povahové vlastnosti osobnosti potrebné pre život. Ide o povahové vlastnosti žiaka ako sú napr. húževnatosť, presnosť, šetrnosť, vôľa, aktivita, iniciatíva, samostatnosť a pod. „Samotná vyučovacia metóda môže vychovávať iba za predpokladu, že predmetný obsah, ktorým operuje, činnosť, ktorú vyvoláva, formy, ktoré zaisťuje, zodpovedajú potrebám, motívom, záujmom žiakov a upútavajú ich; a nakoniec keď metóda berie na zreteľ podmienky vyučovania vrátane zvláštností žiakov a ich skupín“ (Lerner, I., J., 1986, s. 114). Z tohto dedukujeme, že didaktickú účinnosť nemôžeme chápať iba jednostranne z hľadiska didaktiky, niekedy možno dokonca výchovné aspekty považovať za primárne dôležité, preto musíme usilovať o spojenie všetkých ukazovateľov efektivity metódy. V poslednom období sa s problematikou metód spája i požiadavka *konfluentnosti* metódy, ktorá spočíva v tom, že v každom pôsobení metódy musí tiež dochádzať k prelínaniu kognitívnych a afektívnych elementov učenia, pretože neexistuje intelektuálne učenie bez akéhokoľvek pôsobenia citov a afektívnych stránok osobnosti, a naopak nie je možné prežívanie bez účasti intelektu človeka.

Pri samotnom plánovaní a príprave na vyučovaciu hodinu môže rozhodovanie učiteľa o voľbe adekvátnych metód vyučovania zahŕňať nasledovné otázky:

- „Povedú metódy k dosiahnutiu bezprostredných cieľov?
- Umožňujú metódy dosiahnutie týchto cieľov tým najjednoduchším spôsobom alebo sú zbytočne efektné?
- Prispejú metódy k prehĺbeniu vedomostí, zručností alebo k zmene prístupu k učeniu?
- Môžu metódy vyvolať učenie vo viacerých úrovniach - alebo ovplyvniť viac zložiek osobnosti?
- Vyžadujú metódy vyšší/nižší stupeň vedomostí, zručností alebo postojov (prístupov k učeniu), než s akým žiaci disponujú?
- Koľko času vyžaduje použitie metód?
- Koľko priestoru je treba, aby sme mohli metódy použiť?
- Aké pomôcky bude potrebné zaistiť? Sú prístupné?
- Aké zvláštne zručnosti predpokladajú metódy u učiteľa? Zvládne učiteľ metódy?
- Sú metódy vhodné pre učiteľa? Zodpovedajú štýlu jeho práce?
- Sú metódy vhodné pre žiakov? Zodpovedajú ich očakávaniam?
- Vyvolávajú metódy u žiakov pasívny alebo aktívny prístup k práci?
- Udávajú metódy pomalé alebo rýchle tempo?
- Vyžadujú primeranú alebo príliš veľkú mieru kontroly?“ (Grecmanová, H., 2000, s. 157 - 158).

Všetky vyššie uvedené aspekty nepopierateľne značnou mierou ovplyvňujú voľbu vyučovacích metód, ale okrem nich musí brať učiteľ do úvahy aj ďalšie zretele. Pravda, bolo by chybou posudzovať metódy len z tohto akéhosi vonkajšieho hľadiska, na základe vyššie uvedených kritérií ich optimálneho výberu. Na celkovú efektívnosť, ale aj posudzovanie vyučovacích metód treba nazerať aj z iných, a nemenej významných hľadísk. Učiteľ musí rešpektovať použitú učebnú stratégiu, učebný štýl žiakov a svoj vlastný vyučovací štýl, úroveň rozvoja aktivity a samostatnosti žiakov, ich záujmy a potreby atď. V každom prípade, keď budú vyučovacie metódy zodpovedať vlastnému vyučovaciemu štýlu učiteľa, bude mať vyučovanie prirodzený a optimálny priebeh. Pravda, problematika je zložitejšia ako ju tu opisujeme, pretože ak sa učitelia budú nútiť do postupov, ktoré nezodpovedajú ich štýlu práce, nevedia sa s nimi stotožniť, a pre ktoré nemajú požadované schopnosti a zručnosti, vyučovanie môže mať nevhodný metodický priebeh. To môže negatívne vplývať nielen na

učiteľa, ale i na žiakov. V týchto situáciách možno predpokladať nízku efektívnosť a kvalitu vyučovacieho procesu.

Z tohto hľadiska sa v pedagogickej teórii i praxi riešia otázky vyučovacích metód vo vzťahu k osobnosti žiaka a k žiackym učebným štýlom a vo vzťahu k vyučovacím štýlom učiteľov. Problematika štýlov učenia sa je relatívne nová, avšak poznanie problematiky učiteľmi i žiakmi a jej aplikácia vo vyučovacom procese môže podstatne zvýšiť kvalitu vzdelávania.

Osobnosť žiaka a vyučovacia metóda

Pri výbere metód je dôležité zosúladiť systém metód, ktoré sú vyhovujúce a primerané učiteľovi so systémom metód, ktoré vyhovujú žiakom a tým zabezpečujú efektívne osvojenie si učiva. Ak pri výbere učiteľ nerešpektuje individuálne osobitosti žiakov, ich učebné potreby a metódy nekorešpondujú s učebným štýlom žiaka, úspešné splnenie vytýčeného edukačného cieľa môže byť problematické, ba až dokonca nemožné. Z tohto aspektu je dôležité pri výbere vyučovacích metód a ich použití rešpektovať zásadu individuálneho prístupu. Metóda je účinná vtedy, keď rešpektuje osobnosť žiaka, jeho potreby, je primeraná veku žiaka, jeho individuálnym osobitostiam a rešpektuje z nich vyplývajúce špecifiká.

Pri každom jednotlivcovi je dôležité vychádzať z poznania jeho individuálnych charakterových a osobnostných vlastností, nadania, schopností, zručností, z poznania potencionálnych možností rozvoja danej osobnosti, ale aj z poznania individuálneho učebného štýlu žiaka. Na základe tohto poznania možno pristúpiť k voľbe adekvátnych metód vyučovania. „I keď má učiteľ v triede väčšinou žiakov rovnakého veku, napriek tomu títo žiaci majú rôznu úroveň pripravenosti. Ak sú postavení pred rovnakú úlohu a učiteľ riadi proces vyučovania jednotným metodickým postupom, nemajú všetci žiaci rovnaké možnosti na úspešné zvládnutie úlohy. Jedni dosiahnu úspech rýchlo a bez námahy, ďalší pri riešení úlohy vynaložia určitý stupeň námahy a úsilia, niektorí ju vyriešia len čiastočne a s chybami, no vyskytujú sa i takí, ktorí nie sú schopní úlohu vyriešiť“ (Zaťková, T., 2005, s. 36). Požiadavka diferencovaného prístupu je aktuálna i pri výbere vyučovacích metód. Je nevyhnutné prispôsobiť metódy individuálnym zvláštnostiam žiakov, pričom sa zdôrazňuje zásada primeranosti a zásada individuálneho prístupu. Skutočnosť, že žiaci sa odlišujú môže učiteľom spôsobovať ťažkosti, no nedá sa jej vyhnúť. Nie každému boli vlohy dané v rovnakej miere a kvalite. Pri každom jednotlivcovi je dôležité vychádzať z poznania jeho individuálnych učebných potrieb. Na základe tohto poznania možno vytvoriť rôzne podmienky na zvýšenie výkonu žiakov, použiť rozmanité metódy a formy vyučovania, motivačné činitele, individuálne vedenie žiaka atď.

Ako sme už v texte naznačili, v ostatných rokoch sa vyučovacie metódy spájajú s problematikou učebných štýlov žiakov. „Učebný štýl je chápaný ako jeden z determinantov, ktorý ovplyvňuje dosiahnutý školský výkon žiaka. Často sa stáva, že ak učiteľ používa istý postup pri učení, predpokladá, že ho používa aj väčšina jeho žiakov. Je však nutné uvedomiť si, že tak, ako sa odlišujeme v iných charakteristikách, tak sa môžeme odlišovať aj v spôsoboch, ktorými prijímame nové informácie, učíme sa“ (Grofčíková, S., 2007, s. 68). Každý žiak si vytvára a používa vlastný systém stratégií a postupov na zvládanie požiadaviek jednotlivých vyučovacích predmetov, uplatňuje svoj individuálny štýl učenia. Z vlastných skúseností vieme, že jeden človek sa dokáže mechanicky naučiť naspamäť všetko čo sa má naučiť, iný hľadá v učive to čo je podstatné a rozlišuje ho od nepodstatného, doplňujúceho, vedľajšieho, jeden si potrebuje robiť výpisky, graficky zvýrazňovať text, iný sa učí v pohybe, potrebuje sa pri učení prechádzať a pod. „Štýl učenia je žiakom preferovaný spôsob, akým sa učí, jeho spôsob uvažovania o učive i postupoch jeho zvládania“ (Maňák, J., Švec, V., 2003, s. 30). Každý žiak má iný štýl učenia, používa iné spôsoby a postupy, ktorými si osvojuje

učivo a zároveň prevládajúci učebný štýl ovplyvňuje jeho učebné činnosti a celkový proces učenia.

Často sa v literatúre v súvislosti s učebnými štýlmi objavuje pojem kognitívny štýl, avšak chápanie týchto pojmov nie je vždy jednotné. Jedna skupina vedcov považuje tieto pojmy za synonymá, iná považuje kognitívny štýl za nadradený učebnému štýlu, ďalšia presne naopak tvrdí, že kognitívny štýl je súčasťou učebného štýlu. I. Turek uvádza, že „*kognitívny štýl* je spôsob, ktorý človek preferuje pri prijímaní a spracúvaní informácií. Je prevažne vrodený, ťažko sa mení a len v minimálnej miere sa viaže s obsahom. *Učebný štýl* je súhrn postupov, ktoré jednotlivec v určitom období preferuje pri učení. Vyvíja sa z vrodeného základu, ale v priebehu života sa mení a zdokonaľuje. Učebný štýl mu môže pomáhať dosahovať dobré výsledky pri učení určitého typu učiva a v určitej pedagogickej situácii (požiadavky učiteľa, vplyv spolužiakov a pod.), ale môže mu komplikovať dosahovanie dobrých výsledkov pri učení iného typu učiva, v inej pedagogickej situácii (keď by mu pomohol iný učebný štýl)“ (Turek, I., 2004, s. 85). Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že pre pedagogickú prax je prínosné diagnostikovať a poznať učebné štýly žiakov a premyslene ich zlepšovať takými metódami učiteľovej práce, ktoré budú smerovať k optimálnemu priebehu vyučovacieho procesu a k dosahovaniu žiaducich výsledkov.

E. Petlák vychádzajúc s myšlienok J. Mareša (1998), pri učebných štýloch zdôrazňuje, že:

- „sú to vlastné postupy (vlastné žiakovi - príprava a plán učenia sa, prispôsobovanie si učiva...),
- pri ktorých sa uplatňuje metakognitívne učenie („viem ako sa mám učiť“),
- sú uplatňované v určitom období školskej dochádzky (ale menia sa),
- sú závislé na povahe učiva a predmetu (učivo konkrétne, abstraktné, teoretické, praktické),
- vedú k istému výsledku (zapamätanie, porozumenie, aplikácia),
- vznikajú na vrodenom základe,
- rozvíjajú sa spolupôsobením vnútorných a vonkajších podmienok (vplyvov), do určitej miery ich možno ovplyvňovať a meniť“ (Petlák, E., 2000, s. 81).

Učebný štýl žiaka sa nemusí zhodovať s požiadavkami a očakávaniami učiteľa, z čoho často pramenia neúspechy v dosahovaní učebných výsledkov. Metódy vyučovania môžu negatívne pôsobiť na proces učenia, ak nekorelujú so štýlmi učenia, prípadne ak učiteľ o štýloch učenia svojich žiakov nič nevie a v tejto súvislosti neakceptuje individuálne zvláštnosti žiakov. Z. Kalhous a O. Obst definujú učebný štýl ako spôsob, postup pri učení, ktorý sa u každého učiaceho sa jedinca líši kvalitou, štruktúrou, pružnosťou a spôsobom aplikácie. Vzniká na vrodenom základe, pričom úzko súvisí s kognitívnym štýlom a rozvíja sa pôsobením vnútorných i vonkajších podmienok, tým môže meniť svoju kvalitu (Kalhous, Z, Obst, O., 2002, s. 209).

V literatúre sa môžeme stretnúť s mnohými typológiami štýlov učenia. Keďže nám nejde o podrobnú analýzu, ale o poukázanie na význam učebných štýlov na optimálny výber vyučovacích metód, uvedieme niektoré z nich, ktoré sú u nás najznámejšie:

V odbornej literatúre je často uvádzaná typológia učebných štýlov podľa zmyslových preferencií, známa je táto typológia pod akronymom VARK (visual – aural - read/write – kinesthetic) (Fleming, N., 2001):

- *Vizuálny - zrakový typ* - využíva zrakovú pamäť, pred počúvaním uprednostní čítanie, pozorovanie, „študuje“ obrázky a schémy, text spracúva do grafickej podoby (náčrtky, schémy apod.). Nemá rád metódu prednášky, monológy učiteľa, neilustrované učebné texty, preto by učitelia mali využívať rôzne demonštračné metódy a čo najviac názorných učebných pomôcok.
- *Auditívny - sluchový typ* - uprednostňuje „učenie sa sluchom“, rád počúva, rád vedie rozhovor, pýta sa, nahlas sa učí, písané slovo mu robí problémy. Učitelia by mali pri

využívaní monologických metód premyslene pracovať s intonáciou hlasu. Vhodné je i využívanie rôznych metód skupinovej práce, metódy rozhovoru, vyzývať žiakov k diskusiám, mali by takýmto žiakom dať možnosť používať magnetofón, aby si výklad mohli nahrať.

- *Verbálny - slovno-pojmový typ* - sa vyznačuje tým, že dokáže rozlišovať podstatné od nepodstatného, je mu blízke abstraktné učenie, najradšej sa učí čítaním textov, počuté si radšej zapisuje, má dobre rozvinuté abstraktné myslenie a dokáže študovať aj samostatne, preto je vhodné využívať rôzne metódy individuálnej práce a samoštúdia. Učitelia by pri výklade učiva mali písať hlavné myšlienky učiva na tabuľu, či priesvitku, mali by pre žiakov zabezpečiť primeranú študijnú literatúru.
- *Kinestetický - hmatový a pohybový typ* - žiak si ľahšie zapamätá to, čo môže ohmatať, s čím môže experimentovať, pri učení a opakovaní si učiva sa prechádza a pod., najradšej sa učí činnosťou. Učitelia by do vyučovania mali zaradiť metódy manipulácie s predmetmi, umožniť žiakom prácu s trojrozmernými učebnými pomôckami, pri výklade učiva uvádzať čo najviac praktických príkladov. Takýmto žiakom najviac vyhovujú metódy projektového vyučovania, inscenačné metódy, laboratórne práce, praktické cvičenia, exkurzie apod.

Ak u žiaka dominuje niektorý z uvedených štýlov učenia, preferuje ho nielen pri prijímaní informácií, ich prezentácii, ale aj pri výstupe z učenia. Preto sa často stretávame s tým, že niekto uprednostňuje slovné vyjadrenie, pre niekoho je prínosnejší písomný spôsob komunikácie a pod.

Inú typológiu vytvorili autori S. Marton a R. Säljo, ktorí uvádzajú, že ľudia sa líšia dvoma odlišnými prístupmi k učeniu:

1. „*Povrchový prístup k učeniu* - spočíva v reprodukovaní učiva, pasívnom prijímaní poznatkov, najmä v pamäťovom učení, memorovaní, často mechanickom „bifľovaní“, kvantitatívnom rozširovaní poznatkov bez väčšieho úsilia o pochopenie.
2. *Hĺbkový prístup k učeniu* - spočíva najmä v snahe porozumieť učivu, vystihnúť jeho význam, chápať veci a javy okolo seba“ (In Turek, I., 2004, s. 105-106).

V zmysle efektívneho osvojovania si učiva odporúčame, aby sa učitelia snažili vplývať na žiakov spôsobom, ktorý povedie žiaka od povrchového prístupu k štýlu založenom na hĺbkovom prístupe k učeniu. Pre tento účel je vhodné voliť metódy, ktoré podnecujú aktivitu žiaka, záujem o učivo, jeho snahu po sebazdokonaľovaní a majú vysoký motivačný vplyv na žiaka v procese učenia.

E. P. Torrance pri skúmaní učenia vychádzal z toho, do akej miery žiak pri učení preferuje pravú alebo ľavú hemisféru, keďže obe sa zameriavajú na iné typy činností.

Pravá mozgová hemisféra reaguje emocionálne na vonkajšie situácie, interpretuje neverbálne správanie iných, produkuje humor, umožňuje interpretáciu, do popredia sa dostáva tvorivosť, intuícia, divergentné myslenie, dôraz kladie na hru, fantáziu, zážitok, farby atď.

Ľavá mozgová hemisféra rozlišuje zmysel slov, produkuje logické myslenie, objektívne spracúva nové informácie, zdôrazňuje abstraktné myslenie, racionálnosť, analýzu, vníma čas atď. Intelektové činnosti v ľavej hemisfére spadajú do oblasti inteligencie, v pravej hemisfére do oblasti tvorivosti (In Mareš, J., 1998, Turek, I., 2004. Je dôležité, aby v praxi učitelia využívali také vyučovacie metódy a navodzovali také učebné činnosti a situácie, ktoré rovnomerne rozvíjajú činnosť oboch mozgových hemisfér, keďže reálne pracujú s odlišnými žiakmi, u ktorých sa rozdielnym spôsobom uplatňuje dominancia tej ktorej hemisféry.

So štýlmi učenia sa niekedy dávajú do súvisu i rôzne druhy inteligencie, ktoré prevažujú u jednotlivcov a práve rozdielnou mierou rozvoja inteligencie sa od seba žiaci v škole líšia. H. Gardner vytvoril teóriu viacnásobnej inteligencie (theory of multiple inteligences), podľa ktorej existuje minimálne sedem druhov inteligencie, ktorými ľudia disponujú v rozdielnej miere.

Ide o tieto druhy inteligencie:
- „*lingvistická* (jazyková),
- *logicko-matematická*,
- *priestorová*,
- *telesne-kinestetická* (pohybová),
- *muzikálna* (hudobná),
- *interpersonálna*,
- *intrapersonálna* (Gardner, H., 1993, s. 8 – 9).

Neskôr k nim pridal ešte *prírodnú* inteligenciu a uvažuje aj o *duchovnej*, *spiritualistickej* a *existencionálnej* inteligencii“ (Podľa: Mareš, J., 1998, s. 73).

Každý žiak má prevažujúci typ vrodenej inteligencie, ktorý ho predurčuje na rýchlejšie zapamätávanie a učenie jemu vlastným spôsobom. Dobrý učiteľ by mal vedieť aký typ, ktorý žiak je, ako sa najlepšie učí a podľa toho vyberať a prispôsobovať jednotlivé metódy a postupy. V súvislosti s úrovňou inteligencie môžeme mať v triede napríklad žiaka, ktorý v matematike neprospieva, ale na druhej strane disponuje vysokou úrovňou telesne-kinestetickej inteligencie. Na základe uvedeného konštatujeme, že pri výbere metód by mali učitelia premýšľať o ich vhodnosti pre konkrétnych žiakov v triede a súčasne podporovať netradičné, v súčasnej škole menej podporované zložky inteligencie a viacej sa sústrediť na oblasti, v ktorých žiaci dosahujú úspechy.

Vyššie bolo naznačené, že štýly učenia žiakov možno ovplyvniť činnosťou učiteľa, to znamená, že výber a uplatnenie vyučovacích metód umožňuje rešpektovať a v prípade potreby aj rôznou mierou ovplyvniť učebný štýl žiaka. Ak sa zvolená metóda zhoduje s učebným štýlom žiaka vedie k efektívnejšiemu dosahovaniu učebných výsledkov. Pri voľbe vyučovacej metódy teda musí učiteľ prihliadať k štýlom učenia žiakov v triede. Na túto skutočnosť poukázal i Z. Kalhous, keď vyjadril myšlienku, že „spôsob, akým vyučujeme, vychádza z našich predstáv o tom, ako sa ľudia učia“ (Kalhous, Z., Obst, O., 2002, s. 42).

K tomu, aby si mohol učiteľ správne zvoliť vyučovaciu metódu pre konkrétnu triedu, na konkrétnu vyučovaciu hodinu, potrebuje mať dostatočné poznatky o procesoch učenia sa žiakov. Adekvátne uplatňovanie metód, ktoré sú vyhovujúce individuálnemu štýlu, potrebám a celkovému vývinu jedinca, umožňuje zabezpečiť primeraný rozvoj osobnosti vo všetkých jeho stránkach. Na identifikáciu štýlov učenia môže voliť rôzne diagnostické metódy, vychádzajúc z pozorovania žiakov v priebehu učenia, z analýz žiackych produktov, z rozhovorov o žiackych spôsoboch učenia, dotazníkov a pod.

Jednostrannosť vyučovacích metód nepodporuje štýly učenia sa žiakov. Ak učiteľ používa iba málo vyučovacích metód, žiak sa snaží prispôsobiť učiteľovi, napodobňuje ho. Ak učiteľ pracuje rutinne, potom ani od žiaka nemožno očakávať pokrok a osobnostný rozvoj. Pre pozitívne ovplyvňovanie učebných štýlov odporúča H. Grecmanová učiteľom, aby uplatňovali tzv. „spôsob obloženého chleba“, to znamená uplatňovanie kombinácie viacerých rôznorodých metód, a tým učitelia umožnia všetkým žiakom využívanie rôznych spôsobov učenia (Grecmanová, H., 2000, s. 153). Vo vyučovaní nie je možné rešpektovať všetky diferencie vyskytujúce sa v učení u jednotlivých žiakov v triede, preto je dôležité podporovať rozmanitosť učebných štýlov prostredníctvom variability stratégií a metód vyučovania. Ak si učiteľ odskúša aj nové metódy a nebude sa pridržiavať iba uplatňovania starých, osvedčených postupov vyučovania, tým povedie žiakov k využívaniu nových spôsobov učenia a k sebazdokonaľovaniu.

Osobnosť učiteľa a vyučovacia metóda

Vyučovacia metóda nadobúda osobitý priebeh a charakteristiku prínosom učiteľovej osobnosti na jej realizáciu. Pôsobenie osobnosti učiteľa v priebehu uplatňovania vyučovacej metódy zabezpečuje i výchovný a formatívny aspekt obsiahnutý v konkrétnej metóde.

Môžeme teda súhrnne konštatovať, že k účinnosti vyučovacej metódy pozitívne prispieva aj jej primeraný vzťah k učiteľovi. Problematika individuálnych osobitostí žiaka nie je v pedagogike ničím novým, avšak v tomto smere sa menej skúmajú otázky individuality učiteľa v procese vyučovania. Fakt, že učitelia sa od seba navzájom líšia povahovými črtami, osobnostnými vlastnosťami, temperamentom a pod., je v pedagogickej praxi reálnou skutočnosťou, čo dosvedčujú i mnohé typológie učiteľov, dostupné v domácej i zahraničnej odbornej literatúre. Tieto existujúce odlišnosti sa premietajú i do konkrétnej vyučovacej a výchovnej činnosti učiteľa. Neexistuje univerzálny učiteľ, ale rozlišujeme učiteľov skúsených, neskúsených, emotívnych, racionálnych, dynamických a málo výrazných a pod. Jedni dokážu viesť triedu príkazmi, iný nemajú vysoké požiadavky na žiakov. Toto všetko sa premieta do vyučovacích metód a má vplyv na stavbu a priebeh vyučovacej hodiny.

Z hľadiska optimálneho výberu vyučovacích metód je pri analýze osobnosti učiteľa potrebné uvažovať o tých stránkach učiteľa, ktoré sa priamo vzťahujú k jeho práci na hodine ako napríklad učiteľova odborná a metodická pripravenosť, jeho skúsenosti, pedagogické majstrovstvo apod.

J. K. Babanskij podrobnejšie rozpracoval kritériá výberu metód, pričom uvádza šesť hlavných kritérií tzv. optimálneho výberu vyučovacích metód:

a) „zákonitosti a z nich vyplývajúce princípy vyučovania,
b) ciele a úlohy vyučovania,
c) obsah a metódy danej vednej disciplíny a ich odraz v zodpovedajúcom predmete,
d) učebné možnosti žiakov:
   - vývinové osobitosti žiakov,
   - úroveň pripravenosti žiakov (ich vzdelávateľnosti a vychovávateľnosti),
e) osobitosti vonkajších podmienok vyučovania,
f) možnosti samotných učiteľov, čo zahŕňa:
   - úroveň ich teoretickej a praktickej prípravy,
   - úroveň metodického majstrovstva a schopnosti ovládnuť určité metódy, prostriedky,
   - osobnostné vlastnosti a skúsenosti“ (In Fenyvesiová, L., 2006, s. 40).

Podobne aj V. Švec (1986) odporúča pri výbere vyučovacích metód uvažovať o cieľoch vyučovania, o charaktere učiva, s ohľadom na charakter odboru a skúsenosti účastníkov vzdelávania, ich vekové a individuálne osobitosti, ale aj prihliadať na vlastné možnosti vyučujúceho.

Z vlastných skúseností vieme, že rôzni učitelia pristupujú k učeniu odlišným spôsobom, a podobne ako sa žiaci odlišujú rozdielnymi štýlmi učenia, tak aj učitelia sa navzájom líšia svojím vyučovacím štýlom. A. Furman pomerne široko vysvetľuje „vyučovací štýl ako opakujúci sa súbor činností učiteľa, ktorých charakter závisí na podmienkach vyučovania v triede“ (In Maňák, J., 1997, s. 85). V odbornej literatúre sa možno stretnúť s dvoma prístupmi v ponímaní vyučovacieho štýlu. Prvý vysvetľuje tento pojem vo všeobecnejšej rovine ako spôsob učiteľovho vyučovania. Druhé ponímanie je naopak užšie a vyučovacím štýlom rozumie súbor vyučovacích metód, ktoré učiteľ uplatňuje. V. Švec sa k problematike štýlov vyjadruje v tom zmysle, že učebný a vyučovací štýl sú navzájom prepojené a závislé, a preto ich vysvetľuje súčasne. Štýl (učenia, vyučovania) chápe ako „integrovanú, individuálnu charakteristiku činnosti subjektu (žiaka, učiteľa). Vyučovací štýl je učiteľov spôsob videnia učiva, žiaka, vyučovacích metód, učenia a vyučovania, komunikácie so žiakmi apod., ktorý sa premieta do jeho vyučovania “ (Maňák, J., Švec, V., 2003, s. 30).

Podľa J. Mareša „vyučovací štýl je svojbytný postup, ktorým učiteľ vyučuje, súbor činností, ktoré učiteľ ako jedinec uplatňuje vo vyučovaní. Učiteľ ho používa vo väčšine situácií pedagogického typu, pravdepodobne nezávisle od témy, od triedy a pod. Vyučovací štýl vzniká z učiteľových predpokladov pre pedagogickú činnosť, rozvíja sa spolupôsobením vonkajších a vnútorných faktorov. Vedie k výsledkom určitého typu, ale zabraňuje

dosiahnutiu výsledkov iných. Je relatívne stabilný, obtiažne sa mení“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2003, s. 287 - 288). Vyučovací štýl je vlastne spôsob akým učiteľ vyučuje, zahŕňa súbor vyučovacích metód a postupov ktoré učiteľ uplatňuje.

Vyučovací štýl ako komplexná osobnostná charakteristika učiteľa vzťahujúca sa na jeho poňatie vyučovania, uvažovanie a konanie v rôznych pedagogických situáciách sa následne premieta do voľby učiteľovej stratégie vyučovania a do výberu a uplatňovania vyučovacích metód. Z hľadiska toho, aké vyučovacie metódy učiteľ používa, môžeme hovoriť o štýle formálnom, pre ktorý je príznačné používanie formálnych vyučovacích metód a neformálnom, uplatňujúcom neformálne metódy vyučovania. D. Fontana (2003, s. 367) vo všeobecnosti uvažuje o formálnych a neformálnych metódach vyučovania a o ich vplyve na to, ako sa deti učia. *Formálne metódy* kladú dôraz na príslušný predmet, pričom úlohou učiteľa je uviesť žiakov do jeho podstaty, zatiaľ čo *neformálne metódy* kladú dôraz na deti, pričom úlohou učiteľa je rozpoznať ich potreby a poskytnúť im učebnú skúsenosť zodpovedajúcu týmto potrebám. Formálne metódy obvykle obsahujú pomerne vysoký podiel výkladu učiteľa a práce, ktorú učiteľ žiakom zadáva, na druhej strane však neformálne metódy dávajú väčší priestor iniciatíve detí a poskytujú viac príležitostí pre tvorivosť a zodpovednosť. Takéto delenie je však podľa nášho názoru príliš zovšeobecňujúce pre potreby výchovno-vzdelávacej praxe. Štýl je podmienený viacerými činiteľmi, z ktorých je ovplyvnený najmä predpokladmi a dispozíciami konkrétneho učiteľa, ku ktorým patrí napríklad kognitívny štýl, temperament, odborné vedomosti a spôsobilosti a pod.

Podľa M. Sirotovej (2000, s. 118) je štýl determinovaný nasledovnými skupinami činiteľov:

1. *spoločensko-historickými podmienkami* – vplyvom meniacich sa spoločenských zriadení, ekonomických a politických podmienok sa v jednotlivých obdobiach dominantné štýly menili a pretvárali,
2. *osobnými skúsenosťami a vlastnosťami učiteľa* – do pedagogického pôsobenia každého učiteľa zasahuje jeho vlastná skúsenosť a výrazný vplyv majú i jeho osobnostné črty, vzdelanie a pedagogická prax,
3. *vlastnosťami a skúsenosťami žiakov, ich správaním vo vyučovacích hodinách* – Lewinove výskumy okrem iného potvrdili, že deti zvyknuté napr. na autoritatívny interakčný štýl provokujú obzvlášť nového učiteľa k takýmto formám a spôsobom správania.

M. Zelina uvádza, že uplatnenie vyučovacieho štýlu záleží od:

1. „osobnosti učiteľa,
2. od žiakov, osobností v skupine,
3. od konkrétnej situácie a úloh“ (Zelina, M. 1993, s. 31).

Uvedené determinanty pôsobia vo vzájomnej interakcii a ak by sme uprednostňovali iba niektorú z daných podmienok, naše chápanie učiteľovho štýlu by bolo nekomplexné a značne skreslené.

J. Maňák rozlišuje vo vyučovacom štýle učiteľa niekoľko vrstiev. Najhlbšiu vrstvu podľa neho tvorí *kognitívny štýl*, ktorý je do značnej miery vrodený. Na túto vrstvu nadväzuje *učiteľove poňatie vyučovania*, na ktoré ďalej nadväzuje vrstva zložená z učiteľových *spôsobov riešenia pedagogických situácií*. Táto vrstva sa do určitej miery prekrýva s *vrstvou učiteľových pedagogických vedomostí, zručností a skúseností*, ktoré sú zároveň najviac a najjednoduchšie ovplyvniteľné (Maňák, J., Švec, V., 2003, s. 39).

Z uvedeného môžeme teda konštatovať, že vyučovací štýl možno chápať ako prevládajúci a pre učiteľa typický spôsob činnosti vo vyučovacom procese. Premieta sa do učiteľovej individuálnej koncepcie vyučovania, do jeho poňatia vyučovania. Prejavuje sa najmä v metodickom postupe učiteľa, v spôsobe riadenia a organizovania práce na vyučovacej hodine i v interakcii učiteľa so žiakmi.

Holandskí autori T. Wubbels, H. A. Creton, H. P. Hoomayers (1987) vytvorili osem dimenzionálny model učiteľov, ktorý sa skladá z 8 charakteristík učiteľovej interakcie.
Jednotlivé dimenzie interakcie sú:
1. *organizátor vyučovania* – svoj vyučovací predmet vyučuje s nadšením, a tak sa od neho žiaci mnoho naučia, jasným a zaujímavým vysvetľovaním vie udržať pozornosť žiakov, vie o všetkom čo sa deje v jeho triede,
2. *napomáha žiakom* - snaží sa pomáhať žiakom, je k nim priateľský a ohľaduplný, má zmysel pre humor a vytvára v triede dobrú atmosféru,
3. *chápajúci* – je trpezlivý a dokáže akceptovať žiakov, diskutuje s nimi, dáva im priestor na vyjadrenie svojho názoru,
4. *vedie žiakov k zodpovednosti* – dáva žiakom možnosť rozhodovať o veciach týkajúcich sa triedy, ak k tomu vedú vhodné argumenty jeho rozhodnutia sú žiakmi ovplyvniteľné,
5. *neistý* – je plachý a váhavý, pri vysvetľovaní učiva pôsobí neisto, žiaci ho dokážu ľahko vyviesť z miery,
6. *nespokojný* – je nespokojný, mrzutý a nešťastný, voči žiakom podozrievavý, hlavným výchovným prostriedkom je trest,
7. *karhajúci* – býva často nahnevaný a nie je trpezlivý, žiaci ho dokážu ľahko nahnevať a prestane sa vtedy ovládať, máva pichľavé až povýšenecké poznámky,
8. *prísny* – vyžaduje bezpodmienečnú poslušnosť, je náročný, má vysoké požiadavky, žiaci bývajú z neho vystrašení.

Každý učiteľ napĺňa každú interakčnú dimenziu inakšie. To znamená, že jednotlivý učitelia sa líšia svojimi interakčnými štýlmi. Niektorí učitelia dominujú v istých dimenziách a v iných sú slabší, iní učitelia majú podstatne iné „naplnenie“ dimenzií (In Gavora, 2003, s. 53).

Vychádzajúc z viacročných výskumov, autori tohto modelu konštatujú, že i keď je skúmanie vzťahu medzi interakčným štýlom učiteľa a žiackymi výsledkami dosť zložité, pretože výsledky učenia môžu ovplyvniť aj iné činitele, ako je interakčný štýl učiteľa (napr. množstvo a spôsob samostatného učenia žiaka, pomoc spolužiakov alebo rodičov, dostupnosť učebných pomôcok a pod.), predsa len možno isté vzťahy považovať za pravdepodobné. „Najlepšie vedomosti a zručnosti majú žiaci vtedy, keď je učiteľ dobrý organizátor vyučovania a je dostatočne prísny. Niektoré údaje však ukazujú, aj dostatočný vplyv karhania na výkon žiakov. Ale prílišná neistota učiteľa a jeho nespokojnosť produkuje skôr slabšie vedomosti a zručnosti žiakov. Podobne je to aj s kladením príliš veľkej zodpovednosti na žiakov. Zaujímavý je i druhý aspekt výsledkov pôsobenia učiteľa – vplyv na jeho afektívnu stránku, na motiváciu žiakov učiť sa daný vyučovací predmet a pozitívny vzťah k učivu. Tu má najväčší vplyv učiteľovo napomáhanie žiakom, to že ich chápe, ale aj to, že vie dobre organizovať vyučovanie. Naopak, nespokojnosť, karhanie a neistota majú skôr negatívny dopad na afektívne výsledky vyučovania“ (Brekelmans, M., Wubbels, TH., Creton, HA., 1990; Wubbels, TH. Levy, J., Brekelmans, M., 1997).

V súvislosti s uvedeným sa naskytá neľahká úloha pre učiteľov a je na mieste zodpovedať si otázku, či sú dôležitejšie výkony a vedomosti žiakov, alebo rozvoj afektívnej zložky žiackej osobnosti.

Inú typológiu štýlov podáva A. F. Grasha (1996), ktorý uvádza 5 typov vyučovacích štýlov učiteľov:

1. *Expert* (prenášač - transmiter informácií) - Má vedomosti, zručnosti a odbornosť, ktorú žiaci potrebujú. Usiluje sa udržať si status experta medzi žiakmi predvádzaním detailných vedomostí a vyzývaním žiakov zvyšovať si svoje schopnosti a kompetencie. Je zaujatý sprostredkovaním informácií a tým sa poisťuje, že žiaci sú dobre pripravení. Prehnaná ukážka vedomostí však môže byť zastrašujúca pre menej skúsených žiakov.

2. *Formálna autorita* (určuje kritériá a definuje akceptovateľné spôsoby práce) - Je to učiteľocentrický prístup, kde sa učiteľ cíti zodpovedný za poskytovanie a kontrolu toku obsahu, ktorý má žiak prijať a asimilovať. Formálna autorita sa nezaujíma o vytváranie vlastného vzťahu k študentom, ale je dôležité či si žiaci budujú vzťahy k sebe navzájom.

3. *Demonštrátor, osobný model* (vyučuje prostredníctvom ilustrácií a priameho príkladu) – Je to učiteľocentrický prístup, kde učiteľ demonštruje a modeluje to čo sa očakáva (zručnosti a procesy) a potom vystupuje ako tréner alebo sprievodca v asistovaní žiakom pri aplikácii vedomostí. Tento štýl povzbudzuje žiacku participáciu a využíva variabilné učebné štýly.

4. *Facilitátor* (vedie a usmerňuje žiakov otázkami, objavovaním možností, navrhuje alternatívy) – Je to žiakocentrický prístup, kde učiteľ facilituje a sústreďuje sa na činnosti. Zodpovednosť prebrať iniciatívu na dosiahnutie výsledkov v rozmanitých úlohách je na žiakoch. Žiaci, ktorí sú samostatní, aktívni, kolaborujúci, prosperujú v tomto prostredí. Učiteľ typicky navrhuje skupinové aktivity, ktoré vyžadujú aktívne učenie, spoluprácu navzájom medzi žiakmi a riešenie problémov.

5. *Delegátor* (rozvíja schopnosť žiakov fungovať autonómne) – Je to žiakocentrický prístup, pri ktorom učiteľ prideľuje a ukladá väčšiu kontrolu a zodpovednosť za učenie na jednotlivcov alebo skupiny žiakov. Tento typ učiteľa často vyžaduje od žiakov navrhovať a implementovať komplexné učebné projekty a vystupuje výhradne v role poradcu. Žiaci sú často požiadaní pracovať samostatne alebo v skupinách a musia byť schopní efektívne pracovať v skupine a zvládať rozmanité interpersonálne roly.

Takmer každý učiteľ uplatňuje všetky z týchto piatich vyučovacích štýlov avšak v rozličnej miere. Jednotlivé štýly sa môžu navzájom spájať a kombinovať.

Prispôsobenie učiteľovho vyučovacieho štýlu žiackym učebným štýlom

V bežnej pedagogickej praxi učitelia každodenne pracujú so skupinami, resp. triedami žiakov s rozmanitými učebnými potrebami, schopnosťami, záujmami, s rôznou úrovňou motivácie k učeniu a s rozmanitými individuálnymi osobitosťami. Ako sme už na inom mieste v texte konštatovali, tieto odlišnosti sa prejavujú i v existencii rozličných učebných štýloch žiakov a spôsoboch ich učenia. Kvalitný a efektívny učiteľ neustále uvažuje o spôsoboch a metódach svojej pedagogickej práce s cieľom prispôsobiť sa potrebám žiakov resp. uľahčiť učebnú činnosť všetkých žiakov v skupine. Permanentne si musí uvedomovať, že niektorí žiaci sa ľahšie učia fakty, kým iní preferujú konkrétne príklady, ďalší vytvárajú koncepty, iní sa ľahko učia z abstraktných príkladov. Vyučovacie metódy sa tiež odlišujú. Niektorí učitelia prednášajú, iní demonštrujú alebo diskutujú, niektorí preferujú pamäť a iní porozumenie a pochopenie. To čo sa žiak v triede naučí je z časti ovplyvnené jeho prirodzenými schopnosťami a predchádzajúcou prípravou, ale tiež kompatibilitou jeho učebného štýlu a učiteľovho vyučovacieho štýlu.

Väčšina komponentov učebných a vyučovacích štýlov sú vzájomne paralelné. Študent, ktorý preferuje napríklad intuitívnu percepciu pred zmyslovou, bude dobre reagovať na učiteľa, ktorý kladie dôraz na koncepty (abstraktný obsah) než na fakty (konkrétny obsah), študent, ktorý preferuje vizuálnu percepciu bude najspokojnejší s učiteľom, ktorý používa tabuľky, obrázky a filmy.

Niektoré techniky a metódy vhodné pre potreby všetkých učebných štýlov: (Felder, R., M., K. Silverman, L., K., 2002, s. 3)

• Je nevyhnutné neustále motivovať žiacke učenie. Čo najviac sa snažte spájať prezentované učivo s predchádzajúcim a s nasledujúcim učivom v danom predmete, s témami iných predmetov a obzvlášť s osobnou skúsenosťou študentov.

• Poskytujte rovnováhu medzi konkrétnymi informáciami (fakty, dáta, skutočné alebo hypotetické experimenty a ich výsledky) a abstraktnými konceptmi (princípy, teórie, matematické modely).

• Poskytujte rovnováhu materiálu, ktorý kladie dôraz na metódy praktického riešenia problémov s materiálmi a metódami, ktoré zdôrazňujú fundamentálne pochopenie a porozumenie učiva.
• Poskytujte explicitné ilustrácie intuitívnych modelov a vzorcov (logická domnienka, rekognícia modelu, generalizácia) a vnemových modelov a vzorcov (pozorovanie okolia, empirické experimentovanie, vnímavosť pre detail), povzbudzujte všetkých študentov k precvičovaniu si oboch. Neočakávajte, aby niektorá skupina žiakov bola ihneď schopná uplatniť procesy druhej skupiny.
• Uplatňujte vedeckú metódu pri prezentovaní teoretického materiálu. Dávajte konkrétne príklady fenoménu, ktorý teória opisuje alebo predpovedá; potom vytvorte teóriu alebo formulujte postup; ukážte ako môže byť teória alebo postup uplatnený a vyvoďte z neho následky; a prezentujte aplikácie.
• Používajte obrázky, schémy, grafy a jednoduché náčrty pred, v priebehu aj po prezentovaní verbálneho materiálu. Využívajte filmy. Uplatňujte demonštráciu, praktické skúsenosti, ak je to možné.
• Využívajte vyučovanie podporované počítačmi — pozitívne podporuje zmyslové vnímanie.
• Nevypĺňajte nevyhnutne každú minútu vyučovacieho času prednášaním a písaním na tabuľu, ale poskytujte žiakom intervaly na premýšľanie o tom, čo im bolo odprezentované.
• Poskytujte žiakom možnosti niečo aktívne vykonávať popri prepisovaní a zapisovaní poznámok. Brainstormingové aktivity v malých skupinách, ktoré netrvajú dlhšie ako päť minút sú extrémne efektívne pre tieto účely.
• Použite niektoré „drilové“ cvičenia na precvičovanie naučeného, ale nepreháňajte to s nimi. Na druhej strane, tiež poskytujte otvorené problémy a cvičenia a úlohy, ktoré vyžadujú analýzu, syntézu a hodnotiace postupy myslenia.
• Umožnite žiakom kooperovať na domácich úlohách v čo najväčšej miere. Aktívni študenti sa vo všeobecnosti najlepšie učia vo vzájomnej interakcii s inými;
• Odmeňte všetky tvorivé riešenia, aj tie nesprávne.
• Rozprávajte študentom o učebných štýloch. Študentov tak ubezpečíte, že objavenie ich akademických ťažkostí nemusí byť spôsobené iba ich osobnými nedostatkami. Vysvetlením ako sa žiaci s rozličnými učebnými štýlmi najefektívnejšie učia, môže byť dôležitým krokom v pomoci pretvoriť ich učebnú skúsenosť, tak aby mohli byť úspešní.

Ak si učitelia osvoja uvedené spôsoby práce, prispejú tým k zefektívneniu uplatňovania vyučovacích metód a k optimalizácii učebných výsledkov žiakov. Rešpektovaním uvedených požiadaviek je možné adresne zabezpečiť rešpektovanie rozmanitosti učebných štýlov žiakov v triede a zdokonaľovanie vlastného vyučovacieho štýlu učiteľa.

Sme toho názoru, že vyučovací štýl učiteľa možno zdokonaľovať rozvíjaním jeho jednotlivých vrstiev, najmä vrstvy pedagogických vedomostí, zručností a skúseností a vrstvy učiteľovho poňatia vyučovania. Na rozvíjanie učiteľovho štýlu vyučovania, zameraného na zefektívnenie vyučovacích metód a učiteľových vyučovacích postupov vplýva najmä:
- poznanie tradičných, ale i rôznych alternatívnych metód vyučovania, najmä uvedomenie si možností uplatnenia moderných aktivizujúcich a tvorivých metód,
- evaluácia kvality a efektívnosti vyučovacieho procesu, uplatňovanie autodiagnostiky jednotlivých zložiek vlastného vyučovacieho štýlu, pravidelná sebareflexia,
- kontinuálne sebavzdelávanie, štúdium odbornej literatúry, rozširovanie svojich vedomostí o vyučovacích metódach a didaktických postupoch, rozvíjanie zručností tieto postupy prakticky používať,
- aplikácia nových vedomostí a zručností vo vlastnej pedagogickej práci a začlenenie moderných vyučovacích metód a postupov do vlastného vyučovacieho štýlu, obmieňanie a striedanie rozmanitých metód vo vyučovaní.

Nakoniec môžeme konštatovať, že preto, aby bola metóda primeraná učiteľovi je dôležité, aby učiteľ využíval také metódy, ktoré ovláda, a ktoré zodpovedajú jeho vlastnostiam a vyučovaciemu štýlu. Vyučovacia metóda, ktorá je efektívna v rukách jedného učiteľa sa môže ukázať ako absolútne neúčinná pri použití iným učiteľom. Dôležité je však to, aby sa učiteľ neustále vzdelával v pedagogike, v psychológii, v odborných didaktikách, aby rozvíjal svoje pedagogické schopnosti, výsledkom čoho má byť, že učiteľ dokáže správne pracovať so všetkými vyučovacími metódami. K efektívnej pedagogickej práci môže učiteľ dospieť neustálou sebareflexiou a následným sebazdokonaľovaním, ktoré mu umožnia dokonalé osvojenie si metód.

Záver

Učebné štýly väčšiny žiakov či študentov a uplatňovaný vyučovací štýl väčšiny učiteľov sú často nekompatibilné v niekoľkých dimenziách. Veľa, resp. väčšina žiakov i študentov sú vizuálni, zmysloví, induktívni a aktívni, a niektorí z najtvorivejších žiakov a študentov sú globálni, ale napriek tomu väčšina edukácie je auditívna, abstraktná (intuitívna), deduktívna, pasívna. Toto nenadväzovanie vedie k slabým výkonom, učiteľskej frustrácii a k strate potencionálnych excelentných odborníkov pre spoločnosť. Hoci existuje veľká rozmanitosť štýlov, ktorými sa žiaci a študenti učia, inklúzia relatívne malého počtu adekvátnych techník do učiteľovho repertoáru by umožnila zabezpečenie potrieb väčšiny alebo i všetkých žiakov a študentov v hociktorej triede. Ak odstránime z vyučovacích hodín jednotvárnosť a stereotypné postupy zabezpečením zmien počas vyučovania, ktoré budú vychádzať najmä z obmieňania a striedania vyučovacích metód, jednoznačne tým podporíme zvýšenie učebných výkonov a umožníme pozitívne smerovanie žiakov k dosahovaniu žiaducich výsledkov.

„Štýl učenia žiakov môže byť pozitívne alebo negatívne ovplyvnený spôsobom realizovania výučby. O pozitívnom vplyve možno hovoriť, ak sú zvolené vyučovacie metódy v súlade so štýlmi jednotlivých žiakov. Adekvátne zvolenými vyučovacími metódami, umožňovaním uplatňovania takého učenia sa, ktoré je relevantné pre individuálny štýl, potreby a vôbec celostný špecifický vývin každého žiaka poskytuje učiteľ svojim žiakom pomoc stať sa rozvitými osobnosťami“ (Fenyvesiová, L., 2006, s. 72).

Vyučovať v súlade so štýlmi vyžaduje, aby si učiteľ zodpovedal otázku „Kto som ako učiteľ?“ a „Čím sa chcem stať?“ na základe tohto poznania sa možno posunúť od vyučovania takým spôsobom, akým učili nás, alebo zopakovaním postupu ako sme odučili hodinu naposledy, k vyučovacím stratégiám a metódam založeným na poznaní vyučovacích a učebných štýlov. Potom nám vyučovacie metódy začnú slúžiť a smerovať k širším filozofickým, teoretickým a konceptuálnym cieľom. Ak však učitelia budú príliš rigidne zotrvávať pri uplatňovaní svojich osvedčených metód, budú dogmaticky veriť tomu, že výlučne ich metódy sú tie najlepšie a najefektívnejšie, potom zbavujú žiakov a rovnako i samých seba vyskúšať si množstvo možných skúseností z vyučovania.

„Aj keď treba reálne povedať, že ani jedna teória doposiaľ školu výrazne nezmenila, ani od uvedených teórií – inteligencie, štýly učenia sa a myslenia – nemožno očakávať zásadné a prevratné zmeny. Avšak na druhej strane treba zásadne zdôrazniť, že ak by sa v školách nepreceňovala len jazyková a matematická inteligencia, ak by sa skutočne brali do úvahy štýly myslenia a učenia sa žiakov, vyučovanie by bolo prirodzenejšie, pútavejšie, neformálne, určite by sa zvýšila aj jeho efektívnosť a čo je podstatné – aj žiaci by sa spokojnejšie „pohodovejšie“ učili“ (Petlák, E., 2007, s. 11). Napriek tomu, že sa objavujú mnohé výhody a pozitíva prispôsobovania vyučovacieho štýlu k učebnému štýlu, javí sa, že len toto samotné nezabezpečuje lepšie žiacke výkony. Vek, úroveň vzdelania a motivačný vplyv môžu spôsobiť zmenu preferovaného učebného štýlu. Z tohto hľadiska je dôležité, aby učitelia neustále uplatňovali diagnostiku vlastnej pedagogickej práce i diagnostikovanie

žiackeho učenia, zahŕňajúce pozorovania, rozhovory, hodnotenie žiakov a kritickú sebareflexiu. Je dôležité, aby sa učiteľ cítil príjemne a sebaisto vo vyučovacom procese, preto by sa nemal snažiť prebrať taký štýl, ktorý ho zneistí a nie je s ním dostatočne stotožnený. Na druhej strane, využívaním viacerých primeraných vyučovacích štýlov na hodinách, je možné žiakov aktívne zapojiť do vyučovacieho procesu a rešpektovať ich rozmanité učebné štýly. Každý štýl zahŕňa odlišnú mieru žiackej participácie a aktívneho zapojenia, avšak každý štýl si vyžaduje dva základné predpoklady učiteľa – jeho dôkladnú prípravu a pedagogický entuziazmus.

Summary: The study deals with the problems of teaching methods in relation to learning and teaching styles. It explains some questions of optimal choose of methods for the certain instructional process and emphasize the influence of students´ learning styles and teaching styles in education.

Použitá literatúra :

1. BREKELMANS, M., WUBBELS, TH., CRETON, HA. 1990. *A study of Student Perceptions of Physics Teacher Behavior*. In *Journal of Research in Science Teaching*, 27, č. 4, s. 335 – 350.
2. FONTANA, D. 2003. *Psychologie ve školní praxi.* Praha : Portál, 383 s., ISBN 80-7178-626-8.
3. FELDER, R. 1993. *Reaching the Second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education* In *J. College Science Teaching, 23*(5), 286-290 (1993). Dostupné na: http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Secondtier.html (19. 11. 2007).
4. FELDER, R., M., K. SILVERMAN, L., K. 2002. *Learning and Teaching Styles In Engineering Education.* [*Engr. Education, 78*(7), 674–681 (1988)] Dostupné na: http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf (30. 11. 2007).
5. Fenyvesiová, L. 2006. *Vyučovacie metódy a interakčný štýl učiteľa*. Nitra : UKF, 151 s., ISBN 80-8050-899-2.
6. FLEMING, N. 2001. Study Practices Keyed to VARK Preferences. Dostupné na: http://www.vark-learn.com/english/page.asp?p=helpsheets (5. 12. 2007)
7. GARDNER, H. 1993. *Multiple Inteligencies: The theory in practice.* New York: Basic Books. ISBN 0-465-01821-1.
8. GAVORA, P. 2003. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: UK, 197 s., ISBN 80-223-1716-0.
9. GRASHA, A., F. 1996. *Teaching with style*. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers, ISBN 0-9645071-1-0. Dostupné na: http://ilte.ius.edu/pdf/teaching_with_style.pdf
10. GRASHA, A., F. 2002. *Teaching With Style: The Integration of Teaching and Learning Styles in the Classroom.* Podľa: http://teaching.uchicago.edu/pod/grasha.html (26. 11. 2007).
11. GRECMANOVÁ, H. 2000. *Vliv metod výuky na školní klima*. In: *Pedagogická revue.* roč. 52, č. 2, s. 148-159. ISSN 1335-1982.
12. GROFČÍKOVÁ, S. 2007. *Význam učebných štýlov žiakov v psychodidaktickej koncepcii mastery learning.* In: Súčasné trendy rozvíjania výchovovedy. Nitra: PF UKF, s. 55-81, ISBN 978-80-8094-092-8.
13. GROFČÍKOVÁ, S., TÓTHOVÁ, M. 2007. *Učebný štýl žiaka a jeho vplyv na dosahovanú úroveň učebného výkonu.* In: VEDA - VZDELÁVANIE - PRAX. 1. diel. : 1. sekcia Pedagogicko-psychologické aspekty znalostnej spoločnosti. zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie 14.-15. november 2007, Nitra. - Nitra: UKF, 2007. ISBN 978-80-

8094-202-1. s. 94 -103.
14. KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80- 7178-253-X.
15. LERNER, I. J. 1986. *Didaktické základy metod výuky*. Praha: SPN.
16. MAŇÁK, J. a kol. 1997. *Alternatvní metody a postupy.* Brno : MU, 90 s., isbn 80-210-1549-7.
17. MAŇÁK, J. Švec, V. 2003 *Výukové metódy*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
18. MAREŠ, J. 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7.
19. MOJŽÍŠEK, L. 1988. *Vyučovací metody*. Praha: SPN.
20. PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa* Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-05-X.
21. PETLÁK, E.2007. *Docenenie a využitie inteligencií vo vyučovaní*. In: Naša škola, č. 3-4, 2007/08, roč. 11, str. 6-11.
22. PRŮCHA, J. , MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. 2003. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
23. SIROTOVÁ, M. 2000. V*ýskum štýlov výchovného pôsobenia pedagóga v špeciálnych výchovných zariadeniach.* In *Pedagogická revue*, roč. 52, č. 2, s. 115 - 129, ISSN 1335-1982.
24. ŠVEC, V. 1986. *K tvorivému uplatňovaniu vyučovacích metód vo vzdelávaní dospelých*. In: Jednotná škola. roč. 38, č. 1, s. 40-57.
25. TUREK, I. 2004. *Inovácie v didaktike.* Bratislava: MC. ISBN 80-8052-188-3.
26. WUBBELS, T., CRETON, H.A., HOOMAYERS, H. P. 1987. *A school – based teacher Introduction Programme*. In *European Journal of Teacher Education*, 10, č. 1, s. 81- 94.
27. WUBBELS, TH. LEVY, J., BREKELMANS, M. 1997. *Paying Attention to Relationships*. In *Educational Leadership*, April, s. 82 – 86.
28. ZAŤKOVÁ, T. 2005. *Možnosti diferencovanej práce vo vyučovacom procese.* In: Petlák, E. a kol.: *Diferenciácia ako prostriedok zefektívnenia pedagogickej činnosti v školských zariadeniach*. Nitra: PF UKF. s. 36-43. ISBN 80-8050- 900-X.
29. ZELINA, M. 1993. *Humanizácia školstva*. Bratislava: Psychodiagnostika. ISBN 80-88714- 00-1.

Štúdia bola napísaná v rámci výskumnej úlohy VEGA MŠ 1/3676/06, na ktorej autorka aktívne participuje.

Kontakt: PaedDr. Tímea Zaťková
Univerzita Konštantína Filozofa,
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky,
Drážovská 4, 94901 Nitra
Tel.: +421907 646539
E-mail: tzatkova@ukf.sk

Vybrané aspekty pedagogiky sociálne a emocionálne narušených

Ružena Žarnovičanová, SR

Anotácia: V príspevku charakterizujeme špeciálno-pedagogickú disciplínu, orientovanú na jednotlivcov s poruchami demonštrujúcimi sa v oblasti prežívania a správania. Vzhľadom na fakt, že s takýmito deťmi učitelia štandardne prichádzajú do kontaktu na školách bežného typu, približujeme ich špecifiká, aby ich učiteľ dokázal úspešne identifikovať. Zameriavame sa na jednotlivé oblasti záujmu pedagogiky sociálne aemocionálne narušených, na jej úlohy, ciele a východiská. Definujeme základné skupiny faktorov, ktoré determinujú vznik narušenia v danej oblasti a pozornosť venujeme aj otázkam diagnostiky. Stručne sa zaoberáme vývinom v oblasti terminológie proklamovanej problematiky. Uvádzame najfrekventovanejšie poruchy správania, vyskytujúce sa v súvislosti so sociálnym alebo emocionálnym narušením a analyzujeme najefektívnejšie terapie, aplikované u kategórie narušených jednotlivcov.

Kľúčové slová: sociálne a emocionálne narušenie, poruchy správania, faktory, diagnostika, terminológia, terapia

1 SOCIÁLNE A EMOCIONÁLNE NARUŠENÍ JEDNOTLIVCI

Deti s poruchami emocionality a správania, bývajú štandardne zaradené do bežných základných a stredných škôl. Počet danej kategórie detí neúmerne stúpa a pravdepodobne bude tento trend v najbližšej budúcnosti pokračovať. To je dôvod, prečo by mal byť učiteľ okrem aktívnej kooperácie s odborníkmi a inštitúciami odborne pripravený aj na prácu s deťmi narušenými v oblasti prežívania a správania.

Výchova sociálne aemocionálne narušených osôb spadá pod pedagogickú starostlivosť o občanov so špeciálnymi edukačnými potrebami, v oblasti korekcie a reedukácie vrodených, vývinových alebo získaných porúch správania a prežívania. Pod toto označenie patrí kategória jednotlivcov populácie detí a mládeže, ktorí vyžadujú špecifické výchovné alebo prevýchovné pôsobenie. Dôvodom na špeciálno-pedagogický alebo terapeutický zásah je ich správanie, ktorým určitým spôsobom porušujú zákony, spoločnosťou prijaté normy mravného konania alebo konsenzuálne uznané formy sociálneho styku. Terminológia týkajúca sa proklamovanej skupiny detí a mladých ľudí a špecifických prístupov k nim závisela v priebehu vývinu od aktuálne preferovanej filozofie človeka, z ktorej boli potom logicky odvodzované aj prejavy neakceptabilného správania.

V súlade s E. Komárikom (1999) klasifikujeme dve dimenzie problematiky narušenia, a to v oblasti emocionálnej alebo sociálnej.

Sociálna narušenosť predstavuje správanie porušujúce ľudské práva a zákony society. Primárne zahŕňa správanie delikventné, resp. kriminálne. Rozdiel medzi nimi je relatívne vágny a delikventné správanie niekedy označuje menej závažné trestné činy, prípadne činy, ktoré boli spáchané osobou, ktorá ešte nedosiahla vekovú hranicu osemnásť rokov. Kriminalita sa vzťahuje k porušovaniu zákona osobami, ktoré sú z hľadiska veku posudzované ako dospelé. Správanie porušujúce zákony môže mať korene v osobnosti človeka alebo v špecifikách usporiadania spoločnosti.

A. Tisovičová (2004) definuje sociálnu narušenosť ako súbor porúch vyskytujúcich sa u detí a mládeže, pri ktorých je nevyhnutná špeciálno-pedagogická alebo iná odborná starostlivosť. Dochádza k nedodržiavaniu, prekračovaniu alebo porušovaniu spoločensky záväzných pravidiel, zásad, predpisov a ustanovení, ktoré určujú hranice správania a konania človeka vzhľadom na celú spoločnosť. Jednotlivec nie je v homeostáze so svojím

spoločenským prostredím, ani sám so sebou a práve súlad medzi osobnou a sociálnou zložkou sa pokladá za základné kritérium prijateľného a žiaduceho sociálneho správania a konania, ktoré jednotlivca za bežných okolností vnútorne uspokojuje a je pozitívne reflektované aj zo strany spoločnosti.

Druhú dimenziu problematiky tvoria emocionálne narušení jednotlivci, tzv. obete. Na obetiach bola spáchaná určitá forma násilia. Zaraďujeme sem deti traumatizované, citovo poranené, zanedbané alebo opustené, citovo deprivované, deti vyrastajúce bez rodičov v náhradných výchovných inštitúciách. Do tejto kategórie patria deti, ktorých konanie a činy nie sú protisociálne, ale ich reakcie na štandardné životné situácie pod vplyvom nereálneho vnímania a myslenia, bývajú bizardné, nápadné, a tým neadaptívne a neefektívne. Je to dôsledok pokusov nájsť vo svojom negatívnymi zážitkami modifikovanom svete adekvátny spôsob fyzickej a emocionálnej existencie. Vzhľadom na svoj komplikovaný intrapsychický stav trpia i keď bez vlastného zavinenia. Pod emocionálnym narušením rozumieme poruchy správania a následne aj sociálnych vzťahov a predikujeme, že ich spôsobuje vnútorný zmätok a bolesť. V anamnéze emocionálnych porúch nachádzame citové traumy a dlhodobé neuspokojovanie základných psychologických, sociálnych a rozvojových potrieb.

Emocionálna narušenosť obvykle vykazuje dlhodobo a vo výraznej miere isté špecifické charakteristiky, ktoré negatívne ovplyvňujú školskú výkonnosť, tzn. spôsobuje neschopnosť učiť sa napriek priemernému až nadpriemernému intelektu, funkčným zmyslovým orgánom a dobrému zdravotnému stavu. Ďalšími charakteristikami sú neschopnosť vytvárať si a udržiavať adekvátne medziľudské vzťahy, neprimerané citové prejavy a správanie v každodenných situáciách, dlhodobé a intenzívne pocity nešťastia alebo depresie. M. Friend a W. D. Bursuck (2002) uvádzajú, že pre žiakov a študentov s emocionálnym narušením je typický dlhodobý výskyt týchto symptómov, a to v rozličných prostrediach a na úrovni výrazne odlišnej od ich rovesníkov. Pedagógovia by si mali uvedomiť, že takéhoto jednotlivca nemôžeme považovať len za nedisciplinovaného, problémového a rušiaceho v triede, ale predovšetkým ako trpiaceho chronickou poruchou a extrémne vážnymi problémami. Až pedagogika emocionálne a sociálne narušených začala venovať pozornosť a diferencovať aj kategóriu detí, ktoré sú trpiacimi obeťami negatívnych udalostí a vzhľadom na ich odlišné správanie môžu na prvý pohľad pôsobiť ako problémové. Špecifiká v ich správaní mávajú väčšinou oveľa hlbšie príčiny a často fatálne dôsledky pre ďalší život dieťaťa.

A. Škoviera (2004) upozorňuje, že problematika výchovy detí, ktoré vo väčšine prípadov nereagujú na štandardné výchovné postupy v súlade s očakávaniami, alebo detí, ktorých správanie je z nejakých dôvodov potrebné korigovať, sa postupne presúva do centra záujmu špeciálnej pedagogiky. Existujú preto tri nasledujúce dôvody:

a. Prvým je fakt, že názory, ktoré sa snažili vysvetľovať príčinné súvislosti spoločensky neakceptovaného správania, a to s dôrazom na etický či právny pohľad alebo na kombináciu biologického, psychologického a sociálneho aspektu objasnili náhľad na problematiku z hľadiska mravnej a právnej normy a mechanizmov vzniku porúch správania. Ich nedostatkom boli tendencie k určitému schematizmu, pretože sa hovorilo najmä o deťoch, na ktoré sa dal konkrétny model aplikovať. Na okraji záujmu zostali tie deti, ktorých problémy neboli navonok natoľko postrehnuteľné, ale intenzita ich prežívania bola mimoriadne silná.
b. Druhý dôvod je zmena pohľadu na výchovu a na pozíciu rodiča a dieťaťa v rámci nej. Tradičné reštriktívne modely rodinnej výchovy sa v súčasnosti dostávajú do úzadia a presadzujú sa pedocentricky a liberálne orientované modely. Dieťa sa zmenilo z objektu na subjekt edukácie a už nie je informačne závislé na dospelých, pretože má množstvo možností, ako sa k informáciám dostane samostatne.

c. Tretí dôvod je nárast zastúpenia tých detí v celkovej detskej populácii, ktoré z určitej príčiny vyžadujú špeciálnu odbornú intervenciu.

Primárnym výchovným cieľom v prístupe k emocionálne a sociálne narušeným je podľa E. Komárika (1999) zabezpečiť zdravý vývin osobnosti, hľadanie efektívnych riešení problémov citového prežívania, dosiahnutie adekvátnej zmeny správania, ktorá by umožnila resocializáciu narušených osôb na úrovni úplnej integrácie, resp. inklúzie. Súčasne sa poskytuje aj vzdelanie, ktoré by umožňovalo profesionálne uplatnenie a uľahčovalo tak začlenenie osobnosti do bežného života.

Zo špeciálnopedagogického aspektu sa pedagogika emocionálne a sociálne narušených zaoberá piatimi problémovými okruhmi výchovy a prevýchovy týchto jednotlivcov. Sú to otázky zdroja narušenosti, diagnostikovania typu a stupňa narušenosti, vyrovnávanie sa s citovými traumami, možnosti reedukácie naučených foriem neadaptívneho správania a otázky spojené so vzdelávaním intelektovo priemerných alebo nadaných detí, ktorých prežívanie a správanie vybočuje z normy.

1.2 Faktory pôsobiace na vznik porúch emocionality a správania

V súlade s P. Fudallym (2005) rozlišujeme dve základné skupiny faktorov, ktoré významne vplývajú na vznik porúch emocionality a správania:

1. rizikové faktory
   a. z hľadiska miery vplyvu a časového pôsobenia na vznik porúch emocionality a správania:
      - distálne – pôsobia ešte pred predtým, ako sa objavia prvé symptómy poruchy a nepriamo vplývajú na ich vznik
      - proximálne – začínajú pôsobiť v krátkom časovom období pred objavením sa poruchy a signifikantne podmieňujú jej vznik
   b. z hľadiska zdroja, resp. objektívnych podmienok, ktoré negatívne vplývajú na vývin jednotlivca:
      - biologicko-osobnostné rizikové faktory (dedičnosť, fyzikálne vplyvy, poruchy osobnosti a neurotické poruchy)
      - psychosociálne rizikové faktory (rodinné prostredie, širšie sociálne prostredie, sociálne, kultúrne a ideologicky podložené javy, stres, traumatické zážitky, skúsenosti, frustrácia)
2. ochranné faktory – označujú biologické a psychosociálne činitele, ktoré znižujú predpoklady pre vznik porúch emocionality a správania, v mnohých prípadoch sú opakom rizikových faktorov a vďaka nim sa u dieťaťa vystaveného silnému vplyvu rizikových faktorov nemusia poruchy vôbec objaviť.

Narušenosť emocionality a správania je podmienená multifaktoriálne, a preto je potrebné venovať pozornosť vzájomnému pôsobeniu biologicko-osobnostných a psychosociálnych faktorov a možnostiam ich kombinácií.

1.3 Diagnostika sociálnej a emocionálnej narušenosti

Súčasťou diagnostiky je testovanie odozvy na určitý štandardný výchovný postup, ktorý môže prispieť k navrhnutiu účinného prevýchovného postupu. Diagnostikovanie musí prebiehať určitú dobu, počas ktorej sa vypracováva niekoľko diagnostických záverov:

1. Predbežná diagnóza – nazýva sa tiež vstupná diagnóza, ktorá má spravidla:
   a. Anamnestickú časť – je v nej zachytený opis správania, ktoré viedlo ku konštatovaniu, že sa jedná o narušenosť, situácia v rodine, sociálna situácia dieťaťa v kritickom období.

b. Opis súčasného stavu – typické prejavy správania, vzťahy k pedagógom, školská výkonnosť, hygienické návyky, kultúrne a pracovné návyky.
c. Diagnostická hypotéza – vychádza z poznatkov anamnézy a z krátkodobých pozorovaní v podobe pravdepodobného záveru, upozorňuje na očakávané prejavy v správaní a stanovuje akým spôsobom sa bude diagnostický predpoklad overovať.

2. Uplatnenie špecifických pedagogických zásahov a vyhodnotenie reakcií na tieto zásahy obsahuje výsledky z pozorovaní dieťaťa, opis pozorovaných nedostatkov a predností a návrh žiaducich pedagogických opatrení.
3. Súhrnná diagnóza**,** ktorá je komplexná a na jej základe možno plánovať reedukačný program, pričom jej obsahom je celostné poznanie dieťaťa, jeho problémov a ich zdrojov, charakteristika poruchy, údaje o senzitivite na výchovné postupy a odporúčania pre ďalší postup.

Okrem základných diagnostických aktivít sa diagnostické postupy používajú aj na priebežné hodnotenie výchovného a prevýchovného procesu, na depistáž porúch (ich objavovanie v štádiu, keď sa už isté príznaky dajú pozorovať, ale ešte neprerástli do poruchy a na katamnestické posudzovanie vývinu jednotlivca po skončení prevýchovného procesu.

Základné diagnostické postupy podľa E. Komárika (1999) sú nasledovné:

1. Diagnostický rozhovor – je špecifický druh medziľudskej komunikácie kedy povzbudzujeme dieťa, aby rozprávalo o sebe, o svojich spomienkach, predstavách, o svojom videní sveta, o svojej budúcnosti, citoch a hodnotách. Diagnostikujúci by mal za každých okolností zachovať neutrálny postoj. Rozhovor poskytuje dôležité údaje obsahové, ale aj údaje o celkovom vzhľade, afektoch, správaní, kvalite reči (paraverbálne prejavy). Vyžaduje aktívne počúvanie a splnenie určitých podmienok (priestorových, časových, celková atmosféra...).
2. Pozorovanie - môže byť nesystematické, kedy sa zaznamenávajú udalosti, spôsoby správania a riešenia problémov. Systematické pozorovanie býva vopred starostlivo pripravené, čo sa týka času, konkrétneho aspektu správania i zaznamenávania pozorovaných údajov. Môže sa zameriavať na frekvenciu výskytu určitých prejavov, na ich trvanie, štruktúru konania v priebehu určitého časového úseku, alebo zaznamenávanie kritických udalostí a spôsobov ich riešenia dieťaťom.
3. Testovacie procedúry – dieťa uvedieme do určitej štandardnej situácie, vyhodnocujeme jeho správanie a komparujeme so vzorkou jemu podobných osôb. Dôležitým kritériom je vytvorenie približne rovnakých podmienok pre všetkých skúmaných, rovnaké úlohy a možnosť porovnať výsledky so štandardnou vzorkou populácie.
4. Analýza produktov činnosti – zahŕňa skúmanie výsledkov školskej práce, terapie, alebo výsledky akejkoľvek činnosti a aktivity dieťaťa (domáce i školské úlohy, výsledky konštrukčných hier, umelecké produkty).
5. Uvádzanie do kritických situácií – vytvárame ich cielene, aby sme mohli overiť, aké správanie je pre diagnostikovaného charakteristické (napr. trenažér).

Korekcia a prevýchovná intervencia emocionálne a sociálne narušených jednotlivcov pozostáva obvykle z troch základných krokov. Cieľom prvej fázy je zastaviť bludný kruh neadaptívneho správania a mobilizovať vnútorný potenciál. V druhej fáze je najpodstatnejšie rekonštruovať dôležité aspekty osobnosti dieťaťa, odstrániť vnútornú bolesť, hnev a zlosť, upraviť city a spôsob vnímania, sebaobrazu, rekonštruovať vnímanie sveta i ľudí okolo seba. Tretí krok pozostáva z realizácie korekčného programu a kontroly jeho účinnosti.

2 TERMINOLÓGIA A JEJ VÝVIN

Starší názov pedagogickej disciplíny, ktorá sa zaoberala problematikou výchovy tzv. mravne chybných, je nápravná pedagogika. V literatúre z päťdesiatych rokov sa môžeme stretnúť aj s pojmom pedagogika anomálnych detí. Z vtedajšej ZSSR sa k nám rozšírilo označenie defektológia. Zaoberala sa otázkami tzv. defektných jednotlivcov. Neskôr sa v odbornej terminológii objavilo označenie etopédia. Podľa A. Tisovičovej (In Vašek, Š., 1994) označovala vedný odbor špeciálnej pedagogiky, ktorý sa zaoberá výchovou, prevýchovou, vyučovaním, vzdelávaním ťažkovychovávateľných detí a delikventnej mládeže, skúmaním príčin, prejavov a dôsledkov porúch správania. Pochádza z gréckych slov étos – mrav, paidea – výchova a vznikla ako najmladšie odvetvie špeciálnej pedagogiky. K jej vyčleneniu zo psychopédie došlo v roku 1969. J. Pipeková a kol. (1998) uvádzajú, že od počiatku utvárania etopédie ako odboru v Čechách sa do určitej miery prekrývala s liečebnou pedagogikou na Slovensku. Liečebná pedagogika bola definovaná ako vedný odbor zameraný na problematiku výchovno-liečebnej práce so sociálne neprispôsobivými a emocionálne narušenými deťmi. V osemdesiatych rokoch minulého storočia nastalo terminologické zjednotenie a do roku 1989 sa v Československu používalo jednotné označenie etopédia. Ďalším pojmom, ktorý sa objavuje aj v súčasnosti je pedagogika psychosociálne narušených. Psychosociálna narušenosť podľa A. Tisovičovej (2004) označuje súhrn porúch správania, ktoré sa odchyľujú od spoločenských, mravných a právnych noriem z aspektu biologického, psychologického, sociálneho a pedagogického. Zo špeciálno-pedagogického hľadiska sa posudzuje porušovanie mravných noriem a z právneho hľadiska sa posudzuje miera narušenia právnych noriem. Korekcia je v oboch prípadoch v kompetencii špeciálnej pedagogiky. Z mravného aspektu sú to predovšetkým nedostatky a komplikácie pri chápaní a stotožňovaní sa s adekvátnymi hodnotami a odmietaní spoločensky nežiaducich hodnôt. V oblasti emócií dochádza k nerozvinutiu alebo dodatočnému potlačeniu citového prežívania, poruchy empatie, ťažkosti pri nadväzovaní citových vzťahov. Pre týchto jednotlivcov je charakteristická citová labilita, až neuroticizmus.

Označenie špeciálno-pedagogického odboru, ktoré najkomplexnejšie postihuje celé spektrum jednotlivcov s problémami prejavujúcimi sa objektívne v správaní alebo subjektívne v prežívaní indivídua je podľa nás v súčasnom ponímaní vyššie charakterizovaná pedagogika sociálne a emocionálne narušených.

3 PORUCHY SPRÁVANIA

Poruchy správania vznikajú dôsledkom sociálnej, ale niekedy i emocionálnej narušenosti. V súlade s M. Vágnerovou (1995) pod poruchami správania rozumieme odchýlky od normy v správaní niektorých osôb, pričom normou je to, čo väčšina od jednotlivca očakáva a hodnotí ako normálne. Poruchy správania sú v týchto súvislostiach definované ako špecifická porucha socializačného procesu jednotlivca, kam zaraďujeme tie formy porúch správania, pri ktorých sú evidentné problémy pri fungovaní v spoločenských vzťahoch a vykonávaní spoločenských činností. Jedná sa o opakujúci sa a trvalý vzorec takéhoto správania, ktoré trvá minimálne 6 mesiacov. Poruchy správania sa vyznačujú prejavmi odlišujúcimi sa od normálneho správania, ktoré vyvoláva nesúhlasné reakcie zo strany spoločnosti, spôsobuje výchovné problémy a znemožňuje vytváranie adekvátnych sociálnych vzťahov. Narušené správanie nepatrí k psychickému ochoreniu, ale môže sa k nemu pridružiť. Poruchy správania sú psychopatologické prejavy, ktoré pôsobia na okolie rušivo a zapríčiňujú sťaženú sociálnu adaptáciu a správanie vykazujúce asociálne rysy u populácie detí školského veku

a adolescentov. Typickými príznakmi sú sebectvo, deficitná empatia, impulzivita, zvýšená agresivita, nedostatočná sebakontrola a vyžadovanie okamžitého plnenia prianí.

Z hľadiska spoločenskej závažnosti a nebezpečnosti rozlišujú M. Novotná a M. Kremličková (1997) disociálne, asociálne a antisociálne poruchy správania.

Disociálne správanie sa nevyznačuje spoločenskou nebezpečnosťou, ale skôr nápadnosťami a drobnými odchýlkami, ktoré sa dajú zvládnuť i bežnými pedagogickými postupmi. Toto správanie nenadobúda sociálne dimenzie, ale rozchádza sa s normami v dôsledku distorzie hodnôt a sociálnych vzťahov. Môže ísť o správanie neprimerané, vzdorovité, neposlušné, nedisciplinované, hrubé, provokujúce, negativistické, o rebéliu, žalovanie, podozrievanie, netaktnosť, klamanie a pod.

Asociálne, alebo nespoločenské poruchy správania sú také, pri ktorých jednotlivec svojím správaním a konaním porušuje mravné normy spoločnosti. Obvykle je v pozadí takéhoto konania snaha o psychický, fyzický, príp. kombinovaný únik. Patria sem úteky, túlanie, záškoláctvo, príležitostná toxikománia, suicidálne pokusy, sebapoškodzovanie, snifing solvenciových látok. Takýmito činmi ešte jednotlivec nevystupuje voči spoločnosti, ale segreguje sa z nej.

Ďalším druhom je antisociálne, čiže protispoločenské správanie. Jeho nositeľ svojím konaním porušuje právne normy spoločnosti a jedná v rozpore s Trestným zákonom. Táto skupina porúch správania sa vyznačuje najvyšším stupňom narušenosti a spoločenskej nebezpečnosti. Patria sem napr. lúpežné prepadnutie, vražda, znásilnenie.

Poruchy správania v detskom veku môžeme podľa P. Seidlera a V. Kurincovej (2004) rozdeliť podľa podielu agresivity na neagresívne porušovanie sociálnych noriem (klamstvá, záškoláctvo, úteky a túlanie) a agresívne poruchy správania (krádeže, šikanovanie alebo vandalizmus). Podľa miery sociálnych vzťahov delíme poruchy na socializované, kedy má dieťa vytvorené primerané väzby v rodine i mimo nej a nesocializované, pri ktorých akékoľvek hlbšie vzťahy, predovšetkým vzťahy k rovesníkom absentujú.

Medzi najfrekventovanejšie poruchy správania zaraďujeme:

KLAMSTVÁ

Klamstvo je určitá forma úniku z ťaživej situácie, ktorú dieťa nie je schopné vyriešiť iným spôsobom.

M Vágnerová (2001) uvádza, že je nevyhnutné rozlišovať rôzne varianty zdanlivého klamania, pri ktorom chýba základná podmienka pravej lži – úmysel. V takom prípade môže ísť o odchýlku, tzv. konfabuláciu. Dieťa je v takomto prípade fixované na prítomnosť a minulé zážitky si nepamätá presne, pričom jeho uvažovanie je značne emocionálne ovplyvniteľné.

Druhým typom je vybájené klamstvo, pre ktoré je typické vymýšľanie nepravdivých príbehov, ktorých hlavným hrdinom je zvyčajne dieťa. Bývajú neobvyklé so senzačným obsahom a slúžia na upútanie pozornosti alebo na kompenzáciu nedostatkov v oblasti uspokojovania základných psychických potrieb. Dieťa samé často uverí svojmu rozprávaniu.

Pravá lož je charakterizovaná úmyslom, ktorý jej predchádzal. Zvyčajne sa vyskytuje ako obranný mechanizmus, keď sa dieťa potrebuje vyhnúť prípadným problémom, alebo naopak, získať určitú výhodu.

Zvláštnou kategóriou sú klamstvá zamerané na poškodenie inej osoby, príp. na dosiahnutie vlastného prospechu, ktoré ostatných znevýhodnia. Častá je prítomnosť egoizmu, nedostatok empatie a citlivosti.

V období školského veku dieťa disponuje schopnosťou odlíšiť pravdu od nepravdy. Pri hodnotení detských klamstiev je podstatná ich frekvencia, výber osôb, ktorým klame, špecifickosť situácií, v ktorých najčastejšie klame a dôvod, ktorý k tomu dieťa viedol.

ZÁŠKOLÁCTVO

Znamená porušenie jedného zo základných pravidiel vymedzujúcich rolu školáka, ktorého primárnou povinnosťou je chodiť do školy. Pre takéto jednanie môže mať dieťa rôzne dôvody, napr. subjektívne závažný dôvod na porušenie normy, ktorú obvykle rešpektuje a uvedomuje si preto, že jeho jednanie nebolo správne a uvedomuje si riziko trestu. Existujú i prípady, kedy dieťa odmietne túto normu, pretože považuje školu za bezvýznamnú inštitúciu. Záškoláctvo môžeme definovať ako komplex obranného únikového správania, ktorého cieľom je vyhnúť sa subjektívne neúnosnej záťaži v podobe školy. Na počiatku chodenia poza školu obvykle stojí impulzívne rozhodnutie a býva spojené s negatívnym hodnotením školy, strachom z nej, či stresom. Deti záškoláctvom najčastejšie riešia konflikty v škole, majú ťažkosti s prispôsobovaním sa novým situáciám a ľuďom, alebo sú po dlhodobej rekonvalescencii.

ÚTEKY A TÚLANIE

Znamenajú tiež spôsob únikového správania, kedy dieťa rieši konfliktovú situáciu a problémy útekom z prostredia, ktoré považuje za ohrozujúce, alebo určitým spôsobom neprijateľné. Ak dieťa uteká z domu, býva to signálom, že rodina mu neposkytuje v dostatočnej miere istotu a bezpečie a neplní svoje funkcie tak, ako by mala. Rozoznávame tri základné formy útekov podľa motivácie – reaktívne úteky, chronické úteky a túlanie.

Reaktívne, impulzívne úteky sú dôsledkom skratového konania ako reakcie na nezvládnutú situáciu doma alebo v škole. Sú výrazom zúfalstva a signalizujú varovanie. Po vyriešení problému sa takéto správanie spravidla neopakuje.

Chronické úteky bývajú vopred plánované a vyplývajú z dlhodobých problémov závažnej povahy. Mávajú presný cieľ a dieťa zvyčajne neplánuje návrat. Sú časté u detí z narušených a dysfunkčných rodín, ktoré neposkytujú žiadne zázemie alebo je v nich dieťa vystavené týraniu či zanedbávaniu.

Túlanie znamená dlhotrvajúce vzdialenie sa z domova a zvyčajne nadväzuje na úteky. Je výrazom nedostatočnej citovej väzby k rodine a zázemiu, ktoré je nefunkčné do takej miery, že ho dieťa odmieta. Túlanie môže byť individuálne, alebo v partii. Často býva spojené s ďalšími odchýlkami správania, ktoré slúžia ako prostriedok živobytia.

KRÁDEŽE

Podľa M. Vágnerovej (1999) pre krádeže je typická zámernosť konania a taký vývinový stupeň rozumovej vyspelosti dieťaťa, kedy je schopné pochopiť pojem vlastníctva a akceptovať na to nadväzujúcu normu správania. Autorka (tamtiež) diferencuje tri druhy krádeží - príležitostné krádeže sú výsledkom impulzívnej reakcie najmä u mladších detí, vopred premyslené krádeže sa vyskytujú až v staršom školskom veku a prognóza je tým nepriaznivejšia, čím skôr sa objavia a nakoniec opakované krádeže v partii, ktoré sú najzávažnejšie, lebo jednotlivec má podporu v skupine a krádež vlastne nepovažuje za porušenie noriem.

M. Vágnerová (1995) uvádza, že cieľ krádeže a motivácia k takémuto konaniu signalizujú charakter problémov dieťaťa. Rozlišuje tri základné skupiny motivačných činiteľov podľa toho, pre koho dieťa kradne.

Ak dieťa kradne pre seba, krádež vyplýva zo snahy získať niečo, čo nie je schopné dosiahnuť sociálne prijateľným spôsobom. V takomto prípade môže ísť aj o núdzové uspokojenie základných potrieb, kedy dieťa kradne z pudu sebazáchovy. Krádeže môžu byť prejavom náhradného uspokojovania citového deficitu detí.

V prípade, že dieťa kradne pre druhých, príčinou býva snaha dosiahnuť akceptáciu zo strany rovesníkov a dosiahnuť takýmto konaním prestíž. Získava si tak priateľov, pretože pre

ostatných je neatraktívne, neosvojilo si potrebné sociálne zručnosti a nepozná prijateľnejší spôsob, ako dokázať svoju cenu.

Dieťa alebo mladý človek kradne pre partiu, čo vyplýva zo snahy o udržanie svojej pozície v partii, alebo je dôsledkom sociálnych noriem skupiny, kde je krádež hodnotená pozitívne, dokonca je povinnou aktivitou, ktorej odmietnutie by bolo zo strany ostatných členov sankcionované.

AGRESIVITA

Agresívne poruchy správania sú charakteristické porušovaním sociálnych noriem, spojeným s násilným obmedzovaním základných práv ostatných ľudí. Takéto jednanie sa dá interpretovať aj ako náhradný prostriedok uspokojovania psychických alebo sociálnych potrieb. Obvykle slúži na dosiahnutie určitého cieľa, v horšom prípade je cieľom samotné násilie. Takýmto prípadom je napríklad šikana. Jednotlivec so sklonom k agresívnemu správaniu máva nedostatok empatie, typická je pre neho emočný chlad a ľahostajnosť, výrazný egoizmus, v krajných prípadoch radosť z agresívneho jednania, pocitu moci a absencia viny.

A. Train (2001) definuje šikanovanie ako formu agresivity a násilného konania, ktorá máva obvykle podobu slovných útokov, zosmiešňovania, ponižovania alebo vedie k vylúčeniu dieťaťa z kolektívu. V horšom prípade sa tiež prejavuje rôznymi formami telesného násilia, páchaného rovesníkmi obetí. Rozlišujeme šikanovanie:

1. skryté – prejavuje sa predovšetkým sociálnou izoláciou (ostrakizmus) a vylúčením zo skupiny rovesníkov
2. zjavné – fyzické násilie a ponižovanie (postrkovanie, bitie, kopanie, zatváranie do miestnosti, skrine, triafanie rôznymi predmetmi), psychické ponižovanie a vydieranie (nosenie jedla pre agresora alebo skupinu agresorov, robenie poskoka, donútenie ku konzumácii alkoholu, alebo niečoho nežiaduceho, k fajčeniu), deštruktívne aktivity zamerané na majetok obete (branie a ničenie vecí, trhanie zošitov, znečisťovanie šatstva)

Hostilita (nepriateľské správanie) môže byť podľa K. Turčeka (2003) otvorená alebo skrytá a zahŕňa neposlušnosť, hádavosť, verbálnu alebo fyzickú agresivitu, pomstychtivosť, deštruktívnosť. Pridružiť sa môžu aj výbuchy hnevu, krádeže, klamstvo a sexuálna agresivita.

KRIMINALITA

Kriminalita je závažné porušenie noriem. Kriminalitu u vekovej kategórie detí a mládeže nazývame delikvencia a charakterizujeme ju ako komplexný súhrn problémovo zaťažených faktorov, v rátane sociálneho pôvodu rodiny i rovesníckej skupiny, otvorenosťou rovesníckej subkultúry voči deviantnému správaniu, nálepkovaniu a stigmatizácii. Mladistvých páchateľov rozdeľujeme podľa F. Kleina, F. Meinertza, a R. Kausena (2001) na situačných páchateľov (k trestnému činu viedla aktuálna situácia, ktorá mala charakter výzvy), rozvíjajúcich sa páchateľov (v popredí sú otázky vplyvu najbližšieho prostredia vzhľadom na vek a otázky spracovania tohto vplyvu) a páchateľov so sklonmi ku kriminalite.

O. Matoušek a A. Kroftová (2003) uvádzajú, že deti a mladiství páchajú primárne majetkovú a hospodársku trestnú činnosť (krádež, podvod, lúpežné prepadnutie, vydieranie, krátkodobé privlastnenie vozidla, falšovanie), nasledujú trestné činy ohrozovania všeobecnej bezpečnosti a bezpečnosti v oblasti dopravy (páchatelia rôznych katastrof, explózií, požiarov) a nakoniec sú to trestné činy ohrozujúce život a zdravie druhých ľudí(vražda, ťažké ublíženie na zdraví).

HYPERAKTIVITA

Pre hyperaktivitu je typické neúmerné a nevhodné správanie v situáciách vyžadujúcich kontinuálnu pozornosť, plánovanú a kontrolovanú zodpovednosť v záťažových situáciách. Jednotlivec má ťažkosti s prispôsobovaním sa štandardným spoločenským požiadavkám.

S. F. Riefová (1999) považuje za typické prejavy správania detí s ADHD vysokú mieru aktivity, impulzivitu a slabé sebaovládanie, ťažkosti pri prechode k inej činnosti, agresívne správanie a neprimerane silné reakcie i na drobné podnety, sociálnu nevyzretosť, nízku sebaúctu a značnú frustrovanosť. U adolescentov na rozdiel od hyperaktívnych detí pozorujeme menej nekontrolovateľnej zvýšenej aktivity, aj keď často pretrvávajú pocity nepokoja a subjektívneho nepohodlia, ak sa od nich vyžaduje dlhodobejšia koncentrácia. Prejavujú značnú impulzivitu. K hyperaktivite sa zvykne pridružiť aj porucha pozornosti. Typická je pre ňu neschopnosť jednotlivca selektovať medzi podnetmi, pretože všetky vníma veľmi intenzívne.

4 PORUCHY EMOCIONALITY

Podľa M. Vágnerovej (1995) citové prežívanie umožňuje človeku hodnotiť situácie, ktoré sú ovplyvňované aktuálnym stavom uspokojenia potrieb a minulými skúsenosťami. Ich prostredníctvom vieme, či je pre nás niečo subjektívne pozitívne, príjemné, alebo negatívne a nepríjemné. Táto aktivita v sebe zahŕňa regulačný potenciál, pretože informácia s citovým podtónom obvykle funguje ako impulz aktivizujúci, alebo naopak utlmujúci určitú činnosť. Z toho vyplýva, že jednotlivec sa pokúša dosiahnuť priaznivú alternatívu a snaží sa vyhnúť negatívnej. V živote človeka a teda i dieťaťa sa vyskytuje mnoho situácií, ktoré nemajú jednoznačný význam a nimi vyvolané pocity majú ambivalentný charakter. V prípade, že jednotlivec prestáva zvládať protichodnosť emócií, vznikajú opakované intrapersonálne konflikty, pôsobiace ako neurotizujúce faktory. Každý človek má tendenciu emocionálne reagovať určitým spôsobom, charakterizovaným ľahkosťou alebo náročnosťou jej vzniku, intenzitou jej prejavu, premenlivosťou a mierou ovplyvnenia celkovej reaktivity. Reaktivita úzko súvisí s temperamentom - vrodenou a trvalou dispozíciou jednotlivca a s jeho individuálnymi životnými skúsenosťami. V prípade, že skúsenosti dieťaťa sú negatívne, môžu nepriaznivo ovplyvniť jeho ďalší rozvoj, jeho správanie i prežívanie. Odchýlky v oblasti emócií sa prejavujú prostredníctvom porúch prežívania, pod vplyvom ktorých sa prirodzene modifikujú aj vzorce správania na nevhodné, neprimerané a nápadné. Njazávažnejším dôsledkom sú problémy v medziľudských vzťahoch.

ÚZKOSŤ (ANXIETA)

Podľa D. Cullinana (2002) anxieta (úzkosť) je definovaná ako súbor nepríjemných pocitov, predstáv, motorickej agitovanosti a psychických reakcií, ktoré zabraňujú primeranému fungovaniu osoby. Typické sú pocity strachu, viny a vlastnej neschopnosti. Trpia presvedčeniami, že sú v ohrození, nemajú kontrolu nad svojimi myšlienkami a činmi, že sú kritizovaní, robia chyby a cítia sa byť nekompetentní. Majú obavu, že z nejakej príčiny stratia lásku druhých, z nebezpečenstva a z poníženia. Anxieta býva sprevádzaná problémami s pozornosťou, pamäťou a premyslením vecí dokonca.

Úzkosť nemá konkrétny predmet, objekt alebo situáciu, ktoré ju vyvolávajú. Je reakciou na tušené, neznáme nebezpečenstvo, býva intenzívnejšia ako strach a je sprevádzaná stiesnenosťou. Vzniká v situácii neistoty, alebo pocitu ohrozenia. Úzkostnosť je definovaná ako trvalejší osobnostný rys, prejavujúci sa tendenciou pociťovať neistotu a reagovať na ňu úzkostne. Úzkostné dieťa vníma svoje okolie ako ohrozujúce a nebezpečné vo vyššej miere, ako je primerané okolnostiam. Obrannou reakciou úzkostného dieťaťa je na jednej strane

zvýšená aktivita až agresivita, na druhej strane únik zo situácie, napr. útlm reakcií, hypoaktivita, odmietanie kontaktu s ľuďmi.

DEPRESIA

Podľa M. Elliota a M. Placea (1998) sú obvyklými príznakmi depresie ľahká unaviteľnosť, znížená sústredenosť, pozornosť, sebavedomie a sebadôvera, pocity viny a bezcennosti, pesimizmus ohľadom budúcnosti, myšlienky na samovraždu, poruchy spánku a stravovania. Býva sprevádzaná bolesťami hlavy, brucha, apod. U detí a mladistvých môže vyústiť až do samovražedného konania. Depresia i keď je prežívaná ako psychický stav, je spojená s celkovým fyzickým stavom ľudského organizmu. Je to porucha nálady, pričom nálada vplýva na našu chuť a schopnosť podávať výkony v škole i v práci. Funguje to tak, že človek je vyzbrojený kontrolným mechanizmom, ktorý porovnáva vynakladanú námahu so zdrojmi, ktorými človek disponuje, a kontroluje, či je výdaj energie primeraný obnoviteľným zdrojom. Nálada je vnútrotelovou informáciou o stave organizmu ako celku a má cyklický priebeh, čiže prirodzene sa správa ako sínusoida. Je to normálny priebeh našich citových stavov, ktorý zažíva každý človek. V prípade, že negatívne pocity pretrvávajú príliš dlho a sú mimoriadne intenzívne, hovoríme o depresii ako o diagnóze, ktorej liečbu má v kompetencii terapeut.

SYNDRÓM CAN

Podľa M. Vlčkovej (2001) a Z. Ćaputovej (1997) pod týmto označením rozumieme týranie, zanedbávanie a zneužívanie dieťaťa, väčšinou zo strany rodiča, alebo iného dospelého, ktorému je dieťa zverené do starostlivosti. Negatívne ovplyvňuje telesné zdravie, neurológiu, psychiku, emočnú sféru a správanie dieťaťa.

Týranie môže byť telesné alebo psychické. Telesné týranie klasifikujeme ako použitie telesnej prevahy a násilia zo strany dospelého. Môže mať podobu bitia rukou, rôznymi predmetmi, trasenie dieťaťom, pálenie, topenie apod. Býva realizované vo forme prehnaného trestu, ktorý býva obhajovaný tým, že ma výchovný charakter. Zjavnými príznakmi sú modriny, popáleniny, rany, poranenia kostí, kĺbov, vnútorných orgánov. Psychické týranie nie je natoľko viditeľné, ale má nebezpečné dôsledky. Môže byť aktívne (ponižovanie, nadávky, výsmech, odopieranie lásky, vyhrážanie, nezáujem, strašenie) alebo pasívne (nedostatočná stimulácia, zanedbávanie základných duševných potrieb).

Pod zneužívaním rozumieme sexuálne zneužívanie dieťaťa do 15 rokov zo strany dospelého a využívanie dieťaťa v oblasti prostitúcie alebo pornografie. Diferencujeme zneužívanie bezdotykové, kedy nedochádza k telesnému kontaktu a dotykové, pri ktorom je prítomný aj telesný kontakt.

Zanedbávanie je pasívna forma násilia, pri ktorej rodič alebo dospelý, ktorému je dieťa zverené do starostlivosti, neuspokojuje základné telesné potreby dieťaťa, ktoré úzko nadväzujú na jeho psychické a sociálne potreby.

TRAUMATIZUJÚCE SITUÁCIE

Dieťa môže byť podľa J. Elliota a M. Placea (1998) traumatizované rôznymi životnými udalosťami.

Úmrtie blízkej osoby má na dieťa veľmi silný dopad, pretože vo svojom veku nemá dostatok skúseností ani primeraný stupeň zrelosti, aby sa dokázalo s takouto udalosťou vysporiadať.

Ďalšou traumatizujúcou udalosťou je násilie v rodine a dieťa je jeho svedkom, alebo obeťou. Narúša to vytvorenie adekvátneho vzťahu k rodičom, ktorý je pre ďalší rozvoj dieťaťa mimoriadne dôležitý a jeho absencia má negatívne dôsledky aj na neskoršie sociálne vzťahy.

Rozvod rodičov zvyšuje u detí riziko výskytu emočných problémov a problémov so správaním. Dieťa je v dôsledku rozdelenia rodiny ohrozené zhoršením rodičovskej starostlivosti a stráca primerané zázemie. Okrem toho je preň mimoriadne bolestnou záležitosťou. Rodičia často do svojich konfliktov rôznym spôsobom zaťahujú deti, bojujú o ich náklonnosť a lojalitu, čo je pre ne frustrujúce a vyvoláva to v nich vnútorný zmätok.

Prírodné katastrofy, nešťastia a nehody znamenajú silný stres pre obete, ktoré sú ich účastníkmi. Následne po takýchto zážitkoch sa vyskytuje posttraumatická stresová porucha a úzkosť. Nepríjemné zážitky sa vracajú v snoch, prípadne ich pripomenie nejaký zvuk, predmet, symbol apod. Po určitej dobe slabnú, niekedy vymiznú úplne.

SUICIDALITA

V. Hort a kol. (2000) definujú suicídum ako sebapoškodzujúce konanie s následkom smrti, ktorú spôsobí človek sám sebe, pričom podstatná je prítomnosť úmyslu zomrieť. Samovraždy môžu byť dokonané, končiace sa smrťou a nedokonané, kedy dochádza len k pokusu o ukončenie života.

Detské samovražedné pokusy bývajú výrazom impulzívnych reakcií, strachu a pokusu uniknúť ohrozeniu, najčastejšie vo forme trestu. V pozadí frekventovane nachádzame problémy v rodinnom prostredí, v škole a v rovesníckej skupine.

Pre adolescentných jednotlivcov je typická emocionálna labilita, často sprevádzaná pocitmi bezradnosti, menejcennosti a nezmyselnosti vlastnej existencie, zúfalstva a sklamania. Podnetom k samovražde sa potom v dôsledku negatívnych pocitov stávajú zdanlivo neprekonateľné prekážky a neriešiteľné situácie. Suicidálne pokusy adolescentov vo väčšine prípadov klasifikujeme ako volanie o pomoc a podporu zo strany okolia, príp. suicídum slúži ako prostriedok vydierania okolia.

Príznakom toho, že mladý človek zvažuje samovraždu je ľahostajnosť až absolútna rezignácia, depresívne nálady, celková strata chuti do života, znehodnocovanie a popieranie toho, čomu jednotlivec donedávna pripisoval význam, izolácia od priateľov.

P. Říčan, D. Krejčířová a kol. (1997) uvádzajú, že z hľadiska genderových rozdielov prevažujú dokonané samovraždy a použitie tvrdých samovražedných metód u chlapcov, pričom u dievčat sú častejšie demonštratívne suicidálne pokusy a použitie mäkkých metód.

5 INTERVENČNÉ PRÍSTUPY

Najčastejšie sa v prístupe k sociálne a emocionálne narušeným deťom využívajú rôzne druhy terapií:

1. Terapia realitou – autorom je W. Glasser, ktorý vychádza z myšlienky, že všetko naše konanie, myslenie a city si volíme my sami, je to naša voľba. Iracionálne správanie je pokusom o vyriešenie problémov, pričom jednotlivci popierajú realitu okolitého sveta. Terapia realitou vedie všetkých pacientov k pochopeniu hmotných i nehmotných aspektov skutočného sveta. Pre človeka je nevyhnutné mať aspoň jeden zmysluplný vzťah s iným človekom. Ak takýto vzťah absentuje, sú neuspokojované základné psychické potreby. Neprihliada sa na minulé udalosti, pozornosť je sústredená výhradne na súčasnosť. Zodpovednosť je v tejto súvislosti definovaná ako schopnosť uspokojovať svoje potreby takým spôsobom, ktorý nezasahuje do práv iných. U pacientov je obvykle nevyhnutné učiť ich tejto zodpovednosti. Terapeut ich vedie k tomu, aby sa dokázali postaviť tvárou v tvár skutočnosti a aby sa naučili primerane uspokojovať svoje potreby, k čomu je nevyhnutná určitá miera zodpovednosti.
2. Logické dôsledky – ich tvorcom je R. Dreikurz (1997) a hlavná myšlienka vychádza z postulátu, že každá činnosť má svoje prirodzené dôsledky, ktoré z nej vyplývajú. Na

rozdiel od nich sú logické dôsledky definované ako situácie, kde je v konečnom efekte dôsledok usporiadaný rodičom, alebo iným dospelým. Trest je považovaný za neúčelný a na rozdiel od trestu logické dôsledky vyjadrujú realitu sociálneho poriadku, nie silu osobnej autority, vždy sa vzťahujú na správanie, neobsahujú prvok morálneho úsudku, týkajú sa len toho, čo sa stalo teraz a používa sa pri nich priateľský tón.

3. Behaviorálna terapia – vychádza z toho, že všetko je naučené, aj správanie a myslenie. Ak sa niečo naučíme nesprávne, alebo sa to nenaučíme vôbec, cieľom terapie je preučenie nesprávnych spôsobov správania a prežívania alebo naučenie sa novým vhodným vzorcom. Cieľom je znížiť frekvenciu nežiaduceho správania, aby to viedlo k jeho vyhasínaniu a zvýšiť frekvenciu žiaduceho správania posilňovaním.
4. Kognitívna terapia – jej jadrom je vnútorná reč, ktorá podľa tejto teórie zásadne determinuje city a správanie človeka. Predovšetkým obsah myšlienok určuje spôsob prežívania citových reakcií. Kognitívna terapia akcentuje učenie sa vnútornej reči, cieľom je naučiť sa novým spôsobom pomenovávať svoje vnútorné zážitky a zmeniť vnútorné dialógy človeka.
5. Terapia hrou – hra je základný komunikačný kanál dieťaťa a pri cielenom využití odborníkom sa využíva jej psychoterapeutický potenciál, zameraný na konkrétnu problémovú oblasť. Má mimoriadny význam aj ako diagnostický prostriedok, pretože terapeutovi poskytuje množstvo poznatkov o dieťati, o úrovni jeho vývinu v rôznych oblastiach a o problémoch v prežívaní a správaní.

Aktuálne spôsoby intervencie problémových detí sú založené na humanistických koncepciách a na myšlienkach maximálnej možnej integrácie a inklúzie v bežných životných podmienkach. V tejto dimenzii poskytovania pomoci emocionálne a sociálne narušeným sa vyžaduje plná účasť a aktivita dieťaťa alebo mladého človeka na tomto procese a akceptujúci prístup odborníka, reprezentujúceho pomáhajúcu profesiu. Akcentuje sa preberanie zodpovednosti zo strany narušeného jednotlivca a získanie realistického sebaobrazu i obrazu sveta, pričom dospelý tu pôsobí ako facilitátor, sprievodca a usmerňovateľ klienta.

Hoci poruchy správania a emocionality, objavujúce sa v detskom veku spôsobujú relatívne vážne problémy samotným deťom, rodičom a pedagógom, ich včasná diagnostika a optimálne korekčné či prevýchovné metódy pomáhajú dosiahnuť veľmi uspokojivé výsledky. V adolescencii a v dospelosti dokonca vôbec nemusia znamenať riziko a spôsobovať závažné problémy. Čím skôr s dieťaťom a s jeho rodinou začne pracovať odborník, tým sa šance na bezproblémovú adaptáciu v neskoršom veku zvyšujú. Zvýšená starostlivosť rodičov sa určite mnohonásobne zúročí, v opačnom prípade hrozia celoživotné ťažkosti a pridruženie ďalších porúch.

Literatúra:

CULLINAN, D. 2002. *Students with Emotional and Behavior Disorders.* New Jersey : Merill Prentice Hall. 471 p. ISBN 0-13-096267-8.

ČAPUTOVÁ, Z. 1997. *Týranie, zneužívanie a zanedbávanie detí.* Bratislava : SPN. 71 s. ISBN 80-85576-26-0.

DREIKURS, R. 1997. *Logické dôsledky.* Nové Zámky : Psychoprof. 171 s. ISBN 80-9671-4872.

ELLIOT, J., PLACE, M. 1998. *Children in difficulty.* London : Routledge. 233 p. ISBN 0-415-14459-0. ELLIOT, J., PLACE, M. 1998. *Children in difficulty.* London : Routledge. 233 p. ISBN 0-415-14459-0.

FRIEND, M., BURSUCK, W. D. 2002. *Including students with special needs.* Boston : A Pearson Educating Company. 548 p. ISBN 0-205-33192-0.

FUDALY, P. 2005. *Poruchy emocionality a správania a faktory pôsobiace na ich vznik.* In Prevencia, roč. 4, č. 1, s. 8-11. ISSN 1336-3689.

GLASSER, W. 2001. *Terapie realitou.* Praha : Portál. 189 s. ISBN 80-7178-4931.
HORT, V. a kol. 2000. *Dětská a adolescentní psychiatrie.* Praha : Portál. 496 s. ISBN 80-7178-472-9.
KLEIN, F., MEINERTZ, F., KAUSEN, R. 2001. *Liečebná pedagogika.* Bratislava : Sapientia. 280 s. ISBN 80-967180-6-1.
KOMÁRIK, E. 1999. *Pedagogika emocionálne a sociálne narušených.* Bratislava : UK. 192 s. ISBN 80-223-1394-7.
KRATOCHVÍL, S. 2002. *Základy psychoterapie.* Praha : Portál. 392 s. ISBN 80-7178-657-8.
LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 1998. *Vývojová psychologie.* Praha : Grada Publishing.343 s. ISBN 80-7169-195-X.
LANGMEIER, J., BALCAR, K., ŠPITZ, J. 2000. *Dětská psychoterapie.* Praha : Portál. 432 s. ISBN 80-7178-381-1.
MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ A. 2003. *Mládež a delikvence.* Praha : Portál. 344 s. ISBN 80-7178-771-X.
NOVOTNÁ, M. A KREMLIČKOVÁ, M. 1997. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele.* Bratislava : SPN. 116 s. ISBN 80-85937-60-3.
PIPEKOVÁ, J. A KOL. 1998. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno : Paido. 234 s. ISBN 80-85931-65-6.
RIEFOVÁ, S.F. 1999. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole.* Praha : Portál. 256 s. ISBN 80-7178-287-4.
SEIDLER, P. A KURINCOVÁ, V. 2004. *Inakosti v edukačnom prostredí.* Nitra : PF UKF. 242 s. ISBN 80-0850-839-9.
SIROTOVÁ, M. 2000. V*ýskum štýlov výchovného pôsobenia pedagóga v špeciálnych výchovných zariadeniach.* In *Pedagogická revue*, roč. 52, č. 2, s. 115 - 129, ISSN 1335-1982.
STANKOWSKI, A. 2001. *Sociální patologie.* Ostrava : PF OU. 73 s. ISBN 80-7042- 185-1.
SVETLÍKOVÁ, J. 2005. *Hra vo výchove emocionálne a sociálne narušených detí.* Bratislava : Lingos, 2005. 255 s. ISBN 80-89113-23-0.
ŠKOVIERA, A. 2004. *Emocionálne a sociálne narušené dieťa a jeho inštitucionálna výchova.* Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum. 64 s. ISBN 80-0852-208-1.
TISOVIČOVÁ, A. 2004. *Vybrané kapitoly z pedagogiky psychosociálne narušených.* Bratislava : Sapientia. 102 s. ISBN 80-969112-1-X.
TURČEK, K. 2003. *Psychopatologické a sociálno-patologické prejavy detí a mládeže.* Bratislava : Iris. 168 s. ISBN 80-88778-99-9.
VÁGNEROVÁ, M. 1995. *Psychologie problémového dítěte školního věku.* Praha : Husitská teologická fakulta UK. 109 s.
VÁGNEROVÁ, M. 1999. *Psychopatologie pro pomáhající profese.* Praha : Portál. 444 s. ISBN 80-7178-678-0.
VÁGNEROVÁ, M. 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy.* Praha : Karolinum : Karolinum. 307 s. ISBN 80-246-0181-8.
VAŠEK, Š. 1994. *Špeciálna pedagogika - terminologicko – výkladový slovník.* Bratislava : SPN. 258 s. ISBN 80-08-01217-X.
VLČKOVÁ, M. 2001. *Týrané dieťa.* Bratislava : UK. 172 s. ISBN 80-223-1574-5.

Summary: The contribution deals with the issue of children with social and emotional disorders and characterize the questions of determination, diagnosis and terminology. It describes the most frequented behavioral and emotional difficulties of children and young people and presents popular intervention approaches.

Kontakt: Ružena Žarnovičanová, PaedDr.
Pedagogická fakulta UKF, Katedra pedagogiky
Drážovská 4
949 74 Nitra, Slovenská republika
e-mail: rzarnovicanova@ukf.sk

Závery z rokovania sekcie **Výchova v škole**

Účastníci rokovania odbornej sekcie zameranej na analýzu podmienok a úloh výchovy v škole v odborných referátoch a diskusii zdôraznili význam školy v procese formovania osobnosti mladého človeka pre život v občianskej spoločnosti a pre ďalšie úspešné výchovné úsilie školy odporúčajú :

1. V pedagogickom výskume venovať výraznú a sústredenú pozornosť výchovnému pôsobeniu školy ako podstatnej odbornej inštitúcii pre realizáciu výchovy a vzdelávania.

2. V procese prípravy budúcich učiteľov venovať zvýšenú pozornosť aj utváraniu schopností učiteľa realizovať výchovnú činnosť v úzkej spolupráci s rodinou a inštitúciami voľnočasových aktivít.

3. Pre výchovné pôsobenie účelne využívať obsahy jednotlivých vyučovacích predmetov s dôrazom na realizáciu rozumovej výchovy a výchovy s konkrétnymi vyučovacími predmetmi bezprostredne súvisiacu.

4. V zmysle efektívneho výchovného pôsobenia skvalitňovať prostredie školy tak, aby ovplyvňovalo správanie sa a konanie žiakov v zmysle estetického a zodpovedného vzťahu k majetku spoločnosti a prostrediu.

5. Pri výchovnom pôsobení jednotlivých vyučovacích predmetov aktualizovať konkrétne spoločenské problémy a vytvárať k nim stanoviská a riešenia na základe úvah a námetov samotných žiakov alebo študentov.

6. Žiakov a študentov motivovať do aktívnej spoločenskej činnosti ako prejavu ich celkovej občianskej participácie pri hodnotení a orientácii spoločnosti.

7. V kontakte so žiakmi a študentami uplatňovať pedagogickú komunikáciu tak, aby podnecovala ich záujem o spoluprácu s učiteľmi, záujem o štúdium i pracovný a spoločenský život.

8. Vytvárať výraznejšiu prepojenosť škôl s obcami alebo samosprávnymi krajmi z dôvodu predstavovania a rešpektovania škôl ako spoločensko-kultúrnych a vzdelávacích centier daného prostredia.

9. So žiakmi a študentami otvorene a priamo hodnotiť prejavujúce sa spoločenské nedostatky s návrhmi konkrétnych riešení v súlade s potrebou utvárania zodpovednosti a dôstojnosti mladého človeka v existujúcich spoločenských súvislostiach.

10. Celospoločensky podporovať úlohy a význam školy a zvyšovať autoritu učiteľa v záujme úspešnej realizácie reforiem výchovy a vzdelávania, ktoré budú úspešné len pri plnej aktivite, angažovanosti a spoločenskej vážnosti učiteľov ako nositeľov spoločenskej kontinuity.

Sekcia č. 2 – VÝCHOVA V RODINE

Pedagogiczny aspekt wegetarianizmu

Adriana Adamska, PL

Streszczenie: W ostatnim czasie polskie społeczeństwo coraz częściej konfrontuje się z terminem „wegetarianizm". Zagadnienie jest o tyle istotne, że nie tylko młodzież, ale również dzieci zgłaszają bardzo często niechęć jadania mięsa. Artykuł pragnie zatem odpowiedzieć na problem podpowiadając jak myśleć i postępować, by uniknąć pozostawiających przykry ślad w świadomości dziecka scen wtłaczania w nie pożywienia, przed którym się bronią oraz jak towarzyszyć dorastającemu człowiekowi nie gwałcąc jego pragnienia podążania zgodnie z wewnętrznym głosem, będąc jednocześnie spokojnym, że potrafi on na tyle kompetentnie komponować posiłki według paradygmatu nowej diety, że nie przyniesie ona uszczerbku na jego rozwoju fizycznym ani intelektualnym.

Słowa klucze: wegetarianizm, dieta, zdrowie, żywienie, wrażliwość, rozwój moralny

Wstęp

Człowiek nie zazna pokoju, dopóki nie rozszerzy
kręgu swego współczucia na wszystkie żyjące stworzenia –
A. Schweitzer (Nocuń, 2004, s. 232).

Wegetarianizm czyni nas bardziej ludzkimi –
L. Blair (Nocuń, 2004, s. 235).

W ostatnim czasie hasło „wegetarianizm" coraz częściej występuje w przestrzeni polskiej obyczajowości. Piszą o nim różne czasopisma kobiece, wspomina się o nim przy okazji działań proekologicznych, alternatywnego sposobu odżywiania, jak również zabiegów dotyczących utrzymania sylwetki w sprawnej kondycji, a organizmu w zdrowiu. W niniejszym artykule pragnę poruszyć pedagogiczny wymiar tego, co termin ten z sobą niesie – wymiar słabo lub prawie wcale nie dostrzegany, niemniej – wymagający zajęcia stanowiska. Ma tego świadomość prawie każda matka dorastających dzieci, kiedy słyszy: *Od dziś się odchudzam! Przechodzę na wegetarianizm!* Tego typu formuły padają najczęściej z ust dziewcząt, decyzjom deklarowanym przez chłopców towarzyszą jeszcze inne motywacje. A mimo to, nie jest to pierwszy moment, gdy do rodziców dociera informacja, że ich dziecko nie chce jeść mięsa. Nie tylko rodzice nastolatków martwią się tym faktem, problem pojawia się niejednokrotnie już dużo wcześniej. Tego typu oznajmienie wprowadza rodziców w popłoch, niekiedy w przerażenie, ponieważ w ich mentalności, podobnie jak w mentalności wielu obywateli tej części cywilizowanego świata bardzo silnie zakodowane zostały standardy „zdrowego żywienia" opracowane jeszcze w latach 30. ubiegłego wieku – standardy, które ustanowiono w oparciu o badania prowadzone na szczurach. Od tego czasu wiele się zmieniło zarówno w dietetyce, jak i w medycynie, ale ten „tradycyjny" model-stereotyp nadal tkwi w świadomości ludzi. *Przyzwyczajenie drugą naturą człowieka* – mawia łacińska sentencja.

Jak zatem myśleć i postępować, by uniknąć dantejskich i pozostawiających przykry ślad w świadomości dzieci scen wtłaczania w nich pożywienia, przed którym się bronią oraz jak pomagać dorastającemu człowiekowi, który zgłasza pierwsze sygnały samostanowienia o sobie nie depcząc jego pragnienia wolności i wyboru w tej kwestii, a jednocześnie będąc spokojnym, że potrafi on na tyle kompetentnie komponować posiłki według paradygmatów nowej diety, że nie przyniesie ona uszczerbku na jego rozwoju fizycznym ani intelektualnym.

Wegetarianizm a tradycja europy

Bogowie stworzyli coś, czym odżywiają się nasze ciała…
Tym czymś są drzewa, rośliny, ziarna – Platon (Nocuń, 2004, s. 247).

Wam pod jabłek ciężarem zginają się drzewa,
Wam w nabrzmiałej jagodzie winny sok dojrzewa,
Macie smaczne warzywa – te wam ziemia słodzi
Tamte ciepło i woda miękczy i łagodzi.
Dla was pełne wymiona zdrowe mleko ronią,
Wam pszczoły znoszą miody, tchnące kwiatów wonią,
Szczodra ziemia łagodne dająca potrawy,
Bez rzezi, sama bankiet zastawia niekrwawy –
Owidiusz (Publius Ovidius Naso, 2002, s. 351).

Powstrzymaj się człowiecze, nie zanieczyszczaj twego ciała mięsem martwych zwierząt: oto ziarno, oto jabłka, które swym ciężarem uginają gałęzie. Oto winogrona, orzechy i jarzyny. One powinny stanowić twój pokarm – Pitagoras (Publius Ovidius Naso, 2002, s. 351).

W monoetnicznym, monokulturowym i monoreligijnym kraju, jakim jest Polska termin „wegetarianizm" duży procent społeczeństwa kojarzy z religiami Wschodu, jednoznacznie przekreślając go jako będący niezgodny z duchem tradycji, której są wyznawcami. Przekonanie takie niestety jest błędne. Nie tylko nie ma kontradykcji, gdy chodzi o stronę dogmatyczną zagadnienia, ale również Kościół posiada w swojej historii świętych, którzy byli wegetarianami: św. Klemens Aleksandryjski, św. Jan Chryzostom, św. Bazyli, św. Franciszek z Asyżu, św. Jan z Kęt (patron studentów), św. Jan Maria Vianney, św. Józef z Kupertynu oraz wielu świętych Karmelu, nie wspominając już o innych wybitnych osobistościach, których działania dały nieoceniony fundament dla rozwoju kultury europejskiej, a którzy także praktykowali bezmięsny sposób odżywiania. Byli to: Pitagoras, Sokrates, Platon, Arystoteles, Plutarch, Owidiusz, Orygenes, Tertulian, Leonardo da Vinci, Michał Anioł, W. Shakespeare, I. Newton, B. Spinoza, J. J. Roussseau, W. Goethe, R. Wagner, F. Schiller, Byron, P. B. Shelley, A. Schopenchauer, C. M. Maererlink, F. Nietzsche, Voltaire, H. Ibsen, S. Lagerloff, B. Shaw, M. Gandhi, L. Tołstoj, L. Zamenhoff, L. Smith, A. Schweitzer, A. Einstein i inni wielcy.

Na tle tych przykładów nie można pominąć najważniejszego źródła, które zbudowało kulturę Europy – Biblia. Rozpatrywany problem przedstawia już pierwszy rozdział Księgi Rodzaju: *I rzekł Bóg: << Oto wam daję wszelką roślinę przynoszącą ziarno po całej ziemi i wszelkie drzewo, którego owoc ma w sobie nasienie: dla was będą one pokarmem>>* (Rdz 1, 29). Cytat ten w sposób nie podlegający dyskusji mówi o pierwotnym zamyśle Boga względem diety człowieka – b y ł n i m w e g e t a r i a n i z m i nie da się temu zaprzeczyć. Jak zatem się stało, że ludzie (chrześcijanie) jedzą mięso?

To przyzwolenie dał dziewiąty rozdział Księgi Rodzaju: *Wszystko, co się porusza i żyje jest przeznaczone dla was na pokarm, tak jak rośliny zielone daję wam wszystko* (Rdz 9, 3). Słowo przyzwolenie należałoby jednak ująć w cudzysłów, ponieważ mając na uwadze okoliczności, jakie towarzyszyły potopowi oraz fakt, że Ziemia nie zdążyła zapewne jeszcze wydać jadalnych gatunków roślin – tylko w tym kontekście znajdują one swoją rację bytu. Noe miał po prostu niewielki wybór, ponieważ rośliny zostały zniszczone przez potop, niemniej werset ten nie nakazuje jedzenia mięsa, ani nie mówi o jego spożywaniu jako Bożym ideale – słowa te należy raczej traktować jako ustępstwo (Christian Vegetarian Association, [b. r. w.], s. 4).

Pan widział, że wielka jest niegodziwość ludzi na ziemi i że usposobienie ich wciąż jest złe (Rdz 6, 5). W sercu człowieka powstał słabość i ona właśnie sprowadziła potop, a później tak jak usankcjonowanym zostało, by mężczyzna przedłożył swej żonie list rozwodowy (Pwt 24, 1), tak też gdy człowiek zapragnął jeść mięso Dobry Bóg dał mu odpowiednie przepisy spożywania tej grupy pokarmów, mimo iż nie taki był Jego pierwotny względem niego zamysł. Tak też jasnym staje się, że stosowane powszechnie argumenty przeciwko wegetarianizmowi odwołujące się w swej istocie do źródeł chrześcijaństwa oraz kultury i tradycji Europy tracą swą rację bytu.

W czasach nowożytnych wegetarianizm stał się popularny dzięki Anglikom, którzy podpatrzyli go w Indiach. Wegetarianie stanowią obecnie 12% dorosłego społeczeństwa Wielkiej Brytanii. Wegetarianizm był znany i z powodzeniem stosowany także w Polsce – do momentu zanim przyszła wojna. Propagował go W. Lutosławski, J. Jastrzębowski, dr J. Drzewiecki, A. Tarnowski, B. Włodarz, M. Sieradzki – z zawodu nauczyciel, który stosując wegetarianizm wyleczył się z ciężkiej choroby serca, a w wieku 86 lat w dalszym ciągu imponował zdrowiem i sprawnością fizyczną oraz dr E. Polańczyk, który uważał, że przedhistoryczni przodkowie Polaków – Lechici byli głównie wegetarianami, czego miało dowodzić pochodzenie wyrazu „strawa" i „potrawa" od „trawa", czyli roślina. Pierwszą obszerną monografię poświęconą temu zagadnieniu wydała M. Grodecka – dziś nazywana „matką polskich wegetarian" (Wiśniewska-Roszkowska, 1987, s. 14).

Biblia a zdrowie

Cud życia duchowego pozostaje zamknięta księgą
dla tych, którzy nieustannie lekceważą prawa odżywiania.
Siła i głębia wewnętrznego doświadczenia zależy w
niewyobrażalnym zakresie od sposobu odżywiania –
dr M. Bircher-Benner (Grodecka, 1991, s. 101).

Wegetarianizm to termin służący na oznaczenie systemu żywienia, który eliminuje spożywanie ciał zwierząt, drobiu i ryb, jak również różnych produktów będących konsekwencją ich śmierci – na przykład tłuszczu, żelatyny, tranu i tym podobnych, nie wyklucza jednak pokarmów przez ustroje zwierzęce produkowanych, to jest jajek, mleka, miodu (Wiśniewska-Roszkowska, 1987, s. 7). Wymiar żywieniowy tego terminu to jednak tylko jeden z wielu, ponieważ w rzeczywistości obejmuje on cały zespól także innych zagadnień, określających sposób myślenia oraz styl życia, które pozostają w szacunku dla indywidualnego rytmu przyrody oraz służą zdrowiu jednostki (Grodecka, 1991, s. 6; Wiśniewska-Roszkowska, 1987, s. 9).

Troska Boga o człowieka realizuje się na różnych płaszczyznach, dlatego nie pominął On również tak istotnej sfery jaką jest dieta. Informacja, że również na kartach Biblii zostały zapisane wytyczne odnośnie zdrowej diety może dla niektórych brzmieć szokująco, niemniej jest to fakt – **Bogu nie było i nie jest obojętne, co ludzie jedzą!** Analizując sposób

odżywiania się ludzi na kartach Biblii zauważa się, że dominowały w nim oliwa, winogrona, zboże, woda. Wymienione składniki stanowią fundament diety śródziemnomorskiej – każdy z nich jest hitem diety, której nowoczesna dietetyka oraz medycyna przypisują działanie optymalne.

W obliczu zmagań z plagą otyłości w ostatnim czasie w Stanach Zjednoczonych rekordy popularności biją właśnie diety opracowane o wskazówki Pisma Świętego, które odnoszą się do poszanowania stworzenia oraz stylu życia zgodnego z rytmem natury. Jak niegdyś plagą były różne epidemie chorób zakaźnych, tak plagą współczesnych krajów wysoko uprzemysłowionych – nie tylko Ameryki są choroby nazywane cywilizacyjnymi, powstające na tle zaburzeń fizjologicznych oraz uszkodzenia organów, u podstaw których stoi nieprawidłowe odżywianie się. Należą do nich: cukrzyca, miażdżyca (Grodecka, 1991, s. 43)[40], nowotwory, choroby sercowo-naczyniowe, kamica żółciowa, kamica nerkowa, uchyłkowatość jelita grubego, zrzeszotnienie kości, hemoroidy i wiele innych (Grodecka, 1991, s. 42). Wszystko to na skutek korzystania z wysoko przetworzonych artykułów spożywczych oraz wysokiego współczynnika spożycia mięsa i tłuszczów pochodzenia zwierzęcego. W tym momencie należy zauważyć paradoks, który realizuje się w tym, że to, co powszechnie nazywane jest dobrodziejstwem cywilizacji w rzeczywistości szkodzi jej.

Wobec powyższego weryfikacja stereotypów żywieniowych staje się kwestią coraz bardziej palącą także dla polskiego społeczeństwa. Amerykańskie Towarzystwo Dietetyczne dowiodło, że ludzie praktykujący wegetariański model odżywiania oraz styl życia zgodny z rytmem natury wykazują mniejsze ryzyko zachorowań na: choroby serca, raka płuc i okrężnicy, cukrzycę, choroby nerek, arteriosklerozę, nadciśnienie, otyłość. Nie mają także powodów obawiać się BSE.

W przeciwieństwie do diety ludzi z kart Pisma Świętego, dieta ludzi cywilizacji Zachodu obfitująca w mięso oraz wysoko przetworzone artykuły stwarza poważne zagrożenie dla zdrowia. Nie można także pominąć milczeniem faktu, że w czasie gdy ¼ populacji krajów wysoko uprzemysłowionych odchudza się, ¾ świata głoduje (Christian Vegetarian Association, [b. r. w.], s. 2; R. Cherry, 2006; Mandes, 2006, s. 165). Trudno ukryć powyższe informacje przed dociekliwą młodzieżą.

Wegetarianizm a obawy rodziców

Jednym z dowodów, że pożywienie mięsne
nie odpowiada człowiekowi, jest obojętność na
to pożywienie dzieci oraz apetyt, jaki przejawiają
na jarzyny, potrawy mleczne, pieczywo i owoce –
J. J. Rousseau (Wiśniewska-Roszkowska, 1987, s. 95).

W styczniu 1995 roku Lekarski Komitet Odpowiedzialnej Medycyny przedłożył Federalnemu Komitetowi Doradczemu ds. Kierunków Dietetycznych, Departamentowi Rolnictwa oraz Departamentowi Zdrowia wytyczne odnośnie podstawowych wskazań dietetycznych dla Amerykanów. W raporcie tym można przeczytać między innymi, że *Literatura naukowa wyraźnie popiera wskazania dietetyczne, które zachęcają do spożywania warzyw, owoców, strączkowych i zbóż – jako podstawowych, głównych produktów spożywczych. Produkty mięsne i mleczne oraz oleje roślinne powinny być zakwalifikowane do kategorii „dowolnej" niż polecanej. (…) Różnorodność polecanego pożywienia dotyczy jedynie żywności pochodzenia roślinnego. Dowody naukowe wyraźnie stwierdzają, że*

[40] Na skutek niewłaściwego odżywiania miażdżycę stwierdza się obecnie także u ludzi młodych, a nawet dzieci. Rzadko mówi się o tym, jak istotną rolę posiada w tym procesie spożycie mięsa.

różnorodne pożywienie pochodzenia roślinnego dostarcza szerokiego zakresu mikro- i makro-elementów (PCRM Lekarski Komitet Odpowiedzialnej Medycyny, cyt. za: Gellatley, Wardle, 1998, s. 295, 296).

Raport ten zawiera dalsze szczegółowe wskazówki na temat zdrowego trybu życia, różnych grup pokarmowych, składników diety oraz jednostek chorobowych. Poświęca uwagę również kobietom w ciąży oraz w okresie laktacji stojąc na stanowisku, że nie ma przeszkód, by mogły ją w tym czasie stosować, nie pomija też dzieci twierdząc, że *Owoce, zboża, warzywa i strączkowe są optymalnym rodzajem pożywienia także dla dzieci. Obfite ilości węglowodanów złożonych, protein, błonnika, witamin i składników mineralnych oraz mała ilość tłuszczu i cholesterolu zachęcają do stosowania takich zwyczajów żywieniowych, które będą podtrzymywały dobre zdrowie w ciągu całego okresu życia. Badania i studia przeprowadzone wśród dzieci wegetariańskich pokazały, że generalnie poziom żelaza oraz witaminy B12 jest normalny, a poziom cholesterolu jest niższy od poziomu przeciętnego. Wegetariańskie dzieci rozwijają się i rosną właściwie.*

Niektóre badania wskazują na bardziej równomierny i stopniowy wzrost u dzieci wegetariańskich – wolniejszy niż początkowy wzrost u dzieci „mięsożernych" – ale ostatecznie podobny do prawidłowego standardu wzrostu. Dieta oparta na pożywieniu roślinnym może również sprzyjać późniejszemu okresowi dojrzewania płciowego, co jak wykazano w studiach epidemiologicznych związane jest z mniejszym ryzykiem zachorowania na raka piersi. Zjawisko to polega na dłuższym rozkładzie oddziaływania różnych efektów fizjologicznych na przestrzeni dłuższego okresu czasu.

Testy pediatryczne badające rozwój umysłowy wśród wegetariańskich dzieci wskazują, że jest on zaawansowany i wyprzedza nawet nieco dany wiek, w którym się znajdują.

Przeprowadzony w tych badaniach test na inteligencję (IQ) wykazał poziom wyższy od przeciętnego, co dostarcza nam tylko zapewnienia, że rozwój umysłowy u dzieci wegetariańskich jest normalny (PCRM Lekarski Komitet Odpowiedzialnej Medycyny, cyt. za: Gellatley, Wardle, 1998, s. 303).

Aktualnie przyjmuje się, że gwarancją pełnego zapotrzebowania w zakresie elementarnych składników odżywczych jest spożywanie pokarmów pochodzących z różnych grup pokarmowych, to jest: zbóż, warzyw, owoców, nasion strączkowych (fasola, groch, soja, soczewica), orzechów i nasion oleistych (słonecznik, dynia, sezam, siemie lniane). Niedobory białkowe, witaminowe, minerałowe czy też dotyczące pierwiastków śladowych wystąpią tylko wtedy, gdy dieta będzie komponowana w sposób niestaranny, niezrównoważony i jednostronny (Grodecka, 1991, s. 36-37). Aby nie dopuścić do takiej sytuacji należy więc zapoznać się z odpowiednią fachową literaturą, ponieważ wegetarianizm to nie jest jak się potocznie uważa posiłek złożony z kanapki z żółtym serem lub dżemem czy też inny wariant uwzględniający polski jadłospis pozbawiony mięsa. Są to inne niż tradycyjnie go budujące artykuły, niemniej wszystkie dostępne w polskiej strefie geograficzno-klimatycznej – w tym także dla niezamożnej kieszeni. Zdrowie wegetariańskiego dziecka, a następnie dorosłego człowieka nie polega raz jeszcze podkreślam na wyeliminowaniu mięsa, ale na ogólnym kształtowaniu żywienia. Waga zasadnicza spoczywa w tym wypadku na układzie proporcji oraz zestawieniach odpowiednich grup pokarmowych, stąd odsyłam do źródeł, które szczegółowo przybliżają tę kwestię:

M. Grodecka, *Zmierzch świadomości łowcy. Wszystko o wegetarianizmie*, Wydawnictwo VEGA, Katowice 1991;

M. Grodecka, *Wegetariańskie okruchy*, „Dom Wydawniczo-Księgarski KOS", Katowice 1996.

K. Wiśniewska-Roszkowska, *Wegetarianizm*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszaw 1987.

E. Kowalewska, *Wegetarianizm bez tajemnic*, wyd. Lotos, Warszawa 1991.
S. Yntema, *Wegetariańskie dzieci. Poradnik dla rodziców*, Wydawnictwo „Ravi", Łódź 1996.
Ch. Fenn, *ABC żywienia. Dlaczego najzdrowsza jest dieta wegetariańska i wegańska*, (red.) lek. medycyny M. Klaper, *Viva!* Zeszyt 1.
D. Ryde, T. Wardle, *Najzdrowsza dieta. W jaki sposób dieta wegetariańska chroni Twoje zdrowie*, *Viva!* Zeszyt 2.
R. Eliot, *Wegetariańskie mamy i dzieci*, *Viva!* Zeszyt 3[41].
T. Nocuń, *Dieta wegetariańska prosta i zdrowa. Czego Twój lekarz nie powie Ci o Twoim odżywianiu. Praktyczny poradnik zdrowego żywienia*, Lublin 2004.

Zdrowej wartości warzyw i owoców dowiódł na sobie kanadyjski lekarz dr R. G. Jackson. Jako dziecko był bardzo wątły, dlatego rodzice próbowali go „wzmocnić" poprzez system żywienia, który w latach 30. XX wieku uchodził za najzdrowszy: wysokokaloryczne oraz wysokobiałkowe potrawy, dużo cukru i tłuszczu. Niestety, skutek jego stosowania był zupełnie odwrotny – Jackson chorował aż do czterdziestego roku życia, a gdy był już niemal umierający sam wyleczył się dzięki diecie warzywno-owocowej. Historię swojego uzdrowienia opisał w książce *Jak być zawsze zdrowym* (Grodecka, 1991, s. 15). W podobny sposób przywraca obecnie zdrowie ludziom także dr E. Dąbrowska, która propaguje swoją metodę w książkach *Przywracać zdrowie żywieniem*, *Ciała i ducha ratować żywieniem* oraz na antenie Radia MARYJA. Wymowna jest też wypowiedź idola młodzieży – piosenkarza Briana Adamsa: *Jestem wegetarianinem od dwudziestu lat. Nigdy w tym czasie nie byłem poważnie chory. Pożywienie wegetariańskie wzmacnia system immunologiczny. Myślę, że mięso jest tym, co sprawia, że ludzie chorują* (Universal Life, s. 11).

O skuteczności diety warzywno-owocowej donoszą również przykłady biblijne – jak choćby historia proroka Daniela. Król Nabuchodonozor podbiwszy Judeę nakazał *(…) sprowadzić spośród Izraelitów z rodu królewskiego oraz z możnowładców młodzieńców bez jakiejkolwiek skazy, o pięknym wyglądzie, obeznanych z wszelką mądrością, posiadających wiedzę i obdarzonych rozumem, zdatnych do służby w królewskim pałacu. Zamierzał ich nauczyć pisma i języka chaldejskiego. Król przydzielił im codzienną porcję potraw królewskich i wina, które pijał. (…) Daniel powziął postanowienie, by nie kalać się potrawami królewskimi, ani winem, które król pija. Poprosił więc nadzorcę służby dworskiej, by nie musiał się kalać. Bóg zaś obdarzył Daniela przychylnością i miłosierdziem nadzorcy służby dworskiej. Nadzorca służby dworskiej powiedział do Daniela: „ Obawiam się, by mój pan, król który przydzielił wam pożywienie i napoje, nie ujrzał, że wasze twarze są chudsze niż [twarze] młodzieńców w waszym wieku i byście nie narazili mojej głowy na niebezpieczeństwo u króla". Daniel zaś powiedział do strażnika, którego ustanowił nadzorca służby dworskiej nad Danielem, Chananiaszem, Miszaelem i Azariaszem: „Poddaj sługi twoje dziesięciodniowej próbie: niech nam dają jarzyny do jedzenia i wodę do picia. Wtedy zobaczysz, jak my wyglądamy, a jak wyglądają młodzieńcy jedzący potrawy królewskie i postąpisz ze swoimi sługami według tego, co widziałeś". Przystał na to żądanie i poddał ich dziesięciodniowej próbie. A po upływie dziesięciu dni wygląd ich był lepszy i zdrowszy niż innych młodzieńców, którzy spożywali potrawy królewskie. Strażnik zabierał więc ich potrawy i wino do picia, a podawał im jarzyny* (Dn 1, 3-16).

Wszystkie wyniki badań postulują przyjęcie diety wegetariańskiej jako sposób polepszenia odżywiania naszych dzieci oraz ich zdrowia – nie tylko teraz, ale także na przyszłość – uważa dr A. Griffiths (*A Healthy Future*, *„Viva Life!"*, 2002, s. 10). Obecnie dzieje się coś niedobrego z dietą dzieci. W tym, na co mają ochotę i co z premedytacją

[41] Zob. www.viva.org.pl

podsyca marketing jest zdecydowanie za dużo chipsów, batonów, napojów gazowanych, słodyczy oraz fast food-ów. W tej sytuacji konsumpcja cukru oraz tłuszczu – w większości zwierzęcego wymyka się spod kontroli. Statystyki donoszą, że 40% wszystkich brytyjskich dzieci trzykrotnie przekracza zalecane ilości obu tych składników. Prognozy przyszłych wypadków raka i chorób serca, już obecnie sięgające rozmiarów epidemii są skrajnie niepokojące. Także u dzieci wykrywa się dzisiaj pierwsze objawy miażdżycy. Tak też różne ostrzeżenia kierowane pod adresem diety wegetariańskiej stają się bezzasadne, ponieważ właśnie ona jest szansą na przywrócenie zdrowia. Oczywiście, każdy może się źle odżywiać – także nie-jedzący mięsa, niemniej nauka wykazała, że odrzucenie mięsa oraz tłuszczu zwierzęcego jest jednym z najzdrowszych posunięć, jakie można wykonać bez względu na wiek (Ryde, Wardle, [b. r. w.], s. 18).

Skomponowana właściwie dieta sprawi, że struktury mózgowe dziecka będą rozwijały się prawidłowo, a na pewno lepiej niż u dziecka permanentnie zatruwanego toksynami pokarmów zwierzęcych. Tak odżywiające się dziecko staje się *wrażliwsze, inteligentniejsze i bardziej spostrzegawcze niż dziecko otępiałe nadmiarem białka i zaczadzone chemicznymi lekami podawanymi mu dla zwalczania niestrawności oraz likwidowania zatruć* – pisze M. Grodecka (Grodecka, 1991, s. 132).

Brytyjskie oraz Amerykańskie Stowarzyszenie Medyczne jednomyślnie stoją na stanowisku, że dieta wegetariańska jest zdrowa i odpowiednia zarówno dla niemowląt, małych i starszych dzieci, a także nastolatków, ponieważ umiejętnie komponowana spełnia zapotrzebowanie na wszystkie składniki odżywcze (Ryde, Wardle, [b. r. w.], s. 18). Zapoznawanie się z nową dietą dziecka jest zatem tym, co pomaga także dorosłym zwrócić uwagę na zdrowy sposób odżywiania oraz weryfikację różnych zastałych stereotypów i błędów żywieniowych, a wspólna troska o świadome komponowanie posiłków buduje nie tylko rodzinne relacje, ale pomaga również w zachowaniu młodości, zdrowia i długowieczności pozostałych członków, ponieważ daje *możliwość jadania potraw urozmaiconych, estetycznych, kolorowych, pachnących, z których każda ma inny smak i konsystencję. Ich przyrządzanie wzbogaca wyobraźnię i podnosi urodę życia* – zauważa M. Grodecka (Grodecka, 1991, s. 83).

Wegetarianizm , wrażliwość, troska o przyrodę i rozwój moralny

Mylny pogląd, jakoby nasze postępowanie względem zwierząt nie miało moralnego znaczenia albo…że wobec zwierząt nie ma się żadnych obowiązków – dowodzi nieokrzesania i barbarzyństwa… Współczucie dla zwierząt tak ściśle związane jest z dobrocią charakteru, że można twierdzić, iż kto jest okrutny wobec zwierząt, ten nie może być dobrym człowiekiem – A. Schopenhauer (Wiśniewska-Roszkowska, 1987, s. 95).

Zwierzęta to stworzenia Boże, nie własność człowieka, nie zasoby naturalne, ani nie towar, ale cenne istoty będące pod opieką Boga. Chrześcijanie, tak wrażliwi na okrucieństwo ukrzyżowania, szczególnie powinni rozumieć cierpienie niewinnych. Krzyż Chrystusowy stanowi boski symbol słabości, bezsilności wrażliwości, ale przede wszystkim niewinnego cierpienia – A. Linzey (Nocuń, 2004, s. 246-247).

Chrześcijanie Adwentyści Dnia Siódmego, którzy traktują bezmięsny sposób odżywiania jako środek do wyższego, duchowego celu uważają, że współczujący i miłosierny chrześcijanin nie powinien spożywać mięsa. Ogród Eden jako idealne, nie oparte na

przemocy i wykorzystywaniu miejsce był wegetariański. Ten również świat Bóg nazwał „dobrym" (Rdz 1, 31) (Christian Vegetarian Association, [b. r. w.], s. 8).

Biblia pokazuje troskę Boga o zwierzęta: *Jeśli kto posiada sto owiec i zabłąka się jedna z nich: czy nie zostawi dziewięćdziesięciu dziewięciu na górach i nie pójdzie szukać tej, która się zabłąkała? A jeśli mu się uda ją odnaleźć, zaprawdę, powiadam wam: cieszy się nią bardziej niż dziewięćdziesięciu dziewięciu tymi, które się nie zbłąkały* (Mt 18, 12-13) i dlatego zabrania względem nich okrucieństwa: *Nie będziesz orał razem wołem i osłem*[42] (Pwt 22, 10), *Nie zawiążesz pyska wołowi młócącemu* (Pwt 25, 4); dba o to, by mogły odpoczywać – *Dzień siódmy jest szabatem ku czci Pana, Boga twego. Nie możesz przeto w tym dniu wykonywać żadnej pracy ani ty sam, ani syn twój, (…) ani niewolnica, ani twoje bydło* (Wj 20, 10).

Wszystkie zwierzęta jakie stworzył Bóg odczuwają strach, ból i cierpienie. Tymczasem w hodowlach przemysłowych odcina się im rogi, ogonki, końcówki dziobów, boleśnie znakuje i kolczykuje bez znieczulenia. Wskutek manipulacji genetycznych wiele z nich cierpi kalectwo nie mogąc niejednokrotnie unieść swego zmutowanego ciała, dlatego mają one zdeformowane kończyny lub połamane kości. Celowo ogranicza się ich przestrzeń, by nie mogły się poruszać – aby zanikały ich mięśnie, a mięso stawało się przez to mniej włókniste i było go więcej. By poprawić jego jakość, celowo także doprowadza się ich organizmy do anemii, w międzyczasie aplikując antybiotyki, hormony, środki uspakajające oraz inne preparaty chemiczne. Ból i strach doznawane podczas hodowli powodują wydzielanie się adrenaliny. Żadna z tych substancji nie jest obojętna ani dla zdrowia zwierzęcia, ani jego późniejszych konsumentów. *Zdegenerowany pokarm jest przyczyną degeneracji ciała, a zdegenerowane ciało ma degenerujący wpływ na umysł* – zauważa M. Grodecka. Tuczone bez dostępu do światła dziennego, a nawet świeżego powietrza, gdy są już wystarczająco dojrzałe, a raczej uzyskały właściwą do uboju wagę – tak „przygotowane" transportuje się je w końcu w brudnych ciężarówkach – bez wody i jedzenia do rzeźni na okrutną śmierć (Christian Vegetarian Association, [b. r. w.], s. 9; ulotka *Viva! Akcja dla zwierząt* zatytułowana *Trzy małe świnki*, s. 3; ulotka *Viva! Akcja dla zwierząt „Kwik rozpaczy"*, s. 2; Grodecka, 1991, s. 52).

Ludzie często mówią, że człowiek zawsze żywił się mięsem, tak jakby to było usprawiedliwieniem dalszego uprawiania tego procederu. Zgodnie z taką logiką, nie powinniśmy próbować zapobiegać mordowaniu człowieka przez człowieka, ponieważ to także miało miejsce od niepamiętnych czasów – twierdził nagrodzony Nagrodą Nobla pisarz, ofiara Holokaustu – I. B. Singer (Nocuń, 2004, s. 237). I tak też wegetariański sposób odżywiania się staje się nie tylko alternatywą zdrowszej diety, ale także ocaleniem dla zwierząt. Uczy współczucia i nie czynienia krzywdy innym żywym istotom. W takim duchu myślał i działał święty Franciszek z Asyżu – patron ekologii. Wyrazem tego jest jego *Pieśń słoneczna*, czy też zbiór legend mówiący o jego sposobie postrzegania przyrody, której różne dzieła nazywał swoimi braćmi i siostrami – w także tym zwierzęta. Automatycznie nasuwają się tutaj słowa Ewangelii: *Wszystko, co uczyniliście jednemu z tych braci moich najmniejszych, Mnieście uczynili* (Mt 25, 40).

Ten odruch, a raczej świadomość przejawia się bardzo często właśnie u małych dzieci, które instynktownie sięgają po owoce oraz warzywa, broniąc się przed posiłkami mięsnymi. Z czasem ich wrażliwość pod wpływem restrykcji dorosłych tępieje. Dorośli ci sami niejednokrotnie nie potrafią uzasadnić swojego stanowiska – jedzą mięso, bo tak czynią inni – bez głębszej refleksji. Warto w takiej chwili posłuchać głosu dziecka. Na przykład pięcioletni chłopczyk oglądający reportaż wyprodukowany w wytwórni Walta Disneya, w którym kanibale przygotowują się do zdobycia posiłku. Jego naturalne w tym momencie

[42] Do takiej pracy należy używać zwierząt o podobnej sile. Wyjaśnienie za: *Biblia Tysiąclecia. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych opracował zespół biblistów polskich z inicjatywy benedyktynów tynieckich*, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań-Warszawa 1982, s. 192.

pytanie: *A cemu oni nie jedzą owoców?* W czasach komunizmu zapobiegliwi rodzice hodowali dla swych dzieci drób – nawet w blokach, w klatkach, na balkonie. Jakie było ich rozczarowanie, gdy dzieci dowiedziawszy się, że na talerzu leży „domowa" kura nie chciały jej jeść...

Kto choć raz widział, jak płacze dziecko, gdy po raz pierwszy dowie się, że kurczaczek na talerzu był żywym zwierzątkiem i został zabity powinien wiedzieć, że takie małe dziecko płacze w nas przez całe życie, jeśli jemy mięso. My tego oczywiście nie słyszymy, bo długoletnie wychowanie w przekonaniu, że tak trzeba, stępiło naszą wrażliwość. Przekonano naszą świadomość, że musimy jeść mięso i że mamy do tego prawo. Wydaje się nam, że wszystko jest w porządku, sumienia mamy czyste. Wszak jesteśmy częścią przyrody, gdzie wiele istot pożera siebie nawzajem. Ale zapominamy, że te dziko żyjące drapieżniki nie posiadają tak wysoko rozwiniętej świadomości, jaką szczycą się ludzie – pisze E. Kowalewska (Kowalewska, 1991, s. 8).

Zwierzęta i ludzie cierpią i umierają podobnie. Przemoc powoduje ten sam ból, przelew krwi i odór śmierci, to samo aroganckie, okrutne i brutalne odbieranie życia (Nocuń, 2004, s. 237). Miejsca, w których hodowane są zwierzęta przypominają obozy koncentracyjne. Przyglądając się bliżej procesowi hodowli nietrudno doszukać się analogii w działaniach wojennych. Nie można się też dziwić, że one wybuchają, skoro inne żywe, pomagające człowiekowi w ciężkiej pracy istoty są tak traktowane.

Tylko jeden krok dzieli przecięcie gardła młodej krowie od przecinania gardeł naszym braciom i siostrom. Będąc żywymi grobami zamordowanych zwierząt, jak możemy spodziewać się idealnych warunków życia na ziemi? – takie pytanie zadawała pionierka nowoczesnego tańca – I. Duncan (Nocuń, 2004, s. 235). W procesie „produkcji" mięsa uczestniczy cała armia ludzi, która obchodzi się ze zwierzętami w sposób brutalny. Taka praca z pewnością nie jest obojętna dla rozwoju psychicznego ludzi ją wykonujących, a także ich cech charakteru. Ślady takiego brutalnego działania dźwięczą echem w skrzywdzonym społeczeństwie.

Niewielka odległość dzieli torturowanie zwierząt od torturowania ludzi. To także rodzi się w dzieciństwie, gdy rodzice odpowiednio szybko nie przyhamują takiej skłonności. Nie raz widywano dzieci, które torturując zwierzęta ten sam zestaw bolesnych i przykrych działań przenosiły na swoje rodzeństwo i rówieśników. Prowadzone w 1998 roku badania wykazały związek pomiędzy dietą, a poziomem agresji. Był on zdecydowanie wyższy u osób spożywających mięso. A zatem sposób odżywiania się nie jest obojętny dla stanu świadomości oraz wewnętrznego nastawienia do świata (Universal Life, s. 7; Kowalewska, 1991, s. 12).

Bycie wegetarianinem/wegetarianką przybliża do różnych zagadnień społecznych począwszy od szacunku dla wszelkiego życia, poprzez sprzeciw wobec wojen nuklearnych i funduszom na zbrojenia, aż po walkę z głodem i ubóstwem nie tylko w krajach Trzeciego Świata. *Wiele z tych ruchów potrzebuje ludzi z ogromnymi zapasami energii i czasu, którzy aktywnie działaliby w nich, ale rodzice nie chcą się angażować w działania kosztem życia rodzinnego* – pisze S. Yntema – psycholog, wegetarianka, matka wegetariańskiego dziecka (Yntema, 1996, s. 40, 130, 7). Zaprzestanie jadania mięsa to pierwszy krok w stronę obudzenia wrażliwości na problemy natury zdrowotnej, moralnej, filozoficznej, ekologicznej, ekonomicznej, kulturalnej, pokojowej i wielu innych, które w sposób nierozerwalny wiążą się z określonym sposobem myślenia, reagowania – tym, co przełamuje barierę stereotypów oraz pokazuje kreatywny styl życia (Grodecka, 1991, s. 5, 6, 66). *Ci, którzy wybierają wegetariański sposób życia, czynią doniosły wkład na rzecz rozwiązania światowego problemu żywienia, przyczyniają się do zlikwidowania rzezi i tortur czujących istot, hodowanych masowo w okrutnych warunkach, a do swojego własnego życia wnoszą nowe*

miary żywotności i zdrowia – uważają zgromadzeni w The Vegetarian Society (*Deklaracja* The Vegetarian Society, cyt. za: Grodecka, 1991, s. 5).

Krowa bogatego człowieka zjada chleb biedaka – mówi pewne powiedzenie. Niestety, prawdą jest, że **mięso żywi nielicznych kosztem wielu.** Aby wyprodukować kilogram wołowiny potrzeba 9 kg ziarna. 40000 dzieci i 50000000 ludzi umiera codziennie na świcie z głodu. Porcje przeznaczone na paszę dla zwierząt mogłyby zapobiec ich śmierci (Universal Life, s. 8).

50% całej konsumpcji wody pitnej przeznacza się na przemysł hodowlany. W 1973 roku tylko jedna rzeźnia kurcząt w Stanach Zjednoczonych wykorzystywała w ciągu dnia 455 milionów litrów wody pitnej! Taka ilość wystarcza na zaopatrzenie w wodę 25000 miasta. Aby wyprodukować 1 kg mięsa potrzeba 22000 l wody – tyle, ile przeciętna rodzina zużywa w ciągu miesiąca. Mniej wody potrzeba na wyprodukowanie żywności dla wegetarianina na rok, niż dla osoby jedzącej mięso na miesiąc (Nocuń, 2004, s. 205).

Mając na uwadze fakt, że są miejsca na ziemi, gdzie zdobycie 5 l wody pitnej wiąże się z wielogodzinną wyprawą po wodę i musi ona zaspokoić potrzeby kilkuosobowej rodziny, a blisko 1,4 biliona ludzi nie posiada do niej dostępu (Universal Life, s. 9; Grodecka, 1991, s. 21-22) – choćby tylko z tego powodu człowiek cywilizacji Zachodu może mieć okazję, by czuć się bogaczem, bo dokładnie tyle znika za każdym razem w ściekach, gdy uruchamia on urządzenie spłukujące wodę – a jest to woda pitna… I lepiej nie uczyć się dostrzegania tego bogactwa w warunkach braku wody, które było udziałem doświadczenia autora *Małego Księcia* – A. de Saint-Exupery, gdy był zmuszonym lądować na pustyni.

Zasadzenie wraz z dzieckiem drzewka w ogrodzie lub w okolicy może być tym, co pomoże mu zrozumieć skąd pochodzi żywność i jak wiele potrzeba wysiłku, aby zaistniała. Takie doświadczenie jest szczególnie cenne dla dzieci z miasta, które nie mają możliwości naocznego oglądu zachodzącego w przyrodzie bogactwa procesów. Jabłko kupione w sklepie, a wyhodowane przez siebie osobiście to nie to samo. Wysiłek i troska włożone w pielęgnację drzewka sprawiają, że wartość i niezapomniany smak posiada każde, nawet rachityczne jabłuszko. To uczy doceniać dary, które Bóg łaskawie człowiekowi zsyła, a zwykły owoc postrzegać w kategorii cudu, bo niewątpliwie on nim jest, mimo że rzadko kiedy w zabieganiu oraz przeświadczeniu *„mi się należy”* człowiek zauważa i docenia ten fakt…

Człowiek cywilizacji Zachodu pragnie posiadać więcej i więcej. Tym właśnie wysiłkom w głównej mierze dedykuje on sens swego życia. Pęd za luksusem nie czyni go szczęśliwszym, bo ciągle wydaje mu się, że posiada za mało. Tak też zatraca zdolność, by cieszyć się z rzeczy małych, podczas gdy innym potrafią one dawać wiele radości, a życiu – inną jakość. Taką właśnie naturalną predyspozycję posiadają dzieci i choćby przez to ich życie wydaje się bogatsze, niż to, gromadzących dobrobyt dorosłych. Słowa Ewangelii mówią: *Jeśli się nie odmienicie i nie staniecie jak dzieci, nie wejdziecie do królestwa niebieskiego* (Mt 15, 3). Nie jedna bajka opowiada o człowieku, który zarobił krocie, a mimo to nie był szczęśliwy. I wtedy właśnie wrażliwe i bezinteresowne oczy dziecka pomagały mu przywrócić zatraconą zdolność dostrzegania piękna w rzeczach małych i prostych…

Cenną obserwację przytacza M. Grodecka w swojej książce *Siewcy dobrego jutra*: *Malutki chłopczyk idący ulicą ze swoją matką zobaczył nagle obok chodnika coś, co go olśniło – zielony skrawek trawy. Puścił rękę matki, pobiegł tam, zatrzymał się przez chwilę pośrodku zieleni, a potem powolutku przyklęknął z wyrazem nieopisanego zachwytu na bladej buzi. Rozjaśnionym spojrzeniem szukał w oczach matki zrozumienia dla swojego nieoczekiwanego szczęścia. Ale dla spieszącej się, zapędzonej kobiety była to tylko irytująca strata czasu. Podeszła szybko do malca, poderwała go z ziemi i z pasją biła chudy tyłeczek. Potem, zagniewana i wzburzona pociągnęła płaczące dziecko w stronę betonowego chodnika* (Grodecka, 1991, s. 3).

Niestety, ten sam nieuświadomiony mechanizm, głęboko zakorzeniony stereotyp oraz pośpiech zabija też naturalny odruch współczucia dziecka, które nie chce jeść mięsa, a stwierdzenie to nie jest bynajmniej spekulacją autorki niniejszego artykułu, ale częścią jej osobistego i jej rówieśników doświadczenia.

Hodowla zwierząt nie jest obojętna dla stanu środowiska. *Utrzymanie konsumpcji mięsa na obecnym poziomie prowadzi do katastrofy ekologicznej* – pisze T. Nocuń (Nocuń, 2004, s. 202). Dla wyżywienia osoby jedzącej mięso potrzeba dwudziestokrotnie większego obszaru pola niż dla wyżywienia wegetarianina. W USA tylko 2% ziemi uprawnej służy do produkcji owoców i warzyw, natomiast aż 87% pochłania hodowla zwierząt na mięso. Na jednym tylko hektarze można wyhodować 44000 kg kapusty lub 30000 kg buraków lub 25000 kg pomidorów lub 25000 marchwii lub 21000 kg cebuli lub 19000 kg ziemniaków lub 14000 kg ogórków, **a tylko** 120 kg wieprzowiny lub 47 mięsa drobiowego lub 16 kg wołowiny lub 3 kg cielęciny – jak widać hodowla mięsa jest działaniem daleko nieekonomicznym, a jednak stosowanym… (Nocuń, 2004, s. 202-203).

Co dwie sekundy obszar wielkości boiska wyrębuje się, by mogło na nim powstać pastwisko. Potrzeba dokładnie 5 m² lasów deszczowych będących płucami świata, by mógł powstać jeden hamburger. Zwiększona emisja CO2 przyczynia się do rozwoju efektu cieplarnianego (Universal Life, s. 9; Nocuń, 2004, s. 206-207).

Produkcja" mięsa jest także odpowiedzialna za erozję i zatruwanie gleby na skutek stosowania nawozów sztucznych, pestycydów, herbicydów. Cierpi nie tylko gleba, ale wszystkie te substancje przenikają do wód gruntowych, a stamtąd do zbiorników wody pitnej i wodociągów. Nadmierna eksploatacja prowadzi do pustynnienia ziemi uprawnej. Statystyki donoszą, że waga i tempo wydalania ekskrementów przez zwierzęta hodowlane wynosi 500 ton na sekundę. Jedna tylko krowa produkuje 16 razy więcej odchodów niż człowiek. One także przenikają do wód gruntowych, zatruwając je swymi ubocznymi produktami przemiany materii (Nocuń, 2004, s. 203) i nie jest to koniec listy zgubnych dla człowieka i jego środowiska skutków hodowli zwierząt…

Wnioski

Kładziesz dziecko do łóżka z jabłkiem i króliczkiem.
Jeśli zje króliczka, a będzie się bawić jabłkiem,
kupię ci nowy samochód – H. Diamond (Nocuń, 2004, s. 142).

1. Realizowana według ścisłych zaleceń dietetycznych dieta wegetariańska jest bezpieczna dla dziecka w każdym wieku. Dowodzą tego badania ponad 5000 najlepszych światowych specjalistów-lekarzy skupiających się w Lekarskim Komitecie Odpowiedzialnej Medycyny, a także Brytyjskiego Stowarzyszenia Medycznego oraz Amerykańskiego Stowarzyszenia Medycznego.

Wegetarianizm jako bezpieczny postrzegają także badania przeprowadzone w Polsce przez Instytut Żywności i Żywienia w Warszawie (Ziemlański, Budzyńska-Topolowska, 1997). Innym tego przykładem jest choćby fakt, że w Centrum Zdrowia Dziecka w Warszawie-Aninie przyjmują pediatrzy specjalizujący się w prowadzeniu wegetariańskich dzieci. W dobie obecnej wegetarianizm jest obecny także w szpitalnej diecie polskich pacjentów w różnym wieku, w zależności od dietetycznych upodobań. Wracając jednak do krajów, które mają dłuższe doświadczenie oraz praktykę badań nad jego zdrowotnością – Kanadyjski Siły Żywienia Armii oferują swoim żołnierzom w menu posiłki wegetariańskie, nie wspominając już o amerykańskich szkołach, gdzie również National School Lunch Program serwuje dzieciom wegetariańskie posiłki. I tak jest w wielu szkołach na świecie, a

wszystkie one odznaczają się tym, że jest w nich zdecydowanie mniej agresji oraz problemów wychowawczych (*Position of the American Dietetic Association and Dietitians of Canada* , 2003, s. 759).

Wegetariańskie dzieci rozwijają się prawidłowo, są zdrowe, inteligentne, silne i pełne energii. Wie o tym każdy, kto spotkał wegetariańskie dziecko. Dr A. Griffiths – lekarz medycyny uważa, że *Wegetariańska dieta jest nie tylko bezpieczna dla dzieci, ale najbezpieczniejsza. (…) Mówię to poprzez doświadczenie wychowania wegetariańskiego syna* (*A Healthy Future*, *„Viva Life!”*, s. 10).

2. Dieta wegetariańska i uwaga poświęcona jej starannemu komponowaniu wykształca już w młodym wieku, a nawet w dzieciństwie dobre nawyki żywieniowe, które procentują zdrowiem w kolejnych fazach życia. Tak właśnie w atrakcyjny sposób, to jest poprzez smaczne, posiadające piękne barwy, kształty, wspaniały aromat i smak posiłki roślinne można zapobiegać rozwojowi chorób cywilizacyjnych oraz przyczyniać się do poprawy zdrowia reszty społeczeństwa – *Ludzie nie są mięsożerni. Zabijamy zwierzęta, aby je jeść, ale okazuje się, że to one nas zabijają, ponieważ ich mięso bogate w cholesterol i nasycone kwasy tłuszczowe nie jest odpowiednim pożywieniem dla człowieka będącego z natury roślinożercą* (W. C. Roberts) (Nocuń, 2004, s. 40; Vegetarian and Vegan Foundation; www.vegetarian.org.uk).

3. Wielu polskich lekarzy oraz dietetyków nie orientuje się w zagadnieniach związanych z dietą wegetariańską, ponieważ ich edukacja uwzględnia często zdezaktualizowane teorie oparte na przestarzałych badaniach z początków XX wieku. Źle wykształcony w dziedzinie żywienia lekarz, sam stosujący wysokokaloryczną dietę mięsną z trudem akceptuje fakt, że ludzie nie jedzący mięsa wspaniale funkcjonują – nie tylko, że nie mają żadnych deficytów, lecz są zdecydowania zdrowsi od dorosłych i dzieci odżywiających się w sposób tradycyjny – autorem tego stwierdzenia jest lekarz medycyny – dr T. Nocuń: *Dieta wegetariańska jest potężnym środkiem leczniczym, a stoi za nim rzetelna wiedza naukowa* (Nocuń, 2004, s. 13, 19).

4. Pełnowartościowości wegetariańskiej diety dostarczają także przykłady światowej sławy sportowców – na przykład: wielokrotny zwycięzca triatlonu – D. Scott, pływaczka na dystansie maratońskim Marine Captain – A. Jones, kulturysta – A. Cahling, biegaczka maratońska – G. Olinekova, tenisista – P. Burwash, sprinter – C. Lewis i wielu innych (Nocuń, 2004, s. 16). Trudno bić tego typu rekordy będąc niedożywionym… Podobnie największe i najsilniejsze zwierzęta Ziemi – słoń, nosorożec, bizon, żyrafa, bawół, goryl, wielbłąd, tur, krowa, koń – one także żywią się wyłącznie roślinami.

5. Rezygnacja z jedzenia mięsa przyczynia się nie tylko do poprawy zdrowia, ale służy także uzdrowieniu środowiska naturalnego, a przez to dłuższej egzystencji gatunku ludzkiego.

6. Praktyka wegetarianizmu rozwija wrażliwość na problemy innych, pomaga wykraczać poza egoistyczny punkt widzenia, uczy współczucia i szacunku dla wszystkiego, co istnieje, a także służy poszerzaniu horyzontów myślowych poprzez obecność całego zespół zagadnień, które mu towarzyszą – poczynając od spraw natury zdrowotnej, poprzez żywieniowe, ekologiczne, ekonomiczne, pokojowe i wiele innych.

7. Zaakceptowanie decyzji dziecka o zmianie diety w rzeczywistości przyczynia się do zbudowania pozytywnych relacji rodzinnych – oczywiście pod warunkiem, że rodzice zapragną dziecku towarzyszyć w dojrzały sposób. Fakt ten przynosi także poprawę ich zdrowia fizycznego, a w dzieciach rodzi postawę wdzięczności oraz poczucia bezpieczeństwa, bo ma ono w takim momencie świadomość, że rodzice pozwalając mu się rozwijać zgodnie z jego wewnętrznym, najgłębszym rytmem – szanują je i są jego najlepszymi przyjaciółmi.

Bibliografia

A Healthy Future, „Viva Life!”. Vegetarian International Voice for Animals nr 21, jesień/zima 2002.
Biblia Tysiąclecia. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych opracował zespół biblistów polskich z inicjatywy benedyktynów tynieckich, 1982. Poznań-Warszawa: Pallottinum, ISBN 84-499-5456-8.
Cherry R. 2006. *Biblia leczy*. Kraków, Wydawnictwo M, ISBN 83-60725-00-4.
Christian Vegetarian Association. [b. r. w.]. *Chrześcijaństwo a wegetarianizm*. Opole: Wydawnictwo Vega! POL – Roman Rupowski.
Dąbrowska E. 1996. *Ciało i ducha ratować żywieniem*. Marki-Struga: Michalineum, ISBN 83-7019-137-1.
Dąbrowska E. 1994. *Przywracać zdrowie żywieniem*. Marki-Struga: Michalineum, ISBN 83-7019-096-0.
Deklaracja The Vegetarian Society, (cyt. za: Grodecka M. 1991. *Zmierzch świadomości łowcy. Wszystko o wegetarianizmie*. Katowice: Wydawnictwo Vega, ISBN 83-900027-5-2).
Eliot R., *Wegetariańskie mamy i dzieci, Viva!* Zeszyt 3.
Fenn Ch., *ABC żywienia. Dlaczego najzdrowsza jest dieta wegetariańska i wegańska*, (red.) lek. medycyny Klaper M., *Viva!* Zeszyt 1.
Grodecka M. 1991. *Siewcy dobrego jutra. O uprawach ekologicznych i wegetariańskim odżywianiu*. Warszawa: Wydawnictwo SPAR, ISBN 83-900027-6-0.
Grodecka M. 1996. *Wegetariańskie okruchy*, Katowice: „Dom Wydawniczo-Księgarski KOS”, ISBN 83-86757-45-0.
Grodecka M. 1991. *Zmierzch świadomości łowcy. Wszystko o wegetarianizmie*. Katowice: Wydawnictwo Vega, ISBN 83-900027-5-2.
Kowalewska E. 1991. *Wegetarianizm bez tajemnic.* Warszawa: wyd. Lotos, ISBN 83-900129-3-6.
Mandes A., *Dieta biblijna*, „Pani”, kwiecień 2006, nr 04 (187).
Nocuń T. 2004. *Dieta wegetariańska prosta i zdrowa. Czego Twój lekarz nie powie Ci o Twoim odżywianiu. Praktyczny poradnik zdrowego żywienia*, Lublin, ISBN 83-905249-8-8.
PCRM Lekarski Komitet Odpowiedzialnej Medycyny, *Zalecane zmiany podstawowych wskazań dietetycznych dla Amerykanów*, (cyt. za: Gellatley J., Wardle T. 1998. *Milcząca arka. Mięso – zabójca świata*, tł. Rupowski R. Opole: wyd. Roman Rupowski, ISBN 83-908475-0-7.
Position of the American Dietetic Association and Dietitians of Canada: Vegetarian diets, “Journal of The American Dietetic Association” June 2003, vol. 103, nr 6, s. 748-765.
Publius Ovidius Naso. 2002. *Przemiany*, tł. Kiciński B. Kraków: wyd. „Zielona Sowa”, ISBN
Ryde D., Wardle T., *Najzdrowsza dieta. W jaki sposób dieta wegetariańska chroni Twoje zdrowie, Viva!* Zeszyt 2.
Ulotka *Viva! Akcja dla zwierząt* zatytułowana *Trzy małe świnki – to nie bajka dla dzieci, ale prawdziwa opowieść o chowie przemysłowym.* Kampania *„Kwik rozpaczy”*.
Ulotka *Viva! Akcja dla zwierząt „Kwik rozpaczy”*.
Ulotka Universal Life, *What Has Eyes, Intelligent People Don’t Eat Meat.*
Vegetarian and Vegan Foundation by Laura Scott (MSc Nutrition) VVF Snr Nutritionist, *Veggie Heath for Kids. Why vegetarian and wegan diets are the healtiest and safest option for children*, Bristol.
Wiśniewska-Roszkowska K. 1987. *Wegetarianizm*, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna, ISBN 83-214-0531-2.
www.vegetarian.org.uk.

www.viva.org.pl
Yntema S. 1996. *Wegetariańskie dzieci. Poradnik dla rodziców*, tł. Suskiewicz E. Łódź: Wydawnictwo „Ravi”, ISBN 83-85997-40-7.
Ziemlański Ś., Budzyńska-Topolowska J. 1997. *Wegetarianizm w świetle nauki o żywności i żywieniu*, Warszawa: wyd. Instytut Danone – Fundacja Promocji Zdrowego Żywienia, ISBN 83-907366-0-8.

Summary:

The pedagogical aspect of vegetarianism

In the last time the Polish society more often need to confront with term “vegetarianism”. The question is so essential, because not only teenagers, but also children present unwillingness to eat meat. The article wants to answer for problem and prompt how to think and act to avoid leaving unpleasant trails in children consciousness scenes of feeding them nutrition which they don’t like and defend from, as well as how to accompany adolescents not to rape his or her law to follow according to inside voice and being in the same time quiet that he or she knows how to compose meals according to new diet paradigm to be good for his or her intellectual and physical development.

Key words: vegetarianism, diet, health, nutrition, sensitivity, moral development

Adriana Adamska Th. Dr
Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna
„Ignatianum” w Krakowie
Polska
Katedra Edukacji Artystycznej

Adres prywatny: 31-106 Kraków
ul. B. Komorowskiego 11/18
tel. 502059364
adrianaadamska@op.pl

Rodina a význam rodinnej výchovy

Eva Bačkorová, SR

Chcel som rodičov a dostal som hračku, chcel som sa rozprávať a dostal som televízor,
Chcel som sa učiť a dostal som vysvedčenie, chcel som premýšľať a dostal som vedomosti.
Chcel som všeobecný rozhľad a dostal som úzky pohľad, chcel som byť slobodný a dostal som disciplínu.
Chcel som lásku a dostal som morálku, chcel som povolanie a dostal som miesto.
Chcel som šťastie a dostal som peniaze, chcel som slobodu a dostal som auto.
Chcel som mať význam a dostal som kariéru...
(Nie sú na predaj IN: Ferrero B., 1999, s. 40)

Kľúčové slová: rodina, výchova, hodnoty spoločnosti, osobnosť dieťaťa

Anotácia: Rodina v posledných troch desaťročiach prešla výraznými zmenami. Napriek tomu, že klíma súčasnej spoločnosti jej nie je priaznivo naklonená - mení sa stabilné postavenie rodiny v spoločnosti, mení sa vplyv rodiny ako výchovnej a socializačnej inštitúcie, rodina naďalej zostáva prvým prostredím, v ktorom prebieha výchova detí a začína sa formovať ich osobnosť. Je úplne zodpovedná za výchovu dieťaťa.

V rámci jednotlivých vedných disciplín sa môžeme stretnúť s definovaním rodiny ako základnej bunky spoločnosti, malej sociálnej skupiny, primárnej sociálnej skupiny.

Podľa L. Stašovej (2001) charakterizujeme rodinu ako *inštitucionalizovaný sociálny útvar najmenej troch osôb, medzi ktorými existujú rodičovské, príbuzenské alebo manželské väzby.* Je postavená na trvalom partnerstve a rodičovstve dvoch osôb opačného pohlavia, hovoríme o tzv. nukleárnej rodine. Dnes však pojem rodina stráca mnohé zo svojho pôvodného obsahu. Ako upozorňuje J. Zita (2006) v štúdiách o rodine sa často objavuje nahradzovanie pojmu *rodina* pojmom *domov.* Hoci tieto pojmy spolu významovo veľmi úzko súvisia, nie je možné ich stotožňovať. Osobitosťou výchovy v rodine je pocit domova, ktorý symbolizuje pocit istoty. Súvisí s permanentnou interakciou osobne najbližších ľudí niekam patriť. Súčasná situácia v rodinách však naznačuje, že veľké množstvo detí vo svojich rodinách istotu, prijatie a domov neprežíva.

Rodina v posledných troch desaťročiach prešla výraznými zmenami. Napriek tomu, že klíma súčasnej postmodernej spoločnosti jej nie je priaznivo naklonená - mení sa stabilné postavenie rodiny v spoločnosti, mení sa vplyv rodiny ako výchovnej a socializačnej inštitúcie, rodina stále zostáva prvým prostredím, v ktorom prebieha výchova detí a začína sa formovať ich osobnosť. Je zodpovedná za výchovu dieťaťa a mala by garantovať, že z neúplnej, nesamostatnej bytosti vychová mravného človeka schopného samostatne hodnotiť, vytvárať vlastné postoje a názory.
Súčasná kríza výchovy v rodiny má pramene najmä v celospoločenskej kríze hodnôt. Rodina sa tak stáva veľmi zraniteľnou. Výrazným faktorom, ktorý uberá rodine prvotné privilégium formovania a socializácie je nedostatok času rodičov na výchovu vlastných detí, z dôvodu ekonomického zabezpečenia rodiny. Premeny súčasnej rodiny zasahujú tiež sociálne role rodičov. V procese demokratizácie vzťahov uprostred rodiny otec akoby strácal svoje výsadné postavenie, žene zase pribudli niektoré práva i povinnosti. Na rodinnom živote sa však stále aktívnejšie podieľajú deti. Čas rodičov strávený so svojimi deťmi a ostatnými členmi rodiny sa redukuje na možné maximum, to sa však javí ako nedostačujúce. Na výchove dieťaťa sa okrem rodiny v čoraz väčšej miere podieľajú aj iné inštitúcie, z ktorých nepochybne najväčšiu úlohu zohráva škola.

Neraz sa pôvodne rodinná výchova stáva, len záležitosťou formálneho školského prostredia. Realita však naznačuje, že súčasná škola už nedisponuje takou výchovnou autoritou, aká jej donedávna patrila. Do tejto únavy dvoch základných výchovných inštitúcií (rodiny a školy) vstupuje strategicky premyslený vplyv médií. Médiá na rozdiel od pôvodných dvoch vychovávateľov majú vždy čas. Stávajú sa tak neosobným - osobným spoločníkom detí a mladých ľudí ale aj celých rodín. Tu nám vyvstáva nielen samotný problém nedostatku času rodičov na výchovu detí, ale tiež problém spôsobu trávenia spoločného voľného času. Zdá sa, že sa výrazne mení miera kvality spoločného času rodín. Vyčerpaná generácia rodičov volí často radšej pasívnu formu oddychu, nevychováva tak dieťa k schopnosti aktívneho a kritického výberu. Voľný čas akoby bol časom pasivity, čo sa v žiadnom prípade nezlučuje s výchovou, ktorá je už v samej podstate procesom tvorivej aktivity. Či už smerom k inej osobe alebo k sebe samému. Ako vysoko aktuálna sa teda javí výchova detí k aktívnemu využívaniu voľného času, je nevyhnutné viesť deti ale mnohokrát aj celé rodiny k tvorivému životnému štýlu, najmä v oblasti hodnôt, vzťahov a celej spoločnosti.
Kvalitná výchova všestranne rozvinutej osobnosti musí vo svojom vplyve integrovať všetky zložky výchovy od spoločenskej, pracovnej, umeleckej, telovýchovnej až po hodnotovú. Takéto chápanie výchovy sa nie vždy vo výchovnej praxi uskutočňuje. Tu sa nám vynára otázka, kam smerujú skupiny mladých ľudí bezcieľne sa túlajúcich po uliciach, žijúcich vo virtuálnom svete médií, ktorí sú v mene slobody zaujatí voči autoritám a poriadku, pasívni konzumenti reklamy so skeptickým postojom k budúcnosti a napokon rodičia budúcich generácií?
Kto ich má vychovávať, ak nie práve vlastná rodina ? Výchovné pôsobenie nemožno redukovať len na výchovu neosobnej inštitúcie školy, ako tomu v mnohých prípadoch je. Prostriedkom výchovy v rodine a škole je na rozdiel od vplyvu médií formovanie osobnosti na základe osobného vzťahu, postojmi vychovávajúceho a vychovávaného v každodenných situáciách života. Zdá sa, že je potrebné výchove prinávrátiť jej pôvodný zámer generačného sprevádzania.

To sa nevyhnutne uskutočňuje minimálne v troch rovinách:

- **v rovine vzťahov** (medzi členmi rodiny navzájom, vo vzťahu k sebe samému, vo vzťahu člena rodiny k ostatným členom),
- **v rovine modelu a príkladu** (rovina imitácie a identifikácie s rodičmi a sebou samým)
- **v rovine poučenia** (o zmysle života, v odovzdávaní tradícií)

Bauerová a Bártová (Stašová,L., 2001, s. 81) uvádzajú, že „ súčasný vzťah medzi rodičmi a deťmi sa nerozvíja v rovine autority a podriadenosti, ale v rovine priateľstva. Tradičné výchovné metódy (rozkazy, príkazy a tresty) ustupujú do úzadia a sú nahrádzané výmenou názorov, postojov a presvedčení. Autoritatívne rozhodovanie je nahrádzané diskusiou, na ktorej sa podieľajú zväčša všetci členovia rodiny“.

Hoci spoločenská situácia mnohokrát núti prenechať niektoré výchovné kompetencie rodiny inštitúcii školy, prax naznačuje, že základné prvky životného štýlu, vlastnej životnej filozofie, hodnotovej štruktúry preberá človek práve v rodine, teda výchovu v rodine nenahradí žiadna výchovná inštitúcia ani akákoľvek špeciálna výchova realizovaná v školskom prostredí.

Súčasná neľahká situácia modernej rodiny výchovu detí a generácie mladých ľudí neuľahčuje, naopak zdá sa, že času na rodičovskú výchovu je čoraz menej. Práve preto si táto výchovná inštitúcia nevyhnutne vyžaduje nielen pozornosť zo strany vedeckej obce, ale predovšetkým konkrétnu pomoc zo strany školy a voľnočasových centier pre deti a mládež.

Pred spoločnosťou a výchovnými inštitúciami stojí teda niekoľko neľahkých a dlhodobých snáh, predovšetkým je to zmena politiky štátu voči rodine, vytváranie vhodnej ponuky trávenia spoločného voľného času rodín ale aj detí a mladých ľudí a napokon aktívny a zodpovedný postoj k utváraniu vlastného života i života spoločnosti. Tieto snahy sa ukazujú ako nevyhnutné pre zdravú výchovu generácií 21.storočia.

Literartúra:

MOŽNÝ, I. *Česká společnosť: nejduležitejší fakta o kavlite našeho života.* Praha: Portal, 2002.

MRÁZ, M. *Špeciálna etika*. Trnava: FH TU, 2001.

FERRERO, B.: Vôňa ruže. Bratislava: Vydavateľstvo Don Bosco, 1999. ISBN 80 88933-34-X.

SIROTOVÁ, M. : *Rodina ako dôležitá súčasť života vysokoškolského študenta.* In: Socialia 2004. Hradec Králové: Gaudeamus 2005 , s. 410 - 415. ISBN 80-7041-247-X

STAŠOVÁ,L. *Rodina jako výchovný a socializační činitel.* In: Člověk-prostředí-výchova. Brno : Paido, 2001. s. 78-85.

VANŽUROVA,L. *Příčiny krizového chování mladé generace.* In: Riziková mládež v současné společnosti. Hradec Kralove: Gaudeámus, 2006. s. 82-86.

ZITA,J. *Monoparentní rodina, svobodná volba, nutnost, rizika.* In: Rizikova mládež v současné společnosti. Hradec Kralove: Gaudeámus, 2006. s. 67-81.

ŽILÍNEK,M. *Etos a mravné utváranie identity osobnosti.* Bratislava: IRIS, 1997.

Kontakt:

Mgr. Eva Bačkorová
Filozofická fakuta UCM v Trnave
Katedra pedagogiky
Nam. J. Herdu 2, 917 00 Trnava
e-mail.: eva.backorova@ucm.sk

Škola a záťažové situácie v rodinách žiakov

Silvia Barnová, SR

Anotácia : Príspevok sa zaoberá problematikou detí vyrastajúcich v narušených alebo patologických rodinách a „modernými“ činiteľmi, ktoré negatívne ovplyvňujú život rodiny v kontexte aktuálnych spoločenských zmien. Úlohou školy je venovať pozornosť nielen žiakom, ale aj ich rodinám a pomáhať im riešiť zložité situácie tak, aby nepriaznivé rodinné prostredie malo čo najmenší negatívny dopad na rozvoj dieťaťa.

Kľúčové slová : rodina, škola, záťažové situácie, deprivácia, týranie, zneužívanie, závislosť, obranné reakcie

Hoci je v Dohovore o právach dieťaťa uvedené, že v záujme plného a harmonického rozvoja osobnosti musí dieťa vyrastať v rodinnom prostredí, v atmosfére šťastia, lásky a porozumenia, nie vždy je tomu tak. Na čoraz viac rodín doliehajú tlaky modernej spoločnosti a negatívne vplyvy z vonkajšieho prostredia. Rodičia trávia so svojimi deťmi čoraz menej času, majú nepravidelnú pracovnú dobu, rodina nemá stály režim, neudržiavajú blízke vzťahy so širšou rodinou a každodenný rozhovor vo vzťahu rodič–dieťa sa zanedbáva. Všetky tieto faktory sa odrážajú na výchove dieťaťa.

Havlík, Novotná a Prokop (1993) delia rodiny z hľadiska dlhodobého plnenia svojich funkcií na rodinu *funkčnú*, *dysfunkčnú* (narušenú) a *afunkčnú*, ktorá prenecháva výchovu spoločnosti, v dôsledku čoho sa z detí stávajú sociálne siroty. Opravilová (In Vlčková, 2001) rozlišuje rodiny *harmonické*, *konsolidované*, ktoré pôsobia harmonicky len navonok a *problémové* (disharmonické).

Nie vždy sú negatívne vplyvy na dieťa dlhodobé, mnohé rodiny sa dostávajú do krízových situácií, ktoré nie sú vždy schopné riešiť tak, aby daný problém mal čo najmenší nepriaznivý dopad na dieťa. Bez vlastného pričinenia sa tak deti ocitajú v situáciách, pri ktorých im zlyhávajú adaptačné mechanizmy a nedokážu sa s problémami bez ujmy vyrovnať.

Záťažové situácie, ktorým musia čeliť, môžeme rozdeliť do štyroch skupín na *konfliktné*, *frustračné*, ktoré bránia pri dosahovaní cieľov, na *stresové* a *depriváciu*.

Zaneprázdnení rodičia

Život v dnešnej dobe naberá rýchle tempo, rodičia sa ženú, aby pre seba i svoje deti zabezpečili čo možno najlepšie podmienky, aby deťom mohli zaplatiť všetky poobedňajšie aktivity a efektívne využitý spoločne trávený čas sa z rodinného života pomaly vytráca. Zaneprázdnených rodičov môžeme rozdeliť do dvoch základných skupín – na tých, ktorí pre svoju rodinu a súčasne na jej úkor zabezpečujú blahobyt (podnikatelia, manažéri, právnici a pod.) a na tých, ktorí majú paralelne viacero zamestnaní, aby rodinu uživili.

Rodiny, kde rodičia uprednostňujú kariéru pred spoločne tráveným časom, vedú konzumný spôsob života, dávajú prednosť peniazom pred vzťahmi. Ich celkový systém hodnôt je zmenený a preberajú si ho aj deti. Rodiny z vyššej vrstvy môžeme taktiež rozdeliť do dvoch skupín – na rodiny, kde obaja rodičia pracujú na svojej kariére a výchovu prenechávajú na iného rodinného príslušníka, cudziu osobu alebo nechávajú dieťa doma samé a na rodiny, kde matka nie je zamestnaná a otec od manželky očakáva vedenie domácnosti a takú výchovu dieťaťa, aby ňou vôbec nebol zaťažovaný. V takejto situácii sa žena často cíti menejcenná a svoje problémy prenáša na dieťa.

Hlavne v dobre zabezpečených rodinách rodičom obzvlášť záleží na vzdelaní dieťaťa, často od neho vyžadujú, aby šlo rovnakou cestou ako oni a aby prevzalo rodinnú firmu. Hoci

doma dokážu zabezpečiť kvalitné podmienky na učenie, stáva sa, že neberú ohľad na skutočné schopnosti a záujmy dieťaťa, vyvíjajú naňho nátlak, čo zvyšuje pravdepodobnosť jeho neúspechu v škole, dieťa stráca pôdu pod nohami. Deti z tohto typu rodín sú v mnohých prípadoch citovo deprivované v dôsledku obmedzeného času tráveného s rodičmi a nedostatočnej komunikácie, v dospelosti často nie sú schopné viesť normálny rodinný život.

Rodičia, ktorí sa ocitli vo finančnej tiesni a majú naraz viac zamestnaní, prevažne kladú dôraz na vzdelanie dieťaťa z toho dôvodu, že im záleží na tom, aby sa ich ratolesti v dospelosti žilo ľahšie ako im. Domáce podmienky na štúdium sú väčšinou dobré, hoci nie také dokonalé ako pri predchádzajúcom type rodín, ale nedostatok spoločne tráveného času dieťaťu a jeho vývinu ani v tomto prípade neprospieva. Na dieťa negatívne vplýva už len to, keď vidí svojich rodičov večer po práci vyčerpaných, nehovoriac o tom, že takýto rodič je nervózny a reaguje na dieťa podráždene. Pod vplyvom takéhoto životného štýlu sa deti stávajú neisté, majú nízke sebavedomie, prestávajú rodičom dôverovať a v extrémnych prípadoch siahnu aj po drogách.

Neúplné, narušené, rozvedené a doplnené rodiny

O neúplnej rodine hovoríme, ak v nej chýba niektorý z rodičov alebo dieťa. Absencia alebo strata rodiča sa odrazí na psychickom stave dieťaťa, nakoľko matka i otec zohrávajú v jeho živote dôležitú rolu. Hoci je nespochybniteľné, že aj jeden dospelý (či už slobodný, rozvedený alebo ovdovený) môže dieťa správne vychovávať za predpokladu, že sa riadi jeho potrebami, ideálne je, ak sa dieťaťu poskytne možnosť vyrastať v úplnej rodine.

Napriek tomu, že v minulosti bola rodina vnímaná ako nerozbitná, v dnešnej dobe sa rozpad rodín vníma ako bežná vec, stáva sa bezprostrednou životnou skúsenosťou, ktorej predchádza krízové obdobie. Každý konflikt v rodine, obzvlášť ak ide o dlhodobý stav, poznačí psychiku dieťaťa. V takýchto situáciách rodičia riešia situáciu odlúčením alebo rozvodom. Ak dieťa zistí, že domáca klíma po rozchode alebo rozvode speje k lepšiemu, s novou situáciou sa ľahšie vyrovná. Pre dieťa a jeho vývin je dôležité, aby rodinné vzťahy aj v takomto prípade ostali zachované, aby dieťa malo pocit istoty a aby vedelo, že je oboma rodičmi i naďalej milované.

Každé dieťa len veľmi ťažko znáša hádky svojich rodičov, obzvlášť keď je ich priamym svedkom. Rodičia často argumentujú tým, že sa pred dieťaťom nehádajú, ono však cíti narušenú rodinnú atmosféru, konflikty vzťahuje na seba a cíti sa vinným za nezhody rodičov. Preto sa snaží o to, aby sa udobrili, upútava ich pozornosť za každú cenu, dokonca aj negatívnym až agresívnym konaním. Môže sa stať, že dopad krízovej situácie na dieťa sa prejaví až v jeho dospelosti.

Je prirodzené, že v prípade rozvodu dieťa ostáva s jedným z rodičov, zvyčajne s matkou. Zrazu v rodine absentuje autorita, ktorú si hlavne chlapci začnú hľadať inde, identifikujú sa s iným mužským vzorom, často s negatívnym. U detí vyrastajúcich v rozvedených rodinách sa objavujú ťažkosti pri vytváraní sociálnych väzieb, preto sa zvyšuje pravdepodobnosť, že dieťa bude v škole šikanované.

V prípade rozvedených rodín sa len máloktorý pár dokáže k sebe správať veľkoryso a nezaťažovať svojimi konfliktmi svoje deti, dokonca sa ich ratolesti stávajú aktérom sporov, keď rodičia použijú dieťa ako hromozvod alebo sudcu, čo pre dieťa predstavuje dlhodobú záťaž. Manipulujú ho, využívajú v boji proti svojmu bývalému partnerovi, pričom si len málokedy vyberajú prostriedky. Dieťa sa dostáva do záťažovej situácie, v dôsledku kampane, ktorú vedie „programujúci rodič“ (Bakalář, 2005), dochádza k odcudzeniu od druhého rodiča (syndróm zavrhnutého rodiča).

Aj v prípade bezproblémových rozvodov sa deti ťažko vyrovnávajú s novou situáciou. Dieťa sa cíti opustené, má pocit, že jedného z rodičov stráca spolu so svojim doterajším životom, so širšou rodinou a vecami, ktoré ho dovtedy obklopovali. Situáciu zhoršuje aj to, ak

rozvod so sebou prinesie ekonomické problémy a dieťa si musí zvykať na nižší štandard. Ak je rodič, ktorý odchádza, dobre finančne zabezpečený a dieťa si začne „kupovať“, získavať si ho drahými darčekmi, programom na víkend, ktorý pred rozvodom neprichádzal do úvahy, tým síce dieťa poteší, ale nedodá mu pocit istoty a bezpečia. Svoje dieťa vystavuje stresovej situácii, keď má pocit, že si z rodičov musí vybrať, musí sa rozhodnúť, ktorému z nich pripíše zodpovednosť za rozpad rodiny. Vlčková (2001) takéto zaobchádzanie s dieťaťom označuje za psychické týranie.

Mnohí rodičia neustále striedajú partnerov. Ak dieťa z akéhokoľvek dôvodu vychováva príliš veľa osôb, často sa pri ňom striedajú cudzí ľudia, proces duševného vývinu sa naruší. Ďalšie problémy vznikajú, ak si rodič nájde stáleho partnera a rodina sa doplní o nového člena, s ktorým sa deti zvyčajne dostávajú do konfliktných situácií.

Rodiny s postihnutým dieťaťom

Narodenie postihnutého dieťaťa je pre každú rodinu ťažkou skúškou súdržnosti, nakoľko sa musia vyrovnať so špecifickými problémami, ktoré táto nová životná situácia prináša. Rodičia hľadajú vysvetlenie, kde nastala chyba, často obviňujú sami seba, čo môže spôsobiť psychické i vzťahové problémy v partnerskom živote, vo vzťahu k zdravým deťom, ktoré môžu byť v istom zmysle zanedbávané, ale aj k postihnutému dieťaťu. Vzťah rodičov so svojim postihnutým dieťaťom sa pohybuje na škále od hyperprotektívneho postoja väčšinou matky až po úplné odmietanie dieťaťa, keď ho rodičia považujú za svoj neúspech a hanbia sa zaň. Mení sa každodenný život rodiny, všetci jej členovia sa musia prispôsobiť potrebám dieťaťa, ale aj ich vzťah s okolím, čo si vyžaduje veľkú mieru sebaobetovania. Mnohé rodiny s postihnutým dieťaťom vyhľadávajú kontakty s rodinami, ktoré sú vystavené podobnej životnej situácii, alebo sa uzavrú do seba a od okolia sa úplne izolujú.

Strata blízkej osoby a smútok

Každý človek je počas svojho života konfrontovaný so stratou blízkej osoby, deti nevynímajúc. V ich prípade môže ísť o rozchod alebo rozvod rodičov, odsťahovanie sa staršieho súrodenca, presťahovanie celej rodiny, ale zvyčajne sa s ňou spája smrť blízkeho rodinného príslušníka (rodičov, starých rodičov, súrodenca a pod.), rodinného priateľa alebo kamaráta dieťaťa. Dieťa stráca pocit bezpečia, cíti sa bezmocné, zúfalé. Takúto stratu sprevádza smútok, s ktorým sa dieťa musí vyrovnať. Smútok môže vyústiť až do traumy a spôsobiť úzkostné stavy, čo vedie od uzavretosti, izolácii od okolitého sveta až po agresivitu a asociálne správanie. Ako sa s ním dieťa vysporiada, závisí od jeho osobnosti, od súdržnosti rodiny, podpory školy a celkového kontextu, v ktorom dieťa vyrastá. Mallon (In Kyriacou, 2005) uvádza tri fázy smútku: *počiatočný žiaľ* ako fázu protestu, *aktívny žiaľ* ako fázu zmätku a *ustupujúci žiaľ* ako fázu reorganizácie.

Hoci by dieťa malo byť čo najviac odbremenené, aby takáto strata mala na jeho ďalší vývin čo najmenší dopad, stáva sa, že dieťa musí byť oporou pre celú rodinu. V iných prípadoch môže smrť blízkeho u dieťaťa vyvolať aj úplne nečakanú reakciu, napr. ak boli v rodine zlé vzťahy a otec ostatným členom rodiny fyzicky ubližoval, alebo ich psychicky týral, jeho smrť môže byť pre dieťa úľavou.

So smútkom prameniacim zo straty blízkej osoby sa učiteľ počas svojej pedagogickej praxe stretáva bežne. Efektívna pomoc smútiacemu dieťaťu si vyžaduje značnú mieru pedagogického taktu a zvýšenú ohľaduplnosť, hoci dieťa nesmie mať pocit, že ho okolie ľutuje. V prípade, že ide o úmrtie v rodine, strata si zvyčajne vyžiada niekoľkodňovú neprítomnosť žiaka na vyučovaní, čo poskytuje triednemu učiteľovi priestor na to, aby sa s ostatnými žiakmi porozprával a pripravil ich na príchod spolužiaka.

Komunikácia so žiakmi a snaha poskytnúť im pomoc môže byť stresujúcim činiteľom aj pre neho, na takéto situácie by mal byť odborne pripravovaný už počas prípravy na učiteľskú profesiu.

Často sa zabúda na smútok dieťaťa súvisiaci s vážnou chorobou blízkej osoby, prípadne s jeho očakávanou smrťou. Takáto záťaž môže byť dlhodobá, čo si od učiteľa vyžaduje individuálny prístup.

Smútok môže mať na dieťa krátkodobé, ale aj dlhodobé dopady. Holland a Ludford (In Kyriacou, 2005) na základe svojho výskumu uvádzajú nasledovné krátkodobé prejavy smútku: zloba, depresie, znížená motivácia, zlá sústredenosť a časté absencie.

Násilie v rodine a zneužívanie detí (CAN – Child Abuse and Neglect)

Domáce násilie je javom, ktorý všetci odsudzujú, napriek tomu je permanentným spoločenským problémom. V spoločnosti vládne predsudok, že domáce násilie je typické pre rodiny z nižších sociálnych vrstiev, alkoholikov, narkomanov a pod., hoci sa vyskytuje aj v dobre situovaných rodinách, kde sú obaja rodičia vzdelaní a často aj spoločensky vysoko postavení. V niektorých prípadoch sa deti stávajú očitými svedkami krutého zaobchádzania s niektorým členom rodiny, čím strácajú pocit bezpečia domova, inokedy sa stávajú obeťou takéhoto konania a jeho následky pociťujú na vlastnej koži. Nech už ide o akúkoľvek formu domáceho násilia, dieťa si osvojuje vzorce správania, ktoré ovplyvnia jeho ďalší život a v budúcnosti mu môžu spôsobiť problémy v partnerskom živote a pri výchove vlastných detí.

Vaníčková (1995) hovorí o týraní, zneužívaní a zanedbávaní dieťaťa ako o akýchkoľvek vedomých alebo nevedomých aktivitách, ktorých sa dopúšťa rodič, vychovávateľ alebo iná osoba na dieťati, následkom ktorých dochádza k poškodeniu jeho zdravia a zdravého vývoja. Týranie je úmyselné a má pravidelný charakter, hoci mnohokrát si páchateľ ani neuvedomuje, že ide o týranie. Keďže zvyčajne ide o dlhodobý proces (k čomu prispieva aj to, že deti domáce násilie zakrývajú, hanbia sa zaň), zanecháva na duši i tele dieťaťa hlboké stopy. Obeť sa dostáva do vnútorného konfliktu, keď sa na jednej strane chce vyhnúť bolesti, ktorú mu spôsobujú rodičia, na druhej strane však s nimi potrebuje udržiavať kontakt. Tento stav vyvoláva pocity bezradnosti a frustrácie, ktoré smerujú k citovej deprivácii, psychosomatickým problémom a v krajnom prípade až k smrti dieťaťa. U týraných a zneužívaných detí sa objavuje tzv. syndróm týraného dieťaťa, čo zvyšuje pravdepodobnosť, že dieťa bude šikanované aj v škole, že si osvojí rolu obete. Ako obeti sa dieťaťu znižuje sebavedomie, ktoré je hnacou silou úspechu.

Týranie a zneužívanie detí delí Kopčanová (2002) do štyroch kategórií:

1. *fyzické zneužívanie:*

Fyzické týranie (napr. bitky, ťahanie za vlasy atď.), ak nejde o „inteligentného“ násilníka, ktorý dieťaťu ubližuje tak, aby nezanechal žiadne stopy, je na pohľad ľahšie rozpoznateľné ako týranie psychické. Na tele dieťaťa sú často viditeľné stopy - modriny, podliatiny, popáleniny, objavujú sa časté zlomeniny, alebo sa dieťa nevyvíja primerane v dôsledku nedostatku potravy. Učiteľ si musí predovšetkým všimnúť podozrivé poranenia na tele dieťaťa a venovať pozornosť neuveriteľným príbehom o tom, ako k nim dieťa prišlo.

Takéto dieťa je často utiahnuté, vyhýba sa akémukoľvek telesnému kontaktu. Podozrivé je aj to, ak sa nezapája do spoločných činností, pri ktorých by mohlo dôjsť k fyzickému kontaktu so spolužiakmi. Obete fyzického násilia sa odmietajú prezliekať pred spolužiakmi na telocvik, hanbia sa za poranenia a len zriedkakedy vyhľadajú pomoc. Nie je zriedkavé, že týrajúcu osobu obhajujú a tvrdia, že násilné správanie vyprovokovali, že si ho zaslúžili. Ďalším indikátorom fyzického týrania dieťaťa môže byť šikanovanie spolužiakov ako vzorec správania, ktorý dieťa považuje za normálny.

2. *psychické zneužívanie:*

Psychické zneužívanie alebo citové týranie (napr. citové vydieranie, neustále ponižovanie, atmosféra stresu, psychický nátlak na dieťa, jeho odmietanie, zanedbávanie) zanecháva trvalé stopy hlavne na duševnom stave dieťaťa. S psychickým týraním dieťaťa sú spojené aj poruchy prijímania potravy (hlavne u dievčat) a pokusy o samovraždu.

Psychické zneužívanie dieťaťa je ťažko rozpoznateľné, príznaky sa môžu považovať za povahové črty dieťaťa, nakoľko sa často správa svojmu veku neprimerane, ťažko znáša kritiku, je pasívne, alebo sa vyhýba rizikovým či nepríjemným situáciám. Psychické zneužívanie dieťaťa sa môže prejaviť jeho koktavosťou, psychickou labilitou, ktorá neraz vedie až k drogovej závislosti.

Úlohou pedagóga je diagnostikovať psychické týranie a intervenovať, žiaľ, aj v dnešnej dobe sa stretávame s prípadmi, keď dieťa psychicky týra on sám. Niektorí učitelia svojich žiakov zosmiešňujú, čítajú nahlas nesprávne odpovede v písomke, ponižujú dieťa nevhodnými pripomienkami na jeho osobu, nadávkami, kritizujú jeho vzhľad, alebo sa mu vyhrážajú prepadnutím na konci roka, pohovorom s rodičmi a pod.. Situáciu robí neprehľadnou to, že je ťažké rozoznať, či v konkrétnom prípade ide o urážku alebo týranie. V prípade týrania musí ísť o dlhodobé a úmyselné konanie.

3. *sexuálne zneužívanie (CSA – Child Sexual Abuse):*

Jedným z pálčivých problémov spoločnosti, ktoré sú tabuizované, je sexuálne zneužívanie detí, či už v dotykovej alebo bezdotykovej forme, čiže môže byť konané priamo na dieťati alebo v jeho prítomnosti (masturbácia, prezeranie fotiek, filmov ...). Obzvlášť zarážajúce je to, že štvrtina až tretina prípadov sexuálneho zneužívania sa deje v domácnosti a je páchané rodinným príslušníkom obete, ktorý svoje konanie vysvetľuje neuspokojivým partnerským vzťahom. V prevažnej väčšine prípadov sa dieťa nie je schopné ani napriek vynaloženému úsiliu ubrániť. Najčastejšie sú zneužívané málo sebavedomé deti, ktoré nie sú schopné vnímať svoje telo, nedokážu sa sami brániť. Okrem fyzických poranení ostávajú jazvy aj na duši dieťaťa.

V dobe internetovej komunikácie sú deti zneužívané aj pre účely detskej pornografie, opäť neraz vlastnými rodičmi, príbuznými, dobre známou osobou, ale aj cudzími ľuďmi, ktorí si nejakým spôsobom získajú dôveru dieťaťa, prípadne mu ponúknu nejakú formu odmeny.

Deti sa nestávajú obeťami sexuálneho násilia len priamo, často sú svedkami násilia páchaného na iných ľuďoch, na matke ich vlastným otcom alebo matkiným priateľom, druhom. Takýto nepochopiteľný brutálny akt môže mať na dieťa deštruktívny vplyv, nevie, ako sa s takouto skúsenosťou vyrovnať, má pocit úplnej bezmocnosti. Neschopnosť konať môže viesť až k ničivej agresivite.

Pohlavné zneužívanie dieťaťa má niekoľko indikátorov, medzi ne patria veku neprimerané narážky na sexualitu, fyzický kontakt so spolužiakmi so sexuálnym podtónom a strata detskej naivity. Zneužívané deti sú citovo uzavreté, chladné, labilné, ich zúfalstvo vedie v mnohých prípadoch k sebapoškodzovaniu. Úlohou pedagógov a celej spoločnosti je podporovať deti v tom, aby sa aj sami dokázali ochrániť, aby svoje telo a svoju sexualitu používali samostatne a vedome.

4. *zanedbávanie:*

Príznaky zanedbávania sa dajú ľahko rozpoznať, dieťa je podvýživené, často hladné, chorľavé, v telesnom vývine zaostáva za svojimi spolužiakmi, jeho hygiena a zovňajšok sú zanedbané, ale zanedbané môže byť aj po citovej stránke (prekrýva sa s psychickým týraním) napríklad rodičmi, ktorí sa sústreďujú na problémy vo vlastnom vzťahu alebo na svoj pracovný život a so svojimi deťmi málo komunikujú.

V tomto kontexte treba spomenúť aj rodičov, ktorí zneužívajú svoje deti na detskú prácu ako zdroj finančných prostriedkov, nútia ich žobrať a nakoľko ešte nemajú právnu zodpovednosť, využívajú ich na krádeže.

Ak má učiteľ podozrenie, že sa na dieťati pácha násilie, alebo je zneužívané, musí konať uvážene, nakoľko ani neobvyklé správanie dieťaťa nemusí znamenať vždy problém v rodine. Skôr než učiteľ rodiča obviní, mal by sa snažiť čo najlepšie oboznámiť s rodinným zázemím dieťaťa, hoci aj v zdanlivo usporiadaných rodinách sa tento problém vyskytuje. Zarážajúce je, že napríklad s detskou pornografiou na Slovensku obchodujú aj úspešní, vysoko postavení ľudia, ktorí na tieto účely zneužívajú svoje deti.

Popri štúdiu rodiny žiaka je potrebné sledovať aj jeho prejavy a snažiť sa s ním nadviazať bližší kontakt, v rámci ktorého môže dieťa mnoho informácií aj neúmyselne vyzradiť. Všetky skutočnosti si preto treba zaznamenávať a konzultovať ich s kolegami, psychológom, sociálnym pracovníkom a pod., pričom je však nutné zachovať diskrétnosť. Ak na dieťati badať známky fyzického násilia, je vhodné zranenia aj obrazovo zdokumentovať.

I keď je odhalenie problému niekedy veľmi zložité, učiteľ musí pristupovať k situácii veľmi zodpovedne a s taktom, čo si vyžaduje jeho odbornú pripravenosť.

Ak sa toto podozrenie potvrdí a učiteľ je už o patologických javoch v rodine presvedčený, treba konať okamžite, povinnosťou školy je bezodkladne kontaktovať príslušný orgán starostlivosti o dieťa. Zneužívané dieťa má právo na starostlivosť každého druhu. Zvláštnu pozornosť treba venovať aj vzťahom so spolužiakmi, nakoľko deti, ktoré sú doma týrané, sú často šikanované aj v škole.

Nezastupiteľné miesto má aj prevencia, najlepšou ochranou pred násilím páchaným na deťoch je ich informovanosť o svojich právach.

Závislosti

Prostredie, z ktorého dieťa pochádza, má najvýznamnejší vplyv na jeho formovanie. Rodičia predstavujú pre dieťa vzor, preto je vysoká pravdepodobnosť, že si ich konanie a návyky osvojí. Aj v prípade ideálnych podmienok na výchovu dieťaťa môžu nastať v rodine nepredvídateľné okolnosti, ktoré pôsobia na dieťa stresujúco a znižujú jeho schopnosť odolať nebezpečenstvám hroziacim zvonka. Toto pravidlo platí aj pre rôzne závislosti. Ak dieťa vyrastá v prostredí, kde sú problémy s návykovými látkami alebo hazardné hry každodennou realitou, dieťa sa tomuto spôsobu života prispôsobí a pravdepodobne ním bude ovplyvnené na celý život.

a) *návykové látky*

Závislosti sú ovplyvnené tromi základnými faktormi – osobnostnými charakteristikami konkrétnej osoby, prostredím, v ktorom sa jednotlivec pohybuje a dostupnosťou drog. Ondrejkovič (1997, s.7) uvádza, že rodinné prostredie v ranom detstve môže výrazne ovplyvniť prípadnú drogovú závislosť v neskoršom veku. To však nie je jedinou príčinou vzniku závislosti, drogovo závislí ľudia pochádzajú zo všetkých typov rodín. Aj človek, ktorý vyrastal v ideálnych podmienkach, môže byť labilnou osobnosťou, v jeho prípade môže ísť o riešenie problémovej situácie, vyrovnávanie sa s neschopnosťou nadväzovať sociálne vzťahy, kompenzovanie nejakého nedostatku osobnosti alebo jednoducho o prejav rebelizmu a vyjadrenie odmietavého postoja voči väčšinovej kultúre, vzoprenie sa autorite, protest proti systému, ktorý mu chce „nanútiť“ rodina, škola alebo spoločnosť.

b) *gamblerstvo*

Patologické hráčstvo je tiež formou závislosti, nejde však o fyzickú, ale psychickú závislosť, odborníci hovoria o psychickej poruche. Postihnutý večne verí vo veľkú výhru i napriek veľkým ekonomickým stratám, zvlášť keď mu pri prvých kontaktoch s hazardnými hrami či stávkami prialo šťastie začiatočníkov. Chorobný hráč veľmi rýchlo minie svoje finančné prostriedky, nech sú akokoľvek značné, postupne si začne požičiavať, zadlžuje sa a dlhy nedokáže splácať. Zvyčajne si najskôr požičiava menšie čiastky od príbuzných a priateľov, ako však dlhy narastajú, finančné prostriedky sa snaží získať aj kriminálnou činnosťou. Takéto správanie má negatívny vplyv na závislého, ale aj jeho rodinu i celú spoločnosť, narúšajú sa sociálne väzby, hráč stráca rodinu, kamarátov i zamestnanie.

Deti a mládež tvoria, rovnako ako v prípade iných závislostí, rizikovú skupinu. Paradoxné je, že hráčstvo u detí je podporované samotnými rodičmi, ktorí dávajú svojim deťom väčšie sumy peňazí, ktoré si nevedia vážiť. Deti ich potom neraz míňajú v herni (aj s vedomím rodičov), najprv začínajú počítačovými hrami a hernými automatmi, až potom prechádzajú k výherným automatom, kartám a iným hazardným hrám, športovým stávkam a pod.. Hoci je prístup detí a mládeže k hazardným hrám obmedzený právnymi normami, majitelia ich pri vidine zisku nerešpektujú a deťom v hre nebránia.

Škola je len jedným z prostredí, ktoré mladého človeka formujú, ale keď zvážime, koľko času mládež v škole trávi, zistíme, že svojim pôsobením má príležitosť jeho životný štýl a návyky do istej miery regulovať. Škola na žiaka svojim nekompromisným postojom voči závislostiam pôsobí výchovne nielen v rámci výchovných, ale všetkých predmetov bez výnimky, pri bežnom kontakte žiakov s pedagógmi, ktorí slúžia pre žiaka ako vzor. Škola poskytuje prostredie, ktoré by malo byť ideálne pre zdravý psychický i fyzický rozvoj žiaka a, samozrejme, je priestorom, kde je dostupnosť drog absolútne vylúčená.

Prevencia drogových a iných závislostí by mala byť každodennou súčasťou života školy. Riaditelia škôl si musia uvedomiť, že je oveľa jednoduchšie vzniku problémov zabrániť, ako s nimi neskôr bojovať. Zvlášť veľký význam má prevencia v pubertálnom veku, keď sa dieťa dostáva do bližšieho kontaktu so svojimi rovesníkmi a začína s nimi tráviť čoraz viac času. Ak sa mladý človek stane súčasťou nevhodnej rovesníckej skupiny, hrozí, že práve tu získa prvé skúsenosti s návykovými látkami. Aj z tohto dôvodu má význam výchova silnej osobnosti, ktorá dokáže odolať nátlaku skupiny.

Škola má vždy možnosť nadviazať kontakty s odborníkmi, ktorí môžu jej i rodinám poskytnúť informácie a pomôcť vytvoriť systematický preventívny program. Sústavná spolupráca školy s rodinami a záujem triedneho učiteľa o život žiaka v rodine či mimo školského prostredia vôbec môže smerovať k budovaniu vzájomnej dôvery a informovanosti, ale aj v prípade nedostatočnej kooperácie rodiny učiteľ veľmi rýchlo rozozná, že rodina nie je funkčná, prípadne nastal krízový, pre dieťa traumatizujúci stav, ktorý dlhodobo jej fungovanie síce neohrozí, ale na dieťati môže zanechať následky. Ide o chorobu, úmrtie v rodine, stratu zamestnania rodičov, sťahovanie a pod. Ak učiteľ tieto problémy odhalí včas, môže žiakovi pomôcť prekonať krízu tak, aby nemal potrebu konať nerozumne a aby nehľadal únik v závislostiach, od ktorých očakáva pozitívny zážitok.

Dieťa zo sociálne znevýhodneného alebo málo podnetného prostredia

Potreby detí pochádzajúcich zo znevýhodneného prostredia, žiaľ, nie sú dostatočne uspokojované. V dôsledku toho sú deprivované v oblasti biologických potrieb, citov alebo po stránke sociálnej a vo svojom vývine zaostávajú aj po kognitívnej stránke.

K biologickej deprivácii dochádza v rodinách, ktoré sa dočasne ocitnú v hmotnej núdzi alebo žijú v chudobe trvalo. Ekonomické problémy majú vplyv na celkový vývin dieťaťa i jeho školský výkon, obzvlášť ak rodič dlhodobo nedokáže dieťaťu zabezpečiť

vhodnú stravu, bývanie či zdravotnú starostlivosť. Do tejto skupiny môžeme zaradiť aj rodiny, ktoré svoje dieťa týrajú nedostatočným uspokojovaním jeho základných biologických potrieb.

Citová deprivácia dieťaťa vzniká v situáciách, keď je mu odopieraná láska. Takéto deti sú emocionálne ploché, nedôverčivé, agresívne a majú nízku frustračnú toleranciu. Majú ťažkosti s prispôsobovaním sa pravidlám, odlišný hodnotový systém a problémy v sociálnej adaptácii.

V prípade nedostatku podnetov zvonka, napr. izolácii dieťaťa od vonkajšieho sveta, dochádza k sociálnej deprivácii dieťaťa.

Špecifickú skupinu obyvateľov predstavuje rómske etnikum, nakoľko sa v porovnaní s majoritou obyvateľstva vyznačuje úplne odlišnou kultúrou, zvykmi a hodnotami. Treba zdôrazniť, že sa jedná o Rómov žijúcich v osadách, integrovaná rómska komunita je schopná svojim deťom zabezpečiť podmienky, ktoré sú porovnateľné s podmienkami zvyšku obyvateľstva.

Rómske rodiny sú zväčša mnohopočetné, hoci nie sú schopné dôsledne si plniť rodičovské povinnosti. Zodpovednosť tým prechádza na spoločnosť a v tejto súvislosti aj na školu. V týchto rodinách sa vo zvýšenej miere prejavujú patologické javy ako alkoholizmus, problémy v partnerských vzťahoch v súvislosti s neverou, predčasná sexualita, incest alebo kriminalita, ktoré ovplyvňujú osobnostný rozvoj detí. V dôsledku toho u nich absentuje schopnosť rozlíšiť dobré od zlého a sú emocionálne plytké, čo sa prejavuje aj pri konfliktoch. Rómske deti sú často zanedbané aj po hygienicko-zdravotnej stránke, v rodine sa im nedostáva primerané množstvo podnetov, nemajú vypestované zručnosti a návyky, nedirektívna výchova ich nevedie k systematickosti, rešpektovaniu obmedzení, čoho dôsledkom môže byť aj ich neúspešnosť v škole.

Typickým problémom rómskej komunity je zanedbávanie školskej dochádzky, niektoré rómske deti v školách na východnom Slovensku vymeškávajú vyše 90% vyučovania (Hodúr, 2007, s.6). Rómski rodičia sa často obávajú vytrhnutia dieťaťa z kontextu, v ktorom bolo vychovávané, bránia sa výchove svojich detí, ktorá je v protiklade s ich tradičnými hodnotami, preto ich deti nenavštevujú ani predškolské zariadenia. Z toho vyplývajú aj problémy počas školskej dochádzky, keď dieťa nie je na školu pripravené po rozumovej, sociálnej ani citovej stránke. Za účelom riešenia tejto problematiky sa pre žiakov rómskej národnosti zriaďujú nulté ročníky ZŠ.

Formálne vzdelanie nepredstavuje v rómskych osadách hodnotu, skôr je pokladané za zbytočnosť. Pramení to aj z toho, že pre Rómov časovo vzdialené ciele ako vidina lepšieho zamestnania v budúcnosti alebo blahobyt ich detí sú málo atraktívne, zameriavajú sa na súčasnosť. K nedostatočnému záujmu Rómov o formálne vzdelanie prispieva aj nízky dôraz kladený na individuálny úspech z ich strany, nízka vzdelanostná úroveň dospelej populácie, jej častý analfabetizmus a slabá znalosť slovenského jazyka. Aj keď rómsky rodič má záujem o dobré výsledky svojho dieťaťa, stretáva sa s problémom, ktorý súvisí s jeho vlastnou nízkou vzdelanostnou úrovňou. Takýto rodič nedokáže svojmu dieťaťu pomôcť s domácimi úlohami, nevie s ním diskutovať na témy preberané v škole, preto je rómske dieťa oproti majoritnej populácii znevýhodnené aj v tomto zmysle.

Ďalšou bariérou je nedôvera rómskych rodín voči „gadžom“, ktorí v školách vyučujú. Preto pokrok v oblasti vzdelávania rómskeho etnika priniesli rómski asistenti, vďaka ktorým sa podľa štúdií zvýšil záujem o školskú dochádzku, tá sa oproti pôvodnému stavu podstatne zlepšila a stali sa z nich sprostredkovatelia medzi školou a rómskou komunitou.

Výchovné problémy, ktoré sa v škole vyskytujú v spojitosti s rómskym etnikom, sú často, žiaľ, založené na predsudkoch. Výskumom Onderčovej a Žigmunda (2005) sa zistilo, že aj samotní učitelia, ktorí majú poväčšine negatívne skúsenosti s rómskymi žiakmi, vnímajú rómske etnikum ako hlučné, neporiadne, márnotratné a nevzdelané, čo vo výskume označili

za ich hlavné črty. Pozitívne skúsenosti sú často posunuté do úzadia a považujú sa skôr za niečo mimoriadne.

Vyrovnávanie sa so záťažovou situáciou v rodine

V snahe zvládnuť problém každý človek využíva nasledovné obranné reakcie:

1. útok

a) *agresivita*

Ako agresivitu označujeme útočné správanie, ktoré obyčajne nastupuje ako reakcia na skutočné alebo iba zdanlivé ohrozenie vlastnej moci, najčastejšie ako prejav hnevu. (Ondrejkovič, 2004) Agresivita je zameraná na seba samého alebo na náhradný objekt. Spája sa s vnútorným i vonkajším pohybom, je to dynamická sila, ktorá pomáha deťom nájsť si svoj priestor a budovať si vlastnú identitu, pokiaľ nepresiahne určité hranice. Cieľom správnej výchovy by nemalo byť odstránenie všetkých agresívnych prvkov zo správania detí, ich potláčanie alebo tabuizovanie, ale ich správne nasmerovanie, kultivácia, ktoré by mali dospieť k rozumnému zaobchádzaniu s nimi, ich využitiu v tvorivej činnosti alebo športe.

Agresívne správanie môže byť zakotvené aj v negatívnych vplyvoch z útleho detstva, násilie v rodine vedie k napodobňovaniu takéhoto konania dieťaťom. Príčinou môže byť aj nedôsledná výchova, keď dieťa využíva agresívne prejavy na dosiahnutie svojho cieľa a takto si vydobýja výhody.

Medzi formy útoku zaraďujeme aj asertivitu.

b) *šikanovanie*

Násilie a šikanovanie sprevádza život mnohých ľudí už od útleho detstva, pokračuje v dospelosti a nie je ničím mimoriadnym ani v starobe. Začína v rodine medzi súrodencami, objavuje sa v škole, v zamestnaní, v partnerských vzťahoch a končí týraním seniorov.

Násilie je jednorazový fyzický akt, resp. postup, pri ktorom človek úmyselne spôsobuje ujmu druhému človeku.

Šikanovanie je jednou z foriem agresívneho správania, kde sa jedinec snaží o získanie nadvlády nad druhým jedincom prostredníctvom viditeľného alebo skrytého násilia, charakteristickým znakom šikanovania sú asymetria síl a nespravodlivosť. Zvyčajne, ale nie nevyhnutne, ide o dlhodobý proces, keď sa agresor alebo agresori snažia obeti fyzicky alebo psychicky ubližovať a robia to premyslene, systematicky, vedome a cielene. Podľa Koláža (2005) ide o šikanovanie, ak jeden alebo viac žiakov úmyselne, väčšinou opakovane týra a zotročuje svoju obeť a používa k tomu agresiu a manipuláciu.

Agresori na obeť z nejakého dôvodu žiarlia, skúšajú koľko vydrží, alebo nadvládu považujú za prevenciu násilia páchaného na nich samotných, prípadne nepoznajú iný spôsob, ako sa presadiť. Pri pokročilých štádiách šikanovania sa objavuje vzájomná závislosť agresora a obete, keď je obeť pre agresora liekom proti strachu, kým obeť svojho agresora až obdivuje.

Agresori sú neraz sebaistí a neúzkostní jedinci, vo väčšine prípadov je však šikanovanie volaním o pomoc, pôvod má v úzkosti dieťaťa, s ktorou sa snaží takýmto nevhodným spôsobom vyrovnať a dodať si sebavedomie. Agresori prevažne pochádzajú z prostredia, kde sú často sami obeťou, terčom šikanovania zo strany rodičov alebo starších súrodencov. Pre takéto rodiny je charakteristický citový chlad, nedostatok skutočného záujmu o dieťa, pre dieťa nepochopiteľné výbuchy negatívnych emócií, absentujú v nej morálne či duchovné hodnoty. Agresorom sa môže stať aj dieťa, ktoré sa nevie vyrovnať s traumatizujúcou situáciou, ktorá sa v rodine práve vyskytla, ide napríklad o rozvod rodičov, úmrtie v rodine, narodenie súrodenca atď. Deti s takýmito skúsenosťami nedokážu nadviazať zdravé vzťahy so svojimi rovesníkmi, utekajú pred silnejšími a bijú slabších. Hnacím motorom ubližovania je túžba po moci kombinovaná so zvláštnou krutosťou.

c) *delikvencia*

Trestnej činnosti sa venuje čoraz viac maloletých, ktorí sa nachádzajú ešte pod hranicou trestnoprávnej zodpovednosti. Žiaľ, často sú motivovaní vlastnou rodinou pre ich nepostihnuteľnosť.

Delikventní jedinci sú emocionálne narušení, poruchy sa prejavujú už v základnej škole vo forme agresivity, depresie, hanby, hnevu, mánie, motorického nepokoja, naučenej bezmocnosti, perfekcionizmu, pocitu menejcennosti, poslušnosti, pýchy, smútku, strachu, úzkosti, viny, výčitiek, závisti a žiarlivosti. (Tamášová, 2006, s.141) Príčiny ich konania pramenia v ich predchádzajúcich skúsenostiach, v negatívnych vplyvoch, ktorým museli čeliť, napr. nefunkčná rodina a jej nesprávne ponímanie výchovy, nedostatočné ekonomické zabezpečenie, neobľúbenosť medzi rovesníkmi až osamelosť, vplyv masmédií, rovesníckych skupín, skutočnosť, že žiak bol obeťou delikventného konania, závislosť a pod.. Ak vlastná sociálna skupina páchateľa považuje asociálne správanie (napr. krádeže) za bežné, páchateľ nemá pocit viny.

Spoločnosť sa snaží eliminovať delikventné správanie, ale nie vždy ide dobrým príkladom. V médiách i vo svojom okolí sa mladý človek stretáva s kriminálnou činnosťou, ktorá zo záhadných príčin ostáva nepotrestaná. Dôsledkom toho je strata viery v spravodlivosť systému a presvedčenie, že takéto správanie je spoločensky akceptovateľné. Kriminalitu priam podporuje anonymita miest a veľkomiest, ktoré sa vyznačujú ľahostajnosťou ľudí voči svojmu okoliu.

V dnešnej spoločnosti je čoraz viac adolescentov, ktorí odmietajú inštitucionalizované mimovyučovacie aktivity a svoj voľný čas trávia v rovesníckych skupinách, ktoré majú menej organizovanú štruktúru a hlavne fungujú bez priamej kontroly dospelých. Tieto skupiny sa dostávajú do konfliktu so zákonmi a tvoria nebezpečenstvo pre spoločnosť vtedy, keď sa z nich vytvorí delikventná subkultúra, ktorá vykonáva trestnú činnosť každého druhu od vandalizmu, graffiti, majetkovej trestnej činnosti, cez násilnú a mravnostnú až po trestnú činnosť spojenú s drogami. Mnohí jedinci na takomto asociálnom konaní participujú len preto, že ide o formu revolty, považujú to za otázku prestíže, nakoľko vidia príležitosť dokázať svoju odvahu, šikovnosť a ide aj o určitú formu zábavy. Skupinová trestná činnosť mladistvých a maloletých je často páchaná pod vplyvom alkoholu, je zvyčajne sprevádzaná prejavmi agresie, neprimeraným násilím, aroganciou a je nezriedka dôkladne naplánovaná.

Agresivita a šikanovanie, ktoré sú formou delikventného správania, sa vyskytujú v každej škole, hoci je len málo takých, ktoré sú to verejne ochotné priznať. Výskumy na celom svete však jasne poukazujú na to, že táto problematika predstavuje pálčivý problém.

Úlohou školy je venovať násiliu - a výchovným problémom vôbec - zvýšenú pozornosť, pôsobiť preventívne a viesť žiakov k dobrému spoločenskému správaniu. Už v samotnom vnútornom poriadku školy musí byť jasne zakotvené odmietanie akéhokoľvek negatívneho konania či ubližovania si navzájom, musia byť exaktne uvedené pravidlá a sankcie za ich porušenie, na druhej strane však moderná škola podporuje pozitívne zážitky žiakov, ktoré by mali automaticky viesť k odstráneniu negatívneho správania. Takýto postoj sa musí nevyhnutne stať súčasťou kultúry školy.

Podľa Koláža (2005) šikanovanie naberá charakter skupinovej trestnej činnosti, hovorí o „detskom“ organizovanom zločine. Takéto konanie si väčšinou nájde aj obecenstvo – spolužiakov, ktorí sa najprv „len“ nečinne prizerajú, neskôr sa začnú do šikanovania aj zapájať. Z tohto dôvodu hovoríme o chorobe celej skupiny, v ktorej prevažujú patologické vzťahy.

V prípade agresora ide mnohokrát o upútavanie pozornosti, riešenie vnútorného problému alebo budovanie statusu v triede hlavne v prípadoch, keď školský život žiaka

neuspokojuje. Agresori si obeť vyberajú na základe odlišnosti od majority, prevažne ide o fyzicky najslabších, prospechovo najlepších, nejako zvýhodnených či znevýhodnených žiakov, ktorých okolie označuje za „divných“ alebo za tzv. „šplhúňov“, „donášačov“ a „šprtov“. Vyberajú si špeciálne tých rovesníkov, ktorí sa nevedia brániť, nie sú asertívni a sú málo zhovorčiví, pasívni, čiže outsiderov, samotárov. Najčastejšie ide o žiakov s prehnane ochraňujúcou alebo príliš dominantnou matkou v rodinách, kde otec chýba, alebo o výchovu dieťaťa neprejavuje záujem.

Kolář (2005, s.32) rozlišuje 8 typov šikanovania v škole:

- *fyzické priame aktívne*: útočníci obeť vešajú do slučky, škrtia, kopú, fackujú,
- *fyzické aktívne nepriame*: „kápo“ pošle poslov, aby obeť zbili,
- *fyzické pasívne priame*: agresor nedovolí obeti, aby si sadla do lavice (fyzické bránenie obeti v dosahovaní cieľov),
- *fyzické pasívne nepriame*: agresor odmietne obeť na jej požiadanie pustiť z triedy na toaletu (odmietnutie splnenia požiadaviek),
- *verbálne aktívne priame*: nadávanie, urážanie, zosmiešňovanie,
- *verbálne aktívne nepriame*: rozširovanie klebiet, patrí sem aj tzv. symbolická agresivita, ktorá môže byť vyjadrená v kresbách, básňach a pod.,
- *verbálne pasívne priame*: neodpovedanie na pozdrav, otázky a pod.,
- *verbálne pasívne nepriame*: spolužiaci sa nezastanú obete ani napriek nespravodlivému obvineniu z niečoho, čo urobili jej trýznitelia.

Úlohou učiteľov je každé podozrenie aj napriek mlčaniu obete a svedkov riešiť a vzťahy založené na násilí zmeniť na vzájomný rešpekt, dialóg a celkovú toleranciu, usmerniť triedny kolektív tak, aby prijal outsidera a ocenil jeho pozitívne vlastnosti.

2. <u>únik</u>

a) *klamstvo*

Za najčastejšiu formu úniku môžeme považovať klamstvo, ktorého sa dopúšťa každé dieťa v záujme dosiahnutia svojho cieľa. Najbežnejšie dieťa klame, lebo sa chce vyhnúť nepríjemnej situácii alebo trestu, prípadne chce získať určité výhody, ktoré si nezaslúžilo. Klamstvo sa stáva nebezpečným, keď sa opakuje príliš často a dieťa sa k nemu uchyľuje aj bez zjavnej príčiny. O klamstve nemôžeme hovoriť v prípade, keď je dieťa presvedčené o tom, že hovorí pravdu, napríklad ak v noci vidí strašidlá.

b) *útek z domu*

Ak rodina nefunguje ako zdroj istoty a bezpečia, objavujú sa úteky z domu, ktoré sú *skratové* v prípade, že sa dieťa chce domov vrátiť, prípadne nevie, prečo uteká, *chronické*, keď uteká pravidelne, lebo nepozná iný spôsob, ako sa so záťažovou situáciou vyrovnať, alebo ide o *túlanie*, čiže dlhotrvajúce opustenie domova, ktoré zvyšuje riziko kriminality a závislostí.

c) *záškoláctvo*

Účasť na vyučovaní je jednou z podmienok školskej úspešnosti. Za dochádzku žiakov do školy nesú primárnu zodpovednosť ich rodičia, napriek tomu práve v rodine záškoláctvo pramení. Kyriacou (2005) rozdeľuje záškoláctvo do piatich kategórií:

1. *pravé záškoláctvo* – žiak do školy nechodí, rodičia sa spoliehajú na to, že tam je. V záujme predchádzania takýmto prípadom je povinnosťou triedneho učiteľa zisťovať príčiny akejkoľvek neohlásenej neprítomnosti žiaka na vyučovaní už v prvý deň.

2. *záškoláctvo s vedomím rodičov* - postoj dieťaťa ku škole a dochádzke do nej ovplyvňuje hlavne rodina. Niekedy rodič vie o tom, že dieťa v škole nebolo a aby predišiel nepríjemnostiam, dodatočne vymeškané hodiny alebo dni ospravedlní. Na záškoláctve detí nesú podiel aj rodiny, ktoré deti bez vážnych príčin ospravedlňujú, nechajú si ich na deň alebo dva doma, lebo sa dieťa bojí písomky, v škole je mimoriadny režim a účasť svojho dieťaťa považujú za zbytočnú, potrebujú postrážiť mladšieho súrodenca, pripravia si náhradný program (napr. chodia na rodinné dovolenky v priebehu školského roka), čím dieťaťu naznačujú, že účasť na vyučovaní nie je dôležitá. Iným prípadom sú rodiny, ktoré sa vyhýbajú svojej zodpovednosti za školskú dochádzku dieťaťa a vzdelaniu nepripisujú veľký význam. Mnohí zo žiakov, ktorí na vyučovanie nechodia, alebo z neho utekajú, žijú v narušených alebo dysfunkčných rodinách, ktoré majú deformovaný vzťah k normám a hodnotám. V tejto súvislosti sa stredobodom záujmu odborníkov stávajú asociálne, špeciálne rómske rodiny.
3. *záškoláctvo s klamaním rodičov* – dieťa rodičov presvedčí, že účasť na výlete nie je povinná, že sa na ďalší deň nevyučuje, alebo že sa necíti dobre. Vtedy rodič zvyčajne ospravedlnenku napíše dobrovoľne.
4. *úteky zo školy* – záškoláctvo žiaka, o ktorom rodičia často ani netušia a dozvedia sa o ňom ako poslední, môže byť u dieťaťa výkrikom o pomoc. Väčšinou ide o útek z prostredia, v ktorom sa necíti dobre, kde sa cíti ponížený, ohrozený, ale môže ísť aj o strach zo zlej známky, odpor k učiteľovi alebo o útek z hodín, na ktorých sa nudí. Žiak do školy ráno príde, ale neskôr z nej utečie, alebo vynechá niektorú hodinu. Môže sa zdržiavať v priestoroch školy, alebo ju opustí. Často ide o organizovaný útek viacerými spolužiakmi, najväčšou motiváciou je chuť urobiť niečo zlé, či zaujať spolužiakov niečím odvážnym. Dôkazom toho je aj skutočnosť, že sa záškoláctvo často spája s asociálnym správaním.
5. *odmietanie školy* - jednou z príčin záškoláctva je odlišnosť žiaka od väčšiny spolužiakov a jeho neprijatie do kolektívu. Takýto žiak sa môže stať obeťou šikanovania alebo terčom rôznych žartíkov, čo uňho môže vyvolať strach alebo nechuť chodiť do školy. Za týchto okolností si môže nájsť rovesnícku skupinu, ktorá ho prijme a namiesto školy môže tráviť čas s nimi. Druhým prípadom sú žiaci, ktorí majú zo školy fóbiu, iracionálny a nevysvetliteľný strach zo školy alebo školských aktivít, ktorý môže viesť od hystérie až po vážne zdravotné problémy.

Proti záškoláctvu musí predovšetkým bojovať škola, v prvom rade musí zistiť príčinu negatívneho postoja žiaka ku škole. Opäť ako dôležitý faktor vystupuje pozitívna klíma školy, istota, že so žiakom sa bude jednať spravodlivo, že sú jeho názory, pocity a postoje dôležité, je rovnocenným partnerom pre všetkých členov školskej komunity a predovšetkým, že je v škole vítaný.

3. ***coping*** – vyrovnanie sa so záťažovou situáciou.

Síce nemôžeme poprieť, že rodina má primárnu a škola „len“ sekundárnu výchovnú funkciu, v takýchto prípadoch je mimoriadne dôležité, aby škola do určitej miery prevzala na seba zodpovednosť za zdravý psychický vývin jedinca. K tomu je potrebné organizovať život školy tak, aby bola v škole priaznivá klíma, aby bol každý učiteľ vnímavý voči problémom dieťaťa a aby bol žiak súčasťou silného a súdržného kolektívu, v ktorom majú svoje miesto všetky deti bez ohľadu na rasu, národnosť, vierovyznanie, situáciu v rodine či majetkové pomery.

V každej škole je zloženie žiakov veľmi rôznorodé. Mnohé deti sú emocionálne preťažené, sú konfrontované s citovými zážitkami, ktoré nie sú schopné vnútorne spracovať. Škola akceptujúc rozdielne zázemie a skúsenosti detí je povinná všetkým deťom v rovnakej

miere zabezpečiť rovnaké šance na získanie kvalitného vzdelania. To si však vyžaduje vysoko individualizovaný prístup školy i pedagógov, dôverné vzťahy s dieťaťom, sledovanie aj jeho nonverbálnej komunikácie, spoluprácu s jeho rodinou, znalosť prostredia, v ktorom vyrastá, jeho cieľov. Povinnosťou učiteľa je podporiť žiaka, ktorý to momentálne z akýchkoľvek dôvodov potrebuje, zároveň však musí použiť pri všetkých žiakoch rovnaký meter. Individuálny prístup musí byť uplatňovaný veľmi opatrne, nesmie sa zamieňať za diskrimináciu, hoci aj pozitívnu.

Každý učiteľ sa počas pedagogickej praxe niekoľkokrát ocitne v situácii, keď musí riešiť emočný problém zo súkromia svojich žiakov. Z tohto dôvodu učiteľ musí byť vyzbrojený celou škálou postupov, ktoré mu pomôžu takéto situácie diagnostikovať, získať si dôveru žiaka a rodiny, aby dokázali jeho pomoc prijať, pomôcť riešiť problém a i napriek mlčanlivosti, ktorá ho zaväzuje, poskytnúť základné informácie ostatným pedagógom. Každý problém, s ktorým sa učiteľ stretne je špecifický, preto neexistuje jednotný postup pomoci. Riešenie problému sa diferencuje aj podľa toho, do akej miery sú žiaci schopní vyrovnať sa so záťažovou situáciou, v niektorých prípadoch to ide ľahšie, iní trpia a ich zdravotný a duševný stav je problémom poznačený. Táto schopnosť závisí od dedičných faktorov, individuálneho vývinu a skúseností dieťaťa, preto je každému jedincovi príznačná rôzna úroveň reziliencie – miery jeho odolnosti a schopnosti adaptovať sa na meniace sa okolnosti, frustračnej tolerancie.

Riešenie emočných problémov žiakov nestačí, je potrebné ich naučiť vyrovnať sa so záťažovými situáciami samostatne. Záujem školy, riaditeľa a hlavne samotného pedagóga o každého žiaka je v kontexte dnešnej spoločnosti nezastupiteľný, nakoľko budova školy môže byť pre dieťa jediným miestom, kde sa cíti doma.

Summary: This paper deals with dysfunctional families and a range of problems which might occur in them, including family relationship issues, separation, divorce, having a disabled child in the family, losing a close person, child abuse and neglect, substance use, gambling and socio-economic deprivation. One of the most important roles of every school is to support children and their families; and to help them overcome emotional hurts and traumas that many children face when a family crisis occurs. One of the possible ways is building resilience - the ability to adapt well to adversity, trauma, tragedy, threats, or even significant sources of stress.

Literatúra:

BAKALÁŘ, E. 2006. *Rozvodová tematika a moderní psychologie.* 1. vyd. Praha : Karolinum, 2006. 124 s. ISBN 80-246-1089-2.

HAVLÍK, R., NOVOTNÁ, M., PROKOP, J. 1993. *Vybrané kapitoly ze sociologie vzdělávání.* 1. vyd. Praha : Karolinum, 1993. 66 s. ISBN 80-066-781-8.

HODÚR, M. 2007. Problémy s dochádzkou pretrvávajú. In *Učiteľské noviny* [online], roč. LV, 2007, Prezentačné číslo, 8.-9. týždeň [cit. 2007-10-24], s. 6. Dostupné na internete: <http://www.modernaskola.sk/directories/file-upload/noviny/archiv/Ucitelske_noviny_00_2007.pdf>.

KOLÁŘ, M. 2005. *Bolest šikanování.* 2. vyd. Praha : Portál, 2006. 256 s. ISBN 80-7367-014-3.

KOPČANOVÁ, D. 2002. Ochrana pred týraním a zneužívaním detí v domácom a školskom prostredí. In *Poradca pri vedení školy 2*. Bratislava : RAABE, 2002. ISBN 80-968117-4-6. E 2.3 s. 1-28.

KYRIACOU, C. 2005. *Řešení výchovných problémů ve škole.* 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 151 s. ISBN 80-7178-945-3.

ONDERČOVÁ, V., ŽIGMUND, V. 2005. Vnímanie Rómov pedagogickou societou. In *Pedagogické rozhľady* [online], roč. 14, 2005, č. 1 [cit. 2007-10-07], s. 20-24. Dostupné na internete: <http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr1-2005.pdf>.
ONDREJKOVIČ, P. 2004. *Socializácia v sociológii výchovy.* 1. vyd. Bratislava : VEDA, 2004. 197 s. ISBN 80-224-0781-X.
ONDREJKOVIČ, P. Sociálna pedagogika, sociálna práca a drogové závislosti. In *Pedagogická revue*, roč. 30, 1997, mimoriadne číslo, ISSN 1335-1982. s. 2-14.
ŘÍČAN, P. 1995. *Agresivita a šikana mezi dětmi.* 1. vyd. Praha : Portál, 1995. 95 s. ISBN 80-7178-049-9.
STUCHLÍKOVÁ, I. et al. 2005. *Zvládání emočních problémů školáků.* 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 170 s. ISBN 80-7178-534-2.
TAMÁŠOVÁ, V. 2006. *Teória a prax rodinnej edukácie.* 1. vyd. Bratislava : Sapientia, 2006. 210 s. ISBN 80-89229-01-8.
VÁGNEROVÁ, M. 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese.* 3. rozšír. a preprac. vyd. Praha : Portál, 2004. 870 s. ISBN 80-7178-802-3.
VANÍČKOVÁ, E. et al. 1995. *Násilí v rodině.* 1. vyd. Praha : Karolinum, 1995. 64 s. ISBN 80-7184-008-4.
VLČKOVÁ, M. 2001. *Týrané dieťa.* 1. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2001. 172 s. ISBN 80-223-1574-5.

Kontakt:

PaedDr. Silvia Barnová
Univerzita Komenského v Bratislave,
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky,
Moskovská 3, 813 34 Bratislava
tel. 00 421 903 200 756
e-mail: silvia.barnova@yahoo.com

Rola rodziny w kształtowaniu postaw proekologicznych dzieci w młodszym wieku szkolnym

Alina Budniak, PL

Anotácia : W wystąpieniu omówione zostały mechanizmy kształtowania postaw proekologicznych u dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz zadania i wpływy rodziny na tworzenie postaw dzieci wobec przyrody.

Kľúčové slová : postawa, kształtowanie postaw, rola rodziny, postawa proekologiczna, elementy postawy

Rozwój społeczny dziecka w młodszym wieku szkolnym to zdobywanie dojrzałości do współżycia w społeczeństwie, proces uczenia się dostosowania do wzorów grup społecznych, obyczajów i tradycji oraz poznawania istoty wspólnoty, systemu porozumiewania i współdziałania (Hurlock E.B., 1960, 349). Nowe środowisko, jakim jest szkoła, przyswajanie wzorców i norm zachowania obowiązujących w klasie, grupie rówieśniczej, środowisku lokalnym stwarza okazję do kształtowania postaw wobec ludzi, wobec środowiska przyrodniczego i materialnego.

Postawa to „stosunek człowieka do czegoś, czyjeś nastawienie, stanowisko, poglądy" (Szymczak M. (red.), 1989, s.842). S. Nowak ujmuje postawę jako „ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania przedmiotu postawy i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno – oceniającym dyspozycjom względnie trwałych przekonań o naturze i własnościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu" (Nowak S., 1973, s. 23).

W „Słowniku psychologicznym" postawa zdefiniowana jest jako „względnie trwała, dynamiczna organizacja związanych z określonym przedmiotem struktur i procesów poznawczych, emocjonalnych oraz schematów zachowania, które charakteryzuje różny stopień złożoności, zawartości siły, natężenia, trwałości, ważności i adekwatności" (Szewczuk W. (red.), 1985, s. 215). T. Mądrzycki, S. Mika, S. Nowak określają postawę jako strukturę psychiczną, składającą się z elementów tworzących zwartą całość, przez którą człowiek odnosi się do przedmiotów lub innych ludzi (Paśko I., 2003, s. 28). Postawa jest „organizacją wiedzy, przekonań, uczuć motywów i pewnych wzorców zachowania jednostki związaną z określonym przedmiotem czy klasą przedmiotów" (Paśko I., 2003, s. 21).

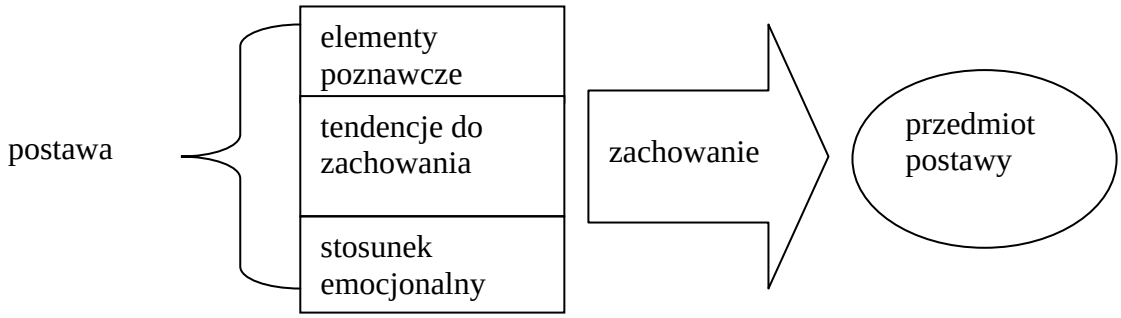
Przez postawę M. B. Smith rozumie strukturę złożoną z:

a) elementów poznawczych, które determinują posiadany przez nosiciela postawy zasób informacji o jej przedmiocie;
b) elementów afektywnych, mających określony kierunek i siłę;
c) indywidualnego działania nosiciela postawy wobec jej przedmiotu (Mika S., 1975, s. 66)

Cytując za W.Okoniem, można przyjąć, iż postawa jest to „względnie stała dyspozycja przejawiająca się w zachowaniach, których cechą jest pozytywny lub negatywny stosunek emocjonalny do jakiegoś przedmiotu, osób, instytucji" (Okoń W., 1992, s. 236)

Schematyczna struktura postawy przedstawiona została na rys. 1

Rys.1. Schemat struktury postawy



Źródło: S. Mika, Psychologia społeczna, PWN, Warszawa 1984, s. 117

Postawa jest organizacją trzech zasadniczych komponentów:

- poznawczego,
- uczuciowo – motywacyjnego,
- behawioralnego (Mądrzycki T., 1970, 25).

W skład komponentu poznawczego postawy mogą wchodzić między innymi odpowiednie wiadomości dotyczące przedmiotu postawy, przekonania, przypuszczenia. Z postawami wiążą się różne uczucia, jak radość, czułość, miłość, zachwyt, współczucie i ich przeciwieństwa. W skład postaw wchodzą przede wszystkim, tzw. uczucia wyższe. Są one związane z potrzebami wyższymi, społeczno – psychicznymi. Przejawiają się subiektywnie – w motywach, życzeniach, pragnieniach, dążeniach. Uczucia wyższe oraz związane z nimi potrzeby wchodzą w skład komponentu uczuciowo – motywacyjnego postawy. Reakcje mimiczne, pantomimiczne, wokalne, werbalne (np. opinie, sądy) oraz działania stanowią behawioralny komponent postawy. Działanie jest rozumiane jako aktywność zorganizowana i ukierunkowana na cel. Takie czynności, jak nawiązanie kontaktu, pomoc, opieka, przeszkadzanie mogą być przejawami określonych postaw (Mądrzycki T., 1970, s. 25-26).

Postawy można ujmować w dwóch relacjach:

1) zewnętrznej, jako pewien związek człowieka ze światem, w której postawa ujmowana jest jako złożony (intelektualno – motywacyjno – behawioralny) podmiotowo – przedmiotowy związek;
2) wewnętrznej, w której postawa traktowana jest jako organizacja elementów poznawczych, emocjonalno – motywacyjnych i behawioralnych jednostki związanej z odpowiednim przedmiotem (Mądrzycki T., 1970, s. 23).

Prowadząc dalej powyższe rozważania, należy dodać, że postawy różnią się pomiędzy sobą i można dokonać ich podziału według określonych kryteriów, do których należą:

- treść przedmiotowa
- zakres postawy
- kierunek postawy
- siła postaw
- złożoność
- zwartość
- trwałość (Mądrzycki T., 1970, s. 27-31).

Postawa jest pojęciem mianowanym, tzn., że używając tego pojęcia wiążemy je z przedmiotem czy klasą przedmiotów, których ona dotyczy. Postawy mogą różnić się między

sobą zakresem, czyli ilością przedmiotów, których dotyczą. Aby odpowiednia postawa mogła stosownie funkcjonować należy określić jej kierunek (znak), czyli rodzaj uczucia żywionego przez podmiot wobec przedmiotu postawy. Może to być uczucie pozytywne, a zatem skłaniające przedmiot do zbliżenia się ku obiektowi, bądź uczucie negatywne skłaniające podmiot do oddalenia się od danego obiektu, unikania go. Uczucia wobec przedmiotu postawy znamionować może różna siła. Każda postawa daje się umiejscowić w określonym punkcie skali przebiegającej od wartości ujemnych poprzez zerowy ku wartościom dodatnim. Przez złożoność rozumiemy występowanie w postawie wszystkich trzech komponentów rozwijających się w różnym stopniu. Zwartość (spójność) określa stopień harmonijności poszczególnych elementów składowych postawy: komponentu poznawczo - oceniającego, emocjonalnego, behawioralnego pod względem kierunku (znaku) i intensywności (siły). Ostatnim elementem składowym jest trwałość, czyli stopień stabilności postawy; oznacza, że mamy do czynienia z postawami bardziej lub mniej stabilnymi, dłużej lub krócej się utrzymującymi (Mądrzycki T., 1970, s. 27-31).

Z otoczenia jednostka przyjmuje postawy przez empatię, naśladowanie, modelowanie, identyfikację i przyswajanie opinii. Empatia jest umiejętnością wczuwania się w stany psychiczne innych osób. Wytwarza stan wspólnoty emocjonalnej, który ułatwia przejmowanie postaw innych osób. Gdy podmiot zachowuje się w danej sytuacji podobnie jak działający w niej model, mówimy wówczas o naśladowaniu. Szczególnie ważną rolę mechanizm ten odgrywa u dzieci, ponieważ powtarzają one zachowania i reakcje innych osób (Paśko
I., 2003, s. 34).

Kolejny mechanizm powstawania postaw – modelowanie – polega na przyjmowaniu form zachowania i tendencji uczuciowo motywacyjnych. Aby nastąpiło naśladowanie lub modelowanie wystarcza sama obserwacja zachowań modela, specjalne wzmocnienia nie są konieczne, ponieważ te mechanizmy same przez się są czynnościami nagradzającymi (Paśko I., 2003, s. 34). Identyfikacja z kolei jest mechanizmem powstawania postaw, polegającym na dążeniu do całkowitego przyswojenia zachowań modela, przyjęcia jego tendencji uczuciowo – motywacyjnych, jego wartości i przekonań. Ostatnim z mechanizmów przejmowania postawy z otoczenia przez jednostkę jest przyswajanie opinii. Jednostka przyjmuje od innych osób opinie lub przekonania. Utrwalając się prowadzą one do uformowania się postawy (Paśko I., 2003, s. 35).

Formowanie się postaw rozpoczyna się od nagromadzenia dodatnich lub ujemnych doświadczeń emocjonalnych, mechanizmu warunkowania emocji, który polega na tym, że gdy bodziec obojętny lub wywołujący negatywne emocje skojarzy się z bodźcem dodatnim, to wówczas pozytywny ładunek emocjonalny przeniesie się na bodziec wywołujący uprzednio reakcję obojętną czy negatywną. Zasada warunkowania emocji leży u podstaw kształtowania się wielu postaw – wobec bodźców, z którymi skojarzone będą emocje dodatnie, kształtują się postawy pozytywne, natomiast wobec bodźców, z którymi skojarzone będą emocje ujemne, kształtowane będą postawy negatywne (Paśko I., 2003, s. 35).

Źródła kształtowania się postaw wg P. G. Zimbardo i F. L. Ruch to:

a) informacje uzyskane na podstawie bezpośrednich informacji, informacje uzyskane od innych, wnioskowanie
b) obserwacje modeli i następstw ich działań,
c) nagrody i kary (Suchora-Olech A., 2000, s.89).

Na proces kształtowania się postaw ucznia i na proces ich zmian wpływają ważne cechy:

- nadawcy – KTO mówi – źródło; między innymi kompetencja, czystość intencji, atrakcyjność osoby, fachowość, wiarygodność, status społeczny, zdolność wywierania przymusu i nagradzania (Suchora-Olech A., s.89). Nadawcą jest zawsze jakiś człowiek –

rodzice, nauczyciele, autor książki, artykułu, którzy chcą ukształtować lub zmienić postawę odbiorcy (Mika S., 1975, s.87).
- przekazu – CO mówi; apele racjonalne lub emocjonalne, do czego się odwołują, sposób organizowania przekazu, styl wypowiedzi, język, środki przekazu (Suchora-Olech A., 2000, s.89).
- odbiorcy – DO KOGO mówi; odbiór przekazu zależny jest między innymi od już istniejących postaw, które utrudniają lub sprzyjają kształtowaniu postaw nowych, podatność na perswazję, zaangażowanie i inne (Kufel J., Leonowicz-Babiak K., 1985, s. 17).

Na kształtowanie postaw proekologicznych jednostki mają wpływ czynniki zewnętrzne (szkoła, rodzina, grupa rówieśnicza, organizacje rządowe i pozarządowe, środki masowego przekazu) oraz czynniki wewnętrzne (potrzeby jednostki, jej wiedza, zainteresowania, uprzednio ukształtowane postawy itp.) (Mądrzycki T., 1970, s. 10).

Postawy prośrodowiskowe kształtowane są na podstawie odpowiednich treści kształcenia przy aktywnym udziale uczniów w ich opanowaniu. Szczególne znaczenie ma przy tym organizowanie ćwiczeń umożliwiającym uczniom nabywanie umiejętności niezbędnych do dokonywana i oceny stanu środowiska przyrodniczego i wykonywaniu prac na rzecz jego ochrony. Uczniowie powinni dojść do przeświadczenia, że każdy człowiek w większym lub mniejszym stopniu oddziałuje na środowisko. Indywidualne oddziaływania (zarówno negatywne, jak i pozytywne) kumulują się, co prowadzi do widocznych zmian. W literaturze metodycznej postuluje się, aby uczniom w młodszym wieku szkolnym ukazywać wartości związane ze środowiskiem i kształtować wrażliwość wobec przyrody, szacunek dla niej, pragnienie kontaktu z nieskażonym środowiskiem, poczucie odpowiedzialności za ochronę i kształtowanie środowiska oraz pomnożenie jego zasobów. Postawy te kształtujemy przez dostarczenie wiadomości, stwarzanie okazji do przeżywania oraz przez rozwijanie umiejętności (Paśko I., 2003, s. 69). W ten sposób można będzie likwidować przyczyny, a nie tylko skutki negatywnych zmian w środowisku (Stawiński W., 2000, s. 104).

Istotą kształtowania postaw proekologicznych jest rozwijanie motywacji prośrodowiskowych, prezentowanie wartości związanych ze środowiskiem oraz inspirowanie wychowanków do wyboru wartości (Paśko I., 2003, s. 37). W młodszym wieku szkolnym dla rozwoju społecznego i kształtowania postaw ważny jest układ stosunków, atmosfera, przekonania i tryb życia w domu rodzinnym, oddziaływania nauczycieli na terenie klasy i szkoły, swobodne obcowanie dziecka z rówieśnikami (Wołoszynowa L., 1975, s. 627).

Dom rodzinny jest miejscem gdzie kształtowane są pierwsze postawy wobec środowiska naturalnego. Szczególne znaczenie rodziny w rozwoju prototypowych zachowań wobec przyrody wynika z tego, że stanowi ona najwcześniejsze środowisko, w którym żyje i rozwija się dziecko. Wynika również ze szczególnej podatności małego dziecka na modelujący wpływ rodziców czy innych osób znaczących. Za istotny aspekt oddziaływania rodziny na rozwój postaw proekologicznych można uznać np. organizowanie trybu życia dziecka. Takie sposoby spędzanie czasu, jak spacer w parku, przejażdżka rowerem, poszukiwanie darów natury (liście, owoce) mogą być istotnym czynnikiem kształtowania pozytywnego stosunku dziecka do środowiska. Kontakt z różnymi ekosystemami, roślinami i zwierzętami dostarcza przyjemnych wrażeń i rozwija ciekawość oraz rozbudza chęć przeżycia przygód, pozwala także na doświadczenie bogactwa wrażeń i przeżyć estetycznych dzięki odbieraniu przygód różnymi zmysłami (Kulik R., 2001, s. 71).

Szkoła w przeciwieństwie do rodziny odwołuje się do pewnych naukowych faktów, porządkując doświadczenie dziecka według określonych kategorii. Ten rodzaj edukacji ma charakter intencjonalny i zaprogramowany: dziecko uczy się treści i przyswaja wiedzę coraz bardziej złożoną, tworząc zróżnicowany obraz rzeczywistości. Przekaz informacji najczęściej odbywa się w sytuacji lekcyjnej, w klasie i dotyczy przede wszystkim wiedzy biologicznej.

Obok poznawania informacji przekazywanych przez nauczyciela czy podręcznik (aspekt poznawczy) wykorzystywane są również wycieczki, opieka nad kącikiem przyrody czy ogródkiem, konkursy ekologiczne itp. (Kulik R., 2001, s. 71).

Grupy rówieśnicze, których oddziaływanie polega przede wszystkim na naśladownictwie i modelowaniu. Badania dowodzą, że liderzy grup mają szczególnie duży wpływ na kształtowanie odpowiednich zachowań u członków grupy. Może to dotyczyć np. takich prośrodowiskowych działań, jak segregacja odpadów (Kulik R., 2001, s. 71-72).

Szczególną rolę w rozwijaniu różnorodnych postaw środowiskowych mają *środki masowego przekazu,* do których należą: radio, telewizja, prasa codzienna, periodyki i Internet. Propagowanie filmów dokumentalnych, programów naukowych, audycji radiowych i materiałów propagandowych o tematyce ekologicznej ma ogromny wpływ na kształtowanie postaw przyjaznych środowisku. Media oddziałują na indywidualne i społeczne nastawienia i zachowania. Rola mediów polega na dostarczeniu informacji o środowisku i kształtowaniu zachowań i postaw wobec problemów ekologicznych (Sobczyk W., 2003, s. 82). Planową działalność edukacyjną prowadzi także instytucje państwowe oraz organizacje pozarządowe, których celem bardziej lub mniej bezpośrednim jest kształtowanie postaw i zachowań prośrodowiskowych (Kulik R., s. 72).

Na kształtowanie postaw jednostki mają również wpływ czynniki wewnętrzne, tj. jej potrzeby, zainteresowania, postawy, wiedza itp. Potrzeby jednostki aktywizują jej czynności poznawcze – spostrzeganie, zapamiętywanie, myślenie, a następnie działanie, które prowadzi do ich zaspokojenia. Na podstawie potrzeb jednostki kształtują się między innymi jej zainteresowania i postawy, które zarówno dynamizują, jak i ukierunkowują jej czynności (Suchora-Olech A., 2000, s.89).

Małe dziecko przyswaja wiele wiadomości o otaczającym je świecie. Wiedzę i doświadczenia zdobywa poprzez obserwację działania i zachowania się dorosłych w różnych sytuacjach oraz poznawanie wartości i znaczenia różnych form działania i zachowania się ludzi w życiu społecznym, poprzez rozumienie znaczenia poszczególnych narzędzi i przedmiotów, którymi posługują się dorośli w życiu codziennym, oraz poprzez przyswajanie wiedzy o świecie. Dzięki aktywnej postawie i dużej ciekawości poznawczej dziecko zdobywa wiadomości o otaczającej go rzeczywistości (Suchora-Olech A., s.89-90).

Młodszy wiek szkolny sprzyja kształtowaniu takich uczuć, jak: miłość do przyrody, troskliwość wobec żywych organizmów i związane z tym pragnienie ich ochrony i pielęgnacji. Bezpośredni kontakt z przyrodą ułatwi dzieciom wytworzenie tych związków i uczuć (Borzyszkowska L., 1995, s. 249). Główne zadania edukacji ekologicznej, które mają doprowadzić do zmiany przyzwyczajeń, postaw wobec przyrody, wytworzenie właściwych relacji człowiek – przyroda – środowisko (Sobczyk W., 2003, s. 13) można wyrazić w następujących działaniach:

- uświadomienie – czyli pomoc różnym grupom społecznym w uświadomieniu sobie globalnego charakteru środowiska;
- dostarczenie wiadomości – pomoc w zdobywaniu wiadomości o środowisku i związanych z nim problemach;
- kształtowanie postaw – inspirowanie wyboru wartości i dostarczenie motywacji do zmiany postawy na przyjazną środowisku;
- nabycie kompetencji – kształcenie zdolności do określania i rozwiązywania problemów dotyczących środowiska;
- demokratyzacja – umożliwienie aktywnego uczestnictwa w rozwiązywaniu problemów ekologicznych (Paśko I., 2003, s. 33).

Podczas prowadzonych badań sondażowych wśród uczniów klas I-III, i ich rodziców starano się ustalić, jakie postawy wobec środowiska prezentują badani i w jaki sposób odbywa się ich kształtowanie.

Testy wiadomości i ankieta dla uczniów klas I-III, dostosowane do tematyki realizowanych zajęć, umożliwiły określenie poziomu wiedzy (komponent poznawczy) i umiejętności oraz poziomu ukształtowania behawioralnego i emocjonalno – motywacyjnego komponentu postawy proekologicznej.

Testy słowno-obrazkowe dla klas I-III miały na celu poznanie ukształtowania intelektualnego komponentu postawy ekologicznej na podstawie wiedzy uczniów z różnych dziedzin przyrody: z biologii – głównie znajomość fauny i flory oraz elementów przyrody nieożywionej, geografii fizycznej, a także zagadnień ekologicznych. Badaniami objęto 65 uczniów klas I-III (26 pierwszoklasistów, 16 uczniów klasy drugiej i 23 trzecioklasistów).

Analiza wyników badań (tabela 1) świadczy o tym, że wiedza przyrodnicza uczniów klas początkowych jest wysoka.

TABELA 1. Zestawienie osiągnięć uczniów klas I-III w zakresie wiedzy przyrodniczej i zagadnień ekologicznych

KLASA	OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW		
	DZIEWCZYNKI	CHŁOPCY	ŚREDNIO
I	85,71%	90,37%	88,04%
II	93,03%	87,50%	90,27%
III	78,80%	78,16%	78,48%

Źródło: badania własne

Z analizy wyników przedstawionych w tabeli 1 wynika, że największą wiedzą o środowisku legitymują się uczniowie klasy II – zakres treści edukacji środowiskowej realizowany w tej klasie jest konkretny, odwołuje się w wielu wypadkach do bezpośredniego poznawania otoczenia. Słabsze wyniki uzyskali uczniowie klasy pierwszej, dla których zagadnienia przyrodnicze wiążą się nie tylko z nową dziedziną wiedzy, ale wymagają opanowania specjalistycznego słownictwa; nieco gorsze są wyniki uzyskane przez najstarszych badanych uczniów – w klasie trzeciej program edukacji środowiskowej jest najbardziej rozbudowany, zawiera wiele urozmaiconych zagadnień z różnych obszarów wiedzy.

Jeśli przeanalizujemy kategorie treści i stopień ich opanowania przez badanych uczniów, możemy stwierdzić, że pierwszoklasistom najlepiej są znane zagadnienia ekologiczne (tabela 2) – potrafią wskazać przyczyny zanieczyszczenia powietrza (100% badanych) oraz miejsce, gdzie można wyrzucać śmieci (100%). Pierwszoklasiści świetnie także sobie radzą z segregowaniem śmieci (98,25% uczniów).

TABELA 2. Zestawienie osiągnięć uczniów klasy I w zależności od kategorii treści programowych

Kategorie treści	Dziewczynki (%)	Chłopcy (%)	Średnio (%)
Wiedza dotycząca zagadnień ekologicznych	100%	97,37%	98,69%
Przyroda nieożywiona	86,36%	93,50%	89,93%
Znajomość świata zwierząt	80,21%	89,28%	84,75%
Znajomość świata roślin	79, 82%	83,73%	81,78%

Źródło: badania własne

Uczniowie klas drugich – tak, jak pierwszoklasiści – najlepiej opanowali zagadnienia ekologiczne uwzględnione w programie (tabela 3).

TABELA 3. Zestawienie osiągnięć uczniów klasy II w zależności od kategorii treści programowych

Kategorie treści	Dziewczynki (%)	Chłopcy (%)	Średnio (%)
Wiedza dotycząca zagadnień ekologicznych	97,50%	96,43%	96,97%
Treści geograficzne	91,43%	92,86%	92,15%
Znajomość świata zwierząt	88,33%	79,63%	83,98%
Znajomość świata roślin	76,11%	78,05%	77,08%

Źródło: obliczenia własne

Program edukacji środowiskowej jest najobszerniejszy dla klas trzecich a najlepiej znaną dziedziną wśród uczniów tej klasy okazały się treści geograficzne – 100% poprawnych odpowiedzi. Wszyscy trzecioklasiści (100%) bardzo dobrze znają pojęcie „Park narodowy" oraz doskonale poradzili sobie z nazwaniem rodzajów krajobrazów (100% badanych). Uczniom klasy III nie sprawiło również trudności nazwanie rodzajów opadów (100%). Szczegółowe dane dotyczące opanowania przez trzecioklasistów poszczególnych kategorii treści ujmuje tabela 4.

TABELA 4. Zestawienie osiągnięć uczniów klas III w zależności od kategorii treści programowych

Kategorie treści	Dziewczynki (%)	Chłopcy (%)	Średnio (%)
Treści geograficzne	100%	100%	100%
Znajomość zagadnień ekologicznych	85,35%	86,19%	85,77%
Przyroda nieożywiona	75,59%	75,74%	75,67%
Znajomość świata roślin	77,78%	71,11%	74,45%
Znajomość świata zwierząt	72,12%	63,75%	67,94%

Źródło: obliczenia własne

Behawioralny (czyli działaniowy) komponent postawy proekologicznej uczniów klas I-III przejawia się w umiejętności odpowiedniego zachowania się uczniów w środowisku przyrodniczym, dbałości o estetykę i ład w środowisku, racjonalnym i oszczędnym korzystaniu ze środowiska oraz zachowań opiekuńczych wobec zwierząt i roślin.

Analiza wyników badań (tabela 5) świadczy o tym, że behawioralny komponent postawy proekologicznej uczniów klas początkowych jest ukształtowany na bardzo wysokim poziomie.

TABELA 5. Procentowe zestawienie osiągnięć uczniów klas I-III w zakresie ukształtowania behawioralnego komponentu postawy proekologicznej

KLASA	OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW KLAS I-III		
	DZIEWCZYNKI	CHŁOPCY	ŚREDNIO
I	100%	100%	100%
II	86,92%	85,89%	86,41%
III	89,35%	83,08%	86,22%

Źródło: obliczenia własne

Z analizy wyników przedstawionych w tabeli 5 wynika, że największym stopniem ukształtowania behawioralnego komponentu postawy proekologicznej legitymują się uczniowie klasy I, słabszym uczniowie klasy II, a nieco niższym uczniowie klasy III. Uczniowie klasy pierwszej wykazali się bardzo wysokimi umiejętnościami działań proekologicznych w zakresie odpowiedniego zachowania się w środowisku przyrodniczym oraz dbałości o estetykę i ład, umiejętności racjonalnego i oszczędnego korzystania z zasobów środowiska oraz zachowań opiekuńczych wobec zwierząt (tabela 6).

TABELA 6. Zestawienie osiągnięć uczniów klas I-III w zakresie ukształtowania behawioralnego komponentu postawy proekologicznej w zależności od poszczególnych kategorii umiejętności działań proekologicznych

Kategorie umiejętności	KLASA I średnio (%)	KLASA II średnio (%)	KLASA III średnio (%)
Umiejętność odpowiedniego zachowania się uczniów w środowisku przyrodniczym oraz dbałość o estetykę i ład w środowisku.	100%	85,0%	96,67%
Umiejętność racjonalnego i oszczędnego korzystania z zasobów środowiska	100%	85,28%	87,39%
Zachowania opiekuńcze wobec zwierząt	100%	88,34%	78,77%

Źródło: badania własne

Sfera emocjonalno – motywacyjna niełatwo poddaje się badaniom. O istnieniu takich czy innych emocji lub nastawień można wnioskować głównie przez obserwację ich zewnętrznych manifestacji. Emocjonalno – motywacyjny komponent postawy proekologicznej przejawia się we właściwym postępowaniu wobec przyrody, czyli okazywaniem szacunku dla niej, przejawianiem wrażliwości na jej piękno oraz poczuciem odpowiedzialności za ochronę i kształtowanie środowiska. Analiza wyników badań (tabela 7) świadczy o tym, że emocjonalno – motywacyjny komponent postawy proekologicznej uczniów klas początkowych jest ukształtowany na wysokim poziomie.

TABELA 7. Procentowe zestawienie osiągnięć uczniów klas I-III w zakresie ukształtowania emocjonalno – motywacyjnego komponentu postawy proekologicznej

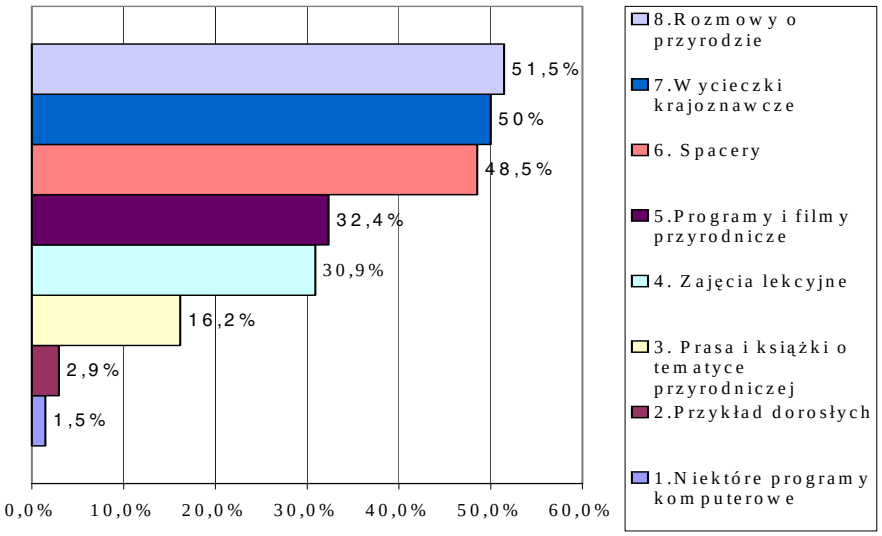
KLASA	OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW KLAS I-III		
	DZIEWCZYNKI	CHŁOPCY	ŚREDNIO
I	100%	100%	100%
II	91,43%	85,71%	88,57%
III	84,62%	80%	82,31%

Źródło: obliczenia własne

Z analizy wyników przedstawionych w tabeli numer 7 wynika, że najwyższy poziom ukształtowania komponentu emocjonalno – motywacyjnego postawy proekologicznej legitymują się uczniowie klasy I, słabszym uczniowie klasy II, a nieco gorszym uczniowie klasy III.

Jednym z czynników wpływającym na kształtowanie pozytywnych postaw ekologicznych uczniów z klas I-III jest rodzina – przekazująca wzorce postępowania. W rodzinie dziecko nabywa pierwsze doświadczenia, kształtuje swe nawyki i umiejętności, które ujawniają się w całym dalszym życiu. Oddziaływanie rodziny musi okazać się pomocne w prowadzeniu skutecznej edukacji ekologicznej. Ankieta skierowana do rodziców miała na celu poznanie ich opinii na temat edukacji ekologicznej, a także poznanie ich postaw wobec środowiska. Badani rodzice (69 osób) określili, na czym polega kształtowanie postaw proekologicznych – wpajanie dziecku szacunku do środowiska, pokazanie piękna przyrody, spędzanie wolnego czasu na łonie przyrody oraz uczenie dziecka praktycznych sposobów ochrony środowiska tj. wdrażanie do segregacji odpadów, uczenie oszczędności wody, energii – takiej odpowiedzi udzieliło blisko 65% respondentów. Równie wysoki odsetek ankietowanych (68%) potwierdził kształtowanie postaw proekologicznych u swoich dzieci. Rodzice podawali wiele sposobów, dzięki którym możliwe jest wypracowanie u dzieci odpowiednich zachowań i rozbudzenie wrażliwości wobec przyrody. Szczegółowe informacje na ten temat prezentuje wykres 1.

WYKRES 1. Zestawienie odpowiedzi rodziców uczniów klas I-III na temat sposobów, które najlepiej kształtują postawy proekologiczne dzieci

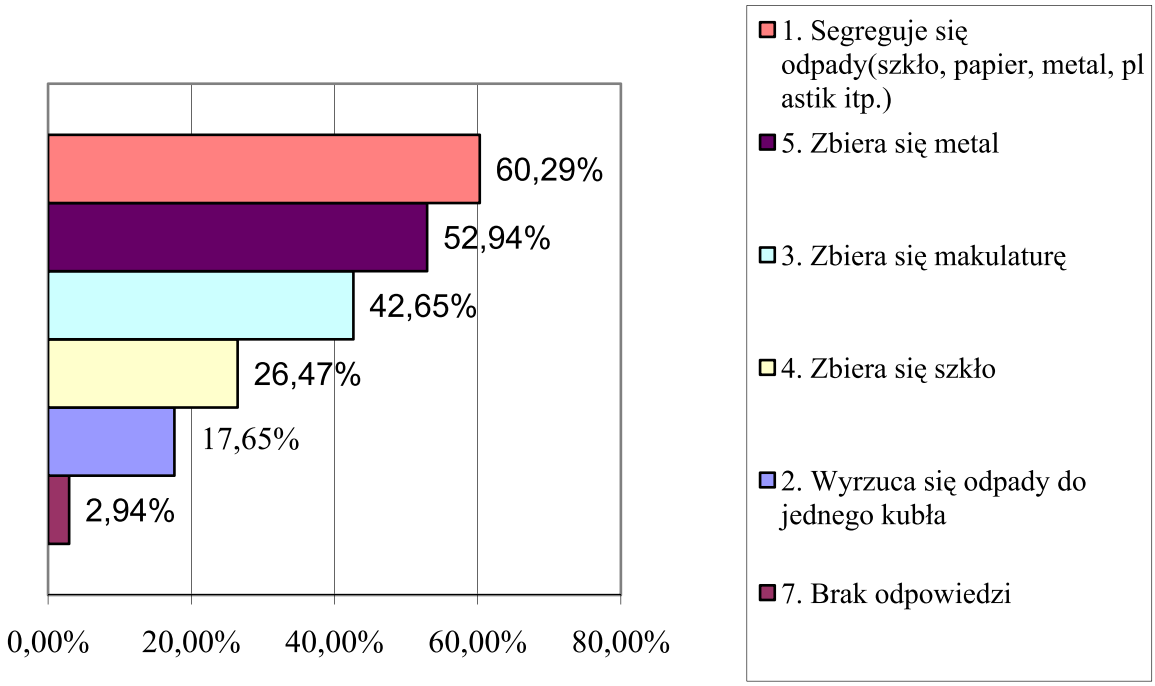


Źródło: obliczenia własne

Zdaniem ankietowanych rodziców stosunek dziecka do przyrody zależy od wychowania w rodzinie (według 60 osób, co stanowi 88% respondentów); pozostali wskazywali na działalność szkoły (50% badanych), a 26 osób (tj. 38,24%) stwierdza, że przykład nauczyciela kształtuje związek dziecka z przyrodą. Natomiast 20 osób (tj. 23,53%) podkreśla, że zdolności i zainteresowania samego dziecka wywierają niewątpliwie wpływ na jego stosunek do przyrody, a 11 badanych (tj. 16,18%) sądzi, że zachowania wobec przyrody powstają w wyniku naśladowania kolegów. Tylko jedna osoba stwierdza, że stosunek dziecka do przyrody zależy od całego otoczenia. Są też i tacy rodzice (4,41%), którzy nie udzieli żadnej odpowiedzi. Podczas badań zapytano rodziców, z jakich źródeł korzystają, by pogłębić swoją wiedzę o stanie środowiska. Badani mieli możliwość wyboru kilku przykładów, dlatego też suma udzielonych odpowiedzi nie stanowi 100%. 62 ankietowanych (91%) wskazało telewizję, 25% (17 rodziców) czasopisma, a 22% podało radio jako podstawowe źródło informacji o zagadnieniach ekologicznych.

Zagrożenie dla ludzkiego zdrowia stanowią śmieci. Stale powiększają się składowiska odpadów komunalnych i przemysłowych. Czynne zaangażowanie się rodziny w segregacje śmieci jest dowodem prośrodowiskowych postaw rodziców. Dlatego też rodzice świadectwem własnego postępowania mają duży wpływ na kształtowanie świadomości ekologicznej dziecka. Wyniki przeprowadzonych badań dowodzą, że większość badanych jest zainteresowana segregacją odpadów. Badani mieli możliwość wyboru kilku odpowiedzi, dlatego też suma udzielonych odpowiedzi nie stanowi 100% ogółu. Wykres 2 wskazuje, że 41osób, tj. 60,29% segreguje odpady. 52,94% ankietowanych twierdzi, że w ich domu zbiera się metal, a dość duża liczba respondentów – 42,65% twierdzi, że zbiera makulaturę. Natomiast 26,47% rodziców – preferuje zbieranie szkła. 12 osób, tj. 17,65% przyznaje, że w ich domu wszystkie śmieci wrzuca się do jednego kubła. Byli też tacy – 2,94%, którzy nie udzielili odpowiedzi, co wydaje się zaskakujące. Myślę, że dla tych ankietowanych segregowanie śmieci jest obojętne.

WYKRES 2. Sposoby segregowania śmieci przez rodziców uczniów klas I-III w ich domu



Źródło: obliczenia własne

Działalność proekologiczna rodziców uczniów klas I-III przejawia się przede wszystkim w racjonalnym korzystaniu z energii elektrycznej oraz wody. Okazuje się, że prawie wszyscy ankietowani (92,65%) oszczędnie gospodarują energią elektryczną oraz wodą. Są też tacy rodzice (7,35%), którzy w ogóle nie oszczędzają w swych domach energii elektrycznej i wody. Można wnioskować, że dla tej grupy respondentów oszczędne gospodarowanie energią elektryczną oraz wodą nie jest najważniejsze, a może nawet nieistotne.

Kolejne pytanie ankiety skierowanej do rodziców uczniów klas I-III miało dostarczyć informacji, czy ankietowani podejmują jakieś działania na rzecz poprawy jakości naszego środowiska i określić, jakie to działania. 12 osób (tj.17,65%) ankietowanych twierdzi, że podejmują takiego rodzaju działania. Rodzice ci przedstawili swoje czynne działania na rzecz środowiska: segregacja śmieci, oszczędzanie wody i energii elektrycznej, dbanie o ład i porządek otoczenia. Jednak większość rodziców, bo aż 56 osób, czyli 82,35% badanych nie podejmuje żadnych działań na rzecz jakości naszego środowiska.

Z analizy pozyskanych danych wynika, że badana grupa rodziców w większości ocenia swoje zainteresowania ekologią i ochroną środowiska jako średnie, jednak udzielone na poszczególne pytania odpowiedzi pozwalają stwierdzić, że badana grupa respondentów swoim postępowaniem przyczynia się do rozwijania postaw proekologicznych swoich dzieci i ma duży wpływ na kształtowanie ich świadomości ekologicznej.

Przeprowadzone badania, choć fragmentaryczne, dowodzą, że istnieje duża zależność postaw proekologicznych dzieci w młodszym wieku szkolnym od działań prośrodowiskowych ich rodziców, gdyż rodzina jako najwcześniejsze środowisko, w którym żyje i rozwija się dziecko, stanowi wzorowy przykład pozytywnych postaw wobec ochrony i kształtowania środowiska, poprzez co umożliwiają modelowanie odpowiednich postaw i zachowań ekologicznych swoich dzieci.

Badania dowodzą, że środowisko rodzinne wpływa na kształtowanie pozytywnych postaw proekologicznych swoich dzieci w stosunku do środowiska przyrodniczego poprzez podejmowanie właściwych działań proekologicznych związanych głównie z ekokonsumpcją (racjonalne gospodarowanie wodą, energia elektryczną, kupowanie produktów sprzyjających ochronie środowiska, segregowanie śmieci, racjonalne obchodzenie się z odpadkami podczas wycieczek), a także przez aktywny sposób spędzania czasu wolnego (organizowanie wspólnych wycieczek na świeżym powietrzu). Korzystne zachowania dzieci młodszych wobec środowiska, ukształtowane we wczesnych latach życia, mają szansę stać się trwałą dyspozycją do zachowań w życiu osób dorosłych.

Literatúra :

BORZYSZKOWSKA L, Rozwijanie postawy ekologicznej dzieci, „Życie Szkoły” 1995, nr 4.s. 248

Dydaktyka biologii i ochrony środowiska, red. Stawiński W., Warszawa-Poznań 2000, PWN, ISBN 83-01-13175-6.

HURLOCK E. B., Rozwój dziecka, Warszawa 1960, Państwowe Wydawnictwo Naukowe

KUFEL J., LEONOWICZ-BABIAK K., Wybrane zagadnienia z ekologii, Warszawa 1985 WSiP, ISBN 83-02-02095-8

KULIK R., Jak kształtować postawy proekologiczne. Trening grupowy w edukacji ekologicznej, Katowice 2001, Wyd. Naukowe „Śląsk, ISBN 83-7164-246-6.

MĄDRZYCKI T., Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw, Warszawa 1970, PZWS

MIKA S., Psychologia społeczna, Warszawa 1984, PWN, ISBN 83-01-02130-6

MIKA S., Wstęp do psychologii społecznej, Warszawa 1975, PWN
OKOŃ W., Słownik pedagogiczny, Warszawa 1992, PWN, SBN 83-01-10042-7
PAŚKO I., Kształtowanie postaw proekologicznych uczniów klas I-III szkół podstawowych, Kraków 2003, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, ISBN 83-7271-114-3
Słownik języka polskiego, red. M. Szymczak, Warszawa 1989, PWN, t. III, s. 131

Słownik psychologiczny, red. W. Szewczuk., Warszawa 1985, WP.

SOBCZYK W., Edukacja ekologiczna i prozdrowotna, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003, ISBN 83-7271-041-4
SUCHORA – OLECH A., Kształtowanie postawy ekologicznej w edukacji wczesnej, Słupsk 2000, Wyd. Uczelniane – Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku, ISBN 83-87006-98-X
Teorie postaw, red. S. Nowak, Warszawa 1973, PWN
WOŁOSZYNOWA L., Młodszy wiek szkolny, (w:) Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, (red.) M. Żebrowska,Warszawa 1975, PWN

Summary: The article describes mechanisms of shaping children's pro-ecology attitudes for pupils attending early education classes and functions and influences of family on creating children's attitude towards nature have been examined as well.

Kontakt: Alina Budniak, PhD.,
Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów,
Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Uniwersytet Śląski
Katowice, ul. Grażyńskiego 53, Polska
alkar@pro.onet.pl

Výchova dětí v rodině v průzkumech studentek Učitelství pro MŠ

Radmila Burkovičová, ČR

Anotace : Studentky studijního oboru Učitelství pro mateřské školy PedF OU v Ostravě na základě nastudované teorie formulovaly pedagogický problém, stanovily cíl a v mateřských školách, kde realizovaly svou souvislou pedagogickou praxi, mezi rodiči dětí uskutečnily průzkum zaměřený na výchovu dětí v rodině. Rodiče dětí v průzkumu vybírali z nabídky jednu možnost k doplnění výroku „Výchova je…"; jednu odpověď z nabízených možností na otázku „Kdy jste začali své dítě vychovávat?" a jednu možnost z nabídky ke kompletaci zadaného výroku. Příspěvek uvádí zjištěné výsledky a také další skutečnosti vztahující se k uskutečněnému průzkumu studentek.

Klíčová slova : studentka, rodiče, děti, výchova, průzkum, rozhovor, dotazník

Jedním z úkolů, s nímž se studentky ve studijním oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě v obou formách a typech vzdělávání vypořádávají hned v prvních seminářích, jsou úkoly zaměřené na reflexi průběhu výchovy vlastní osobnosti v dětství. V diskusích se dostáváme od popisu konceptů výchovy rodičů a prarodičů studentek studentkami samými; od jejich výpovědi vnímání a porozumění výchově jim tehdy poskytované; přes současné koncepty výchovy v české společnosti, jež jsou sdělovány odbornou literaturou, denním tiskem a zprostředkovány masmédií; až k prvním vlastním prekonceptům výchovy dítěte v preprimárním věku. Diskusí se studentky velmi aktivně zúčastňují. Od reflexe a sebereflexe následně směrujeme studentky ke studiu tématu výchovy v odborné literatuře a odtud je prostřednictvím několika druhů praxí přemosťujeme zpět k edukační realitě.

V publikaci předního českého psychologa prof. Z. Matějčka *Co, kdy a jak ve výchově dětí* (Matějček, Z., 1996, s.10) doporučené kromě jiných studentkám ke studiu, je na s. 10 bez zařazení do časového kontextu uvedeno:

„Na otázku, od kdy je možné dítě vychovávat, odpovídali nezasvěcení lidé, že od doby, kdy dítě už má aspoň trochu rozum, kdy je možné se s ním domluvit, něco mu vysvětlit, ukázat, dokázat, a ono je schopno to pochopit."

A tak studentky po nastudování tohoto titulu i dalších publikací doporučené literatury k tématu výchovy formulovaly z vlastního zájmu v diskusích jednoduché deskriptivní diagnosticko-vyhodnocovací výzkumné pedagogické problémy:

Co si představují rodiče dětí (z konkrétní MŠ) pod pojmem výchova?

Kterou dobu považují rodiče za rozhodnou pro začátek poskytování výchovy svému dítěti?

Ve skupinové diskusi k tématu vyjádřily studentky odlišné předpoklady i přesvědčení, ale zejména zájem o realitu, a dospěly poté k rozhodnutí, že na následující souvislé pedagogické praxi mj. uskuteční mezi rodiči dětí v mateřských školách průzkum s cílem, zjistit skutečnost.

Pro průzkum studentky navrhly dvě metody, a to rozhovor s rodiči a dotazník. V následujícím semináři jsme promýšlely odpovědné použití obou metod a objasňovaly si postup provedení, pozitiva i možné problémy při jejich použití v praxi. Studentky se neshodly, které z metod by daly přednost, a tak z 23 studentek 11 použilo dotazník a 12 se rozhodlo pro rozhovor.

Pro použití rozhovoru si studentky stanovily zásady:

- osloví oba rodiče všech dětí, které budou ve skupině, s níž studentka souvislou praxi uskuteční,
- oslovení obou rodičů bude přímé, tedy žádost o rozhovor nebude zprostředkovaná učitelkou, ředitelkou MŠ, prarodiči, jinými dospělými, případně sourozenci dětí.

Pro použití dotazníku stanovily zásadu, že dotazník osobně nabídnou oběma rodičům.
Pro všechny situace a obě použité metody stanovily, že případné další zákonné zástupce určené pro výchovu dítěte nebudou oslovovat.

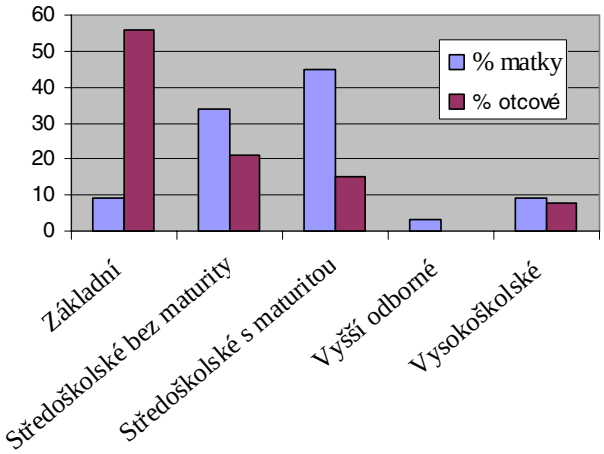
Charakteristika vzorku :
Studentky oslovily rodiče dětí v 18 mateřských školách v Moravskoslezském a v 5 mateřských školách v Olomouckém kraji. V rozhovorech získaly studentky informace od 179 rodičů, z toho od 127 matek a od 52 otců. Rozhovor na dané téma odmítlo 14 oslovených rodičů, a to 4 otcové a 10 matek.
Sdělené důvody, proč rodiče dětí odmítli rozhovor, byly následující: 6 x časové; 3 x nezájem; 1 x otec vyjádřil pohoršení, že je dotazován; 5 x rodiče důvod nesdělili.

Vzdělanostní struktura oslovených rodičů podle dosaženého stupně institucionálního vzdělávání byla následující:

Tabulka č. 1

Úroveň vzdělání dosažená institucionálním vzděláváním	matky		otcové		Marginální četnosti
	četnost	%	četnost	%	
Základní	12	9	29	56	41
Středoškolské bez maturity	43	34	11	21	54
Středoškolské s maturitou	57	45	8	15	65
Vyšší odborné	4	3	0	0	4
Vysokoškolské	11	9	4	8	15
∑	127		52		179

Graf k tabulce č. 1



Pro studentkami uskutečňovaný průzkum jsme oslovovaným rodičům k diskutovanému tématu v položkách označených I, II a III pro výběr navrhli následující výroky, odpovědi a možnosti.

Obsah položek a výsledky zjištění :

I

Položka a nabídka možností pro kompletaci výroku.
Vyberte, prosím, z následujících možností tu, s níž souhlasíte a výrok doplňte.
Výchova je…

a) proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 257).
b) …záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování v souladu s cíli dané skupiny, kultury, apod. (Hartl, Hartlová, 2004, s. 680).
c) … cílevědomá činnost zaměřená na formování člověka a determinovaná společensky (Váňa, 1962, s. 297).
d) …složitý společenský fenomén (Krejčí, 1993, s. 12).
e) …formace lidské schopnosti k společenství takovým způsobem, aby kulturní obsah, jehož se starší generace dopracovaly, byl předán generaci nové, která se stane tímto způsobem plnoprávným členem společnosti starších (Patočka, 1997, s. 23).
f) Vlastní pojetí – prosím, uveďte.

Studentky předpokládaly, že nadpoloviční většina rodičů z navrhovaných možností vybere možnost zařazenou jako e). Většina rodičů se podle jejich mínění ztotožní s myšlenkou týkající se předávání kulturního obsahu nové generaci generací starší a s myšlenkou, že teprve tímto způsobem se mladší jedinec stane plnoprávným členem společnosti starších. A domnívaly se, že v této nadpoloviční většině bude větší počet mužů.

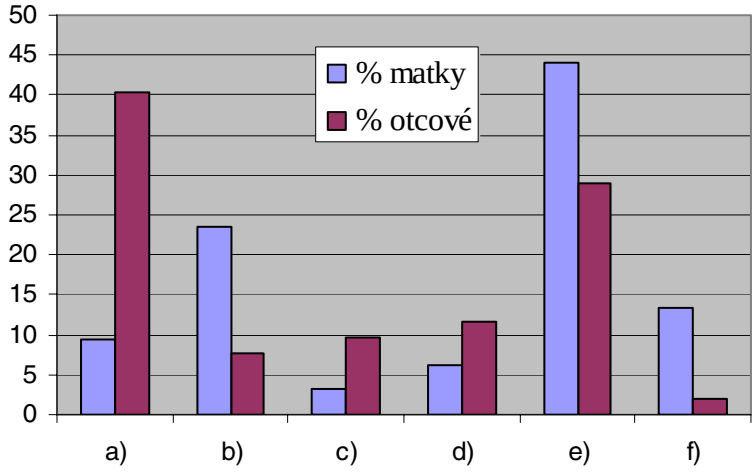
Tabulka č. 2

Výsledky výběru z nabídky možností pro kompletaci výroku rodiči v položce I

Možnost označená jako	matky	%	otcové	%	Marginální četnosti	%
a)	12	9,45	21	40,38	33	18,44
b)	30	23,62	4	7,70	34	19,00
c)	4	3,15	5	9,62	9	5,03
d)	8	6,30	6	11,54	14	7,82
e)	56	44,10	15	28,85	71	39,67
f)	17	13,40	1	1,93	18	10,06
∑	127		52		179	

Graf k tabulce č. 2

Výsledky výběru z nabídky možností pro kompletaci výroku rodiči v položce I



Vyhodnocení výběru možností pro kompletaci výroku rodiči v položce I

- Pro kompletaci výroku vybrala z nabídky většina z oslovených rodičů-respondentů jako nejvíce odpovídající možnost tu, jež byla zařazená jako e).
- Podle četností jako skutečnosti nejvíce odpovídající možnost pro kompletaci výroku vybrali otcové z nabídky možností tu, která byla zařazena jako a).
- Možnost zařazenou jako e) vybrala ve sledovaných skupinách rodičů většina matek.
- Všechny výroky v položce f) byly vyjádřeny jednoduchou větou.

Závěr k položce I

Hypotéza studentek byla ve zkoumaném vzorku rodičů potvrzená jen částečně. Jako nejvíce odpovídající možnost pro kompletaci výroku vybrala většina z oslovených rodičů-respondentů skutečně možnost zařazenou jako e). Nebyla to však většina nadpoloviční. A také ve skupině rodičů, kteří tuto možnost vybrali, není nadpoloviční počet otců-respondentů.

Rozložení výběru z namízených možností respondenty-otci bylo pro některé studentky překvapením. Po krátkém období vzájemných diskusí sdělovaly:

- že „rozumějí“, proč otcové z nabídky nejčastěji vybírali možnost zařazenou jako a),
- že předpokládaly, že četnost možnosti zařazené jako b) bude minimální. Tento jejich předpoklad, vyslovený až po vyhodnocení výběru možností pro kompletaci výroku rodiči, se však ve formulaci hypotézy před průzkumem neobjevil.

V jednom ze seminářů následujícím po uskutečnění průzkumu jsme se se studentkami rovněž zamýšlely nad každým rodiči sděleným vlastním výrokem, co je výchova.

II

Položka a nabídka možností k odpovědi.

Pro odpověď na následující otázku, vyberte, prosím, jednu z možností:
Kdy jste začali své dítě vychovávat ?

a) Již v období, kdy bylo ještě nenarozené (v těhotenství jeho matky).
b) Od prvních chvil po narození.

c) Od doby, kdy začalo hovořit.
d) Od okamžiku, kdy začalo chápat vztahy a souvislosti.
e) V jiném období : uveďte, která doba byla rozhodnou dobou, v níž jste začali své dítě vychovávat.

Studentky v diskusi nakonec přijaly hypotézu, že nejčastější rodiči vybranou možností odpovědi z nabídky bude odpověď b), a to ve skupině matek i ve skupině otců.

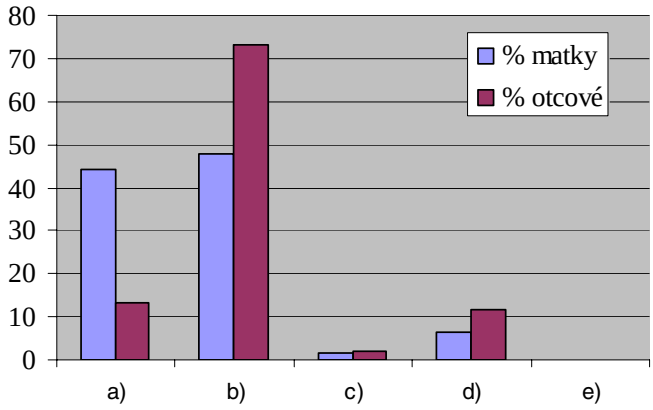
Tabulka č. 3

Výsledky výběru odpovědí rodiči v položce II

Možnost označená jako	matky	%	otcové	%	Marginální četnosti	%
a)	56	44,10	7	13,46	63	35,20
b)	61	48,04	38	73,07	99	55,30
c)	2	1,58	1	1,92	3	1,68
d)	8	6,30	6	11,54	14	7,82
e)	0	0	0	0	0	0
∑	127		52		179	

Graf k tabulce č. 3

Výsledky výběru odpovědí rodiči v položce II



Vyhodnocení výběru odpovědí rodiči v položce II

- Největší četnost výběru z nabídky možností odpovědi vykázala položka b), a to v obou skupinách rodičů-respondentů.
- Druhou nejpočetnější respondenty vybranou možnou odpovědí z nabídky byla možnost označená jako a).
- Zajímavé je nahlédnutí na četnost nabídnutých možností odpovědí c) a d), které vykazují nejnižší četnost a tato četnost je výrazně nižší než četnosti v možnostech označených a) a b).
- Možnost označenou jako e) nevyužil žádný z rodičů-respondentů.

Závěr k položce II

Předpoklad studentek, že nejčastější rodiči vybranou možností odpovědi z nabídky bude odpověď b), byl potvrzen, a to jak ve skupině matek, tak i ve skupině otců.

Z četností vybraných odpovědí označených jako a) z navržených možností odpovědí se můžeme domnívat, že budoucí matky prožívají biologickou sounáležitost se svým nenarozeným dítětem a v dnešní době obecně vysoké informovanosti vědí rovněž o citovém a psychickém spojení mezi matkou a dítětem a jeho dopadech na vývoj ještě nenarozeného dítěte.

III

Položka a nabídka možností ke kompletaci výroku.
Následující výrok, doplňte, prosím, jednou z nabízených možností tak, aby vyjadřoval Váš názor a pokuste se o krátké zdůvodnění vybraného tvrzení vlastními slovy….

Po zkušenostech s výchovou vlastního dítěte se domnívám, že je možné dítě vychovávat:
a) Již v období, kdy je ještě nenarozené (v těhotenství jeho matky).
b) Od prvních chvil po narození.
c) Od doby, kdy začne hovořit.
d) Od doby, kdy dítě už má aspoň trochu rozum.
e) Od doby, kdy je možné se s dítětem domluvit, něco mu vysvětlit, ukázat, dokázat, a ono je schopno to pochopit.
f) Od okamžiku, kdy začne chápat vztahy a souvislosti.
g) V jiném období : uveďte, kdy nastane nebo nastala rozhodná doba pro výchovu Vašeho dítěte.

Studentky předpokládaly, že rodiče pro sdělení svého názoru vyberou z nabídky tu možnost, jejíž význam sdělení odpovídá významu sdělení v nabídce možností odpovědí v položce II.

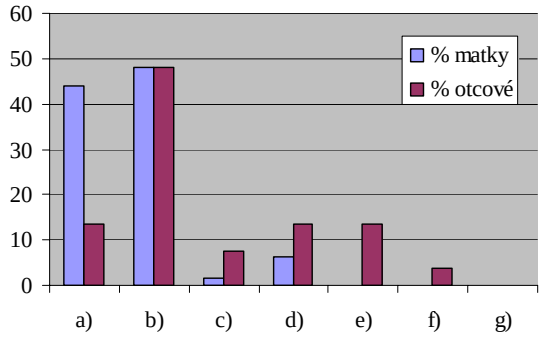
Tabulka č. 4

Výsledky výběru možností ke kompletaci výroku rodiči v položce III

Výrok označený jako	matky	%	otcové	%	Marginální četnosti	%
a)	56	44,10	7	13,46	63	35,20
b)	61	48,04	25	48,07	86	48,05
c)	2	1,58	4	7,69	6	3,35
d)	8	6,30	7	13,46	15	8,38
e)	0	0	7	13,46	7	3,91
f)	0	0	2	3,84	2	1,11
g)	0	0	0		0	0
∑	127		52		179	

Graf k tabulce č. 4

Výsledky výběru možností ke kompletaci výroku rodiči v položce III



Vyhodnocení výběru možností ke kompletaci výroku rodiči v položce III

- Shoda ve výběru možností z nabídek z hlediska jejich významu a obsahu v položce II a III se ukázala ve skupině matek-respondentek. Jako skupina podle četností vybraly matky-respondentky z nabídky v položkách II a III jako nejvhodnější nabízenou možnost a).
  I když v celkovém součtu jsou vybrané možnosti četnostmi v položkách II a III shodné, ve třech dotaznících se odpovědi lišily.
  Matka A vybrala z nabízených možností v položce II možnost označenou b), v položce III pak možnost označenou a).
  Matka B vybrala z nabízených možností v položce II možnost označenou b), v položce III pak možnost označenou d).
  Matka C vybrala z nabízených možností v položce II možnost označenou c), v položce III pak možnost označenou a).
- Nejčastěji vyjádřeným názorem otců-respondentů dětí byla možnost navržená jako b), která svou četností přesahovala četnost výběru z ostatních možností.

Závěr k položce III

Předpoklad studentek byl ve skupině matek-respondentek dětí potvrzen.

Zajímavý lidsky i výzkumně je výsledek posuzování, od kdy je možné dítě vychovávat, po zkušenostech získaných s výchovou vlastního dítěte, u otců dětí. Z pohledu času jsme zaznamenaly v jejich náhledu na dobu, od kdy je možné dítě vychovávat, v jejich vyjádřeních v položkách II a III změny. V semináři vyjadřovaly studentky své názory na tuto skutečnost a podávaly vysvětlení z pohledu svých dosavadních studijních i životních zkušeností.

Rodiče dětí se nechtěli se studentkami podělit o zdůvodnění svého výběru, a to ani v rozhovorech ani v dotaznících. Smysl jejich odmítnutí je možno vyjádřit následovně: „Najít a formulovat zdůvodnění vyžaduje mnoho času. Ten nemáme.“

Závěry, shrnutí a další skutečnosti k průzkumu, uskutečněném studentkami:

Ty studentky, které se odhodlaly uskutečnit s rodiči rozhovor…

A) získaly celou řadu autentických zkušeností

B) a také sebekriticky uvedly, že :

- Nezvládly metodu rozhovoru, a to v 6 případech. Rozhovor zcela nebo zčásti proběhl v režii rodičů, kteří reagovali bezprostředně, se zájmem kladli otázky na otázky

nezkušené (v oblasti výzkumu) studentky, a tak ji necíleně od tématu rozhovoru odvedli.

- Ve 3 případech si studentky výše popsanou skutečnost uvědomovaly, přesto se jim nepodařilo se k tématu rozhovoru vrátit z důvodu:

  nedostatku času rodičů, kteří rozhovor podle svých časových potřeb ukončili; nebo rozšířením probíhajícího rozhovoru novým tématem, jež rodič nastolil a studentka se dala do něho pro jeho zajímavost vtáhnout.

C) Měly problém organizačně zajistit místo pro klidný rozhovor beze svědků v dané MŠ. Přesto, že byly ředitelky i učitelky s celým průzkumem studentkami dopředu podrobně seznámeny, jejich přístup byl ostražitý, nedůvěřivý a stále kontrolující.

D) Jak jsme již uvedli, problém byl také v nalezení volného času rodičů pro rozhovor.

- Oslovení rodiče vyjadřovali neochotu zůstat v MŠ se svým dítětem do skončení pracovní doby studentky, popř. do skončení provozní doby v MŠ a pak k rozhovoru zasednout v připravené místnosti. K jinému operativnímu řešení studentky nedospěly.
- Někteří rodiče byli ochotni rozhovor poskytnout v průběhu převlékání dětí v šatně před odchodem dětí z MŠ nebo v době ranního příchodu. Tehdy však pozornost věnovali spíše svému dítěti, než by se zamýšleli nad obsahem položek. Nad tím, že studentka chce s nimi hovořit mimo prostor šatny a v klidu, se podivovali.

E) Poněvadž se studentkám nepodařilo zjistit zdůvodnění odpovědí rodičů v položce označené jako III, a v ostatních položkách důvody volby rodičů nezjišťovaly, zůstaly jim možné důvody rozdílů mezi jejich skupinově přijatými předpoklady a zjištěnou skutečností utajeny.

- Nad rámec dosavadních možností výzkumné kompetence studentek bylo uskutečnit např. korelace, jimiž by se mohlo dojít ke zjištění, jaký je vztah mezi výběrem dané možnosti z nabídky v položce a uvedeným dosaženým vzděláním matky či otce, atd.
- V semináři studentky formulovaly další výzkumné otázky, které by je zajímaly, jež však možnosti semináře přesahovaly. Např. Jak se ve výchově liší přístup matky a otce k dítěti? Jaké jsou prekoncepty mladých mužů a žen, vstupujících do manželství, o výchově dítěte? Jak a v čem se prekoncepty změní po zkušenostech s výchovou vlastních dětí? ….a další.
- Ty studentky, jež se rozhodly použít ke svému průzkumu dotazník, se setkaly s tradičním problémem - rodiče dotazníky zapomínali přinášet zpět, zapomínali je údajně vyplňovat, někteří v dohodnutém termínu s dotazníkem do MŠ vůbec nedošli.
- Rodiče, jež odevzdali dotazník, se dožadovali evaluace zejména první položky dotazníku ve smyslu: „Měl(a) jsem to dobře?“
- Obě metody dotazování se staly prostředkem usnadňujícím navázání vztahů studentek s rodiči.
- Průzkumný rozhovor se stal vstupní bránou pro další komunikaci studentek s rodiči s nejrůznějšími náměty, nejčastěji však péče o vlastní dítě v MŠ a otázek výchovy jejich dítěte v MŠ i v domácím prostředí. Mnohé studentky také objevily některé záludnosti v jednání a v komunikaci s rodiči v roli učitelky mateřské školy.
- Větší počet rozhovorů s matkami je dán skutečností, že děti do MŠ přiváděly a odváděly v průběhu průzkumu studentek ponejvíce matky dětí.
- Studentkám se nepodařilo oslovit rodiče všech dětí, poněvadž některé děti byly v průběhu celého období studentčiny souvislé pedagogické praxe přiváděny i odváděny prarodiči nebo sourozenci dětí z MŠ. Některé studentky se tak v průběhu své praxe s rodiči některých dětí vůbec nesetkaly.

Přínos pro rozvoj osobnosti studentek:

- Celá „průzkumná situace“ probíhala ve druhém a třetím semestru studia. Společně ve skupině formulovaný pedagogický problém, cíl, energie vynaložená na přípravu a řešení, odpovědnost k plnění, snaha neselhat, celková míra kooperace, koordinace vedla studentky k hlubšímu vzájemnému poznání, motivovala je k dalšímu studiu, k upevňování vzájemných vztahů i některých skupinových hodnot.
- Poprvé si studentky vyzkoušely metodu dotazování v praxi, získaly s ní první zkušenosti, a také zjistily, kterých nedostatečností se při zjišťování reality mohou příště vyvarovat.
- Studentky vnímaly a označily v tomto období probíhající proces svého vzdělávání jako akční, který je udržoval v „příjemné“ aktivitě, a to oceňovaly.
- Přesto, na základě zážitků a prvních ne zrovna příjemných zkušeností z „výzkumné práce“ byly reflexe některých studentek rozpačité. Na základě svých individuálních, jedinečných zkušeností sdělovaly, že ztratily elán, chuť „příště něco zjišťovat“.

Summary : Students of the field of study Teaching for preprimary schools at Pedagogical faculty University of Ostrava in Ostrava realized research at nursery schools from among parents of children intent on education of children in family. Parents of children chose in two cases one possibility from offer for completation of statement in research and in one case chose answer to asked question from the given options. The paper shows ascertained results and also other facts relating to realized research the sudents.

Literatura :

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. 2004. *Psychologický slovník.* Praha: Portál, ISBN 80-7178-303-X.
KREJČÍ, V. 1993. *Obecné základy pedagogiky*. Ostrava: OU, ISBN 80-7042-053-7.
MATĚJČEK, Z. 1996. *Co, kdy a jak ve výchov*ě dětí. Praha: Portál, ISBN 80-7178-085-5.
PATOČKA, J. 1997. *Filozofie výchovy*. Praha: PedF UK.
PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, ISBN 80-7178-029-4.
VÁŇA, J. 1962. O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie. In *Pedagogika*, roč. 12, č.3.

Kontakt : PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.
Ostravská univerzita
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání
Mlýnská 5, 701 00 Ostrava
Tel.: +420 597 092 678
E-mail: Radmila.Burkovicova@osu.cz

Rodina ako morálny činiteľ vo výchove detí

Fedorko Vladimír, SR

Anotácia: Rodina ako základná bunka spoločnosti je primárnym a základným pilierom, ktorý v podstatnej časti vychováva dieťa a dáva mu do vienka prvé morálne hodnoty a normy. Cieľom príspevku je analyzovať súčasný stav rodiny ako morálneho činiteľa vo výchove detí, z pohľadu modelu Kohlbergovej teórie morálneho vývinu osobnosti a Piagetovej teórie morálneho vývinu dieťaťa.

Kľúčové slová: rodina – morálka – mravná výchova – výchova detí

Najvýznamnejším činiteľom výchovy je rodina, tu sa začína primárne formovať ľudská osobnosť. V nej prebieha primárna socializácia, tu sa vytvára bazálna osobnosť, od ktorej sa odvíja smer ďalšieho vývoja dieťaťa. Práve tu dochádza k zvládnutiu spoločenských noriem, deti sa učia sociálnej interakcii, morálnym zásadám, mravným hodnotám. Rodina ako súčasť spoločnosti reaguje samozrejme aj na spoločenské premeny, ktoré sa spolu menia so spoločnosťou. Tým pádom sa analogicky menia aj spôsoby výchovy členov rodiny, menia sa hodnoty a priority a sociálny status. Práve preto by mala spoločnosť venovať zvýšenú pozornosť tomu, aby rodina mala k dispozícii čo najviac materiálnych a duchovných prostriedkov, aby vedela eliminovať negatívne javy. Pretože iba morálne vyspelí jedinci môžu byť platnými členmi spoločnosti, preto mravná výchova v rodinách zohráva veľmi dôležitú úlohu, hlavne pri predkonvenčnej a konvenčnej úrovni, kde získanie určitých morálnych kvalít prebieha identifikáciou, napodobňovaním, poučovaním alebo podávaním návodov na želané správanie. Tento proces môžeme jednoducho pomenovať ako spontánna socializácia. Práve spontánna socializácia môže zohrávať v začiatočných fázach závislostí dôležitú úlohu. V rodinách, kde napr. rodičia alebo jeden z rodičov často používajú alkohol alebo iné návykové látky, deti sú často svedkami agresívneho správania, nezáujmu rodičov. V neskoršom veku potom toto správanie často kopírujú, čo je dôsledkom sociálneho učenia.

Je niekoľko nutných podmienok a zásad, ktoré pomáhajú budovať rodinu, vytvárať domov a ovplyvňujú úspešnú rodinnú výchovu. Rodina vo výchovnom vzťahu by mala ponúkať:

1. Výchova by mala byť v prvom rade výrazom a prejavom prijatia, akceptácie, konania pre dobro a v prospech vychovávaného.
2. Výchova, podobne ako mnoho iných vzťahov v našom živote, ak má byť úspešná, sa nutne musí stať, a keď treba i zmeniť na lásku bez podmienok.
3. Jasné výchovné ciele rodičov, zrozumiteľné a prijateľné „pravidlá hry“ aj pre dieťa a priateľský spôsob ich uplatňovania, realizácie sú cestou k jeho srdcu.
4. Základom výchovy je sociálne učenie, schopnosť pozorovať, napodobňovať, identifikovať sa so svojím vzorom, cvik a posilňovanie.
5. Rodina ako celok potrebuje orientáciu na zmysel. V zdravej rodine by mal mať každý člen zmysluplnú úlohu.

Korene výchovných problémov možno nájsť vo viacerých zdrojoch: perfekcionizmus alebo naopak ľahostajnosť rodičov, jednostrannosť, neprimeranosť výchovných nástrojov a postupov k veku dieťaťa, zanedbávanie, preťažovanie ... (Potočárová, M., 1999, s.10)

Vychovať dieťa a ukázať mu správnu cestu v rodine môžeme docieliť usporiadaním jeho života, zavedením denného režimu, ktorý by sa mal vyznačovať účelnosťou, pravidelnosťou a presnosťou. V každej rodine má dieťa iný poriadok, jeho čas je inak zadelený a má iné povinnosti, to by sme mali mať na zreteli, ak skúmame detí a výchovu v rodine. No je nevyhnutné, aby taký poriadok bol a aby ho samozrejme rešpektovali všetci členovia rodiny. Výchova v rodine ako príprava na sociálne spolunažívanie musí vybudovať úctu k autorite. Malé dieťa na svoje konanie potrebuje vzor, ktorým by v útlom detstve mali byť rodičia. Ale autorita sa nemôže vybudovať ani na láske a dobrote, ale má vyvierať zo života a práce rodičov, a aj z ich postavenia v spoločnosti. Aj väčšie dieťa musí mať rešpekt k autorite a musí sa o ňu opierať. Autorita musí byť jednotná, druhý vychovávateľ nesmie dieťaťu povoliť, čo mu prvý zakázal, a nesmie sa stať, aby jeden popieral to, čo dieťa druhý učil. V predškolskom veku vzrastá vytrvalosť v konaní. Sklon k prelietavosti a meneniu hračiek, ktorý bol predtým badateľný, v staršom školskom veku zaniká. Dieťa sa čoraz vytrvalejšie venuje určitej činnosti, ktorá má preň pôvab. V predškolskom veku už pozná príkazy a zákazy domáceho prostredia alebo materskej školy. Už vie, čo môže konať a čo je jeho povinnosť, a tým obvykle aj riadi. Duševná a sociálna zrelosť, ako aj psychická pripravenosť dieťaťa na školskú dochádzku závisí od jeho samostatnosti, od jeho schopnosti vpraviť sa do školských pomerov a zaujať ako plnohodnotný člen svoje miesto v žiackom kolektíve a v spoločnosti rovesníkov, obhájiť si svoje práva a presadiť sa. To všetko závisí od jeho predškolskej výchovy v prostredí, kde žije. Mnoho chýb vo výchove dieťaťa k samostatnosti narobia rodičia bojazliví, ustráchaní, úzkostliví, pretože namiesto smelého a samostatného dieťaťa vychovávajú dieťa bojazlivé a ustráchané, také, ako sú oni sami. To môžeme analogicky aplikovať aj na morálne vzory a hodnoty, ktoré rodičia preferujú, rep. ako sa správajú, ako konajú. Deti sú pravdivým a niekedy až príliš priamym a čistým zrkadlom rodičov, celej rodiny.

Svoju pozornosť teraz upriamim na model teórie morálneho vývinu osobnosti, podľa L. Kohlberga (profesor Harvardskej univerzity). Formuloval ju na základe vyše dvadsaťročného výskumu, v prostredí kultúr USA, Kanady, Mexika, Veľkej Británie, Turecka a Tchaj-wanu. (Kohlberg, L., 1980) Platnosť teoretického zovšeobecnenia výsledkov výskumu, ktoré už v súčasnosti vošlo do širokého povedomia odbornej verejnosti, potvrdzujú i iní odborníci z oblasti psychológie a pedagogiky. Kognitívno-vývinové teoretické východiská Kohlbergovej teórie pramenia predovšetkým v učení J. Piageta, ktorý preskúmal a opísal vývoj vzorov organizácie ontogenetického myslenia a procesu poznávania. Kohlberg aplikoval základné Piagetove tézy na oblasť morálky a empiricky dokázal, že človek vo sfére morálneho usudzovania dosahuje rôzne stupne. (Remišová, A., 1996, s.439) Základná schéma Kohlbergovho modelu rozlišuje šesť fáz morálneho vývinu v troch základných rovinách. Piaget v svojej teórii morálneho vývinu má tri štádiá. Pokúsim sa v týchto jednotlivých rovinách – fázach, poukázať na dôležitosť a aj na niektoré chyby vo výchove v rodine, ktorých sa dopúšťame.

Prvá rovina – prekonvenčná (L. Kohlberg)

1. stupeň – môžeme ju charaktierizovať predikátmi poslušnosť alebo trest. Spôsob myslenia je na tomto stupni viazaný na súd tých, ktorí disponujú mocou (rodičia, matka, otec) – človek (dieťa) sa im snaží zapáčiť. Nemá ešte vlastný vnútorný zmysel pre to čo je správne a dobré, nesprávne a zlé. Je odkázané na to, že rodičia ho budú viesť. Na tejto úrovni myslenia sú princípy spoločenského spolužitia chápané výlučne ako poslušnosť slabších voči silnejším pod hrozbou trestu. Ak dieťa neposlúchne rodiča, dostane automaticky nejaký trest Rodičov dieťa hodnotí podľa prejavovanej moci a vlastníctva. Dieťa ešte nie je schopné predstaviť si seba na mieste druhého, vcítiť sa doň. Jeho jednanie je ovládané záujmom o vlastný prospech.

Tento stupeň je spravidla charakteristický pre deti, zriedka však i pre dospelých. Ide tu skôr o túžbu dieťaťa po odmene a snahe vyhnúť sa trestu, než rešpektu voči okolitému svetu. Rodičia musia „viesť“ svoje deti, nakoľko oni ešte nepoznajú a nevedia sa samostatne správne rozhodovať. Deti rozlišujú dobro a zlo, správne a nesprávne, v svojom ponímaní, ale tieto rozdiely interpretujú v zmysle buď punitívnych (trest) alebo hedonistických (pôžitok) dôsledkov.
2. stupeň – tzv. morálka trhoviska. Človek, dieťa už uspokojuje svoj záujem aj prostredníctvom určitej vzájomnosti s druhými, ale bez vernosti, vďačnosti alebo náklonnosti. Od prvého stupňa sa v podstate druhý stupeň líši len reciprocitou. Motivačnými faktormi sú zisk, resp. strata, (trest, pôžitok). Dieťa na tomto stupni morálneho vývinu nevidí dôvod, prečo by sa malo obmedzovať, alebo dokonca obetovať kvôli niekomu, kto sa mu za to nemôže odplatiť. Samo to nevie, takže vo výchove a vysvetľovaní týchto princípov a hodnôt „čaká“ na slová a vysvetlenia svojich rodičov. Tento stupeň však často nebýva prekonaný ani v dospelosti. Na princípe konkrétneho vzájomného „vyhovovania“ vlastným potrebám bez lásky môže fungovať napr. i manželstvo. Dalo by sa povedať, že človek na tomto stupni iných jednoducho „zužitkováva“. (Kohlberg, L., 1980)

Štádium heteronómnej morálky (J. Piaget) – do 7 rokov, morálne pravidlá sú podmienené autoritou, vlastné konanie aj konanie druhých je hodnotené ako dobré alebo zlé na základe noriem stanovených rodičom alebo učiteľom. Preto ak rodičia v rodine dieťa v tomto štádiu nevedú autoritatívne robia chybu, nakoľko dieťa potrebuje pevne stanovené pravidlá a vysvetlenia situácií. (Piaget, 1997)

Druhá rovina – konvenčná (L. Kohlberg)
3. stupeň – konformita. Tento vývinový stupeň sa vyznačuje túžbou po súhlase skupiny, do ktorej príslušná osoba patrí. Morálne je to, čo nie je spoločensky sankcionované. Ľudia, deti dôsledne dodržujú konvencie, hrajú svoje sociálne roly, dbajú o to, aby čo najlepšie vyzerali v očiach svojich susedov, kolegov, kamarátov, priateľov atď. Z týchto dôvodov sú schopní i činov nezištnej solidarity, silných osobných väzieb, zdieľania spoločných hodnôt. Zreteľ k následkom jednania je slabý, konformita voči spoločnej akcii je silnejšia než samostatná súdnosť jednotlivca. Motivácia morálneho jednania je však už vyššia ako strach z trestu alebo potreba reciprocity. Solidarita členov skupiny je obmedzená, na určitej hranici sa mení na neznášanlivosť voči „iným“, ktorá má charakter predsudku. Kto nechce byť „čiernou ovcou“, musí prijať i negatívnu morálku skupiny. Sociálna interakcia sa zakladá na sentimente, chýba tu schopnosť posúdiť veci z celkového hľadiska. Obmedzená lojálnosť a „priateľstvá“ tohto druhu majú takpovediac niekedy sektársky, resp. fašizujúci charakter.
4. stupeň – zákon a poriadok. Človek sám seba vníma ako súčasť nielen skupiny, ale širšieho spoločenského celku a podriaďuje sa zákonom, umožňujúcim normálne fungovanie spoločnosti. Tieto zákony a povinnosť poslúchať sú mu najvyššou hodnotou, pretože zabraňujú zločinnosti a udržiavajú osvedčenú spoločenskú štruktúru. Takýto postoj je však stále skôr záležitosťou emocionality ako samostatného logického úsudku. Politika štátu je pre neho vždy morálna, vzťah k zákonu je ritualizovaný (neprihliada napríklad k tomu, že v právnych sporoch môže nespravodlivo zvíťaziť obratnejší právnik). Človek prejavuje občiansku poslušnosť a ochotu organizovane pomáhať ostatným, necíti však žiadnu väzbu voči tým, ktorí sa nachádzajú mimo uznávaný právny poriadok. Schvaľujú sa teda represie ospravedlňované ideou bezpečnosti štátu – genocídy, etnické čistky a pod. (Kohlberg, L., 1980)

Hetero-autonómne štádium (J. Piaget). Toto štádium je vekovo ohraničené od 7 do 11 rokov – morálka je ešte rigídna, stanovené pravidlá platia bez ohľadu na rozličné situácie.

Dieťa už vie čo je správne, nesprávne, čo je dobre, čo zlé, ale aplikovať tieto pravidlá v rôznych situáciách ešte nevie. Neprihliada na rôzne situácie. (Piaget, 1997)

Tretia rovina – postkonvenčná, autonómna

5. stupeň – spoločenská zmluva. Je charakterizovaný samostatnou, autonómnou voľbou morálnych princípov, ktorá sa riadi požiadavkou konať podľa morálneho zákona, zaisťujúceho práva všetkých. Človek akceptuje zákony ako záležitosť spoločenskej zmluvy, ako nevyhnutnosť umožňujúcu súlad medzi spoločne žijúcimi ľuďmi. Chápe zákony a autority z hľadiska základných ľudských práv a posudzuje podľa toho ich spravodlivosť. Ide tu o morálku osobného svedomia. Morálne dilemy sú riešené prostredníctvom diskusie a vzájomnej ústretovosti. Tento stupeň v sebe zahŕňa pozitívne prvky nižších úrovní – poslušnosť, vzájomnosť, lásku a záujem, zodpovednosť za širší spoločenský poriadok. Spravodlivosť už však neostáva ponechaná v rukách oficiálnych, inštitucionalizovaných orgánov, bezpráviu čelí jednotlivec všade, kde sa s ním stretne. Je schopný rozoznávať medzi dobrým a úbohým prejavovaním sa autority. Zaujíma sa o všetkých jednotlivcov v spoločnosti ako o svojich blížnych, voči ktorým má zodpovednosť.

6. stupeň – univerzálne ľudské práva. Človek na tejto úrovni dospieva k presvedčeniu, že právo, sloboda a dôstojnosť patria v rovnakej miere všetkým ľuďom. Ide o princípy nezávislé na spoločenskej zmluve, vzťahujú sa na každého v každej situácii. Výnimoční ľudia, ktorí dosiahli tento stupeň morálneho vývinu svedčia o tom, že nesebeckosť a dobrota prakticky existujú, že je možné nerozlišovať medzi rasami, národmi, sociálnymi skupinami, či dokonca medzi priateľmi a nepriateľmi. Ľudí žijúcich na tomto stupni morálneho vývinu je údajne na svete málo – sú nimi svätci a hrdinovia, schopní obetovať sa pre spravodlivosť. Sú často v konflikte s pevnými zákonmi a konvenciami, pretože chápu dôležitosť práv každého jednotlivca a pristupujú k ľuďom ako k cieľom, nie ako k prostriedkom. (Kohlberg, L., 1980)

Štádium autonómnej morálky (J. Piaget). Veková hranica tohto obdobia je od 12 rokov. Pravidlá sú vecou dohody a je možné ich meniť, dopievajúci považuje určité konanie za správne alebo nesprávne bez ohľadu na dospelého, berie do úvahy aj motiváciu daného konania a konkrétnu situáciu. (Piaget, 1997)

Výskumom v prostredí rôznych kultúr Kohlberg dospel k presvedčeniu, že jednotlivé fázy morálneho vývinu sú nám spoločné, vývoj býva urýchlený, resp. spomalený vplyvom pomáhajúceho či prekážajúceho prostredia. Dosť podstatný, dokonca by sme mohli povedať až dominantný vplyv má práve rodina, kde sa všetko začína. Celý vývinový proces smeruje k najvyšším stupňom, môže však byť blokovaný do tej miery, že mnohí jednotlivci nikdy nedosiahnu piaty a vyššie stupne. Iba skutočne zrelá osoba prichádza k hlbokému poznaniu všeobecne platných hodnôt, ako sú láska a spravodlivosť a pod.

Praktická hodnota Kohlbergovho modelu stupňov morálneho vývinu je nesporne veľká, najmä čo sa týka oblasti morálnej výchovy. Experimentálna aplikácia tohto modelu potvrdila, že k podpore morálneho vývinu nie je ani tak potrebné poučovanie, skôr podnecovanie „sokratovským dialógom“. V ňom sa totiž živo konfrontujú rôzne stupne morálneho vývinu, odhaľuje sa tu zastieranie, bezohľadnosť, egocentrizmus, a prebúdza sa osobná zodpovednosť, schopná čeliť anarchii a deštruktivite. Erich Fromm varuje pred nebezpečenstvami falošného nasmerovania najmä počas mravného dozrievania detí a mládeže v prípade, že vychovávateľ sa dovoláva nad-ja výlučne na presadenie svojej vôle a pre želateľný poriadok. Následkom toho sa môže vytvoriť na autorite závislé, nevyzreté svedomie, ktoré len odzrkadľuje vonkajšiu autoritu a nie je schopné podporovať vytváranie akýchkoľvek hodnôt. Podstatou morálnej zrelosti je však dar rozoznávania na základe hlbokej

znalosti človeka, hierarchie a naliehavosti hodnôt. (Oprala, J.,1992, s. 41-44) Rodinné prostredie ako prostredie prirodzené je v tomto smere priam ideálnym prostredím. Je potrebné a užitočné s deťmi hravým spôsobom rozoberať prežité a počuté morálne situácie, dilemy. Kto iní to naším deťom prvý vysvetlí, ak nie my ich vlastní rodičia. Dôraz sa tu kladie i na načúvanie a pozorovanie spôsobov argumentácie detí. To by však na svojej úrovni mali robiť i všetci dospelí, aby si uvedomili spôsob svojho morálneho uvažovania a boli schopní reflektovať ho v stále sa rozširujúcej záujmovej perspektíve. (Poláková, J., 1994, s. 105)

Zväčša prevládajúce typy výchovy v rodine, či už rejektívna, alebo liberalistická, negatívne ovplyvňujú správanie detí. V prvom prípade sa rodičia snažia svojou autoritou vynucovať si dodržovanie určitých noriem, čo vo vychovávaných vyvoláva odpor, nastane citové ochladenie, čo deti často riešia útekmi od rodiny so všetkými jeho negatívnymi stránkami. Pri liberalistickej výchove rodičia svojim deťom dávajú pocit, že si môžu všetko dovoliť. Práve v tom skrýva nebezpečnosť tohto typu výchovy. Tieto deti si myslia, že môžu beztrestne robiť všetko a bude im odpustené. Keďže majú minimálnu kontrolu zo strany rodičov, motivuje ich to, aby vo svojej činnosti pokračovali až do tej doby, kým sa neobjaví sociálna deviácia a vtedy je už často neskoro riešiť vzniknuté problémy.

Od nášho prístupu k naším deťom, od našej výchovy v rodine, od nás všetkých bude a závisí existencia tejto spoločnosti, jej napredovanie a najmä morálne hodnoty a normy pre život, ktorý si tvoríme navzájom.

Summary:

Many of us take themselves the question, if it is necessary to continue this development, which causes negative consequence in family education of children. For anrwering to this question is necessary to analyze sources of changes in value orientations, changes in social norms, clearly name these changes and begin to work on removing these negative consequences. Although a way is long and hard, the success is certain in others generations.

Literatúra:

KOHLBERG, L. 1980: *The Domain and Development of Moral Judgement*. New York.
OPRALA, J. 1992: *Vybrané kapitoly z kresťanskej etiky*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF.
POLÁKOVÁ, J. 1994: *Morální vývoj osobnosti.* In: Teologické texty č. 3, ISSN 0862-6944.

POTOČÁROVÁ, M.1999. *Čo ovplyvňuje úspešnú výchovu v rodine.* Bratislava: In: Rodina a škola, ročník 47, č. 3, ISSN 0231-6463.

PIAGET, J. 1999: *Psychologie inteligence.* Praha: Portál, ISBN 8071783099.

PIAGET, J. 1997: *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, ISBN 8071781460.

REMIŠOVÁ, A. 1996: *Kohlbergova teória vývoja morálnych úsudkov*. Bratislava: In: Filozofia 7/1996, ISSN 0046-385X.

Kontakt: Mgr. Vladimír Fedorko, Kabinet výskumu detskej reči a kultúry, Pedagogická fakulta PU, Ul. 17. novembra 15 , 081 16 Prešo, e-mail:fedorko@unipo.sk

Postmoderná rodina a výchovná zodpovednosť

Eva Frýdková, SR

Anotácia: V príspevku sa zaoberáme rodinou ako primárnou výchovnou a socializačnou inštitúciou. Pozornosť sme zamerali predovšetkým na súčasnú postmodernú rodinu, jej zmeny a postavenie v spoločnosti. Dôraz kladieme na výchovnú zodpovednosť za dieťa a jej postavenie medzi ostatnými činiteľmi v postmodernej spoločnosti.

Kľúčové slová: rodina, výchova, prostredie, znaky rodiny, zodpovednosť

Úvod

Rodina v posledných troch desaťročiach prešla výraznými zmenami a žiaľ, nie k pozitívnym. Ekonomika a klíma súčasnej postmodernej spoločnosti jej nie sú priaznivo naklonené, čím sa mení jej stabilné postavenie v spoločnosti ako výchovnej a socializačnej inštitúcie. Anomálie postmodernej rodiny sa prejavujú aj na potomkoch, ktorí z väčšej časti napodobňujú spôsob spolužitia a výchovy v orientačnej rodine. Navzdory týmto zmenám a anomáliám je prvým prostredím, v ktorom prebieha edukácia detí a začína sa formovať ich osobnosť. Je úplne zodpovedná za výchovu dieťaťa (detí) a garantom toho, že z neúplnej, nesamostatnej bytosti vychová mravného, autonómneho človeka so žiaducimi hodnotami, postojmi, názormi. Na výchove dieťaťa sa okrem rodiny podieľajú aj iné inštitúcie, z ktorých nepochybne najväčšiu rolu zohráva škola. Učitelia a ostatní pedagogickí pracovníci vstupom dieťaťa do školy preberajú časť úloh rodinnej výchovy a stávajú sa tak spoluzodpovednými za kvalitnú výchovu. Inštitúcie však tvoria len komplementárnu úlohu, pretože napriek „proletarizácii“ rodičovstva primárna zodpovednosť za výchovu naďalej zostáva v kompetencii rodiny.

Rodina ako socializačné a výchovné prostredie

Každý jednotlivec sa po príchode na svet dostáva do najmenšej, ale zároveň najvplyvnejšej sociálnej skupiny, rodiny. V priebehu histórie sa rodina i jej štruktúra výrazne zmenili a môžeme konštatovať, že sa neustále mení. Sú v nej napĺňané základné aj špecifické potreby členov rodiny, dieťa sa tu po prvýkrát oboznamuje so svojimi sociálnymi rolami, učí sa plniť požiadavky a nároky kladené zo strany spoločnosti. Z tohto hľadiska rodinu považujeme nielen za najintímnejšiu sociálnu skupinu v živote človeka, ale súčasne najkontrolovanejšiu zo strany štátu i spoločnosti. Každá rodina má svoj „duchovný priestor“, ktorý determinuje rodinné vzťahy. Dôležitá zostáva skutočnosť, že musí byť v neustálej rovnováhe - obzvlášť čo sa týka výchovy dieťaťa, a táto rodinná rovnováha prispieva k tej spoločenskej. Je teda nenahraditeľným miestom, ktoré tvoria muž a žena, formuje a rozvíja individualitu a jedinečnosť človeka.

Súčasnú rodinu môžeme pokladať za inštitucionalizovaný sociálny útvar najmenej troch osôb, medzi ktorými existujú rodičovské, príbuzenské alebo manželské väzby. Je postavená na partnerstve dvoch osôb opačného pohlavia, žijúcich v manželskom, alebo v stále častejšom, partnerskom spolužití. Bez výhrad môžeme súhlasiť s M. Beňom, ktorý zastáva názor, že „rodina je nositeľom a zdrojom sociálneho kapitálu, ktorý ju môže významným spôsobom zvýhodňovať v živote a v práci, môže jej prinášať sociálny úspech, sociálny status a je

zdrojom jej rozvoja aj vo výchove detí“. V tomto smere je dôležitá kohezita, súdržnosť rodiny a jej širšie sociálne väzby založené na rovnakých hodnotách (Beňo, M., 2006, s. 19).
Zaujímavú definíciu rodiny podľa nás postuluje C.B. Broderick: „rodina je otvorený, cieľavedomý, sebaregulatívny sociálny systém tvorený svojimi vlastnými štrukturálnymi znakmi (veľkosť, komplexnosť, zloženie, životná úroveň, psychobiologické charakteristiky členov) a jeho sociokultúrna a historická pozícia v jeho širšom prostredí“ (C.B. Broderick, In. Berger, E.H., 1995, s. 6).
Na základe uvedených definícií sme dospeli k názoru, že napriek ich rôznej interpretácii podstata zostáva rovnaká. Autori sa zhodujú v tom, že rodina je sociálna inštitúcia, ktorá výchovným pôsobením dieťaťu odovzdáva vlastné hodnoty a svojimi znakmi formuje osobnosť dieťaťa vo všetkých jeho dimenziách. Pokiaľ by sme sa však snažili o komplexnejší pohľad, môžeme vymedziť rodinu ako systémový celok, ktorý je schopný reprodukcie svojich základných podmienok. Možno ju potom definovať ako:

a) **dynamický systém**, ktorý reprodukuje svoje základné podmienky predovšetkým tým, že pôvodný predpoklad svojho vzniku (narodenie dieťaťa) mení na svoj výsledok, ktorý sa stáva potenciálnym východiskom vzniku ďalšieho, nového systému (novej rodiny);
b) **spoločenský subsystém**, ktorý primárne zabezpečuje individuálne a celospoločenské záujmy a potreby. Prekonávanie a neustála reprodukcia rozporov medzi individuálnym a spoločenským určuje postavenie rodiny v systéme spoločenských vzťahov;
c) **štruktúrovaný celok,** ktorého zmyslom, účelom a náplňou je utvárať relatívne bezpečný, stabilný priestor a prostredie pre zdieľanie, reprodukciu a produkciu života ľudí (In. Kraus, B, Poláčková, V. et al., 2001, s. 78).

Dieťa, ako v istom zmysle neúplná bytosť, nemôže dospieť k úplnosti bez formovania a neustáleho výchovného pôsobenia dospelých. Je potrebné rozvíjať jeho inteligenciu, vôľu, harmóniu, autonómiu a sebaúctu. Každá rodina by mala dieťaťu poskytovať päť hodnôt, ktoré sú pre jeho život determinujúce. Sú to: ochrana, bezpečie, uznanie, úcta a city. Rodine sa pripisujú atribúty, ktoré sú pre ňu charakteristické a odlišuje sa tak od iných skupín a výchovných inštitúcií. Sociológovia P. Guráň a J. Filadelfiová uvádzajú nasledovné:

- rodina je špecifická a ničím nenahraditeľná hodnota ľudského života,
- je priestorom, ktorý pre väčšinu ľudí zabezpečuje osobnú rovnováhu a integritu,
- prostredníctvom rodiny jedinec nachádza svoju osobnú, skupinovú a národnú identitu,
- biologická pokrvnosť má práve v rodine svoj existencionálny sociálny rozmer,
- socializačné a výchovné prostredie rodiny nedokáže nahradiť žiadna iná sociálna inštitúcia (Guráň, P., Filadelfiová, J., 1994, s. 4-6).

Z hľadiska priaznivého, všestranného rozvoja dieťaťa má zásadný význam plnenie funkcií rodiny. Tieto by mali pôsobiť neoddelene a vo vzájomnej súčinnosti. Podľa Ľ. Višňovského (1998, s. 91) sú funkcie rodiny zamerané na naplňovanie určitých úloh daných jednak vnútrorodinnými vzťahmi, jednak vzťahmi navonok k širšej spoločnosti. Ak rodina primerane plní všetky funkcie, hovoríme o nej ako o **funkčnej**, ak je niektorá z funkcií vážne a dlhodobo narušená, deti môžu byť vážne ohrozené, hovoríme o **dysfunkčnej** rodine a v prípade, že rodina neplní voči dieťaťu svoj účel a dieťa vyslovene ohrozuje, hovoríme o **afunkčnej** rodine. Plnenie všetkých funkcií rodiny je nevyhnutné pre jej plnohodnotnú existenciu a adekvátny rozvoj všetkých žiaducich stránok osobnosti človeka. Ak teda hovoríme o funkciách, nemáme na mysli len tie základné, ktorými sú: biologicko – reprodukčná, ekonomická, ochranná, socializačná, emocionálna, rekreačná a výchovná, ale aj sociálno - psychologické funkcie. Tieto uvádza Z. Helus (2007, s. 149–151) a z hľadiska výchovného i socializačného majú v konečnom dôsledku tak, ako základné funkcie rodiny relevantný význam, pretože vytvárajú funkčnú podobu rodiny, ktorá:

1. uspokojuje základné, primárne potreby dieťaťa v raných štádiách jeho života,
2. uspokojuje veľmi závažnú potrebu organickej prináležitosti dieťaťa,
3. poskytuje dieťaťu už od najútlejšieho veku akčný priestor, tzn. priestor pre jeho aktívny prejav, činnú sebarealizáciu, súčinnosť s druhými,
4. uvádza dieťa do postupného vzťahu k materiálnym veciam patriacim rodine,
5. výrazne determinuje kreovanie identity a stotožnenie sa s príslušnou rolou z hľadiska genderových diferencií, ktoré má možnosť odpozorovať od matky a otca,
6. poskytuje dieťaťu bezprostredne pôsobiace vzory a príklady,
7. vytvára základ, upevňuje a ďalej rozvíja vedomie povinnosti, zodpovednosti, ohľaduplnosti a úcty ako niečoho prirodzeného a žiaduceho,
8. ponúka príležitosť zažiť medzigeneračné vzťahy a tým hlbšie preniknúť do podstaty chápania ľudí rôzneho veku, ktorí sú ovplyvnení odlišnými životnými skúsenosťami,
9. navodzuje v dieťati globálnejšiu predstavu o spoločnosti a svete prostredníctvom ľudí a vzťahov v rámci širšieho sociálneho prostredia,
10. vytvára deťom i dospelým prostredie naplnené atmosférou vzájomnej dôvery a opory a je útočiskom v situáciách, kedy sa jednotlivec stáva bezradným.

Všestranný rozvoj dieťaťa a jeho socializáciu vo významnej miere determinujú uvedené funkcie, ktoré by mala každá rodina plniť. Z pohľadu plnenia výchovnej funkcie rodiny, však môžu nastať situácie, v ktorých „nespokojní a nervózni“ rodičia nie sú schopní deťom odovzdať príklad dobre fungujúcich vzťahov, naplneného poslania otca a matky, alebo poskytnúť harmonické prostredie. Tieto aspekty bývajú často príčinou vzniku tzv. nevhodných rodín. Nepovažujú sa za ne len rodiny plné konfliktov, patologické a rozvedené, ale aj také, ktoré navonok fungujú normálne, ale nedokážu citovo uspokojiť svojich členov. Negatíva tejto intímne vzťahovej, a dlhé stáročia považovanej, najstabilnejšej jednotky spoločnosti nás priviedli k mnohým charakteristikám súčasnej rodiny, na ktoré upozorňuje viacero autorov a označuje ich aj za krízy rodiny budúcnosti.

Postmoderná rodina

V predchádzajúcom texte sme charakterizovali rodinu tak, ako je chápaná už niekoľko desaťročí. Jej sugescia má signifikantný vplyv na socializáciu a výchovu dieťaťa. Je preto zodpovedná za to, ako bude výchova prebiehať, aké použije prostriedky a predovšetkým za atmosféru, v ktorej dieťa žije, dozrieva a stáva sa z neho úplná, plnohodnotná bytosť so svojimi pozitívami i negatívami. Súčasná spoločnosť tak, ako už niekoľko storočí, má na rodinu zásadný vplyv. S prudkým vývojom vedy, techniky, ale aj konzumného života sa rodina mení na postmodernú s novými znakmi, avšak s pretrvávajúcou úplnou zodpovednosťou za výchovu dieťaťa. Postmoderná spoločnosť rodinu značnou mierou ovplyvňuje veľkou toleranciou, otvorenosťou, ale i stratou niektorých hodnôt a ich relativizmom. V postmodernom svete „ide o odozvu na spoločnosť, ktorá napriek vysokému ekonomickému rozvoju, vysokej úrovni informačných a komunikačných technológií, bohatstvu a konzumu nedokáže riešiť svoje podstatné problémy a neuspokojuje potreby človeka“ (Kudláčová, B., 2007, s. 166). Preto je len samozrejmé, že rodina sa dostáva do postavenia, kedy sú jej perspektívy nejasné a často sa dostávajú do rozporu s názormi a skutočnosťou.

J. Alan v súvislosti s uvedeným uvádza štyri možné vývojové modely budúcnosti rodiny: industrializačný, biosociálny, hodnotový a sociologický. Podľa *industrializačného* modelu, inšpirovaného Tofflerovými víziami, nebude existovať dominantná forma rodinného spolužitia, ale prevládne zmes foriem s voľným pohybom a prechodmi z jednej do druhej.

Biosociálny model predpokladá jednak vymiznutie nukleárnej rodiny a kladie si tiež otázku, čo sa stane s inštitúciou manželstva, keď bude možné rodiť bez rodičov. *Hodnotový* scenár je založený na vývoji dominantného typu rodinného systému- od patriarchálneho typu až k modelu manželskej autonómie. *Sociologický* model budúcnosti rodiny predkladá podľa spomínaného autora dve varianty: „ pospolitostnú“ a „inštitucionalistickú“ a na ne nadväzujúce prístupy – konzervatívny – kladúci dôraz na prvky a hodnoty tradičnej rodiny a na hodnotu dieťaťa a – modernistický – ktorý síce obsahuje najrôznejšie spolužitie, ale na druhej strane považuje za základnú jednotku budúcnosti nezávislého a „slobodného“ jedinca a jeho individuálny život (In. Kraus, B., Poláčková, V., 2001, s. 84). V súčasnosti môžeme z uvedených modelov budúcnosti rodiny vychádzať pri stanovení znakov súčasnej – postmodernej rodiny. Vychádzajúc z prác domácich i zahraničných autorov (B. Kraus - V. Poláčková, 2001; M. Beňo, 2006; J. Goody, 2006; V. Satirová, 2006; S. Střelec, 2007; V. Tamášová, 2007; a ďalších) považujeme za charakteristiky súčasnej rodiny nasledovné:

1. *Diskontinuitu generácií a zmenu štruktúry v rodine*, ktorá súvisí s poklesom viacgeneračného spolužitia, nízkym počtom detí v rodine, ale tiež s nárastom osôb žijúcich v jednočlenných domácnostiach.
2. *Nestabilitu manželského páru*. Z objektívnych (emancipácia, nárast ateizmu) alebo subjektívnych dôvodov (manželstvo je zakladané na emotívnej báze), dochádza k veľkému nárastu rozvodovosti, čo dokazujú aj štatistické údaje (k 30.júnu bolo uzavretých 10 970 manželstiev a rozviedlo sa 6 338 manželstiev).
3. *Liberalizáciu v legalizácii partnerského spolužitia*. V súčasnosti nie je legalizácia partnerského spolužitia podmienkou rodinného života a narastá tak podiel rodín založených len na spolužití partnerov bez uzavretia manželstva.
4. *Zvyšovanie veku, v ktorom sa osoby stávajú rodičmi, alebo uzatvárajú manželské zväzky*. V súčasnosti sa rovnako stáva trendom, že deti sa začínajú rodiť až po uplynutí určitého času manželstva.
5. *Dvojkariérové manželstvá*. Konzekvenciou vzdelanosti, kvalifikovanosti, ale i finančnej situácie rodiny sa zamestnávajú aj ženy. Tento „jav“ nie je v posledných desaťročiach niečím nezvyčajným, chceme len poukázať na to, že dôsledkom toho sa skracuje čas rodičov strávený s deťmi.
6. *Jednorodičovské rodiny*. Dôsledkom rozvoja medicíny v oblasti umelého oplodnenia, ale i rozvodovosti neustále narastá počet detí žijúcich v jednorodičovských rodinách.
7. *Vzrast socializačného dosahu mladej generácie na starších príslušníkov rodiny*. V dôsledku spomínaného zvyšujúceho veku pri uzavretí manželstva, ale i finančných podmienok sa predlžuje čas, po ktorý žijú deti s rodičmi v jednej domácnosti.
8. *Sekularizácia,* ktorá spočíva v obmedzení cirkevného vplyvu nad rodinou a v presadzovaní svetského spôsobu života a následnému ateizmu.

Uvedené znaky I. Možný (2006) a iní autori súčasne považuje za krízy rodiny, ktoré môžu jej stabilitu a postavenie v spoločnosti významne ovplyvniť alebo ohroziť. Vzniká množstvo polemizujúcich názorov na rodinu ako najstabilnejšiu jednotku spoločnosti, práve v dôsledku enormného nárastu rozpadu manželstiev a partnerstiev. M. Beňo z Ústavu informácií a prognóz školstva upozorňuje taktiež na to, že v posledných dvoch desaťročiach sa postavenie rodín ako aj ich životné podmienky a celkový stav zmenili. Došlo k výraznej majetkovej, ekonomickej, sociálnej a inej diferenciácii rodín (Beňo, M., 2006). Tieto dynamické zmeny, ktorými rodina prešla a neustále prechádza, ale aj životný štýl má za následok rozpad rodín a tým aj zvyšujúci sa počet rozvodov. Musíme konštatovať, že stabilita rodiny ako inštitúcie je žiaľ neistá. V rozmedzí rokov 1990-2004 sa počet rozvodov zvýšil z 8 867 na 10 889 pričom predpokladáme, že v tomto roku je ich počet ešte vyšší. Tieto

výsledky sú alarmujúce obzvlášť ak prihliadneme na to, že časté rozpady manželstiev a partnerstiev majú hlboký vplyv na medziľudské vzťahy nielen medzi rodičmi, ale aj rodičmi a deťmi. Následkom môže byť neistota detí vo vzťahu k rodičom, zhoršenie ich prospechu, alebo sklony k delikvencii a iným negatívnym javom. Je len prirodzené, že rast detí v jednorodičovských rodinách sa môže nepriaznivo odraziť aj v ich správaní a konaní.
Za jednu z príčin nízkej stability rodiny a veľkého počtu rozvodov, považujeme nízku natalitu. V minulosti sa dieťa považovalo za samozrejmosť, ktorá garantovala starostlivosť o rodičov v starobe, dedičov majetku a predovšetkým predstavovalo pracovnú silu. Aj z týchto dôvodov sa mu prisudzoval status malého dospelého, bez detstva s malým počtom práv, ale veľkým množstvom povinností. V súčasnosti tak, ako to konštatuje Z. Helus (2007, s. 144) a my sa s jeho názorom stotožňujeme „mať či nemať dieťa je skôr ako samozrejmosť vecou osobného rozhodovania, kalkulácie“. Závažnými otázkami, ktorými sa potenciálni rodičia zaoberajú sú obmedzenia spôsobené narodením dieťaťa, či nie je po svadbe na ne príliš skoro, strach z budúcnosti. Dieťa v súčasnosti môže znamenať zásah do kariéry, spôsobu života i osobnej ekonomiky. Predstavuje taktiež starosti, ako sa vyrovnať s dlhodobo pôsobiacimi problémami a záťažami, ale i aké dieťa sa vlastne narodí a čo z neho vyrastie. Tieto dôvody by sme mohli považovať za činitele odkladu rodičovstva, bezdetnosti i nízkeho počtu detí v rodine. Narodenie dieťaťa však môže dávať životu dvoch ľudí hlbší zmysel, šancu ich vzájomnému zblíženiu a obnovy lásky, a predstavuje taktiež výzvu vydať zo seba to najlepšie, dôvod zmeniť sa (Helus, Z., 2007).

Zodpovednosť rodičov za výchovu dieťaťa

Príchodom dieťaťa na svet rodičia získavajú nový status, ale i nové povinnosti vyplývajúce z tohto postavenia. Jednou z najzákladnejších a najdôležitejších úloh je vychovať dieťa ako plnohodnotnú bytosť, s vlastným názorovým presvedčením, hodnotami a spôsobmi žiaduceho správania sa, harmonicky rozvinutú osobnosť po všetkých stránkach. Ak budeme vychádzať z toho, že výchova je uvedomelé a zámerné pedagogické pôsobenie zamerané na osvojenie trvalých zmien v osobnosti vychovávaného a jedným z jej zámerov je vychovať osobnosť jedinca tak, aby bol schopný socializácie a plniť požiadavky spoločnosti, potom považujeme za samozrejmé, že primárnu a zároveň najväčšiu zodpovednosť za výchovu má rodina.
Rodičia vo svojich rolách majú tzv. výchovnú kompetenciu vychádzajúcu zo zodpovednosti, ktorá so sebou nesie starosť, záväzok s tým, čo je im zverené do starostlivosti, čo ovládajú, čo je im vydané napospas, čo na nich spolieha, čo majú vo svojej moci (Bubera, M., In. Tolnaiová Gáliková, S., 2007). „To“ za čo majú rodičia zodpovednosť je nepochybne dieťa. Rodičovská zodpovednosť sa začína narodením dieťaťa, staraním sa o neho, prežívaním starostí i radostí. Prirodzenosť tejto zodpovednosti rodičov za výchovu dieťaťa však Jonas (In. Tolnaiová Gáliková, S., 2007) považuje za „povinnosť moci“. Odôvodňuje to tým, že je to vlastne vzťah založený na moci nad druhým – napríklad matky nad bábätkom, dieťaťom. Bezbrannosť dieťaťa je podľa neho nárokom na jednanie matky a tento nárok či výzva vyžaduje odpoveď, ktorou nie je nič iné ako materská starostlivosť. Výchovou dieťaťa rodičia podľa nás prijímajú zodpovednosť za to, ako sa deti budú správať, čo z nich vyrastie, to znamená, že majú zodpovednosť za budúcnosť spoločnosti.
Na základe literatúry usudzujeme, že názory na zodpovednosť za výchovu sa rôznia. V tomto smere podľa nás existujú dve, protichodné tendencie. Prvá vychádza z toho, že rodičia nehrajú príliš významnú úlohu vo výchove mladej generácie. Zástankyňou tejto teórie je americká psychologička Judith Harris, ktorá konštatuje, že pre dieťa nie je cieľom správať sa rovnako ako dospelí- dokonca deti, ktoré sa správajú ako dospelí, sú podľa nej vo väčšine spoločností považované za drzé. Dieťa sa chce správať tak, ako iné dieťa, ktoré je úspešné. Preto podľa

Harrisovej, skupiny vrstovníkov môžu v procese socializácie znamenať viac ako rodičia (Harris, J. In. Mendecka, G., 2005). My sa v zhode s viacerými autormi (V. Tamášová, 2007; J. Hamarová - Ľ. Holkovič, 1987; H. Rozinajová, 1992; Z. Helus, 2007; S. Střelec, 2007) stotožňujeme s druhou tendenciou, že rodina má nepochybne najväčšiu zodpovednosť za výchovu dieťaťa. Vyplýva to nielen z tradícií života spoločnosti, ale aj z právnych noriem stanovených v Zákone o rodine z roku 2005 a z Dohovoru o právach dieťaťa v čl.18 („Rodičia majú spoločnú základnú zodpovednosť za výchovu detí a štát ich v tom musí podporovať. Štát tiež musí poskytovať primeranú pomoc rodičom pri výchove detí"). Rodina sa odráža vo vlastnostiach dieťaťa, v jeho správaní, doslova sa do neho premieta. Ostatné výchovné inštitúcie sú zodpovedné len za určitú časť vo výchove, a napriek tomu nie je ich parciálna časť úplne autonómna. Vyplýva to z toho, že napriek delegovaniu niektorých úloh a funkcií (ktoré v minulosti patrili prevažne pod kompetencie rodičov) škole a iným inštitúciám, si rodina zachovala prvenstvo v oblasti mravnej i emocionálnej. Rodičia majú podľa nášho názoru právo i povinnosť zasahovať do niektorých oblastí výchovy, ktorá sa realizuje mimo rodiny.

Zodpovednosťou za výchovu rodičia určujú hranice slobody v správaní a v konaní dieťaťa. V súčasnej postmodernej spoločnosti sa však hranice vo významnej miere posunuli a vo výchove prevláda značná liberalizácia. Aj M. Potočárová zastáva názor, že vzťah rodičov k deťom sa liberalizoval a sú skôr rovnocennými partnermi (Potočárová, M., 2003, s. 82). Myslíme si, že to môže súvisieť aj s nedostatočnou pripravenosťou na prijatie roly rodiča a s ňou súvisiacich povinností. V literatúre sa môžeme stretnúť s názormi, že práve nedostatkom dobrej výchovy k manželstvu a rodičovstvu dochádza k neistote rodičov vo svojich rolách a tiež k prevažnému vychádzaniu z výchovy, podľa ktorej boli vychovávaní vo svojej orientačnej rodine. V súvislosti s neistotou rôl rodičov americký autor W. J. Dohertyho, zastáva názor, že „rodičia sú v súčasnosti vo svojich rolách neistý a k rodičovstvu pristupujú terapeuticky" (Doherty, W. J., 2006, s. 16 - 20). Rodičia sa podľa neho stávajú detskými terapeutmi, vnímajúci dieťa ako osobu vyžadujúcu zvláštnu starostlivosť, ktorú môže poskytnúť len profesionál, alebo vyškolený rodič. V tomto ponímaní sa od terapeuta očakáva, že sa bude neustále venovať svojmu klientovi. Musí klienta vedieť prijímať, nesmie sa mu nič nakazovať a nesmie ho kritizovať. V prípade, že sa dieťa počas stretnutia s terapeutom správa nevhodne - napríklad ak sa s ním začne rozprávať neúctivo - je na terapeutovi, aby hľadal príčiny tohto nevhodného správania.

Rodičia musia prijať zodpovednosť za poskytovanie možností rozvoja dieťaťa. Tieto potenciality môžu rozvíjať, ale aj potlačiť alebo blokovať. Rodina tvorí prirodzené, hlavné a primárne jadro edukácie detí, napriek tomu je len ťažko schopná sama sa postarať o adekvátne plnenie všetkých požiadaviek spoločnosti. Preto je potrebné, aby rodičia delegovali časť svojich funkcií aj iným inštitúciám, podieľajúcich sa na utváraní detskej osobnosti ktoré dôsledkom toho zohrávajú v živote a výchove dieťaťa významnú úlohu.

Už v polovici minulého storočia bola v spoločnosti presadzovaná myšlienka, že rodičia prenechajú značnú časť zodpovednosti za výchovu detí špecializovaným inštitúciám. Táto myšlienka sa presadzovala dôsledkom zamestnanosti oboch rodičov a delegovaním časti zodpovednosti mali možnosť rodičia využiť čas na sebavzdelávanie, verejnú politickú činnosť a záujmové aktivity. Vzniká teda množstvo inštitúcií, v ktorých prebiehala výchova nielen v čase vyučovania, ale predovšetkým v čase mimo neho - družiny, domy pionierov a mládeže, detské knižnice, kiná, ľudové školy umenia, kultúrne a osvetové strediska a pod. Od týchto inštitúcií sa očakávalo, že prevezmú časť úloh rodinnej výchovy, čo malo za následok, že sa rodinná výchova začala podceňovať a v určitej časti verejnosti vznikol dojem o menšej zodpovednosti rodiny za výchovu detí (Střelec, S., 2007).

Neskôr sa toto stanovisko mení a začína sa zdôrazňovať význam rodinnej výchovy, jej nezastupiteľné miesto v živote dieťaťa i jej úlohy pri výchove rovnako ako škola a iné výchovné inštitúcie. Na výchove detí sa spolu s rodinou podieľajú:

- škola a učitelia,
- svetské a cirkevné organizácie určené výhradne deťom a mládeži,
- špeciálne štátne, súkromné a nadačné inštitúcie s participáciou na výchove handicapovaných detí a mládeže,
- športové, zdravotnícke, ekologické, odborové a ďalšie organizácie, ktoré sa orientujú v rámci svojej programovej činnosti aj na výchovu detí a mládeže,
- masmédiá,
- ďalšie lokálne a regionálne faktory spoločenského prostredia.

Pod vplyvom rôznych transformácií môžeme očakávať a veríme v to, že rodiny sa budú neustále viac angažovať do školských a mimoškolských inštitúcií. Znamenalo by to „zladenie“ úloh i požiadaviek čím by sa zabezpečil vysoko priaznivý vývoj dieťaťa.

Vzhľadom k istej hierarchii zastávame názor, že veľký vplyv na výchovu dieťaťa má materská škola, ktorá spolu so základnou školou zastáva komplementárnu úlohu k rodinnej výchove. J. Manniová v súvislosti s tým uvádza, že „ materská škola spolu so základnou školou profesionálne dopĺňa (v mnohých prípadoch supluje) rodinnú výchovu o systematickú výchovno – vzdelávaciu činnosť“ (Manniová, J., 2007, s. 41). Materská škola v spolupráci so základnou školou dieťaťu poskytujú to, čo mu nie je schopná poskytnúť súčasná rodina-spoločnosť detí, prostredie podnecujúce ich rozvoj, odborné výchovno - vzdelávacie pôsobenie. Nechceme tým podceniť edukáciu v rodine, chceme len zdôrazniť, že rodinná výchova je na rozdiel od školskej veľmi individuálna, a rodičia používajú vo výchove rozmanité a často „svojské“ metódy i prostriedky. Výchova v škole sa odlišuje väčšou organizáciou dňa i erudovanosťou učiteľov a vychovávateľov. „Rodina a škola sú dve najvýznamnejšie inštitúcie v živote školopovinného dieťaťa. Primárne majú tieto dve inštitúcie spoločný cieľ- dosiahnuť, aby sa dieťa optimálne rozvíjalo a bolo šťastné, sekundárne sa však od seba odlišujú svojimi požiadavkami, organizáciou času, zvykmi“ (Frýdková, E., 2007, s. 10). Považujeme preto za potrebné poskytovať rodičom primeranú pomoc nielen v edukatívnej, ale aj sociálnej starostlivosti pri výchove detí a ich príprave na život.

Významný vplyv na rodinnú výchovu majú okrem školy a mimoškolských inštitúcií aj médiá. Ich pôsobenie zahrňuje všetky oblasti ľudského života, pri výchove majú význam najmä pre svoju masovosť, rozšírenosť a každodennú účasť na živote človeka. Médiá ovplyvňujú nielen spôsob života, ale vplývajú aj na rozvoj spôsobu myslenia, názorov, formovanie vzťahu k práci, a množstvo ďalších súčastí procesu edukácie (Hamarová, J., Holkovič, Ľ., 1987). Rodičia by mali svojou zodpovednosťou za parciálnu časť výchovy detí kontrolovať čas strávený pri televízii i výber programov. Je veľmi dôležité pozerať s deťmi televíziu a pomáhať im byť kritickými k tomu, čo vysiela. Pomáhajú tak vytvárať duchovný svet a hodnotovú štruktúru každej osobnosti. V súčasnosti však možno konštatovať, že médiá istým spôsobom potláčajú výchovný vplyv rodiny a školy. Usudzujeme tak z toho, že dôsledkom kariérneho rastu oboch rodičov sú deti tak povediac ponechané samé na seba a prednosť pred inými voľnočasovými aktivitami dávajú zvyčajne televízii, internetu a pod. Rodina ako primárny a najdôležitejší činiteľ vo výchove detí by mala spolupracovať a do istej miery aj rešpektovať všetky ostatné činitele, ale fundamentálne slovo by mala mať vždy rodina. S. Střelec v súlade s autorom W. Brezinkom uvádza niekoľko záverov vyplývajúcich z postavenia rodiny voči ostatným činiteľom výchovy pôsobiacich na dieťa:

a) rodičia sú najdôležitejšími vychovávateľmi, ostatní vychovávatelia môžu len doplňovať to, čo vo výchove dosiahli rodičia,

b) čas, ktorý venujú rodičia výchove svojich detí, nie je hodnota, ktorá bude kladne pôsobiť sama o sebe, pôsobenie tejto hodnoty závisí od mnohých činiteľov kultúrnych, morálnych a pedagogickej povahy,
c) rodičia nie sú zodpovední len za výchovu svojich detí v rodinnom prostredí, ale za ich výchovu vôbec,
d) najdôležitejším predpokladom úspešnej rodinnej výchovy je dobrý spoločný životný spôsob rodičov a detí,
e) dobrú výchovu tvorí v podstate organizácia hodnotných príležitostí pre kontakty, zážitky a činnosti detí a za túto organizáciu nesie v prvom rade zodpovednosť rodina,
f) nepriama výchova je v prípade rodiny a ďalších inštitúcií pre výchovu vo voľnom čase spravidla dôležitejšia než výchova priama, nepriamo vychovávať znamená vytvoriť deťom priaznivé podmienky, t.j. také, v ktorých získané skúsenosti umožnia utvárať vlastnosti mravného, usilovného a schopného človeka (Střelec, S., 2007, Brezinka, W., 1989).

Uvedené závery nemožno považovať za samozrejmosť, pretože mnoho rodičov si nie vždy uvedomuje svoju zodpovednosť za výchovu dieťaťa aj mimo rodinného prostredia. Neznalosť ich práv a povinností vyplývajúcich z Charty práv a povinností rodičov Európy má za následok, že po vstupe dieťaťa do školy a mimoškolských inštitúcií nechávajú zodpovednosť za výchovu na učiteľoch a iných pedagogický pracovníkov, bez toho, aby s nimi spolupracovali a konzultovali. Tieto argumenty evokujú základnú otázku vzťahujúca sa k výchovnej zodpovednosti oboch inštitúcií, rodiny aj školy (vrátane mimoškolských zariadení) – má niesť väčšiu zodpovednosť za výchovu predovšetkým rodina, škola, alebo by sa mali podieľať na výchove spoločne? J. Průcha (2002, s. 412) uvádza výsledky zo skúmania v 12 krajinách OECD, z ktorých vyplynulo, že vo väčšine týchto krajín vládne silné presvedčenie o potrebe spoločnej zodpovednosti ako rodiny, tak aj školy (v priemere krajín to bolo 63 % opýtaných). Len v dvoch krajinách (Fínsko a Dánsko) sa väčšia časť verejnosti (55 % respondentov) domnieva, že rodina má niesť väčšiu zodpovednosť ako škola. E. Bujnová (2005, s. 34) prezentuje názor o potrebe koordinácie rodinnej a školskej výchovy. Podľa autorky pripomínať spoločnú zodpovednosť môže mať zmysel len vtedy, keď najprv každý prevezme svoju vlastnú zodpovednosť za to, k čomu je on sám povolaný. Výchovné pôsobenie môže byť tým úspešnejšie, čím lepšie si dokáže každý z partnerov plniť svoje vlastné úlohy v systéme výchovného rozdelenia právomoci.

Spoluprácu rodiny s inými činiteľmi vo výchove dieťaťa považujeme za nevyhnutnú, primárnu zodpovednosť však bude mať vždy rodina bez ohľadu na jej stabilitu, charakter, alebo citové a sociálne väzby. „Podstata výchovnej funkcie súčasnej rodiny spočíva predovšetkým v celkovej stimulácii psychického terénu a v utváraní vhodných osobnostných – predovšetkým charakterových a emocionálnych predpokladov, na základe ktorých sa okrem iného rozvíja i vzdelávací proces a profesionálna príprava. Na tom, ako rodina plní túto úlohu, závisí predovšetkým, či je dieťa optimálne pripravené nadväzovať spoločenské kontakty, prispôsobovať sa požiadavkám a situáciám, pred ktoré ho stavia škola, vrstovníci a profesionálny život, úroveň jeho ašpirácií a pod.“ (Bánhegyi, F., 1967, s. 29-30).

Záver

Z predchádzajúcich myšlienok považujeme za dôležité, aby rodina bola tým činiteľom, ktorý ovplyvňuje výchovu dieťaťa najviac a je za ňu úplne zodpovedná. Uvedomujeme si, že v súčasnej, postmodernej spoločnosti je viac ako kedykoľvek predtým vystavená vonkajším vplyvom spoločnosti a jej jednotlivých inštitúcií, čo môže mať vplyv na oslabenie jej postavenia a stability. Napriek krízam, ktoré sme uviedli, konštatujeme, že význam rodiny zastáva v rebríčkoch mladých ľudí popredné miesto, čo dokazujú aj výskumy V. Kurincovej (2001, 2005) alebo E. Bujnovej (2005). V súčasnosti považujeme za nevyhnutné upriamiť

zvýšenú pozornosť pedagogickej vedy na prípravu k manželstvu a rodičovstvu. Je potrebné, aby si mladí rodičia uvedomovali význam rodičovstva a zastávanie jednotlivých rolí, ako aj práv a povinností z nich vyplývajúcich. Výchova v rodine je pre ďalší život človeka kľúčovou a z tohto hľadiska navrhujeme uskutočňovať permanentnú osvetu smerom k rodičom s cieľom uvedomenia si svojej výchovnej zodpovednosti. Z uvedených myšlienok je zrejmé, že postmoderná rodina vplýva intencionálne alebo neintencionálne na rozvoj dieťaťa a keďže je činiteľom, ktorý dieťa ovplyvňuje už od prenatálneho vývinu, je teda najviac zodpovedná za to, ako sa dieťa bude správať, aký bude jeho rebríček hodnôt, aké budú jeho názory a presvedčenia.

Summary:
The contribution deals with family as the primary educational and social institution. The focus is mainly on the questions of recent postmodern family, its´ changes and the role in the society. The emphasy is put on the educational responsibility for the child and the role of the family among the other factors in the nowadays society.

Príspevok bol napísaný v rámci riešenej úlohy VEGA 1/3632/06

Literatúra:

BÁNHEGYI, F. 1967. *Sociológia súčasnej rodiny.* Bratislava: SPN.
BEŇO, M. 2006. *Rodičia o súčasnej škole.* Bratislava: ÚIPŠ. 315 s. ISBN 80-7098-441-4.
BREZINKA, W. 1989. *Familie ist Zukunft.* Bonn: Bouvier.
BERGER, E.H.1995. *Parents as partners in Education: Families and schools working together.* Englewood Cliffs, NJ, Merill.
BUJNOVÁ, E. 2005. *Príprava na rodinný život v rodinnom a školskom prostredí.* Nitra: PF UKF. ISBN 80-8050-891-7.
DOHERTY, W.J. 2006. *Kdo koho vychovává?* Praha: Návrat domů, ISBN 80-7255-138-8.
FRÝDKOVÁ, E. 2007. *Práva a povinnosti v kontexte kooperácie rodiny a školy.* In. Vychovávateľ. 2007, roč. 52, č. 10, s. 10-13. ISSN 0139-6919.
GOODY, J. 2006. *Proměny rodiny v evropské historii*. Praha: NLN, ISBN 80-7106-396-7.
GURÁŇ, P., FILADEFIOVÁ, J. 1995. *Rodina a poznávanie: reflexia vybraných aspektov.* In. Zborník z medzinárodného sympózia Rodina ako predmet vedy. Medzinárodné stredisko pre štúdium rodiny. Bratislava. 4-6 s.
HAMAROVÁ, J., HOLKOVIČ, Ľ. 1987. *Rodina, spoločnosť, výchova.* Bratislava: VEDA. 159. s.
HARRIS, J. 2000. In. Mendecka, G. 2005. *Rodiče, nebo učitel – spor o vedoucí roli ve výchově.* Pedagogická orientace, č. 1, s. 46-51. ISSN 1211-4669.
HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí.* Praha: Portál. 228 s. ISBN 80-7178-888-0.
HELUS, Z. 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy.* Praha: GRADA. 279 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
HORVÁTHOVÁ, K. 2003. *Metodické riadenie uplatňované v systéme výchovného poradenstva.* Bratislava: MC.
KOLLÁRIKOVÁ, Z.- PUPALA, B.2001. *Predškolská a elementárna pedagogika.* Praha: Portál, ISBN 80- 7178-585-7.
KURINCOVÁ, V.: *Kooperácia rodiny a školy.* In. PORUBSKÁ, G.- SEIDLER, P.- KURINCOVÁ, V. 2001. *Diferenciácia, integrácia, kooperácia v edukačnom prostredí.* Nitra: UKF, ISBN 90-8050-415-6.
KURINCOVÁ, V.- SEIDLER. P. 2005. *(In)akosti v edukačnom prostredí.* Nitra: UKF, ISBN 80-8050-839-9.

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et. al. 2001. *Člověk, prostředí, výchova.* Brno: Paido. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
KUDLÁČOVÁ, B. 2007. *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia.* Bratislava: IRIS. 199 s. ISBN 978-80-8082-120-3.
MANNIOVÁ, J. 2007. *Rodičovská autorita a štýly výchovy – činitele ovplyvňujúce výchovu v rodine.* Pedagogická orientace č.1, s. 34-44. ISSN 1211-4669.
MOŽNÝ, I. 2006. *Rodina a společnost.* Praha: Sociologické nakladatelství, ISBN 80-86429-58-X.
POTOČÁROVÁ, M. 2003. *Otec a matka v rodine.* In. Úloha otca a matky v rodine- radikálne spoločenské zmeny ako výzva a šanca. Zborník referátov. Bratislava: Slovenská spoločnosť pre rodinu a zodpovedné rodičovstvo, ISBN 80-9688-91-09.
PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, ISBN 80-7367-047-X.
ROZINAJOVÁ, H. 1992. *Základy rodinnej výchovy.* Bratislava: SPN, s. 188, ISBN 80-08-01310-9.
SLEZÁKOVÁ, T. 2004. *Rodinné prostredie a stimulácia predpokladov dieťaťa na rolu žiaka.* In. Juszczyk, S., Petlák, E. Wybrane problemy edukacyjne konfrontacje polsko – słowackie. Torun. s. 214 – 221. ISBN 83-7322-823-3.
STŘELEC, S. a kol. 2004. *Studie z teorie a metodiky výchovy I.* Brno: MSD, ISBN 80-86633-21-7.
STŘELEC, S. a kol. 2007. *Studie z teorie a metodiky výchovy II.* Brno: MSD, ISBN 80-210-3687-7.
TAMÁŠOVÁ, V. 2007. *Teória a prax rodinnej edukácie.* Bratislava: AXIMA, s. 210. ISBN 978-80-969178-3-9.
TOLNAIOVÁ- GÁLIKOVÁ, S. 2007. *Problém výchovy na prahu 21. storočia alebo o „obrate k psychagógii“ v súčasnej filozofii výchovy.* Bratislava: IRIS. 250 s. ISBN 978-80-89256-04-4.
VIŠŇOVSKÝ, Ľ. 1999. *Triedny učiteľ.* Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 80-80-55-339-4.
ZAŤKOVÁ, T., FRÝDKOVÁ, E. 2007. *Rodina ako príčina rodových rozdielností.* In.Vašťatková, J., Loukotová, V.: Akční pole sociální práce aneb sociálněpedagogické otázky současnosti- zborník z 1. ročníku konference. Olomouc.UP, s. 182-188. ISBN 978-80-244-1665-6.

Kontakt:
Mgr. Eva Frýdková
Drážovská 4
Nitra, 949 01
email: efrydkova@ukf.sk

Médiá ako komplementárny činiteľ rodičovskej výchovy

Katarína Hollá, SR

Anotácia : Rodina sa vždy musela vysporadúvať s vplyvom tradičných médií (rádio, televízia, video), avšak v súčasnosti sa musí i s novými elektronickými médiami (počítač a internet). V štúdií sa zaoberáme médiami ako komplementárnymi činiteľmi výchovy, analyzujeme ich vplyv na rodinu, ako aj na správanie sa detí.

Kľúčové slová : Dieťa. E-generácia. Internet. Mládež. Počítač. Počítačové hry. Rodina. Televízia. Rodinná mediálna výchova.

Úvod

V posledných rokoch výrazne stúpa využitie nových médií (najmä počítača, internetu a mobilných telefónov) v rodinnom prostredí. Ponúkajú nový priestor pre vnútrorodinnú komunikáciu – medzi partnermi, deťmi i generáciami navzájom. Nielen nové médiá, ale i tradičné médiá stoja za premenou klasickej rodiny na rodinu modernú, čím sa mení kultúrna stránka rodinného prostredia. Dominantnú úlohu zohrávajú médiá, ktoré sú neodmysliteľnou súčasťou mnohých rodín. V štúdií sa zaoberáme nielen novými elektronickými médiami, ich vplyvom na rodinu a výchovu, ale i tradičným médiom – televíziou, ktorá si udržiava popredné miesto v slovenských rodinách.

1 Premeny rodiny v spoločnosti

Rodina stojí v centre pozornosti celej spoločnosti a je predmetom skúmania viacerých vedných disciplín. V staršej i súčasnej odbornej literatúre preto nachádzame rôzne definície rodiny. Azda najpoužívanejšou definíciou je tvrdenie, že rodina je základnou bunkou spoločnosti. J. Dunovský (1999, s. 91) rodinu charakterizuje, ako „malú primárnu spoločenskú skupinu založenú na zväzku muža a ženy, na pokrvnom zväzku rodičov a detí či vzťahov jej substituujúcim, na spoločnej domácnosti, ktorej členovia plnia spoločensky určené a uznané role vyplývajúce zo spolužitia, a na súhrne funkcií, ktorým podmieňujú existenciu tohto spoločenstva a dávajú mu vlastný význam vo vzťahu k jednotlivcom i celej spoločnosti“. Istú zhodu s predchádzajúcim tvrdením vidíme v definícii V. Kačániho (1999, s. 189), ktorý rodinu charakterizuje taktiež ako malú primárnu sociálnu skupinu, ktorá si v interakcii so širším spoločenským prostredím formuje svojskú, charakteristickú štruktúru. A ako ďalej autor uvádza, je to prvá skupina, ktorej členom sa stane každý ľudský jedinec. Rodinu možno považovať za prirodzené prostredie, napriek tomu J. Hamarová a Ľ. Holkovič (1987, s. 20) zdôrazňujú, že rodina netvorí prostredie izolované a nezávislé od spoločnosti. Naopak, vystupuje ako súčasť spoločnosti, a tým reaguje na spoločenské požiadavky i premeny. Je zrejmé, že ako významný zdroj pôsobí na formovanie osobnosti a má veľký význam pre psychický a fyzický vývin dieťaťa. V jednotlivých definíciách rodiny možno vidieť spoločný znak, ktorý podľa V. Kurincovej (2001, s. 179) spočíva v zhode názoru, že rodina je „špecifická bio–psycho–sociálna jednotka, ktorá je spoločensko-historický determinovaná a ktorej vnútrorodinný život determinuje všetkých jej členov“.

Rodina vždy bola pre deti bránou do sociálneho sveta a pre dospelých bezpečným útočiskom, kam sa mohli vrátiť. Ako sme už vyššie naznačili, rodina a spoločnosť sú i dnes vzájomne prepojené, a preto považujeme za dôležité poznamenať, že rodinu a spoločnosť nie je možné oddeliť. Tak, ako societa nemôže existovať bez rodiny, tak rodina nemôže

plnohodnotne fungovať bez spoločnosti. Rodina zaisťuje mnoho činností a plní určité role i vo vzťahu k spoločnosti, predovšetkým reprodukciu obyvateľstva. Vzhľadom k tomu, že sa pohybuje v určitom časovom priestore, neostávajú jej funkcie v priebehu dejinného vývoja strnulé a nemenné (Stašová, L., 2001). V priebehu zmien v spoločnosti nastávajú aj zmeny v rodine. Klasická, resp. „tradične normálna rodina“ - ako ju nazývajú P. Ondrejkovič a J. Majerčíková (2005, s. 20) - sa vyznačuje formami rodinného života, v ktorej sú obaja rodičia detí manželmi, žijúcimi so svojimi deťmi v spoločnej domácnosti. Roly rodičov v takejto rodine boli rodovo rozdelené a rodina plnila rôzne funkcie, ktoré sa následne začali meniť, niektoré z nich zanikli, resp. sa pretransformovali do iných funkcií. Podľa V. Kurincovej (2005, s. 139 - 140) rodina tradične zabezpečovala základy pre napĺňanie individuálnych, ako i spoločenských potrieb, t. j. poskytovala bezpečné miesto pre tehotnú ženu a jej deti, zabezpečovala prenos hodnôt a noriem spoločnosti na deti, poskytovala materiálnu (ekonomickú) kooperáciu a podporu medzi členmi rodinnej skupiny, regulovala sexuálnu aktivitu vo vnútri spoločnosti a poskytovala cesty na prenášanie materiálnych statkov, ktoré nazhromaždilo rodinné spoločenstvo pre budúcu generáciu.

Koniec 20. storočia prináša premeny prejavujúce sa tak v spoločnosti, ako i v rodine. Rodina prechádza zmenami, ktoré ovplyvňujú jej fungovanie. Situácia sa výrazne mení s narastajúcou zamestnanosťou žien. Premena ženy a jej sociálnej pozície je základnou príčinou premeny rodiny. Jednou z oblastí rodinného správania, kde nastal zvrat, sú rodové role a rozdelenie zodpovednosti a úloh v rodine. Premeny súčasnej rodiny zasahujú sociálne role rodičov, ktoré sa začali v rodine prelínať. Stráca sa mocenské postavenie mužov na jednej strane, na druhej strane pribúda rodín so slobodnou matkou. Rovnako sa komplikuje podiel otca a matky na socializačnom procese dieťaťa, keďže obaja partneri sa snažia realizovať predovšetkým vo svojej profesii. Retrospektívny pohľad na rodinu v Európe v priebehu posledných desaťročí odhaľuje vo vývoji rodinných vzťahov a štruktúr základné procesy, medzi ktoré P. Guráň et. al. (1997, s. 5 – 6) podľa E. Bujnovej (2005, s. 481) zaraďujú:

1. demokratizáciu rodinných vzťahov, t. j. pozvoľnú premenu tradičných, patriarchálnych rodinných vzťahov, založených na autorite muža a podriadenosti detí rodičom, na vzťahy moderné, rovnoprávne z hľadiska pohlavného, ako aj generačného;
2. individualizáciu rodinných vzťahov, t. j. postupný prechod od vzťahov daných, prioritne určených pôvodom človeka ku vzťahom prevažne voleným, utváraným slobodným výberom jednotlivca, založených na vzájomnej diskusii;
3. dynamizáciu rodiny, t. j. rodina sa stáva viac otvorenou, prístupnejšou, adaptabilnejšou na zmeny, ktoré vývoj spoločnosti prináša, ale aj na zmeny v individuálnom vývoji človeka;
4. pluralizáciu rodinných štruktúr a foriem, ktorá nadväzuje na predchádzajúce procesy a znamená utváranie stále širšej a komplikovanejšej palety rodinných vzťahov a formovanie väčšieho počtu rodinných štruktúr, riadiacich sa novými, vlastnými vzormi správania.

Zmeny a náročné životné situácie podstatným spôsobom zasahujú prostredie rodiny, v ktorom sa zrkadlí vplyv spoločnosti, médií, rodičov a jej členov. Rozvody, neúplné rodiny, osamelé matky s deťmi, obmeny rodičovských rolí, partnerské konflikty, roztrieštenosť výchovného pôsobenia a riadenia v rodine, nedostatok kladných emocionálnych vzťahov vedú k zmene tradičnej rodiny k modernej rodine. Oslabené citové väzby, sociálne a ekonomické zmeny, stres, únava a vyčerpanosť zužujú rodičovskú starostlivosť len na zabezpečenie materiálnych požiadaviek, na organizačný chod rodiny a jeho kontrolu (Manniová, J. 2006, s. 151). Nielen rodinné vzťahy prechádzajú zmenami. Rovnako sa menia i prostriedky rodinnej výchovy, a to formy pracovnej činnosti, chvíle hrovej aktivity, domáca príprava detí na vyučovanie, formy športovej činnosti, večerné posedenie v rodinnom kruhu spojené s rozprávaním o udalostiach dňa, formy rodinnej a osobnej hygieny, ako i esteticko-výchovnej

činnosti (nácvik hry na hudobný nástroj, spoločenská návšteva kina...), rodinné prechádzky a výlety, dovolenka, návštevy. Mnohé z uvedených činností postupne zanikajú, alebo sú nahradené inou činnosťou. Ako upozorňuje L. Stašová (2001, s. 83 - 84) podobu súčasnej rodiny poznamenalo množstvo dôležitých momentov a skutočností, napr.

1. množstvo funkcií rodiny prevzali iné sociálne inštitúcie;
2. oblasť základnej rodiny stráca svoju ritualizovanú podobu, t. j. legalizácia partnerského spolužitia nie je nutnou podmienkou rodinného života;
3. znižuje sa stabilita rodiny v dôsledku nárastu rozvodovosti;
4. mení sa celková štruktúra rodiny, t. j. pokles počtu detí v rodine a viacgeneračných rodín;
5. rozvoj zaznamenáva antikoncepcia a plánované rodičovstvo;
6. predlžuje sa dĺžka života a tým i trvanie rodiny po odchode detí, zároveň sa však predlžuje doba, v ktorej žijú rodičia s deťmi v spoločnej domácnosti, čím vzrastá socializačný dosah mladej generácie na starších príslušníkov rodiny;
7. k premenám dochádza v organizácii rodinného cyklu, t. j. rodičmi sa stávajú osoby vo vyššom veku, deti sa začínajú rodiť až po určitej dobe trvania manželstva či partnerského spolužitia, prarodičmi sa stávajú stále staršie osoby, ktoré sú však vzhľadom k zmenám v dôchodkovej praxi veľmi často ešte zapojené do pracovného procesu;
8. zvyšujú sa nároky na čas rodičov strávený v pracovnom procese, v dôsledku čoho sa skracuje čas strávený s deťmi a ostatnými členmi rodiny;
9. pribúda dvojkariérových manželstiev v dôsledku rastu vzdelanosti a kvalifikovanosti, a tým i zamestnanosti žien.

Premeny súčasnej rodiny sa dotýkajú i jej kultúrnych podmienok, ktoré taktiež zohrávajú dôležitú úlohu pre správny intelektuálny a mravný vývin dieťaťa. Pod kultúrnou stránkou rodinného prostredia rozumieme faktory, ktoré sa odrážajú na fungovaní a prežívaní členov rodiny, napr. životný štýl rodiny, hodnotová orientácia vo vzdelaní rodičov, voľný čas rodiny a i. Spoločenská realita poukazuje i na premenu rodiny v dôsledku pôsobenia masmédií, prostredníctvom ktorých dochádza k zmene prežívania voľnočasových aktivít. Večerné stretnutia sa vytrácajú z pôvodného denného režimu rodiny, resp. sú nahradené aktívnym, ale i pasívnym a nekritickým prijímaním mediálnych obsahov. Z toho vyplýva, že rodina sa už niekoľko rokov stretáva pri televíznom prijímači, najnovšie pri digitálnej televízii, DVD-rekordéroch a na diskusných internetových fórach. V dôsledku vybavenia domácnosti masmédiami sa mení kultúrna úroveň rodiny. Návšteva divadelných predstavení, kín, či múzeí je nahradená televíznym a filmových spracovaním, ktoré si môže dnešná rodina prezrieť kedykoľvek a za akýchkoľvek podmienok bez toho, aby opustila domácnosť. Masovokomunikačné prostriedky menia celý svet, vrátane rodiny. V súvislosti s tým je potrebné si uvedomiť, akú spoločenskú úlohu zohrávajú a aký vplyv majú na rodinu. Mnohokrát totiž masmédiá dávajú do popredia príťažlivý model úspešného človeka v biznise, ako model vzornej matky a otca v rodine. Bez ohľadu na uvedené skutočnosti sa stávajú integrovanými súčasťami rodín 21. storočia.

2 Rodina a masmédiá

Okrem priameho kontaktu rodiny a jej členov s ostatnými ľuďmi majú veľmi silný vplyv na rozvoj osobnosti prostriedky masovej komunikácie - masmédiá. Masmédiá, resp. médiá vznikli v 20. rokoch 20. storočia príchodom celoštátnych rozhlasových sietí a hromadným rozširovaním novín a časopisov. Masovokomunikačné prostriedky predstavujú súhrn médií používaných v procese masovej komunikácie. Zaraďujeme sem noviny, časopisy, rozhlas a televíziu, ako aj knihu, komiks, film, video, internet, CD-rom a ostatné druhy masovo

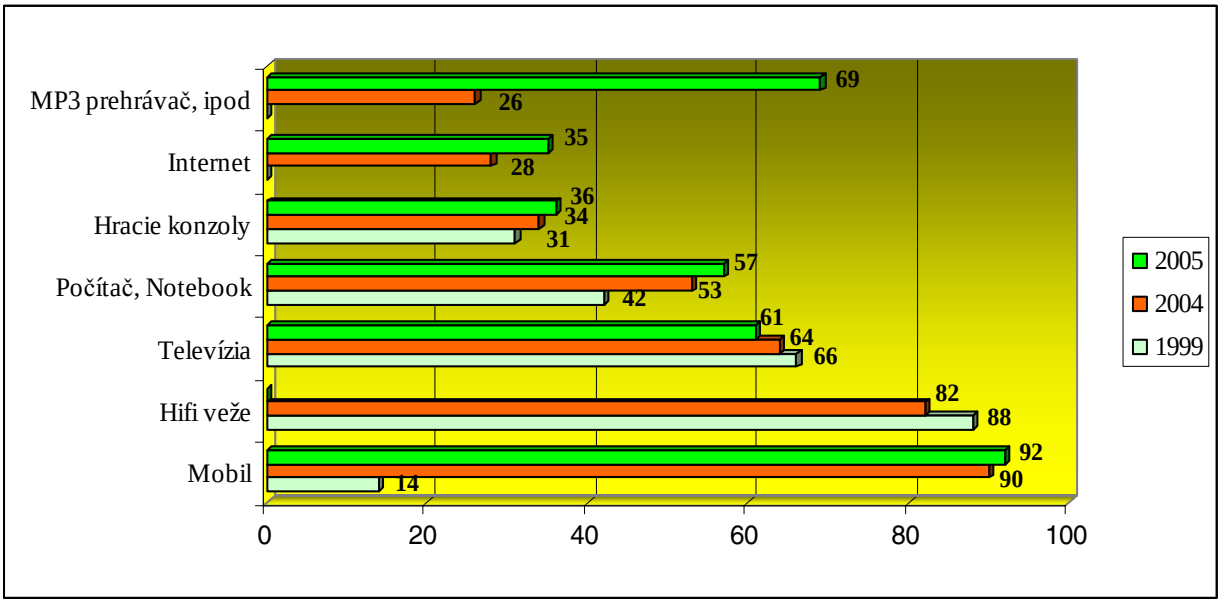
šírených obrazových, zvukových a tlačených záznamov. V súčasnosti môžeme masmédiá z hľadiska vývoja spoločnosti členiť na tradičné médiá (tlačené médiá, film, video, rozhlas, televízia) a nové elektronické médiá (počítač, internet, CD-rom, DVD-rom, virtuálna realita, počítačové hry, mobilné telefóny). Hlavnými rozdielmi, ktorými sa nové médiá líšia od starých médií, sú *decentralizácia*, t. j. dodanie obsahu a výber nie sú už prevažne v rukách toho, kto komunikovaný obsah dodáva, *vysoká kapacita*, *interaktivita* a *flexibilita formy obsahu a použitia* (McQuail, D., 1999, s. 41). Staré médiá sa v súčasnej dobe dostávajú do úzadia. Vedúcu pozíciu si z nich udržiava len televízia. Ostatné tradičné masovokomunikačné prostriedky sú nahrádzané novými elektronickými médiami. Welsch (1995 In Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001, s. 430) charakterizuje tieto médiá ako prostriedky na výrobu a prezentáciu umelej skutočnosti. Charakteristickými črtami uvedených médií je:

1. využívanie interaktívnych prostriedkov pre odovzdávanie informácie, obojstrannosť komunikácie,
2. kombinovaná informácia obsahujúca obraz (statický i oživený) klasickou písomnou informáciou,
3. viacúrovňová informácia obsahujúca možnosť postupovať v texte rôznymi smermi - hypertext (Průcha, J., 1997, s. 307).

S príchodom tradičných médií sa musela rodina vysporiadať s ich vplyvom. Klasické médiá začali domácnosti využívať v druhej polovici 20. storočia, kedy sa do rodín dostala televízia a rozhlas. Začiatkom roku 1969 získali v rodinách prominentnú pozíciu, pretože umožnili pohľad do sveta, ako aj účasť na zábave. Za množstvom pozitív, ktorými spoločnosť hodnotila televíziu a rozhlas, sa nachádzali a nachádzajú i negatíva (najmä u televízie), ktoré pôsobia na osobnosť človeka, zvlášť dieťaťa. Napriek tomu sa masmédiá stali súčasťou rodinného života, čím dopomohli k utváraniu kultúrnej stránky rodinného prostredia. Ak sa v minulosti musela rodina vyrovnať s vplyvom tradičných médií, o to viac sa musí vysporiadať s účinkom nových elektronických médií, ktoré sa stali zaujímavým a rozhodujúcim rozšírením voľného času rodiny. Dovoľujeme si poznamenať, že elektronické médiá dokonca zastávajú novú funkciu rodiny – podieľajú sa na socializácii členov tejto malej sociálnej skupiny. Z tohto hľadiska ich možno hodnotiť ako novoutvorených členov rodiny. Je zrejmé, že nielen v rodinnom prostredí, ale i v celej spoločnosti sú veľmi obľúbené. Popularitu nadobúdajú najmä u detí a mladistvých, ktorí sa rodia do sveta plného interaktívnych a globálnych prostriedkov ľudskej komunikácie. V dôsledku toho sa o novej generácií hovorí ako o e-generácií, t. j. o mladých ľuďoch vyrastajúcich s prostriedkami informačno-komunikačných technológií, ktorí dokážu využívať (ale aj zneužívať a byť zneužívaní) potenciál nových médií. Je zrejmé, že dnešná mládež lepšie ovláda technológie, a tým často učí svojich rodičov mediálnej gramotnosti.

Nemecký výskumný ústav štúdii o médiách realizoval od roku 1998 výskum využitia médií v rodinách so zameraním na nemecké rodiny. V jednotlivých rokoch konania výskumu sa pracovalo so vzorkami respondentov od 12 do 19 rokov [n = 1204 (1999), n = 1000 (2004), n = 1203 (2005)]. Šetrením došlo k zisteniu nárastu jednotlivých médií detí a mládeže, ktoré sú v ich osobnom vlastníctve, napr. MP3 prehrávač a ipod v roku 2004 vlastnilo 26 % respondentov, ale o rok neskôr to bol nárast o 43 %, vzostupnú tendenciu možno badať i pri prístupe k internetu (z 28 % v roku 2004 na 35% v roku 2005), k hracím konzolám a mobilnému telefónu. V roku 2005 vlastnilo mobilný telefón 92 % detí. Stúpal taktiež počet mladistvých s vlastným počítačom: zo 42 % v roku 1999 na 57% v roku 2005. Kontinuálne poklesy boli zaznamenané v zavedení televízie do izby dieťaťa alebo mladistvého (zo 66 % na 61 %) a vo vlastníctve hifi-prístrojov (z 88% na 82 %). V nižšie uvedenom grafe uvádzame vývoj vlastníctva médií u nemeckej mládeže v priebehu rokov 1999, 2004 a 2005.

Graf 1 Vlastníctvo médií 12 – 19 ročnej mládeže v Nemecku - 1999, 2004, 2005, v % (In Geserick, Ch., 2005, s. 13)



Napriek tomu, že výsledky výskumu poukázali na pokles počtu televíznych prijímačov v detských izbách, televízia je médiom, ktoré využíva najviac členov rodiny (Geserick, Ch., 2005. Voľný preklad).

2.1 Vplyv masmédií na rodinu

V tejto kapitole sa chceme orientovať nielen na výhody nových médií, ale aj na nevýhody ich pôsobenia na rodinu. Pozitívom nových médií je výrazný náskok v prístupe k príjemcovi, aktuálnosť informácií a interaktívnosť tvoriaca podstatu týchto médií. Výhoda masmédií spočíva i v tom, že podávajú rodine informácie rôzneho druhu, učia byť pozornými voči správam, zvyšujú celkový prehľad o svete a dianí vo svete. Ich kladný účinok by sme mohli zhrnúť do nasledujúcich bodov:

- sprostredkúvajú nové poznatky všetkým členom rodiny (prírodopisné a dokumentárne televízne programy, diskusné relácie, náučné CD a DVD-romy),
- sprostredkúvajú vedomostí a zručností pri výchove (a prevýchove) svojich detí, napr. televízny projekt Pestúnka,
- poskytujú zábavu prostredníctvom počítačových (interaktívnych) hier, herných konzol a súťažno-vzdelávacích relácii v televízii všetkým členom rodiny,
- pomáhajú pri učení sa detí, napr. prostredníctvom náučných počítačových hier, náučných CD-romov,
- ponúkajú nové možnosti komunikácie medzi rodičmi a deťmi, ako aj medzi generáciami.

Uvedené kladné charakteristiky pôsobenia médií dopĺňa Ľ. Ďurdiak (2006, s. 155) o ďalšie, a to o zlepšenie schopnosti orientácie pri vyhľadávaní údajov na internete; informovanie o aktuálnom dianí vo svete; pomoc pri sprostredkovaní zamestnania; umožnenie prezentácie vlastných názorov prostredníctvom rubrík, diskusných fór, čím sa často môžeme dozvedieť ako efektívne riešiť rôzne problémy a ťažkosti v našom živote; poskytovanie oddychu a relaxu; obohacovanie slovnej zásoby; rozvíjanie fantázie. Masmédiá sú výborným prostriedkom na spríjemnenie dlhých chvíľ, pričom poskytujú informácie o oficiálnych oznamoch rôznych inštitúcií. Na vplyv masmédií upozorňujú tak vedecké a odborné štúdie, ako i cirkevné dokumenty. Ako sa uvádza v Posolstve Sv. Otca Jána Pavla II. (2004) rodina a

rodinný život sú často v médiách vykreslené neadekvátne. Na jednej strane sa manželstvo a rodinný život vykresľujú citlivo, realisticky a aj so sympatiou, čím sa vyzdvihujú cnosti ako láska, vernosť, odpustenie a veľkodušné darovanie sa druhým. Na druhej strane sa však v komunikačných prostriedkoch rodina a rodinný život príliš často vykresľujú veľmi nevhodným spôsobom.

Z uvedeného vyplýva, že masmédiá neprinášajú len pozitíva, ale je potrebné vidieť aj ich negatíva. Jedným z nich je zväčšovanie priepasti medzi rodinami, ktoré môžu využívať potenciál nových médií a tými, ktoré nemajú na to možnosti. Takisto sa zväčšuje priepasť medzi rodinami, ktoré vlastnia tradičné médiá a rodinami, v domácnostiach ktorých dominujú nových médií. V zahraničí sa vedú diskusie ohľadom vedomostnej priepasti medzi ľuďmi, ktorí vedia nové médiá pre seba konštruktívne využívať a tými, ktorí tieto médiá buď nevyužívajú, alebo len konzumujú. V súvislosti s vplyvom médií sa často hovorí o strate záujmu o okolitý svet a priateľov, empatie i prosociálnosti, o otupovaní emocionálnej citlivosti, rovnako môže dôjsť k zanedbávaniu tak školských, ako i rodinných povinností. Elektronické médiá presadzujú povrchné a rýchle zážitky, ktoré sa rýchlo stratia, lebo po každom zážitku hneď prichádza nová ponuka. Súčasne spôsobujú zanedbávanie fyzického rozvoja – jemnej motoriky, schopnosti artikulovaného pohybu celého tela, zanedbávajú rozvoj sluchových analýzatorov (Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001, s. 431). Medzi ďalšie negatívne vplyvy zaraďuje Ľ. Ďurdiak (2006, s. 155) *nevhodné pôsobenie na psychiku detí*, keďže pri niektorých rozprávkach, ale i filmoch, počítačových hrách (dodatok autorky) nevedia deti rozlíšiť skutočnosť od fikcie; *vytváranie závislostí na internete, počítačových hrách a televízii* - v súvislostí s tým potrebujeme upozorniť na skutočnosť, že závislým sa môže stať tak dieťa, ako i rodič; *negatívne ovplyvňovanie pohľadu na svet a na život; kazenie morálky* (príliš veľa násilného a sexuálne orientovaného materiálu), *propagovanie násilia*, *poskytovanie návodov na spáchanie trestného činu* a *poskytovanie negatívnych vzorov* (napríklad ľudí, ktorí propagujú alkohol, cigarety, reality show).

V súvislosti s negatívnym vplyvom masmédií a s narastajúcim násilím a agresiou medzi deťmi sa realizovalo niekoľko výskumov zameraných na vplyv televízneho násilia na zvýšenie hladiny agresivity, napr. Liebert a Baron (1972), Freedman (1984), A. Bandura (séria výskumov v 60. – 70. rokoch), G. Comstock (1980). Uvedení autori sa zhodujú v názore, že sledovanie násilných televíznych programov robí správanie detí agresívnejším a redukuje u nich zábrany voči násiliu. (Vlastník, J., 2005, s. 68). Okrem televízneho násilia môže v deťoch podnietiť agresívne prejavy správania i internet a ľudia nevhodne sa prezentujúci v internetových diskusných fórach.

Osobitne považujeme za potrebné upozorniť na grooming – vytváranie detskej identity dospelými na najrôznejšie nebezpečné účely. Dokonca nemecká webová stránka www.kindersindtabu.de bojuje o selektovanie sprístupnených webových stránok pre deti a mladistvých, pričom ostro kritizuje školy, ktoré zverejňujú e-mailové adresy, adresy a mená svojich žiakov a študentov na stránkach školy. Dôvodom sú štúdie z Kanady, kde až 97 % pedofilov používa internet za účelom získania kontaktu na deti (www.kindersindtabu.de).

Negatívny vplyv na interakčné vzťahy v rodine i v spoločnosti môže mať i vyhrážanie sa prostredníctvom nových médií (diskusných fór a mobilných telefónov), ako aj zneužívanie mobilných telefónov na falošné tiesňové volania. Napokon je potrebné upozorniť aj na vznik závislostí jednotlivých členov rodiny, napr. gamblerstvo, internetová vášeň, ... Je zrejmé, že nové médiá pre svoje pohlcujúce a závislosť vytvárajúce vlastnosti majú silu zaujať rovnako deti, ako i dospelých. Masovokomunikačné prostriedky však nie sú izolované od rodiny a spoločnosti, z čoho vyplýva, že ich pôsobenie (pozitívne i negatívne) je v rukách každého človeka. Na ich vplyv v rodinnom prostredí pôsobia spoločensko-kultúrne faktory, vlastnosti domácnosti (socioekonomický status rodičov, množstvo času, ktoré rodičia trávia používaním nových médií, komunikácia v rodine), vlastnosti členov rodiny a situačné vplyvy. Je potrebné

uvedomiť si, akú úlohu zohrávajú nové médiá v rodinnom prostredí a aký vplyv majú na všetkých členov rodiny, osobitne na deti. V nasledujúcej časti práce tomu venujeme pozornosť, avšak okrem nových médií sa orientujeme i na televíziu, ktorá je v každodennom živote mnohých rodín hlavným a dominantným médiom.

2.2 Televízia v rodinnom prostredí

Televízia je v súčasnosti jediným masovokomunikačným prostriedkom, ktorý je súčasťou každej rodiny. Z pozitívneho hľadiska je televízia nositeľom nových hodnôt, ktoré obrazovka divákovi sprítomňuje. Istý potenciál spočíva i v prenose informácií a v možnosti rozširovania rodinnej kultúry. Televízia ako jediné médium prenikla do sféry intímneho života rodiny. Je dominantnou mediálnou technológiou v tom zmysle, že jej ľudia venujú enormné množstvo času a zároveň je dôležitou súčasťou rodinného života ľudí na celom svete. Televízia je domáce médium, pretože je využívaná najčastejšie doma, a rodinné, pretože je toto využívanie zapojené do širšieho kontextu rodinného života (Hustonová, et. al, 1994, In Šeďová, K., 2007). Počas doby existencie tohto médiá, bolo zrealizovaných niekoľko výskumov zaoberajúcich sa vplyvom televízie na rodinu i na osobnosť človeka. Vplyv televízie na rodinný život, najmä na interakcie v rodine, bol niekoľkokrát empiricky skúmaný. Barrios (1988, In Šeďová, K., 2007) poukazuje na to, že televízia je vnímaná ako relaxačná aktivita, avšak Rosenblatt a Cunningham (tamtiež) zistili, že množstvo televíznej konzumácie je späté s mierou rodinnej tenzie (čím viac respondenti sledovali televíziu, tým vyššiu mieru napätia rodina vykazovala).

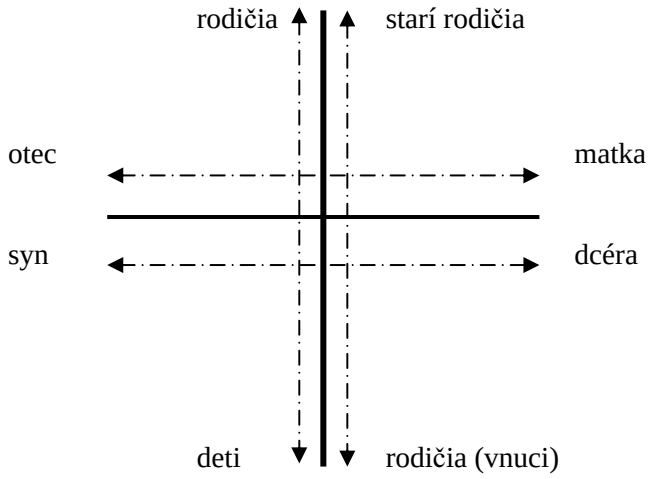
Funkciou televízie sa zaoberal J. Lull (1990), ktorý sformuloval koncept sociálneho využívania televízie. Podľa neho je televízia sociálne využívaná, čím sa zapája do širšieho rámca diania a vzťahov v rodine. Základnými spôsobmi sociálneho používania televízie je štrukturálne a vzťahové využitie. V štrukturálnej dimenzii je televízia používaná k zaisteniu každodenného chodu domácnosti (zvuková kulisa, prostriedok k rozčleneniu času a činností). Vo vzťahovej dimenzii ide o využitie médiá viazaného na interakčné procesy, t. j. televízia je používaná ako prostriedok k nadviazaniu konverzácie alebo naopak ako spôsob vyhnutia sa konverzácií. Vzhľadom k vyššie uvedenej vzťahovej dimenzii možno v rodinách badať prípady, keď sa člen rodiny „utieka“ k sledovaniu televízneho programu, čím sa izoluje od ostatných príbuzných a vyhýba sa kontaktu i komunikácii s nimi. Opačným príkladom sú situácie, kedy sa rodina stretáva pri spoločnom sledovaní televízneho programu, ktorý ich podnecuje k diskusii.

Vývoj vedy a techniky nenecháva ani televíziu strnulou a nemennou, ale naopak podlieha digitalizácii, čo má za následok vznik digitálnej televízie, ktorej globálne rozšírenie očakávame v nasledujúcich rokoch.

2.3 Nové médiá v rodinnom prostredí

Vývoj nových médií, ktoré súvisia s internetom, vedie k nárastu možností spojenia sa s ostatnými ľuďmi, čo znamená, že je ľuďom umožnená komunikácia bez ohľadu na čas a zemepisné vzdialenie. Stále silnejúci vplyv nových médií poskytuje rodine nový komunikačný, informačný, zábavný, ale i vzdelávací priestor. Uvedené médiá vytvárajú vo veľkej miere nekonečné možnosti komunikácie, ktoré predstavujú pre rodinu dorozumievacie alternatívy intenzívne využívané v horizontálnej rovine, ako aj vo vertikálnej rovine (viď obrázok č. 1).

Obrázok 1 Mediálne možnosti rodinnej komunikácie



Na obrázku je znázornená komunikácia v horizontálnej rovine (medzi manželmi a medzi súrodencami), ako aj vo vertikálnej rovine (medzi jednotlivými generáciami). Pomocou elektronickej pošty môžu komunikovať súrodenci medzi sebou, ak žijú na rozličných miestach. Zároveň sa na tejto komunikácii podieľajú i rodičia, čo vedie k silnej komunikačnej výmene medzi členmi rodiny a medzi príbuznými. Internet ako masovokomunikačný prostriedok ponúka obzvlášť rôznorodé a neustále nové možnosti komunikácie. Internetová komunikácia sa uskutočňuje formou e-mailu, alebo prostredníctvom internetového rozhovoru, a to buď vo verejných internetových rozhovoroch (keď každý vidí obsah komunikovanej správy), alebo v súkromných hovoroch. Väčšinou táto komunikácia prebieha písomnou formou, avšak mnohé programy ponúkajú okrem audio aj video možnosť prostredníctvom webovej kamery (Geserick, Ch., s. 17. Voľný preklad). Nová technika umožňuje rozosielanie obrázkov, fotiek a hudby, s ktorou sa môžu jednotliví členovia rodiny podeliť s ostatnými. Samozrejme, že uvedené možnosti nie sú dominantnou funkciou iba internetu, ale rovnako i mobilných telefónov, cez ktoré taktiež prebieha komunikácia. Za pomoci mobilu sa môžu rodičia dorozumievať s deťmi a zistiť, kde sa nachádzajú. Rovnako ponúkajú možnosť spoločne prežívať skúšky dieťaťa, spojiť sa s príbuzným, ktorý oslavuje sviatok. Zaneprázdnený, ale i odcestovaný rodič môže prostredníctvom uvedeného masovokomunikačného prostriedku zaželať deťom dobrú noc a ubezpečiť partnera o tom, že je v poriadku.

V posledných rokoch sa v domácnostiach znásobuje počet nových médií od počítača cez internet až po mobilný telefón. Ako zdôrazňuje S. Aufenanger (2004) budúcnosť rodiny je silno ovplyvňovaná budúcnosťou médií**:** nové náhradné funkcie médií môžu zaťažovať rodinu, ale zároveň aj umožniť nové zážitkové a komunikačné priestory. Tým, že sa médiá stávajú čoraz komunikatívnejšími, ovplyvňujú prirodzene aj rodinu tým, že sa navzájom viac komunikuje prostredníctvom médií, a na druhej strane komunikačné ponuky nových médií silno ovplyvňujú voľný čas, ako aj odborné činnosti členov rodiny (Aufenanger, S., 2004).

Z historického vývoja médií sme svedkami toho, ako sa od 50. rokov dvadsiateho storočia začala rodina stretávať pri televíznych prijímačoch. V súčasnosti je tento trend na zostupe, pretože členovia rodiny trávia večerné aktivity individuálne, a to využívaním služieb internetu, internetového rozhovoru, resp. mobilného telefónu. Ako sme vyššie naznačili - budúcnosť rodiny silno korešponduje s budúcnosťou médií, a preto treba myslieť na to, že vývoj médií bude poskytovať aj nové sociálne oblasti, ktoré budú považované za doplnenie

sociálneho priestoru rodiny. Tým vzniknú nové požiadavky na rodinu, ako aj na výchovu jej detí. Novými sociálnymi priestormi rozumie S. Aufenagner (2004) predovšetkým virtuálne priestory, ktoré sú ponúkané buď vo forme tzv. online-fór alebo online-hier. V budúcnosti sa k tomu môže pridať používanie kybernetického priestoru, ktorý umožní konkrétne interakcie ľudí vo virtuálnych priestoroch. Tým sa rozšíri priestor rodiny, avšak zároveň musí dôjsť k zosúladeniu reálneho a virtuálneho priestoru rodiny.

Televízia ako tradičné médium, ale i nové druhy elektronických médií sa podieľajú nielen na socializačnej funkcii rodiny, ale stávajú sa komplementárnymi činiteľmi rodinnej výchovy, čo znamená, že pôsobia na výchovu detí a mládeže v rodine.

3 Médiá ako komplementárny činiteľ rodinnej výchovy

Nové elektronické médiá, ale i televízia vstupujú do života rodiny, čím sa podieľajú na výchove detí a mládeže. Z toho vyvstáva pre rodičov otázka, či a ako podporovať interakciu dieťaťa s novými médiami. Rodičia stoja pred úlohou, ako zaobchádzať s médiami, aby vo voľnom čase detí pozitívne a bezkonfliktovo pôsobili. Vznikajú otázky ako správne manipulovať s televíznymi ponukami, počítačom, interaktívnymi hrami, mobilom a internetom. S. Střelec (1998, In Šeďová, K., 2007) zastáva názor, že rodičia nie sú zodpovední len za výchovu detí v rodinnom prostredí, ale za ich výchovu ako takú. Z tohto vedomia pramení snaha rodičov kontrolovať taktiež vplyv ostatných socializačných prostredí (škola, kamaráti a rovesníci, mediálna konzumácia dieťaťa). Rodiny v dnešných životných situáciách len s ťažkosťami podporujú deti k rozumnému využívaniu potenciálu nových médií. Príčinami je nedostatočná mediálna gramotnosť rodičov na jednej strane, ako i sociálno-ekonomické vplyvy, ktoré mnohým rodičom znemožňujú trávenie voľnočasových aktivít s dieťaťom. Ako už bolo spomenuté, deti 21. storočia vedia s novými technológiami lepšie zaobchádzať, čím v mediálnej gramotnosti predbiehajú staršie generácie. Faktom je to, že dieťa prichádza do kontaktu s masmédiami už v ranom veku a zoznamuje sa s nimi neformálne ako so súčasťami rodinného prostredia. Je to predovšetkým rodina, ktorá ovplyvňuje, aké miesto budú mať masmédiá v štruktúre voľného času dieťaťa. Najmä v poruchových rodinách, resp. v rodinách s negatívnou interakciou rodiča s dieťaťom vzniká obrovský priestor pre pôsobenie masmédií. Deti, ktoré sa prejavujú agresívne, ktorým sa nedostalo pevného rodinného zázemia, sú zo strany rodičov citovo deprimované, majú problémy v škole a v nadväzovaní vzťahov s rovesníkmi, majú sklon k častejšiemu sledovaniu násilných televíznych programov, častejšie ich vídať hrať sa akčné počítačové hry, čo posilňuje ich tendenciu k agresivite. Berúc ohľad na vyššie uvedenú skutočnosť možno masmédiá považovať za negatívny výchovný činiteľ, podporujúci nevhodné spôsoby správania sa detí.

3.1 Televízia ako komplementárny činiteľ rodinnej výchovy

Je nesporné, že televízia je novým sociálnym členom rodiny. Vplýva na formovanie názorov, hodnotového systému i sociálneho správania tak v pozitívnom, ako i v negatívnom zmysle. Premeny spoločnosti a ekonomický tlak na rodinu mnohokrát dávajú priestor pre pôsobenie televízie, ktorá sa často stáva pestúnom i vychovávateľom dieťaťa. Uvedená socio-ekonomická skutočnosť je dokladovaná tvrdením Voleka (1999 In Šeďová, K., 2007), že používanie televízie ako „babysittera“ sa stalo rozšírenou praktikou starostlivosti o deti. Rodičia vracajúci sa neskoro zo zamestnania podliehajú únave a starostlivosti o domácnosť mnohokrát viac, ako hrovým aktivitám s dieťaťom, či domácej príprave dieťaťa do školy. V dôsledku toho sa televízia stala obľúbeným masovokomunikačným prostriedkom detí

a mládeže, sledovaním ktorej trávia množstvo hodín. Keď si porovnáme, koľko času je televízia zapnutá počas víkendu, školských prázdnin a letných dovoleniek, deti trávia viac času pozeraním televízie ako akejkoľvek inej aktivity, vrátane chodenia do školy, či stretnutí s rodinou (Berk, L. E., 1994). Tu treba rozlíšiť, či dieťa sleduje televíziu v prítomnosti rodiča a výlučne len programy určené pre deti, alebo sleduje televíziu a filmy bez prítomnosti dospelého, alebo prizerá v prítomnosti rodičov na programy im určené. Tejto forme sledovania televízie, kde dochádza k prihliadaniu dieťaťa na vysielanie, sa v odbornej literatúre hovorí coviewing. V rôznych situáciách sa coviewing realizuje tak, že deti sa prizerajú programom, na ktoré sa primárne pozerajú dospelí jednoducho preto, že s nimi zdieľajú spoločný životný priestor (Šeďová, K., 2007, s. 34). A ako autorka ďalej dodáva, rodičia majú len malú tendenciu pri spoločnom sledovaní televíznych relácii komentovať a ponúkať deťom interpretácie. Dokonca sa často stáva, že dieťaťu nie je vysvetlené, čo je fikcia a čo skutočnosť.

Tým, že deti prichádzajú do kontaktu s televíziou veľmi skoro, je dôležité, aby rodič vedel, aký vplyv má sledovanie televíznych programov na vývin dieťaťa, hlavne v období predškolského vývinového štádia. Dieťa približne do dovŕšenia ôsmych rokov nerozumie mnohému, čo televízna obrazovka vysiela. Nerozlišuje medzi svetom mediálnej obrazovej fikcie a obrazovej reality. V tomto vývinovom období nerozlišuje, či páchané násilie hrdinu bolo konané v mene spravodlivosti, alebo nie. A preto môže po zhliadnutí daných príbehov nekriticky imitovať násilie, ktoré vidí na televíznej obrazovke (Šramová, B., 2001). Z tohto dôvodu je podstatné, aby rodina korigovala divácku sledovanosť televízie u detí aj tým, že rodič získa prehľad o programovej štruktúre určenej deťom. V Nemecku existuje internetová stránka www.flimmo.de, ktorá je určená širokej verejnosti, prostredníctvom ktorej sa môže spoločnosť dozvedieť o jednotlivých kanáloch a reláciách určených pre deti a mládež. U nás zatiaľ absentuje takéto prepojenie spoločnosti a rodiny zamerané na mediálnu ponuku televízneho vysielania pre deti.

V mesiacoch november – december minulého roku sme uskutočnili analýzu slovenských televíznych staníc (TV Markíza, TV Joj, STV 1, STV 2) a ich programových štruktúr so zameraním na vysielanie pre deti. Z uvedených televíznych staníc bolo najviac vysielaných detských programov verejnoprávnymi televíznymi stanicami (STV 1 a STV 2). V ich programovej štruktúre boli detské relácie zaradené nielen počas víkendu, ale aj v týždni (Večerníček, Simpsonovci). Televízne stanice Markíza a Joj mali programy pre deti zaradené len počas víkendov (napr. *TV Markíza*: Scoobyho nové záhady, Traja nindžovia zasahujú, Traja nindžovia v zábavnom parku, Herkules III.; *TV Joj*: Lovci netvorov). V mesiaci december sme v programovej štruktúre zaznamenali nárast programov pre deti (animované rozprávky a seriály, rozprávky, rodinné filmy a seriály) všetkých slovenských televíznych staníc. Vysvetľujeme si to obdobím Vianoc a vianočných sviatkov, pre ktoré sú charakteristické rozprávky a rodinné filmy. Považujeme za dôležité poznamenať, že hoci každý televízny program je označený piktogramami o vhodnosti/nevhodnosti sledovania, v štruktúre televíznych programov tieto piktogramy mnohokrát absentujú. Piktogramom rozumieme symbol, ktorý upozorňuje na vhodnosť/nevhodnosť sledovanosti televízneho programu pre vekové kategórie 7, 12, 15 a 18 rokov. V prípade označení nevhodnosti je piktogram v červenom prevedení, piktogramy pre programy určené deťom sú zelené, uprostred s vyobrazením medvedíka.

Televízia ako najrozšírenejšie médium v slovenských rodinách vplýva na vytváranie názoru u detí, prijímanie mediálnych vzorov, čím dochádza k vytváraniu si sociálneho správania. Je potrebné, aby rodičia vymedzili čas a programy, na ktoré sa dieťa môže pozerať. Nekontrolované sledovanie násilných televíznych a filmových scén môže mať negatívny dopad na výchovu dieťaťa. Za osobitne závažné považuje J. Telcová (1999)

tolerantnosť rodičov voči sledovanému televíznemu násiliu a svojim neodmietavým postojom zvyšujú u detí sklony k agresivite.

3.2 Nové médiá ako komplementárny činiteľ rodinnej výchovy

Mnoho domácnosti disponuje nielen počítačom, ale aj internetom. Za pozitívum nových médií považujeme posilnenie výchovnej a vzdelávacej úlohy rodiny oproti škole v tom zmysle, že umožnia samostatné učenie a budú schopné poskytnúť skúsenostný priestor pre osvojenie si vedomostí, ktoré mnohé školy nevedia garantovať. Mnohokrát si multimediálne učebne nárokujú, aby s nimi vedeli žiaci samostatne zaobchádzať. Avšak vzhľadom na to, že ešte vždy, a aj v budúcnosti bude vybavenie rodín mediálnymi produktmi väčšie, ako vo väčšine vzdelávacích zariadení, môže byť školské učenie v mnohých rodinách posilnené. To sa však môže udiať len vtedy, pokiaľ sa deti naučia konštruktívne využívať potenciál nových médií. Rozhodujúci význam preto zohrávajú socializačné interakcie v rodine a prostredie bohaté na podnety. Internet je tak pre dnešné deti nie len voľnočasovým médiom, ale aj učebným médiom, s ktorým prichádzajú do styku už v základnej škole. Z tohto hľadiska môžeme internet vnímať i ako komunikačný prostriedok medzi rodinou a školou v tom zmysle, že v súčasnosti má väčšina škôl zriadenú webovú stránku s menami a e-mailovými adresami učiteľov, s ktorými môžu rodičia prostredníctvom e-mailu komunikovať. Takisto sú rodičom ponúkané informácie o vedení školy, jednotlivých triedach, rozvrhu, vnútornom poriadku školy, samozrejmosťou sa stávajú i online žiacke knižky.

V súčasnosti počítač vlastní takmer každá rodina. Chtiac-nechtiac sa i počítač stáva výchovným činiteľom rodinnej výchovy. Mnoho rodičov sa preto obáva, že keď ich dieťa sadne za počítač, postupne si naň zvykne a počítač sa tak stane náhradou za priateľov, zahĺbi sa do virtuálneho sveta, stratí záujem o okolitý svet a realitu života. Prestane komunikovať, chodiť von, zhorší sa mu školský prospech. Strach rodičov je oprávnený, avšak rodič by si mal uvedomiť, že počítač a internet sú v budúcnosti existencie ľudstva dôležitými prostriedkami informačných, vzdelávacích, komunikačných i zábavných aktivít. Z tohto dôvodu je potrebné, aby rodičia umožnili deťom priestor pre komunikáciu s novými médiami. Deti a mládež by však nemali surfovať po internete bez kontroly. Internet ponúka množstvo náučných programov. V NDR je len pre deti a mládež vytvorená webová stránka www.blinde-kuh.de, ktorá im ponúka tipy na surfovanie; deti môžu nájsť interaktívne úlohy z elementaristiky, ako aj rôzne hry pre jednotlivé vekové kategórie; mládež si môže vybrať z rôznych ponúk, ako sú aktuálne novinky, svet a technika, človek a spoločnosť, zvieratá a rastliny, počítač a internet, kultúra a životný štýl, šport... . Dokonca je rodičom odporúčané, aby ako prvú činnosť s internetom umožnili deťom surfovanie na tejto webovej stránke.

Napriek mnohým pozitívam nových elektronických médií, ktoré môžu v kladnom zmysle slova ovplyvniť edukáciu dnešnej generácie, treba poznať i negatíva ovplyvňujúce výchovu dieťaťa. Vzhľadom k tomu, že internet sa ešte nenachádza vo všetkých domácnostiach, deti navštevujú internetové kaviarne, kde môžu vo voľnom čase nekontrolovane surfovať po webových stránkach. Práve tam možno nájsť informácie akéhokoľvek druhu, stránky rasistických organizácií, ako aj porno stránky (Hollá, K., 2006). Dnes už mnohé internetové kaviarne disponujú zákazom hrania hier na počítači deťom. Z tohto dôvodu je zábava s videohrami, počítačovými (interaktívnymi) hrami sústredená najmä v rodine. Pri hraní hier využívajú deti často multimediálne zariadenia ako sú hracie konzoly.

Na niekoľkých druhoch počítačových (interaktívnych) hier sme vykonali ich rozbor, na základe ktorého sme ich rozdelili do štyroch skupín, a to na akčné hry, strategické hry, adventúry a náučné hry. Pri analýze jednotlivých typov sme zistili, že akčné hry sa sústreďujú na postreh, rýchlu reakciu hráča bez nutnosti premýšľania. Hlavnou charakteristikou strategických hier je zvolenie stratégie. Adventúry sa orientujú na pohyb v príbehu,

prostredníctvom ktorého vznikajú zážitky. Posledným typom sú náučné hry, ktoré pomáhajú pri učení pamäťových cvičení, napr. násobilky, cudzojazyčných slov, ako aj pri učení sa hre na hudobný nástroj, napr. gitara. V súvislosti s používaním počítačových, interaktívnych hier sme sa stretli s dvoma rozdielnymi prístupmi rodičov. Jedna skupina rodičov hodnotí túto činnosť detí pozitívne z toho dôvodu, že majú svoje ratolesti pod dohľadom a vedia o tom, kde sú a čo robia. Druhú skupinu rodičov mnohokrát desia agresívne prejavy dieťaťa v dôsledku hrania akčných hier, a preto sa snažia túto činnosť redukovať, resp. nahradiť inými hrami. Je dôležité uvedomiť si, že hranie virtuálnych hier, ktoré vyžadujú rýchlu reakciu bez potreby zvažovať dôsledky, podnecuje agresívnu fantáziu u dieťaťa. Z toho dôvodu by mali najmä rodiča určiť hranice používania počítačových hier a obmedziť prístup dieťaťa k internetu.

Závery a praktické odporúčania

Práca poukázala na dva faktory – rodinu a masmédiá. Ako uvádza S. Aufenanger (2004) v rodinnej praxi sa javia ako osvedčené dva koncepty práce s masovokomunikačnými prostriedkami. Prvým konceptom je Meister-Lehrlings-Koncept**.** Podstatu tohto modelu tvoria kompetencie osoby, ktorá nechá učiaceho sledovať, ako vykonávať určitú činnosť. Konkrétne to znamená, že matka a dcéra sedia spolu pri počítači, matka spustí program a ukáže, ako sa obsluhuje. Potom dá dcére priestor vyskúšať si spustenie a obsluhu počítača. Ďalší koncept praktizujú väčšinou deti, ktoré nezaujato a bez strachu skúšajú ovládanie médií. Z tohto dôvodu je potrebné, aby rodičia viedli s dieťaťom rozhovory na témy, s ktorými sa pri práci s novými médiami stretli, ktoré ich nejakým spôsobom vydesili, prekvapili. Takisto je dôležité, aby rodičia nenechávali dieťa bez dozoru a kontroly a viedli svoje ratolesti k tomu, aby neposkytovali svoje osobné údaje. Zároveň je nutné upozorniť deti, aby nikdy nezasielali fotografie, ktoré by mohli druhých kompromitovať. Veľmi málo rodičov je pripravených poskytnúť dieťaťu kompetentné informácie ako pracovať s médiami. Preto považujeme za mimoriadne dôležité mediálne vzdelávať rodičov tak, aby mohli svoje mediálno-výchovné úlohy kompetentne plniť. Veľké poslanie vidíme v tom, aby sa v oblasti vplyvu médií vzdelávali aj učitelia, pretože pri slabnúcom vplyve, resp. negatívnom vplyve rodiny, spoločnosť očakáva, že výchovné pôsobenie preberie škola. Veľký prínos vidíme v zavedení predmetu mediálna výchova na všetky typy a stupne škôl.

Rozhodujúce je tiež, aby sme si všimli nasledovné: dnešné deti sú budúci rodičia. Aj ich musíme urobiť schopnými, vedieť kompetentne splniť úlohy mediálnej výchovy v meniacom sa mediálnom svete. Na to však nestačí dnešná rodinná mediálna výchova. Oveľa viac sa od škôl a mimoškolských zariadení žiada, aby prebrali časť tejto úlohy. Len súhrou rozmanitých postupov v rozličných inštitúciách môžme so spokojným svedomím hľadieť v ústrety mediálnym požiadavkám budúcnosti.

Summary : A family have always had to line up with influence of traditional medias (radio, television), but now it has to deal with new electronic medias (internet, computer). In the study, we deal with medias as complementary factor of breeding, we analyze their effect on family and children’s behavior.

Key words : Child. E-generation. Internet. Youth. Computer’s game. Family. Television. Family media’s breeding.

Literatúra:

AUFENANGER, S. 2004. Familie und neue Medien. *Medienimpulz*, [online], 2004, č. 47, [cit. 2006-08-19]. Dostupné na: ‹http://www.mediamanual.at/mediamanual/themen/pdf/kinder/47_Aufenanger.pdf›

BERK, L. E. 1994. Child Development. Massachusetts : Allyn and Bacon a Division of Paramount Publishing, 1994, ISBN 0-205-15473-5

BUJNOVÁ, E. 2005. Rodičovstvo, rodičovské role a ich premeny. *In RODINA NA PRELOME TISÍCROČIA. Zborník referátov z medzinárodnej vedeckej konferencie.* Nitra : FSVaZ UKF, s. 478 – 483, ISBN 80-8050-914-X

DUNOVSKÝ, J. et. al. 1999. *Špeciální pediatrie*. Praha : Grada, ISBN 80-7169-254-9

ĎURDIAK, Ľ., GATIAL, V. 2006. Psychohygiena a podpora duševného zdravia vo výchovnom a kariérovom poradenstve. *In ĎURDIAK, Ľ., GATIAL, V. 2006. Psychologické aspekty výchovného a kariérového poradenstva.* Nitra : PF UKF, KAPITOLA 3. s. 38 – 160, ISBN 80-8094-060-6

GESERICK, CH. 2005. *Neue Medien im familialen Kontext.* Wien : Institut fűr Familienforschung, [online] 2005, č. 47, [cit. 2007-10-29]. Dostupné na: ‹www:oif.ac.at›

HAMAROVÁ, J., HOLKOVIČ, Ľ. 1987. *Rodina, spoločnosť, výchova*. Bratislava : SAV, 159 s. 1987

HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál. 232 s., ISBN 80-7178-888-0

HOLLÁ, K. 2006. Vplyv masových médií na agresívne správanie žiakov. *In Násilie v rodine a v škole III. : príčiny vzniku a spôsoby ich odstraňovania.* Nitra : FSV a KPP. s. 89 – 99 ISBN 978-80-8094-148-0

KAČÁNI, V. et. al. 1999. *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava : SPN, 214 s., ISBN 80-08-02830-0

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA B. 2001. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha : Portál, 456 s., ISBN 80-7178-585-7

KURINCOVÁ, V. 2001. Kooperácia rodiny a školy. *In PORUBSKÁ, G., SEIDLER, P., KURINCOVÁ, V. Diferenciácia, integrácia, kooperácia v edukačnom prostredí.* Nitra : PF UKF, ISBN 80-8050- 415-6

KURINCOVÁ, V. 2005. (In)akosti výchovy na pozadí rodinného prostredia. *In SEIDLER, P., KURINCOVÁ, V. (In)akosti v edukačnom prostredí.* Nitra : PF UKF, s. 124 – 242, ISBN 80-8050-839-9

LULL, J. 1990. Families´Social Uses of Television as Extension of Househlod. *In BRYANTS, J. Television and the American Family*. [online] [cit. 2008-01-18]. Dostupné na: ‹http://www.amazon.com/Television-American-Family-Leas-Communication/dp/0805834222

MANNIOVÁ, J. 2006. Autorita a štýly výchovy v súčasnej rodine. *Pedagogická revue*, roč. 58, č. 2, s. 142-155.

McQUAIL, D. 2002. *Úvod do teórie masové komunikace*. 2. vyd. Praha : Portál, 448 s., ISBN 80-7178-200-9

ONDREJKOVIČ, P., MAJERČÍKOVÁ, J. 2005. Zmeny v spoločnosti a zmeny v rodine. *In RODINA NA PRELOME TISÍCROČIA. Zborník referátov z medzinárodnej vedeckej konferencie.* Nitra : FSVaZ UKF, s. 18 – 34, ISBN 80-8050-914-X

POSOLSTVO SV. OTCA JÁNA PAVLA II. k 38. svetovému dňu spoločenských komunikačných prostriedkov [online], 2004, [cit. 2008-01-19]. Dostupné na: ‹http://ff.ku.sk/profil/p_oleksak/data/pos/posolstvo_2004.rtf›

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997, 495 s. ISBN 80-7178-170-3

STAŠOVÁ, L. 2001. Rodina jako výchovný a socializační činitel. *In KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et. al. Prostředí, člověk, výchova. K otázkám sociální pedagogiky.* Brno : MUNI, s. 78 – 85, ISBN 80-7315-004-2

ŠEĎOVÁ, K. 2007. *Děti a rodiče před televizí. Rodinná socializace dětského televizního diváctví.* Brno : Paido, 157 s. ISBN 978-80-7315-149-2
ŠRAMOVÁ, B. 2001. Agresivita a prosociálne správanie. *In Školská psychológia – intervenčné programy zamerané na rozvoj osobnosti.* Nitra : PF UKF, s. 65 – 79, ISBN 80-8050-458-X
TELCOVÁ, J. 1999. Nečinnost nebo neúčinnost státu ve vztahu k poskytovaní nepřiměřených informací dětem zejména prostředníctvím televizního vysílaní agrese a reklamy. *In VÝCHOVA A PRÁVA DÍTĚTE NA PRAHU TISICLETÍ. Sborník příspěvku z 8. konference ČPdS*. Brno : MUNI, s. 284 – 287, ISBN
VLASTNÍK, J. 2005. *Televizní násilí a zákon. Vliv televizního násilí na kriminalitu děti a mládeže a jeho zákonná úprava*. Praha : Votobia, 248 s., ISBN 80-7220-245-6
www.blinde-kuh.de
www.flimmo.de
www.kindersindtabu.de

Kontakt: Mgr. Katarína Hollá
Univerzita Konštantína Filozofa
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky
Drážovská 4, 949 01 Nitra
e-mail: kholla@ukf.sk

Príspevok bol napísaný v rámci výskumnej úlohy VEGA 1/3632/06 „CESTY K INKLÚZII Východiská inkluzívnej pedagogiky a ich implementácia v pedagogickej praxi v kontexte novodobých trendov edukácie“.

Premeny slovenskej rodiny v kontexte transformačných a integračných procesov

Jolana Hroncová - Jeanette Hroncová, SR

Anotácia: V príspevku sú analyzované dôsledky transformačných procesov na slovenskú rodinu od roku 1989 do súčasnosti. Osobitná pozornosť je venovaná dôsledkom nezamestnanosti na slovenskú rodinu, ktorá sa prejavila v ekonomických problémoch, ďalej demografickým zmenám v slovenskej rodine najmä poklesu sobášnosti a pôrodnosti, zvyšovaniu rozvodovosti a iným problémom.

Kľúčové slová: transformačný proces, rodina, problémy rodiny, nezamestnanosť, ekonomické problémy, životné náklady, rozvodovosť, znižovanie pôrodnosti a sobášnosti.

Poznámka: Príspevok je jedným z priebežných výstupov výskumnej úlohy VEGA č. 1/0257/08 pod názvom „Dôsledky transformačných procesov v Slovenskej republike na rodiny v Banskobystrickom kraji.“

1 Nezamestnanosť a ekonomické problémy rodiny

Rodina je jednou z foriem spoločenskej mikroštruktúry. Jej vývoj bol a stále aj je ovplyvňovaný celkovým vývojom spoločnosti. „Je produktom spoločnosti a preto je vzťah medzi rodinou a spoločnosťou veľmi úzky a obojstranný. Do života rodiny sa premieta život spoločnosti a naopak“.(Arnoldová, M., 2003, s. 857)

Funkcie rodiny, jej chápanie, „morálny kódex správania“ jej členov, štruktúra rodiny v jej celkový status sa vyvíjali v závislosti na ekonomickom, politickom a kultúrnom vývoji spoločnosti.

Transformačné procesy v Slovenskej republike po roku 1989, ktoré vyvolali hlboké politické a ekonomické premeny s následnými sociálnymi a kultúrnymi dôsledkami vyvolali aj proces premien v slovenskej rodine. V Medzinárodnom roku rodiny, v roku 1994, sa v odbornej literatúre konštatovalo, že slovenská rodina prežíva krízu a že kríza spoločnosti sa prejavuje v kríze rodiny (Zelina, M., 1994, s. 25).

„Zmena politickej scény a orientácie so sebou priniesla liberalizáciu cien, odstránenie dotácií, reštrukturalizáciu podnikov, zmenu výrobných programov. Uvádzané zmeny v hospodárskej sfére v krajine zasiahli slovenské rodiny a jej členov nepripravené. Občania boli zvyknutí na centrálne rozdeľovanie práce, mzdové regulácie a zabezpečenie plnej zamestnanosti“ (Matulay, S.- Matulayová, T., 1998, s. 50-51). Na druhej strane systém miezd a platov bol postavený tak, že v podstate iba mierne prekračoval výšku sociálneho minima a bol dopĺňaný rozsiahlym subvencovaním cien, aby sa predišlo ich zvyšovaniu.

Podľa J. Manniovej sa rodina v súčasnosti stáva synonymom hľadania novej kvality života i napriek negatívnym skutočnostiam a úvahám o kríze, ktorá ju postihuje (Manniová, J., 2000, s. 3).

Celkové zmeny v spoločnosti sa vo vedomí ľudí transformujú do nových problémov, ktoré postihujú mikrosvet ľudí. Obdobie štátneho paternalizmu typického pre socializmus sa so zánikom socializmu u nás skončil, nastalo obdobie zvýšenej zodpovednosti jednotlivca za seba a svoju rodinu. „Vlastná zodpovednosť rodiny za svoju budúcnosť je vyjadrením bytostnej potreby človeka dozrievať činnosťou a zodpovednosťou. To zdôvodňuje uplatňovanie princípu subsidiarity v štátnej rodinnej politike. Spočíva v nezasahovaní vyšších

úrovní do výkonu funkcií nižších úrovní, čo prispieva k ich aktivizácií (Lenczová, T., 1998, s. 39).

Proces premeny spoločnosti i rodiny v transformačnom období nebol bez problémov a protirečení. Tvrdé dopady ekonomickej transformácie na väčšinu obyvateľstva i prienik konzumného štýlu života a tiež iných negatívnych javov sa nepriaznivo odrazili aj na rodinách v postkomunistických krajinách, včítane slovenskej rodiny.

K najzávažnejším negatívnym dôsledkom transformačných procesov na rodinu v Slovenskej rodine patria **ekonomické problémy**.

Dôsledky ekonomickej transformácie spoločnosti sa prejavili na slovenskej rodine dosť negatívne. Mnoho rodín sa ocitlo na pokraji biedy v dôsledku nárastu nezamestnanosti, zvyšovania životných nákladov a iných negatívnych javov, ktoré sprevádzajú politickú a ekonomickú transformáciu v spoločnosti, slovenská rodina sa ocitla v kríze a mnoho rodín nedokáže dostatočne plniť svoje úlohy bez pomoci spoločnosti“ (Hroncová, J.- Emmerová, I., 2004, s 98-99).

Ekonomické problémy rodín sa prejavujú v hmotnom nedostatku a neschopnosti rodiny zabezpečiť každodenný chod domácnosti a uspokojiť ani základné životné potreby členov rodiny. Iné sociálne, kultúrne a duchovné aktivity sú v dôsledku nedostatku finančných prostriedkov tiež nie rozvíjané.

K najčastejším príčinám nedostatku finančných prostriedkov v rodine a adekvátneho zabezpečovania životných potrieb rodiny patrí nezamestnanosť v rodine buď u jedného, alebo aj u obidvoch rodičov.

1.1 **Vplyv nezamestnanosti na rodinu**

Nezamestnanosť predstavuje závažný celosvetový problém. V Slovenskej republike vznikla ako sprievodný jav a negatívny dôsledok politicko-ekonomickej transformácie po roku 1989. Odvtedy má vzostupnú tendenciu a negatívne ovplyvňuje fungovanie spoločnosti i život obyvateľov. Pred rokom 1989 existovala tzv. plná zamestnanosť a povinnosť pracovať bola zakotvená v legislatíve. Pre našu spoločnosť bola nezamestnanosť preto javom novým, neočakávaným, na ktorý občania neboli dostatočne pripravení. Taktiež štátne orgány ju zatiaľ nedokázali uspokojivo riešiť.

Nezamestnanosť vplýva negatívne ako na jednotlivca, tak aj na štát ako celok. Z hľadiska jednotlivca predstavuje strata práce výraznú redukciu jeho príjmov a zníženie životného štandardu. Najzhubnejšie pôsobí dlhodobá nezamestnanosť, ktorá vedie k strate profesijných zručností a k znehodnoteniu dosiahnutého odborného vzdelania. Spôsobuje tiež spoločenskú izoláciu osoby resp. aj rodiny nezamestnaného. Nezamestnaní trpia po stránke psychickej, fyzickej, sociálnej i materiálnej.

Z hľadiska ekonomiky znamená nezamestnanosť **stratu produkcie príjmov, a plytvanie finančnými zdrojmi štátu**. Nezamestnanosť prispieva k deficitu verejného rozpočtu. Straty v daňovej oblasti a v oblasti sociálneho poistenia znižujú príjmovú stránku rozpočtu, zatiaľ čo podpory v nezamestnanosti a sociálne dávky zaťažujú výdavkovú časť. S nezamestnanosťou súvisí aj rast sociálnych problémov (Čejková, M., 1998, s. 23).

Podľa Mareša je nezamestnanosť prirodzeným fenoménom a atribútom slobodnej spoločnosti, založenej na trhovom mechanizme a demokracii. To znamená, že je spojená:

- s pohybom ekonomiky, ktorá vyžaduje aj zodpovedajúci pohyb pracovníkov, čo je spojené s určitým časom, počas ktorého sa obidva pohyby navzájom prispôsobujú
- so slobodnou voľbou jedinca o tom, či prijme zamestnanie, alebo bude existenčne závislý na iných príjmoch, napr. na sociálnych dávkach, podporách od charitatívnych organizácií alebo od rodiny, či príjmoch z činnosti v tieňovej ekonomike (Mareš, P., 1994, s. 11).

Transformácia slovenskej ekonomiky sa nevydarila podľa pôvodných očakávaní a jej negatívne dôsledky dopadajú na obyvateľstvo veľmi ťažko, najmä na oblasť životných istôt

obyvateľstva (pokles kurzu koruny, liberalizácia cien a nájomného, rast inflácie, stagnácia reálnych miezd) dôsledkom čoho je vysoká miera nezamestnanosti od roku 1990 do súčasnosti v porovnaní s inými krajinami OECD.

Pre trh práce v SR, teda bola a je stále charakteristická vysoká miera nezamestnanosti. Jej hlavné znaky a zároveň problémy v súčasnosti by sme mohli zhrnúť nasledovne:

- tendencie fixovania vysokého počtu dlhodobo nezamestnaných
- znižovanie počtu tých, ktorí majú nárok na podporu v nezamestnanosti, veľké percento nezamestnaných prepadá do záchrannej sociálnej siete
- zvyšujúci sa počet nezamestnaných žien, najmä bez vzdelania
- najvýraznejšiu skupinu nezamestnaných tvoria mladí ľudia od 15-29 rokov a nezamestnanosť mladých ľudí bez náročnejšej odbornej profilácie
- zvyšujúci sa počet ľudí v preddôchodkovom veku
- veľké regionálne rozdiely vo všeobecnej, ale aj dlhodobej nezamestnanosti
- vznik segmentácie trhu práce aj z hľadiska sociálneho
- existencia zaostávajúcich regiónov s nadmernou koncentráciou rómskeho obyvateľstva, s vysokou nezamestnanosťou a veľkou neadaptabilitou pre kvalifikovanejšie pracovné príležitosti
- nízka profesionálna a regionálna mobilita pracovných síl
- vysoký podiel uchádzačov o prácu na jedno voľné pracovné miesto
- postupne sa zvyšujúci počet aj podiel nezamestnaných vyžadujúcich osobitnú starostlivosť (Správa o miléniových rozvojových programoch OECD., 2003, s. 58-59).

Pri hľadaní dôsledkov nezamestnanosti na život človeka je potrebné vidieť nielen jeho osobnú situáciu v ktorej sa ocitol, ale aj jej vplyv na celú rodinu. Podľa P. Mareša má nezamestnanosť vplyv na rodinu nielen prostredníctvom finančných ťažkostí, ale aj prostredníctvom:

- štrukturálnej dezorganizácie a krízy, krízy rodinného systému a narušenia denných rodinných zvyklostí,
- zmien v sociálnych vzťahoch a sociálnej izolácii rodiny v nezamestnanosti,
- zmien postavenia nezamestnaného jedinca v rodinnom systéme, stratou jeho statusu a autority, odvodených zo zamestnania a z jeho príspevkov do príjmu rodiny,
- zmien v rozdelení domácich prác (Mareš, P., 2002, s. 80)

Strata statusu, ktorá je spojená s nezamestnanosťou sa dotýka nielen nezamestnaného, ale aj jeho rodiny. A to nielen v zmysle statusu v širšej spoločenskej štruktúre a mimo rodinných vzťahoch, ale aj v zmysle straty statusu nezamestnaného jedinca.

Nezamestnanosť člena rodiny narúša vnútorné pravidlá fungovania rodiny a domácnosti, najmä zaužívanú deľbu úloh a činností v rodine. Často dochádza k posunu tzv. ženských a mužských rol v rodine. Prítomnosť nezamestnaného muža v rodine môže vytláčať ženu z tradičného priestoru v domácnosti a zároveň znamená stratu jeho úlohy živiteľa rodiny, čo môže so sebou prinášať u neho psychické traumy a napätie. Podľa P. Mareša nezamestnanosť môže tiež narušiť alebo aj úplne rozbiť vzťahy medzi jednotlivými členmi rodiny v dôsledku napätia vznikajúceho so stresu spôsobeného nedostatkom finančných prostriedkov a tým aj nedostatkom prostriedkov potrebných k životu (Mareš, P., 2002, s. 80).

Ako ďalej P. Mareš uvádza: „Súčasne sa ukazuje aj súvislosť medzi nezamestnanosťou a násilnými činmi v rodine a to ako medzi partnermi navzájom, tak aj vo vzťahu k deťom. Tento problém je pravda komplexnejší – domáce násilie nemusí byť vyvolávané samotnou nezamestnanosťou, (aj keď táto môže byť spúšťacím katalyzátorom), môže však byť spojené s určitými faktormi (nízka úroveň vzdelania, psychické ťažkosti a pod.), ktoré jedinca okrem predispozície k násiliu vedú aj k pravdepodobnejšej strate zamestnania.“ (Mareš, P., 2002, s. 81)

T. Lenczová v tejto súvislosti tiež uvádza, že: „nezamestnanosť môže vytvárať také masívne krízové situácie, že si s nimi jednotlivec ani rodina nedokážu poradiť a stávajú sa tak nielen klientmi sociálnych skupín štátu, ale aj objektom sociálnej práce“ (Lenczová, T., 1998, s. 66)

1.2 **Zvyšovanie životných nákladov**

Ekonomické problémy majú nielen rodiny nezamestnaných, ale aj väčšina ostatných rodín, najmä rodín s priemernými a podpriemernými príjmami. Podľa správy Európskej únie 20 % ľudí v SR žije v pásme chudoby, v rámci európskych krajín začlenených do Európskej únie patrí SR k najchudobnejším krajinám s najlacnejšou pracovnou silou. Nízka životná úroveň občanov SR v transformačnom období bola spôsobená aj neustálym zvyšovaním životných nákladov v dôsledku prudkého rastu cien, ktorý výrazne ovplyvňoval aj rodinný rozpočet. Podľa správ Štatistického úradu SR v porovnaní s rokom 1996 vzrástli v roku 2004 ceny potravín o 39,8%, odevy a obuvi o 40,3%, náklady na bývanie, vodu, elektrinu, plyn a iné palivá o 257 %, nábytok, vybavenie domácností a bežná údržba domu o 23,5 %, náklady na zdravotníctvo o 89 %, na dopravu o 65,4 %, pošta a telekomunikácie o 160,1 %, rekreácie a kultúra 55,4 %, vzdelávanie 53,9 %, rozličné tovary a služby 72,3 %. Napriek tomu, že reálna mzda stúpa, týmto hodnota koruny neustále klesá (www.statistics.sk).

V porovnaní s vyspelými európskymi štátmi patríme ku krajinám s lacnou pracovnou silou, ktorou často argumentovali aj predstavitelia politickej moci v uplynulom období, pri získavaní cudzích investorov k nám. Nízka cena práce sa odráža aj v raste priemernej mzdy, ktorá je vzhľadom k životným nákladom skutočne nízka. Väčšina pracujúcich občanov však nedosahuje ani priemernú mzdu.

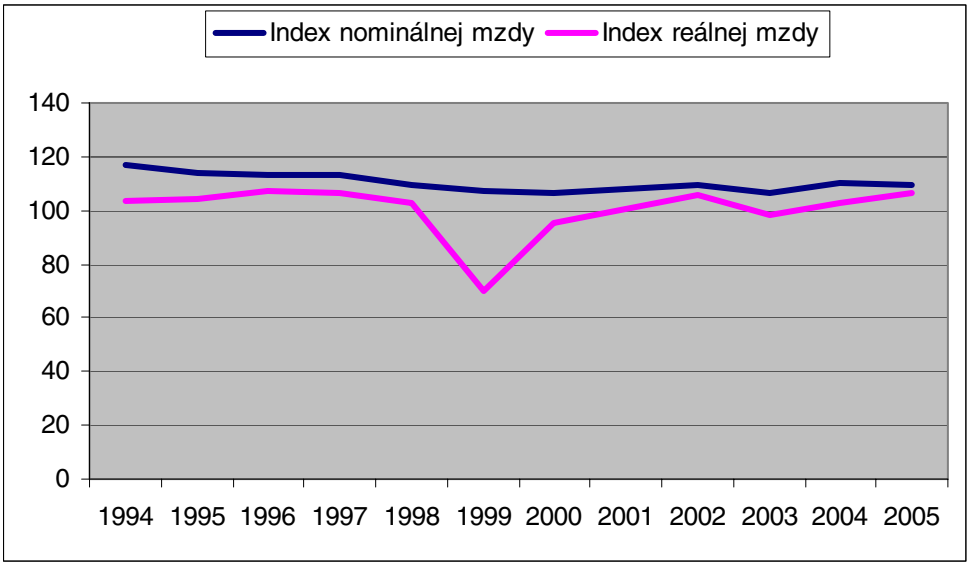
Priemerná mzda v hospodárstve SR dosiahla v roku 1994 výšku 6 294,- Sk. V roku 2002 dosiahla výšku 13 511,- Sk. Napriek jej nárastu bol vývin reálnej mzdy nižší než vývin mzdy nominálnej. Pod reálnou mzdou rozumieme podiel nominálnej mzdy a spotrebiteľských cien. Kým v roku 1994 narástla nominálna mzda v porovnaní s rokom 1993 o 17%, reálna mzda narástla iba o 3,2 %. V rokoch 1999 a 2000 bola reálna mzda dokonca nižšia než v predchádzajúcich rokoch. Nárast priemernej mesačnej mzdy v hospodárstve SR v prepočte na fyzické osoby uvádzame v tabuľke č. 1 a v grafe č. 1

T1 Priemerná mesačná mzda v hospodárstve SR (v prepočte na fyzické osoby)

Ukazovateľ	**1994**	**1995**	**1996**	**1997**	**1998**	**1999**
Priemerná mesačná nominálna mzda v SR	6 294,-	7 195,-	8154,-	9 226,-	10 003,-	10 728,-
Index nominálnej Mzdy	117,0	114,3	113,3	113,1	109,6	107,2
Index reálnej mzdy	103,2	104,0	107,1	106,6	102,7	69,9
Ukazovateľ	**2000**	**2001**	**2002**	**2003**	**2004**	**2005**
Priemerná mesačná nominálna mzda v SR	11 430,-	12 365,-	13 511,-	14 365,-	15 825,-	17 274,-
Index nominálnej Mzdy	106,5	108,2	109,3	106,3	110,2	109,2
Index reálnej mzdy	95,1	100,8	105,8	98,0	102,5	106,3

Indexy 100 predstavujú rovnaké obdobie minulého roku (2001). Index reálnej mzdy je vypočítaný ako podiel indexu nominálnej mzdy a indexu spotrebiteľských cien.
Zdroj: Štatistický úrad SR (www.statistics.sk).

G1 Index nominálnej mzdy a index reálnej mzdy



Zdroj: vlastné spracovanie

Nízka nominálna mzda je vo veľkej miere spôsobená vysokou nezamestnanosťou a previsom ponuky pracovnej sily nad dopytom na trhu práce. Táto skutočnosť núti pracovníkov v regiónoch s vysokou nezamestnanosťou pracovať iba za minimálnu mzdu. Taktiež existuje nerovnováha v náraste priemernej mzdy medzi odvetviami s národnom hospodárstve, kým niektoré odvetvia vykazujú nadpriemerné mzdy (finančníctvo, poisťovníctvo a pod.), v iných sektoroch, najmä prevahou ženskej pracovnej sily sú mzdy, podpriemerné (školstvo, poľnohospodárstvo, textilný priemysel a pod.).

1.3 Bytové problémy rodín

Nevyhnutnou podmienkou primeraného plnenia ekonomickej funkcie rodiny je príslovečná „strecha nad hlavou“, čiže **existencia bytu,** resp. domu pre založenie spoločnej domácnosti ako základu rodiny. Tento problém sa však pre mnoho mladých ľudí stáva veľmi ťažko riešiteľným bez pomoci vlastných rodičov. Štát sa zbavil paternalistického prístupu k občanom i rodine a namiesto toho začal vzrastať paternalizmus rodičov voči deťom. Neschopnosť riešiť bytový problém u mladých ľudí sa odráža v znižovaní sobášnosti a posúvaní vzniku manželstva na neskorší vek. Iba málo mladomanželov má hneď po sobáši vlastný byt, čo vedie opäť k viacgeneračným spolužitiam s rodičmi alebo starými rodičmi. Nedostatok finančných prostriedkov a snaha zadovážiť si byt sú často riešené odchodom mladých ľudí, resp. jedného partnera do zahraničia za prácou. Z hľadiska budúceho vývoja spoločnosti je potrebné aby štátna rodinná politika bola vo vyššej miere zameraná najmä na riešenie bytových problémov mladých rodín a situáciu aspoň časti nákladov na starostlivosť rodín o deti.

„ Ohrozené sú najmä mladé rodiny s deťmi, u ktorých zabezpečenie základných životných potrieb často presahuje ich finančné možnosti. Odbúravanie paternalistického prístupu štátu a finančnej podpory mladým rodinám značne sťažilo ich ekonomickú situáciu a zvýšilo ich závislosť na rodičoch, no taktiež sa odrazilo na poklese pôrodnosti“ (Hroncová, J.-Emmerová, I., 2004, s. 99)

Poruchy ekonomickej funkcie sa prejavujú v hmotnom nedostatku a neschopnosti rodiny zabezpečiť základné životné potreby členov rodiny, čo je v súčasnosti častým dôsledkom nezamestnanosti, zvyšovania životných nákladov a iných negatívnych dôsledkov transformačných procesov (Hroncová, J.-Emmerová, I., 2004, s. 99).

Pre plnenie nielen ekonomickej funkcie, ale aj ostatných funkcií rodiny, musia byť vytvorené určité rámcové legislatívne, ekonomické a kultúrne podmienky. Prvoradou úlohou štátu je zabezpečiť rodinám rámcové životné podmienky a dať im priestor na slobodnú voľbu vlastného spôsobu života a na uplatnenie vlastnej zodpovednosti. Rodinu je potrebné chápať ako primárny subjekt v spoločnosti. „Od realizácie novej koncepcie rodinnej politiky v našom štáte by sme mali očakávať intenzívne úsilie zamerané na posilnenie rodiny“ (Lenczová, T., 2000, s. 20).

2 Demografické zmeny

Ekonomické problémy v slovenskej rodine v transformačnom období po roku 1989, ale aj vplyv európskeho populačného trendu výrazne ovplyvnili biologicko-reprodukčnú funkciu rodiny, populačné správanie nášho obyvateľstva a celkový demografický vývoj spoločnosti. „Demografický vývoj spoločnosti je komplexný jav, ktorý je vonkajším prejavom skrytého, vzájomného pôsobenia „súkromnej sféry“ života existujúcich aj potencionálnych rodín a života spoločnosti, vrátane jeho medzinárodného kontextu. Vplyv vonkajších ekonomických, kultúrnych a sociálnych podmienok na postoje a demografické správanie jednotlivcov a manželských partnerov je modifikovaný individuálnym hodnotovým systémom a celkovým rodinným pozadím. Proces modifikácie nie je determinovaný, naopak má skôr náhodný charakter, resp. charakter pravdepodobnosti, čo objektívne sťažuje jeho predikciu“ (http://employment.gov.sk).

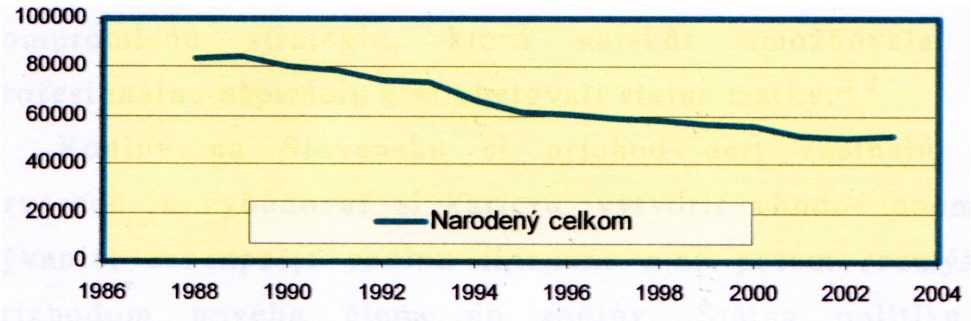
K charakteristickým znakom v demografickom vývoji na Slovensku v transformačnom období patrí prudký pokles pôrodnosti, pokles sobášnosti a zvyšovanie rozvodovosti.

2.1 Pokles pôrodnosti

Podľa M. Piscovej a J. Filadelfiovej „**počet narodených detí** na tisíc obyvateľov sa nepretržite **znižuje** od 50-tych rokov. Určitou výnimkou bol rok 1970, kedy sa najmä vplyvom viacerých propopulačných opatrení pôrodnosť dočasne zvýšila. Pokles sa nezastavil ani za ostatné „porevolučné“ roky. Od roku 1987 aj Slovensko kleslo pod hranicu jednoduchej reprodukcie (ktorá predstavuje 2,1 dieťa na jednu ženu). V roku 1992 dosiahol počet detí na jednu ženu 1,96 detí. Aj napriek tejto klesajúcej tendencii ešte stále patríme v rámci Európy ku krajinám s vyššou mierou plodnosti“ (Piscová, M.-Filadelfiová, J., 1994, s. 263).

Od roku 1992 index pôrodnosti naďalej klesal a v súčasnosti dosahuje približne 1,4 detí na jednu ženu (na rómsku matku 4,4). V porovnaní súčasnej pôrodnosti so situáciou pred rokom 1989 došlo skutočne k rapídnemu poklesu počtu narodených detí, čo znázorňujú údaje v grafe č. 2.

Graf 2 Počet narodených detí od roku 1988



Zdroj: http://www.infostat.skúvdcúdataúdataboris_files/sheet004.htm

Ako vyplýva z údajov uvedených v G2, počet narodených detí v roku 1988 činil 83 659. V roku 2002 sa narodilo len 51 035 detí. Pokles pôrodnosti sa zastavil až v roku 2003, kedy bol zaznamenaný mierny nárast novonarodených detí v porovnaní s predchádzajúcimi rokmi. V roku 2003 sa narodilo o 872 detí viac ako v roku 2002. K najvyššiemu nárastu došlo v Bratislavskom kraji, mierny pokles bol v Trenčianskom, Žilinskom a Prešovskom kraji. Aj napriek tomuto miernemu nárastu Slovensko patrí ku krajinám s najnižšou plodnosťou. Zmeny nastali aj v ďalších demografických procesoch. Od roku 2001 sa zvyšuje sobášnosť, znižuje potratovosť aj počet interupcií a medziročne klesá rozvodovosť (www.babetko.sk).

Za obdobie od roku 1990-1996 sa plodnosť žien na Slovensku znížila z 2,086 na 1,471 detí (www.employment.gov.sk). Pôrodnosť klesá jednak zo snahy rodín mať menší počet detí (z ekonomických, profesionálnych, zdravotných a iných dôvodov), ale tiež aj v dôsledku neplodnosti žien a dobrovoľnej bezdetnosti. Počet bezdetných manželstiev vzrastá, najmä u vysokoškolsky vzdelaných a emancipovaných žien. Podľa J. Možného : "Dobrovoľná bezdetnosť sa stala po druhej svetovej vojne i pri všeobecne dostupnej antikoncepcii na niekoľko desiatok rokov úplne marginálnou variantou biografie. V posledných rokoch sa však legalizuje ako významná alternalíva z možných životných stratégií. Trvalý pokles pôrodnosti bol spôsobený viac presunom od doteraz dominantného modelu rodiny s dvoma deťmi k rodine jednodetnej. Klesá počet veľkých rodín a vzrastá počet bezdetných rodín. Charakteristické to bolo najmä pre vysokoškolsky vzdelané ženy. Rozhodovali sa často mať jedno „statusové" dieťa – ako kompromisnú stratégiu, ktorá najskôr umožňovala zachovať profesionálnu ašpiráciu čím obetovali status matky" (Možný, I., 1999, s. 126).

Štátna rodinná politika u nás po roku 1989 zatiaľ nevyužívala dostatočné propopulačné ekonomické opatrenia, ktoré by stimulovali zvýšenie indexu pôrodnosti, najmä u mladých rodín, materiálne a finančne nie dostatočne zabezpečených.
Súčasné vysoké náklady na starostlivosť o dieťa sú pre mnohé mladé rodiny nie zvládnuteľné, čím sa dieťa stáva pre ne veľkou finančnou záťažou či „luxusom".

Aj keď v transformačnom období slovenská rodina viac napodobňuje reprodukčné správanie tzv. „európskej rodiny", vek matiek je stále nižší, než v západných európskych krajinách.
„**Štruktúra živonarodených detí** podľa veku matky zostáva dlhodobo zachovaná, najpočetnejšou pôrodnosťou sa vyznačuje veková skupina žien 20-24 ročných, v ktorej sa rodí viac ako 40% detí narodených v sledovanom roku. V poradí ďalšia je veková skupina 25-29 ročných žien, na ktorú pripadá cca 25%-ný podiel živonarodených detí. V posledných rokoch mierne vzrástlo zastúpenie detí, ktoré sa narodili matkám starším ako 30 ročným a klesol podiel detí narodených matkám mladším ako 20 ročným. Celkovo znižujúca pôrodnosť sa najvýznamnejšie prejavuje práve vo vekovo mladších skupinách žien z kategórie 20-29 ročných. Najvyššia pôrodnosť je vo veku 22-23 rokov ženy. Tento ukazovateľ zostáva rovnako dlhodobo bez výraznejších zmien" (www.employment.gov.sk).

Veková štruktúra obyvateľstva je výsledkom pôrodnosti, úmrtnosti a reprodukčných procesov. Klesaním detskej zložky obyvateľstva a postupným rastom poproduktívnej zložky

stráca populácia Slovenska prívlastok mladej populácie a nadobúda rysy populácie západoeurópskeho typu (www.employment.gov.sk).

Postupné stárnutie obyvateľstva v SR začína vyvolávať vážne problémy v spoločnosti, dôsledkom ktorých bola uskutočnená dôchodková reforma nielen u nás, ale aj v iných krajinách. Posúvanie dôchodkového veku smerom nahor a tiež reforma priebežného systému financovania dôchodkov a zavedenie tzv. kapitalizačného piliera, v ktorom si občania sporia na svoje dôchodky na súkromných osobných účtoch, má predísť zrúteniu dôchodkového systému v nasledujúcich rokoch.

K. Pastor príčiny poklesu pôrodnosti v SR analyzuje v širších súvislostiach a medzi najdôležitejšie z nich zaraďuje: (Lenczová, T., 1998 s. 66).

- nové životné možnosti mládeže, cestovanie, podnikanie, štúdium v zahraničí, nové možnosti trávenia voľného času,
- preberanie západných modelov správania, sprostredkúvaných najmä masmédiami a umožnené širšou ponukou antikoncepčných prostriedkov, napr. nárast akceptácie predmanželskej sexuálnej aktivity,
- nepriaznivá hospodárska situácia, obavy z ďalšieho nárastu nákladov na výchovu dieťaťa,
- nedostatok bytov, vysoké ceny bytov, resp. nájomného,
- hrozba nezamestnanosti pre mladých ľudí,
- vyššie ašpirácie na rast životnej úrovne,
- prechod na nový spôsob života spoločnosti a v zmene v stupnici hodnôt,
- zatiaľ málo uznávaný spoločenský status materstva.

Možno konštatovať, že na znižovaní pôrodnosti v SR v transformačnom období sa podieľa viacero príčin, ktoré spolu navzájom súvisia, no ekonomické problémy sú dominantné.

V roku 2004-2005 sa pokles pôrodnosti v SR už zastavil a nastal mierny nárast pôrodnosti, čo možno považovať za pozitívny jav.

2.2 Vývoj sobášnosti a rozvodovosti

Dominantným typom rodín nielen u nás, ale aj v zahraničí je manželská rodina, ktorá vznikla uzavretím manželstva sobášom. „Pre väčšinu dospelých ľudí je ideálom život v páre. Slobodné ženy s vyšším vzdelaním sa pri charakterizovaní ideálneho života zhodli v tom, že je dôležité získať výhody manželstva a pritom sa vyhnúť jeho nevýhodám. Vôbec tým nemyslia financie. Skôr myslia na budovanie osobnej identity. Manželský život je dôležitejší ako slobodný stav, alebo osamelý život, pretože dáva človeku pocit, že nie je len verejnou osobou, jedincom, ktorý žije len podľa logiky zištného záujmu a sociálnej konkurencie, ktorá prevláda v pracovnej sfére. Súčasný individualizmus rodinu destabilizuje, ale nedokázal ju spraviť zbytočnou. Vytvorením páru je pre každého z páru príležitosť k spoločnému uznaniu jeho špecifickej kompetencie,“ takto hodnotí súčasnú rodinu F. de Singly v knihe Sociologie současné rodiny (Singly, F., 1999, s. 91).

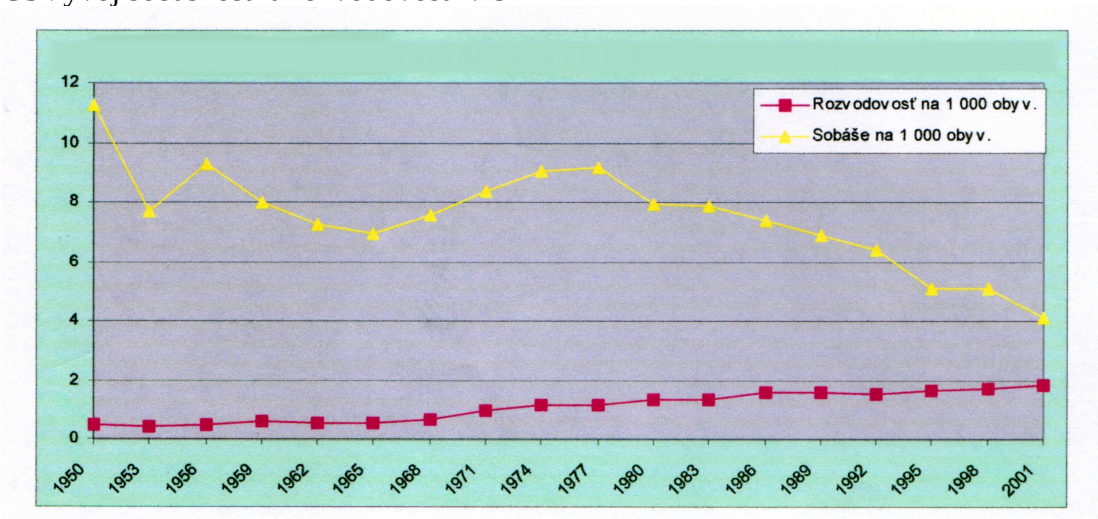
Rodina, ktorá vznikla na základe manželstva je zatiaľ vysoko akceptovanou formou spolužitia na Slovensku. U väčšiny obyvateľstva stále pretrváva odmietavý postoj k iným formám spolužitia, aj keď tento konzervativizmus sa v transformačnom období už zmierňuje. Aj keď väčšinu detí na Slovensku sa rodí v manželstve, takmer polovica neviest uzatvára manželstvo v stave tehotnosti. V transformačnom období však pomerne prudko stúpa aj počet nemanželských detí (Piscová, M.- Filadelfiová, J., 1994). Porovnávajúc vývoj európskej a slovenskej rodiny od 2.svetovej vojny do 90-tych rokov autorky Picsová, M.- Filadelfiová J., píšu, že sobášnosť na Slovensku v porovnaní so západnou Európou je stále vysoká a že partneri sa ponáhľajú do manželstva, ale neponáhľajú sa z neho von, čím poukazovali aj na nižší vek partnerov pri uzavieraní manželstva a tiež na nižšiu mieru rozvodovosti (Piscová, M.- Filadelfiová, J., 1994).

Podľa autoriek slovenská rodina sa vo vývoji oneskoruje za „európskou rodinou“ približne o 10-20 rokov. Po druhej svetovej vojne prekonala európska rodina viaceré etapy vývoja. Prvá etapa trvala do 60-tych rokov, kedy rodiny začínali svoju „renesanciu“, ktorá sa prejavila vysokou mierou sobášnosti, nízkou mierou rozvodovosti a vzostupom pôrodnosti. V 60-tych rokoch nastali opačné tendencie, kedy v západných krajinách začali prevládať liberalistické tendencie k partnerskému spolužitiu. Bolo to obdobie tzv. “sexuálnej revolúcie“ a sexuálnej slobody na šírení ktorej participovalo hnutie „hippies“. Táto etapa vývoja európskej rodiny bola typická poklesom sobášnosti, rastom rozvodovosti a nemanželských foriem partnerského spolužitia, ktoré sa odrazilo vo vysokom počte nemanželských detí (na Islande a vo Švédsku ich bolo viac než polovica). Tretia etapa vývoja európskej rodiny nastáva v 80-tych rokoch 20. storočia. Táto etapa bola charakteristická určitou stabilizáciou rodiny, poklesom rozvodovosti, nástupom sobášnosti a pôrodnosti. Na stabilizáciu rodiny a vzostupu sobášnosti mal značný vplyv aj nástup AIDS na svetovú scénu, ktorý vyvolal zmeny v sexuálnom správaní jednotlivcov a znížil mieru liberalizmu v oblasti sexuálneho správania (Piscová, M.- Filadelfiová, J., 1994).

Podobne ako M. Piscová a J. Filadelfiová hodnotí vývoj sobášnosti a rozvodovosti aj B. Vančo (Vančo, B., 1998, s. 15). Podľa neho až do polovice 60-tych rokov sobášnosť v celej Európe rástla, alebo bola z hľadiska dnešného pohľadu na vysokej úrovni. Bolo bežné, že viac ako 90 percent mužov a žien uzavrelo počas života aspoň raz manželský zväzok. Dominantným typom partnerského spolužitia bol manželský pár s deťmi. Na prelome 60-tych a 70-tych rokov došlo v Európe k výraznej zmene v populačnom a demografickom vývoji. Prudko klesla plodnosť a pôrodnosť, vzrástla rozvodovosť a výrazne klesla sobášnosť. Manželstvá začali byť nahrádzané spolužitím bez sobáša. (Vančo, B., 1998, s. 15).

Na Slovensku, ale aj v iných štátoch bývalého východného bloku sa sobášnosť naopak, mierne zvýšila a tradičné formy partnerského spolužitia sa upevnili. Tento stav pretrvával až do 80-tych rokov. Rozvodovosť začala stúpať v 70-tych rokoch a odvtedy má stále stúpajúcu tendenciu. Vývoj sobášnosti a rozvodovosti v SR od 50-tych rokov 20-teho storočia do súčasnosti uvádzame v grafe č. 3.

G3Vývoj sobášnosti a rozvodovosti v SR



Zdroj: štatistický materiál- ŠÚ SR (Výskumné demografické centrum)

Po roku 1989, v transformačnom období, dochádza v SR k podstatným zmenám v demografickom správaní obyvateľstva, najmä u mladej generácie. Ekonomické problémy nútia mladých ľudí viac zvažovať dôležité životné kroky. Vo vývoji sobášnosti je atypický jej

nárast v roku 1990 a vzápätí pokles v roku 1991, čo bolo zrejme podmienené reakciou na správy o pripravovanom zrušení mladomanželských pôžičiek.
Zmena demografického správania obyvateľstva a značný pokles sobášnosti začal po roku 1992 a bol nesporne podmienený ekonomickou a sociálnou transformáciou štátu. Išlo o rast životných nákladov, reformu sociálnej politiky, zrušenie mladomanželských pôžičiek, zastavenie hromadnej bytovej výstavby a iné ekonomické nástroje, ktoré spôsobili nielen pokles sobášnosti, ale aj zníženie indexu pôrodnosti. Najradikálnejšie klesla sobášnosť v rokoch 1993 a 1994. V rokoch 1995-1998 sa stabilizovala a odvtedy sa opäť znižuje. Hrubá miera sobášnosti sa pohybovala okolo 5,10%. Rok 2000 znamenal po piatich rokoch stagnácie, ďalšie zníženie sobášnosti a hrubá miera sobášnosti klesla na hodnotu 4,80% (Obyvateľstvo Slovenska v rokoch 1950-2000. Inštitút informatiky a štatistiky. Bratislava 2001, s. 15). Niekoľkoročný pokles sobášnosti sa zastavil v roku 2002, kedy sa sobášnosť prvý raz od roku 1983 zvýšila.

S vývojom sobášnosti úzko súvisí aj rozvodovosť. Rozvod predstavuje jedinú spoločensky uznanú formu zániku manželstva počas života manželov. Nie je len záležitosťou súkromnou, ale je aj spoločenskou. Podľa Zákona o rodine č. 36/2005 Z. z. možno k zrušeniu manželstva rozvodom pristúpiť len v odôvodnených prípadoch. „Súd môže manželstvo na návrh niektorého z manželov rozviesť, ak sú vzťahy medzi manželmi tak vážne narušené a trvalo rozvrátené, že manželstvo nemôže plniť svoj účel a od manželov nemožno očakávať obnovenie manželského spolužitia. Súd zisťuje príčiny, ktoré viedli k vážnemu rozvratu vzťahov medzi manželmi a pri rozhodovaní v rozvode na ne prihliada. Súd pri rozhodovaní o rozvode vždy prihliadne na záujem maloletých detí“ (Zákon o rodine a o zmene a doplnení niektorých predpisov z 19.januára 2005. In: Zbierka zákonov č. 36/2005, s. 274).

Vývoj rozvodovosti v SR od 50-rokov 20-teho storočia má pozvoľne stúpajúci trend. V roku 1998 dosiahol počet rozvodov pripadajúci na počet sobášov hodnotu 58,8. Navrhovateľmi rozvodov sú z dvoch tretín ženy (Obyvateľstvo Slovenska v rokoch 1950-2000. Inštitút informatiky a štatistiky. Bratislava 2001, s. 15). Celková miera rozvodovosti je okolo 33%.

Približne v polovici 90.rokov prekročil počet rozvodov hranicu 9 tisíc a v roku 1999 sa priblížil k hodnote 10 tisíc. V roku 2002 bolo na Slovensku zaznamenaných doteraz najviac, až 10 960 rozvedených manželstiev. Odvtedy sa počet rozvodov udržuje tesne pod hranicou 11 tisíc. Vývojové tendencie rozvodovosti v Slovenskej republike v rokoch 1995 až 2004 uvádza tabuľka č. T2

T2 Základné charakteristiky rozvodovosti v SR v rokoch 1980-2004

		1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Návrhy na rozvod		11 765	12 222	11 838	12 116	12 457	12 027	12 443	13 752	13 606	13 857
Rozvody		8 978	9 402	9 138	9 312	9 664	9 273	9 817	10 960	10 716	10 889
Realizované návrhy (%)		*76,3*	*76,9*	*77,2*	*76,9*	*77,6*	*77,1*	*78,9*	*79,7*	*78,8*	*78,6*
Index rozvodovosti		*32,7*	*34,2*	*32,7*	*33,9*	*35,3*	*35,8*	*41,3*	*43,7*	*41,2*	*39,0*
Úhrnná rozvodovosť		*0,241*	*0,257*	*0,254*	*0,262*	*0,277*	*0,269*	*0,287*	*0,328*	*0,326*	*0,336*
Priemerný vek pri rozvode	Muži	*36,47*	*36,81*	*37,31*	*37,58*	*37,87*	*38,15*	*38,56*	*38,53*	*38,88*	*39,31*
	Ženy	*33,89*	*34,24*	*34,72*	*35,12*	*35,34*	*35,66*	*36,08*	*36,00*	*36,33*	*36,74*
Priem. dĺžka trvania rozvedených manželstiev		*11,19*	*11,30*	*11,79*	*12,11*	*12,35*	*12,73*	*13,12*	*13,06*	*13,34*	*13,59*
Rozvody s maloletými deťmi (%)		*75,5*	*74,5*	*73,0*	*72,5*	*70,7*	*70,2*	*70,1*	*70,2*	*69,7*	*67,3*

Zdroj: www.infostat.sk/vdc/pdf/popul2004.pdf

Z údajov uvedených v T2 je viditeľný postupný nárast rozvodovosti v rokoch 1995 až 2004, ktorý kulminoval v roku 2002. Priemerná dĺžka manželstva činila približne 12 rokov.

Vývoj rozvodovosti závisí od mnohých faktorov – individuálnych, spoločenských, ekonomických, sociálnych, právnych a tiež od vývoja sobášnosti. K vysokej rozvodovosti

v SR prispieva okrem vysokej sobášnosti aj nízky vek partnerov a utváranie veľkého počtu manželstiev v dôsledku tehotenstva partnerky.
Nový zákon o rodine č. 36/2005, ktorý nadobudol platnosť v roku 2005 uľahčil a skrátil rozvodové konanie tzv. rozvodov po vzájomnej dohode (dohodu medzi rozvádzajúcimi sa partnermi o majetkovom vyrovnaní, o starostlivosti o deti) (Zákon č. 36/2005 O rodine a zmene a doplnení niektorých zákonov, čiastka 20).

K faktorom, ktoré vedú k zvyšovaniu rozvodovosti možno priradiť aj zvyšovanie ekonomickej aktivity žien, ktorá vedie k ich väčšej ekonomickej a sociálnej nezávislosti, tiež prevaha záťaže pri zabezpečovaní chodu domácností a pod.

Vyššia rozvodovosť je typická pre viac rozvinuté regióny, nižšia pre menej rozvinutý kraj. Najnižšia rozvodovosť v Prešovskom kraji môže byť ovplyvnená aj vysokým zastúpením rómskeho etnika, u ktorého rozvodovosť nie je rozšírená.

T 3 Prí iny rozvodovosti v SR

Dôvod rozvodu	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
					Muži					
nevera	1 101	1 044	971	987	1 052	946	998	1 125	1 118	1 251
rozdielnosť pováh, názorov, záujmov	4 109	4 616	4 640	4 962	4 947	4 883	5 586	6 235	6 187	6 334
alkoholizmus	1 240	1 200	1 109	1 069	1 159	1 100	1 043	1 159	1 117	1 168
nezáujem o rodinu	984	947	858	847	1 006	893	865	884	708	617
súd nezistil zavinenie	350	336	311	286	309	323	286	318	287	300
ostatné príčiny	1 194	1 259	1 249	1 161	1 191	1 128	1 039	1 239	1 299	1 219
Spolu	8 978	9 402	9 138	9 312	9 664	9 273	9 817	10 960	10 716	10 889
					Ženy					
nevera	807	740	662	661	591	625	531	604	660	747
rozdielnosť pováh, názorov, záujmov	4 127	4 616	4 640	4 962	4 947	4 883	5 586	6 235	6 187	6 334
nezáujem o rodinu	488	428	385	358	424	433	369	369	278	235
súd nezistil zavinenie	2 144	2 142	2 030	2 025	2 359	2 095	2 096	2 294	1 881	1 932
ostatné príčiny	1 412	1 476	1 421	1 306	1 343	1 237	1 235	1 458	1 710	1 641
Spolu	8 978	9 402	9 138	9 312	9 664	9 273	9 817	10 960	10 716	10 889

Zdroj: www.infostat.sk/vdc/pdf/popul2004.pdf

Štruktúra rozvodov podľa príčiny rozvratu manželstva sa stabilizovala zhruba do polovice 80. rokov, keď sa za najčastejšiu príčinu rozvodu na strane muža aj ženy začala uvádzať rozdielnosť pováh, názorov a záujmov. Pred tým boli najčastejšími príčinami rozvodov na strane muža alkoholizmus, na strane ženy nevera. Počet rozvodov zapríčinených rozdielnosťou pováh, názorov a záujmov sa v roku 1995 pohyboval okolo 46% tisíc, v roku 1998 sa počet rozvodov priblížil k hranici 5 tisíc, čo v relatívnom vyjadrení predstavovalo 53% podiel všetkých rozvodov. Do konca roka 2004 sa podiel rozvodov zapríčinených rozdielnosťou pováh, názorov priblížil k 60%. Celkovo predstavoval nárast rozvodov na uvedenú príčinu 54 % v porovnaní s rokom 1995. Vysoká početnosť rozvodov manželstiev zapríčinených rozdielnosťou pováh, názorov a záujmov je spôsobená tým, že všeobecné pomenovanie uvádzanej príčiny umožňuje zahŕňať do tejto skupiny aj ostatné konkrétne príčiny rozvodov. Na ďalších miestach v poradí v sledovanom období 1995-2004 prevládajú rozvody spôsobené alkoholizmom a neverou muža, zo strany ženy sú to príčiny, kde súd nezistil zavinenie a ostatné príčiny. Táto štruktúra rozvodov podľa príčiny rozvratu manželstva sa zachovala aj v roku 2004. Viac ako polovicu rozvodov (58,2%), u ktorých bola príčina na strane muža tvorili rozvody spôsobené rozdielnosťou pováh, názorov a záujmov.

Rovnako veľký podiel na tú istú príčinu tvorili rozvody spôsobené ženami. U mužov boli v roku 2004 ďalej pomerne početné rozvody spôsobené neverou (11,5%) a alkoholizmom (10,7%). Takmer 6% tvorili ostatné príčiny na strane muža a 5,7% nezáujem muža o rodinu. Necelé 3% rozvodov zapríčinených mužmi tvorili rozvody, kde súd nezistil zavinenie (2,8%) a neuvážené uzavretie manželstva (2,5%). Zlé zaobchádzanie a odsúdenie pre trestný čin

muža bolo príčinou rozvodu 1,9% manželstiev. U žien boli druhé najpočetnejšie rozvody, kde súd nezistil zavinenie (7,7%), ďalej nasledovali ostatné príčiny (10,6%) a alkoholizmus (6,9%). Neuvážené uzavretie manželstva zo strany ženy bolo príčinou rozvodu u 2,5% manželstiev zapríčinených ženami a 2,2% tvorili rozvody z dôvodov nezáujmu o rodinu zo strany ženy. Podiel rozvodov manželstiev na ďalšie príčiny zo strany muža i ženy, ktoré sa ešte štatisticky sledujú nedosahovali ani 1% (www.infostat.sk).

Za závažnú možno považovať skutočnosť, že väčšinu rozvedených manželstiev čiže vyše 70% predstavujú manželstvá s maloletými deťmi. Prehľad rozvedených manželstiev s maloletými deťmi uvádzame v T4 .

T4 Rozvody pod a po tu maloletých detí

Počet maloletých detí	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
0	2 204	2 400	2 468	2 557	2 828	2 759	2 937	3 269	3 246	3 560
1	3 570	3 766	3 611	3 730	3 855	3 771	3 965	4 464	4 391	4 297
2	2 604	2 618	2 498	2 454	2 415	2 235	2 375	2 618	2 543	2 536
3+	600	618	561	571	566	508	540	609	536	496
Spolu	8 978	9 402	9 138	9 312	9 664	9 273	9 817	10 960	10 716	10 889
v %	*75,5*	*74,5*	*73,0*	*72,5*	*70,7*	*70,2*	*70,1*	*70,2*	*69,7*	*67,3*
Priemerný počet detí - rozvody spolu	*1,19*	*1,17*	*1,14*	*1,13*	*1,09*	*1,07*	*1,07*	*1,07*	*1,05*	*1,01*
Priemerný počet - rozvody s maloletými deťmi	*1,58*	*1,57*	*1,57*	*1,57*	*1,55*	*1,52*	*1,52*	*1,52*	*1,51*	*1,50*

Zdroj: www.infostat.sk/vdc/pdf/popul2004.pdf

Zloženie rozvodov podľa počtu maloletých detí sa v priebehu obdobia 1995-2004 zmenilo – postupne pribúda počet rozvodov bezdetných manželstiev. Na rast podielu rozvodov manželstiev bez maloletých detí má čiastočne vplyv aj predchádzajúci pokles plodnosti, zvyšovanie intervalu medzi sobášom a narodením detí a predlžovanie priemernej dĺžky trvania manželstva. Medzi rozvodmi tesne po sobáši prevládajú bezdetné manželstvá. Najvyššie intenzita rozvodovosti takýchto manželstiev je v prvom až treťom roku trvania manželstva. Naopak, manželstvá s maloletými deťmi sa rozvádzajú neskôr – najväčšiu rozvodovosť zaznamenávajú po piatich až siedmich rokoch. V relatívnom vyjadrení pripadá v súčasnosti 17,5% všetkých rozvodov bezdetných manželstiev na rozvody do troch rokov od sobáša, najväčší 33% podiel na rozvody po 25 rokoch od sobáša. Čo sa týka manželstiev s maloletými deťmi, takmer 39% z nich sa rozpadá do desiatich rokov od sobáša. Pomerne významnú časť rozvodov s maloletými deťmi (28,5%) tvoria aj rozvody po 10-14 rokoch od uzavretia manželstva (www.infostat.sk).

Intenzita rozvodovosti nezávisí na vzdelaní rozvádzajúcich sa partnerov, štruktúra rozvodov poda vzdelania však poskytuje určité zaujímavé výsledky. V roku 2004 sa najčastejšie rozvádzali muži aj ženy so stredným vzdelaním, pričom v prípade mužov to bolo stredné bez maturity (40,5%) a u žien s maturitou (49,4%). Podiel rozvodov s vysokoškolským a základným vzdelaním bol u oboch pohlaví podobný a pohyboval sa od 9-12%. Vo všetkých stupňoch dosiahnutého vzdelania dosahujú najvyššie podiely z celkového počtu rozvodov rozvody manželov s rovnakým vzdelaním (5,2% základné, 22% stredné bez maturity, 28,6% stredné s maturitou a 6,4% vysokoškolské vzdelanie). Je to v súlade so súčasným trendom uzatvárania manželstiev snúbencami s rovnakým ukončeným vzdelaním (www.infostat.sk **).**

Z vyššie uvedených údajov vyplýva, že slovenská rodina prešla v transformačnom období podstatnými zmenami a jej vývoj bol ovplyvnený v značnej miere nepriaznivou ekonomickou situáciou v Slovenskej republike, ale tiež aj značným napodobňovaním vývoja európskej rodiny. V súčasnom období už možno pozorovať vplyv pozitívnych výsledkov makroekonomického vývoja aj v oblasti rodiny, čo sa prejavuje znižovaným ekonomických problémov rodín, znižovaním nezamestnanosti členov rodiny a stabilizáciou reprodukčného správania. Propopulačná politika súčasnej vlády zrejme ovplyvní najmä stabilizáciu súčasných mladých rodín a ich reprodukčné

správanie v zmysle zvyšovania pôrodnosti, ktorá je žiaduca pre zastavenie „seniorizácie“ slovenskej spoločnosti.

Summary: In the article are analized implications transforming and integrating period on the slovak family from year 1989 to coincidence. Individual attention is to addict to the implication joblessness of the slovak family this implication are manifested on the economic problems.

Použitá literatúra:

Knižné publikácie
1. ČEJKOVÁ, M. 1998. Úloha ľudského faktora procese vytvárania zamestnanosti. In: sociálno-ekonomické problémy transformačného procesu. Zborník z medzinárodného vedeckého seminára. Banská Bystrica: EF UMB.
3. HRONCOVÁ, J.-EMMEROVÁ, I. 2004. Sociálna pedagogika. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, ISBN 80-83-028-2.
4. LENCZOVÁ, T. 1998. Štát v službách rodiny. 1.vyd. Bratislava, ISBN 80-7138-096-2
5. MAREŠ, P. 2002. Nezamestnanosť jako sociální problém. Praha, ISBN 80-86429-08-3.
6. MATULAY, S.- MATULAYOVÁ, T. 1998. Sociálna práca. 1. vyd. Nitra: UKF, ISBN 80-8050-210.
7. MOŽNÝ, I. 1999. Sociologie rodiny. 1. vyd. Praha, ISBN 80-85850-75-3.

Časopisecká literatúra
1. ARNOLDOVÁ, M. 2003. Rodinné právo a jeho miesto v systéme právneho poriadku. In: Justičná revue. Roč. 55, č. 10.
2. LENCZOVÁ, T. 2000. Zvýrazniť pozíciu rodiny v spoločnosti na Slovensku. In: Práca a sociálna politika. Roč.8, č. 3.
3. MANNIOVÁ, J. 2000. Charakteristické znaky súčasnej rodiny, jej problémy a riziká. In. Učiteľské noviny. Roč.50, č. 2.
4. PISCOVÁ, M.-FILADELFIOVÁ, J. 1994. Rodina v súčasnej Európe. In: Pedagogická revue. Roč. 46, č. 5-6.
5. VANČO, B. 1998. Vývoj sobášnosti a rozvodovosť v Slovenskej republike. In: Slovenská štatistika a demografia. Ročník 8, č. 1., s. 15.
6. ZELINA, M. 1994. Rodina a výchova. In: Pedagogická revue č. 46, č. 5, s. 25.

Iné zdroje
1. Obyvateľstvo Slovenska v rokoch 1950-2000. Inštitút informatiky a štatistiky. Bratislava 2001.
2. Zákon z 19.januára 2005 o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In: Zbierka zákonov č. 36/2005, čiastka 20, s.271
3. http:// www.statistics.sk/webdata/slov/tabulky/hispc/hispcda.htm
4. http://www.statistics.sk/webdata/sov/tabulky/pmm/pmm04.htm
5. http://employment.gov.sk/rodina-politika/analyza-populac-vyvoja:html
6. http// www.babetko.sk/user/view-page.php?pageid=76000§print.
7. http://www.employment.gov.sk/rodina_politika/analyza_populac_vyvoja.html
8. http://www.infostat.sk/vdc/pdf/popul2004.pdf

prof. PhDr. Jolana Hroncová, PhD., Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, č. t. : 048/4364756, e-mail: jhroncova@pdf.umb.sk, PhDr. Jeanette Hroncová, Povstalecká 16, 974 05 Banská Bystrica

Výchova v rodine z pohľadu dospievajúcich detí

Monika Kloknerová, SR

Anotácia: Štúdia sa zaoberá hodnotením rodičov vlastnými dospievajúcimi deťmi a na základe teoreticko-empirických poznatkoch zisťuje postoje dospievajúcich detí k svojim rodičom. Cieľom empirického prieskumu bolo poznať a vyhodnotiť postoje a názory dospievajúcich detí k svojim rodičom, a zároveň zistiť, nakoľko určité premenné (pohlavie dieťaťa, vek dieťaťa a veľkosť mesta, v ktorom dieťa býva) ovplyvňujú jeho hodnotenie rodičov.

Kľúčové slová: rodina, výchova v rodine, jej význam, obdobie dospievania, postoje a názory dospievajúcich respondentov

Úvod

V štúdii sústreďujeme pozornosť na teoretické východiská danej problematiky a prezentujeme niektoré empirické výsledky. Výchova v rodine patrí v súčasnosti k aktuálnym témam v oblasti pedagogiky a psychológie. Rodina ako súčasť spoločnosti reaguje na jej spoločenské premeny. Ovplyvňuje svojich príslušníkov a je jedným z najvýznamnejších činiteľov determinujúcich rozvoj osobnosti človeka (Simões, D. A. S, 2001, s. 269).

E. Fulková (2004, s. 61) uvádza, že *„V rodine získava jednotlivec prirodzenou formou mnohé podnety a skúsenosti a osvojuje si základy svojho sociálneho správania.“* Obdobie dospievania patrí k najťažším a najkomplikovanejším obdobiam v živote človeka. Škola vnáša do výchovy dospievajúceho poriadok a logiku. Organizácie a inštitúcie pôsobiace mimo školy ju obohacujú o rôzne emocionálne podnety a zážitky. Rodina poskytuje výchove potrebnú prirodzenosť a aktuálnosť, a práve preto je dôležité pozerať sa na aspekty výchovy z pohľadu tých, ktorí vychovávajú, ale aj tých, ktorí sú vychovávaní.

Obdobie dospievania

V základnom, biologickom zmysle môžeme **obdobie dospievania** vymedziť ako životný úsek ohraničený na jednej strane prvými známkami pohlavného zrenia (predovšetkým objavením prvých sekundárnych pohlavných znakov) a značnou akceleráciou rastu, na druhej strane dovŕšením plnej pohlavnej zrelosti (schopnosť reprodukcie) a dokončením telesného rastu.

Spolu s biologickým zrením prebieha i veľké množstvo významných a nápadných psychických zmien, ktoré možno charakterizovať ohlásením nových pudových tendencií a hľadaním spôsobu ich uspokojovania a kontroly, celkovou emočnou labilitou, a zároveň nástupom vyspelého spôsobu myslenia a dosiahnutím vrcholu jeho rozvoja. Dôležité je tiež pripomenúť, že dievčatá dozrievajú telesne, psychicky a pohlavne asi o dva roky skôr ako chlapci.

Dochádza i k novému sociálnemu zaradeniu jedinca, ktoré sa odráža v odlišnom očakávaní spoločnosti, pokiaľ ide o jeho chovanie a výkony, i v meniacom sa pojatí vlastnej roly v spoločnosti i živote.

V životných cykloch človeka predstavuje obdobie dospievania jedno z najdôležitejších a najvýznamnejších období, ktoré znamená prechod od detstva do dospelosti. Typické pre toto obdobie je, že sa vytvárajú kvalitatívne nové štruktúry v oblasti telesného, rozumového, mravného a sociálneho rozvoja. Tempo zmien je veľmi rýchle a búrlivé. To spôsobuje rôzne subjektívne problémy samotným dospievajúcim, čo má za následok problémy vo výchovnej práci rodičov a učiteľov.

Obdobie dospievania je aj v našom sociálnom prostredí v mnohom veľmi náročné a niekedy aj konfliktné. Prispôsobenie výchovného prístupu zvláštnostiam tohto obdobia nie je preto vôbec jednoduché. Pri rýchlych spoločenských zmenách i rodičia samy prežívajú značnú neistotu. Dospievajúci v tomto období potrebuje pevné a dôsledné vedenie, pričom však musí byť odlišné od vedenia dieťaťa v mladšom školskom veku. Je dôležité poskytnúť dospievajúcemu predovšetkým taktné vedenie, ale tiež dostatok voľnosti pre rozhodovanie.

Rodičia by mali mať dostatok trpezlivosti a tolerancie pre citové výkyvy svojich detí a podporovať všetky ich pozitívne aktivity. Niekedy sú rodičia znepokojení odcudzením dieťaťa a prajú si, aby sa im dospievajúci so svojimi starosťami viac zverovali. Nie je to však možné dosiahnuť nátlakom ani vyzvedaním. Rodičia by sa mali v období dospievania usilovať predovšetkým porozumieť svojmu dospievajúcemu dieťaťu a podporiť ho pri hľadaní základných hodnôt, pri hľadaní osobnej orientácie a životných cieľov, uznať jeho vlastné silné stránky a jeho hodnoty pre druhých. Dôležité je tiež podporiť jeho spoločenské kontakty, ktoré mu umožnia nadviazať nové vzťahy.

Význam rodiny

Rodina zaujíma nezastupiteľné miesto vo vývine každého človeka a je považovaná za nenahraditeľný prvok výchovy detí z hľadiska dosahovania vyšších osobnostných kvalít v oblasti rečového, fyzického, zmyslového, intelektového, citového, vôľového, hygienického a mravného vývinu, z hľadiska aspektov spoločenskej existencie človeka a odovzdania každodenných zručností.

S. Hlásna (2006, s. 72) vymedzuje rodinu ako *„...základ sociálnej jednotky, ktorá vznikla monogamným manželstvom, umožňuje vzájomné spolužitie manželských partnerov, rodičov a detí, dáva priestor na utváranie vzťahov s najbližšími príbuznými, poskytuje základy výchovy a vstup do sociálnych kontaktov.“*

Pr###cha-Walterová-Mareš (1995) definujú rodinu ako najstaršiu spoločenskú inštitúciu, ktorá plní socializačné, ekonomické, sexuálno-regulačné, reprodukčné a ďalšie funkcie. Vytvára určitú emocionálnu klímu, formuje interpersonálne vzťahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životného štýlu.

E. Fulková (2004. s. 48-49) v súvislosti s rodinou zdôrazňuje, že: *„Rodina je prvou sociálnou skupinou, s ktorou dieťa nadväzuje sociálnu interakciu a získava v nej prvotné sociálne skúsenosti. Vytvára si vlastnú identitu a typickú kultúru prezentovanú vlastnými tradíciami, hodnotami a konvenciami.“*

Rodina má svoj význam v každej etape života človeka. Poskytuje pocit bezpečia, útočisko pred veľkým a nebezpečným svetom, učí nás, ako mu porozumieť. Rodina, to sú prví ľudia, s ktorými prídeme do styku. Pozorujeme ich a preberáme od nich určité vzorce správania, ktoré neskôr môžeme uplatňovať i vo svojej vlastnej rodine. Rodina predstavuje istotu, že niekam patríme, že niekomu na nás záleží. Rodina je jedinečná a nenahraditeľná hodnota ľudského života.

Výsledky empirického prieskumu

Empirický prieskum sme realizovali v roku 2007 na základných a stredných školách v Bratislave a v Seredi. **Výskumnú vzorku** tvorilo 204 dospievajúcich detí (112 dievčat a 92 chlapcov) vo veku od 13 do 16 rokov.

Cieľom prieskumu bolo poznať a zhodnotiť **postoje dospievajúcich detí ku svojim rodičom,** a konkrétne:

- zistiť rozdiely v hodnotení rodičov z hľadiska pohlavia dieťaťa
- zistiť rozdiely v hodnotení rodičov z hľadiska veku dieťaťa
- zistiť rozdiely v hodnotení rodičov z hľadiska veľkosti mesta.

Základným výskumným nástrojom použitým v prieskume bol dotazník. Dotazník pozostával z 18 otázok. Otázky boli rozdelené do **troch dimenzií – fyzický vzhľad rodičov, vlastnosti rodičov a vzťahy v rodine.**

Hypotézy prieskumu boli nasledovné:

H. 1 Predpokladáme, že dievčatá budú hodnotiť matku pozitívnejšie ako chlapci.
H. 2 Predpokladáme, že dievčatá budú hodnotiť otca pozitívnejšie ako chlapci.
H. 3 Predpokladáme, že mladší žiaci budú hodnotiť matku negatívnejšie ako starší žiaci.
H. 4 Predpokladáme, že mladší žiaci budú hodnotiť otca negatívnejšie ako starší žiaci.
H. 5 Predpokladáme, že žiaci z malého mesta budú hodnotiť matku pozitívnejšie ako žiaci z veľkého mesta.
H. 6 Predpokladáme, že žiaci z malého mesta budú hodnotiť otca pozitívnejšie ako žiaci z veľkého mesta.

V súvislosti s hypotézou 1 a hodnotením rodičov z hľadiska pohlavia dieťaťa konkrétne prvou dimenziou „fyzický vzhľad“, možno zhrnúť, že 68% dievčat a 52 % chlapcov zo skúmanej vzorky žiakov považuje svoju mamu za peknú. Ako atraktívnu označilo svoju mamu 63 % dievčat a len 36 % chlapcov. Ako neatraktívnu ju označili 4 % dievčat a až 24 % chlapcov. Na základe týchto výsledkov môžeme skonštatovať, že dievčatá hodnotia fyzický vzhľad matky pozitívnejšie ako chlapci.

Čo sa týka druhej dimenzie „vlastnosti“ dievčatá i chlapci charakterizovali mamu najčastejšie slovami ako milá, dobrá, láskavá, pracovitá, starostlivá, usilovná, múdra, poriadkumilovná, kamarátska. Dievčatá i chlapci hodnotili na matke ako pozitívne to, že sa o nich stará, že chce pre nich v živote len to najlepšie. Má ich rada, poradí a pomôže v dôležitých situáciách, vie odpustiť. Dievčatá i chlapci hodnotili na matke ako negatívne to, že sa o nich veľmi bojí, je nervózna, príliš sa stará o ich známky. Prekáža im mamina zlá nálada a únava z práce, ktorú potom prenáša domov. Vie sa nahnevať kvôli maličkostiam, porovnáva ich s inými, poučuje. Na základe zistených výsledkov v hodnotení vlastností môžeme skonštatovať, že v hodnotení dievčat a chlapcov nie sú rozdiely.

Na tretiu dimenziu „vzťahy v rodine“ reagovalo 27 % dievčat a 27 % chlapcov, že má veľmi dobrý, kamarátsky a dôverný vzťah s matkou. 28 % dievčat a 20 % chlapcov má s matkou dobrý vzťah a zdôverujú sa jej so svojimi problémami a pocitmi. 42 % dievčat a 47 % chlapcov má s matkou dobrý vzťah, ale nezdôverujú sa jej so svojimi pocitmi a problémami. Dievčatá i chlapci opísali správanie matky voči sebe ako dobré, kamarátske, občas im niečo zakazuje a prikazuje. Na základe výsledkov môžeme skonštatovať, že dievčatá i chlapci hodnotia mamu pozitívne, avšak dievčatá sa jej zdôverujú so svojimi pocitmi a problémami častejšie ako chlapci.

Na stupnici od 1 do 10 (1=najlepší, 10=najhorší) až 35 % dievčat a len 24 % chlapcov hodnotilo svoju mamu známkou 1.

Po zosumarizovaní všetkých výsledkov môžeme skonštatovať, že dievčatá hodnotia matku pozitívnejšie ako chlapci. Hypotéza 1 sa potvrdila.

Čo sa týka hypotézy 2, predpokladáme, že dievčatá budú hodnotiť otca pozitívnejšie ako chlapci a prvej dimenzie (fyzický vzhľad) 37 % dievčat a 18 % chlapcov považuje svojho otca za pekného. Ako atraktívneho označilo svojho otca 41 % dievčat a 29 % chlapcov. Z daných výsledkov vyplýva, že dievčatá hodnotia fyzický vzhľad svojho otca pozitívnejšie ako chlapci. Toto tvrdenie potvrdzuje aj výsledok, podľa ktorého 27% chlapcov a 17 % dievčat označilo svojho otca za neatraktívneho.

V súvislosti s druhou dimenziou (vlastnosti) dievčatá i chlapci charakterizovali svojho otca ako vtipného, zábavného, múdreho, milého, starostlivého, ale aj lenivého, prísneho,

nervózneho a občas výbušného. Dievčatá i chlapci hodnotili na svojom otcovi ako pozitívne to, že im dá takmer vždy peniaze, bez toho, aby sa veľa vypytoval. Je ľahko podplatiteľný. Dovolí im viac ako mama a nezabúda na to, že aj on bol kedysi mladý. Ako negatívne na ňom hodnotia dievčatá i chlapci, že je príliš výbušný, rád zvaľuje vinu na iných a nevie si priznať svoju vlastnú chybu. Prekáža im, že pre zaneprázdnenosť v práci nemá na nich čas. Je príliš kritický, nikdy však nie voči sebe, je neprispôsobivý, neporiadny, nedochvíľny a občas sebecký. Z daného prieskumu vyplýva, že nie sú rozdiely v hodnotení vlastností otca medzi dievčatami a chlapcami.

Pri tretej dimenzii (vzťahy v rodine) má 24 % chlapcov a 15 % dievčat s otcom veľmi dobrý, kamarátsky a dôverný vzťah. Dobrý vzťah s otcom má 9 % dievčat a 8 % chlapcov pričom sa mu zdôverujú so svojimi pocitmi a problémami. Dobrý vzťah s otcom má aj 62 % dievčat a 59 % chlapcov, avšak so svojimi pocitmi a problémami sa mu nezdôverujú. Dievčatá i chlapci opísali správanie otca voči sebe ako dobré, priateľské, otec chce pre nich len to najlepšie. Dievčatá ocenili, že otec sa ich zastane, ak sa hádajú s mamou. Chlapci zase uviedli, že s otcom trávia viac času ako s mamou a častejšie sa mu zdôverujú so svojimi pocitmi a problémami.

Na stupnici od 1 do 10 (1=najlepší, 10=najhorší) hodnotí 26 % chlapcov a 22 % dievčat otca známkou 1.

Po zosumarizovaní všetkých výsledkov môžeme skonštatovať, že dievčatá hodnotia otca negatívnejšie ako chlapci, teda hypotéza 2 sa nepotvrdila.

Pri hodnotení rodičov z hľadiska veku dieťaťa a hypotézy 3 sú pri prvej dimenzii výsledky nasledovné: 59 % mladších žiakov a 64 % starších žiakov považuje svoju mamu za peknú. Za atraktívnu ju označilo 50 % mladších žiakov a 53 % starších žiakov. Ako neatraktívnu vidí svoju mamu 12 % mladších žiakov a 14 % starších žiakov. Odpoveď neviem si zvolilo 38 % mladších žiakov a 33 % starších žiakov. Z uvedených výsledkov nemožno jednoznačne povedať, že vek dieťaťa ovplyvnil vnímanie fyzického vzhľadu matky pozitívne alebo negatívne.

V súvislosti s druhou dimenziou mladší i starší žiaci charakterizovali svoju mamu najčastejšie slovami ako milá, pracovitá, starostlivá, múdra, kamarátska, usilovná, láskavá, ochotná, poriadkumilovná. U mladších i starších žiakov prevládali kladné povahové vlastnosti. Mladší i starší žiaci hodnotili na mame ako pozitívne, že ich má rada, že sa o nich stará, a že chce pre nich v živote len to najlepšie. Mama ich pochopí a má ich rada, aj keď sú zlí. Dá sa s ňou dobre porozprávať a vie odpustiť. Ako negatívne na nej hodnotili mladší aj starší žiaci to, že sa o nich veľmi bojí, občas je nervózna, veľmi sa zaujíma o ich školu a známky v škole. Mama im nedovolí byť dlho vonku alebo sedieť dlho za počítačom. Mladší i starší žiaci sa s ňou hádajú i pre oblečenie, názor matky hodnotia ako staromódny. Všade chce mať poriadok a neustále ich chce kontrolovať. Z uvedených výsledkov vyplýva, že v hodnotení vlastností matky nie sú rozdiely medzi mladšími a staršími žiakmi.

Pri tretej dimenzii má 27 % mladších žiakov a 26 % starších žiakov s mamou veľmi dobrý, kamarátsky a dôverný vzťah. 28 % mladších žiakov a 18 % starších žiakov má s mamou dobrý vzťah a zdôverujú sa jej so svojimi pocitmi a problémami. Dobrý vzťah s mamou má aj 40 % mladších žiakov a 51 % starších žiakov. Títo sa jej však so svojimi problémami a pocitmi nezdôverujú. Z uvedených výsledkov vyplýva, že mladší žiaci majú s mamou pozitívnejší a dôvernejší vzťah ako starší žiaci. Mladší i starší žiaci opísali správanie matky voči sebe ako dobré, kamarátske, hoci sa o nich veľmi bojí, občas niečo zakazuje a prikazuje. Mama ich vypočuje, snaží sa ich chrániť, i keď to občas preháňa. Správa sa k nim najlepšie ako vie. Mladší i starší žiaci priznali, že i keď je mama na nich niekedy zlá, tak si to väčšinou zaslúžia.

Známkou 1 na stupnici od 1 do 10 (1=najlepší, 10=najhorší) by hodnotilo svoju mamu

32 % mladších žiakov a 30 % starších žiakov. Známkou 2 by ju ohodnotilo 38 % mladších žiakov a 31% starších žiakov. 12% starších žiakov len 4 % mladších žiakov by ohodnotilo mamu známkou 5 (priemerná).

Po zosumarizovaní všetkých výsledkov môžeme skonštatovať, že mladší žiaci hodnotia matku pozitívnejšie ako starší žiaci, teda hypotéza 3 sa nepotvrdila.

Čo sa týka hypotézy 4, predpokladáme, že mladší žiaci budú hodnotiť otca negatívnejšie ako starší žiaci. V prvej dimenzii 26 % mladších žiakov a 32 % starších žiakov považuje svojho otca za pekného. Za škaredého ho považujú 3 % mladších žiakov a 5 % starších žiakov. Nerozhodných zostalo 45% mladších a 45 % starších žiakov. Ako atraktívneho vidí svojho otca 43 % mladších žiakov a 26 % starších žiakov. Možnosť neatraktívny si zvolilo 15 % mladších žiakov a 31 % starších žiakov. Na základe týchto výsledkov môžeme skonštatovať, že mladší žiaci hodnotia fyzický vzhľad svojho otca pozitívnejšie ako starší žiaci.

V druhej dimenzii mladší aj starší žiaci charakterizovali svojho otca ako vtipného, zábavného, múdreho, starostlivého, pracovitého, ale aj prísneho, nervózneho, občas lenivého a výbušného. Ako pozitívne hodnotili to, že im dá peniaze vždy, keď ho o tom požiadajú, bez toho, aby sa veľa vypytoval. Otec je podľa nich ľahko podplatiteľný. Dovolí im viac ako mama, nezabúda, že i on bol kedysi mladý. Mladší i starší žiaci hodnotili na svojom otcovi ako negatívne, že je príliš výbušný, rád zvaľuje vinu na iných a svoju chyby si nechce priznať. Otec sa o nich zaujíma nedostatočne alebo vôbec z dôvodu pracovnej zaneprázdnenosti. Je často neprispôsobivý, nedochvíľny a občas sebecký. Z uvedených výsledkov možno povedať, že nie sú rozdiely v hodnotení vlastností otca medzi mladšími a staršími žiakmi.

Pri tretej dimenzii má veľmi dobrý, kamarátsky a dôverný vzťah s otcom 25 % mladších žiakov a len 12 % starších žiakov. 9 % mladších žiakov a 7 % starších žiakov má s otcom dobrý vzťah a zdôverujú sa mu so svojimi pocitmi a problémami. 52 % mladších žiakov a 67 % starších žiakov má s otcom dobrý vzťah, ale nezdôverujú sa mu so svojimi pocitmi a problémami. Z daných výsledkov vyplýva, že mladší žiaci majú s otcom dôvernejší vzťah ako starší žiaci. Mladší i starší žiaci opísali správanie otca voči sebe ako dobré, občas podľa toho, akú má práve náladu. Otec je starostlivý a niekedy zbytočne prísny a panovačný. Správanie otca k nim je v pohode, niekedy ich rozmaznáva. Otec ich berie ako dospelých a rešpektuje ich názory. Mladší i starší žiaci pochádzajúci z rozvedených rodín hodnotili správanie otca väčšinou ako zlé, ako pretvárku.

Na stupnici od 1 do 10 (1=najlepší, 10=najhorší) hodnotilo 30 % mladších žiakov a 16 % starších žiakov otca známkou 1. 25 % mladších žiakov a 17% starších žiakov ho hodnotilo známkou 2. Známku 3 by dalo svojmu otcovi 25 % mladších žiakov a 19 % starších žiakov. Za zaujímavé považujeme, že až 18 % starších žiakov a len 6 % mladších žiakov by hodnotilo otca známkou 5 (priemer).

Po zosumarizovaní všetkých výsledkov môžeme skonštatovať, že mladší žiaci hodnotia otca pozitívnejšie ako starší žiaci, teda hypotéza 4 sa nepotvrdila.

V súvislosti s hodnotením rodičov z hľadiska veľkosti mesta konkrétne prvou dimenziu možno zhrnúť, že 54 % žiakov z malého mesta a 69 % žiakov z veľkého mesta považuje svoju mamu za peknú. Možnosť škaredá si nezvolil ani jeden žiak z malého i veľkého mesta. Za atraktívnu považuje svoju mamu 58 % žiakov z malého mesta a 44 % žiakov z veľkého mesta. Ako neatraktívnu ju vníma 9 % žiakov z malého mesta a 17 % žiakov z veľkého mesta. Z uvedených výsledkov vyplýva, že žiaci z malého mesta vnímajú fyzický vzhľad matky pozitívnejšie ako žiaci z veľkého mesta.

V súvislosti s druhou dimenziou žiaci z malého i veľkého mesta charakterizovali mamu najčastejšie kladnými povahovými vlastnosťami ako milá, pracovitá, starostlivá, usilovná, múdra, ochotná, láskavá, poriadkumilovná, dobrá, občas bojazlivá. Ako pozitívne na nej hodnotili, že ich má rada, vycíti, ak potrebujú pomoc, dá sa s ňou dobre porozprávať, vie odpustiť. Chce pre nich v živote len to najlepšie. Pozitívne vnímajú i to, že mama vie dobre variť. Ako negatívne hodnotili žiaci z malého i veľkého mesta jej príliš veľký záujem o školu a ich školské výsledky. Mama sa o nich veľmi bojí a dovolí im menej ako otec. Nahnevá sa kvôli maličkostiam. Rada ich porovnáva s inými, poučuje, občas je náladová a neustále ich chce kontrolovať. Z uvedených výsledkov môžeme skonštatovať, že v hodnotení vlastností matky nie sú rozdiely medzi žiakmi z malého mesta a žiakmi z veľkého mesta.

Na tretiu dimenziu reagovalo 28 % žiakov z malého mesta a 25 % žiakov z veľkého mesta, že má s matkou veľmi dobrý, kamarátsky a dôverný vzťah. 24 % žiakov z malého mesta a 24 % žiakov z veľkého mesta má s matkou dobrý vzťah a zdôverujú sa jej so svojimi pocitmi a problémami. 42 % žiakov z malého mesta a 48 % žiakov z veľkého mesta má s matkou tiež dobrý vzťah, ale nezdôverujú sa jej so svojimi pocitmi a problémami. Z uvedených výsledkov vyplýva, že žiaci z malého i veľkého mesta majú s matkou dobrý vzťah, avšak vzťah žiakov z malého mesta s matkou je dôvernejší. Žiaci z malého i veľkého mesta opísali správanie matky voči sebe ako dobré, kamarátske. Mama im chce vyjsť v ústrety, vypočuje si ich, snaží sa ich chrániť, i keď to občas preháňa. Takmer vždy im vie pomôcť a poradiť. Správa sa k nim najlepšie ako vie.

Na stupnici od 1 do 10 (1=najlepší, 10=najhorší) ohodnotilo 35 % žiakov z malého mesta a 26 % žiakov z veľkého mesta mamu známkou 1. Známkou 2 ju ohodnotilo 36 % žiakov z malého mesta a 34 % žiakov z veľkého mesta.

Po zosumarizovaní všetkých výsledkov môžeme skonštatovať, že žiaci z malého mesta hodnotia matku pozitívnejšie ako žiaci z veľkého mesta. Hypotéza 5 sa potvrdila.

Čo sa týka hypotézy 6, predpokladáme, že žiaci z malého mesta budú hodnotiť otca pozitívnejšie ako žiaci z veľkého mesta. V prvej dimenzii 24 % žiakov z malého mesta a 33% žiakov z veľkého mesta považuje svojho otca za pekného. Možnosť škaredý si zvolilo 5% žiakov z malého mesta a 2 % žiakov z veľkého mesta. Za atraktívneho ho považuje 37 % žiakov z malého mesta a 35 % žiakov z veľkého mesta. Ako neatraktívneho ho vníma 20 % žiakov z malého mesta a 24 % žiakov z veľkého mesta. Na základe týchto výsledkov nemôžeme jednoznačne skonštatovať, či hodnotili fyzický vzhľad otca pozitívnejšie žiaci z malého mesta alebo žiaci z veľkého mesta.

V druhej dimenzii žiaci z malého i veľkého mesta charakterizovali svojho otca ako milého, vtipného, kamarátskeho, múdreho, zábavného, občas lenivého, nervózneho a výbušného. Pozitívne hodnotili, že im dá peniaze, vždy keď potrebujú, bez zbytočného vypytovania sa. Otec im dovolí viac ako mama. Ako negatívne na ňom vnímajú jeho prílišnú pracovnú zaneprázdnenosť, zlú náladu, rád zvaľuje vinu na iných a svoju vlastnú chybu si nevie priznať. Svoje zlé nálady prenáša z práce domov. Občas je príliš kritický, nikdy však nie voči sebe, je náročný predovšetkým voči svojmu okoliu. Ako negatívum žiaci hodnotili otcovo fajčenie a pitie alkoholu. Z uvedených výsledkov vyplýva, že nie sú rozdiely v hodnotení vlastností otca medzi žiakmi z malého mesta a žiakmi z veľkého mesta.

V súvislosti s treťou dimenziou má veľmi dobrý, kamarátsky a dôverný vzťah s otcom 16 % žiakov z malého mesta a 23 % žiakov z veľkého mesta. 12 % žiakov z malého mesta a 5 % žiakov z veľkého mesta má s otcom dobrý vzťah a zdôverujú sa mu so svojimi pocitmi a problémami. 60 % žiakov z malého mesta a 63 % žiakov z veľkého mesta má s otcom dobrý vzťah, ale nezdôverujú sa mu so svojimi pocitmi a problémami. Z uvedených výsledkov vyplýva, že žiaci z malého i veľkého mesta majú s otcom dobrý vzťah, ale väčšina sa nezvykne otcovi zdôverovať so svojimi pocitmi a problémami. Správanie otca opísali žiaci

z malého i veľkého mesta ako dobré. Otec je starostlivý, občas prísny a občas na nich nemá čas. Rešpektuje ich názory a berie ich ako seberovných.

Známkou 1 na stupnici od 1 do 10 (1=najlepší, 10= najhorší) ohodnotilo svojho otca 25 % žiakov z malého mesta a 24 % žiakov z veľkého mesta. Známkou 2 ho ohodnotilo 22 % žiakov z malého mesta a 22 % žiakov z veľkého mesta. Známku 3 by mu dalo 19 % žiakov z malého mesta a 27 % žiakov z veľkého mesta. Známkou 5 (priemer) by ho ohodnotilo 13 % žiakov z malého mesta a 9 % žiakov z veľkého mesta.

Po zosumarizovaní všetkých výsledkov môžeme skonštatovať, že žiaci z malého mesta hodnotia otca negatívnejšie ako žiaci z veľkého mesta, teda hypotéza 6 sa nepotvrdila.

Záver

V štúdii sme sa zaoberali hodnotením rodičov vlastnými dospievajúcimi deťmi. Hlavným cieľom bolo poznať a zhodnotiť postoje a názory dospievajúcich detí k svojim vlastným rodičom. Najskôr sme sa venovali teoretickým poznatkom, pričom sme stručne charakterizovali obdobie dospievania a zmeny, ktoré s týmto obdobím súvisia. Ďalej sme vymedzili pojem rodina, jej význam pre jednotlivca, a taktiež sme sa zaoberali empirickými zisteniami.

Rodičia boli hodnotení v troch dimenziách – fyzický vzhľad rodičov, vlastnosti rodičov a vzťahy v rodine. Cieľom nášho prieskumu bolo poukázať na rozdiely v hodnotení rodičov v závislosti od pohlavia, veku a veľkosti mesta, v ktorom dospievajúci jedinec žije.

Celkové výsledky nasvedčujú tomu, že dospievajúce deti majú pozitívny vzťah k rodičom, i napriek našim pesimistickejším očakávaniam. Medzi rodičom a dieťaťom je veľmi dobrý vzťah, avšak dospievajúce dieťa sa so svojimi pocitmi a problémami až v 60 % nezdôveruje svojim rodičom. Rodičia by nemali tiež zabúdať na to, že i keď sú ich dospievajúce deti často krát ťažko zvládnuteľné a ich správanie je problematické, potrebujú neustále ich lásku, starostlivosť, pomoc a podporu. Dospievajúce dieťa si buduje svoje vzťahy s rovesníkmi, má čoraz väčšiu potrebu slobody a osamostatňovania sa od rodiny a rodičov. A práve v tomto ťažkom období, keď sa dospievajúce dieťa začína pomaly, ale iste „stavať na svoje vlastné nohy“, by rodičia mali stáť pri ňom, usmerňovať ho a pomôcť mu nájsť tú správnu cestu, ktorá ho úspešne dovedie k dospelosti.

Použitá literatúra

FULKOVÁ, E. et al. 2004. *Teória výchovy. Základné problémy.* Nitra: SPU, 2004. ISBN 80-8069-345-5

FULKOVÁ, E. 2004. *Všebecná pedagogika.* Nitra: SPU, 2004. ISBN 80-8069-087-1.

HLÁSNA, S., MUCHA, M. 2006. *Človek, spoločnosť a výchova*. In HLÁSNA, Slávka et al. Úvod do pedagogiky. Nitra: Enigma, 2006. s. 11 – 97. ISBN 80- 89132-29-4

SIMŐES, D. A. S. 2001. *Hodnotenie rodičov vlastnými dospievajúcimi deťmi*. In Pedagogická revue, 2001, roč. 53, č. 3, s. 268 – 281.

PRUCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník.* 2. vyd. Praha: Potrál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

Summary: The project talks about the valuation of parents by their own teenage children and on the base of the theoretical-empirical knowledge of childrens attitude towards their parents. The aim of the empirical research was to know and to evaluate childrens attitudes and opinions towards their parents and in the same time how gender, age and the size of a city, in which a child lives, affects childrens valuation of parents.

Kontakt: Mgr. Monika Kloknerová
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky
Moskovská 3, Bratislava
E-mail: monika.kloknerova@post.sk

Televízna produkcia a jej vplyv na hry detí mladšieho školského veku

Dana Kollárová, SR

Anotácia : Príspevok poukazuje na existujúci vplyv televíznych programov, konkrétne na výber hier detí mladšieho školského veku. Prináša empirické poznatky o vplyve televízneho média (intencionálnych a neintencionálnych programov) na výber hier, o čase strávenom pri televízii, poznatky o vplyve rodičov na výber programov, dennú dĺžku sledovanosti televízie i hľadanie vzorov v televíznych hrdinoch.

Kľúčové slová : médiá, funkcie médií, televízia, programová štruktúra, pozitíva a negatíva televízneho vysielania, mediálne vzory, hry detí.

Televízia ako súčasť masovokomunikačných prostriedkov

V súčasnosti zohrávajú médiá[43] výraznú úlohu v živote každého z nás. Vyznačujú sa rýchlym napredovaním, vzájomnou konkurenciou, čoho dôsledkom pri nesprávnom prístupe k ponúkaným produktom môže byť istá strata orientácie a schopnosti filtrovať informácie.

Najintenzívnejší vplyv na deti predškolského a mladšieho školského veku má spomedzi médií práve televízia. V prípade televízie ide podľa McQuaila (1999) o masové médium, ktoré prináša informáciu k množstvu ľudí naraz. Do značnej miery ovplyvňuje názory, hodnoty, atmosféru a život celej rodiny. Predovšetkým u detí preto treba stimulovať kritické myslenie a výberovosť televíznych programov. Výber programu závisí od intelektových a morálnych vlastností dieťaťa, čo sa odzrkadľuje na jeho vkuse.

Základné funkcie televízie

Televízne vysielanie zabezpečuje široký dosah informácií a ponúka množstvo podnetov pre sociálne zručnosti. Informácie sú vždy vysielané s určitým cieľom, napríklad aby zaujali čo najširší okruh ľudí, osvojili si ich a predovšetkým porozumeli ich obsahu. Preto je pre detského príjemcu dôležitá kvalita informácie, nie kvantita.

Médiá by mali plniť tri základné funkcie – *informačnú, zábavnú* (rekreatívnu) a *vzdelávaciu.* Sme presvedčení, že medzi týmito tromi funkciami by mal vždy existovať prienik. V informačnej funkcii treba rešpektovať význam, aktuálnosť a spoločenskú platnosť informácie. V zábavnej funkcii by mala dominovať kultúra, umenie, šport, všetky však by mali mať spoločného menovateľa – vzdelávanie. Uvedené požiadavky na informácie, zábavu, vzdelávanie by mali mapovať realitu objektívne a zo všetkých uhlov.

[43] Termín *médium* pochádza z latinského *medius* – čo znamená prostredný a používa sa vo viacerých súvislostiach spätých s významom *prostredie, prostredník* či *sprostredkovateľ*, najmä však ako *informačné médium* – predmet alebo jav určený na uchovanie alebo prenos informácie.

Tak ako každé médium, i televízia sa vyznačuje značnou flexibilitou, dynamikou, premenlivosťou, ktoré majú svoje miesto a funkciu aj vo výchove.

Keďže nám ide o detského príjemcu, podstatná je informácia, že televízie sa delia do dvoch základných skupín: na tzv. *„verejnoprávne“* (televízie verejnej služby zriadené zákonom, ktoré majú špecifické úlohy) a *„komerčné“* (súkromné televízie, ktorých primárnym cieľom je dosahovanie zisku, čo ovplyvňuje aj ich programovú štruktúru). Jedným z podstatných rozdielov v ich vysielaní by mala byť aj frekvencia a kvalita vysielaných programov pre deti a mládež. Hlavný rozdiel, ktorý zásadne ovplyvňuje ich programovú ponuku, však spočíva v spôsobe ich financovania – prevažne z verejných zdrojov (televízie verejnej služby) či z reklamy (súkromné televízie). Vysielanie verejnej služby (často nesprávne označované ako „verejnoprávne vysielanie“), priamo súvisí s demokratickými aj sociálnymi potrebami spoločnosti a v demokratickom systéme má nezastupiteľnú úlohu (Javorská, 2005). V programovej štruktúre televízie, ktorá má poskytovať verejnú službu, by mal byť v prvom rade priestor pre programy vzdelávacie, prírodopisné, historické, kultúrne, zdravotnícke, ekonomické atď.

Blažeková (2007) sa snažila zachytiť relácie, ktoré ponúka televízia verejnej služby na Slovensku, teda relácie, ktoré spĺňajú uvedené funkcie a sú vhodné pre detského diváka. Programovú štruktúru Slovenskej televízie sledovala dva mesiace (počas roku 2007). Detský divák si tu mohol nájsť tieto relácie:

- *Gombička, Elá hop, Gombík* – zábavno-inšpiratívne relácie pre deti predškolského a mladšieho školského veku;
- *Superkvíz junior* – zábavno-súťažná show pre deti, ktorá pozitívne motivuje k súťaživosti deti mladšieho a staršieho školského veku;
- *História Zeme* (seriál BBC o našej Zemi), *Poklady sveta* (seriál o kultúrnych pamiatkach a prírodných krásach), *Veľké záhady (*seriál o záhadách minulosti aj súčasnosti, na ktoré sa doteraz nenašla definitívna odpoveď) – dokumentárne náučné seriály;
- *Detské správy* – zdroj aktuálnych informácií pre deti mladšieho a staršieho školského veku;
- *Večerníček* – rozprávka, vysielaná každý deň v rovnakom čase.

Avšak aj v súkromných televíziách platia určité princípy, resp. regulačné obmedzenia vyplývajúce zo zákona či z podmienok udelenej licencie na televízne vysielanie, ktoré tieto televízie musia rešpektovať. Zjednodušene by sa dalo povedať, že ak už ich vysielanie nemá ambíciu vzdelávať a pomáhať, nesmie škodiť. Súkromné televízie, ako to vyplýva z ich programovej skladby, preferujú aj pri detských programoch väčšinou také programy, ktoré im zabezpečia vysokú sledovanosť v tejto špecifickej cieľovej skupine – t. j. programy typu animovaných, kreslených rozprávok alebo seriálov pre deti (napríklad *Scooby Doo, W.I.T.C.H., Čarodejnice, Strážcovia vesmíru, Powerpuff Girls, Štyria tankisti a pes*. U všetkých uvedených programoch je príznačná akcia, množstvo fantastických prvkov, sú príťažlivé svojím grafickým spracovaním.

V prípade najsledovanejšej slovenskej televízie Markíza mali v rannom i popoludňajšom vysielaní svoje zastúpenie najmä *komediálne, detektívne, dobrodružné a rodinné seriály, telenovely* (*Show Billa Cosbyho, Pán zverov, Jack a Boby, Odpadlík, Jake a Tlsťoch, Walker,*

texaský ranger, Médium, Zajtrajšie noviny, O.C.California, Úbohá Nasťa). Neboli to programy určené detskému divákovi. Ako vhodný program pre deti sa nám zdala nanajvýš humorne ladená *Show Billa Cosbyho* s rodinnou tematikou.

Podobne bola na tom aj druhá najsledovanejšia súkromná televízia na Slovensku televízia JOJ. Ranné vysielanie vypĺňali *animované seriály, rozprávky, komediálne a dobrodružné seriály, komédie, dokumentárne seriály, hudobné relácie* (*Strážcovia vesmíru, Dobrodružstvá Mickyho a Donalda, Legenda o Tarzanovi, Kráľovná meča, Divočinou s Jeffom Corwinom*), v popoludňajšom vysielaní prevažovali *komédie, seriály, súťaže, reality show, zábavné relácie* (*Big Ben, Otec v akcii, Supermodelky, Nikdy nehovor nikdy*). Na rozdiel od prvého typu televízie (verejnej služby) v jej programovej štruktúre absentuje informatívna a vzdelávacia funkcia.

Práca s televíznym programom pre detského diváka si vyžaduje špecifický metodický prístup aj zo strany tvorcov. Pri príprave programov pre deti je dôležitá ich spolupráca s psychológmi a pedagógmi. Detský program by mal mať takú štruktúru, aby u detí rozvíjal ich individuálne, rozumové, pohybové, hudobné, výchovné a umelecké schopnosti. Mišurcová (1989) delí detské programy na dva typy: prvý typ obohacuje diváka *duševne* (sem patria náučné, vedecké programy), druhý typ programu má *odľahčujúci* charakter, bez poskytnutia ďalších hodnôt. Z uvedených programových štruktúr vidno, že v súkromných televíziách prevládajú práve odľahčujúce programy, ktoré ani zďaleka nie sú vyvažované uvedenou prvou skupinou programov.

Úloha rodiny vo výbere televíznych programov pre deti

Televízia môže plniť dôležitú výchovnú funkciu aj v tom prípade, ak rodičia svoje deti naučia vyberať si vhodné a zaujímavé programy, čím môžeme obmedziť vyberanie a sledovanie programov, ktoré môžu vplývať nevhodne. Rodina je prvým miestom, kde sa dieťa stretáva s televíziou. Z toho dôvodu treba už najmladšieho príjemcu – diváka viesť k tomu, aby chcel po televíznom programe rozprávať o tom, čo videl a počul, čo sa dozvedel. Dieťa zachytí počas deja množstvo sluchových či obrazových podnetov, na ktoré žiada odpoveď, ale vie, že obrazovka mu túto odpoveď nedá. V prvom rade teda musí existovať ochota zo strany dospelého nielen dieťa vypočuť, ale aj primerane a trpezlivo reagovať na jeho otázky. Týmto rozhovorom ho do istej miery môžeme viesť k orientácii a k získavaniu skúseností z oblasti mediálnej kultúry.

Osobitnú pozornosť treba venovať deťom predškolského a mladšieho školského veku, práve preto, že ešte nemajú dostatočne utvorený hodnotový systém a médiá majú výrazný vplyv na jeho utváranie. Vlastnú hodnotovú orientáciu dieťa nadobúda pod vplyvom výchovy, a v nej zohrávajú dôležitú úlohu práve mediálne vzory. U detí sa formujú postoje a názory na výber hrdinov, s ktorými sa do určitej miery túžia stotožňovať.

Dôležitý je aj čas strávený pri televíznom vysielaní, nemenej dôležitý je však výber sledovaného programu. Tento je závislý od typu televíznej stanice, jej programovej štruktúry a kultúrneho zamerania. Dospelý divák by mal dokázať rozlišovať programovú ponuku, striedanie žánrov, deti tieto fakty rozlišovať nevedia. Keďže deti nemajú výberový vzťah k masovokomunikačným prostriedkom, je nevyhnutné naučiť ich, ako masmédiá zmysluplne využívať, aby sa pre ne stali prostriedkami, v ktorých nájdu informácie, zábavu a nové poznatky.

Výber detských programov je závislý hlavne od vkusu rodičov a starších súrodencov. Pri pozeraní detského televízneho programu si dieťa obohacuje svoju slovnú zásobu, postreh, učí sa novým poznatkom v priebehu organizovaného sledovania. Navyše spoločným sledovaním televíznych programov rodičov s deťmi sa upevňujú i vzťahy v rodine. Vhodne vybraný program by mal dieťa duševne obohatiť. Následne v programových hrách možno nastoľovať rôzne situácie i problémy, ktoré si dieťa uvedomuje a môže porovnať ich riešenie so svojím návrhom a dospelý mu môže uviesť možné dôsledky.

Myslíme si, že v súčasnom svete majú médiá svoje prirodzené miesto v režime dňa dieťaťa. Ako však správne uvádza Kučerová (2007), atmosféra rodiny, zvolený životný štýl, hierarchia hodnôt môžu byť aj príčinou, že dieťa ostáva samo, obklopené všetkými materiálnymi výdobytkami, ale bez každodenného prejavu lásky, záujmu a porozumenia. Ak sa k tomu pripojí strach zo sebarealizácie, nedostatok pozitívnych zážitkov, zážitok z neúspešných komunikačných situácií, ktoré môžu byť dôsledkom práve nedostatočnej komunikácie zo strany rodičov, televízia sa často stáva jediným spoločníkom a zároveň treba povedať, že i tvorcom hodnôt. Je to médium, ktoré je prítomné takmer v každej domácnosti a do značnej miery ovplyvňuje názory, hodnoty, atmosféru a život celej rodiny.

Pozitíva a negatíva televízneho vysielania

Vplyv televízneho vysielania na vývoj osobnosti dieťaťa môže mať samozrejme pozitívne aj negatívne aspekty. Televízia má svoje miesto vo voľnom čase dieťaťa, resp. v čase po príchode zo školy – dieťa môže zmysluplne vyplniť tento čas sledovaním zábavnej alebo informačno-náučnej relácie. Pozitívum treba vidieť i v tom, že televízia dokáže sprostredkovať viac či menej autentické informácie o vzdialených krajinách a odlišnostiach ich kultúr. Sledovanie televízie prispieva k rozvoju rozumových schopností, fantázie, estetického a mravného cítenia dieťaťa. Nakoniec aj vďaka populárnym filmom deti siahnu po literatúre, prípadne si chcú pozrieť sfilmovanú rozprávku. Rovnaké zistenia priniesol i prieskum *Čítanie 2004.*

Médiá venujú značnú pozornosť aj téme prírody. Deti majú možnosť prostredníctvom dokumentárnych prírodopisných filmov i niektorých hraných filmov zoznámiť sa so životom v prírode. Existujú relácie, ktoré poukazujú na nové trendy v zdravotníctve – na zdravú výživu a celkovú životosprávu, prinášajú informácie o rôznych chorobách, ako im predchádzať, prípadne o liečebných metódach. Médiá zohrávajú aj dôležitú úlohu pri sprostredkovaní poznatkov o ochrane a tvorbe životného prostredia.

Deti sa z médií dozvedajú aj o tom, čo sa deje v kultúrnom a športovom živote, môžu sa na ňom sami zúčastňovať. Dôkazom vyššie uvedeného je napríklad pravidelná detská relácia STV *Elá Hop.* Deti sa môžu v médiách realizovať aj ako začínajúci autori. Mnohí teenageri sa práve z médií dozvedajú prvé informácie súvisiace so sexuálnou výchovou, ktoré prirodzene patria k životu, ale v mnohých rodinách, ba často ani v školách im nie je venovaná dostatočná pozornosť.

Televízia má veľký vplyv aj na rozvoj prosociálneho správania. Známe výsledky výskumov vplyvu televízie na prosociálne správanie (Uváčková, 2000/2001) potvrdili, že vhodné programy formujú prosociálne správanie pozitívne. Sledovaním televízneho programu si dieťa zároveň rozširuje svoj obzor. Spoznáva cudzie kultúry, umenie, históriu, prírodu. Preniká do sveta dospelých. Tieto aspekty sa podieľajú na jeho rýchlom vývine. Dieťa sa

snaží chápať svet dospelých a svojím správaním ich napodobňuje. Vhodnými programami môže u detí rozvíjať pozitívne vlastnosti a sociálne zručnosti. Dieťa objavuje či spoznáva hodnotu úsmevu, pozdravu, poďakovania, pomoci sebe i druhým, empatiu. Prostredníctvom filmového hrdinu si môže osvojiť normy správania. Je však otázne, či ho oslovujú viac kladní, alebo záporní hrdinovia. Preto sa odporúča účasť dospelého pri sledovaní televízie deťmi, aby sme mohli postrehnúť tieto momenty a výchovne ich využiť. Ešte stále sú u detí obľúbené rozprávky, v ktorých víťazí dobro nad zlom. Možno povedať, že tým, že zlo je porazené sa vytvára cit pre spravodlivosť.

Forma televízneho vysielania, ktorá je však veku primeraná, prináša dieťaťu nielen radosť, ale vychováva ho aj po emocionálnej a estetickej stránke. Uváčková (2000/2001) upozorňuje na rozvoj emócií dieťaťa, keď tvrdí, že „dieťa, u ktorého sa nerozvinie emocionálna sféra, nebude nikdy konať prosociálne, altruisticky“. Aj preto by mal dospelý divák stráviť viac času s detským televíznym divákom, samozrejme pri vhodne vybranom programe.

Čoraz častejšie však dnes hovoríme aj o negatívnych vplyvoch, ktoré prináša televízna obrazovka. Deti vyhľadávajú televíznu produkciu, ktorá sa vyhýba realite, ktorá je jednostranne zameraná a priťahuje hlavne svojou formou, často však prezentuje agresívne správanie hlavných hrdinov. Tieto odpozorované javy môžu byť dôsledkom negatívneho správania, vedú k násiliu, intolerancii, agresii. V takýchto programoch nie sú podstatné humánne hodnoty. Treba zdôrazniť, že v poslednom čase je takýchto programov na televíznej obrazovke čoraz viac. Ich zámerom je vytvárať u diváka pocity napätia a neistoty. I keď nie sú určené pre detského diváka, práve jeho priťahujú. Do istej miery to môže byť spôsobené práve tým, že obsahujú množstvo akcií, v ktorých sa strieda napätie s uvoľnením. Sú to tie atribúty, ktoré sú charakteristické i pre hru ako takú.

Nedá nám nepripomenúť, že v nedávnej minulosti sa najmladší diváci prvýkrát stretávali s rozprávkou na televíznej obrazovke prostredníctvom pravidelného Večerníčka. Tým sa utváral i v rodinnej výchove návyk, že Večerníček je dovŕšením všetkých celodenných aktivít dieťaťa. Možno povedať, že to bol od roku 1975 pravidelný obľúbený program nielen detí, ale aj mnohých dospelých. Dovolíme si tvrdiť, že v súčasnosti už Večerníček nepatrí do denného rodinného rituálu tak, ako v minulosti (aj v dôsledku necitlivého narábania s pravidelnosťou jeho vysielacieho času). Dnes deti skôr zareagujú na zvučku reklamy, než na zvučku Večerníčka. Dieťa nehodnotí obsah reklamy, hoci je schopné si zapamätať slogany viacerých reklám. V prvom rade je pre neho reklama príťažlivá práve zvučkou, obrazom, dynamikou, rytmom – presne tým, o čo jej tvorcom ide, keďže cieľom každej reklamy je vzbudiť pozornosť diváka, vyvolať nadšenie a emócie.

Mediálne vzory v hrách detí

Pri preberaní konania z mediálnych vzorov ide o symbolickú hru, napodobňovanie. Deti túžia napodobňovať odvážne, dobrodružné, nadprirodzené činnosti protagonistov. Podľa Vágnerovej (2000) násilie prezentované v televíznom príbehu môže fungovať ako podnet k obdobnému správaniu. Je to preto, lebo dieťa sa podvedome identifikuje s postavami z príbehu a nevie ešte dobre odlíšiť reálnu a symbolickú rovinu deja. Potom pod vplyvom silného emočného vzrušenia môže dieťa ľahko konať impulzívne, tak ako aj negatívna postava z televízie. Dokazuje to, že deti v ranom štádiu mladšieho školského veku ešte nemajú rozvinuté sebahodnotenie. Súvisí to s nepresnosťou odhadu – bez najmenšieho problému nám prisľúbia i to, čo nie sú schopné splniť. V takýchto prípadoch však nemôžeme

hovoriť, že ide o klamstvo. Toto videné násilie môže dieťa lákať napodobňovať, šikanovať slabších, prebúdzať krutosť, nabádať na deštrukciu, ničenie vecí. Alebo naopak, dieťa sa stáva bojazlivým, má prílišný strach z násilia a začína sa správať zbabelo. Vplyvom masmédií na správanie jednotlivca sa zaoberali viacerí autori (Braun, Hapala), z ktorých vychádzajú i nasledovné teórie o správaní jednotlivca vplyvom médií:

- *Teória katarzie* – vychádza z toho, že násilie v médiách má pozitívny žiaduci efekt. Ide o odreagovanie vlastnej agresivity vo fantázii, ktorá človeku zabráni takto sa správať v bežnom živote a zníži jeho agresívne správanie.

- *Model teórie učenia* – vychádza z celkom opačného pôsobenia médií. Divák sa učí, že v určitých situáciách je fyzické násilie jedným z účinných prostriedkov riešenia medziľudských vzťahov.

- *Model kognitívnej disonancie* – V podstate popiera akékoľvek pôsobenie médií na percipienta. Vychádza z pozorovaní Festingera, ktoré ukázali, že ľudia prijímajú tie argumenty, mienku a predstavy, ktoré zodpovedajú ich náhľadom a názorom. Akékoľvek argumenty, ktoré nie sú zhodné s ich názorom, spúšťajú emocionálne a racionálne mechanizmy.

- *Teória posilnenia existujúcich spôsobov správania* – Hovorí o tom, že neexistuje plošné pôsobenie násilia v médiách, ale že percipient, ktorý už má sklony k násiliu v dôsledku svojich individuálnych a sociálnych osobitostí, sa prostredníctvom sledovania násilia v tomto správaní posilňuje.

- *Teória otupenia citlivosti* – vychádza z toho, že neustála konfrontácia s agresívnymi formami správania môže natoľko otupiť emocionálne prežívanie, že nebude rozlišovať vnímanie reality a začne podobné konanie považovať za bežný spôsob sebapresadzovania.

Deti sú citlivé na podnety zo svojho okolia. Potrebujú vzory na formovanie svojej vlastnej osobnosti. Hľadajú modely správania, ktoré neskôr vedome či podvedome napodobňujú. Sledovanie televízie možno považovať za akýsi spôsob hry, pri ktorej deti pozorujú, testujú a učia sa rozumieť novým a nepoznaným javom. Centerwall (1993) upozorňuje, že dieťa ako televízny divák je výbornou cieľovou skupinou aj v oblasti reklamy. Obrazy a príbehy, ktoré sú mu predostreté, prijíma s veľkým nadšením a verí im. Televízia ako komunikačný prostriedok zároveň vytvára neviditeľný fiktívny most do vedomia dieťaťa. Vzhľadom na túto skutočnosť deti medzi sebou komunikujú a vytvárajú skupiny. Podľa psychologičky Kmínkovej (1997) dieťa už v predškolskom veku okrem rodiny ovplyvňuje kamarát alebo skupina detí. V rozhovoroch si deti vymieňajú obsah sledovaných relácií. V spoločných hrách si rozdeľujú roly postáv a ako ďalej Kmínková upozorňuje, dochádza k zmene návykov v sledovaní televízie. Už tu sa začína obdobie, keď dochádza k sociálnemu vylúčeniu zo skupiny v dôsledku nesledovania istého typu programov.

Špeciálnou kapitolou sú programy s násilnou alebo kriminálnou tematikou. Deti sú zobrazeniu násilia vystavované už aj v rozprávkach, v historických filmoch a taktiež v spravodajstve. Pri sledovaní takýchto programov sa v dieťati môže podporovať model negatívneho vzoru správania. Tým, že sa dieťa vo svojich hrách môže stotožniť s filmovým hrdinom, uspokojuje si tak svoje potreby v oblasti vlastných snov a fantázie. Pomáha mu to ľahšie sa vysporiadať s realitou. Dieťa hrou – dobrovoľnou, spontánnou činnosťou – vyjadruje svoje túžby, potreby, sny. Chce sa stať niekým, koho obdivuje, chce zažiť situácie, ktoré sa mu v realite zdajú nemožné. Takýmto spôsobom si dieťa vytvára svoj vnútorný svet,

ktorý je ovplyvňovaný mnohými obrazmi, utváranými na základe vnemov. Hrou sa dieťa učí. Učí sa porozumieť veciam, ľuďom, javom, prostrediu s ktorými prichádza do kontaktu. Hra rozvíja i sociálne učenie tým, že deti objavujú, čo je a čo nie je prijateľné pre ľudí, s ktorými sa hrajú.

Z výsledkov uskutočneného výskumu

V roku 2007 sme uskutočnili medzi 8-ročnými deťmi prieskum na vzorke 220 respondentov, v ktorom sme sa zamerali na zisťovanie, do akej miery zasahujú televízne programy do výberu hier detí mladšieho školského veku. Súčasne sme sa sústredili aj na zistenie toho, ktoré televízne stanice deti uprednostňujú, s kým a koľko času venujú sledovaniu televízneho vysielania, či a do akej miery majú vplyv na výber ich hier televízne programy určené pre dospelých, či sa chcú podobať nejakému televíznemu hrdinovi (a ak áno, ktorému). Výskum bol realizovaný kvantitatívnou metodológiou, kde výskumnou metódou bola dotazníková metóda. Výskumný nástroj obsahoval položky uzavreté, polouzavreté i otvorené. Išlo o 13 položiek, v ktorých prevažovali práve otvorené položky. V polouzavretých otázkach sa mohli respondenti bližšie vyjadriť k základnej otázke. Otázky v dotazníku sa týkali týchto oblastí:

- obľúbenosti televízie a televíznych programov deťmi mladšieho školského veku;
- sledovania televíznych programov deťmi mladšieho školského veku (s kým sledujú televíziu, časový aspekt);
- výberu detských hier v závislosti od sledovania televíznych programov a televíznych postáv.

Výskumný súbor, ako sme už uviedli, tvorilo 220 žiakov 3. ročníka základných škôl okresných miest, pričom zastúpenie chlapcov a dievčat bolo v rovnakom pomere. Treba povedať, že išlo o dostupný výber, ktorý bol podmienený i tým, že respondenti museli mať rovnaký prístup k televíznemu signálu.

Z hľadiska obľúbenosti televíznych staníc, ktoré deti pomerne pravidelne sledujú, je jednoznačne na prvom mieste televízia Markíza. Uviedlo to 45 % respondentov. Na druhom mieste v obľúbenosti televíznych staníc detských divákov je rovnako súkromná televízia JOJ s 25 %. Slovenská televízia ako televízia verejnej služby je na treťom mieste s podielom 20 %. Zvláštnosťou je, že v tejto položke pri možnosti *iné* uviedli deti prevažne stanicu Jetix, ktorá je zahraničnou stanicou vysielajúcou v slovenskom či českom jazyku určená detskému divákovi. Prevažujú v nej animované programy plné akcií s prvkami neskutočných postáv, ktoré sú príťažlivé predovšetkým svojím farebným stvárnením, odvážnym konaním protagonistov, rýchlym temporytmom deja, dynamikou, schopnosťou hrdinov experimentovať s prostredím, v ktorom sa nachádzajú, využívať svoje nadprirodzené schopnosti, priťahujú prítomnosťou ozvláštňujúcich prvkov reči ako i postavami, ktoré nie sú z reálneho života, prípadne ide o oživenie reálnych predmetov. Ani v jednom prípade sa nevyskytla odpoveď, že deti pozerajú programy Českej televízie. Treba spomenúť, že práve v Českej televízii ako v kvalitnej televízii verejnej služby si detský divák môže nájsť výchovno-vzdelávacie i zábavné programy, ktoré sú adresované práve jemu. Ukázalo sa teda (nie prekvapujúco) že detskí respondenti pozerajú prevažne súkromné slovenské stanice. V obidvoch prípadoch (Markíza, Joj) mali početnejšie zastúpenie v obľúbenosti týchto

televíznych staníc chlapci, v prípade Slovenskej televízie a stanice Jetix mali väčší podiel odpovedí dievčatá, išlo však len o 5-percentný rozdiel.

Premyslená programová stratégia najobľúbenejšej televízie Markíza je založená na rozprávkach, filmoch a seriáloch, či už humorných z rodinného prostredia, alebo akčných z policajného prostredia, ktoré sa u detí tešia veľkej obľube. Ich zaradenie do dopoludňajšej či popoludňajšej programovej štruktúry (keď deti prídu domov zo školy), či cez víkend je cielenou stratégiou. Ako „komerčná“ televízia disponuje – vzhľadom na objem vysielania – väčšími finančnými zdrojmi ako televízia verejnej služby, preto si môže dovoliť nákup najnovších filmov, úspešných relácií, zaplatenie najpopulárnejších moderátorov či hudobných skupín. Sledovanosť je jej hlavným hodnotiacim aspektom pri posudzovaní úspešnosti vysielaných programov. Jej líderské postavenie je kombináciou jej histórie, ekonomickej úspešnosti a profesionality programových pracovníkov (samozrejme, z pohľadu dosahovania najvyššej sledovanosti a podielu na trhu, nie z pohľadu dopadu na osobnostný vývoj detského diváka).

Vo výskume nás zaujímalo, aké žánre si deti z programovej štruktúry vyberajú najčastejšie. Je potešiteľným zistením, že rozprávka je stále na prvom mieste – preferuje ju takmer tretina (30 %) opýtaných detských respondentov, prekvapujúco viac chlapci ako dievčatá. Dovolíme si tvrdiť, že ak by sme sa pýtali presnejšie – na činoherné, prípadne kreslené rozprávky klasického typu, ktoré majú svoju pevnú stavbu, nebol by podiel takýchto odpovedí taký vysoký. S istou pravdepodobnosťou možno povedať, že v tomto vyjadrení sú zahrnuté prevažne rozprávky spomínanej stanice *Jetix*,[44] potvrdenie tejto hypotézy by si však vyžadovalo samostatný prieskum.

Druhým najobľúbenejším žánrom u detského diváka sú komédie (25 %), nasledujú zábavné relácie (20 %). Významnejšie zastúpenie mali i seriály (15 %). V poslednom čase je seriál obľúbeným programom nielen dospelých, ale aj detí. Možno predpokladať, že niektoré seriály respondenti zahrnuli do kategórie komédie. Typickým prípadom sú *Susedia*,[45] o ktorých sa respondenti vyjadrili ako o najobľúbenejšom konkrétnom programe (15 % opýtaných).

Deti pozerajú aj televízne noviny (5 %) a dokumentárne filmy (5 %), čo je potešiteľné zistenie, i keď ide o v podstate zanedbateľný podiel odpovedí. Žiadalo by sa bližšie zaoberať tým, či ide o náhodné alebo o cielené sledovanie týchto typov programu, prípadne, či si deti samy vyberajú tieto programy, alebo ich pozerajú len preto, že ich práve pozerajú rodičia. Možno trochu prekvapujúco nezaujali detských respondentov reality show. Z ďalších programov, ktoré nie sú určené pre deti, 5 % respondentov zaradilo *telenovely* k svojmu obľúbeným programom.

Pokiaľ išlo o konkrétne relácie, ako sme už uviedli, prvenstvo získal seriál *Susedia* (15 %), a to v rovnakom pomere u dievčat i chlapcov. Ostatné programy boli zastúpené rovnomerne. Medzi odpoveďami sa objavili programy ako filmy o *Harym Potterovi* (druhá najčastejšia odpoveď v rovnakom zastúpení chlapcov a i dievčat; deti tento film fascinuje najmä vďaka svojej magickej dejovej línii, ktorá miestami pôsobí strašidelne, svoj záujem oň vyjadrili napríklad slovami „lebo vedel čarovať a lietať“) či kreslené rozprávky *Lilo a Stich*, *Tom a Jerry*, *Pat a Mat* (všetkým obľúbenosť pripisujú prevažne chlapci). Detské animované

[44] Dôkazom toho sú rozprávky, ktoré respondenti uviedli – *Lilo a Stitch*, *Tom a Jerry*.
[45] Seriál televízie Markíza, ktorý sa stal obľúbeným televíznym programom pre všetky vekové kategórie.

seriály priťahujú detského diváka predovšetkým vďaka dvojiciam obľúbených postavičiek a klasickej zápletke.

Medzi najobľúbenejšími programami sa však vyskytli aj seriály pre dospelých (*60 sekúnd, Kobra 11, Odpadlík, Taxi, Walker – texaský ranger*), v ktorých hrdinovia riešia kriminálne prípady. Ich vysielací čas je prevažne popoludní, deti (najmä chlapcov) oslovujú najmä dynamický a akčný dej, naháňačky s políciou, gangsterské vyrovnávanie účtov... V niektorých odpovediach respondentov, prečo práve tieto programy radia k tým, z ktorých mali najväčší zážitok, sa objavila zaujímavá odpoveď, súvisiaca s hrou respondentov – „lebo kradli autá a s kamarátmi sa tiež hráme na zlodejov a policajtov“. Treba však upozorniť na to, že *Kobra* 11, ktorá bola medzi uvedenými seriálmi na prvom mieste v obľúbenosti, má vysielací čas až po 21.00! Dá sa preto predpokladať, že deti sledovali seriál spoločne s rodičmi.

Vo výbere dievčat prevažovali programy ako *W.I.T.C.H.* a *Špiónky,* v ktorých boli hlavnými aktérkami dievčenské hrdinky. Spomedzi filmov sa objavil niekoľkokrát film *Sám doma, Doba ľadová*, čo považujeme za primerané, prekvapujúcou odpoveďou však bol film pre dospelých, opäť s kriminálnym podtextom – *Wasabi*. Tento film bol odvysielaný vo večernom programe, čo je dôkazom toho, že rodičia umožnia deťom sledovať televízne programy aj po 21.00. Určite by bolo zaujímavým zistením, v akom rodinnom prostredí sa tak prevažne deje, to však nebol cieľ tohto výskumu.

V ďalšej časti nás zaujímalo, do akej miery sa uvedené programy odrážajú v detských hrách. Na otázku, ako sa doma hrávajú s kamarátmi, respondenti najčastejšie uviedli – *s počítačom* resp. *na policajtov a zlodejov, na vojakov.* Nebolo prekvapením, že túto odpoveď sme zaznamenali prevažne u chlapcov. Dievčatá najčastejšie uviedli *spoločenské hry, hry s bábikami, na schovávačku, na Superstar.*

Možno tu zaznamenať teda istú súvislosť s hrami chlapcov s ich obľúbenými televíznymi programami. Ich hry sú podobné konaniu hrdinov z ich obľúbených televíznych seriálov, ktoré však nie sú určené detskému divákovi vo veku do 12 rokov. Analýza obľúbených hier tiež potvrdila súvislosť medzi sledovaním obľúbeného televízneho programu a hrou na počítači, ktoré sú na prvom mieste. Hru s počítačom sme zaradili do hier súvisiacich so sledovaním televíznych programov, pretože veľa počítačových hier sa stalo námetom televízneho programu – filmu, seriálu alebo rozprávky, alebo naopak, počítačová hra bola spracovaná na základe vzoru televízneho programu. Veľa detí sa s kamarátmi hrá na postavy z počítačovej hry. V tejto súvislosti sa vynára možnosť uskutočniť výskum zameraný na najobľúbenejšie počítačové hry detí mladšieho školského veku.

Dali sme možnosť respondentom napísať tri rozprávky, filmy alebo seriály, z ktorých mali najväčší zážitok. V niektorých odpovediach sa objavili práve počítačové hry, napríklad *Medvedí bratia, Leví kráľ, Tarzan, Káčer Donald, Aladin, 102 Dalmatíncov, Ice land*. Ide o počítačové hry z produkcie Walt Disneyho, ktoré deti oslovili peknou grafikou, ale hlavne tým, že tieto počítačové hry vznikli na základe rozprávkovej predlohy. Respondenti svoju odpoveď zdôvodnili odpoveďami typu – „lebo sa môžem stať Tarzanom“ alebo „môžem byť Aladinom“. Nachádzame tu súvislosť medzi hrou na počítači a hrou pod vplyvom televízneho programu.

Hoci sa často píše o tom, že väčšina detí sedí doma pri počítačových hrách, deti sa stále často hrajú aj vonku. Je to pre ne inšpirujúce prostredie a navyše vonku sa stretne skupina detí, ktoré sa vzájomne v hrách inšpirujú vlastnými odpozorovanými skutočnosťami, tie sa stávajú

vďačným prvkom pre obohatenie hry. Navyše hry detí vonku im dodávajú priestor pre zdokonalenie v ich sociálnych zručnostiach, pretože sú častejšie konfrontované s tým, že musia rešpektovať názor viacerých kamarátov, ich rady a nápady, prípadne sa ťažšie dostanú k slovu, než keď sa hrajú v domácom prostredí.

Môžeme potvrdiť, že v odpovediach detí na otázku, ako sa hrajú s kamarátmi vonku, cítiť jednoznačný vplyv televízie. U chlapcov sú to hry *na políciu, vojakov, teroristov a „na bitku“*. Vidíme, že tieto námety nie sú inšpirované reálnymi odpozorovanými javmi v bežnom živote, ale je to jeden z dôsledkov sledovania súčasnej televíznej produkcie, ktorá nie je prioritne určená detskému divákovi. V ich obľúbených programoch, ktoré sme spomínali tvoria dejovú líniu akčnosť, naháňačky na autách a streľba zo zbrane. Takéto seriálu sú deťom ponúkané v programovej štruktúre väčšinou v čase príchodu zo školy, na čo často rodič nemá dosah, prípadne mu to padne vhod, že dieťa pozerá a „neobťažuje“. Televízia je v tomto prípadne „dobrým“ (lacným?!) pomocníkom pri výchove, ktorého dôsledky sa však môžu prejaviť neskôr. To si však máloktorý rodič prizná.

Treba upozorniť na fakt, že žiadne z dievčat tieto námety na hru neuviedlo. Naopak, u nich prevládajú námety z rodinného prostredia – *na rodinu, na mamičky, na kuchárky a na sťahovanie.* Ťažko povedať, či tieto námety súvisia skôr s rodinou, prípadne s inými seriálmi, ktoré sledujú. Do istej miery to môže byť už uvedenými seriálmi, v ktorých prevládajú dievčenské hrdinky, avšak nechcú sa podobať len ich správaniu, ale všímajú si oblečenie, zariadenie bytu, s čím do istej miery súvisí napríklad hra *na sťahovanie*. V chlapčenských hrách je kladený akcent skôr na konanie, v ktorom si však často neuvedomujú dôsledok, v dievčenských hrách je to skôr o vzťahoch z reálneho života, čoho dôkazom sú hry na kuchárky, doktorky, mamičky, dokonca „frajerov“. Bolo by zaujímavým zistením, prečo vstupujú do týchto rolových hier, ktoré predurčujú túžbu starať sa o niekoho – navyše si treba uvedomiť, že v týchto hrách potrebujú partnera v hre – kuchárka potrebuje ľudí, ktorí to zjedia, lekár pacientov, mama deti a pod. Túto problematiku by bolo vhodné preskúmať aj z pohľadu vytvárania rodových stereotypov a vplyvu sledovaného televízneho programu na ich vytváranie.

Na koreláciu obsahu hier detí a sledovaných televíznych programov má nepochybne okrem vysielacieho času vplyv aj to, že niektoré televízne programy sú vysielané pravidelne (napríklad seriály), iné ojedinele (filmy). Pozrime sa napríklad na to, aký herecký idol uznávajú 8-ročné deti, resp. na koho zo sledovaných televíznych programov sa najčastejšie hrávajú:

Pre chlapcov sú inšpiratívnymi televíznymi hrdinami pre ich hry hrdinovia akčných seriálov (napríklad *Kobra 11*). Uvádzajú, že ich lákajú hlavne „nebezpečné akcie, zlodeji áut a zásahy polície“. Ďalším obľúbeným hrdinom chlapcov je *Jackie Chan* (známy najmä z komédií s tematikou bojových umení). Tento predstaviteľom rôznych komédií hrá postavy charakteristické tým, sa im často veci nedaria a ich pričinením vznikajú trápne a smiešne situácie, čo je pre detského diváka nepochybne lákavé. Podobnými predstaviteľmi sú *László a František* (zo seriálu *Susedia*), ktorí boli na treťom mieste v obľúbenosti. Títo sú hrdinami televíznych seriálov, ktorí sú z reálneho života, i keď veľa situácií je preexponovaných, aby bol obraz príťažlivejší a udržal pozornosť diváka. V deťoch prebúdzajú túžbu byť chvíľu v role odvážneho, chvíľu zasa smiešneho. Z prieskumu nie je jasné, či chcú byť deti rozosmievané, alebo to chcú byť ony, kto chce rozosmievať iných. V reálnom živote sme u detí svedkom skôr druhého prípadu.

Opäť sa potvrdila aj obľúbenosť rolových hier, v ktorých deti túžia unikať do fiktívneho sveta, v ktorom sa napríklad čaruje a je v ňom prítomných veľa neskutočných bytostí. Dôkazom sú ich vzory televíznych hrdinov – protagonisti filmov o Harrym Potterovi. Postavička Stitcha (hrdina zo seriálu *Lilo a Stich*) zasa deti láka najmä svojimi nadprirodzenými schopnosťami. Dievčatá sa chcú zasa podobať ženským hrdinkám zo seriálu *Susedia.* Napriek tomu, že ide o seriál vysielaný vo večerných hodinách a nie je určený detskému divákovi, pozerá ho veľký podiel opýtaných detských respondentov. Nepochybne sú im tieto postavy sympatické ich správaním, rozhodnutiami, vyjadrovaním.

V dievčenských hrách sa objavujú aj hrdinky seriálov *W.I.T.C.H.*[46] Priťahujú ich hlavne tým, „lebo je to strašidelné, sú tam netvory a čarodejnice ich zneškodňujú. Čarodejnice sú krásne a vedia čarovať." Podobne je to s obľúbenými hrdinkami zo seriálu *Špiónky* – opäť ide o animovaný seriál, v ktorom sa hrdinky pomocou rôznych zariadení pre špionáž snažia zachrániť svet. V obidvoch prípadoch ide do istej miery o dobrodružstvo, ale predsa je tam spoločný prvok – niekoho, niečo zachraňovať, pomáhať.

Vo výskume sme zaznamenali rozdiely medzi hrami dievčat a chlapcov súvisiacimi so sledovaním konkrétneho televízneho programu. Zaujímala nás postava z filmu, ktorou by sa deti chceli na nejaký časť stať. Najviac chlapcov uviedlo spomínaného *J. Chana,* tesne po ňom nasledoval hlavný hrdina seriálu *Walker – texaský jazdec* (akčný seriál z prostredia polície s prvkami bojového umenia). Výrazné zastúpenie mali i zlodeji áut zo seriálu *60 sekúnd* a hneď po nich *László* zo seriálu Susedia, ktorý nepochybne láka detského diváka nielen svojou ozvláštňujúcou rečou (ktorá preniká do denného slovníka detí), ale aj nie vždy vydareným konaním, podobne ako to je u hrdinu komédií J. Chana. V menšej miere by chceli byť *Harrym Potterom, Spidermanom* (obaja hrdinovia majú nadprirodzené schopnosti, pričom u Spidermana deťom imponuje skôr schopnosť pavúčieho muža dostať sa na inak neprístupné miesta).

Dievčatá tiež lákajú postavy, ktoré majú schopnosť čarovať, dôkazom toho je veľká obľúbenosť *Hermiony* z filmov o Harrym Potteravi, ale aj špiónky *Sam* zo seriálu Špiónky. V oboch prípadoch sú prítomné prvky napätia, očakávania, ako ich odvážne činy pri pomáhaní, vyslobodzovaní dopadnú. Prvky očakávania sú obsiahnuté aj v postave *Popolušky,* ktorou by sa chceli dievčatá tiež často stať – túto túžbu možno definovať ako prejav túžby splnených želaní. Výrazný podiel dievčat uviedlo, že by chcelo byť malou *Rudy* (najmladšia dcéra z rodinného seriálu *Show Billa Cosbyho*). Je to najmladšia členka viacčlennej rodiny, v ktorej fungujú vzťahy a je tam stále čo riešiť, prevažne však v humornej rovine. Výrazný podiel opýtaných dievčat uviedol aj konkrétnu herečku, ktorou by chceli byť – *Angelina Jolie.* Neuviedli hrdinku konkrétneho filmu, ale jej pravé meno, čo je však dôkazom toho, že respondenti sledujú i printové médiá, pretože meno tejto herečky sa na stránkach časopisov určených pre dospelých vyskytuje pomerne často. Rovnako je to dôkazom toho, že tu dievčatá nehodnotia jej konanie v role nejakej televíznej hrdinky, ale skôr jej zjav.

Vo výskume názorov 8-ročných detí nás zaujímal aj rozsah a rozmiestnenie času, ktorý môžu deti denne venovať sledovaniu televízneho vysielania. Najviac – takmer tretina (30 %) – bolo odpovedí *„každý deň môžem pozerať hocikedy"*. Štvrtina opýtaných detí môže sledovať televízor každý deň, ale maximálne dve hodiny, pätina respondentov každý deň a viac ako dve hodiny. Niektoré deti môžu televíziu sledovať len cez víkend (15 %). Zvyšných 10 % detí

[46] Animovaná rozprávka, v ktorej majú dievčatá čarovnú moc a ňou sa snažia zachraňovať svet pred nebezpečenstvami.

sa vyjadrilo, že môžu sledovať televízne vysielanie po deviatej hodine večer, pozoruhodné je, že to uviedli len chlapci.

Televízia je nepochybne častým spoločníkom mnohých detí po príchode zo školy domov. Preto nás zaujímalo, do akej miery sledujú televízne vysielanie práve po príchode zo školy. Vždy po príchode zo školy si zapne a pozerá televíziu takmer tretina – 30 % opýtaných detí; často ďalších 25 %. Len niekedy si po príchode zo školy zapne a pozerá televíziu 30 % opýtaných; 5 % percent si síce televíziu zapne, ale nevníma obraz, len zvuk, počúva ju pri inej činnosti. Iba 10 % opýtaných detí si televízor vôbec nezapne, ale idú sa do izby hrať. Dovolíme si tvrdiť, že dieťa v tomto prípade – začlenenia televízie do režimu dňa – vychádza z odpozorovaných vzorov z rodinného prostredia.

20 % opýtaných detí pozerá televízne vysielanie samo. Viac ako tretina (35 %) pozerá televízor so súrodencami bez rodičov, takmer tretina (30 %) aj s rodičmi, najčastejšie s mamou. Nemyslíme si, však, že ide o cielené pozeranie, kde by mama zohrávala úlohu tzv. mediátora, ale skôr len ide o prítomnosť osoby a z odpovedí nie je jasné, či rodičia tiež pozerajú televízor, alebo sú len prítomní v izbe a venujú sa inej činnosti.

Vráťme sa ešte k odpovedi o sledovaní televízie deťmi po 21. hodine (10 % opýtaných). Pri posudzovaní tejto odpovede treba brať do úvahy aj rozmer istej sebaprezentácie, najmä u chlapcov, ktorí sa v tejto odpovedi mohli chcieť pochváliť nie celkom pravdivým vyjadrením. Nevieme teda s určitosťou povedať, v koľkých rodinách pozerajú deti televízne vysielanie po 21. hodine. S určitosťou však vieme povedať, že také rodiny existujú. Môže to byť spôsobené benevolentnosťou rodičov pri výchove detí, napríklad ak respondenti majú aj starších súrodencov, preto môžu pozerať televízny program dlhšie ako ich rovesníci. Zistené údaje vytvárajú základnú predstavu o duchu rodinnej výchovy respondentov, ale aj o vyťaženosti rodičov či ich nezáujmu o plnohodnotne prežitý čas s ich deťmi.

K záverom výskumu

Výsledky nášho výskumu potvrdzujú, že na hry detských respondentov do veľkej miery vplýva práve sledovanie televíznych programov a ich výber. Výstupy z empirickej časti, podložené teoretickými východiskami, sú určené rodičom, učiteľom, školským psychológom i odborníkom z prostredia médií. Je zrejmé, že výsledky uskutočneného prieskumu nemožno zovšeobecňovať, ale môžu slúžiť ako podnetný materiál k ďalším výskumom o tejto aktuálnej problematike. Významným faktorom ovplyvňujúcim výsledky výskumu je konkrétna programová ponuka televíznych staníc v čase realizácie výskumu. Ukazuje sa, že deti sa na televíznych hrdinov hrajú rady a príťažliví sú pre ne práve hrdinovia z programov pre dospelých – uvádza tak až 65 % respondentov. Zdôvodňujú to tým, že sa cítia ako dospelí, pretože pozerajú programy ako ich mama, otec. Sú povzbudení, ak rozumejú hlavnej dejovej línii a cítia sa „in“ a akčne, keď sa o danom programe na druhý deň rozprávajú so spolužiakmi.

Nielen rodičia, ale aj tvorcovia a vysielatelia by sa mali sústrediť na to, čo deťom a ponúkajú, kedy, prečo.[47] Na vytváraní programovej štruktúry by sa mal podieľať detský psychológ,

[47] Je samozrejme otázne, do akej miery možno od súkromných médií orientovaných primárne na zisk ukladať povinnosti resp. klásť na ne očakávania idúce nad rámec ich zákonných a licenčných povinností – aj keď ide o takú citlivú divácku skupinu, akou je detský divák. Myslíme si však, že práve toto je oblasť, pri ktorej môžeme otvoriť diskusiu o spoločensky zodpovednom správaní médií (a nielen médií verejnej služby, ale aj

prípadne by mala v každej televízii existovať kompetentná dramaturgia pre deti a mládež, ktorej úlohou by bolo starostlivo sledovať výber a zaradenie programov vhodných pre deti. Táto redakcia by mala nepochybne aktívne spolupracovať s intendantmi jednotlivých televíznych programov (kanálov), resp. s programovými riaditeľmi. Treba sa zamyslieť aj nad formou a spôsobom mediálneho prezentovania. Výchovné alebo vzdelávacie televízne programy sú často odsúvané do nevýhodného časového pásma resp. v prípade televízie verejnej služby na menej sledovaný kanál, čo spôsobuje znižovanie sledovanosti. Tá sa následne považuje za dôkaz malého záujmu o tieto relácie a za dostatočný dôvod na ich postupné vylučovanie z programovej štruktúry.

Pozornosť treba sústrediť aj na informovanosť zo strany odbornej verejnosti, pedagógov (nepochybne i prostredníctvom televízie) smerom k rodičom – o tom, do akej miery zasahuje televízne vysielanie do sociálnych zručností, hodnotového systému ich detí, do zdravia detí. Nemožno zabudnúť na spoluprácu školy a rodiny. Mali by v nej nájsť spoločnú cestu pre výchovu v rodine a škole, snažiť sa o užšiu spoluprácu založenú na partnerskom vzťahu s využitím motivácie vo vzťahu k dieťaťu.

Otázkou zostáva naša stratégia pri hľadaní optimálneho vzťahu dieťa – televízne médium. Jedným z východísk môže byť i zavedenie spomínanej mediálnej výchovy do našich škôl. Je potešiteľné, že v súčasnosti sa finišuje so zavedením mediálnej výchovy do škôl. Dvojročný projekt pod vedením Viery Kačinovej zo Štátneho pedagogického ústavu prešiel fázou overovania a od nasledujúceho školského roku by sa mal stať súčasťou učebných osnov – zatiaľ na druhom stupni základných škôl resp. na osemročných gymnáziách.

Mediálna výchova je tu chápaná ako výchova k médiám a prostredníctvom médií. Cieľom je naučiť deti zachovávať si nadhľad a nezamieňať si televízny a filmový obraz so skutočnosťou. Vypestovať u detí schopnosť vyberať si z rozmanitej ponuky programy primerané veku, ktoré budú pozitívne ovplyvňovať ich myslenie, konanie a celkový rozvoj osobnosti. Najvhodnejším prostredím pre mediálnu výchovu je však v prvom rade rodina a odvíja sa od prvých kontaktov dieťaťa s médiami. Sme presvedčení, že už v predškolskom zariadení a na 1. stupni základných škôl má mediálna výchova svoje opodstatnenie. Treba však pripomenúť, že jej úspešné zvládnutie závisí nielen od učiteľov materských škôl, vychovávateľov, učiteľov základných škôl, ale aj od spolupráce všetkých členov rodiny a samozrejme od tvorcov a vysielateľov.

Dieťa má právo dostávať pravdivé informácie o svete, aby si mohlo vytvoriť predstavu o tom, ktoré veci majú zmysel. Potom si ich môže o to väčšmi vážiť.

Záverom

Televízia ovplyvňovala a bude ovplyvňovať detského diváka. Je preto nevyhnutné predkladať deťom také vzory, ktoré by boli nielen esteticky, ale najmä eticky na primeranej úrovni. Len tak môže byť televízia kvalitným objektom v socializácii dieťaťa. Dieťa by sa v každom prípade malo naučiť sledovať televíziu tak, ako sa naučí aj lyžovať či bicyklovať, s pomocou dospelého. Predostierame mu informácie o nástrahách a možných dôsledkoch, učíme ho spoznávať a vyhodnocovať – tak, aby bolo pripravené na samostatnú jazdu. Potom môže byť

---

súkromných). Ak môžeme oceňovať spoločensky zodpovedné správanie v iných oblastiach podnikania ako je mediálne, t. j. pri firmách, ktorých dosah na spoločnosť je neporovnateľne menší ako je vplyv médií, niet dôvodu, aby sme túto tému neotvorili aj v prípade pôsobenia médií – a začať môžeme práve detským divákom.

pripravené na také prijímanie mediálneho obsahu, ktorý môže pozitívne ovplyvniť jeho osobnostný rozvoj.

Summary : This article shows the existing influence of TV programmes, in particular, on the choice of games by first grade elementary school students. It presents empirical knowledge about the influence of the TV media (both intentional and unintentional programmes) on the choice of games, about the time spent watching TV, influence of parents on selection of programmes, daily audience shares and search of examples in TV heroes.

Literatúra :

BLAŽEKOVÁ, D. *Vplyv televíznych programov na hry mladšieho školského veku.* Trnava : PdF TU, 2007, 90 s. (Diplomová práca, školiteľka D. Kollárová)

CENTERWALL, B. S. Televízia a násilie – rozsah problému a ako ho riešiť. In. *Deti a televízia.* Bratislava : Slovenská televízia, 1993, s. 23 – 25.

JAVORSKÁ, K. Médiá, deti, pôvodná audiovizuálna tvorba a bezmocnosť. In: *Mosty.* 2005, č. 7, s.8.

KMÍNKOVÁ, Z. *Vplyv televíznej obrazovky na deti : Zborník príspevkov k problémom obrazov násilia v televíznych programoch pre deti a mládež.* Bratislava : STV, 1997.

KUČEROVÁ, I. *Vplyv masmédií na výber detskej hračky.* Trnava : PdF TU, 2007, s. 70. Diplomová práca, školiteľka D. Kollárová)

McQUAIL, D. *Úvod do teorie masové komunikace.* Praha : Portál, 1999, 432 s. ISBN 8071782009

MIŠURCOVÁ, M. *Hra a hračka v živote dítěte.* Praha : SPN, 1989, 137 s. ISBN 14-731-80

PODOLINSKÝ, Š. Televízia a počítače nemusia byť dnes nepriateľmi kníh In. *Národná obroda* 2005, č. 23, s. 4.

UVÁČKOVÁ, I. Stimulácia dieťaťa prostredníctvom televíznej obrazovky. In. *Predškolská výchova* 200/2001, roč. 55, č. 1, s. 30-32 ISSN 0032-7220

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie.* Praha : Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0

Kontakt : Kollárová Dana, PaedDr.
Trnavská univerzita
Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
Tel: +4133/ 55 16 047
E – mail: dana.kollarova@truni.sk

Výchova detí v rodine – základná úloha rodiny

Viliam Končal, SR

Anotácia: Rodinou sa zaoberali básnici, filozofovia, moralisti a politici už od najstarších čias. Rodina, výchova detí v rodine je neodmysliteľne spätá s naším životom, jeho všednými dňami, ale aj vrcholnými zážitkami. Je základnou realitou, na ktorú má každý svoj vlastný, viac-menej vyhranený názor. Pre to isté nie je nezaujímavé dozvedieť sa, čo o rodine a jej aktuálnych problémoch hovorí veda.

Kľúčové slová: výchova, rodina, škola, deti, prostredie, komunikácia, motivácia, odbornosť, pedagogicko – psychologická pripravenosť, osobnosť, učiteľ, kultúrna vyspelosť

O problémoch i krízových javoch súčasného rodinného života sa v poslednom období už veľa popísalo u nás i za hranicami našej vlasti. V posledných rokoch sme neraz mali možnosť stretnúť sa s dielami, štúdiami a popularizujúcimi článkami, ktoré sa usilovali objasniť stav a problematiku života rodiny ako primárnej skupiny spoločnosti. Aj naša domáca literatúra sa zaoberala problematikou dnešnej rodiny zo širších aspektov. Pozornosť sa v poslednom období venovala najmä otázkam sexuologickým, ekonomickým, spoločenským a problematike vývinu populácie. Problematika rodinného prostredia, hodnotová orientácia rodiny sa často dostávala do popredia z aspektu výchovy, k čomu sa pridružoval aj moment morálny.

Výchova mladej populácie je jednou z rozhodujúcich podmienok vývinu demokratickej spoločnosti. Tento cieľ môžeme dosiahnuť iba tým, že vo výchovnej práci budeme pracovať cieľavedome, preto je potrebné dbať na zdravé rodinné prostredie a na dobrú spoluprácu s výchovnými pracovníkmi, ktorí v súčasnosti výchovné pôsobia na deti rôzneho veku a pohlavia.

Veľmi úzky vzťah k rodinnému životu má výchova detí v rodine a škole. Často sa stávalo a ešte to stále pretrváva, že nejedny poklesky mládeže povahy kriminálneho sa dosiaľ skôr obchádzali, než riešili. V časopisoch čítame, že maloletých páchateľov do 14 rokov je podľa sociologických výskumov majetková delikvencia zastúpená 80 %.

Pre pedagogickú prax sú mimoriadne dôležité hlavné faktory, ktoré sú považované za kriminogénne. Je potrebné, zamyslieť sa najmä nad podielom výchovného prostredia rodiny a školy, vplyvu zamestnania rodičov a hlavne matky i nad možnosťami trávenia voľného času mládeže. Tieto faktory zohrávajú podstatnú úlohu pri delikvencii mládeže, patogénneho vývinu detí. Rodina často zlyháva už pri vzťahu dieťa a matka. Neraz dochádzame k záveru, že už v rannom veku dieťaťa čosi zlyhalo pri výchove. Rodičia sa ťažko prispôsobujú dnešným podmienkam spoločenského života. Svoju úlohu zohráva najmä neuspokojivý mravný profil rodičov, rozvrátenosť rodín, k tomu často môžeme pripočítať aj nízke vzdelanie rodičov. Často sa stretávame s prípadmi, že zlyháva spolupráca so školou. To všetko pôsobí na prepukávanie obdobia krízy u mladých. Kriminalita mládeže sa stáva spoločenským problémom. Bude potrebné sa zameriavať a sústreďovať pozornosť najmä na vekové obdobie, kde sa kriminalita mládeže začína a kde sa začínajú vytvárať podmienky pre jej vznik. Treba dosiahnuť úzku spoluprácu rodiny so školou a ostatnými zariadeniami, kde trávia mladí ľudia voľný čas, aby sa zabránilo vzniku kriminality.

V poslednom období sa stretávame s pojmom „chorá“ rodina, avšak na liečenie tohto stavu sa zabúda. Často sa potom stáva, že dôsledky choroby sa prejavujú pri zlyhávaní základnej úlohy rodiny – výchove detí. Ak chce rodina vychovávať, sama musí byť vychovaná. Jedine tak je možné dosiahnuť, že naše rodiny budú mravné, sociálne a psychicky pripravené na takú zodpovednú úlohu, akou je výchova detí. Rodičia, veľkú pozornosť musia venovať aj školskému prostrediu, na prípravu vstupu dieťaťa do školy, toto prípravné obdobie je dôležité najmä z hľadiska cieľu.

Psychologické diagnostiky ukazujú, že druhým hlavným faktorom zdravého vývinu detí je školské prostredie – proces výučby, vzťahy medzi žiakmi, medzi pedagógmi, medzi žiakmi a pedagógom, medzi školou a triedou. Sociologické prieskumy príčiny delikventnej činnosti mládeže a jej rastu poukazujú na ich korene v zlej výchove, v sociálne chorých rodinách, v školskom prostredí, ako aj vo faktoroch endogénných.

Už staroveký filozofi Platón a Aristoteles pokladali rodinu za jednu z najvýznamnejších výchovných inštitúcií a tvrdili, že rodina má zabezpečiť dieťaťu také výchovné prostredie, ktoré by ho chránilo pred všetkým, čo vplýva zle či negatívne na jeho charakter. Podobne Auguste Comte hovorí o rodine ako o spojovacom mostíku medzi jedincom a spoločnosťou.

Rodina v poslednom období sústavne mení svoje funkcie, pričom mnohé z jej tradičných funkcií žiaľ zanikajú. Z klasických teórií môžeme uvádzať tieto funkcie rodiny: Výchovne – socializačný, socio - ekonomická, biologicko - reprodukčná, psychologicko – emočná, sexuálne – regulačná, zabezpečenie určitej roli a existenčnej istoty

V súčasnom svete rodina je postavená pred mnohé problémy. Aby mohla úspešne plniť svoje výchovné úlohy, musí spĺňať určité podmienky.

Veľmi dôležitú úlohu zohráva dnes, tak často diskutovaná oblasť – materiálne zabezpečenie rodiny, ktorá vplýva na uspokojovanie biologických a duchovných potrieb dieťaťa. Nemôžeme však jednoznačne tvrdiť, že rodina, so skromným materiálnym zabezpečením, zanedbáva svoju výchovnú činnosť. Naopak, často sa stáva, že deti vychované v rodinách skromnejších podmienok sú vychovávané lepšie.

Treba tiež poukázať na problém, ktorý odborníci právom nazývajú pálčivým. Ide o výchovu detí v rodine, kde obaja rodičia sú zamestnaní, ďaleko dochádzajú do práce a potom nemajú čas na výchovu. Psychologické sondy do rodinného prostredia zisťujú, že zamestnaný rodičia často nevedia, čo robia ich deti vo voľnom čase, nemajú dostatok času si s nimi porozprávať, ako sa im darí v škole a pod. veľmi zle vplýva na výchovu detí druhá pracovná smena matky. Veľakrát sa stávajú prípady, že sa otec po návrate zo zamestnania nestará o výchovu detí, nakoľko to pokladá za samozrejmú povinnosť matky. Z toho vznikajú medzi rodičmi neraz vážne nedorozumenia. Matka, aj keby chcela, nemá čas na výchovu detí, lebo zamestnanie a starostlivosť o domácnosť jej úplne absorbuje každú voľnú chvíľu. Domáca pracovná smena ju spravidla väčšmi vyčerpá, než vlastné zamestnanie.

V sociografii rodiny často narážame na dôsledky vyplývajúce zo zamestnania žien na rodinný život. Samotné zamestnané matky hodnotia tento stav nasledovne:

a) Zamestnanosť vydatých žien vplýva priaznivo na životnú úroveň rodiny
b) Má kladné psychologické dôsledky pre samotnú ženu, žena získava širší rozhľad, väčšiu nezávislosť, spokojnosť, má väčšie možnosti uplatnenia v spoločenských kontaktoch,
c) Zamestnanosť a výdaj žien kladne ovplyvňujú vnútro - rodinnú deľbu práce, nevyhnutnosť odbremeňovať manželku a matkupriaznivo pôsobí na výchovu detí k práci,
d) Z druhej strany sa nám ukazuje aj stránka, že zamestnanosť a výdaj žien vplýva nepriaznivo na vývin detí, znižujú možnosť dozoru a obmedzujú osobný, najmä emocionálne relevantný kontakt matky s dieťaťom,
e) Zamestnaná žena nevyhnutne zanedbáva svoje povinnosti v domácnosti
f) Nepriaznivo vplýva na manželské vzťahy (únava, nervozita, nedorozumenia, konflikty, odcudzenie),
g) Nadmerne vyčerpáva ženu (zhon, preťaženosť, zamestnaná žena stačí zvládať svoje úlohy iba na úkor svojich rodinných, prvoradých funkcií)

K podobným hodnoteniam dochádzajú i odborníci pri analýze, výskumoch zaoberajúcich sa vplyvom zamestnania žien na ich rodinný život a výchovu detí.

Dôležitým problémom pri výchove detí je aj kultúrna a spoločenská vyspelosť oboch rodičov. Predpokladá sa rodičia s dostatočnými psychologickými a pedagogickými poznatkami o výchove detí a rodičia skúsená vo výchovnej práci ľahšie i lepšie vychovávajú deti, než rodičia, ktorí v tomto smere nemajú teoretické poznatky a skúsenosti.

Ďalším činiteľom výrazne ovplyvňujúcim funkciu rodiny je kvalita spolužitie rodičov. Popri rodinách manželsky zladených sú aj rodiny dezintegrované konfliktami, čo vedie k ich rozvratu. Rozvrat rodiny je významným psychologickým zlom pre dieťa, ktorý negatívne zasahuje do výchovy i života detí.

Keď sa zahĺbime do tejto problematiky môžeme povedať, že v dnešnom svete je oveľa viac rozvodov ako napr. pred 50 rokmi. V hrubých odhadoch v Európe každé štvrté uzavreté manželstvo sa rozpadne čo je myslím si evidentne alarmujúce. Vo Švédsku až polovica detí žije v neúplných rodinách a bolo by zaujímavé sledovať ako tieto rozvedené ženy či slobodné matky ponúkajú svojim deťom vzor otca, muža, či manžela. Hovorí sa že dieťa nasleduje v správaní svojich rodičov, potom je otázne či si vôbec tieto deti socializované v neúplných rodinách budú vedieť žiť spolu človekom opačného pohlavia a hlavne či podľa akého vzoru budú vychovávať vlastné deti, keďže sociálna kontinuita bola prerušená? Tiež možno hovoriť a viaceré výskumy na to poukazujú, že v dnešných tzv. rozvinutých spoločnostiach sa preferuje viac spolužitie ako klasické manželstvo. Prečo je to tak je na dlhšiu debatu, ale medzi faktormi určite vystupuje jednoduchosť, sloboda a nezáväzná forma takého spolužitia. Z takého vzťahu je jednoduché vycúvať a netreba platiť ani alimenty či iné formy dotácie na dieťa. Vo väčšine prípadov keď mladí ľudia ešte nemajú dieťa a žijú iba pod jednou strechou argumentujú s tým, že chcú vyskúšať spolužitie, ale niektoré výskumy poukázali na to, že spolužitie pred oficiálnym manželstvom nevedie k jeho stabilite, skôr naopak, čo je z logického hľadiska istý rozpor, ale empiricky podložený fakt.

Medzi faktormi tohto rozporu môže byť zmenený status z partnera na manžela či manželku (zmena mena, hmotná spoluzodpovednosť, spoločná kasa, iné vnímanie vzťahu ostatnými atď.) a hlavne neprijatie filozofie celoživotného manželstva s deťmi v dobrom aj v zlom. Možno práve táto voľnosť dnešných mladých vedie k rozvratu či 5-10 ročným partnerským vzťahom bez záväznosti, lebo nevedia sa obetovať pre druhého, sú egocentricky zamerané, vyžadujú si väčší štandard, ktorí už klasické manželstvo s deťmi nevie ponúknuť a určite je tu aj strach byť verný na celý život – čo by malo byť základom každého manželstva. Práve preto je dôležitá aj výchova detí v harmonickej rodine, aby vnímali nasledovania hodný vzor matky či otca, ich budúceho životného partnera. Výchova má ukázať deťom že obetovať sa síce je ťažké, ale z dlhodobého hľadiska sa oplatí a jedine cez kompromisy a možno niekedy aj pomocou konštruktívnych kritík či hádok. Deti sa musia socializovať a vychovávať v úplných rodinách a je smutné keď jeden manželov – zvyčajne je to otec – nemá čas či náladu hrať sa a vychovávať svoje deti.

Primárna socializácia, číže výchova morálna a určite aj vedomostná je potrebná už v rodine, lebo keď nie je dostatočná nemôže na ňu nadväzovať ani škola, ktorá ako inštitúcia je zameraná hlavne na odovzdávanie a rozvíjanie vedomostí, hoci podľa definície učiteľ či pedagóg ako kvázi „druhý rodič“ by mal byť osobou ktorý robí výchovne – vzdelávací proces. Táto druhotná socializácia v škole už predpokladá ako takú primárnu socializáciu v rodine. Rôznorodosť ale určite aj biologicko - genetické a socio - ekonomické faktory ovplyvňujú rozdielnosť žiakov ale hlavným faktorom (aspoň podľa istých výskumov) zostáva spôsob výchovy v rodine a prístup rodičov k dieťaťu.

Záverom by sme mohli poukázať, že rodina ako bunka spoločnosti vždy existovala, existuje a existovať bude, aj keď prešla kultúrne – historickým vývojom ale určite má aj svoje stále a nemenné špecifiká. Aristoteles známy grécky filozof povedal, že človek je tvor spoločenský (zoon politicon) a musí žiť s ostatnými. Práve rodina ako primárna skupina zabezpečuje to prvotné spolužitie aj so svojimi útrapami a ťažkosťami, ale aj svojou dobrotou, solidárnosťou a výchovnou funkciou na základe bezpodmienečnej spolupatričnosti a vzájomnej lásky.

Summary:

Family background of children as a primacy socialisation is one important phenomenon in the human history. Especially in democratic societas, we can see different education forms, but also it´s disregard which is the reasm of youth´s criminality. It is important to focus on the importance of a psycho – sociological child development as well as economic family status, but meanly the rle of both parents.

Family split and it´s negative influence on child is also an element of possible way nto the negative forms or incomplete background.

Literatúra:

Bakošová, Z. 1994. Sociálna pedagogika. (Vybrané problémy), Bratislava: UK, ISBN 80-223-0817-X.

Danek, J. 2005. Výchova v súčasných podmienkách globálneho světa. Trnava: UCH, 2005. ISBN 80-89034-90-X.

Kačáni,V. – Končal, V. 1996. Sociálna pedagogika. Základy pedagogiky. Bratislava: STU, ISBN 80-227-0893-3.

Sirotová, M. 2006. Osobnosť vysokoškolského učiteľa z troch uhlov pohľadu. Zn: Quo vadis vysokoškolský učiteľ? Trnava, 2006. ISBN 80-89220-37-1.

Kontakt:
Doc. PhDr. Mgr. Viliam Končal, CSc.,
Ústav inžinierskej pedagogiky a humanitných vied
Katedra humanitných vied MTF STU
Paulínska 16
917 24 Trnava
Viliam.Koncal@stuba.sk

Chybné výchovné prístupy rodičov, determinant nevhodného správania ich detí

Andrea Lehenová,SR

Anotácia : Príspevok je zameraný na diferencovanie chybných výchovných prístupov rodičov vo výchove detí. Vychádzajúc z teórie individuálnej psychológie autorka stručne predstavuje nosné piliere tohto psychologického smeru a vzhľadom na obsahové zameranie príspevku venuje pozornosť dvom chybným výchovným prístupom rodičov a to konkrétne rozmaznávaniu a nátlaku zo strany rodičov. Navyše poukazuje na súvislosť medzi týmito výchovnými postupmi a výskytom nevhodného správania ich detí. V závere príspevku ponúka jedno z inšpirujúcich riešení pri minimalizácii i prevencii nevhodného správania detí, ktorým je zavádzanie logických dôsledkov vo výchove detí.

Kľúčové slová: individuálna psychológia, chybné výchovné postupy, rozmaznávanie, nátlak, ciele nevhodného správania detí, pozornosť, moc, pomsta, neadekvátnosť, logické dôsledky vo výchove.

Rodina, rodičia, výchovné prístupy, vhodné a nevhodné

U mnohých autorov sa možno stretnúť s viacerými definíciami rodiny, ktoré vychádzajú z rozdielneho uhla pohľadu na jej podstatu. Spoločným znakom týchto definícií je to, že rodina je považovaná za základnú bunku spoločnosti, vzniká monogamným manželstvom a umožňuje vzájomné spolužitie manželských partnerov, rodičov a ich detí a dáva priestor na utváranie vzťahov s najbližšími príbuznými, poskytuje základy výchovy a vstup do sociálnych vzťahov (Hlásna, I a kol. 2006).

Súčasné chápanie rodiny smeruje k chápaniu rodiny ako sociálnej skupiny, spoločenstva, ktoré žije vo vlastnom priestore a uspokojuje potreby svojich členov, poskytuje starostlivosť o deti. Rodina plní viaceré funkcie (Rozinajová, 1989, Špánik,1994, Průcha a kol.,1995) a jednou z nich je funkcia výchovná. Výchova v rodine má svoje špecifické ciele, obsah, zásady, formy, metódy, prostriedky a postupy, ktoré vo vzájomnej kombinácii vytvárajú rôzne štýly rodinnej výchovy.

V odbornej literatúre sa možno stretnúť s viacerými typológiami rodinnej výchovy. Grecmanová a kol. (2000) v základnej typológii rodinnej výchovy vymedzujú autoritatívnu, liberálnu a zdravú rodinnú výchovu. Špánik (1994) ponúka podrobnejšiu typológiu, v ktorej uvádza nasledujúce typy: autoritatívna, liberálna, ambiciózna, demobilizujúca, patologická, repulzívna, demokratická.

Za negatívne tendencie v štýloch rodinnej výchovy možno považovať: (Špánik,1995, Prevndárová, Kubíčková, 1996, Višňovský, 2001)

- nezrelosť, ktorá sa prejaví emocionálnou a sociálnou nepripravenosťou na funkciu rodiča
- perfekcionizmus, ktorý sa prejaví kladením vysokých požiadaviek na výkony dieťaťa, nezohľadňujúc schopnosti dieťaťa, preťaženosť rodiny v rôznych oblastiach,
- protekcionizmus a rozmaznávanie, uprednostňovanie, prehnaná ochrana, ospravedlňovanie dieťaťa, ktorá môže mať podobu nadmerného ochraňovania dieťaťa, podriaďovanie sa dieťaťu,
- ambicióznosť, ktorá sa prejaví v tom, že o spokojnosti rodiny rozhoduje úspech detí v škole, rodičov v zamestnaní a materiálne vybavenie rodiny,
- autoritatívnosť, ktorá sa prejaví nátlakom na dieťa a vyžadovaním slepej poslušnosti

Predstavenie individuálnej psychológie.

Pre pedagogiku v teoretickej a hlavne praktickej oblasti sa javí výrazne prínosná aplikácia poznatkov a praktických skúseností, vychádzajúcich z individuálnej psychológie.

Považujeme za nutné aspoň v hrubých rysoch vysvetliť základné princípy tohto psychologického smeru.

Alfred Adler bol zakladateľom psychologickej teórie, ktorá sa významne odchýlila od psychoanalýzy, zdôraznením začlenenosti človeka do spoločnosti. Táto teória sa stala známou ako individuálna psychológia alebo druhá viedenská škola psychológie.

Názov individuálna psychológia sa vzťahuje k nedeliteľnej celistvosti každej ľudskej bytosti, ktorá funguje ako jednoliate indivíduum (Dreikursová-Fergusonová, 2005).
Individuálna psychológia sa v súčasnosti rozvíja v mnohých krajinách viac ako kedykoľvek predtým od smrti jej zakladateľa Alfreda Adlera v roku 1937 (Dreikursová-Fergusonová, 2005). Myšlienky Adlera a tých, ktorí sa podieľali na rozvoji tohto prístupu v psychológii sa priblížili vývinovým trendom súčastnej doby, takže mnoho rodičov i pedagógov sa snaží uplatňovať ich metódy a myšlienky pri výchove i vzdelávaní detí.

Klasická individuálna alebo adlerovská psychológia je plne integrovaná teória osobnosti, ktorá poskytuje model psychopatológie, filozofiu života, ponúka stratégie preventívnej edukácie a v neposlednom rade vytvorila mnohé špecifické techniky používané v psychoterapii. Ide o teóriu, ktorá je sociálno-psychologická, vývinová a kognitívna. Medzi základné princípy individuálnej psychológie sa zaraďujú:

1. Zdôraznenie holizmu a jednoty osobnosti vyjadruje základný princíp individuálnej psychológie. Jednota osobnosti, ktorá zabezpečuje celistvosť bola nazvaná životný štýl. Ten sa vzťahuje k základnému chápaniu seba a ostatných, k chápaniu základného životného cieľa.

2. Druhým základným princípom tohto prístupu je presvedčenie, že ľudské správanie je účelové. Zmysel správania pochopíme iba na základe pochopenia cieľov správania (Dreikursová-Fergusonová, 2005).

3. Tretím princípom je dôraz na spoločenskú podstatu ľudských bytostí. Adler hovoril o potrebe patriť, čo označil pojmom Gemeinschaftsgefuehl, čo v preklade znamená cit spolupatričnosti. Podstatou tohto pojmu je uvedomenie a prijatie skutočnosti vzájomnej prepojenosti všetkých ľudí, skúsenosť na úrovni afektívno – kognitívno – behaviorálnej. Na afektívnej úrovni – prežívanie hlbokého citu spoluúčasti k ľudskej rase, empatia s členmi ľudskej spoločnosti. Na kognitívnej úrovni- uznanie vzájomnej závislosti s inými ľuďmi, vedomie že blaho konkrétneho človeka v konečnom dôsledku prispieva k blahu všetkých ľudí. Na behaviorálnej úrovni tieto myšlienky a emocionálne zážitky sú premenené v činy, ktoré smerujú k seba- vývinu a rovnako aj k spolupráci a snahe pomôcť iným. Cit spolupatričnosti na jednej strane predstavuje plné rozvinutie možností človeka, čo možno považovať za proces, ktorý je osobne napĺňajúci, avšak na strane druhej, jeho výsledkom sú ľudia, ktorí prispievajú, obohacujú iných ľudí a spoločnosť.

4. V individuálnej psychológii sa za hybnú silu ľudského snaženia považuje ustavičný pohyb v oblasti prežívaného „mínusu“ (menejcennosť, neistota) k predstavovanému „plusu“. Adler na vystihnutie tohto pohybu použil termín snaha po významnosti, túžba byť dôležitým, mať svoje miesto medzi ostatnými (striving for significance).

V rámci individuálnej psychológie sa venuje pozornosť aj iným konceptom ako napr.: súkromnej logike a zdravému rozumu, odrádzaniu a povzbudzovaniu dieťaťa, rodinnej konštelácii, životným cieľom, poradiu narodenia dieťaťa v rodine a mnohým iným, ktoré kvôli ich rozsiahlosti a zameraniu tohto príspevku nebudeme bližšie opisovať.

Diferenciácia prejavov chybných výchovných prístupov rodičov vo výchove detí

Každá kultúra a civilizácia vytvárala určitý vzor pre výchovu detí. Každý kmeň mal vlastnú tradíciu, rozvíjal rozdielne vzory správania, mal iný model optimálnej osobnosti. Každá kultúra si vytvorila vlastné postupy na riešenie životných problémov a zložitých situácií a tak každý muž, žena i dieťa presne vedeli, čo sa od nich očakáva v konkrétnej situácii. Ich správanie určovala tradícia. Nedávne zmeny spoločenského systému vedúce k demokracii však spôsobili, že tradičné výchovné metódy už nefungujú a my sa snažíme nahrádzať ich novými. Demokracia, ktorá je chápaná ako spôsob života vychádza z princípu rovnocennosti. Rovnocennosť znamená, že každý sa rozhoduje za seba. Rovnocennosť medzi rodičom a jeho dieťaťom nespočíva vo vedomostiach, skúsenostiach alebo zručnostiach. Rovnocennosť znamená, že aj napriek všetkých svojím individuálnym rozdielom a schopnostiam , majú ľudia rovnaké nároky na dôstojnosť (Dreikurs, Soltzová,2007).

Mnoho rodičov je presvedčených o vlastnej nadradenosti vo vzťahu k svojim deťom, na základe svojo narodenia, peňazí, pohlavia, farby pokožky, veku, múdrosti atď. Toto je pozostatok kultúrneho dedičstva. Žiadna ľudská schopnosť alebo charakteristika nemôže zaručovať nadradenosť, alebo právo ovládať iných (Dreikurs, Soltzová, 2007). Deti sú veľmi citlivé na zmeny klímy a chcú mať rovnaké práva ako všetci ostatní.
Rodičia v snahe uplatňovať demokratické princípy často narážajú na problémy, ocitajú sa v chaose, nesprávne uplatňujú slobodu a zamieňajú si anarchiu s demokraciou. Deti sa vzpierajú obmedzeniam, nárokujú si právo robiť čo chcú a kedy chcú. Potrebujú však pochopiť, čo skutočná sloboda je a s čím sa spája. Sloboda je súčasťou demokracie, ale len vtedy, keď rešpektujeme slobodu a práva ostatných . Sloboda vyžaduje poriadok , poriadok prináša so sebou isté obmedzenia a povinnosti. Správne stanovené hranice dávajú zmysel a istotu života. Sloboda znamená zodpovednosť, schopnosť niesť následky svojho konania. Ak rodičia dajú svojím deťom slobodu a prevezmú za nich zodpovednosť , nemožno hovoriť o demokracii (Dreikurs, Soltzová, 2007)..

Náš príspevok sa zaoberá chybnými výchovnými prístupmi rodičov. K uvedeným chybám vo výchove dochádza v prvom rade preto, že dospelý rodič nerešpektuje rovnocennosť svojho dieťaťa. Vo vzťahu k dieťaťu sa to môže prejaviť dvoma najčastejšími spôsobmi. Tým prvým je rozmaznávanie a druhým nátlak na dieťa zo strany rodiča, resp. uplatňovaním jeho moci a autority. Tieto chybné prístupy rodičov vo výchove detí, zbavujú dieťa odvahy, zbavujú ho presvedčenia, že je schopné vysporiadať sa so životnými výzvami a o takom dieťati hovoríme, že je odradené a správa sa nevhodným spôsobom.

Rozmaznávanie detí spočíva v tom, že rodičia sa vzdávajú akýchkoľvek požiadaviek a robia všetko za deti. Rozmaznávaním rodičia oberajú svoje dieťa o iniciatívu a následne o sebadôveru. Ak rodič robieva veci namiesto dieťaťa, dieťa reaguje tak, že si zvykne a v budúcnosti očakáva túto zvláštnu službu. Keď takýto prístup zo strany rodičov pretrváva u dieťaťa sa formuje presvedčenie, že nedokáže svoj život zvládnuť samo, že život je pre neho nebezpečný. Dieťa viac spolieha na rodiča, ako na seba. Dieťa v takom prípade necíti zodpovednosť a nesnaží sa spolupracovať. Takéto dieťa je presvedčené, že má zvláštne miesto a ostatní sú tu len preto, aby robili pre neho všetko potrebné. A to je len krôčik k tomu, aby si dieťa povedalo: „Môžem si robiť čo chcem a kedy chcem! Takéto deti nútia ostatných, aby im slúžili, deti sa snažia získať výnimočnú pozornosť či službu. S pribúdajúcimi rokmi si

rodičia uvedomia, že svoje dieťa v puberte už nemôžu naďalej kontrolovať tak, ako predtým a začínajú byť prísnejší. Následkom tejto prísnosti sa mení cieľ správania adolescenta, možno hovoriť o nevhodnom správaní, ktorému sa budeme venovať neskôr. Aby si rodičia priznali, že svoje dieťa rozmaznávajú potrebujú dobrú dávku odvahy.

Za známky rozmaznávania možno považovať nasledujúce situácie (Walton, 2002):

-opakovaná snaha rodiča zobudiť dieťa ráno
- pravidelná príprava šiat do školy
- ochota rodiča vyprať, vyžehliť odev, ktorý dieťa rád nosí, aby nemuselo nosiť to, čo nemá rád
- vyžadovanie zvláštnych služieb od rodičov
-vozenie dieťaťa do školy, aj keď môže ísť samé
-rodič často chodí do školy, aby dieťaťu pomáhal
-pravidelné pýtanie sa, či má domáce úlohy
-pravidelná pomoc dieťaťu s domácimi úlohami
-časté varenie iného jedla ako ostatným členom rodiny
-dieťa môže jesť napr. pred televízorom, zatiaľ čo ostatní členovia jedia pri stole
-ochota rodiča ponúknuť jedlo aj napriek tomu, že dieťa nedodržalo stanovený termín príchodu domov
-samostatný televízor v izbe, aby sa dieťa nemuselo dohadovať, čo sa bude pozerať
-rodič nechce dieťaťu nič odmietnuť alebo s ním nesúhlasiť
- neprimerane vysoké vreckové
-ak minie vreckové skôr, rodič mu dá ďalšie peniaze
-rodičia nedávajú dieťaťu žiadne peniaze a všetko deťom zaplatia
-rodičia vykonávajú väčšinu domácich prác
-dieťa má na starosti len svoju izbu namiesto toho, aby prispievalo k všeobecnému fungovaniu domácnosti
- ak aj dieťa vykoná nejakú prácu, rodič to dokončí sám
- rodičia tolerujú, keď im dieťa skáče do reči
-rodičia tolerujú porušenie dohody o návrate domov
-rodičia sú zastrašovaní vyhrážaním dieťaťa, že odíde z domu a obávajú sa čokoľvek mu odmietnuť
-dieťa používa slzy alebo hnev, aby získalo, čo chce
-dieťa neakceptuje svoj diel viny za poškodenie a zodpovednosť za náhradu alebo opravu poškodenej veci
-dieťa rodičom nadáva, alebo sa k nim správa neúctivo
-rodič toleruje, ak mu dieťa berie peniaze z peňaženky

Ak rodič používa na dieťa nátlak, hovoríme o autoritatívnom prístupe, pri ktorom sa rodič snaží prinútiť dieťa, aby sa správalo tak, ako si rodič želá. Takýto prístup rodičov možno rozpoznať na základe niektorých situácií(Walton,2002):

-rodič často používa kritiku a hnev, vyhráža sa
-rodič zakazuje
-rodič trestá
-rodič dieťaťu neverí
-rodič dieťa nabáda, aby bolo rýchlejšie, keď sa ráno chystá do školy
-rodič hľadá chyby na oblečení dieťaťa
-rodič hľadá chyby na priateľoch dieťaťa
-rodič kritizuje známky dieťaťa
-rodič rozhoduje, kedy si dieťa bude robiť domáce úlohy
-rodič pochybuje o pravdovravnosti dieťaťa

-rodič vyžaduje, aby si dieťa vybralo krúžky, ktoré mu vyberie
-rodič netoleruje nesúhlas so svojimi názormi alebo rozhodnutiami
-rodič a dieťa len zriedka diskutujú, aby našli riešenie problémov
-rodič je v pozícii: „Verím ti, ak sa správaš dôveryhodne.“ Avšak dieťa je v pozícii: „Správam sa dôveryhodne, ak mi veríš.“

Pri výchove detí rodičia často striedajú oba chybné prístupy, čo je pre ich dieťa o to ťažšie. V oblasti diferenciácie chybných výchovných prístupov rodičov by preto bolo vhodné ďalšie vzdelávanie rodičov zamerané na rozpoznanie chybných prístupov a tréning rodičovských kompetencií**.**

Ciele nevhodného správania detí

Ak vychádzame z predpokladu individuálnej psychológie, že deti rovnako ako dospelí chcú prežívať skúsenosť, že sú významné, chcú niekam patriť, správanie týchto detí, nech už je prijateľné, alebo nie, je motivované touto túžbou- snahou dosiahnuť cieľ, preto hovoríme o tom, že je účelové. Problém nastáva v situácii, keď dieťa v rodinnom kruhu dospeje k presvedčeniu, že ono v tej rodine vlastne ani nie je významné, neplní žiadnu dôležitú úlohu. Ak si dieťa uvedomí, že ono pre chod domácnosti nie je prínosné, lebo tými dôležitými osobami sú otec, ktorý zabezpečuje financie a mama, ktorá rozhoduje o množstve vecí....toto sa stáva kľúčovým momentom pre voľbu nevhodného správania dieťaťa. Vie, že nie je prínosom v domácnosti, preto, že sa od neho v tejto oblasti takmer nič nevyžaduje. Takéto dieťa stráca istotu, nevie aké je jeho miesto medzi ostatnými ľuďmi. A keďže nebolo schopné nájsť a udržať si svoje miesto medzi inými akceptovateľným spôsobom, nachádza spôsoby iné, ktoré možno označiť pojmom nevhodné, neužitočné. Prečo? Pretože toto dieťa verí, je presvedčené, že takýmto spôsobom , aj keď je to neužitočný, neakceptovateľný spôsob správania si nájde miesto medzi inými, že bude významné a to mu zaistí pocit bezpečia a istoty. Medzi ciele nevhodného správania, možno zaradiť (Walton,2002, Walton, Powers, 2002):

Prvý cieľ nevhodného správania -snaha upútať pozornosť

Matka päťročného Oskara telefonuje so svojou kolegyňou a snaží sa vybaviť dôležitú vec. Jej päťročný syn Oskar k nej pribehol a chce si matke sadnúť na kolená. Matka ho pohladí po hlave a povie, že teraz potrebuje vybaviť súrnu vec a bude sa mu venovať za krátku chvíľu. Jej syn zlezie dole, prejde pár krokov zastaví sa, rozbehne a znova sa pokúša dostať sa mame na kolená. Matka, ho prosí, aby sa išiel zahrať do izby. Syn kričí, že si nevie otvoriť do izby dvere. Matka mu teda dvere otvorí. Odchádza a tu sa ozve plač syna, ktorý pribehne k mame a kričí, že on sa chce hrať s ňou hneď teraz, dupe nohou a zamračene sa na mamu pozerá. Nato sa matka kolegyni ospravedlní, hovor preruší a venuje sa synovi.

Aj keď sa na prvý pohľad zdá, že ide o starostlivú matku, ktorá má pozitívny vzťah k synovi, nie je to pravda. Zo správania syna Oskara možno usúdiť, že je mylne presvedčený, že svoje miesto medzi ostatnými si získa iba vtedy, ak mu venujú iní ľudia pozornosť a zaoberajú sa jeho potrebami. Oskar sa snaží získať pozornosť matky, nie je ochotný brať do úvahy potreby matky, ktorá momentálne telefonuje a teda Oskar odmieta spoluprácu. V optimálnej situácii by dieťa vycítilo matkinu potrebu a nesnažilo by sa upútavať pozornosť. V našom prípade má však Oskar dojem, že ak sa matka venuje niečomu inému, zabúda na neho a on nemá význam, nie je dôležitý (Dreikurs, Soltzová, 2007).
Túžba po nadmernej pozornosti sa vyskytuje u dieťaťa, ktoré je odradené a chce nadobudnúť

dojem, že niekam patrí (Dreikurs, Soltzová, 2006). Dieťa pri tomto cieli nevhodného správania vychádza z presvedčenia: „Nie som výnimočné, avšak, ak získam pozornosť dospelých, nebudú ma prehliadať.“ Dieťa je v oblasti nachádzania spôsobov, ako si získať pozornosť dospelých, je naozaj veľmi tvorivé, čo treba oceniť. Správanie dieťa, ktorého cieľom je upútať dospelého, možno opísať pojmami: dieťa je hlučné, predvádza sa, je nepokojné, vykrikuje, šaškuje, je hyperaktívne, snaží sa svoje okolie potešiť nevhodným spôsobom, fňuká, posmieva sa, kreslí pastelkami na stenu... Jeho reakcia na zásah zo strany dospelých spočíva v tom, že dieťa na chvíľu s nevhodným správaním prestane na krátky čas a potom v ňom pokračuje ďalej. Prečo? Keď dospelý vyskočí, reaguje krikom, dieťa si je isté, že vie, ako na neho. Ak však rodič reaguje krikom na prehnanú potrebu dieťaťa po pozornosti, posilní nesprávne sebavnímanie dieťaťa a navyše posilní jeho presvedčenie, že táto metóda mu pomôže začleniť sa medzi iných, čo je jeho prvoradým cieľom.
V prítomnosti takéhoto správania dieťaťa, dospelý cíti podráždenosť, dieťa považuje za otravné, nepríjemné a zdá sa, že zaberá príliš veľa času (Walton, Powers, 2002).

U adolescentov na rozdiel od detí mladšieho veku sa možno častejšie stretnúť so snahou upútať pozornosť vrstovníkov, čo úzko súvisí v vývinovými trendmi. To čo potrebujú adolescenti objaviť sú spôsoby, ako možno užitočným spôsobom získať uznanie a dôležitosť, nájsť si svoje miesto medzi inými. Čím viac zažívajú skúsenosť, že niečím prispievajú do spoločnosti, tým menej sa snažia presadzovať v zmysle nadradenosti nad druhými. Rodičia u svojich detí môžu minimalizovať tento druh správania tak, že menej pozornosti venujú nevhodnému správaniu a všímajú si a oceňujú správanie vhodné. Takto sa zvyknú prejavovať tie deti, kde sa v rodine vyskytujú prejavy rozmaznávania. Rozmaznané dieťa je predsa zvyknuté, že má výnimočné postavenie a teda vyžaduje aj výnimočnú pozornosť zo strany dospelých. Dôvodom prečo odmieta resp. vyhýba sa vstúpiť do činnosti je obava, že v tejto činnosti nebude ničím výnimočné a nedokáže na seba upútať pozornosť (Walton, 2002).

Je prirodzené, že deti potrebujú lásku svojich rodičov, ktorá sa prejaví ich pozornosťou a pochopením. Ako teda zbadať rozdiel medzi primeranou a nadmernou snahou dieťaťa získať pozornosť dospelého? Pozornosť by nemala byť zo strany dieťaťa vyprovokovaná a pri posúdení miery primeranosti je potrebné, brať do úvahy konkrétnu situáciu a kontext (Dreikurs, Soltzová, 2007).

Druhý cieľ nevhodného správania – snaha o moc

Otec a jeho štvorročná dcéra Ema sa vracajú domov z detského ihriska, pretože ja čas na večeru, s ktorou ich doma čaká matka. Ema však pri bráne ihriska zbadá hojdačku žiada otca, aby ju na ňu vysadil. Najprv ho žiada tichým hláskom, keď to nepomáha začína kričať a zaťatými päsťami udiera otca a skúša jeho autoritu. Bije otca do nôh a on ju pomaly vysadí na hojdačku. Po krátkej chvíli, dcéra prosí o to, aby sa mohla zahrať v pieskovisku, len minútku, znova kričí a udiera otca päsťami. Otec aj teraz plní túžbu dieťaťa po moci a nechá sa dcéru hrať v pieskovisku. Upozorní ju, aby si nevyberala z fúrika veci, pretože ich odkladanie zaberie dlhý čas. Po chvíli sa vráti k dcérke a vidí, že všetky veci do poslednej sú rozhádzané po celom pieskovisku a trávniku. Nahnevaný schmatne dcéru a núti ju veci zbierať. Dieťa odmieta a hlasným krikom dáva najavo, že toto ju nikto neprinúti urobiť to.

Ďalším pomerne často vyskytujúcim sa cieľom nevhodného správania je moc. Dieťa vychádza z presvedčenia: „Nemusím byť víťazom, ale ľuďom aspoň ukážem, že ma nemôžu poraziť, nezabránia mi aby som robil, čo chcem a rovnako ma neprinútia robiť to, čo chcú oni. V správaní takéhoto dieťaťa sa vyskytuje: agresivita, odmietanie autority, drzosť, klamstvo, panovačnosť, výbuchy hnevu a odmietanie pracovať. Po zásahu dospelého dieťa aj naďalej pokračuje v nevhodnom správaní a dokonca sa jeho prejavy môžu zhoršovať. Dospelý

v prítomnosti takéhoto dieťaťa je frustrovaný, nahnevaný, môže cítiť ohrozenie vlastnej autority, často sa cíti porazený. Dospelý by mal v snahe minimalizácie týchto prejavov správania ukázať, že nemá záujem bojovať.

Tretí cieľ nevhodného správania – odplata alebo pomsta

Rodičia nútia šesťročného Borisa hrať sa s trojročnou sestrou Lenkou. Keď odmieta a nechce sa s ňou hrať, hrozia mu tým, že ho zavrú do izby, kde musí ostať sám a nemôže ísť von. Nakoniec teda privolí. Po chvíli počuť z dvora prenikavý plač dievčatka, ktoré je priviazané motúzom k stromu a Boris do nej hádže kusy hliny. Zdesení rodičia vezmú Borisa a zavrú ho do izby. Po chvíli ticha matka nazrie do izby a vidí ako Boris strihá oblečenie, ktoré mama prednedávnom kúpila.

Tretím cieľom nevhodného správania je odplata, resp. pomsta. Dieťa je presvedčené, že ľudia ho nemajú radi a tak môže odplácať a zraňovať. V prejavoch správania sa vyskytuje násilie, verbálne a fyzické zraňovanie dospelých alebo vrstovníkov (Walton, Powers,2000) . Dieťa vo svojom odradení môže prikročiť k hľadaniu odplaty ako jediného prostriedku, ktorý mu zaručí významnosť a dôležitosť. Dieťa je v tomto štádiu presvedčené, že ho nemajú radi a nemá žiadnu moc, je mylne presvedčené, že si ho všimnú len vtedy, ak zraní ostatných tak, ako oni zranili jeho(Dreikurs, Soltzová, 2007). Ak rodičia Borisa potrestajú, poskytnú mu ďalší dôkaz, že je zlý , čo bude pre neho podnetom provokovať a povedie k ďalšej odplate. Pri snahe dospelého o korekciu, dieťa použije ešte násilnejšie útoky, pretože sa chce odplatiť. Dospelý v prítomnosti dieťaťa, ktorého cieľom nevhodného správania je pomsta sa cíti zranený, dieťa považuje za zlé, zákerné alebo protivné. Rodičia dospievajúcich dokonca hovoria, že svoje dieťa prestávajú mať radi. A práve toto je obdobie, kedy takýto mladý človek, potrebuje cítiť, že je hodný lásky iných. Úloha dospelého spočíva v tom, aby prestal trestať a nesnažil sa podrobiť svoje dieťa. Kým si dospievajúci uvedomí, že ho rodičia akceptujú a nechcú ho zraňovať trvá to dlhší čas a preto je trpezlivosť zo strany rodičov nesmierne dôležitá (Walton, 2002). Zo strany rodičov sa očakáva porozumenie a akceptácia dieťaťa takého aké je , snaha objaviť jeho hodnotu.

Štvrtý cieľ nevhodného správania – neadekvátnosť alebo prezentácia vlastnej neschopnosti.

Sofia sedí v izbe a pozerá von oknom. Matka ju pobáda k tou, aby niečo užitočné robila. Ponúka jej možnosti kresliť, vyšívať, čítať si... Sofia však tieto ponuky pasívne odmieta tým, že mlčí. Po dlhšej chvíli prívetivého prístupu, matka začne kričať, že jej dcéra je nemehlo a nikdy nič v živote nedokáže.

Demonštráciu vlastnej neschopnosti alebo neadekvátnosť používajú úplne odradené deti. Neadekvátnosť je štvrtým cieľom nevhodného správania, pri ktorom dieťa vychádza z presvedčenia, že sa nemôže nikomu vyrovnať a tak vlastne nerobí nič, aby sa vyhlo možnému neúspechu a je rado, keď ho ľudia nechajú na pokoji.
Dieťa, ktorého cieľom nevhodného správania je neadekvátnosť teda nerobí nič, ani sa nesnaží, rýchlo sa vzdáva, izoluje sa od ostatných, je poddajné a vo väčšine prípadov sa nerozpozná ako disciplinárny problém. Zdanlivo hlúpe dieťa je často odradeným dieťaťom, ktoré používa hlúposť na to, aby sa vyhlo akejkoľvek námahe (Dreikurs, Soltzová, 2007). Na snahu dospelého o korekciu správania, dieťa nereaguje a tak sa dospelý cíti bezmocne, chce to

vzdať a dieťa môže považovať za hlúpe alebo „uletené z reality“. Keď si rodič povie, že to vzdáva, je to presne to, o čo sa jeho dieťa snaží. Akoby si dieťa v tejto chvíli povedalo: „Mami, nechaj to tak, to nebude fungovať, veď ja som úplne nanič, je to beznádejné“. Dospievajúci, ktorí prejavujú neadekvátne správanie, chcú, aby im ostatní dali pokoj, pretože nechcú čeliť riziku zlyhania. To je dôvodom toho, prečo sa nezapájajú do činnosti v škole, chodievajú poza školu. Títo mladí potrebujú pochopiť, že chyba ako taká, ukazuje na to čo treba vylepšovať a dáva nám ľuďom šancu skúsiť to znova a poučiť sa zo zlyhania.

Riešenie z pohľadu individuálnej psychológie- logické dôsledky vo výchove

Ak si rodič uvedomí existenciu niektorého alebo viacerých cieľov nevhodného správania detí prostredníctvom, pozorovania, reakcie na korekciu i pozorovaním vlastného prežívania, môže konať. Pre dieťa však nebude prínosné, ak mu povie, že má podozrenie na jeho chybný cieľ, pretože to môže spôsobiť veľké škody (Dreikurs, Soltzová, 2007). Dôležité je, aby rodič objavil zmysel v tom, čo sa mu doposiaľ zdalo nelogické. V prvom rade je potrebné odstrániť výsledky toho, po čom dieťa túži. Keď dieťa zlyhá v dosahovaní svojho cieľa, bude rozmýšľať a vyberie si iný spôsob konania.
Rovnako používanie trestov napomáha rozvíjať a posilňovať odpor a vzdor detí. Trest alebo autoritatívny nátlak : „Poslúchni, lebo uvidíš!“by mal byť nahradený vzájomným rešpektom a spoluprácou. Keďže sú však deti neskúsené, potrebujú vedenie rodičov a dobrý vodca dieťa inšpiruje a stimuluje do činností. Deti potrebujú vedenie a budú ho akceptovať, len vtedy, keď budú cítiť, že ich rešpektujeme ako rovnocenné ľudské bytosti s rovnakým právom rozhodovať o svojom správaní.

Systém odmeňovania za dobré správanie je rovnako škodlivý, ako systém trestania. Prejavuje sa v ňom rovnaký nedostatok úcty. V systéme vzájomnej úcty medzi rovnocennými sa práca urobí, pretože je potrebné ju urobiť a nie preto, že po jej vykonaní nasleduje odmena. Dieťa by sa malo učiť, že prispieva k spoločnému dobru, avšak odmena za vykonanú prácu ho vedie k prispievaniu k vlastnému dobru. Ak rodič „podplatí“ dieťa za dobré správanie, ukáže mu tým, že mu neverí a to je spôsob ako dieťa odradí. Odmena nedáva dieťaťu zmysel, že niekam patrí. Ak totiž dieťa po každom vhodnom správaní rodič neodmení, prestane po čase mrhať svojím úsilím. Dáva mu to zmysel. Prečo by sa namáhalo, ak za to nič nedostane.
A tak sa dostávame k otázke akú výchovnú metódu možno pri výchove detí používať, keďže trestanie a odmeňovanie už nie je efektívne. Jednou z metód, ktorej vzhľadom na obsahové zameranie príspevku budeme venovať pozornosť je používanie logických dôsledkov vo výchove dieťaťa.

Každá činnosť má svoj dôsledok. Pri správaní ľudských bytostí možno predpokladať, že nebudú ochotní robiť to, o čom sú presvedčení, že nie je pre ich život výhodné. Z uvedeného vyplýva, že rovnako aj dieťa neurobí nič, čo mu podľa jeho vlastného názoru nezabezpečí miesto medzi inými a vedomie, že je dôležité, že má význam, že má ako človek svoju hodnotu. Vyskúšaným a overeným spôsobom, ako pomôcť deťom a dospievajúcim učiť sa z vlastných chýb, je nechať ich zažiť dôsledky svojho správania. Účinné je nechať dieťa utvoriť si vlastné závery a neopravovať ho. Dôsledky nie sú mienené ako trest, ich účelom je naučiť dieťa chápať logiku situácii. Ak totiž umožníme dieťaťu, aby mohlo zažiť dôsledky svojho správania, umožní mu zažiť skutočnú situáciu, z ktorej sa môže veľa učiť.
V bežnom živote sa možno stretnúť s pojmom prirodzené dôsledky, avšak pojem logické dôsledky je pre mnohých rodičov neznámy. Prirodzené dôsledky vyjadrujú tlak reality bez zásahu rodiča a sú vždy efektívne. Logické dôsledky upravuje rodič, aby medzi vykonaným skutom a následkom bola nejaká logická súvislosť (Dreikurs, Soltzová, 2007). Rozdiel medzi prirodzenými a logickými dôsledkami vysvetlíme na základe príkladu. Prirodzeným

dôsledkom, priloženia ruky na oheň je bolesť a popálenina. Pod pojmom logický dôsledok možno chápať snahu rodiča upraviť výsledok určitej činnosti tak, aby to dieťa zažilo ako niečo logické. Napríklad ak si dieťa neuprace hračky vo svojej izbe, matka mu povie, že ich musí pozbierať a na určitý čas odložiť, kým dieťa nedokáže vo svojej izbe dodržiavať poriadok nemôže sa s danou hračkou hrať. Rodič potrebuje dôsledky upraviť tak, aby napravil porušené pravidlá. Dôležité je dať dieťaťu šancu skúsiť to znovu, predkladať mu logické dôsledky v atmosfére prijatia, takým spôsobom, aby ich chápalo ako princíp určitého poriadku vo svojom okolí a nie ako trestom jeho osoby.
Rozdiel medzi logickým dôsledkom a trestom spočíva v tom (Dreikurs, Grey, 1997), že logické dôsledky vyjadrujú realitu sociálneho poriadku, nie osoby, zatiaľ čo tresty vyjadrujú silu osobnej autority. Logické dôsledky súvisia s nevhodným správaním, avšak pri trestaní nie je logický vzťah medzi nevhodným správaním a dôsledkami. Logické dôsledky neobsahujú prvky morálneho odsúdenia, avšak trest ho v sebe nevyhnutne obsahuje. Logické dôsledky sa týkajú len toho, čo sa stane teraz, trest sa zaoberá minulosťou. Samozrejme, že táto metóda sa nedá použiť v každej situácii.
Používanie logických dôsledkov vyžaduje zmenu myslenia, uvedomenie si toho, že nežijeme v autokratickom systéme, kde možno deti kontrolovať a uplatňovať nad nimi moc, ale žijeme v spoločnosti demokratickej a naše deti potrebujú vedenie. To si však vyžaduje množstvo premýšľania a praktického cvičenia. Vzhľadom na rozsah príspevku odporúčame záujemcov k preštudovaniu relevantnej odbornej literatúre (Dreikurs, Grey,1997, Dreikurs, Soltzová, 2007, Walton, 2002,Walton, Powers, 2002).

V závere príspevku by sme chceli vyjadriť presvedčenie, že je možné nachádzať stále účinnejšie prístupy vo výchove detí, ktoré budú zodpovedať zmenám, ktorým sa v ľudskej spoločnosti nevyhneme, lebo sú súčasťou vývinu. Prístup individuálnej psychológie v praktickom živote pomáha mnohým rodičom v najnáročnejšej ľudskej úlohe, ktorou je výchova ich detí k zodpovednému občianstvu. Je veľmi žiadúce šíriť tieto poznatky a predovšetkým ich uplatňovať pri výchove budúcej generácie.

Použitá literatúra:

DREIKURS,R., GREY, L. 1997. Logické dôsledky. Nové zámky, Dunajská Streda: Psychoprof. ISBN 80-967148-7-2
DREIKURS, R., SOLTZOVÁ, V. 2007. Deti ako výzva. Bratislava:Slovenská adlerovská spoločnosť. ISBN 978-80-969798-6-8.
DREKURSOVÁ-FERGUSONOVÁ, E. 2005. *Adlerovská teória*. Bratislava : Slovenská adlerovská spoločnosť. ISBN 80-969264-7-0.
GRECMANOVÁ, H. a kol. 2000. Obecná pedagogika II. 1.vyd. Olomouc:HANEX. ISBN 80-85783-24-X.
HLÁSNA,I. a kol. 2006.*Úvod do pedagogiky* .Nitra:Enigma, ISBN 80-89132-29-4.
PREVENDÁROVÁ, J., KUBÍČKOVÁ, G. 1996. *Základy rodinnej a sexuálnej výchovy*.2.vyd. Bratislava:SPN. ISBN 80-08-01212-9.
PRŮCHA, J., WALTEROVÁ,E., MAREŠ,J. 1998. *Pedagogický slovník.* 2.vyd.. Praha:Portál. ISBN: 80-7178-252-1.
ROZINAJOVÁ,H. 1982. Pedagogika rodinného života pre učiteľov. Bratislava:SPN.ISBN 80-08-01768-6.
ŠPÁNIK,M. 1994. Sociálna detrminácia výchovy v rodine a škole.Bratislava:PdF UK.ISBN 80-966994-3-1.
VIŠŇOVSKÝ, Ľ, KAČÁNI, V. a kol. 2001. Základy školskej pedagogiky.Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-25-4.

WALTON, X.F.,POWERS, R.L.2002. *Ako vychádzať s deťmi.* Nové Zámky: Psychoprof, spol.s.r.o. ISBN 80-968083-9-7.
WALTON, X.F.2002. *Ako vychádzať s dospievajúcimi doma a v škole*, Psychoprof, spol.s.r.o., Nové Zámky: Psychoprof, spol.s.r.o. ISBN 80-968798-0-4.

Summary:
The article is inpired by ideas of Individual Psychology.The purpouse ot the article is to point out that incorrect approachess of parents to raise their children that is pampering of children and autocratic tendencies of parents.. These incorect approaches influence the misbehaviour of their chidren. The solving of misbehaviour of children can lean on the use of logic consequences.

Kontakt:
Lehenová Andrea, Mgr. PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta , Trnavská Univerzita
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
Mobil:0907/ 550 300
e-mail: lehenova@centrum.sk

Świadomość medialna rodziców i jej wpływ na proces wychowania

Danuta Morańska PL

Anotacia : Ciągle zmieniająca się rzeczywistość, wielość oddziaływania różnorodnych bodźców, również za pośrednictwem mediów, wywołuje potrzebę zwrócenia szczególnej uwagi na warunki prawidłowego rozwoju dziecka. Najważniejsze zadanie w tym zakresie realizuje rodzina, w której najwcześniej kształtuje się osobowość dziecka. Rodzina przekazuje dziecku wartości, normy, wzory zachowań i wzorce kulturowe, którymi dziecko będzie posługiwał się w dorosłym życiu świadomie bądź podświadomie. W niej kształtuje ono uczucia i postawy wobec otaczającego świata. Jest ważna dla dziecka, bo przygotowuje do udziału w społeczeństwie, w którym bardzo znaczącą rolę spełniają media i technologia informacyjna.

Klucove slova : rodzina, wychowanie, edukacja medialna, zagrożenia

Świadomość definiowana jest jako stan psychiczny, dzięki któremu człowiek zdaje sobie sprawę ze zjawisk wewnętrznych w nim zachodzących, takich jak własne procesy myślowe, oraz zjawisk przebiegających w środowisku zewnętrznym i jest w stanie na nie reagować. (Szewczuk, 1998, s. 880)

Świadomość ma dla funkcjonowania człowieka zasadnicze znaczenie, ponieważ daje możliwość uświadamiania sobie sytuacji w świecie przez wewnętrzne odzwierciedlenie rzeczywistości i dzięki temu pozwala na podejmowanie przez człowieka świadomych czynności regulujących jego stosunki z otoczeniem zewnętrznym i wewnętrznym. (Szewczuk, 1998, s. 880) Świadomość nie jest kategorią stałą. Ma ona charakter dynamiczny i dzięki temu może ona pełnić w życiu człowieka podstawową funkcję orientacyjną. Zmienia się wraz z poznawaniem rzeczywistości i dostrzeganiem jej nowych aspektów. Stąd różnice w spostrzeganiu i interpretacji tych samych zjawisk przez ludzi, a nawet jednego człowieka w różnym okresie swojego życia, w zależności od potrzeb i stanów emocjonalnych, od posiadanej wiedzy itp.

Wewnętrzne odzwierciedlanie rzeczywistości ma charakter subiektywny i polega na tym, że sposób w jaki przebiega proces świadomości, i to czy przebiega bez zakłóceń zależy od tego jaki jest człowiek, od jego wiedzy, organizacji psychologicznej i od funkcjonowania jego organizmu.

W podobny sposób problem świadomości ujmuje Wincenty Okoń, który uważa, że świadomość to:

1. właściwa człowiekowi zdolność do zdawania sobie sprawy z własnego zachowania, jego uwarunkowań i konsekwencji,
2. psychika człowieka jako specyficzna funkcja ośrodkowego układu nerwowego i najwyższa forma regulacji jego zachowania,
3. procesy odbierania informacji i sterowania zachowaniem człowieka.(Okoń, 1998, s. 378)

W literaturze psychologicznej rozróżnia się świadomość aktualną, rozumianą jako świadome czynności, które występują w określonym momencie czasu, oraz świadomość latentną (potencjalną), rozumianą jako stan, w którym człowiek ma możność uświadomienia sobie czegoś, ale aktualnie sobie tego nie uświadamia. (Szewczuk, 1998, s. 880)

W procesie wychowania dzieci i młodzieży kluczowe znaczenie ma świadomość wychowawcza rodziców, która stanowi jeden z czynników charakteryzujących rodzinę jako środowisko wychowawcze. Według S. Kawuli świadomość wychowawcza rodziców odzwierciedla wszelkie działania związane z wychowaniem własnych dzieci. Świadomością

wychowawczą rodziców nazywa się umiejętność przekazywania dziecku wartości moralnych, wzorców postępowania oraz przygotowania go do podejmowania decyzji, odpowiedzialności za nie i czynnego uczestnictwa w życiu społecznym. Składa się na nią określony zasób wiedzy pedagogicznej i podejmowane na jej podstawie praktyczne działania wychowawcze, których rodzaj i zakres cechuje duże zróżnicowanie zależne od wyrażanych poglądów. (Kawula, 2004, s.301)

Przekonania stanowiące źródło postaw rodzicielskich zależą od wielu czynników, do których można zaliczyć wzorce rodzinne, poziom wykształcenia, rodzaj wykonywanego zawodu, status materialny rodziny, środowisko, pochodzenie społeczne, strukturę i wiek rodziny. Od jakości i poziomu świadomości wychowawczej rodziców zależy powodzenie dzieci w nauce szkolnej, bardzo często ich kariery zawodowe, a także przyszłe losy. Rodzice są dla dziecka wzorami do naśladowania, autorytetami we wszystkich dziedzinach jego życia, które bardzo często mają duży wpływ na podejmowane przez nie w życiu dorosłym decyzje, dlatego świadomość wychowawcza rodziców ma ogromne znaczenie w procesie wychowywania dzieci.

Wysoki poziom świadomości wychowawczej rodziców jest rozumiany jako wysokie poczucie odpowiedzialności za życie własnego dziecka. Rodzina stanowi pierwotne środowisko wychowawcze dziecka. Każde dziecko znajduje się pod ciągłym wpływem rodziców lub opiekunów, nieustannie obserwuje ich zachowania. Każdy gest, słowo są przez dziecko analizowane i zapamiętywane. Rodzic musi więc być świadomy swego zachowania, podejmowanych kroków, gdyż w każdej sytuacji jest obiektem obserwacji i naśladowania.

Bardzo ważną częścią świadomości wychowawczej rodziców jest świadomość zagrożeń. Kształtowanie tej świadomości związane z dostarczaniem odpowiedniej wiedzy skłania rodziców do podejmowania pożądanych działań, których skuteczność, zależy od tego jak wcześnie zostaną one podjęte w procesie wychowania dzieci. Wynikiem tych działań będzie stan, w którym człowiek będzie świadomy celu i sensu swojego postępowania, oraz konsekwencji, jakie ono może przynieść jemu i ogółowi. Oprócz nauczenia dziecka podstawowych czynności niezbędnych w życiu codziennym, stworzenia warunków do realizacji obowiązku szkolnego, doprowadzenia do zdobycia wybranego zawodu, usamodzielnienia, aby radziło sobie w przyszłości, wychowywanie dziecka polega na zapewnienie mu poczucia bezpieczeństwa emocjonalnego i materialnego zarówno w wieku dziecięcym, jak i dorosłym, nauczenie go umiejętności prawidłowego wyboru i właściwego podejmowania życiowych decyzji oraz odpowiedzialności za nie, to wreszcie świadomy i chętny udział w życiu społecznym i kulturalnym. (Izdebska, 2000, s. 206)

Świadomość zagrożeń stawia przed rodzicami trudne zadanie związane z posiadaniem wiedzy na temat współczesnych wpływów i zagrożeń oddziaływujących na ich dzieci, muszą również aktywnie odbierać wszelkie sygnały dotyczące wychowania, poznawać nowości i umieć się ustosunkować do nowych idei mających bezpośredni lub pośredni wpływ na ich świadomość w zakresie wychowania dzieci. Świadomość wychowawcza rodziców oparta na intuicji w obliczu współczesnych zagrożeń spowodowanych degradacją wartości moralnych, upadkiem właściwych postaw społecznych i zanikiem ideałów, a także zagubienia wśród nowoczesnej techniki komputerowej, internetowej i zagrożeń uzależnieniami może okazać się dalece niewystarczająca. (Izdebska, 2000, s. 213)

We współczesnym świecie życie ludzkie toczy się w ścisłym związku z mediami. Mass media opanowały edukację współczesnych dzieci, młodzieży oraz ludzi dorosłych. Tworzą modele życia, lansują wartości, kształtują wrażliwość na sprawy ludzi i przemiany dokonujące się w otoczeniu człowieka i w człowieku. Rzeczywistość techniczno - medialna jest bardzo atrakcyjna, ale potrafi również zaburzyć rozwój osobowości człowieka, zawładnąć jego czasem, zdezorganizować jego życie, podporządkować sobie. (Braun-Gałkowska, 2002, s.113) Dlatego współcześnie tak ważna jest świadomości zagrożeń rodziców, związana z

wiedzą na temat wpływu mass mediów oraz nowoczesnych technik multimedialnych i komunikacyjnych na funkcjonowanie współczesnego człowieka, na kształtowanie postaw i zachowań dzieci już od najmłodszych lat. Świadomość wychowawcza rodziców przejawiająca się tutaj poprzez podejmowanie przemyślanych działań, mających na celu zmniejszenie podatność dzieci i młodzieży na techniki manipulacyjne stosowane w mediach masowych, kształtowanie racjonalnego wykorzystywania nowoczesnych rozwiązań technicznych w taki sposób, aby stanowiły narzędzie sprzyjające wszechstronnemu, oczekiwanemu rozwojowi współczesnego człowieka.

Niebagatelną rolę w wychowaniu dzieci odgrywają modele zachowań wobec mediów reprezentowane przez ich rodziców. Oddziaływanie wychowawcze rodziny zależy od dziedzictwa kulturowego oraz przemiany cywilizacyjnej, ustrojowej. W zależności od stopnia świadomości wychowawczej rodzice świadomie lub mniej świadomie oddziałują na dziecko poprzez przekazywanie pewnych wzorców zachowań wobec mediów. Postawy i wzory nabywane w wyniku obserwacji zachowania dorosłych pozostawiają trwały ślad w psychice małego dziecka, a później dorosłego człowieka.

Stąd potrzeba kształtowania świadomości medialnej rodziców. W literaturze pedagogicznej pojęcie to nie jest jednoznacznie definiowane. Najogólniej świadomość medialna wynika z uświadomienia sobie roli i wpływu mediów na funkcjonowanie człowieka i w kontekście tej wiedzy podejmowanie określonych, świadomych działań umożliwiających niezakłócone funkcjonowanie człowieka w zgodzie z jego wnętrzem i otoczeniem zewnętrznym. Można ją analizować w aspekcie pozytywnym i negatywnym. Jeżeli działania podejmowane przez rodziców będą polegały na wykształceniu u dzieci umiejętności racjonalnego korzystania z mediów i unikania zagrożeń przez nie spowodowanych, będziemy mówić o świadomości medialnej jako integralnym składniku świadomości wychowawczej rodziców. Jeśli natomiast rodzice będą reprezentowali postawę wskazującą na wysoki poziom podatności na negatywne oddziaływanie mediów i będą poprzez swoje działania wpływali na podobne kształtowanie postaw swoich dzieci, lub nie będą podejmowali żadnych działań mających na celu kształtowanie postaw dzieci wobec mediów, to wtedy pojęcie świadomości medialnej przyjmie negatywne znaczenie. Konieczna staje się wtedy edukacja medialna rodziców.

Telewizja i Internet w chwili obecnej uzyskuję dominujące miejsce w czasie wolnym rodziny. Fakt ten bezpośrednio wpływa na organizację życia rodzinnego. Dzieci i młodzież coraz mniej czasu przeznaczają na zabawę, sport, kontakty bezpośrednie z rodziną oraz kolegami czy też naukę. Sama możliwość korzystania z telewizji i Internetu powoduje, iż, członkowie rodzin nie korzystają z innych dobrodziejstw kultury takich jak kino, teatr i inne. Nieracjonalne korzystanie z mediów elektronicznych przez domowników redukuje czas poświęcony na rozmowy, opowiadanie dzieciom bajek, informowanie ich o różnych ważnych sprawach, czytanie książek. Media stają się w ten sposób "elektronicznym gawędziarzem" gazetą, książką obrazkowa, grą dydaktyczną. Taka sytuacja wydaje się być niezwykle groźna dla kontaktów emocjonalnych między rodzicami a dzieckiem, kontaktów społecznych oraz normalnego funkcjonowania wychowawczego. (Izdebska, 1996, s. 275)

Media elektroniczne wyręczają również rodziców w przekazywaniu swoim dzieciom wiedzy o świecie, określonych normach moralno-społecznych, wartościach humanistycznych, wzorach zachowań. Zastępują one także w wielu rodzinach tradycyjne formy wypoczynku w domu i poza domem, uwalniając rodziców od konieczności organizowania wspólnego czasu wolnego.

Wskutek intensywnej recepcji komunikatów medialnych problemy rodziny przestają być przedmiotem rozmów, wymiany myśli oraz wspólnych doznań rodziców i dzieci. Ważnym jest również czas spędzany przed ekranem oraz sposób doboru i selekcji oglądanych programów. Na opiekunach dzieci spoczywa obowiązek kontroli tego, co one oglądają. Jeżeli

rodzice nie ustalają swym pociechom reguł korzystania z mediów, nie korzystają z nich razem z nimi ani nie rozmawiają o oglądanych programach, prawdopodobieństwo ulegania dzieci wzorcom prezentowanym w telewizji i komputerze jest bardzo duże, ze względu na ogromny wpływ na ich obecne zachowanie i na to, jakimi ludźmi będą w przyszłości.

Edukacja medialna dzieci przebiegająca w rodzinie powinna być prowadzona permanentnie od najmłodszych lat. Polegać ona powinna na rozwijaniu kompetencji w zakresie posługiwania się językiem mediów, jako wprowadzenie w kulturę medialną w celu przygotowania dzieci do krytycznego, aktywnego, selektywnego odbioru treści. Kompetencje medialne to nie tylko lista umiejętności, jakie dziecko powinno zdobyć, ale przede wszystkim kształtowanie postawy krytycznej, selektywnej i refleksyjnej.

Wyniki badań

Celem przeprowadzonych badań było określenie zakresu oraz jakości świadomości edukacji medialnej rodziców. Badaniami zostało objętych 73 rodziców - studentów kierunku Pedagogika. Uzyskane wyniki pozwoliły na sformułowanie następujących wniosków:

- posiadanie nowoczesnych mediów w domach stało się normą. Prawie 97 % badanych potwierdziło posiadanie w domu komputera a 93 % dostępu do Internetu, co świadczy o fakcie, iż dzieci mają łatwy dostęp do nowoczesnych technologii. W 76% domów telewizor i komputer ustawiony jest w pokoju dziecka
- średni czas korzystania dzieci z komputera i telewizora wynosi około 4 godz. dziennie. Wielogodzinny kontakt dzieci z mediami zajmuje dużą część w budżecie czasu wolnego wpływając na zakłócenia struktury czasu czynności wykonywanych w ciągu dnia, wywołuje ograniczenie lub redukcję czasu na czynności dnia, powoduje ograniczenie lub redukcję czasu na czynności biologiczno - higieniczne, obowiązki, jak np. naukę szkolną, inne czynności realizowane w czasie wolnym, np. aktywność fizyczną. Może prowadzić do uzależnień. Ponadto ograniczony zostaje czas na rozmowy w rodzinie, bezpośrednie kontakty rodziców z dziećmi, wspólne spacery, wyjazdy, zajęcia i zabawy sportowe, co stanowi groźne z punktu wychowawczego problemy.
- W 94% domów telewizor jest narzędziem umożliwiającym spędzanie wolnego czasu, gdy nie ma innego pomysłu. Około 50% rodziców rzadko albo w ogóle nie omawia z dzieckiem oglądanych programów telewizyjnych. Zauważa się również brak zainteresowania rodziców tym, jak dziecko korzysta z mediów, jak przebiega proces recepcji treści, czy dziecko rozumie program, co zapamiętało, jak go ocenia itp. Rodzice nie wykorzystują szansy na wychowawcze oddziaływanie na swoje dzieci poprzez wspólne oglądanie telewizji.
- rodzice w niewielkim stopniu (23%) znają preferencje swoich dzieci w zakresie wyboru oferty telewizyjnej oraz doboru programów komputerowych i stron internetowych.
- około 30% badanych rodziców używała telewizji jako „elektronicznej niańki". Telewizor i video oraz inne media coraz częściej zastępują rodziców w opowiadaniu bajek, historyjek, w czytaniu książek, stając się elektronicznym gawędziarzem, gazetą, książką obrazową. Jest to zjawisko groźne dla kształtowania więzi emocjonalnej w rodzinie, kontaktów interpersonalnych między dzieckiem a rodzicami. Szczególnie niepokojąca, z punktu widzenia wychowania rodzinnego jest sytuacja, w której rodzice ograniczają rozmowy z dzieckiem świadomie przekazując tę funkcję telewizji. Nieracjonalne korzystanie z telewizji i innych mediów w rodzinie może zakłócić i utrudnić rozwój i wychowanie dziecka. W wielu domach (ok. 41%) ogląda się telewizję w czasie posiłków.
- większość rodziców (78%) zna główne zagrożenia implikowane przez media i potrafi je wymienić. Jednak ta wiedza w niewielkim stopniu przekłada się na poziom ich świadomości medialnej, ponieważ rzadko podejmują adekwatne działań wychowawczych.

Oczekują oni wsparcia ze strony pracowników placówek oświatowych w realizacji edukacji medialnej dzieci.

- 64% rodziców nie kontroluje z kim komunikuje się ich dziecko za pomocą Internetu, nie sprawdza nowych znajomych. Sytuacja ta stanowi bardzo poważne zagrożenie bezpieczeństwa dzieci związanego np. z pedofilią i pornografią dziecięcą, oraz całej rodziny (pytania o stan majątkowy rodziny, zwyczaje domowników, itp.)

Konluzje

Niestety przeprowadzane badania na temat świadomości medialnej rodziców ujawniają niedostatki w przygotowaniu ich do roli wychowawców swoich dzieci, dlatego też istnieje potrzeba upowszechniania wiadomości z zakresu edukacji medialnej. Rodzina jako środowisko wychowawcze napotyka różne trudności, które polegają na nieumiejętności organizowania życia rodzinnego i nieumiejętności wychowywania w zmieniającym się społeczeństwie, co powoduje utrudnienie w podejmowaniu świadomych poczynań wychowawczych w kształtowaniu postawy dziecka. Istnieje więc potrzeba kształtowania świadomości wychowawczej i medialnej rodziców.

Rodzina stoi przed trudnym wyzwaniem odnalezienia się w nowej rzeczywistości, która jest przesycona mediami. Współcześni rodzice powinni posiadać ofertę konkurencyjną dla nowoczesnych, atrakcyjnych mediów, które oferują łatwą i przyjemną formę spędzania czasu wolnego. Rodzice muszą stać się autorytetami, które pociągną młodych ludzi w kierunku działań twórczych, kreatywnych. Stwarzać dzieciom optymalne warunki rozwoju. Rodzina pomimo przeżywanych obecnie trudności, jest ciągle nie do zastąpienia w zaspokajaniu potrzeb, zwłaszcza emocjonalnych swych członków. Niestety, tak ważne zjawisko, jakim jest oddziaływanie wychowawcze rodziców, toczy się w większości na marginesie ich pracy zawodowej, działalności opiekuńczej, kulturalnej czy gospodarczej rodziny. Trudności w prawidłowej realizacji zamierzeń wychowawczych można sklasyfikować na podobne grupy: brak czasu, zbyt długi czas zajęć dzieci w szkole, brak ojca lub matki w rodzinie, jedynacy, trudne warunki materialne, brak wiedzy o wychowaniu dzieci, brak doświadczenia życiowego. Wielu rodziców stwierdza zupełny brak swojego przygotowania do roli rodzicielskiej, mimo to uważa, że jest ono konieczne.

Dlatego potrzebna jest edukacja medialna rodziny, która mogłaby odbywać się w postaci specjalnych warsztatów i szkoleń dla rodziców i innych opiekunów dzieci. Prowadzona byłaby przez szkoły i różne stowarzyszenia edukacyjne. Szkolenia powinny obejmować rozwijanie postaw aktywnego i krytycznego odbioru treści medialnych, selektywnego wyboru określonych programów, kształtowania świadomości, niebezpieczeństw, jakie niosą media. Pozwoliłyby one na zaistnienie mediów elektronicznych w roli czynnika integrującego, a nie dezintegrującego życie rodzinne.

Omawiany problem jest poważny i wymaga rozwiązania systemowego, tym bardziej, że rodzice oczekują wsparcia ze strony placówek edukacyjnych. Brak edukacji medialnej rodziców może powodować następujące konsekwencje związane z nieracjonalnym korzystaniem z mediów: (Izdebska, 2000, s. 233)

- sfera poznawcza - wystąpienie relatywizmu poznawczego, etycznego, biernej postawy, rozleniwienia intelektualnego, zaburzenia w komunikowaniu się,
- sfera emocjonalna: występowanie ograniczenia wrażliwości,
- sfera behawioralna: formowanie się agresywnych zachowań, wzrost poziomu agresji, stymulowanie wyobrażeń agresywnych, znieczulenie na agresję, zaburzenia postrzegania rzeczywistej przemocy w społeczeństwie.

Relatywizm poznawczy i moralny, prowadzi w konsekwencji do bierności i postawy ślepego naśladownictwa. Zmienia się więc zakres przeżyć, doświadczeń i jakość odbieranych wzorców mających wpływ na wychowanie dziecka. Dostrzeganie tego rodzaju zagrożeń jest

sprawą ważną przede wszystkim dla rodziców i wychowawców. Dziecko musi czerpać wzorce zachowań z najbliższego otoczenia. Najlepsze wzorce i postawy mają te dzieci, którym rodzice poświęcają codziennie potrzebną ilość czasu, a nie te, dla których rodzice nie znajdują czasu, ciepła rodzinnego, więzi, uwagi – tych wartości, które są podstawą dobrego i zdrowego wychowania. Nikt nie zastąpi dziecku domu rodzinnego, którego odzwierciedleniem są zachowania dzieci.

Summary :
Constantly changing reality and many-sided influence of various stimuli (by means of media, too) call for paying close attention to the conditions of proper development of a child. The most important task in this field is fulfilled by the family in which there is an appropriate emotional and education-friendly atmosphere and in which proper personality patterns are formed. Family equips a child with values, standards, patterns of behavior and cultural customs of the society. Family shapes the feelings and attitudes to the outside world and influences the habit-formation process in children. Family is very important to a child since it prepares him or her to function in the society in which media and information technology play a very important role.

Literatura :
BRAUN-GAŁKOWSKA, M. ULFIK-JAWORSKA, I. 2002. *Zabawa w zabijanie: oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*. Lublin: Kaudium, ISBN 83-88615-53-X.
IZDEBSKA, J. 2000. *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku: niepokoje i nadzieje*. Białystok: Trans Humana, ISBN 83-86696-69-9.
IZDEBSKA, J. 1996. *Rodzina - dziecko - telewizja: szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*. Białystok: Trans Humana , ISBN 83-86696-13-3.
KAWULA, S. 2004. *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych: szkice o współczesnym wychowaniu*. Toruń: Akapit, ISBN 83-89163-05-5.
OKOŃ, W. 1998. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak, ISBN 83-86770-96-1.
SZEWCZUK, W. 1998. *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: Fundacja Innowacja, ISBN 83-86169-19-2

Kontakt : Phd. Danuta Morańska, PL
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Instytut Pedagogiki
ul. Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice
Tel.: +480323599782
E-mail: danuta.moranska@us.edu.pl

Možnosti sociálno-výchovnej práce s rodinami v prevencii sociálnopatologických javov

Miriam Maľová-Niklová - Lucia Kamarášová, SR

Anotácia: V príspevku analyzujeme možnosti sociálno-výchovnej práce s rodinami v prevencii sociálnopatologických javov. Konkrétne sa v rámci sociálno-výchovnej činnosti zameriavame na prácu koordinátorov, výchovných poradcov, sociálnych pedagógov v školskom prostredí. Sociálnych pedagógov na Úradoch práce sociálnych vecí a rodiny, oddeleniach sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately. Ďalej sa zameriavame na sociálno-výchovnú činnosť sociálnych pedagógov a pracovníkov v zariadeniach výchovnej prevencie a iných poradensko-výchovných inštitúciách.

Kľúčové slová: prevencia sociálnopatologických javov, rodina, sociálny pedagóg, škola, zariadenia výchovnej prevencie, pedagogicko-psychologická poradňa, oddelenie sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately

Poznámka: Príspevok je jedným z priebežných výstupov výskumnej úlohy VEGA č. 1/0257/08 pod názvom „Dôsledky transformačných procesov v Slovenskej republike na rodiny v Banskobystrickom kraji.“

Transformačné, ale aj integračné procesy sú príznačné nielen nárastom sociálnopatologických javov akými sú delikvencia, kriminalita, toxikománia, patologické hráčstvo a iné., ale aj nárastom nežiadúcich javov v rodine ako napr. pokles pôrodnosti, pokles sobášnosti, nárast rozvodovosti, pokles reálnych príjmov a miezd, nízky priemerný príjem, zmena štruktúry rodiny atď. Zároveň sú na rodinu kladené úlohy ako predchádzať týmto javov, prípadne ich eliminovať.

Rodina predstavuje najvýznamnejší socializačný činiteľ, má rozhodujúci vplyv na fyzický, ale aj duševný vývin človeka, ako v období detstva, adolescencie tak aj dospelosti. V prípadoch, keď rodina nedokáže zvládať záťažové situácie, neplní si svoje funkcie musí aspoň čiastočne suplovať jej úlohy škola. Prevencia, ale aj eliminácia sociálnopatologických javov si vyžaduje kontinuálnu a tímovú spoluprácu počnúc rodinou, školou, poradensko-výchovnými inštitúciami, ako aj ďalšími zariadeniami podieľajúcimi sa na prevencii sociálnopatologických javov. Nezastupiteľné miesto v oblasti prevencie má predovšetkým rodina. Rodičia by mali byť príkladom v zdravom spôsobe života a pozitívnym výchovným vzorom.

V súčasnosti je zdôrazňovaná potreba profesionalizácie procesov prevencie, na čo upozorňujú viaceré slovenské, ale aj európske dokumenty. Vo svojich prioritách kladú dôraz na rodinu, školské prostredie ako aj ďalšie zariadenia a inštitúcie, ktoré sa podieľajú na prevencii sociálnopatologických javov. V legislatívnych dokumentoch Európskej únie je veľmi akcentovaná potreba profesionalizácie prevencie sociálnopatologických javov už aj v školskom prostredí. Rada Európskej komisie schválila v júni v roku 2005 protidrogový Akčný plán Európskej únie na roky 2005-2008. Tento Akčný plán dodržiava štruktúru a ciele protidrogovej stratégie Európskej únie na roky 2005-2012 a uvádza približne 100 špecifických opatrení, ktoré majú byť realizované Európskou úniou a jej členskými štátmi do konca roku 2008. Akčný plán o drogách EÚ je súčasťou Haagskeho programu partnerstva pre európsku obnovu v oblasti slobody, bezpečnosti a spravodlivosti, ktorý pre tieto oblasti vytýčil desať priorít na obdobie nasledujúcich 5 rokov. Ďalším dokumentom je Národný program boja proti drogám na obdobie rokov 2004-2008, ktorého hlavným cieľom je vytvoriť účinné nástroje predchádzania ďalšieho zhoršovania situácie v oblasti zneužívania drog a

drogovej závislosti občanov SR, s dôrazom na deti a mládež. Stratégia prevencie kriminality v Slovenskej republike na roky 2007 – 2010 je v poradí už tretím uceleným programovým dokumentom vlády Slovenskej republiky pre oblasť prevencie kriminality. Jednou z priorít pre Stratégiu prevencie kriminality je rodina, ktorú poníma ako dôležitú spoločenskú skupinu, ktorá je základným článkom sociálnej štruktúry a ekonomickou jednotkou, a ktorej hlavnou funkciou je reprodukcia trvania biologického druhu a výchova, resp. socializácia potomstva, ako i prenos kultúrnych vzorcov a zachovania kultúrneho vývoja. Ďalšia z priorít, prevencia a eliminácia násilia na ženách a v rodinách, v tomto zmysle odzrkadľuje vážny rozpor medzi deklarovanou funkciou rodiny a negatívnym vývojom, ktorý sa dotýka rodiny samej prostredníctvom násilia. Svedčí o kríze rodiny, ak sa medzi jej členmi prejavujú znaky násilia, bez ohľadu na to, či a do akej miery sa príčiny dotýkajú celospoločenských súvislosti. „Dostať sa do rodín“ bude pre prevenciu ťažká úloha, keďže sa jedná o intímnu sféru, ale vhodnými preventívnymi aktivitami, pripravovanými profesionálmi v oblasti mediálnej a marketingovej komunikácie, snáď bude možné postupne pripravovať spoločnosť na nulovú toleranciu k násiliu v jej dôležitej a základnej bunke, v rodine. (Šinka, F., 2007, s. 10) Ďalej Stratégia prevencie kriminality vyčleňuje priority, zodpovedajúce potrebám i možnostiam pre finančné a legislatívne zabezpečenie prevencie kriminality na Slovensku a s dôrazom na zapojenie čo najširšej bázy subjektov do prevencie kriminality (sieť prevencie). Akcentuje získavania každého občana pre dôležitú úlohu predchádzania negatívnym spoločenským javom, a to predovšetkým na miestnej úrovni. Stratégia prevencie kriminality vymedzuje osobitne úlohy pre Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR. To realizuje opatrenia Národného akčného plánu pre deti a vytvára integračné programy pre rómske komunity, Národnej stratégie na prevenciu a elimináciu násilia páchaného na ženách a v rodinách a Národného akčného plánu na prevenciu a elimináciu násilia páchaného na ženách na roky 2005-2008. Vypracováva stratégie na znižovanie násilia páchaného na ženách a deťoch. Podporuje odbornú prípravu sociálnych pracovníkov a vytvára podmienky na realizáciu projektov zameraných na terénnu sociálnu prácu, domáce násilie, prevenciu drogových závislostí, týranie a zneužívanie detí. V rámci služieb zamestnanosti realizuje opatrenia prostredníctvom nástrojov aktívnej politiky trhu práce zamerané na zlepšenie zamestnateľnosti a zvýšenie zamestnanosti osôb dlhodobo vzdialených od trhu práce.

Problematika prevencie sociálnopatologických javov patrila vo svojom historickom vývine, ale aj v súčasnosti k ťažiskovým oblastiam v rámci predmetu sociálnej pedagogiky.

Podľa J. Schillinga, sociálna pedagogika bola odpoveďou na problémy modernej spoločnosti, ktorá pomáha odstraňovať vznikajúce rizika. Sociálna pedagogika ako starostlivosť o mládež a ústavnú výchovu bola chápaná ako náhrada rodinných a príbuzenských služieb, ktorými sa malo predchádzať mravnému ohrozeniu mládeže (Schilling, J., 1999, s. 97).

„Sociálna pedagogika je verejná (štátna alebo súkromná) starostlivosť o deti a mládež s cieľom ochrániť deti chudobných a mladých ľudí pred zanedbávaním pomocou preventívnych a kuratívnych opatrení“ (Schilling, J., 1999, s. 99). J. Schilling vymedzuje štyri základné modely sociálno-pedagogických postupov akými sú: učenie, animovanie, podpora a poradenstvo.

Podľa Gertrude Bäumerovej (1873-1954) sociálna pedagogika predstavuje súhrn spoločenskej a štátnej výchovnej starostlivosti organizovanej mimo školy. Výchovná starostlivosť vznikla ako pomoc v núdzi. Bäumerová predpokladá, že rodina a škola stačia ako poskytovatelia výchovy (Bakošová, Z., 2005, s.28).

Paul Bergemann (1862-1946) je predstaviteľom *experimentálneho smeru* sociálnej pedagogiky. P. Bergemann pokladá spoločnosť za organizmus, ktorý vznikol podľa vzoru

biologických organizmov a ktorý súvisí s vývojom celej prírody. Bergemannovo chápanie pojmu „výchova“ je široké presahuje školské inštitúcie aj školský vek. Mimoriadny význam pripisuje výchovným procesom mimo školy, v životnom prostredí dieťaťa. Zaujíma ho najmä rodina ako výchovná ustanovizeň. Požaduje verejnú (spoločenskú) kontrolu činnosti rodiny ako prostredia výchovy. Tým sa stáva akoby predchodcom zásady verejnej starostlivosti o dieťa po výchovnej aj právnej stránke. Vo svojom systéme sociálnej pedagogiky P. Bergemann žiada uplatňovať aj osvetovú a výchovnú činnosť medzi obyvateľstvom mimoškolského veku (Wrocznynski, R., 1968, s. 50-52). P. Bergemann venoval veľkú pozornosť rodine a jej spoločenskej kontrole, ktorú chcel dosiahnuť pomocou tzv. „výchovných rád“ a tým predchádzať vzniku dysfunkčných procesov v rodine, taktiež sa venoval aj kúlturno-osvetovej práci s dospelými a problémom mimoškolskej výchovy u detí a mládeže.

Podľa J. Hroncovej je „sociálna pedagogika veda, ktorá sa historicky rozvíjala na rozhraní pedagogiky a sociológie. Predmetom sociálnej pedagogiky ako špeciálnej pedagogickej vedy sú sociálne aspekty výchovy a vývinu osobnosti. Zameriava sa na „tretiu oblasť výchovy“, v rámci ktorej intervenuje do procesov socializácie najmä u ohrozených a sociálne znevýhodnených skupín detí a mládeže, ale aj dospelých. Napomáha rodine a škole riešiť krízové situácie a predchádzať vzniku dysfunkčných procesov. Jej cieľom je výchova k svojpomoci, obnovenie normality človeka a snaha o zlepšenie spoločenských podmienok, v ktorých žije“ (Hroncová, J., 2004, s. 44).

Preventívna funkcia rodiny a školy zdôrazňuje realizáciu prevencie a preventívnych aktivít. Škola a rodina predstavujú inštitúcie, ktoré zastávajú relevantné úlohy pri realizovaní primárnej prevencie sociálnych deviácií u detí a mládeže.

Realizátormi prevencie v školskom prostredí sú najmä: koordinátori prevencie drogových závislostí a ďalších sociálnopatologických javov, výchovný poradca, učitelia, riaditeľ školy a iní. Sociálny svet dieťaťa sa pohybuje v komplikovanej a nesmierne dynamickej rovine vzťahov: jednotlivec – rodina – vrstovníci – škola -masmédiá - životné prostredie. Vychádzajúc z analýzy najčastejších príčin vzniku drogových závislostí z pohľadu rodiny ako dominantného – formatívneho činiteľa M. Račková a D. Hrehová poukazujú na úlohy rodiny v prevencii, konkretizované do nasledovných postulátov (Račková, M.-Hrehová, D., 2004, s. 23):

- Rodič ako zdroj podnetov pre zdravý rozvoj osobnosti.
- Rodič ako vzor správania.
- Rodič ako katalyzátor vonkajšieho tlaku sociálneho okolia.
- Rodič ako spolutvorca kvalitných rodinných vzťahov.
- Rodič ako nositeľ relevantných informácií vzťahujúcich sa k problematike drog.
- Rodič ako realizátor určitých typov – výchovných štýlov.

Ťažiskovou osobou v prevencii sociálnopatologických javov v školskom prostredí je koordinátor prevencie. Kompetencie koordinátora prevencie sociálno-patologických javov upravujú Pedagogicko-organizačné pokyny, ktoré vydáva každoročne MŠ SR pre školy, školské zariadenia a orgány štátnej správy v školstve v SR ako záväzný predpis. Vo všeobecnosti možno úlohy pre koordinátora prevencie vymedziť nasledovne:

- Plní úlohu školského poradenstva v otázkach prevencie drogových a iných závislostí.
- Osobitnú pozornosť venuje žiakom zo znevýhodneného sociálneho prostredia (ohrozeného sociálnou patológiou), u ktorých je zvýšené riziko vývinu sociálno-negatívnych javov, vrátane drogových závislostí.
- Zabezpečuje koordináciu prevencie ako integrálnej súčasti výchovno-vzdelávacieho procesu. V rámci aktivít školy poskytuje preventívno-výchovné konzultácie žiakom a ich zákonným zástupcom.

Nato, aby koordinátor prevencie mohol efektívne a cielene v škole realizovať preventívne aktivity je nutná jeho intenzívna spolupráca s triednymi učiteľmi, ako aj ostatnými učiteľmi, ktorí sa so žiakmi stretávajú najčastejšie a preto môžu upozorniť koordinátora na ohrozených a sociálne znevýhodnených žiakov. Rovnako môže skôr identifikovať poruchy správania u žiakov, ako aj zachytiť prvé príznaky problémového sa správania žiakov.

V súčasnosti v školách nie je vytvorené systematizované miesto sociálneho pedagóga, ktorý by ťažisko svojich aktivít zameral na prevenciu sociálnopatologických javov u detí a mládeže za aktívnej spolupráce rodičov. Z. Bakošová uvádza úlohy, ktoré by mohol vykonávať práve sociálny pedagóg, ak by v školách pôsobil. Vo vzťahu k rodičom žiakov Z. Bakošová vymedzuje nasledovné úlohy sociálneho pedagóga v škole:

- pri disharmonickom a narušenom rodinnom prostredí,
- rodičom poskytuje rady o výchovnom procese spojenom s vývinom dieťaťa, o efektívnej komunikácii medzi rodičmi a deťmi,
- poskytuje rodičom rady a individuálne konzultácie v oblasti prevencie sociálnopatologických javov a možných rizikách pre ich deti a pod. (Bakošová, Z., 2006, s. 28).

Z. Bakošová zdôrazňuje požiadavku, aby si učiteľská verejnosť uvedomila, že rodičia sú odberateľmi výchovy a vzdelávania. Preto je potrebné otvoriť školy širšej rodičovskej verejnosti. Súčasťou interakčného vzťahu učitelia-rodičia by mali byť deti. Tak by sa stredom pozornosti stal záujem dieťaťa. Dieťa by sa naučilo, že je akceptované a je účastníkom diania. Interakcia by mala byť založená na kooperácii a efektívnej komunikácii, ktorá je založená na dialógu medzi dvoma rovnocennými partnermi. Súčasťou obojstranného vzťahu by mala byť vzájomná akceptácia, úcta a tolerancia (Bakošová, Z., 2001, s. 10).

Cieľom sociálnopedagogickej práce školy s rodinou je podľa Z. Bakošovej plnenie tých funkcií rodiny a školy, ktoré majú sociálny a výchovno-vzdelávací charakter. Obsahom sociálnopedagogickej práce v oblasti spolupráce môže byť vzdelávanie rodičov, riešenie pedagogických situácií, vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi, žiakmi navzájom. Vzdelávanie rodičov sa môže týkať ich prístupov k riešeniu rôznych sociálnopatologických javov, napr. ako sa má dieťa chrániť pred násilím v škole, ako majú rodičia pristupovať k školskej neúspešnosti a pod. Je vhodné, ak rodičia zasahujú svojimi námetmi do tvorby obsahu (Bakošová, Z., 2005, s. 153).

Formy sociálnopedagogickej práce školy a rodiny sú rôzne. Medzi efektívne metódy patrí poradenstvo pre rodičov, neformálne stretnutia a diskusie učiteľov – rodičov – detí, vydávanie školských brožúr, informačných textov. Spôsob, ako získať rodičov na spoluprácu, je otvorená forma komunikácie založená na partnerstve a dôvere.

V polovici apríla 2007 schválila vláda SR Koncepciu profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom systéme, ktorá po prvýkrát rieši komplexne profesijný rozvoj a kariérový rast všetkých kategórií pedagogických zamestnancov. Naplnením koncepcie bude pripravovaný zákon o postavení pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení. Po schválení zákona sa princípy koncepcie uvedú do praxe. Rezort školstva ho plánuje predložiť na rokovanie vlády v decembri 2007. Z tohto aspektu by mal v školách pôsobiť v kategórii pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení pre príslušný druh školy alebo druh školského zariadenia „výchovno-poradenský a terapeuticko-výchovný zamestnanec“:

- ako výchovno-poradenský zamestnanec by pôsobil (školský psychológ, sociálny pedagóg),
- ako terapeuticko-výchovný zamestnanec by pôsobil (špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg).

Navrhovaný zákon by umožnil vytvoriť pozíciu sociálneho pedagóga v školách, čo hodnotíme veľmi pozitívne. Zároveň by mohol vykonávať aj funkciu koordinátora prevencie

drogových závislostí a ďalších sociálnopatologických javov. Súčasná situácia v školách si vyžaduje odborné vykonávanie funkcie koordinátora prevencie. Funkciou koordinátora prevencie sú často poverovaní učitelia bez znalosti problematiky sociálnej patológie a jej prevencie, ktorí túto funkciu vykonávajú nad rámec úväzku a bez finančného ohodnotenia, čo sa odráža aj v nedostatočnej efektívnosti ich činnosti.

Sociálny pedagóg by mal v súvislosti so sociálno-výchovnými problémami plniť tri základné funkcie: **diagnostickú, intervenčnú, preventívnu**. Pri vymedzení úlohy sociálneho pedagóga v prevencii sociálnej patológie C. Határ vychádza z funkcie preventívnej, ktorá zdôrazňuje predchádzať sociálno-výchovným problémom a ich recidívam a pozostáva z realizácie sociálno-pedagogickej prevencie (Határ, C., 2003, s. 16). Ako ďalej uvádza, cieľom sociálno-pedagogickej prevencie je predchádzať narušeným intra a interpersonálnym vzťahom, sociálnym rozporom medzi jednotlivcom a prostredím, bežným i zložitým životným situáciám, predovšetkým sociálnej a výchovnej povahy, defektivite, nesprávnej sociabilizácii, individualizácii, personalizácii, (re)socializácii, enkulturácii a (seba) výchove jednotlivca (Határ, C., 2007, s. 72-73). Sociálna pedagogika má svoje miesto v prevencii a pri riešení agresívneho správania žiakov, pričom podstata sociálnopedagogickej prevencie spočíva podľa C. Határa v stimulovaní pozitívnych sociálnych a výchovných vplyvov a odstraňovaní tých negatívnych.

Významnú úlohu v prevencii sociálnopatologických javov v školách plní výchovný poradca, ktorý za aktívnej spolupráce rodičov pomáha žiakom s profesijnou orientáciou a voľbou povolania pri budúcom uplatnení sa v spoločnosti. Mnohokrát sú požiadavky rodičov na vlastné dieťa neúmerné, sú projekciou ich vlastných túžob a želaní a sú disproporciou medzi tým čo chce dieťa a čo rodič. A práve tu zohráva veľkú úlohu práve výchovný poradca, ktorý môže byť nápomocný rodičom a žiakom.

Výchovné poradenstvo sa poskytuje v podmienkach konkrétneho výchovno-vzdelávacieho resp. špeciálneho výchovného zariadenia najmä prostredníctvom výchovných poradcov. V súčasnosti sa výchovné poradenstvo sústreďuje nielen na komplexnú diagnostiku dieťaťa, ale najmä na následnú psychologickú a pedagogickú intervenciu pre rodinu ako celok sledujúc líniu Dohovoru o právach dieťaťa, v ktorého zmysle „výchova dieťaťa má smerovať k rozvoju osobnosti dieťaťa, jeho nadania a rozumových aj fyzických schopností v čo najširšom objeme“.

Napriek tomu, že v demografickom vývoji bol v transformačnom období typický úbytok populácie a klesal počet detí v rodine, **záujem** rodičovskej verejnosti **o služby školského poradenstva** narastá**.** Tento zvýšený záujem je dôsledkom narastajúcich problémov populácie. Okrem detí, ktoré majú zmyslové, mentálne, telesné a iné zdravotné postihnutie, vyžadujúce si pri vzdelávaní špecifické postupy, existuje i ďalšia nezanedbateľná skupina detí, ktoré žiadne pozorovateľné postihnutie nemajú, ale napriek tomu si vyžadujú osobitný prístup pri vzdelávaní (napr. deti s ťažkosťami v učení, deti s prejavmi niektorých príznakov vývinových porúch učenia, citového prežívania, ale i deti s nadpriemerným intelektovým nadaním, športovo talentovaní jedinci a pod.). Stúpa počet detí s osobnostnými a emocionálnymi problémami vrátane detí trpiacich neurózami, psychosomatickými chorobami, ohrozených sociálnou patológiou (9,3%) a vývinovými poruchami učenia, detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, ohrozených chudobou (30%). V školách narastajú vážne vzťahové problémy a konflikty, a to nielen v komunikácii žiakov medzi sebou navzájom, ale aj vo vzťahu k rodičom a k učiteľom. Žiaci sú často vystavení neúmernej záťaži a krízovým situáciám, ktoré nedokážu riešiť.

Výchovný poradca plní úlohy výchovného poradenstva, t. j. poradenstva v osobnostnom, vzdelávacom a profesijnom/kariérovom vývine vrátane prevencie problémového a delikventného vývinu a sociálnych vzťahov. Je odborným poradenským pracovníkom na škole, ktorý svoju funkciu plní popri svojej pedagogickej činnosti.

Sprostredkováva prepojenie školy s odbornými zariadeniami, ktoré sa zaoberajú starostlivosťou o deti. Spoločensky prioritnou je kariérová výchova (ktorej súčasťou je profesionálna orientácia) a kariérové poradenstvo žiakom. Primeraná kariérová výchova a poradenstvo na školách je účinným nástrojom prevencie pred možnou nezamestnanosťou v budúcnosti, osobitne dlhodobou. V súčasnosti sa na výchovného poradcu kladú zvýšené nároky aj v súvislosti s nárastom výchovných a vzdelávacích problémov v škole (od štandardných problémov v osobnostnom a vzdelávacom vývine žiakov, až po javy, ktoré dosahujú úroveň výrazných deformácií a protispoločenských javov). Uvedená skutočnosť zvyšuje dôraz na prevenciu pred negatívnymi javmi v psychickom vývine žiakov, ktorá je integrálnou súčasťou poslania systému výchovného poradenstva. Nevyhnutnou pri tom je podmienka spolupráce výchovných poradcov s triednymi učiteľmi. Zvýšené požiadavky na činnosť a kompetencie výchovného poradcu, ako poradcu prvého kontaktu v škole sú kladené na jeho celoživotné vzdelávanie a predpokladajú posilnenie jeho postavenia v škole. K tomu je potrebné vytvoriť reálne podmienky na jeho existenciu, aby jeho pôsobenie bolo efektívne, aby mohol byť skutočne integrujúcim, koordinujúcim činiteľom výchovného procesu školy a rodiny, napr. výraznejším znížením základného úväzku pedagóga v závislosti aj od počtu prípadov klientov mimo profesijného poradenstva – napr. taxatívne určiť v § 3 ods. 1 nariadenia vlády SR č. 238/2004 Z. z. o vyučovacej činnosti a výchovnej činnosti pedagogických zamestnancov, motivujúcim finančným ohodnotením, percento z funkčného platu a ďalšie.

Výskyt sociálnopatologických javov u detí a mládeže si jednoznačne vyžaduje komplexný a systematický prístup a najmä intervenciu spoločnosti prostredníctvom špeciálnych výchovných zariadení akými sú zariadenia výchovnej prevencie. **Zariadenia výchovnej prevencie** poskytujú odbornú pomoc deťom zo sociálne alebo výchovne zlyhávajúceho prostredia a deťom s narušeným psychosociálnym vývinom za súčasnej spolupráce s rodinou s cieľom zlepšiť a zachovať jej funkcie. Činnosť preventívnych zariadení je zameraná na ochranu detí pred sociálno-patologickými javmi. Zariadenia výchovnej prevencie sú špeciálne výchovné zariadenia a patria k nim: centrum výchovnej a psychologickej prevencie, liečebno - výchovné sanatórium a diagnostické centrum.

„**Centrum výchovnej a psychologickej prevencie** v úzkej spolupráci s rodinou a prirodzeným sociálnym prostredím poskytuje špecifickú sociálnu, psychologickú a liečebno-výchovnú starostlivosť deťom ohrozeným sociálno - patologickými javmi, spravidla ambulantnou formou.“(Zákon NR SR č. 279/1993 o školských zariadeniach, s. 1212).

Centrum výchovnej a psychologickej prevencie sa zúčastňuje na terénnej sociálnej práci a podieľa sa na výchovnom dohľade nad ohrozenými deťmi vrátane detí, u ktorých bola prerušená alebo zrušená nariadená ústavná výchova. Pri poskytovaní pomoci spolupracuje so zainteresovanými inštitúciami a združeniami občanov. Zabezpečuje tiež nepretržitú službu prvej pomoci deťom a rodinám v krízových životných situáciách. Táto služba môže byť spojená s krátkodobým ubytovaním.

V tabuľke T1 uvádzame typy realizovaných preventívnych programov, ako aj cieľové skupiny, pre ktoré je určené v rámci SR, ako ich uvádza Ústav informácií a prognóz školstva.

Tab. 1 Počet preventívnych programov realizovaných centrami výchovnej a psychologickej prevencie v SR

Preventívne programy	spolu	typ preventívneho programu pre						
		MŠ	ZŠ	Peer-progr amy	rizikové skupiny	SŠ	voľnoč. aktivity	Prednášky besedy
	1 535	**290**	**584**	**234**	**188**	**97**	**125**	**17**
%	100	18,89	38,05	15,24	12,25	6,32	8,14	1,04
v tom podľa cieľovej skupiny								
- predškoláci	287	287	-	-	-	-	-	-
- žiaci ZŠ	978	-	564	169	184	1	56	4
- žiaci SOŠ, SOU, gymnázií	164	-	7	62	1	90	-	4
- žiaci špeciálnych ZS	1	-	1	-	-	-	-	-
- **rodičia**	72	-	1	-	1	-	69	1
- učitelia (koord.,vých.por.)	23	2	5	2	-	6	-	8
v tom trvanie								
- krátkodobý	564	47	390	19	38	38	25	7
- strednodobý	141	3	63	53	7	12	-	3
- dlhodobý	830	240	131	162	143	47	100	7
Počet hodnotených programov	565	247	122	32	40	26	95	3

Zdroj: UIPŠ, 2006

Z údajov uvedených v T1 vyplýva, že Centrá výchovnej a psychologickej prevencie sa aktívne zúčastňujú a podieľajú na realizácii protidrogovej prevencie. Centrá výchovnej a psychologickej prevencie v školskom roku 2004/2005 v celoslovenskom meradle zrealizovali 1 535 preventívnych programov, z ktorých bolo 72 určené rodičom (Národné monitorovacie centrum pre drogy, 2006, s.35-36). Najvyššie zastúpenie predstavujú preventívne programy (1535), pričom až 830 programov je realizovaných dlhodobo. Čo je veľmi pozitívne, pretože dlhodobo realizované preventívne programy predstavujú účinné stratégie prevencie toxikománie ako aj ďalších sociálnopatologických javov. Z údajov uvedených v T1 vyplýva, že Centrá výchovnej a psychologickej prevencie venujú len minimálnu pozornosť práci s rodinou, čo hodnotíme negatívne. Práve rodičia by sa mali podieľať na prevencii alebo eliminácií sociálnopatologických javov, pretože môžu byť veľmi nápomocní svojim deťom ako aj odborníkom pracujúcim v daných zariadeniach.

Diagnostické centrum poskytuje psychologickú, psychoterapeutickú, výchovnú a zdravotnú starostlivosť deťom, o umiestnení ktorých rozhodol príslušný orgán štátnej správy alebo o to požiadal zákonný zástupca. Diagnostické centrum sa zriaďuje ako internátne zariadenie s nepretržitou prevádzkou.

Diagnostické centrum:

1. rozhoduje o premiestnení umiestnených detí do iného zariadenia náhradnej výchovy na základe spravidla opakovaného diagnostického pobytu,
2. poskytuje poradenské služby zariadeniam náhradnej výchovy, ak o ne požiadajú, a plní úlohy ich koordinátora,
3. vedie evidenciu o deťoch umiestnených v zariadeniach náhradnej výchovy podľa svojej príslušnosti,
4. vypracúva diagnostické správy o dieťati, ktoré slúžia ako vstupný podklad zariadeniu náhradnej výchovy a zariadeniu sociálnych služieb na vypracovanie individuálneho reedukačného programu, ako podklad pre prácu odborníkov s deťmi mimo zariadenia náhradnej výchovy alebo zariadenia sociálnych služieb (Zákon NR SR č. 279/1993 o školských zariadeniach, s. 1212).

V diagnostickom centre sa zriaďuje záchytné oddelenie, ktoré prijíma deti pohybujúce sa na úteku zo zariadenia náhradnej výchovy alebo od zákonných zástupcov. O umiestnení

detí a mládeže v záchytnom oddelení sa vyhotoví písomný záznam a táto skutočnosť sa bezodkladne oznámi príslušnému zariadeniu náhradnej výchovy, príslušnému okresnému úradu a zákonnému zástupcovi. Ak si do troch dní dieťa neprevezme príslušné zariadenie náhradnej výchovy alebo zákonný zástupca, dieťa sa zaradí do výchovnej skupiny diagnostického centra. V diagnostickom centre sa môže podľa potreby zriadiť oddelenie s liečebno-výchovným režimom.

V návrhu štatútu centra výchovnej a psychologickej prevencie podľa Š. Matulu (2007, s. 25), je náplňou práce sociálneho pedagóga a sociálneho pracovníka v centre výchovnej a psychologickej prevencie: zúčastňovanie sa skupinového poradenstva pre deti s poruchami správania, vedie skupinové poradenstvo rodičov, poskytuje individuálne sociálne poradenstvo deťom, rodičom, rozvíja preventívne programy. Organizuje a zodpovedá za spoluprácu poradenského klubu so sociálnymi kurátormi a prípadne s lekárskou službou v obvode pôsobnosti. Vykonáva terénnu sociálnu prácu (návštevy v rodinách, školách a pod.).

Prioritou práce sociálnych pedagógov v centrách výchovnej a psychologickej je oblasť prevencie, zameraná na včasné vyhľadávanie a diagnostikovanie prvých príznakov závažných problémov u žiakov a spoluprácu s rodinami, kde sú zaznamenané poruchy správania alebo výskyt závažných problémov u žiakov. Ďalej úloha sociálneho pedagóga spočíva v zúčastňovaní sa na tímovej práci interných a externých pracovníkov centra a svojím špecifickým podielom prispievať k sociálno-pedagogickej analýze domáceho a školského prostredia ohrozeného dieťaťa. Činnosti a aktivity sociálneho pedagóga pracujúceho v zariadeniach výchovnej prevencie sú zamerané na prevenciu sociálnej patológie a spočívajú v nasledovných oblastiach: skupinových činnostiach s klientmi – v tom sú zahrnuté výcvikové skupiny a prednášky, besedy, poradenské služby pedagógom a koordinátorom – ide najmä o metodické konzultácie, kurzy, semináre, prednášky, vzdelávanie preventistov a v ostatných odborných činnostiach, ktoré sú zamerané na publikačné a osvetové činnosti, propagačné a informačné akcie ako aj pobytové akcie.

Ďalšou z oblastí, kedy môže sociálny pedagóg pôsobiť v zmysle sociálno-výchovnej činnosti s rodinou a jej členmi pracovať je na oddelení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately. Zákon 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov vstúpil do platnosti od 1. septembra 2005. Tento zákon upravuje sociálnoprávnu ochranu detí a sociálnu kuratelu na zabezpečenie predchádzania vzniku krízových situácií v rodine, ochrany práv a právom chránených záujmov detí, predchádzania prehlbovania a opakovania porúch psychického vývinu, fyzického vývinu a sociálneho vývinu detí a plnoletých fyzických osôb a na zamedzenie nárastu sociálno-patologických javov.

Sociálny pracovník a sociálny pedagóg vykonáva opatrenia zmysle zákona č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele. Opatrenia sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately vykonáva najmä prostredníctvom sociálnej práce, metódami, technikami a postupmi zodpovedajúcim poznatkom spoločenských vied v oblasti sociálnopatologických javov v spoločnosti, ktorých cieľom je predchádzanie vzniku krízových situácií v rodine a pomoci maloletým a plnoletým osobám, zamedzovanie nárastu sociálnopatologických javov v spoločnosti.

Sociálna kuratela je súbor opatrení na odstránenie, zmiernenie a zamedzenie prehlbovania alebo opakovania porúch psychického vývinu, fyzického vývinu a sociálneho vývinu dieťaťa a plnoletej fyzickej osoby a poskytovanie pomoci v závislosti od závažnosti poruchy a situácie, v ktorej sa nachádza dieťa alebo plnoletá fyzická osoba.(Zákon č. 305/2005 Z. z. O sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov)

Sociálna kuratela je staronovým inštitútom, ktorý doposiaľ nebol upravený v právnych predpisoch, ale v praxi a verejnosti je známy a do praxe ho zaviedla nová právna úprava. Ide

najmä o opatrenia sociálnej prevencie, ktoré treba vykonávať najmä v záujme predchádzania krízových situácií v rodine a na zamedzenie nárastu sociálnopatologických javov (Dôvodová správa k zákonu č. 305/2005 Z. z. O sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele).

Opatrenia sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately sa vykonávajú najmä v osobnom styku s dieťaťom, jeho rodičmi, osobou, ktorá sa stará o dieťa v prirodzenom prostredí dieťaťa alebo otvorenom prostredí (Zákon č. 305/2005 Z. z. O sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov).

Sociálny kurátor je pracovníkom sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately. Zameriava sa predovšetkým na oblasť sekundárnej a terciárnej prevencie. Sociálnu kuratelu vykonáva najmä pre maloletých, ktorí sa dopustili páchania činu, inak trestného činu, mladiství páchatelia trestnej činnosti alebo mladiství podozriví z páchania trestnej činnosti, deti, ktoré sa dopustili priestupku, zneužívajúce drogy alebo závislé od drog, hrajúce hazardné hry, u ktorých sa pre poruchy správania prejavujú problémy v škole, zanedbávanie školskej dochádzky, úteky z domu alebo zariadenia, v ktorom sú umiestnené a pod. (Zákon č. 305/2005 Z. z. O sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov).

Pri zabezpečovaní pomoci deťom v závislosti od povahy a závažnosti poruchy správania dieťaťa a závažnosti situácie, v ktorej sa dieťa nachádza sociálny kurátor ďalej vykonáva (s dôrazom na prácu s rodinou):

- podieľa sa na príprave mladistvého na prepustenie z výkonu trestu,
- pôsobí na rodinné prostredie mladistvého,
- pomáha mladistvému po prepustení z výkonu trestu, najmä pri uľahčovaní návratu do rodiny a spoločnosti,
- vykonáva ďalšie opatrenia sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately (Zákon č. 305/2005 Z. z. O sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov).

Osobitnú pozornosť v prevencii sociálnopatologických javov je nutné venovať rodine. Ako uvádza J. Hroncová „najlepšia prevencia je dobrá rodina.“ Súčasná spoločnosť kladie osobitné úlohy v prevencii sociálnopatologických javov. Rodičia ako primárni výchovní a socializační činitelia preberajú zodpovednosť za správanie svojich detí v rannom veku, pretože deti si prenášajú vo väčšine prípadov do dospelosti práve také vzory správania, ktoré im sprostredkovali ich rodičia. Mnohí rodičia však nemajú dostatočné vedomosti z oblasti prevencie sociálnopatologických javov a práve preto nezastupiteľné úlohy musia zohrávať erudovaní odborníci z oblasti školstva, špeciálnych výchovných zariadení a iných odborných inštitúcií. Z hľadiska efektívnosti prevencie je nutná tímová, kontinuálna spolupráca rodičov, školy, špeciálnych výchovných zariadení, polície a ďalších odborných inštitúcii v oblasti prevencie sociálnopatologických javov.

Summary: The article urge the position of family, school and another establishment in prevention phatological phenomena. In transforming period have socialphatological phenomena increasing trend. In the objects solves the social paedeutics social area and influence also positive and negative too. The most important in elimination phatological phenomena is family.

Literatúra

BAKOŠOVÁ, Z. 2005. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. UK Bratislava, ISBN 80-89236-00-6.

BAKOŠOVÁ, Z. 2001. Spolupráca rodiny a školy – problémy a možnosti. In: Rodina a škola. Roč. 49, č. 3.
Dôvodová správa k zákonu č. 305/2005 Z. z. O sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele. In: www.rokovania.sk.
HATÁR, C. 2003. Riešenie agresívneho správania žiakov sociálnym pedagógom. In: Vychovávateľ. Roč. 49, č. 3
HATÁR, C. 2007. Agresia žiakov očami sociálneho pedagóga. Nitra: PF UKF, ISBN 978-80-8094-103-1.
HRONCOVÁ, J.–EMMEROVÁ, I. 2004. Sociálna pedagogika. Banská Bystrica: PF UMB, ISBN 80-8083-028-2.
Koncepcia prevencie sociálnopatologických javov u detí a mládeže v pôsobnosti rezortu MŠ SR na obdobie rokov 2007-2010. Žilina: 2007. Návrh zverejneného právneho dokumentu. Vypracoval Š. Matula.
RAČKOVÁ, M. – HREHOVÁ, D. 2004. Rodinná a protidrogová výchova. In: Mládež a spoločnosť. Roč. 10, č. 1.
SCHILLING, J. 1999. Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. Trnava SAP, ISBN 80-88908-54-X.
Stratégia prevencie kriminality v Slovenskej republike. In: www.rokovania.sk, 24. 9. 2007.
ŠINKA, F. 2007. Nová stratégia prevencie kriminality v Slovenskej republike. In: Sociálna prevencia. Č. 1. ISSN 1336-9679.
WROCZYŃSKI, R. 1968. *Sociálna pedagogika*. Bratislava.
Zákon č. 305/2005 Z. z. O sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
Zákon NR SR č. 279/1993 o školských zariadeniach. In: Zbierka zákonov, roč. 1993, rok 1993, č. 279.
www.rokovania.sk.

Kontakt: PhDr. Miriam Niklová
Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta UMB
Ružová č. 13
Banská Bystrica 974 11
tel.č.: 436 4757
e-mail: mniklova@pdf.umb.sk

Mgr. Lucia Kamarášová
Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta UMB
Ružová č. 13
Banská Bystrica 974 11
tel.č.: 436 4757
e-mail: lkamarasova@pdf.umb.sk

Zmeny vo výchove detí v rodine

Peter Ondrejkovič, SR

Popri sprievodných javoch spojených so zmenami v rodine možno konštatovať i skutočnosť, že čoraz viac detí nevyrastá v úplnej rodine s oboma biologickými rodičmi. Počet rodín s deťmi, žijúcich bez uzavretia manželstva sa za uplynulé desaťročie síce zväčšil, ale v porovnaní s väčšinou vyspelých európskych štátov predstavuje zanedbateľné percento (predpokladáme, že cca 0,5%). Istý počet prvorodených detí rodičov, ktoré sa narodia bez uzavretia manželstva rodičov sa napokon ocitá v rodine, ktorej rodičia dodatočne manželstvo (po narodení dieťaťa) uzavreli. Presnejšie a podrobnejšie údaje o tomto vývoji na území SR zatiaľ absentujú. Isté poznatky o kohabitácii ako jednej z foriem partnerského spolužitia v SR uvádzajú Mládek a Širočková, ktorí vychádzajúc zo sčítania obyvateľstva, domov a bytov v r. 2001. Hovoria o náraste kohabitácií na 30 466, 1,65 kohabitantov na 100 zosobášených osôb. Podľa uvedených autorov počet kohabitantov rýchlo narastá a maximum dosahuje vo vekovej kategórii 25 – 30 ročných, najmä u slobodných a rozvedených (Mládek, J., Širočková, J., 2004, s.427-428). Ale popritom narastá i počet detí v neúplnej rodine, ako i počet adoptovaných detí. Zmenili sa i mocenské vzťahy medzi rodičmi a deťmi, prevažne smerom k emancipácii detí. V oblasti voľného času hovoríme o čoraz väčšej individualizácii (zdá sa, že masovosť v organizáciách detí a mládeže definitívne zanikla), menia sa i priestorové (sídliskové a poulično[48]) a ekonomické možnosti (komercionalizácia) využívania voľného času smerom ku komercionalizácii. Narastá i počet nového typu spôsobu života, tzv. „bytových detí“, tráviacich svoj voľný čas v byte pri TV alebo počítači. Všetky uvedené zmeny majú svoj bezprostredný odraz vo výchove v rodine, v je cieľoch i spôsobe.

Žiaľ, na území SR absentuje už po dlhé roky empirický výskum, zameraný na uvedené javy, výskum, čo i len mapujúci, deskriptívny, bez ktorého ale nie je možné predkladať empiricky doložené výpovede o sociálnych zmenách v rodine vo vzťahu k výchove. Vo svete prevláda hypotéza, podľa ktorej za uplynulých 100 rokov sa detstvo stále viac sťahuje z verejnosti (ulice, susedských vzťahov, inštitúcií) do uzavretých alebo polouzavretých priestorov bytu, fitnes- a športových a klubových centier, príp. malých parkových plôch v blízkosti bytu resp. domu. Táto charakteristika sa týka predovšetkým miest a už menej vidieckych sídiel. Táto charakteristika je spojená s procesom globálnej urbanizácie, nerastajúcim počtom detských izieb v bytoch, ktoré dnes už patria k takmer samozrejmej vybavenosti väčšiny bytov. Čas venovaný masmédiám, osobitne TV a počítačom exaktne prezentuje vo svojich výskumoch P. SAK (2007). Napriek tomu mnohí autori polemizujú s názorom o narastajúcej izolovanosti jednotlivca v nových podmienkach detského života, spochybňovaná ja i individualizácia a neustále narastajúca rizikovosť života detí a mládeže, ako o nich píše Ulrich BECK 1986), u nás i ONDREJKOVIČ (2002) a MACHÁČEK (2002).

Z hľadiska výchovy v rodine je nevyhnutné upozorniť na zmenu vzájomných vzťahov rodičov a detí. „Emancipácia dieťaťa“ je najmarkantnejšia vo výchovných cieľoch. Ciele ako poslušnosť, slušné správanie, čistota a poriadok sa celkom nevytratili, ale ustúpili do pozadia pred výchovnými cieľmi ako samostatnosť, zaujatosť pre niečo, porozumenie a schopnosť posúdiť vhodnosť niečoho, ako i vedomie zodpovednosti. Zdá sa, že tradičná autoritárska výchova, vedúca k poslušnosti a schopnosti podriadiť sa postupne vytráca a nahrádza ju výchova k samostatnosti a slobodnej voľbe. Rovnako tak i poriadkumilovnosť a usilovnosť strácajú na príťažlivosti.

Menia sa i spôsoby komunikácie medzi deťmi a rodičmi. Komunikácia nadobúda čoraz častejšie charakter partnerstva, menej často formu príkazov a zákazov, i keď táto forma

[48] Napr. „deti ulice“, deti s kľúčikom na krku a pod.

komunikácie je ešte stále vysoko frekventovaná. Mení sa i vyžadovanie niečoho od detí pod hrozbou trestu. Samotné trestanie zaznamenáva významný pokles druhov trestov, predovšetkým telesných. Rodičia prestávajú presadzovať svoje požiadavky bez vysvetlenia a diskusie. Rovnako tak i konflikty sa menej často riešia trestom, ako vzájomným rozhovorom, i keď nie vždy s pozitívnym výsledkom. Pritom neraz dochádza k verbalizácii pozitívnych i negatívnych emócií.

Podľa predbežných sond a našich hypotéz v pripravovanom výskume anómie v rodine, ktorú FUKUYAMA (2006) nazval Veľkým rozvratom najčastejšie sa stretávame:

1. So stratou orientácie vo výchovných cieľoch vzhľadom na súčasné spoločenské zmeny. Rodičia nevedia, či je správnejšia výchova k samostatnosti, zodpovednosti, alebo prispôsobivosti voči požiadavkám spoločnosti (školy, sociálnej skupiny, zamestnania a pod.), či rozvíjať emocionalitu alebo skôr racionalitu dieťaťa, usilovnosť a svedomitosť, alebo skôr asertivitu a ambicióznosť.
2. S naivným štýlom výchovy, sprevádzaným láskou k dieťaťu nezávisle na jeho správaní. Podstatou je presvedčenie, že láska vo výchove premôže všetky úskalia a problémy.
3. S ľahostajným štýlom výchovy, ktorý je sprevádzaný absenciou akýchkoľvek požiadaviek na dieťa a je súčasne bez emocionálnej podpory.
4. So štýlom, spočívajúcom výlučne na požiadavkách voči dieťaťu, ale bez akejkoľvek emocionálnej podpory a porozumenia.

V prípade všetkých uvedených štýlov výchovy sa môžeme stretnúť s ich vústením do odmietania, vzdoru, neraz i násilia. Ako konštatuje Heitmeyer (1995, s. 331), aby k násilu v rodine voči deťom nedochádzalo, je nevyhnutné stanovovať zo strany rodičov konzistentné, jasné požiadavky na dodržiavanie pravidiel, ktoré je treba prísne vyžadovať, súčasne poskytovať emocionálnu podporu deťom, ako i umožňovať zažívať vo vzájomných vzťahoch demokratický model spolunažívania.

Na záver možno konštatovať (ďalšiu našu hypotézu), že očakávania spoločnosti voči venovaniu sa deťom zo strany matky sa nezmenšili, ale tieto očakávania nie sú už podmienené zrieknutím sa zamestnania alebo profesijnej kariéry. K záveru patrí však aj naše konštatovanie, že otázkam výchovy v rodine sa súčasná slovenská pedagogika venuje len celkom nedostatočne a okrajove. Je to paradox, keď si uvedomíme, že rodina je všeobecne pokladaná za základnú bunku spoločnosti a súčasne je považovaná i za najvýznamnejší socializačný činiteľ.

Literatúra

Beck, U. 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp, prvé vydanie 1986

Heitmeyer, W. 1995: Gewalt. Weinheim, München: Juventa 1995

Macháček, L. 2002: Kapitoly zo sociológie mládeže. Trnava: UCM 2002

Mládek, J., Širočková, J. 2004.: *Kohabitácia ako jedna z foriem partnerského spolužitia obyvateľstva Slovenska*. In: Sociológia, roč. 36, 2004, č. 5, s. 423 – 454

Ondrejkovič, P., Majerčíková, J.2006: *Zmeny v spoločnosti – zmeny v rodine*. In: Sociológia, roč. 38, 2006, č. 1, s. 5 – 31

Ondrejkovič, P. 2002: Globalizácia a individualizácia mládeže. Negatívne stránky. Bratislava: Veda 2002

Sak, P. a kol. 2007: Člověk a vzdělání v informační společnosti. Praha: Portál 2007

Kontakt:
Prof. PhDr. Peter Ondrejkovič, PhD.,
Filozofická fakulta UKF, Štefánikova 67
949 74 Nitra
e-mail: pondrejkovic@ukf.sk

Wychowanie słuchowe w rodzinie

Irena Polewczyk, PL

Anotácia: Príspevok je zameraný na analýzu sluchovej vychovy v rodinie. Článok predstavuje vývoj sluchu u deti od okresu prenetalneho. Príspevok anylzuje úlohu sluchovej výchovy v rodinie.

Kľúčové slova: Sluchova výchova, rodinia

Okres prenatalny rozwoju słuchu

Rozwój słuchu fizycznego rozpoczyna się już w okresie prenatalnym. W 4. tygodniu życia płodowego pojawiają się zawiązki uszu. W 10. tygodniu życia, ślimak i narząd słuchowy ucha są ukształtowane - narząd Cortiego zaczyna funkcjonować około 14 tygodnia życia płodowego. „Na przełomie czwartego i piątego miesiąca życia płodowego zauważane są już reakcje płodu na dźwięki z otoczenia – przyspieszone bicie serca, reakcje przebudzenia, odczuwane przez matkę jako ruch dziecka. Do płodu dochodzi szereg dźwięków, które przenoszone są przez płyn owodniowy do organu słuchu, przyzwyczaja się on dzięki temu do określonych dźwięków i melodii.„ (Gruba, Polewczyk, 2003, s. 9).

W 6. tygodniu życia płodowego większość dzieci reaguje przestrachem na silny dźwięk. Rozwój zmysłów w tym okresie jest bardzo ważny, a rozwój ich przebiega w określonej kolejności, najpierw zaczynają funkcjonować narządy zmysłu dotyku, potem równowagi, węchu, smaku, słuchu i wzroku. „Jeśli środowisko wewnątrzmaciczne nie stymuluje zakończeń nerwowych danego zmysłu, to one same wysyłają sygnały, tworząc obwody, po których bezpośrednio po urodzeniu mogą być przesyłane informacje do mózgu. Rozwój zmysłów jest wzajemnie od siebie zależny (zjawisko intersensoryczności). Pozbawienie bodźców jednego z nich lub dłuższe emitowanie bodźców o dużej sile w okresie krytycznym kształtowania się danej funkcji (np. słuchowej) może spowodować zahamowanie bądź zaburzenie rozwoju nie tylko zmysłu, ale też innych oraz funkcjonowania całego układu nerwowego.” (Harwas – Napierała, B., Trempała J. 2000, s.29)

W momencie urodzenia słuch jest jednym z lepiej funkcjonujących organów, dzięki całkowitemu zmielinizowaniu nerwu ósmego. Dziecko zatem w momencie urodzenia słyszy doskonale dźwięki z otoczenia, lecz musi nauczyć się je wyodrębniać i interpretować.

Prawidłowo rozwijający się słuch w okresie prenatalnym jest podstawą rozwoju mowy w okresie postnatalnym. Jeśli jednak w tym czasie nastąpi uszkodzenie słuchu, ważne jest jego szybkie wykrycie w celu rozpoczęcia terapii mowy dziecka. Prawidłowe zatem wychowanie słuchowe rozpoczyna się od **wykluczenia** wad słuchu już od momentu urodzenia. Tu zatem ważna jest wczesna interwencja w tym zakresie.

Aż 90% trwałych uszkodzeń słuchu to **uszkodzenia wrodzone.** Tylko u połowy dzieci z wrodzoną wadą słuchu stwierdza się obecność **czynników ryzyka uszkodzenia słuchu**. U pozostałych dzieci nie sposób wykryć symptomy tego zaburzenia. Oznacza to, że ani lekarze, ani rodzice nie mają w tych przypadkach podstaw do tego, by podejrzewać problem ze słyszeniem u dziecka.

Krytyczny dla rozwoju mowy jest okres pierwszych 6 miesięcy życia dziecka. Jeśli otrzyma ono na czas odpowiednią pomoc, ma szansę na harmonijny rozwój, podobny do prawidłowo słyszących rówieśników.

Wczesna Interwencja w zakresie wykrywania wad słuchu w Polsce

Od 16 lat w Polsce działa Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy angażując się corocznie w pomoc grupie ludzi poszkodowanych przez los. IX Finał Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy, 13 stycznia 2001 roku, przebiegł pod hasłem ratowania wzroku i słuchu noworodków.

Celem pomocy było objęcie badaniami przesiewowymi całej populacji noworodków w Polsce pod kątem wykrycia wad słuchu Pieniądze zebrane w tym dniu w całej Polsce zostały przeznaczone między innymi na zakup sprzętu do badań przesiewowych słuchu. Badania takie przeprowadza się od tego czasu we wszystkich oddziałach noworodkowych w kraju.

Jako test przesiewowy wybrano **rejestrację otoemisji akustycznych**. Badanie wykonuje się w drugiej dobie życia dziecka, a jeśli test wypadnie nieprawidłowo - powtarza się go w dniu wypisu ze szpitala. Niezależnie od wyniku badania przesiewowego personel oddziału noworodkowego zbiera informacje nt. **czynników ryzyka uszkodzenia słuchu**. Grupa dzieci z czynnikami ryzyka uszkodzenia słuchu wymaga co najmniej kilkumiesięcznej obserwacji z powodu ryzyka późniejszego ujawnienia się niedosłuchu

Wybrana metoda rejestracji otoemisji akustycznych to badanie bezbolesne i nieszkodliwe dla dziecka. W otoemisji wykorzystuje się bardzo ciche dźwięki - rejestruje się energię odbitą od narządu Cortiego. Jeśli otoemisje zostały zarejestrowane, oznacza to, że w chwili badania komórki słuchowe są sprawne. Jest zatem wysokie prawdopodobieństwo, że dziecko słyszy prawidłowo.

Aktualnie do bazy danych spływa codziennie ok. 1500 wyników badań z 449 oddziałów noworodkowych w całej Polsce.

Okres postnatalny rozwoju słuchu

W okresie postnatalnym rozwój słuchu fizycznego silnie wiąże się z rozwojem świadomości fonologicznej.

Świadomość fonologiczna w rozumieniu A.Maurer to „(...) bardzo rozległy i niejednorodny układ świadomych reprezentacji, osiąganych w procesie rozwoju dzięki koncentrowaniu uwagi na percepcyjnych aspektach języka mówionego, stosowany jest często zamiennie z terminami: świadomość lingwistyczna, metalingwistyczna oraz wgląd lingwistyczny” (Maurer A., 1997, s. 9).

Podstawą rozwoju świadomości fonologicznej jest opanowanie przez dziecko prawidłowej percepcyjnej reprezentacji języka mówionego. Wyróżnić można dwa główne etapy, przez które dziecko powinno przejść, aby osiągnąć odpowiedni poziom świadomości fonologicznej:

- stadium przedfonologiczne - jest to okres biernego odbioru komunikatów w formie wypowiedzeń, fraz czy słów. Odbierane są one przez dziecko kompleksowo (globalnie), a elementem różnicującym poszczególne komunikaty jest struktura rytmiczno-melodyczna. Uwaga dziecka koncentruje się na akcencie, rymie, rytmie, melodii,
- stadium fonologiczne - pojawia się wtedy, gdy dziecko zaczyna różnicować i naśladować sylaby. (Rocławski B. 2005)

Bardzo ważną rolę stymulującą rozwój świadomości fonologicznej ma środowisko rodzinne. Żywe reakcje otoczenia na pierwsze wypowiedzenia dziecka są elementem wzmocnienia i przyczyną rozwoju kolejnych przekształceń sylabowych.

„Świadomość sylab kształtuje się w rozwoju indywidualnym dość wcześnie. Ucząc dzieci mówić, dorośli często dzielą dłuższe słowa na sylaby i wymagają ich powtórzenia. Powtarzając kolejne sylaby w słowach dzieci starają się realizować w nich fonemy”. (Maurer A., 1997, s. 10)

Świadomość fonemów kształtuje się na bazie świadomości sylab, jest etapem wyższym w rozwoju świadomości. Percepcja fonemów wyprzedza umiejętność wytwarzania ich przez dziecko. Percepcja ta związana jest z kształtowaniem słuchu fonologicznego. Świadomość fonemów kształtuje się w okresie przygotowawczym do nauki czytania i pisania. Dzieci pięcio - sześcioletnie potrafią już bardzo dobrze podzielić wyraz na sylaby, sześcio - siedmiolatki na bazie świadomości sylab uczą się wyodrębniać fonemy, lecz pełna ich świadomość pojawia się w okresie rozpoczęcia nauki czytania i pisania. Odpowiedniość głoska - litera stanowi więc warunek rozwoju bardziej zaawansowanej formy świadomości fonologicznej. Dziecko zaczyna rozumieć, iż język stanowi pewną sekwencję fonemów, których jest ograniczona ilość, lecz konfiguracja fonemów w poszczególnych wyrazach zmienia się, co umożliwia tworzenie nieskończonej ilości nowych słów.

„(...) rozwój świadomości fonologicznej ma charakter postępujący - od zdolności wyodrębniania jednostek większych (sylab) do najmniejszych (fonemów) przez jednostki pośrednie, za jakie uważa się cząstki wewnątrz sylabowe, ewentualną początkową spółgłoskę lub zbieg spółgłosek oraz element końcowy, obejmujący samogłoskę wraz z ewentualną końcową spółgłoską lub zbiegiem spółgłosek (...) ”(Maurer A., 1997, s. 18).

System fonologiczny języka, czyli układ reprezentacji fonemów jest pośrednikiem między znaczeniem a ekspresją wypowiedzeniową. Znaczenie wyrazów nie ma jednak wpływu na kształtowanie się świadomości fonologicznej. Ma natomiast wpływ świadoma reprezentacja percepcyjna dźwięków mowy, a więc dźwięki odbierane podczas słyszenia oraz dźwięki wytwarzane podczas artykulacji.

Wychowanie słuchowe w rodzinie

Wychowanie słuchowe można określić jako szereg działań najbliższego otoczenia dziecka do „wyodrębniania, identyfikowania i nazywania dźwięków otoczenia jak i mowy ludzkiej.” (Polewczyk, I., 2007, s.275)

Wspomniano już, że pierwszym ważnym elementem wychowania słuchowego w rodzinie jest **wykluczenia** wad słuchu fizycznego. Kolejny element to **wyodrębnianie** z otoczenia dziecka poszczególnych **przedmiotów, dźwięków i naddanie im konkretnej nazwy**. To czas nadawania sensu i znaczenia dźwiękom otaczających dziecko.

W fazie wykluczania wad słuchu należy zwrócić uwagę na pewne zachowania dzieci, które mogą być cenne z punktu diagnozy oraz rozwoju słuchu:

-Czy dziecko budzi się przy głośnych dźwiękach?

- Czy reaguje przestrachem lub mruży oczy słysząc głośne dźwięki (obserwujemy wystąpienie u dziecka odruchu Moro lub odruchu uszno – powiekowego).

- Od około 2 miesiąca reaguje na głos matki, uspokaja się, uśmiecha się.

- Czy głuży od około 2 -3 miesiąca życia, (choć głużenie nie jest do końca elementem diagnozujących wady słuchu, gdyż przyjmuje się, że dzieci głuche głużą, ale nie gaworzą)?

- **Od 4-6 miesiącu życia** diagnostyczne są następujące zachowania dziecka:

- Zwracanie głowy w kierunku źródła dźwięku - np. głosu, grzechotki, szczekającego psa?

- Reagowanie na zmiany głosu matki.

- Przebudzanie się z lekkiego snu, gdy ktoś mówi (jest to reakcja na dźwięk od 40 – 60 dB).

- Gaworzy. (Skorek, E., 2002)

- **Pomiędzy 7-12 miesiąc** życia zwrócić należy uwagę na kolejne reakcje dziecka:

  - Czy słucha, gdy się do niego mówi?

  -czy reaguje na swoje imię,

  - czy rozumie proste słowa, np. "mama", "nos",

  - czy zwraca się w kierunku nazywanych osób, przedmiotów lub pokazuje je palcem? (są to początkowe reakcje związane z rozumieniem mowy),

-czy rozumie proste polecenia i zakazy – np."nie wolno!",
- czy używa dźwięków naśladujących mowę, by zwrócić na siebie uwagę,
- czy próbuje naśladować głosy zwierząt,
- czy próbuje naśladować głośność i rytm głosu matki.

- **Od 13-24 miesiąc życia** dziecko:

-Rozumie proste polecenia i pytania, np.: "gdzie jest twój but", "chodź", "podaj piłkę",
- umie pokazywać części ciała na polecenie dorosłego,
- naśladuje głosy zwierząt,
- kołysze się w rytm muzyki,
- wypowiada kilka do kilkudziesięciu słów,
- próbuje składać po dwa słowa, np.: "chodź pa-pa", "am nie",
- lubi zabawy-rymowanki, np. "idzie rak...", "koci-koci łapci".

Rymowane wiersze, zabawy połączone z ruchami rąk lub całego ciała są pierwszymi ważnymi ćwiczeniami rozwijającymi świadomość fonologiczną u dziecka. Stosowane bezwiednie przez rodziców i dziadków zabawy słowne w połączeniu z klaskaniem sa ćwiczeniami słuchu fonemowego ułatwiającymi dziecku podział wyrazu na sylaby.

- **Od 2 do 3 lat** dziecko:

- rozumie złożone polecenia, np. "weź lalę i połóż ja na stole",
- potrafi nazwać przedmioty w swoim otoczeniu,
- często zadaje proste pytania,
- jego mowa około 2 roku życia jest w 25-50% zrozumiała dla otoczenia,
-jego mowa około 3 roku życia jest w 50-80 % zrozumiała dla otoczenia.

Potrafi nazwać przedmioty w swoim otoczeniu.

- **W 3-4 roku życia dziecko:**

- słyszy, kiedy je ktoś woła z innego pokoju,
- słucha radia i telewizji na tym samym poziomie głośności co inni członkowie rodziny,
- odpowiada na proste pytania: "kto?", "co?", "dlaczego?", itp.
- umie opowiedzieć, co wydarzyło się w przedszkolu, na podwórku,
- używa zdań, które składają się z 4 i więcej słów,
- wypowiada się dość swobodnie, na ogół bez powtarzania sylab czy słów.

- **W 4-5 rok życia** dziecko:

-umie wysłuchać z uwagą krótkiej historyjki i odpowiedzieć na proste pytania związane z jej treścią,
- słyszy i rozumie większość z tego, o czym mówi się w domu, w przedszkolu,
- buduje zdania zwierające dużo szczegółowych informacji,
- z łatwością porozumiewa się z innymi dziećmi i dorosłymi,
- wypowiada prawidłowo większość głosek,
- jego wypowiedzi są na ogół poprawne gramatycznie.

Między 5-6 rokiem życia rozwój mowy dziecka pod względem artykulacyjnym powinien być zakończony, słownik dziecka będzie się poszerzał przez całe jego życie.

Wychowanie słuchowe dzieci w rodzinie powinno uwzględniać wymienione elementy rozwojowe, a od rodziców zależy czy w tym rozwoju uwzględnią uwrażliwianie dziecka na odbiór dźwięków z otoczenia oraz na dźwięki mowy ludzkiej.

Od narodzin dziecka do końca okresu przedszkolnego następuje intensywny czas, kiedy dziecko najpierw wyodrębniania dźwięki z otoczenia, a potem uczy się nazywać te dźwięki. Ten proces jest silnie związany z rozwojem języka i myślenia dziecka. **Nie ma pojęcia bez języka, także nie istnieje dźwięk, którego nie wyodrębnimy i nazwiemy wcześniej.**

Dobrze zrozumiane i poprowadzone wychowanie słuchowe dziecka jest najlepszą profilaktyką zaburzeń mowy, wad wymowy oraz trudności w czytaniu i pisaniu.

Rozwój słuchu przebiega systematycznie i długo, od dźwięku usłyszanego do jego interpretacji. W wychowaniu słuchowym dziecka najważniejszą rolę pełnią rodzice w początkowych latach życia. Kolejną osobą ważną, kontynuującą te zadanie jest nauczyciel przedszkola, a potem szkoły.

Literatúra

1. GRUBA J, POLEWCZYK I..: 2003. *Wybrane zagadnienia logopedyczne, część I sz, ż, cz, dź*., Komlogo, Gliwice 2003, 68 s. ISBN 83-919832-1-8.
2. KANIA. J.T.: 2001, *Szkice logopedyczne*, Lublin 2001, 360 s. ISBN 83-905713-5-8.
3. MAURER, A.: red., *Dźwięki mowy, Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, Kraków 1997.232 s. ISBN 83-7308-682-1
4. POLEWCZYK, I.: 2006. *Wpływ edukacji przedszkolnej na poziom słuchu fonematycznego, [W:] Interakcja edukačnej triády RODINA – MATERSKÁ ŠKOLA – ZÁKLADNÁ ŠKOLA imperativ doby* J.Duchowičová (red.) Nitra 2006. ISBN 80-8050-999-9
5. POLEWCZYK, I., 2007, *Wychowanie słuchowe jako profilaktyka wad wymowy i trudności w czytaniu, [w] Veda, vzdelovanie, prax zbornik z medzinarodnej vedeckej konferencie14-15 november 2007, Nitra,* s.275, ISBN 978-80-8094-202-1
6. ROCŁAWSKI, B. 2005: *Słuch fonemowy i fonetyczny*, Gdańsk, ISBN -83-86804-48-3
7. ROCŁAWSKI, B. 1986.:, *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, Warszawa, ISBN 83-02-01235-1.
8. Skorek, E. 2002, *Z logopedia na ty*, Kraków, ISBN 83-7323-059-9

Abstract

In the article the meaning of the auditory education in the family. The auditory education was started in a prenatal period and continued in the family. A good early auditory education is a basic to prevent pronunciation defect and to limit the risk of dyslexia. A good hearing is a base of speak and develop of idea in the children.

Adresa

dr Irena Polewczyk
Katedra pedagogiki Wczesnoszkolnej
I Pedagogiki Mediów
Ul. Grażyńskiego 53
40-126 Katowice
Polska
E-mail: ipolewcz@us.edu.pl
Dr Eugenia Rostańska
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Język rodziny - język szkoły w porozumiewaniu się dzieci i dorosłych.

Eugénia Rostańska, PL

Anotácia : Functioning of the educational environments depends on the quality of communication in family and school. Communication between children and adults is various in each one of those environments. It depends on human relations, traditions and acceptance to various types of language and communaction behaviour. Characteristics of communication in family and emerging by it children's experiences are related to one's functioning as a pupil.

Porozumiewanie się dzieci i dorosłych ma dla rozwoju dziecka szczególne znaczenie. Wynika ono z posadowienia dorosłego względem dziecka. Posadowienie to ma różne wymiary: relacyjne, indywidualnościowe, czasowe, procesualne, a każdy z nich funkcjonuje w specyficznych kontekstach: rodzinnym bądź szkolnym.

Wymiar relacyjny tkwi w samej aktywności dziecięcej. W jego rozumieniu diada dziecko – dorosły stanowi konstrukt określony jako epizod wspólnego zaangażowania - „... jakikolwiek kontakt między dwiema jednostkami, podczas którego wspólnie zwracają uwagę na jakikolwiek zewnętrzny temat i wspólnie względem niego działają ...”. (H.R.Schaffer 1994 s.150 – 188). Epizody wspólnego zaangażowania mogą odnosić się – zdaniem H. R. Schaffera – do sytuacji polidiadycznych, jednakże to określony przedmiot, cecha i zdarzenie skupia zaangażowanie dziecka i dorosłego. Epizody te dostarczają dziecku doświadczeń w porozumiewaniu się. Są one zatem językowe i wolicjonalne. Ich charakterystyczną cechą, specyficzną dla układu dziecko – dorosły stanowi dopełnianie się właściwości obojga partnerów i asymetria relacji: dojrzałość – niedojrzałość, zależność – niezależność, perspektywa bliższa – dalsza, doraźność – planowość (Bokus B. 1984, s. 84).

Wymiar indywidualnościowy to znaczenie i wartość dziecięcych doświadczeń, ze znaczących i niepowtarzalnych kontaktów, doznawanych w porozumiewaniu się dorosłych i dzieci. Nosi on więc znamiona specyfiki spotkania. W ujęciu filozofii M.Bubera traktowany może być jako kontakt międzyludzki, w którym Ja – Ty i to co się dzieje pomiędzy, staje się istotniejsze niż określenie nadawca – odbiorca, a upodmiotowani uczestnicy porozumiewania się wnoszą w nie swoją tożsamość. W przypadku porozumiewania się dziecka i dorosłego spotkanie to kształtowane jest przez indywidualność jego uczestników.

Wymiar czasowy porozumiewania się dziecka i dorosłego to niepowtarzalność zaistniałych sytuacji komunikowania się. Brak w niej bowiem, form trwałych i odtwarzających się, jakim mogłyby być zapisy tekstowe. Stąd podstawowa jej forma – rozmowa. Badania rozmowy dziecka i dorosłego mają więc szczególnie jakościowy charakter (E. Rostańska, w druku).

W porozumiewaniu się dziecka i dorosłego szczególna rola przypada dorosłemu. Dziecięce doznania komunikacyjne, które stanowią o doświadczaniu porozumiewania się, zależne są od stylu mowy dorosłego i doświadczanym przez dziecko intencjom komunikacyjnym. Stanowią one całe sekwencje zdarzeń, doznań i doświadczeń wzajemnie się modelując, odpowiadając na oczekiwania czy też stanowiąc permanentny stan doświadczania porozumiewania się. Towarzyszy temu i tworzy to doświadczenie konieczność użycia języka w określonych kontekstach kształtujących to użycie.

Podstawowym takim doświadczeniem jest porozumiewanie się dziecka i dorosłego w rodzinie, jako podstawowym środowisku, sprzyjającym rozwojowi dziecka. W niej ma miejsce specyficzna aktywność językowa dorosłego skierowana do dziecka: uczenie

komunikacji i jej wykorzystanie do porozumienia. Dziecko uczy się w rodzinie języka w spontanicznych wypowiedziach, naturalnych aktach mowy, będąc odbiorcą tekstów, języka i parajęzyka, przeznaczonych specjalnie dla niego. Tym samym tworzy się specyficzna ikonosfera językowa i komunikacyjna, w której wzrasta dziecko (Rostańska E. 1997, 2002). Ikonosfera językowa i jej składniki stanowią środek porozumiewania się w rodzinie.

Dziecięcy wybór tego, co powiedzieć i jak powiedzieć w porozumiewaniu się z dorosłym uzależniony jest od dwóch, współistniejących sytuacji komunikacji czynników:

- Stopnia zaangażowania dziecka w samą sytuację komunikowania się.
- Możliwości otwieranych przez tę sytuację, wpływających na gotowość dokonywania przez dziecko wyborów form porozumiewania się (G. W. Shugar, B. Bokus 1988).

Zatem za znaczące dla porozumiewania się dziecka i dorosłego w rodzinie uznano te cechy, które odnoszą się do specyfiki rodziny i do rodzinnej ikonosfery językowej:

- Specyficzną metakomunikację służącą nie tylko podtrzymaniu kontaktu lecz również przekazywaniu znaczeń przez fonację i kinetykę (semantyka milczenia).
- Naturalność i spontaniczność zamiany ról nadawcy i odbiorcy.
- Naturalność i spontaniczność gwarowości i innych rodzinnych składników wewnątrzkulturowych, specyficznych i rozmiarach tylko przez rodzinę.
- Nazywaniu i wartościowaniu opartych na tradycji rodzinnej i przyzwoleniu.
- Różnorodność form językowych supozycji i transmutacji.
- Ocenianiu niepublicznemu, nieformalnemu, będącemu częstokroć aktem troski dorosłego wobec dziecka lub skargą dziecka.

Dziecko w rodzinie nie tylko jest uczestnikiem porozumiewania się lecz także obserwatorem rozmów osób dorosłych. W obserwacji tej doświadcza komunikacji interpersonalnej, charakterystycznej dla kontaktów ludzi dorosłych: jednostronności, dwustronności i relacyjności. Jednostronność to przebieg komunikacji ograniczony do przekazania myśli bez zbędnego komentarza, z założeniem, że to, co mówi nadawca ma moc sprawczą. S. Frydrychowicz jako przykład takiej komunikacji między dzieckiem, a dorosłym, określa sytuację wydania dziecku polecenia bez oczekiwania na jakakolwiek reakcję czy komentarz (Frydrychowicz S. 2005, s. 65-69). Przy dwustronnym komunikowaniu się następuje naprzemienne wysyłanie i odbieranie komunikatów przez nadawcę i odbiorcę, wraz z reakcjami na nie. Powstają i są odbierane informacje zwrotne. Jest to częsta i charakterystyczna forma komunikacji w rodzinie. Jednakże, jak stwierdza S. Frydrychowicz, w dwustronnej komunikacji może wstąpić niejasność co do przyczyny reakcji odbiorcy, co do tego, czy reakcja ta jest odpowiedzią na poprzedzający ją bezpośrednio bodziec, czy też zależy od bodźców wcześniejszych (S. Frydrychowicz 2005, s. 69). Jako szczególnie korzystne w porozumiewaniu się międzyludzkim traktowana jest komunikacja relacyjna. Daje ona możliwość odpowiedniego do zadania pobudzenia emocjonalnego i wymiany znaczeń między nadawcą a odbiorcą. Jest w niej przestrzeń dla udzielania wsparcia drugiej osobie i dla otwartości poznawczej i emocjonalnej (Frydrychowicz 2005, Steward 2000).

Komunikacja jednostronna, dwustronna, czy też relacyjna jest sposobem porozumiewania się w każdej rodzinie. Jednakże gdy partnerem dorosłego jest dziecko, wybór typu komunikacji decyduje o jej jakości. Komunikacja jednostronna – jak stwierdza Frydrychowicz – sprawdza się w sytuacjach zadaniowych i gdy dzieciom grozi niebezpieczeństwo. W innych sytuacjach najlepszy jest kontakt uzyskany w komunikacji

relacyjnej. Jednakże wybór rodzaju komunikacji nie jest sprawą prostą, zauważywszy, że uczestnicy dialogu „... w żadnym razie nie są zaprogramowanymi istotami „reagującymi" zgodnie z oczekiwaniem, lecz przede wszystkim są podmiotami świadomie przyjmującymi (odrzucającymi) interpretującymi docierające do nich informacje (komunikaty) po to ... by konstruować własne koncepcje ... są indywidualnościami świadomie modyfikującymi swoje zachowania ... in effectu wzajemnego oddziaływania komunikacji interpersonalnej..." (U.Ostrowska 2000)

Porozumiewanie się dziecka z dorosłym ma szczególny charakter w sytuacjach szkolnych. Wynika ono z roli jaką komunikacja odgrywa w procesie nauczania – uczenia się. Stąd też komunikacja szkolna była przedmiotem wielu badań i analiz, jako pedagogiczny obszar badawczy, jako empiryczne egzemplifikacje i wskazanie dla praktyki edukacyjnej. Analizie poddano cechy języka, jakim posługują się nauczyciele w dydaktycznej komunikacji, a także i wzorce porozumiewania się nauczyciela i ucznia w świetle teorii komunikacji. Przedmiotem badań był również kod porozumiewania się nauczycieli i uczniów w swoistej szkolnej pragmatyce językowej.

R. Meighan stwierdza, że „... przeważającą część mówienia w klasie stanowią wypowiedzi nauczyciela ... główna oś dyskursu jest stale kontrolowana przez nauczyciela, albo szybko wraca pod jego kontrolę..., (R.Meighan 1993, s.175) oznacza to tzw. komunikację ograniczona, w której interakcję językową można określić w czterech kategoriach ruchu:

- Ruchy budujące : mające stworzyć i nadać kierunek kontekstowi rozmowy i czynności w czasie lekcji.
- Ruchy prowokujące reakcje mające wywołać odpowiedzi.
- Ruchy odpowiedzi – bezpośrednio związane z ruchami budującymi.
- Ruchy reakcji – wypowiedzi mające za zadanie dopełnienie, rozwinięcie i ocenę poprzedniego ruchu. (R.Meighan 1993, s.176)

Ruchy te odpowiadają strukturze porozumiewania się między nauczycielem a uczniem, w skład której – zdaniem A. Janowskiego – wchodzą:

- Podtrzymanie lub ukierunkowywanie rozmowy.
- Kontrolowanie i nadzorowanie tego, co jest mówione.
- Potwierdzenie zrozumienia.
- Podsumowanie.
- Definiowanie.
- Reagowanie, precyzowanie.
- Poprawianie.
- Określanie cech. (A.Janowski 1989, s.167)

Szkoła zaś „ jako miejsce zorganizowanych procesów kształcenia i wychowania, wytwarzając charakterystyczne normy doboru środków językowych, obowiązujących nauczyciela i ucznia w ich wzajemnych relacjach, dopuszcza w swych ramach jakościowo zróżnicowane zachowania komunikacyjne (R. Wawrzyniak-Beszterda, 2002, s.37). Proces kształcenia bywa określany jako proces komunikacji symbolicznej wyrażonej w języku. Zdaniem Koć–Seniuch, to, co rożni komunikację pedagogiczną „... od innych procesów interpersonalnego wyraża się w celowych i intencjonalnych oddziaływaniach nauczycieli na

dzieci i młodzież w bezwarunkowej akceptacji dziecka.” (G. Koć-Seniuch 1998, s.127). Szkoła jest traktowana jako miejsce, w którym się mówi (Por. Barnes, Meighan i inni), jednocześnie wskazuje się, iż mówienie to ma specyficzny charakter. Wynika on z określonej struktury komunikacji dydaktycznej, którą cechuje przymusowość działania, sposób przebiegu komunikacji, w którym nauczyciel „... czyni z języka wysublimowane narzędzie panowania nad dziećmi, podkreślając dominację i autorytaryzm ...” (E.Gaweł-Luty 2001, s.231). Wskazania te są efektem badań komunikacji szkolnej, ukierunkowanych na relacje między nauczycielem a uczniem i wynikające z tej relacji konsekwencje dla porozumiewania się.

D. Barnes określił ten związek w relacji odpowiadania i oceniania, przyjmując jako postawę wyróżnienia, tzw. typ audytorium występujący w klasie szkolnej jako bliskiego i dalekiego. Audytorium bliskie jest charakterystyczne dla małej grupy. To ona jest źródłem autorytetu, do którego zwracają się komunikujący. Stosunki w tej grupie są bliskie i poufałe – a sposób uporządkowania niejasny. Wiąże się to z ilością przekazów metakomunikacyjnych. Pojawia się głośne myślenie „ mowa wewnętrzna” zostaje zaangażowana w stawianiu hipotez i poszukiwanie rozwiązań. Sprzyja temu równość, tolerancja i wzajemne zaufanie. Wypowiedzi są inspirowane, mowa pełni funkcję eksploracyjną. Audytorium odległe tworzy cała klasa. Źródłem autorytetu jest tylko i wyłącznie nauczyciel. Reguluje on relacje w klasie, nadając im charakter publicznych zależności i podległości. On też kontroluje i porządkuje próby rozwiązania problemów przez uczniów. Wypowiedzi dzieci są zaplanowane z góry. Powstaje tzw. wersja ostateczna (D. Barnes 1988, s.132-134).

A. Janowski wskazuje na inną istotną cechę komunikacji szkolnej: nauczyciel panuje nad kolejnością wypowiedzi dziecka a sam nie jest przez nikogo kontrolowany. Stąd różnica miedzy „zwykłą rozmową”, a rozmową nauczyciela i ucznia. Wynika to z różnicy relacji dziecko – dorosły, a dziecko – nauczyciel, wynika też z samej roli szkoły: „szkoła jako miejsce zorganizowanych procesów kształcenia i wychowania, wytwarzając charakterystyczne normy dobory środków językowych, obowiązujących nauczyciela i ucznia w ich wzajemnych relacjach dopuszcza w swoich ramach jakościowo zróżnicowane zachowania komunikacyjne” (R. Wawrzyniak-Beszterda, 2002, s.37). Charakterystyczną dla szkoły normę doboru środków językowych stanowi miedzy innymi publiczne ocenianie.

Nauczyciel nie tylko wytwarza pewne oczekiwania co do rodzajów zachowań, jakie aprobuje lecz także, na danej lekcji, jego pytania, ton głosu, gesty, postawa, reakcje na odpowiedzi uczniów i w ogóle całe jego zachowanie będzie świadczyło o tym, jakich sposobów posługiwania się językiem oczekuje od uczniów. Nauczyciel i uczeń tworzą bowiem kontekst społeczny, czyli system porozumiewania się, a to kształtuje zakres strategii językowych stosowanych przez uczniów. Nauczyciel – uczeń stanowią bowiem odmianę diady dziecko – dorosły.

W edukacji szkolnej, sprowadzonej do porozumiewania się jej uczestników, optymalną komunikatywność zapewnia postrzeganie przez nich roszczeń ważnościowych, które mówiący wysuwają wobec siebie, a które cechuje zrozumiałość, prawdziwość, słuszność i szczerość wypowiedzi. W diadzie nauczyciel – uczeń, nauczyciel pełni funkcje organizatorskie, korektywne i kontrolne (G. Koć-Seniuch 2000, s.13). W diadzie dziecko – dorosły, bez cech edukacyjnych taka specjalizacja relacji nie jest cechą wyróżniającą. Na przewagę nauczyciela w komunikacji szkolnej zwraca uwagę również J. Rutkowiak, wskazując cechy dialogu edukacyjnego:

- informacyjne – uzyskiwanie brakujących informacji,
- wymiary negocjacyjne,

- wypracowanie przez antagonistów wspólnego stanowiska w kwestii spornej,
- wysiłek rozumienia jako wyznacznik ludzkiej kondycji w jej sensie najszerszym (J. Rutkowiak 1992, s.27).

Kiedy komunikacja szkolna przyjmuje formę dialogu edukacyjnego, czyni zarówno z nauczyciela jak i z ucznia dwie współdziałające i współpracujące ze sobą osoby. Jednakże to, co różnicuje komunikację codzienna od komunikowania się na lekcji sprawia, iż uczestnicy komunikacji szkolnej, uczeń i nauczyciel nie mogą w sposób dowolny wybierać form komunikacji, a dominujący sposób użytkowania języka tworzy, jak to określa D. Klus – Stańska, swoisty klimat językowy w codziennych kontaktach w klasie szkolnej (D. Klus – Stańska 2000, s.139). Cechuje go:

- brak zaufania do roli mówienia spontanicznego,
- ograniczanie legalności języka potocznego,
- przenoszenie reguł języka pisanego,
- niesymetryczność reguł lingwistycznych,
- zmiany kierunku komunikacji,
- deprecjonowanie języka uczniów,

a nade wszystko przekonanie, że metody rozwijają umiejętności mówienia nie przez doświadczanie sytuacji mówienia, a przez słuchanie (D. Klus – Stańska 2000, s.252).

W analogiczny sposób, jak w porozumiewaniu się dziecka i dorosłego w rodzinie, za cechy tego porozumiewania się w kontekście edukacyjnym uznać należy:

- korelacje aktywności językowej dziecka ze wzorcem funkcjonującym w tekstach podręcznika, w wypowiedziach nauczyciela, czy w wypowiedziach uczniów ocenianych jako właściwe,
- stosowanie języka oficjalnego,
- stosowanie wzorców i schematów wypowiedzi,
- publiczne sformalizowane ocenianie,
- pokazywanie siebie, zarówno przez nauczyciela jak i przez uczniów, w wypowiedziach edukacyjnych,
- asymetryczność komunikacji w klasie szkolnej.

Cechy te stają się o tyle istotne, iż z początkiem edukacji dziecka, typ interakcji ucznia z nauczycielem staje się znaczący i będzie kształtował standardy porozumiewania z dorosłym. Zetknięcie się języka rodziny i języka szkoły stanowi zatem szczególną sytuację dla dziecka. Odmienność elementów porozumiewania się w szkole i w rodzinie rzutuje na różnicę między odczuwanym własnym miejscem dziecka w domu, a jego sytuacją jako ucznia. Dziecko uczy się w szkole nowych zachowań, również zachowań językowych. Postawione w nowej sytuacji komunikacyjnej, w oparciu o dotychczasowe doświadczenia i wiedzę będzie szukało w porozumiewaniu się z dorosłymi członkami rodziny, akceptacji i potwierdzenia siebie w roli ucznia. Natomiast w szkole będzie próbowało wprowadzić zachowania, postawy i wartości, które funkcjonują w jego rodzinie. Będzie zatem szukało dla nich miejsca w nowej, edukacyjnej sytuacji.

Bibliografia:

Barnes D.: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia.* WSiP. Warszawa 1988.

Bokus B.: *Nawiązywanie interakcji społecznych przez małe dziecko*. PAN Wrocław 1984

Buber M.: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych.* PAX, Warszawa 1992

Frydrychowicz S.: *Sposoby i wymiary komunikowania interpersonalnego a rozwój człowieka.* „Psychologia Rozwojowa", 2005, t.10 nr 3

Gaweł-Luty E.: *Komunikacja szkolna, jako podstawowy warunek socjalizacji ucznia.* W: *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy.* Red. Kojs W. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Katowice 2001

Janowski A.: *Uczeń w teatrze życia szkolnego.* WSIP, Warszawa 1989

Klus-Stańska D.: *Konstruowanie wiedzy w szkole.* Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego Olsztyn 2000

Koć-Seniuch G.: *Komunikacyjny kontekst rozwoju poznawczego dziecka* (w:) *Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli,* red.: Kwiatkowska H., Szybisz M., Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa 1997

Meighan R., *Socjologia edukacji*. UMK. Toruń 1993

Ostrowska U.: *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym.* Impuls. Kraków 2000

Rostańska E.: *Klasa pierwsza – rodzina, dziecko, szkoła* (w:) *Rodzina: język – tradycja, tożsamość.* Red.: Nowakowska-Kempna I. Wyd.UŚ, Katowice 1997

Rostańska E.: *Wzorce językowe w edukacji zintegrowanej* (w:) *Integracja w edukacji. Dylematy teorii i praktyki.* Red.: Jakóbowski J.,Jakubowicz-Bryx A. WU Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002

Rostańska E.: *Rozmowa dziecka i dorosłego.* Wyd.UŚ Katowice – w druku

Rostańska E.: *Specyfika komunikacji nauczyciela i dziecka w edukacji elementarnej* (w:) *Diferenciàcia vyučovania a súvislosti.* PF UKF v Nitre, Nitra 2004

Rutkowiak J.: *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne (w:) Pytania, dialog, wychowanie.* Warszawa 1992

Shugar G.W., Bokus B.: *Twórczość językowa dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej.* PAN Wrocław 1988

Wawrzyniak-Beszterda R.: *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji.* Impuls. Kraków 2002

Kontakt:

Eugénia Rostańska
Universytet Slaski Wydzial
Pedagogiky i Psychologii ul. Grażyńskiego 53 , 40-123 Katowice Polska

Faktory ovplyvňujúce negatívne emocionálne prežívanie detí vo vzťahu ku škole

Gabriela Ručková

Anotácia:
Príspevok sa zaoberá emocionálnym prežívaním detí v školskom prostredí. Je zameraný na faktory ovplyvňujúce a podporujúce strach, trému a obavy pri podávaní vlastných výkonov v školskom prostredí, ale i mimo neho.

Kľúčové slová:
žiak, rodina, škola, učiteľ, emócia, strach, tréma, úzkosť, psychické funkcie, výkon, kognitívne procesy, záťaž

Škola ako inštitúcia organizuje základné činnosti jedinca v školskom a adolescentnom veku. Výchovu a vzdelávanie nadobúdame postupnými formami učenia. Prežívanie tejto činnosti realizujúcej sa v určitom sociálnom prostredí otvára dieťaťu možnosti mnohotvárneho prežívania sebatotožnosti a vlastnej hodnoty, a to ako z hľadiska sebazdokonaľovania, tak z hľadiska prijímania sociálnou skupinou. Súčasne ale môže predstavovať pre dieťa zdroj ohrozenia, ak dôjde k obmedzeniu a redukcii niektorých z týchto oblastí. Nedostatok pozitívnych podnetov a strata motivácie vyvoláva pocity menejcennosti a objavuje sa možná strata vlastnej hodnoty.

Už samotný nástup do školy v nesprávnom čase za komplikovaných okolností je predpokladom pre vznik možných predpokladov následného emocionálneho nezvládnutia. Vstup do školy neznamená pre dieťa len separáciu od matky a známeho prostredia, ktorá vyvoláva ohrozenie stratou pocitu základného životného bezpečia a istoty. Ďalšou významnou zmenou pre dieťa sú nové okolnosti pre počínajúce prežívanie svojej vlastnej hodnoty. V primárnom rodinnom prostredí prebieha počiatočné sebahodnotenie, kritéria hodnotenia sú emocionálne subjektívne. Pre dieťa je dominantná rodina, kde má svoju hodnotu už tým, že je jej neoddeliteľnou súčasťou. Najbližšia rodina vníma svoje dieťa na základe subjektívnych podnetov, t.j. hľadajú a nachádzajú na nich tie najlepšie vlastnosti. Táto situácia sa zásadne mení vstupom dieťaťa do školy. Dieťaťu už nestačí, že „je“, ale pristupuje aspekt „aké je“. Pre hodnotenie dieťaťa sa stávajú rozhodujúce jednak kritériá miery osvojenia schopností, jednak miera prispôsobenia prežívania a správania sociálnej norme. Dieťa prežíva prvé sklamanie z negatívnych hodnotiacich súdov svojich výkonov, prejavov prežívania a správania. Školské hodnotenie sa stáva rozhodujúcim faktorom rozvoja jeho sebacitu. Základným kritériom hodnotenia sú kvalita a kvantita výkonu, miera schopností prispôsobiť svoje prežívanie a správanie aktuálnej situácii.

Ako uvádza Kotasová (2001), nedostatok pozitívnych stimulov v hodnotení okolia vyvoláva oslabenie ego citu, ohrozenie pri naplňovaní vlastnej hodnoty a autenticity. Je frustrovaná potreba byť sám sebou. Zníženie výkonu a odlíšenie sa od normy v prežívaní a učiteľom alebo skupinou prežíva dieťa tak ohrozenie seba samého. Pretrvávajúca sebaneistota sa prejavuje v patogenéze anxióznej fóbickej symptomatiky.

Dnešná škola sa vyznačuje jednostranným zameraním pozornosti na výkon dieťaťa a razantným zvýšením požiadaviek na jeho kvalitu i kvantitu. Vytvára masívny tlak v smere potlačenia autentického prežívania, čo vyvoláva najrôznejšie formy maladaptácie. S tými sa stretávame u detí s priemernou i nadpriemernou inteligenciou, i u detí s primárne pozitívnou motiváciou k výkonu a s podporným prostredím. Vyššia pravdepodobnosť ohrozenia je u detí s funkčnými oslabeniami v oblasti percepcie a senzomotoriky a u detí hypersenzitívnych (Kotasová, 2001).

Strach a tréma vážne vplývajú na psychické funkcie a pri podávaní určitého stupňa výkonu. Bez ohľadu, či ide o deti, ktoré práve vstupujú do školského procesu, či žiakov vyšších ročníkov, študentov v období puberty, alebo adolescentov.
Mierny stupeň strachu a trémy pôsobí na správanie pozitívne, aktivizujúco. Vieme však, že extrémny strach pôsobí na správanie negatívne, dezorganizuje ho a sťažuje jeho primeranú reguláciu. Dochádza k poklesu podielu kognitívneho riadenia správania. V stave paniky vznikajú dokonca ilúzie a halucinácie. Pri silných emóciách sa správanie stáva stereotypnejšie, človek nedokáže dostatočne kontrolovať svoje motorické reakcie. Má zhoršenú pozornosť, myseľ, pamäť (Kondáš, 1979).
Tréma žiaka sa prejavuje vegetatívnymi reakciami: potenie rúk, červenanie sa, zvýšenie tlaku, tráviace ťažkosti, trasenie a pod.. Ak tieto ťažkosti nie sú veľmi silné, môžu byť ešte zlučiteľné s vynikajúcim výkonom na skúške.
K psychologickým symptómom patria: zmeny rečového prejavu, neistota a obavy z blamáže, napätie a vzrušenie, zmeny pozornosti, rušenie sledu myšlienok a iné. Študenti, ako uvádza Kondáš (1979), si viac uvedomujú a častejšie uvádzajú psychologickú symptomatiku ako fyziologickú, čo pravdepodobne súvisí s bezprostredným uvedomovaním si vplyvu trémy na výkon, a to počínajúc už jej vplyvmi na rečový prejav. Neistota, úzkosť a obavy tvoria priamo obsahovú náplň trémy.

Táto charakteristika je pre trémistov dominantná, kým rozdiel medzi vegetatívnymi a psychickými príznakmi nie je významný, zatiaľ čo u netrémistov je tento rozdiel štatisticky významný v prospech uvedomovania si vegetatívnych zmien. Súvisí to pravdepodobne s tým, že študenti s nízkym stupňom trémy nemajú toľko zážitkov a problémov s negatívnym vplyvom trémy na duševný výkon, pričom fyziologické zmeny, ktoré vyvolá aj menšie napätie a vzrušenie, pútajú ich pozornosť, keďže sú relatívne nepríjemné.

Vplyv strachu a trémy má vážny vplyv na všetky kognitívne funkcie. Ďalej sa budeme sa venovať vplyvu strachu a trémy na pamäť, myslenie, vnímanie, pozornosť a zameriame sa vplyv strachu pri podávaní výkonu v školskom prostredí.

Vplyv strachu a trémy na učenie a pamäť

Silný strach pôsobí na učenie negatívne, zhoršuje proces učenia a jeho efekt. Náhle zľaknutie môže dočasne zhoršiť schopnosť učenia. Psychologické výskumy (Kondáš, 1979), ktoré sa venovali štúdiu vplyvu strachu na učenie, ukázali, že mierny stupeň strachu má pozitívny vplyv na ľahkosť a rýchlosť učenia, ale pri niektorých náročnejších úlohách a zložitejších typoch učenia už mierne narastanie strachu zvyšuje menlivosť učebného výkonu. Mierny stupeň strachu uľahčuje najmä jednoduchšie formy učenia a pri jednoduchom podmieňovaní pôsobí strach ako motivačný činiteľ. Vyšší stupeň strachu sťažuje učenie, zvyšuje variabilitu výkonu napriek väčšiemu počtu opakovaní, pričom narastajú aj medzipohlavné rozdiely medzi jednotlivcami. Strach býva rozhodujúcim faktorom, ktorý priebeh a výsledok učenia najviac ovplyvňuje.

Strach ovplyvňuje proces učenia aj cez pamäťové funkcie. Tréma môže pôsobiť ako mechanizmus potláčajúci vybavenie pamäťového materiálu, sťažuje reprodukciu. Okrem sťaženej reprodukcie je tu problémom aj jej nepresnosť hlavne vo forme pozabudnutia detailov učebného materiálu. Napr. v predskúškovom stave, zvýšená tréma počas posledných dní prípravy na skúšku zhoršuje vštiepivosť informácií. Zhoršené vybavovanie pamäťového materiálu pri skúške sa dá potom pripísať príprave na skúšku v stave zvýšenej trémy (Kondáš, 1979).

Pôsobením záťaže sa neoslabuje retencia (zadržanie, uloženie inf. v pamäti) ale zvyšuje sa interferencia (rušenie jednej činnosti druhou). Interferenčný vplyv všímania si príznakov trémy na učenie považujeme za dôležitý teoretický model výkladu vplyvu trémy na zhoršovanie výkonu v učení.

Vplyv strachu a trémy na myslenie kognitívne funkcie

Podľa Macháča, Machášovej a Hoskovca (1985) vzťah medzi rozumom a citom možno vyjadriť nasledovne. Vznik a charakter reakcie závisí na kognitívnom hodnotení podnetovej situácie. Racionálnou analýzou sa emócia dá oslabiť, silná emócia naopak môže deformovať úroveň racionálnej analýzy. Rozumová kontrola je možná, ale nie vždy dosť účinná. Hlavne strach, úzkosť (a teda aj tréma) majú predpoklady k tomu, aby za určitých okolností vypovedali poslušnosť rozumu.

Pri tréme dochádza k chaotickému mysleniu alebo k blokom myslenia, keďže skúška kladie nároky na pochopenie a usudzovanie a na schopnosť riešiť problémy na základe naučených poznatkov. Okrem toho sa výkon na skúške komplikuje vplyvmi trémy na rečový prejav, kedy hovoríme o „nesúvislom myslení“, „nesúvislom rozprávaní“, „zúženom slovníku“, „nepresnosti vo vyjadrovaní“ alebo o „slabej kontrole rečového prejavu“. Nastáva rušenie sledu myšlienok. Pokiaľ ide o ovplyvnenie hlasového prejavu, stavy psychickej tenzie s negatívnym citovým ladením znižujú intenzitu hlasu a posúvajú hlasový prejav na vyššie frekvencie (Kondáš, 1979).

Tréma zasahuje myslenie, formu i pohotovosť rečového prejavu, úsudok a ďalšie zložky intelektových funkcií, hoci miera tohto zásahu býva medzipohlavne odlišná a samozrejme záleží od miery strachu alebo od stupňa trémy.

Silný strach dokáže narušiť logické myslenie a zhoršiť výkon pri úlohách, ktoré vyžadujú riešenie problému. Ale už stredný stupeň napätia, strachu a trémy spomaľuje proces myslenia, sťažuje jeho reguláciu, prípadne zužuje jeho rozsah. Myslenie je strnulejšie, nedarí sa usmerňovať sled myšlienok, čo je pravdepodobne ovplyvnené aj zaujatím obsahu myslenia obavami z možného neúspechu. Trémisti sú nadmerne zaujatí hodnotením priebehu výkonu, čo pôsobí rušivo na vlastné riešenie problému. Oproti tomu človek bez trémy dokáže natoľko zaujať vlastné myslenie samým problémom, že zabudne na skutočnosť, že sa vlastne nachádza v skúškovej situácii. Uvedomenie si, že človek nepodáva taký výkon, ako by mohol, je vážnou psychologickou podmienkou vzrastu stavu trémy v priebehu výkonu. Ak sa študentovi podarí vymaniť sa z tohto bludného kruhu, ktorým sa udržuje tréma a sústredí sa na vlastný problém a jeho myšlienkové riešenie, môže tým redukovať svoju trému (Kondáš, 1979).

Vplyv strachu a trémy na vnímanie, pozornosť a fantáziu

Emócie v nemalej miere ovplyvňujú prah vnímania aj v smere zvyšovania percepčnej citlivosti subjektu pre určité podnety. Emočné zmeny a stres viac pôsobia na presnosť vnímania u úzkostných ľudí. Pri vzťahu medzi anxietou a vnímaním je však známy aj opačný vplyv, t.j. vplyv percepčného skreslenia na vznik strachu (tmavé mraky na oblohe môžu predstavovať rôzne fiktívne bytosti, ktoré navodzujú strach).

Pri strachu a tréme dochádza k dekoncentrácii pozornosti a zužuje sa percepčné pole v súvislosti s kapacitou a vigilanciou pozornosti (Kondáš, 1979). Pozornosť sa dá ovplyvniť duševnými stavmi, pričom je zároveň citlivá na záťaž. U stabilizovaného žiaka dochádza k výraznému poklesu chybovosti po normálnych počiatočných chybách, u senzitívneho žiaka naopak, množstvo chýb narastá a ich frekvencia je veľmi variabilná. Je pravdepodobné, že do dynamiky pozornosti takéhoto žiaka viac zasahujú emotívne faktory, a to aj na základe uvedomovania si chýb.

Pozornosť človeka sa zužuje, čo má vplyv na plynulosť a úroveň slovného prejavu (problémy s hľadaním logickej nadväznosti ochudobnenie slov z hľadiska bohatosti asociácií a slovnej zásoby, zadrhávanie, preriekavanie, prerušovanie viet a zvýšenie sugestibility).

Fantázia dieťaťa zohráva buď pozitívnu alebo negatívnu úlohu. To znamená, že podnecuje jeho strach, ale rovnako mu ho pomáha prekonať. Vynikajúcim pomocníkom lekára sú pasáže v knihe alebo televízne filmy, v ktorých hrdinovia reagujú pozitívne na

situácie, vyvolávajúce v dieťati hrôzu. Príbeh v ňom zanechá určitý dojem a viac-menej ho prinúti zamyslieť sa nad ním. Dieťa sa dobre oboznámi s objektom svojho strachu a uvoľní priechod pozitívnej predstavivosti, ktorá ho neutralizuje (Bindas, 1979).

Fantázia môže mať výraznejší vplyv na zvyšovanie trémy pomocou predstáv vzťahujúcich sa na očakávanú udalosť. Predstavy o skúške dávajú neraz veľmi živý a názorný charakter náplne obáv zo zlyhania. Napr. spomienková fantázia na traumatizujúce skúškové situácie spolu so zakódovanou predstavou prísneho profesora napomáha narastaniu napätia pred skúškou. Činnosťou fantázie treba zrejme pripísať skutočnosť, že čas pred podaním výkonu napríklad pred celou triedou sú oveľa nepríjemnejšie, ako okamihy pri podávaní výkonu pri samotnej vlastnej odpovede. Negatívne predstavy (vytváranie deštruktívnych modelových situácií, niekedy až katastrofických scenárov) posilnené fantáziou, sa vážne podpisujú pod psychiku dieťaťa nie len v danom okamihu, ale aj pre nasledujúce možné situácie.

Vplyv strachu a trémy na školské výkony

Jednou z požiadaviek doby je zvýšená výkonnosť. Výkon je však ovplyvňovaný úzkosťou a strachom, teda aj trémou Menšie množstvo strachu výkon zlepšuje. Napríklad žiak, ktorý sa tesne pred skúšaním, teda v pomerne krátkej dobe, veľa naučí, sa obáva neúspechu, prípadne domáceho trestu a to ho motivuje k vyššiemu výkonu. Strach a tréma sa teda môžu stať aj motivačným činiteľom. Však, čo sa rýchlo naučíme, to aj rýchlo zabudneme (Vymětal, 2004).

Mierny strach výkon uľahčuje, silný naopak ochromuje. Vo vzťahu strach – výkon sa mnohí autori zhodujú v tom, že ho je možné vyjadriť Yerkes – Dodsonovým zákonom. Tento zákon predpokladá, že pri strednej hladine strachu je výkon optimálny, pri nízkej a vysokej je nižší. Väčšia úroveň strachu pomáha iba relatívne jednoduchým úkonom (reprodukcia, rutinná a monotónna činnosť). Menší strach je výhodný pre zložité, nové úlohy.

Ako vyplýva z výskumov O. Kondáša (1979), prítomnosť skúškovej anxiety negatív ne koreluje hlavne s výkonom v počtoch, vrátane písomných skúšok z matematiky, v čítaní, pri skúšaní poučiek a vo verbalizácii. Vyvolanie skúškovej nálady vedie k narastaniu chýb. Ich vzrast je väčší u slabších žiakov, menší u lepších a najmenší u prospechovo priemerných žiakov. Tréma má ráz konfliktového stavu typu priblíženie – vyhýbanie. Na jednej strane sa spája s motívom úspešného výkonu a na druhej strane sa vyskytujú obavy zo zlyhania. Pôsobí tu súbežne tendencia dosiahnuť úspešný výkon a tendencia vyhnúť sa zlyhaniu. To znamená, že u ľudí so zvýšeným stupňom trémy narastajú obavy z neúspechu, čo môže mať inhibujúci vplyv na adekvátny výkon. Zaujatie pozornosti vznikajúcimi obavami ruší sústredenie na výkon a spolu s narastaním úzkosti uľahčuje opätovné zlyhanie, resp. zhoršuje výkon (Bindas, 1979).

Vplyv trémy na výkon môže byť pozitívny alebo negatívny. Pozitívny vplyv uvádzajú častejšie netrémisti ako trémisti. Osemdesiat percent študentov považuje trému za činiteľ, ktorý aspoň čiastočne negativizuje ich výkon pri skúške.

Symptómy, ktoré pôsobia na výkon najrušivejšie podľa O. Kondáša (1979) sú:

- zhoršená koncentrácia pozornosti,
- narúšanie sledu myšlienok,
- výkyvy v plynulosti reči až zakoktávanie,
- chvenie hlasu,
- duševné napätie a neistota,
- vegetatívne zmeny (potivosť, sucho v ústach a pod.).

Veľa závisí od situačných vplyvov a celkovej pracovnej atmosféry počas výkonu. Pri napätej atmosfére sa trémisti dopúšťajú chýb už v pochopení otázky alebo v pochopení

inštrukcie k riešeniu úlohy. Nemalú pozornosť je potrebné venovať aj vzťahu rodiča, či učiteľa a žiaka. Veľakrát povzbudenia a podporné podnety zo strany učiteľov a rodičov pomôžu malým či veľkým žiakom prekonať obavy a znížiť intenzitu zameriavať sa na svoje vnútorné psychické stavy pri podávaní výkonov.
V každom vývinovom období môžu najbližší (rodičia, učitelia,...) podporiť rozvoj dieťaťa láskyplnou starostlivosťou, úctou a rozumným prístupom.

Syndróm trémy je predovšetkým emočný stav. Emócia je akýmsi intuitívnym hodnotením objektu alebo situácie, vzhľadom na prospech alebo nebezpečenstvo. Emócia, ktorá nás núti predvídať nebezpečenstvo, sa nazýva strach. Strach sa viaže ku konkrétnemu objektu alebo situácii. Spája sa a tak ako aj tréma s nepríjemnými vegetatívnymi a psychickými príznakmi – triaška, sucho v ústach, narušená koncentrácia, neschopnosť si spomenúť. Môžeme uvažovať, že strach ako psychický stav je do istej miery vrodený, kde na vrodenú zložku nadväzuje podmieňovanie a učenie. Veľa strachov sa získava aj na základe imitačného učenia. Azda najviac sa získava výchovou. Kde rodičia často používajú výrazy ako nesmieš, musíš, ktoré aj keď sú iba subjektívnym názorom, ostávajú v dieťati. Môže to ohroziť detské sebavedomie, spôsobiť, že dieťa sa správa placho, je ustráchané. Dieťa si neverí a tak nastupuje strach a tréma. Na základe poznatkov o pôsobení rodiny na vývin dieťaťa sa domnievame, že primárne zdroje kvality života dieťaťa, či dospievajúceho predstavuje jeho rodina. Ak aj rodina splní túto úlohu, neznamená to, že dieťa je obrnené voči ďalším možným strachom, ktoré môže „získať“ napr. v škole. Školáka trápia obavy zo zlyhania, (bojí sa, že sklame rodičov, učiteľov), negatívny zážitok (výsmech), môže spôsobiť nechuť chodiť do školy. Vyskytnú sa situácie kedy sa dieťa, žiak, obávajú svojich rovesníkov, spolužiakov ale i učiteľov. Sú situácie, kedy učiteľ pôsobí ako tvorca trémy. Stačí, že sa nesústredí na odpoveď žiaka, skáče mu do reči, chýba pochvala, prípadne neobjektívne ohodnotí žiacky výkon a tým zasadí semienko vzrastajúceho strachu. Dieťa je nervózne, ba dokonca sa môže začať vyhýbať hodinám s daným učiteľom.
Podobne ako strachu aj tréme sa vlastne učíme a pomocou ďalších záporných skúseností si ju upevňujeme. Skúška alebo verejné vystúpenie vyvoláva celkom prirodzene určitý stupeň napätia, ktorý sprevádzajú obavy zo zlyhania. Skutočný neúspech naše obavy posilní a pri novom skúšaní sa obavy ešte zväčšia.
Medzi faktory, ktoré ovplyvňujú vznik trémy, radíme:

- vek a vývin (vplyv veku pôsobí na vznik trémy),
- osobnosť (ľudia s adaptívnymi schopnosťami sa s problémami vyrovnávajú lepšie),
- minulé skúsenosti (tréma ako naučená forma strachu),
- novosť situácie (neznáma situácia prináša obavy, zvlášť ak o nej nemáme žiadne informácie).

Tréma, strach, úzkosť sa dajú redukovať, či už subjektívnym presvedčením, že náš strach je iracionálny a tréma zbytočná alebo rôznymi psychoterapeutickými nácvikmi. Zo strany rodičov a učiteľov pomáha pochvala, povzbudenie, záujem o dieťa. Žiak by mal mať príležitosť na sebauplatnenie, či už doma alebo v škole, aby ukázal svoje schopnosti, aby sa prezentoval.
Optimálny spôsob výchovy je charakteristický pozitívnym emočným vzťahom k dieťaťu a kladením primeraných požiadaviek na dieťa, ako zo strany rodičov, tak zo strany pedagógov. Ak rodinná výchova bola úspešná a škola vytvára prijateľnú atmosféru, prekonáva školák pomerne rýchlo všetky problémy. Ťažšie to býva s deťmi kde rodina zlyhala alebo ktoré ešte nie sú pre školu zrelé. Spôsobujú ťažkosti nielen sebe ale aj svojim spolužiakom a učiteľom. Môžu byť neposedné, vyrušovať alebo trpieť rôznymi psychosomatickými poruchami.

Ak je strach, tréma, úzkosť pre niekoho veľmi nepríjemná, obmedzuje ho a nevie si s ňou rady, je dobré vyhľadať pomoc u odborníkov, ktorí eliminujú v spolupráci s rodičmi a učiteľmi negatívne pocity dieťaťa a pomáhajú spolu s dieťaťom mu daný problém vyriešiť. Rôznymi situáciami, v ktorých je dieťa úspešné, rozvíjame jeho sebavedomie. Viditeľný úspech dodáva odvahu. Čo je dôležité, dieťa prijímame aj s jeho nedostatkami a snažíme sa mu neustále zabezpečovať pocit bezpečia a istoty.

Summary:
Emotions like fear, anxiety or the shivers are well-known by all of us. Feelings are connected with emotions provoked by certain objects or situations.
Parents are able to influence and support each development stage of their child by the means of tender care, purposeful and sensible approach as well as understanding.
The same should be seen as well as utilised at schools. However, the school is often the source of fear. Just the school, respectively teachers and tutors in harmony with parents, should be the support for children in overcoming their fear and uncertainty bound with tasks and outputs required within the school environment.

Literatúra:
BINDAS, I. 1979. Tréma príčinou nedostatočného školského výkonu. Učiteľské noviny, 29, č. 15, s. 6.
KONDÁŠ, O. 1979. Tréma – strach zo skúšky. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
KONDÁŠ, O. a kol. 2002. State z klinickej psychológie. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda.
KOTASOVÁ, J. 2001. Existenciálně analytické pojetí školní fobie. Psychológia a patopsychológia dieťaťa. 36, č. 2, s. 161 – 174.
MACHÁČ, M., MACHÁČOVÁ, H., VOSKOVEC, J. 1985. Emoce a výkonnost. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
VYMĚTAL, J. 2004. Úzkost a strach u dětí. Praha: Portál.

Kontakt: PhDr. Gabriela Ručková
Univerzita sv. Cyrila a Metoda,
Filozofická fakulta, katedra psychológie,
Nám. J.Herdu 2, 917 00 Trnava
tel.: +421335565294, +4215565279
e-mail: gabriela.ruckova@ucm.sk

Niektoré aspekty interakcie školy a rodiny

Katarína Tišťanová, SR

Anotácia: Príspevok pojednáva o perspektívach a aspektoch spolupráce školy a rodiny, poukazuje na možnosti tejto spolupráce, ako aj demonštruje ukážku aktívneho spolupodieľania sa rodiča na tejto interakcii v rámci rodičovského stretnutia.

Kľúčové slová: Škola. Rodina. Typy rodičov. Interakcia školy a rodiny. Možnosti vzájomnej spolupráce. Individuálne a skupinové formy spolupráce rodiny a školy.

„Skúšať vychovávať mládež bez pomoci a podpory z rodiny
je ako skúšať zametať lístie vo vetre.“
(P. Gough)

Spolupráca a efektívna interakcia školy a rodiny je dnes veľmi aktuálnosť záležitosťou a aj na Slovensku sa o potrebe lepšej spolupráce medzi rodinou a školou v poslednej dobe diskutuje viac ako inokedy. Zložitý jav interakcie je potrebné vidieť v rovine najvšeobecnejšej, ako vzťah rodiča a školstva, až po úroveň najkonkrétnejšiu, ako vzťah učiteľa a rodiča. Aktuálnosť diskusie o tejto interakcii, spolupráci a spolupôsobení spočíva predovšetkým v zmysle tejto interakcie, ktorou by mala byť snaha obidvoch zúčastnených strán prispieť k optimálnemu rozvoju všetkých detí a sprístupniť školu individuálnym a napr. i regionálnym záujmom.

Výchovno – vzdelávacie ciele, ktoré sa škola snaží napĺňať majú bez podpory rodičov len formálny charakter. Do centra pozornosti sa dostáva potreba lepšej a hlbšej spolupráce a vzájomnej komunikácie.

Podľa Maslovej (Maslová, 2002, s.5) sa „mnoho pedagógov domnieva, že veľa rodičov sa o vzdelávanie svojich detí nezaujíma. Výskumy však poskytujú množstvo dôkazov o tom, že rodičia zo všetkých socioekonomických a etnických skupín chcú, aby ich deti v škole prospievali a chcú im v rámci svojich možností pomôcť. Štúdie zároveň dokazujú, že zapojenie rodičov v akejkoľvek forme je vždy prínosom.“

Naša škola zatiaľ nemá príliš veľa skúseností so zasahovaním rodičov do tvorby obsahu vzdelávania, do riadenia a organizácie školy, do financovania a pod. Výnimku tvoria niektoré súkromné školy, ktoré berú spoluprácu rodiny a školy veľmi vážne a spomínané atribúty sa stávajú bežnou záležitosťou ich kvalitného fungovania.

Podľa Wolfendale (1983) dochádza k zmene a vývoju vzťahu rodič- škola. Rodičia, ktorí tradične vystupovali viac ako klienti školy, ako neprofesionálni a nie príliš kompetentní z pozície školy, sa stále viac presadzujú ako plnohodnotní partneri. Vďaka podpore rôznych štátnych, odborných, či výskumných inštitúcii sú rozširované práve partnerské modely spolupráce a celá záležitosť tejto interakcie prebieha v duchu otvárania škôl. Celá záležitosť sa stáva predovšetkým závislá na iniciatíve, nadšení a záujme rodičov a učiteľov a najmä na učiteľa kladie veľké nároky. Rodičia totiž nepredstavujú pri spolupráci jednotnú skupinu.

Podľa Gajdošovej (2006, s.5) možno hovoriť o piatich typoch rodičov a ich postojov k spolupráci s učiteľmi:

1. typ: rodič, ktorý sa vyhýba spolupráci so školou
2. typ: rodič, ktorý neakceptuje pozvania zo školy, je ľahostajný k spolupráci

3. typ: rodič, ktorý potrebuje povzbudenie a podporu na nadviazanie spolupráce so školou
4. typ: rodič, ktorý chce spolupracovať a ktorý prichádza s vlastnými nápadmi a návrhmi na zefektívnenie spolupráce
5. typ: príliš aktívny, autoritatívny rodič, ktorý by rád v škole dominoval a kontroloval celú spoluprácu sám.

Rozdiely v životných a kultúrnych hodnotách, záujmoch, profesiách či skúsenostiach rodičov a učiteľov sa môžu stať potenciálnym zdrojom problémov, nedôvery a obranných reakcii z obidvoch strán.
Aby sa podobným skutočnostiam čo najviac predišlo, váha zodpovednosti leží predovšetkým na strane školy.

Ako vlastne v skutočnosti prebieha spolupráca rodiny a školy?
Podľa učiteľov doménou celej interakcie s rodičmi sú najčastejšie triedne schôdzky. Ako prebiehajú, ako vyzerá tradičné rodičovské stretnutie? Ktorí rodičia sa na ňom pravidelne zúčastňujú? Zapájajú sa doň svojou aktivitou aj rodičia?
Mnohí učitelia z praxe potvrdzujú, že na stretnutie najviac chodia rodičia práve bezproblémových žiakov, výborných žiakov a práve o problémových žiakoch by bolo vhodné diskutovať s rodičmi viac. Stretnutie má i podľa rodičov prísnu tradičnú štruktúru. Ide predovšetkým o monológ pedagóga o prospechu a správaní žiaka v triede a rodičia sú poväčšine pasívni, nevedia ako sa majú zapojiť

Učitelia podľa účasti na školských akciách celkove hodnotia záujem rodičov o vývoj dieťaťa, jeho výsledky i o celú školu. Ide o veľmi rozšírený jav. Podľa výskumov (Silvestri 1991, In Viktorová 1993) väčšina učiteľov verí, že angažovanosť rodičov v škole zvyšuje mieru školskej úspešnosti žiaka, ale rodičia všeobecne majú malý záujem angažovať sa. Výskumy ale ďalej ukázali, že naopak, rodičia majú veľký záujme o vývoj detí a podiel rodičov na školskom živote, ak by mali ponúknutých dostatok príležitostí na túto spoluprácu.

Učitelia sú presvedčení, že z ich strany je aktivita dostatočná a nie je rodičmi dostatočne ocenená. Avšak interakcia je zmysluplná len vtedy, ak je akceptovaná obidvoma partnermi. Tam, kde je snaha hľadať nové riešenia, skúšať nové možnosti, výsledky sú.

Rodičia majú záujem o školu a svoje dieťa v nej, vidia však nedostatok možností na lepšiu spoluprácu a komunikáciu. Iniciatíva by mala vyjsť predovšetkým od učiteľa, on by mal byť iniciátorom zmien práve v oblasti spomínanej komunikácie a spolupráce.
Východiskom týchto snáh by mohlo byť šesť typov zapojenia rodičov podľa Epsteinovej: (Kol. autorov, s. 75- 76)

1. Pomoc rodičom byť lepšími rodičmi – pomáhať rodinám vytvárať také domáce prostredie, ktoré podporuje u detí učenie
2. Komunikácia- komunikovať s rodinami o školských programoch a napredovaní detí prostredníctvom efektívnej komunikácie smerom škola- rodina a rodina – škola.
3. Dobrovoľníctvo- získať dobrovoľníkov z rodín a vytvárať podmienky pre ich pomoc a podporu
4. Učenie sa doma- rodinám poskytnúť informácie a nápady o tom, ako pomáhať žiakom s domácimi úlohami a inými činnosťami spojenými s kurikulom
5. Rozhodovanie – zapojiť rodiny do rozhodovacieho procesu školy prostredníctvom školských rád, združení a iných rodičovských organizácií
6. Spolupráca s verejnosťou – získavať zdroje a služby z verejnosti za účelom posilnenia školských programov, činností v rodinách a tým lepšieho učenia sa a rozvoja detí, a naopak, poskytovať služby verejnosti

V spolupráci školy a rodiny môžme rozlišovať skupinové a individuálne formy spolupráce.

Medzi individuálne formy považujeme:
- individuálny rozhovor s rodičom
- poskytovanie najrôznejších, významných a dôležitých informácii o škole rodičovi. Ide o informácie o škole, o učiteľovi, o štruktúre výchovno-vzdelávacieho procesu, o vyučovacích predmetoch, metódach vyučovanie a pod.
- pravidelné informovanie rodičov o pokroku dieťaťa v učení a v správaní (informovanie môže mať rôzne formy, napr. písomné, telefonicky alebo osobne počas konzultačných hodín a pod.)
- vytvorenie internetovej žiackej knižky pre žiaka, kde si rodič môže skontrolovať známky, hodnotenie svojho dieťaťa, príp. kde môže získať iné významné informácie od triedneho učiteľa, či iných pedagógov

Medzi skupinové formy spolupráce školy a rodiny by sme mohli zaradiť:
- informovanie rodičov o inovačných programoch
- pozvanie rodičov na aktívnu či pasívnu účasť na vyučovaní
- spoločné aktivity s rodičmi v rámci rôznych podujatí, či školských projektov
- organizovanie besied rodičov s pozvanými odborníkmi. Témy je vhodné vyberať na podnet rodičov, také, ktoré ich zaujímajú a týkajú sa vekového obdobia ich detí
- aktívna participácia rodiča na besede, napr. niektorí rodič môže mať zaujímavé povolanie a zorganizujme s ním besedu nielen pre rodičov, ale i pre deti a žiakov

Vzťah učiteľa a rodičia sa buduje od prvého spoločného stretnutia obidvoch zainteresovaných strán. Je dôležité, aby učiteľ zanechal pozitívny dojem zo seba a z prezentácie cieľov, ktoré chce so žiakmi počas výchovno-vzelávacieho procesu dosiahnuť. Samozrejme tieto ciele by mali byť aspoň čiastočne v súlade i s cieľmi rodičov. Stretnutia by mali byť zmysluplné, zaujímavé, príjemne a pestré. Mali by otvoriť a rozvíjať spoluprácu učiteľa a rodiča. Veľmi zaujímavé a podnetné sa javia zoznamovacie aktivity ako napr.: Pavučina vzťahov, zahrievačka- Výmena miest či Konfrontácia cieľov, ktoré popisujú pedagogičky z praxe v publikácii Spolupráca školy a rodiny (In: Maslová, 2002, s.13,14). Autorky popisujú i nápady ako zorganizovať netradičné rodičovské stretnutie, ako primerane kontaktovať rodiča, ako vytvoriť vhodné prostredie a príjemnú atmosféru pri takomto stretnutí a pod.

Medzi zaujímavé spoločné aktivity považujeme brainstormingovú aktivitu Dobrý rodič, dobré dieťa. Na stretnutie do školy môžeme pozvať aj deti. Učiteľ si pred stretnutím prilepí na stenu v miestností štyri papiere dostatočne veľké na to, aby mohol na ne obkresliť postavu človeka – dospelého a dieťaťa. Na jeden papier nakreslí postavu dospelého človeka (obkreslí napr. svojho kolegu) a na papier dopíše názov Dobrý rodič. Na druhý papier urobí to isté, no napíše naň názov Zlý rodič. Potom pripevní dva menšie papiere a obkreslí naň obrysy dieťaťa (Poznámka: Tieto si môže pripraviť deň vopred a obkreslí nejakého žiaka z triedy. Na jeden menší papier napíše názov Dobré dieťa, alebo Dobrý žiak, na druhý papier napíše Zlé dieťa alebo Zlý žiak. Ku každému papieru pripraví dostatočné množstvo písacích potrieb.

Aktivita začína rozprávaním o vlastnostiach ľudí, rodičia a deti sedia spolu v kruhu, rodič-dieťa, každý povie na toho druhého jednu dobrú vlastnosť.

Nasledujú vlastný brainstorming. Učiteľ vyzve žiakov a i rodičov aby voľne prechádzali po triede okolo nalepených papierov a dopisovali to, čo ich prvé napadne keď sa povie niektorý z názvov napísaných na papieroch. Ako vyzerá, aké vlastnosti má, aký je dobrý rodič, aké je napr. zlé dieťa, zlý žiak a pod.? Rodičia píšu zvlášť, deti zvlášť alebo môžu

spoločne i deti písať svoje nápady na papiere rodičov a pod. rodičia nápady na deti. Učiteľ by mal byť pri tejto aktivite povzbudzovateľom, príp. pozorovateľom. V žiadnom prípade by nemal ovplyvňovať účastníkov aktivity. Aktivita končí vyhodnotením a porovnaním výsledkov. Následne učiteľ pristúpi k papierom so zlým rodičom a zlým dieťaťom, či žiakom a tieto demonštratívne strhne zo steny a pokrčí, príp. roztrhá ich, s odôvodnením, že verí, že v jeho triede neexistujú zlí rodičia, ani zlí žiaci, či deti. Táto aktivita má silný emocionálna náboj, hlavne v jej závere. Učiteľ by mal potom nechať voľne rozprávať deti i rodičov o svojich pocitoch z hry, diskutovať o spôsoboch zlepšenia sa byť naozaj lepším rodičom a žiakom, či dieťaťom.

Pri organizovaní rodičovského stretnutia je vhodné riadiť sa i istými odporúčaniami:

- Stretnutie by malo mať zmysel pre obidve zúčastnené strany, malo by byť opodstatnené, mať príčinu, prečo sa koná, za akým účelom a cieľom, napr. stretnutie sledujúce prehĺbenie vzťahov.
- Potrebné je poslať rodičom včas pozvánky, na ktorých budú mať dostatok informácií o pripravovanom podujatí
- K pozvánke pridať návratku, aby ste mali predstavu, koľko rodičov môžete očakávať
- Je žiaduce a slušné privítať všetkých prítomných rodičov a vyjadriť radosť z ich účasti na stretnutí
- Nezanedbateľný je aj rovnocenný spôsob usadenia – napr. kruh
- Naplánovať nejakú činnosť aj pre mladšie deti, ktoré rodičia nemajú kde nechať a ktoré prídu na stretnutie spolu s nimi (napr. poskytnúť im pastelky, papiere, modelovaciu hmotu, hry a pod.
- Ponúknuť jednoduché občerstvenie, postarať sa o príjemnú atmosféru, aby sa rodičia cítili v škole vítaní
- Ak je možné, využiť názorné pomôcky a poskytnúť rodičom tlačené materiály
- Zapojiť do činností aj rodičov, nespoľahnúť sa len na monologickú prednášku, vytvárať podmienky pre aktivity a vstupy rodičov
- Zaujať priateľský postoj, snažiť sa odľahčiť atmosféru v prípade vzniku konfliktu, či nedorozumenia, byť asertívny
- V deň stretnutia si neplánovať iný program, neponáhľať sa domov, byť k dispozícii rodičom, aj keď už oficiálne stretnutie skončí
- Za dôležitý psychologický moment sa považuje aj účasť riaditeľa, príp. detí. (In: Maslová, 2002).

Každá škola, každý učiteľ si môže vyskúšať rôzne varianty kontaktovania a zapojenia rodičov do spolupráce. Podstatné je, aby aktivity, ktoré škola vyvíja, zodpovedali obsahom a formou záujmom a potrebám druhej strany, teda rodičom. Nemôžme konštatovať iba nezáujem zo stany rodičov, ale musíme hľadať príčiny, preveriť podmienky a poskytované príležitosti. Nie je predsa ľahostajné, ako rodičia vidia školu. Ich očakávania by mali byť naplnené pravidelným informovaním o vývoji detí, zámeroch a cieľoch školy a pod. S dôverou sa dostaví i podpora zo strany rodiny. Ide napokon o rovnakú vec, o deti.

Použitá literatúra:

1. GAJDOŠOVÁ, E. 1996. *Niektoré možnosti spolupráce školy a rodiny*. Právny kuriér 10/1996, s. 5-6.
2. KOL.AUTOROV: *Projekt Orava v praxi*. Dolný Kubín: Vrábel, ISBN: 80-968664-0-0.

3. MASLOVÁ, M. 2002. *Spolupráca školy a rodiny*. Dolný Kubín: Vrábel, ISBN: 80-968664-2-7.
4. VIKTOROVÁ I. 1993. *Některé aspekty interakce školy a rodiny u nás a v zahraničí.* In: Pedagogická interakce a komunikace. Sborník příspěvků z 3. celostátního semináře. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 51 – 54, ISBN: 80-7041-720-X.
5. WOLFENDALE, S. 1983. *Parental Participation in Childrens Development and Education*. Glasgow: Gordon and Breach. Science Publishers.

Summary:
The article deals with the perspectives of phenomena of family and school cooperation development, it appoints the basis of organizing the meeting with the parents, demontstrates the active possibilities of attendance of a parent on this interaction on this meeting.

Kontakt:
PaedDr. Katarína Tišťanová, PhD.
Katedra pedagogiky PF KU v Ružomberku
Nám. A. Hlinku 56/1
034 01 Ružomberok
Tel. 00421-44-4320960
e-mail: tistanova@fedu.ku.sk

Style i metody wychowania w rodzinie i ich znaczenie dla rozwoju dziecka w ujęciu polskich pedagogów

Justyna Truskolaska, PL

Anotácia: This article refers to the styles and methods of the families upbringing process. We try to explain the diference and relation between „style of upbringing" and „method of upbringing" in family and enumerate the list of styles of upbringing: democratic, autocratic and liberal. Then we would like to describe the four methods of families upbringing and show how the methods affect the behaviour and development of children in family.

Kľúčové slová: family, upbringing, the styles and methods of upbringing

Dzieciństwo jako okres w życiu nabrało wagi, a celem wychowania nie jest już tylko narzucanie z góry określonych wzorców. Metody autorytarne ustępują miejsca demokratycznym. Wychowanie opiera sie na ustaleniach pedagogiki i psychologii. Tworzone są szkoły dla rodziców, szkoły rodzenia, poradnie rodzinne i małżeńskie, prowadzone są terapie rodzinne (Adamski F., 2002, s. 166).

W literaturze występują różne określenia, które są bliskoznaczne – sposób, styl, metoda i system. Helena Izdebska stwierdza, że metoda jest działaniem, które w sposób świadomy zmierza do osiągnięcia określonego celu (Izdebska H., 1967, s. 78). Natomiast Maria Przetacznikowa pisze, iż najbardziej odpowiednim pojęciem określającym wychowanie w rodzinie jest "styl", ponieważ zarówno "metoda", jak i "system" oznaczają celowe, planowe i świadome stosowanie pewnych działań i środków w ściśle określonym celu wychowawczym. W przeciętnej rodzinie rzadko działania wychowawcze są tak ściśle określone, uświadomione i zaplanowane, często są to przypadkowe reakcje, wpływ okoliczności i sytuacji, a także powiązań emocjonalnych i relacji z innymi członkami rodziny. Dlatego właśnie najbardziej trafne wydaje się użycie w tym przypadku określenia "styl" jako pojęcia szerszego i bardziej elastycznego. Styl łączy w sobie takie czynniki, jak atmosfera, relacje i więzi, przypadkowe i celowe metody oddziaływania rodziców (Nikitorowicz J., 1992, s. 233).
Jerzy Nikitorowicz wyróżnia **styl wychowania** autokratyczny, demokratyczny i niekonsekwentny (zmienny). Kryterium określenia stylu w rodzinie jest sposób podejmowania decyzji. Jeśli decyzje w rodzinie podejmuje się jednoosobowo (przez matkę lub ojca) mówimy o stylu autokratycznym. Jeśli natomiast są podejmowane przez oboje rodziców z udziałem dziecka – Nikitorowicz mówi o stylu demokratycznym. Natomiast w sytuacji, gdy nie wskazywano na konkretną osobę lub osoby podejmujące decyzje lub decydent był trudny do ustalenia, mówi autor o stylu zmiennym (Nikitorowicz J., 1992, s. 234 - 235).
Marian Grochociński również opisuje trzy style wychowania: autokratyczny, demokratyczny i liberalny (1985, s. 339). Stwierdza on, że rodzic autokratyczny - narzuca swoje decyzje, nie liczy się z wolą, odczuciami i potrzebami dzieci, stwarza atmosferę dystansu, surowości, wymaga bezwzględnego posłuszeństwa, utrzymuje w lęku przed karą, nie tłumaczy narzucanych rozwiązań. Styl autokratyczny oparty jest na lęku, wywiera ujemny wpływ na rozwój osobowości dziecka. Jeśli natomiast styl ten połączony jest z życzliwością, łagodzi ona ujemne skutki takiego sposobu postępowania. Odpowiedzią dzieci na autokratyczny styl wychowania i opieki są najczęściej: bunt, agresja, złośliwość, lęk skłonność do kłamstwa, próby zaspokojenia swych potrzeb bez wiedzy dorosłych.
Rodzic liberalny - pozostawia dziecku nadmierną, prawie całkowitą swobodę. Nie organizuje życia rodzinnego, nie określenia obowiązków poszczególnych członków rodziny. Dziecko

może czuć się zaniedbywane i niezauważane, szuka przyjaciół poza domem, chce zyskać ich uwagę i aprobatę, bo czuje się odrzucone, może więc łatwo ulegać niepożądanym wpływom wychowawczym.
Rodzic demokratyczny - szanuje prawa wszystkich członków rodziny. Wspólnie ustalają oni swoje obowiązki i prawa oraz ogólną organizację życia w rodzinie. Ten styl opieki i wychowania rozwija samodzielność dziecka. Uczy współdziałania, zaradności, odpowiedzialności i zasad współżycia społecznego, nie w obawie przed karą, lecz z własnego wyboru, np. ze względu na dobro rodziny i pozytywne więzi uczuciowe łączące jej członków. Najwłaściwszy jest więc styl demokratyczny.
Łączą się z nim również odpowiednie wymagania. Od dziecka oczekuje się, by brało czynny udział w życiu rodziny, współdecydowało i współpracowało, brało na siebie odpowiedzialność za naukę szkolną i część prac domowych. Wymaga się samodzielności i aktywności. Wymagania te są uzależnione od wieku i stopnia rozwoju wychowanka, od jego charakteru, osobowości i umiejętności, a także od aktualnej sytuacji. Zwiększają się stopniowo, wraz z rozwojem dziecka.
Muszą być one uzgodnione pomiędzy członkami rodziny i jednoznacznie przedstawione tak, aby dziecko wiedziało, co do niego należy. Obowiązki dziecka muszą więc być poprzedzone wzbudzeniem odpowiedniej motywacji. W tym często pomaga wspólne ustalanie zakresu i czasu wykonywania obowiązków, atmosfera wzajemnej życzliwości i pomocy, wzajemna sympatia. Każdy rodzaj wymagań musi być stosowany konsekwentnie – jest to jedna z podstawowych zasad wychowania.
Na podstawie wyróżnionych przez Jerzego Nikitorowicza i Mariana Grochocińskiego stylów wychowania, wydaje się, że można wskazać na zbieżność stylu wychowania z atmosferą wychowawczą w rodzinie, jako z rodzajem stosunków panujących między rodzicami i dziećmi oraz ich psychicznym, osobistym odbiorem. Zarówno styl, jak i atmosfera wychowania będzie zawierał w sobie takie elementy jak: relacje między osobami w rodzinie i odpowiadające im więzi uczuciowe oraz oddziaływania wychowawcze (metody wychowawcze stosowane wobec dzieci).

Metody wychowania stosowane w rodzinie w znacznym stopniu przesądzają o tym, w jaki sposób rodzina spełnia swoje funkcje wychowawcze, dydaktyczne i opiekuńcze. Do tego potrzebna jest umiejętność stosowania metod i środków wychowawczych.
Właściwa metoda wychowawcza powinna uwzględniać możliwości i etap rozwoju dziecka, oddziaływać pozytywnie i stymulująco na wychowanka, zapobiegać niebezpieczeństwom, ale nie usuwać wszelkich przeszkód (nie może prowadzić do wychowania cieplarnianego). Właściwa metoda „zasadza się na rozmowie z dzieckiem i wyjaśnianiu mu motywów, dlaczego coś należy czynić, a czegoś nie wolno.” (Wilk J., 2002, s. 85)
Metoda działania jest sposobem postępowania systematycznie stosowalnym (nadający się do systematycznego powtarzania). Tadeusz Kotarbiński pisze, iż metoda łączy się ściśle z planem. A więc metoda jest zaplanowana, jest częścią planu. Jest więc stosowana świadomie. Natomiast przez metodę wychowania będziemy rozumieć obmyślany i celowo organizowany sposób działalności wychowawczej, wychowawczego oddziaływania na dziecko.
Nie należy korzystać tylko z jednej metody. Trzeba wybierać je w zależności od sytuacji, a przy tym wyborze opierać sie na wiedzy pedagogicznej i psychologicznej oraz znajomości wychowanka.
Marian Grochociński wśród ważniejszych metody wychowania w rodzinie wymienia:

- metody kary i nagrody,
- metody organizowania warunków wychowania,
- metody racjonalnej opieki, konsekwentnego postępowania i racjonalnych wymagań.

- metoda własnego przykładu i wzorów wychowawczych. (Grochociński M., 1985, s. 324).

Inaczej można te metody podzielić na: metody bezpośredniego oddziaływania i pośredniego oddziaływania.

Metody bezpośredniego oddziaływania są realizowane w bezpośrednim kontakcie wychowawcy z wychowankiem. Podstawowymi warunkami skuteczności tych metod są: autorytet i zaufanie do rodziców (pozytywne więzi emocjonalne pomiędzy nimi i dziećmi oraz swobodna i szczera atmosfera w rodzinie.

Do metod bezpośredniego oddziaływania, według Mariana Grochocińskiego, należą:

- wyjaśnianie i przekonywanie,
- sugestia i perswazja,
- kara i nagroda, (1985, s. 324)

do nich, jak sądzę, należałoby dodać:

- metodę przykładu własnego rodziców,
- metodę podawania wzorów do identyfikacji (bohaterów z historii, literatury, filmu)
- metodę biernego i czynnego słuchania dziecka,
- metodę wspólnego rozwiązywania konfliktów
- metodę osobistego wspierania i akceptacji
- twórcze spędzanie czasu wolnego w gronie rodziny.

"**Metody pośredniego oddziaływania** na wychowanka polegają na takim celowym organizowaniu warunków i sposobu życia dziecka, aby jego przeżycia, reakcje, zachowania i zdobywane doświadczenie przybliżyły wychowanka do tego, co stanowi cele wychowawcze, przyczyniały się do właściwego rozwoju jego osobowości." (Grochociński J., 1985, s. 325 – 326) Do metod pośredniego oddziaływania można zaliczyć organizowanie wielostronnej działalności dziecka oraz metodę organizowania środowiska wychowawczego. Wśród nich duże znaczenie w wychowaniu rodzinnym mają: ład i regularność życia rodzinnego, pobudzanie dziecka do różnorodnej aktywności i włączanie go w życie wartościowych grup rówieśniczych oraz wychowawcze przekształcanie zespołów dziecięcych już istniejących, a także wyłączanie wychowanków z grup demoralizujących.

Wszelkie te działania powinny się jednak ograniczać do dyskretnej inspiracji umożliwiającej swobodne działanie członkom zespołów dziecięcych i młodzieżowych, bez nakazów i zakazów, które mogą przeszkadzać w osiągnięciu zamierzonych celów wychowania i interioryzowaniu określonych wartości.

Nieco inaczej klasyfikuje metody wychowania Heliodor Muszyński:

1. metoda wpływu osobistego wychowawcy (np: wysuwanie sugestii, perswazja, oddziaływanie przykładem osobistym, wyrażanie aprobaty lub dezaprobaty)
2. metoda wpływu sytuacyjnego (nagradzanie i karanie, instruowanie, organizowanie doświadczeń wychowanka)
3. metoda organizowania środowiska wychowawczego, polegająca na oddziaływaniu za pomocą różnych grup społecznych: rówieśniczej, sąsiedzkiej, zespołu klasowego itp.
4. metoda samowychowania, polegająca na rozwijaniu tendencji do samokontroli i samooceny (Okoń W., 2004, s. 245 - 246).

W życiu rodzinnym rodzice posługują się zwykle kilkoma różnymi metodami wychowawczymi, co jest pożądane ze względu na różnorodność i siłę oddziaływania wychowawczego. Ich celem powinno być nie tylko nabycie umiejętności, wyrobienie pewnych nawyków i postaw w stosunku do otaczającego świata, przekazanie wartości uznanych przez rodziców, ale przede wszystkim umożliwienie wszechstronnego rozwoju wychowanka jako osoby.

Jedną z najczęściej stosowanych metod wychowania są **kary i nagrody**. Właściwe ich stosowanie wymaga jednak dużej kultury pedagogicznej. Warunkiem stosowania tej metody jest odpowiedni poziom wiedzy rodziców na temat konsekwencji stosowania kar i nagród, dobra znajomość dziecka, ale przede wszystkim życzliwy stosunek do niego. Zarówno nagroda jak i kara powinny być wychowawcze, a więc stymulujące, korektywne i profilaktyczne.

Kara to sytuacja negatywna, przykry stan, którego jednostka unika. Kary mogą wywoływać nieprzyjemne doznania: lęk, stany napięcia, ból, wstyd, poczucie niemocy, i małej wartości, niepokój, smutek, depresję, ale również agresję w stosunku do osoby karzącej. Aby ich uniknąć człowiek może uciekać się do kłamstwa, wykrętów, ucieczki, wypierania sie winy i zrzucania jej na kogoś innego, przepraszania i obiecywania poprawy. Nagroda zaś jest sytuacją pozytywną, stanem przyjemnym, może wywoływać pozytywne stany emocjonalne: zadowolenie, radość, przyjemność, zachwyt, uczucie powodzenia, wdzięczności dla osoby nagradzającej, świadomość uznania, zaspokojenie ambicji - przez co wzbudzają wysiłki zmierzające do osiągnięcia tych stanów. Pozbawienie spodziewanej nagrody stanowi karę. Uniknięcie kary stanowi nagrodę (Grochociński, 1985, s. 328).

W rozumieniu pedagogicznym kara powinna pełnić funkcję profilaktyczną i korektywną. A więc zapobiegać niewłaściwemu zachowaniu i powodować jego zmianę na lepsze. Dlatego powinna budzić wiarę we własne siły, możliwość rekompensaty oraz chęć poprawy. Kara musi mieć więc związek z popełnionym czynem, musi być stosowana świadomie i konsekwentnie. Powinna wyzwalać poczucie winy i odpowiedzialności za popełnione zło, zapoznawać dziecko z konsekwencjami jego czynu, uczyć przewidywania rezultatów postępowania.

Dlatego w praktyce wychowawczej nieodpowiednie są takie kary jak: strofowanie, zawstydzanie, pogróżki, straszenie, oziębłość emocjonalna, wyśmiewanie, poniżanie, sarkazm i ironizowanie, ciągłe wytykanie wykroczeń, zbyt silne nagany, kary cielesne, pozbawianie rzeczy, do których dziecko ma prawo. Takie rodzaje kar przyczyniają się bowiem do wzbudzenia w dziecku agresywności, brutalności i bezwzględności (ujawnianych zwłaszcza wobec słabszych, a niekoniecznie wobec osoby karzącej). Z drugiej strony mogą wzbudzać brak odwagi, uległość, obłudę, kłamstwa. Kary takie poniżają godność dziecka, tępią jego wrażliwość i delikatniejsze uczucia, pozostawiają urazy psychiczne. Kary te systematycznie stosowane mogą zerwać więź z rodzicami, powodować niechęć do nich, pragnienie odwetu, wstyd, rozpacz lub poczucie małej wartości.

Kary są również dużo mniej skuteczne w wychowaniu niż nagrody. Bowiem osłabiają negatywne zachowanie jedynie doraźnie - chwilowo i często tylko w obecności osoby karzącej. Pod nieobecność osoby nadzorującej dziecko może wrócić do zakazanej praktyki nawet w większym stopniu, aby np. pokazać swoją zagrożoną niezależność. Kary więc tylko tłumią chwilowo te zachowania, a nie eliminują ich. Ostre kary są także wzorem negatywnych zachowań w stosunkach międzyludzkich - uczą np. agresji słownej lub fizycznej.

Przy wymierzaniu kary należy przestrzegać pewnych zasad:

- wymierzanie kary powinno być poprzedzone namysłem pedagog, analizą zachowania dziecka i diagnozą sytuacji,
- kara powinna być związana z czynem,
- sprawiedliwa, czyli proporcjonalna do winy,
- kara powinna być stosowana konsekwentnie,
- powinna uwzględniać wiek, indywidualność dziecka i motywy jego postępowania,
- obowiązuje również umiarkowanie w stosowaniu kar,
- różnorodny repertuar kar.

Ks. Józef Wilk podaje również szereg zasad stosowania kar, takich jak np: nie może ona być odwetem, nie można karać w złości, nie można poniżać godności dziecka, nie wolno karać dwa razy za to samo, kara i nagroda muszą być dostosowane do włożonego wysiłku lub do wielkości winy, a nie do skutku czynu (Wilk J., 2002, s. 85).
System kar jest skuteczny o ile między wychowawcą i wychowankiem istnieje więź uczuciowa, porozumienie, co do norm, przekonanie o wzajemnej sympatii, życzliwości i zrozumieniu.
Część pedagogów i psychologów (np. Thomas Gordon) ukazuje, w jaki sposób całkowicie uniknąć karania i dlaczego, zwracając uwagę na negatywne konsekwencje karania(Gordon Th., 1991, s. 156 - 183). Jednakże w pedagogice tradycyjnej podkreśla się, iż niekiedy kary są potrzebne (Wilk J., 2002, s. 85). Wiele badań wskazuje jednak na to (np. badania w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego), iż rodzice często (w w.w. badaniach 36% rodziców) stosują kary tylko w przypływie gniewu, i to niepedagogiczne: krzyk, groźby, zawstydzanie, kary cielesne i areszt domowy (Grochociński M., 1985, s. 329).

Stosowanie nagrody jest bardziej skuteczne w wychowaniu. Lepiej zachęcać dziecko do czegoś, niż mu czegoś zabraniać. To kształtuje aktywną postawę dziecka, czynny stosunek do obowiązków, pozytywną samoocenę, która pomaga w podejmowaniu zadań i osiąganiu sukcesów.
Według J. Reykowskiego nagrody można podzielić na wewnętrzne i zewnętrzne. "Wszystko to, co człowiek robi z zainteresowaniem bądź z zamiłowaniem, jest źródłem nagród wewnętrznych. Natomiast wszystko to, co człowiek robi ze względu na przyszły efekt czy zysk, opiera się na nagrodach zewnętrznych." (Reykowski J, 1967, s. 28)
Nagrody zewnętrzne mogą występować w formie słownej, gestu, pochwały, aprobaty lub dobrej oceny. Mogą też być zmaterializowane: bilet do kina, prezent, pieniądze, premia, słodycze, kwiaty itd. Nagrodą może być też przydzielenie określonej funkcji, awans w pracy, przyznanie godności honorowych, odznaczeń i inne. Wszystkie jednak muszą być dostosowane do wieku, płci, charakteru, potrzeb i zainteresowań dziecka, powinny być też różnorodne. W czym pomaga pomysłowość wychowawcy i dobra znajomość dziecka.
Aby nagrody były skuteczne należy przestrzegać kilku zasad (podobnie, jak w przypadku stosowania kar):

- zasada indywidualizacji
- związanie nagrody z czynem
- uwzględnienie wysiłku włożonego w działanie , a nie tylko efektów
- konsekwencja i jednomyślności wychowawców w nagradzaniu
- stopniowanie nagród w zależności od skali i charakteru osiągnięć
- umiarkowanie w stosowaniu nagród
- różnorodność repertuaru nagród.

Należy unikać zbyt dużego nacisku na osiągnięcia za wszelką cenę. To może wykształcić niewłaściwą postawę "polowania na nagrody", a nawet nieuczciwej rywalizacji, krętactwa, zwycięstwa za wszelką cenę, brak nastawienia poznawczego (w przypadku nagród za naukę) lub społecznego (w przypadku nagród za np. pomoc innym), a tylko chęć zysku w postaci nagrody.
Z tego też powodu lepsze, z perspektywy rozwoju dziecka, są nagrody emocjonalne, słowne i symboliczne, a mniej wychowawcze - materialne, najgorsze są nagrody w postaci pieniędzy. najlepszą nagrodą jest wspieranie aktywności dziecka poprzez zainteresowanie nią i przyzwalanie na nią lub umożliwianie jej.
Nagradzanie powinno wzmacniać wiarę we własne siły, zachęcać do pozytywnych działań, rozwijać pozytywne cechy charakteru, np. pracowitość, chęć niesienia pomocy, systematyczność w nauce, zainteresowania poznawcze.

Dobrze jest, jeśli połączymy pozytywne działanie dziecka z nagrodą, która jest dla niego przyjemnością, a jednocześnie jest ona sama również korzystna wychowawczo, np. nagroda w postaci: wycieczki, oglądania filmu, rozegrania meczu, czytania książki, zakupu interesującego dziecko czasopisma, wyjścia do kina lub teatru.
Można też stworzyć system nagród w ten sposób, że jednostka przez swoje zaangażowanie w pewne działania uzyska wyższą rangę w grupie rówieśniczej. Taka metoda nagradzania jest często stosowana w organizacjach młodzieży i dorosłych, w zakładach pracy (awans, uzyskanie wyższego stopnia). Rozwija to ambicję i poczucie własnej wartości, a jednocześnie powinno stwarzać możliwości dalszego rozwoju. Rodzice mają olbrzymie możliwości stosowania wartościowych nagród (emocjonalnych, czy polegających na spędzaniu z dzieckiem czasu), ponieważ łączą ich z dziećmi silne więzi emocjonalne.
Jerzy Nikitorowicz oraz Zbigniew Zaborowski stwierdzają, iż stosowane sankcje (kary i nagrody) są ważnym elementem stylu wychowania, jednakże ważniejsze w rodzinie jest ich zabarwienie emocjonalne i całościowe stosunki panujące między członkami rodziny (Zaborowski Z., 1980, s. 55). Często trudno jest określić z zewnątrz pewne rodzaje zachowań rodziców jako stosowne lub nie w danej sytuacji. Na przykład zależnie od całokształtu sytuacji w rodzinie kontrolę rodziców można uznać za wyraz troski i opieki rodzicielskiej, ale też niekiedy za wyraz rygoryzmu (Nikitorowicz J., 1992, s. 239 - 242).

Metoda organizowania warunków wychowania, według Mariana Grochocińskiego, "polega na wyzwalaniu pożądanych form aktywności wychowanka za pomocą takiego świadomego i przemyślanego organizowania wszystkich sytuacji i przejawów życia w rodzinie, aby miały one dodatni wpływ na kształtowanie się jego osobowości."(1985, s. 333)
Najbardziej zasadnicze składniki sytuacji domowej, które należy wziąć pod uwagę to:

- warunki kulturowe domu - zwłaszcza kultura pedagogiczna rodziców oraz sposób udostępniania dóbr kultury narodowej i światowej
- warunki bytowania (mieszkaniowe, żywienie, sen)
- rola rodziców i dzieci wewnątrz rodziny oraz struktura rodziny
- role pozarodzinne rodziców (ich aktywność zawodowa, społeczna, towarzyska)
- sposób spędzania czasu wolnego
- praca domowa wychowanka.

Rodzina, której podział ról społecznych - rola matki, ojca, syna, córki, męża czy żony opiera się na sprawiedliwym podziale obowiązków i praw stwarza duże szanse przejęcia przez dziecko właściwych postaw, zachowania, np. wyrobienia nawyku pomocy w domu oraz proszenia o tę pomoc w razie potrzeby.
Ważne też jest czy rodzice wykazują jakiekolwiek zainteresowanie i działanie na rzecz szerszej niż rodzina społeczności, np zainteresowanie sprawami wsi, osiedla, czy miasta, a także narodu i państwa. Postawa obojętna prowadzi często do przejęcia bierności przez dzieci, natomiast postawa prospołeczna, np udział w organizacjach jest również dla dzieci pozytywnym wzorem do naśladowania. Poza tym rodzice nastawieni prospołecznie popierają również uczestnictwo w życiu społecznym swoich dzieci. Chcą by cieszyły się pracą i zabawa w towarzystwie rówieśników w jakiś szerszych grupach społecznych i organizacjach.
Jedną z metod w ramach organizowania warunków wychowania jest udostępnianie dóbr kultury w rodzinie. Do dóbr kultury zaliczymy zarówno rzeczy materialne, np książki, dzieła sztuki i architektury, instytucje (kina, teatr, muzea), jak i świat wartości niematerialnych, normy, wzorce i sposoby zachowania. Ważne jest, jaki system wartości uznaje rodzina. A także w jaki sposób korzysta z dóbr kultury lokalnej, ogólnonarodowej czy światowej, przede wszystkim z dorobku nauki, sztuki, sportu.
Rodzinie potrzebna jest możliwość zakupienia pewnej ilości dóbr materialnych związanych z kulturą, przede wszystkim książek, czasopism, płyt, sprzętu RTV, biletów do różnych

instytucji upowszechniania kultury itp. Jednakże ważniejszy jeszcze jest nawyk korzystania z tych dóbr, bo często można je pożyczyć, nawet jeśli nie można kupić, a więc samo posiadanie nie jest najważniejsze. Rodzina powinna więc dawać dziecku przykład takich zajęć związanych z recepcją sztuki i nauki. Są nimi np: lektura książek i czasopism, oglądanie wartościowych filmów i programów publicystycznych, słuchanie muzyki, wspólne wychodzenie do instytucji upowszechniania kultury: muzeów, kin, teatrów, klubów, uczestniczenie w imprezach kulturalnych. Rodzina powinna również wykształcić nawyk rozmowy, dyskusji dotyczących np. przeczytanej książki, czy obejrzanego filmu.
Ważne jest również, żeby nie dostarczać dzieciom przedmiotów służących do "konsumpcji kultury" w nadmiarze, lecz tyle ile jest konieczne. Udostępnione przedmioty, np. książki, czasopisma, sprzęt radiowo-telewizyjny i komputerowy, powinien być dostosowany do wieku i umiejętności dziecka, a przede wszystkim do jego zainteresowań.
W celu umożliwienia wszechstronnego rozwoju dziecka w rodzinie należy również dążyć do tego, żeby dziecko uprawiało zajęcia ruchowe, sport i turystykę, czy krajoznawstwo. Rodzice organizując właściwie warunki wychowania powinni aranżować wspólne wycieczki, spacery lub zajęcia sportowe, a także dostarczyć niezbędny sprzęt: piłkę, rower, badmintona itp (Grochciński M., 1985, s. 334 - 335).

Metoda własnego przykładu i dostarczania wzorów wychowawczych

„Metoda właściwa to pokazanie drogi własnym przykładem. Siła przykładu przewyższa słowa choćby najmądrzejsze." - pisze słusznie ks. Józef Wilk, specjalista z zakresu pedagogiki rodziny (Wilk J., 2002, s. 85).
Przez przykład, czy wzór społeczny rozumie się przyjęte w określonej grupie prawidłowości zachowań przyswajane w procesie socjalizacji. Wzory mogą być nieuświadomione (ukryte) albo otwarte (ujawnione). Wzory należy odróżnić od wzorców, które są postulowanymi dla danej grupy zachowaniami, (optymalnymi a danej sytuacji). Wzory istnieją realnie, wzorce są jedynie projektowane, postulowane. Natomiast modele to zachowania jedynie zalecane (jak wzorce), ale rozumie się je również jako wzory, realnie istniejące sposoby zachowania. Modelem nazywa się też osobę, którą naśladuje dziecko.
Każde dziecko naśladuje osoby dorosłe znajdujące się w jego otoczeniu (modelami jego zachowań). Jest to podstawowy mechanizm wychowawczy. Ponadto identyfikuje się z osobami znaczącymi dla siebie. Dostarczanie wychowankowi wartościowych wzorów do naśladowania jest więc podstawowym zadaniem wychowawczym rodziców. Najważniejszym modelem dla dziecka są rodzice oraz inne osoby znaczące z rodziny, zwłaszcza gdy rodziców zabraknie.
Istotne więc jest, by rodzice zdawali sobie sprawę, jak wielką wagę ma ich własne zachowanie, uczucia okazywane w rodzinie, sposób ich okazywania, stwarzana atmosfera, wypowiadane słowa, nawet ton głosu, zajęcia jakim się oddają, sposób w jaki odnoszą się do innych ludzi, sposób, w jaki mówią o innych ludziach i tym podobne, codzienne zachowania.
Rodzice powinni zdawać sobie sprawę również z funkcjonowania różnych modeli do naśladowania w środowisku sąsiedzkim, rówieśniczym, szkolnym oraz w środkach masowego przekazu, a także w literaturze. Należy w zdecydowany sposób odsuwać od dzieci wzorce zachowań niepożądanych, a dostarczać pożądanych. Na przykład proponować uczestnictwo w interesującej grupie rówieśniczej, sportowej czy artystycznej - w zależności od upodobań dziecka, dostarczać odpowiedniej lektury, może ona mieć bardzo duży wpływ na kształtowanie się osobowości dziecka.
Proponowane w rodzinie wzorce i modele zachowań są wyrazem reprezentowanego przez rodziców systemu wartości. Najważniejszym elementem wymagań i podawanych wzorów jest przykład własny rodziców i wspieranie go przykładami z życia innych ludzi. Niekoniecznie wyrażanymi w formie słownej. Chodzi o to, by dziecko zetknęło się, poznało i uczestniczyło

w preferowanym przez rodziców sposobie życia również w innych środowisku, np w zaprzyjaźnionej rodzinie, w klasie, w organizacji młodzieżowej, w literaturze, filmie.
Aby jednak dziecko przejęło proponowane mu wzory muszą one być podawane dyskretnie, nienachalnie, cierpliwie przez długi czas, i osoba, z którą dziecko się utożsamia musi posiadać odpowiednie cechy – cieszyć sie sympatią i szacunkiem dziecka (Grochociński M., 1985, s. 346).

Józefa Sołowiej przytacza rezultaty badań, zwłaszcza psychologicznych, które "wykazały, że wpływ rodziców na dziecko, ich obecność lub brak, ich sposób postępowania, a szczególnie stosunek emocjonalny - a więc "temperatura uczuć", sposób ich okazywania, ich rodzaj, czyli "jakość" - sięga bardzo głęboko. Nowsze badania wskazują nadto, że zachodzi tu również wpływ w kierunku przeciwnym - wpływ dzieci na rodziców." (Sołowiej J., 1985, s. 158)
Baldwin, Kalhorn i Breese stwierdzili istotne różnice w rozwoju intelektualnych w zależności od postaw rodziców. Najkorzystniejsza była postawa demokratyczna. Jedynie u tych dzieci zaobserwowano znaczny wzrost ilorazu inteligencji po trzech latach obserwacji. Na rozwój intelektualny dzieci wpływała swoboda, ciepło uczuciowe oraz akceptująca postawa rodziców. W tym samym czasie stwierdzono obniżenie się ilorazu inteligencji u dzieci rodziców odrzucających (Sołowiej, 1985, s. 160)
Morrow i Wilson badali chłopców ze szkół średnich z ilorazem inteligencji powyżej 120. Wyodrębniono dwie grupy - dobrych i złych uczniów. Okazało się, że rodzice uczniów dobrych częściej chwalili synów, zachęcali do wytrwałości, byli bardziej czuli i obdarzali ich zaufaniem, spędzali razem czas wolny. Podobne badania przeprowadzała też w Polsce Maria Ziemska. Stwierdziła, że zarówno postawa odrzucająca, jak i nadmiernie ochraniająca rodziców źle wpływają na przystosowanie dziecka do szkoły. Pozytywne kontakty między rodzicami i dziećmi wpływają też na wyższy poziom umiejętności koncentracji uwagi (Bee, 1967, cyt. za: Sołowiej J., 1985, s. 161)
Postawy rodziców powodować też mogą wybór określonego zawodu. Ustalono, że jeżeli dziecku okazuje się ciepło i czułość, to wybiera ono zawody związane z człowiekiem (obcowanie z ludźmi). Natomiast jeżeli jest w domu chłodno traktowane - zawody związane z przedmiotami, zwierzętami lub ideami, ale nie ludźmi. (Green i Parker oraz Schneider)
Brak akceptacji zachowań dziecka podczas zabawy, wtrącanie się i dyrygowanie powoduje reakcje agresji, negatywizmu i krzyk (badania B.M. Bishop oraz Lafore'a). Jednakże kontrola zachowania dziecka przy jednoczesnym tłumaczeniu nakazów i zakazów oraz konsekwencji, a także podtrzymywanie w trudnych chwilach powodowała u dzieci przedszkolnych wiarę we własne siły, kontrolowanie swoich zachowań, nastawienie badawcze, poczucie zadowolenia (badania Baumrind 1967, cyt za: Sołowiej J., 1985, s. 162 - 163).
Clapp badał 4-letnich chłopców, których podzielił na dwie grupy samodzielnych lub niesamodzielnych. Okazało się, iż rodzice chłopców samodzielnych traktowali synów bardziej jak dzieci, a nie dorosłych, byli bardziej pobłażliwi, okazywali więcej ciepła, rodzice ci byli również bardziej samodzielni i konsekwentni w poglądach i działaniach, matki spędzały z synami mniej czasu, ale za to lepiej go wykorzystywały (Sołowiej J., 1985, s. 164).
Baldwin, Kalhorn, Breese badali również rozwój społeczny dzieci w zależności od postaw rodziców. Stwierdzili m.in., że postawa odrzucająca powoduje u dzieci kłótliwość, bunt, opór wobec dorosłych, wrogie nastawienie wobec rodzeństwa. Delaney stwierdził, iż agresję małych dzieci powodują ograniczające postawy rodziców. Również również rozkazy, straszenie i przemoc fizyczna budzi w dziecku uczucie wrogości, dążenie do niezależności i potrzebę władzy, które ujawnia wobec pobłażliwych dorosłych i rówieśników. Maleje w tym wypadku również identyfikacja z rodzicami, rodzą się zachowania agresywne. Natomiast postępowanie rodziców akcentujące miłość w sytuacji przekroczenia zakazu przez dziecko powoduje powstanie poczucia winy (Sołowiej J. 1985 s. 165).

Badania Siegelmana wykazały natomiast, że rodzice odrzucający wychowują dzieci introwertyczne o wysokim poziomie lęku, nie akceptujący siebie, natomiast akceptujący - ekstrawertyków o niskim poziomie lęku, akceptujący siebie (Sołowiej J., 1985, s. 166).
Badania przytoczone prze Józefę Sołowiej wyraźnie potwierdzają, iż style wychowania stosowane w rodzinie przejawiające się w preferowanych metodach oddziaływania wychowawczego oraz atmosferze uczuciowej w rodzinie mają bardzo duży wpływ na funkcjonowanie dziecka. Gdy zachowanie wobec dziecka jest pozytywne (ciepłe, akceptujące, konsekwentne), to nawet błędy w doborze środków wychowawczych nie odbiją się zbyt niekorzystnie na efektach wychowania (rozwoju dziecka). Ważne jest również, jak dzieci spostrzegają stosunek uczuciowy rodziców do nich.

Literatúra:

ADAMSKI, F. 2002, *Rodzina. Wymiar społeczno – kulturowy*, Kraków, ISBN 83-233-1553-1
GORDON, Th.1991, *Wychowanie bez porażek*, PAX, Warszawa, ISBN 83-211-1130-0
GROCHOCIŃSKI, M. 1985, *Kultura pedagogiczna rodziców*, w: *Rodzina i dziecko*, M. Ziemska (red.), Warszawa, ISBN 83-01-0445-2
IZDEBSKA, H. 1967, *Funkcjonowanie rodziny a zadania opieki nad dzieckiem*, Wrocław, ISBN - brak
NIKITOROWICZ, J. 1992, *Socjalizacja i wychowanie w zróżnicowanych etnicznie i wyznaniowo rodzinach białostocczyzny*, Białystok, ISBN - brak
REYKOWSKI, J. 1967, *Nagroda i kara*, „Nowa Szkoła" nr 12. ISSN - brak
SOŁOWIEJ, J. 1985, *Identyfikacja dziecka z rodzicami*, w: *Rodzina i dziecko*, M. Ziemska (red.), Warszawa, ISBN 83-01-0445-2
WILK, J. 2002, Pedagogika rodziny, Lublin, ISBN 83-86473-23-1
ZABOROWSKI, Z. 1980, *Rodzina jako grupa społeczno – wychowawcza*, Warszawa, ISBN 83-100-7868-4

Kontakt: dr Justyna Truskolaska
Katolicki Uniwersytet Lubelski
Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie
Instytut Pedagogiki, Katedra Psychologii Wychowawczej i Rodziny
ul. Ofiar Katynia 6a, 37-450 Stalowa Wola
POLSKA
e-mail: justas@kul.pl

Fyzické tresty vo výchove detí v rodine

Vladimíra Zemančíková, SR

Anotácia: Príspevok sa zaoberá fyzickými trestami v rodinnej výchove. Empirická časť hľadá odpoveď na otázku vnímania, postojov a skúseností s telesným trestom. Uvedené sleduje autorka u participantov v dvoch rolách, v role rodiča a v role dieťaťa. Posledná časť je na základe predchádzajúcich výsledkov porovnaním skupiny rodičov s kladným postojom k telesnému trestaniu detí so skupinou rodičov s negatívnym postojom.
Kľúčové slová: trest, fyzický trest, výchova, rodinná výchova

Úvod

Elementárna otázka prijatia alebo odmietnutia telesných trestov vo výchove detí, nie je ani odborníkmi jednoznačne vyriešená. Odborná verejnosť sa rozchádza v názoroch, či vôbec trestať alebo netrestať. Na jednej strane je trest chápaný ako prostriedok, ktorý má odstrániť alebo predchádzať nežiaduce správanie dieťaťa. A ak je trest primeraný situácii, veku, v tomto zmysle je považovaný za potrebný. Ako príklad uvádzame nasledujúci citát: „Trest, podobne ako odmena patrí k výchove dieťaťa. Preto netreba sa pýtať, či trestať dieťa alebo nie, ale skôr sa treba pýtať, ako a kedy treba dieťa potrestať“ (Vlčková, M., 2001, s.54). Na strane druhej je trest chápaný ako uplatnenie mocenskej výchovy s nedoziernymi rizikami ďalšieho vývoja dieťaťa. „Neexistujú žiadne správne, primerané či nutné tresty. Akýkoľvek trest je rizikom svojou podstatou“ (Kopřiva, P. a kol.,2007, s.121).

Otázka telesných trestov je o to komplikovanejšia. Otvárajú sa ďalšie otázky: Odmietnuť telesný trest ako taký so všetkými jeho formami, alebo možno uvažovať o vhodnosti trestu z hľadiska jeho intenzity, veku primeranosti či situácii primeranosti? Kde začína a kde končí hranica primeranosti trestu? Pokiaľ má ešte výchovný dosah? A môžeme vôbec fyzický trest označiť za výchovný? Kedy sme prekročili danú hranicu a siahli sme na sebaúctu dieťaťa?

1.1 Ciele a hypotézy

Cieľom nášho výskumu bolo porozumieť skúmaným osobám, chápať ich názory, postoje a hodnotenie problému fyzických trestov v rodinnej výchove. Položili sme si viaceré otázky: Aký majú vplyv fyzické tresty v detstve na ich uplatňovanie v dospelosti? Ako vnímajú participanti rozdiel v uplatňovaní trestov ich rodičmi a následne sebou ako rodičom? Aké faktory determinujú utváranie kladných alebo záporných postojov k telesným trestom? Ako sa odráža pozitívny respektíve negatívny postoj k telesným trestom v ich uplatňovaní, vnímaní a hodnotení efektívnosti?

Hypotéza č. 1.: Rodičia uplatňujú vo výchove detí zákaz obľúbenej činnosti či inej výhody častejšie ako iné druhy trestov.

Hypotéza č. 2.: Zákaz obľúbenej činnosti alebo inej výhody považujú rodičia za najefektívnejší trest v porovnaní s inými trestami.

Hypotéza č. 3.: Kladné postoje k používaniu telesných trestov vo výchove detí boli pomerne rovnako časté ako záporné postoje.

Hypotéza č. 4.: Rodičia so záporným postojom k telesnému trestu prežívajú častejšie negatívne emócie po ich uplatnení ako rodičia s kladným postojom.

Hypotéza č. 5.: Rodičia v role dieťaťa boli výrazne viac fyzicky trestaní ako ich deti.

Hypotéza č. 6.: Participanti hodnotia telesné trestanie svojich detí ako spravodlivejšie v porovnaní s ich skúsenosťou v role dieťaťa.

Hypotéza č. 7.: Matka uplatňuje vo výchove detí častejšie fyzické tresty ako otec.

1.2 Metódy výskumu a výskumná vzorka

Postupovali sme cestou kvalitatívneho výskumu so zvolenou metódou pološtrukturované interview. Otázky možno tematicky rozdeliť do dvoch základných skupín. Prvá skupina otázok sa zamerala na participanta v role rodiča, toho kto uplatňuje resp. neuplatňuje telesné tresty v rodinnej výchove. Druhá skupina otázok smerovala do jeho minulosti, participant v role dieťaťa a jeho skúsenosti, vnímanie daných trestov dnes. Všeobecne boli otázky zamerané na skúsenosť, vlastné konanie, názor, hodnotenie.

Výskumnú vzorku tvorilo 16 participantov, z toho 9 žien v priemernom veku 34 rokov a 7 mužov v priemernom veku 40 rokov. Uvedenú vzorku sme rozdelili z hľadiska ich rodičovskej skúsenosti do troch skupín. Najpočetnejšiu skupinu tvorili „rodičia v akcii“, participanti, ktorí momentálne vychovávajú, opatrujú svoje deti. Druhú skupinu tvorili „rodičia s prázdnym hniezdom“, účastníci ktorých deti dospeli a sami sú momentálne „rodičmi v akcii“. Treťou skupinou sú „skoro rodičia“, ktorí rodičovstvo plánujú v krátkom čase. V dvoch rodinách sme sledovali fyzické trestanie v dvojgeneračnom odstupe.

1.3 Výsledky a analýza výskumu

Interview sme začali všeobecnejšie, so zameraním na používanie trestov v rodine. Naši participanti sa vyjadrili, že používajú najčastejšie *zákaz obľúbenej činnosti alebo inej výhody*. Nežiaduce správanie detí tak trestajú zákazom alebo obmedzením PC, televízie, čítania rozprávky, sladkostí, obmedzením voľného času s kamarátmi a podobne. Zároveň uvedený druh trestu považujú 2/3 rodičov za najefektívnejší, najvýchovnejší. Podľa názorov rodičov je silne motivujúci, pretože „dieťa nemôže robiť to, čo má rado“, „skôr bude predchádzať zlému správaniu, „uvedomí si následok“, „uvedomí si o čo prichádza, keď sa zle správa“... Avšak ak porovnáme skúsenosť našich participantov s tým, ako ich rodičia v detstve trestali, zákaz obľúbenej činnosti či iných výhod sa nenachádzal na prvých miestach, vyskytoval sa výrazne menej často.

Rodičia uvádzajú, že čo do častosti, používajú *fyzické tresty* skôr výnimočne, občas. Avšak vo všetkých rodinách bol fyzický trest aspoň občas prítomný. Opisujú ho ako ľahší fyzický trest (capnutie po prstoch, zadku, pohlavok), ktorý by nemal byť však iba symbolický. Niektorí rodičia sa vyjadrili, že telesný trest, aby splnil svoj zmysel, musí zabolieť, poštípať, slovami jednej matky „ak telesný trest, tak musí stáť zato, potrebné je aby zaštípal, nech si dieťa zapamätá, že to nemá už robiť, napr. vyšľahať po zadku“. 1/3 rodičov považuje telesné trestanie za najefektívnejšie v porovnaní s ostatnými trestami. Doplňujú, že sa však tým nemyslí zbytočne časté, príliš intenzívne bitie.

Na zamyslenie ostáva otázka, nakoľko rodičia trestanie svojich detí vidia objektívne, nakoľko pri rozhovore zohrala úloha sebaobranných mechanizmov potláčania a racionalizácie. Druhým problémom je vôbec ochota priznať použitie i „tvrdších trestov“. Myslíme, že mnohí rodičia, ktorí hovoria o nie moc častom fyzickom trestaní a iba o symbolickom, priznávajú iba čiastočnú pravdu. Potvrdením subjektívnosti vnímania či „skrášľovania“ skutočnosti sme postrehli pri dvoch rodinách, kde sa vyjadrovali dve generácie. Matka sa vyjadrila, že fyzické tresty používala výnimočne, používala len ľahké formy ako capnutie po prstoch, zadku. Naopak syn sa vyjadril, že fyzicky trestaný bol, nešlo len o ľahké tresty, jednalo sa o bitky, aj predmetom (po ktorej ostali na nohách modriny), zauchá.. Druhý syn sa vyjadril, že pri výchove svojich detí by nechcel používať fyzické tresty tak často. Čoho dôkazom je, že nešlo len o výnimočné potrestanie. V druhej rodine uvádza matka taktiež, že používa len ľahké fyzické tresty, dcéra však udáva bitky, facky.

Ak porovnáme ako boli samotní rodičia fyzicky trestaní, možno jasne vidieť ďaleko väčšiu intenzitu, častosť telesných trestov. Nemôžeme ich už označovať za ľahké. Okrem jednej matky, ktorá si nepamätá, že by niekedy bola fyzicky potrestaná (jej súrodenci však telesne trestaní boli), ostatní rodičia prešli „školou pevnej ruky“. Uvádzajú, že oni ako deti

boli ďaleko prísnejšie trestaní. Okrem ľahkých trestov uvádzajú ďaleko častejšie fyzické tresty predmetom (varecha, remeň, mucholapka, tŕň), nie capnutie, ale bitku, facky, zauchá, zbuchnátovanie“, bitie po hlave..., časté bolo kľačanie v kúte, alebo kľačanie v kúte na polienku („museli sme kľačať v kúte na polienku niekoľko hodín a potom odprosiť, to bolo najstrašnejšie“ alebo „suseda uväzovala syna v záhrade o strom“). Nemusíme sa vyhnúť konštatovaniu, že takéto trestanie hraničilo a niekedy už bolo fyzickým týraním dieťaťa. Fyzické tresty boli v ich spomienkach najčastejšie sa vyskytujúca podoba trestu. Otázne je nakoľko je telesný trest silným zážitkom, že si ho participant pamätá a vybavuje ako prvý a najčastejší alebo nakoľko je odrazom skutočnej reality.

I keď berieme do úvahy subjektívne vnímanie rodičov a v dôsledku toho „zjemňovanie“ skutočnosti, prax telesného trestania v rodinnej výchove je aj pod vplyvom vzdelávania a osvety na nižšej úrovni. Násilie vo vzťahoch rodič – dieťa je zdá sa neustále všadeprítomnou skúsenosťou, avšak rastúce negatívne ladenie spoločnosti, predsa len zmierňuje jeho prejavy. Vyjadrenia respondentov „vtedy to bolo normálne, všetci sme boli bití“, svedčia o pozitívnej zmene postavenia dieťaťa a jeho práv v spoločnosti.

Rodičov sme sa spýtali na porovnanie uplatňovania fyzických trestov v dvojakej role, v role rodiča a následne v role seba ako dieťaťa. Okrem jedného participanta („nevidím rozdiel“), všetci zhodne konštatovali, že trestajú svoje deti ďaleko menej často a s menšou „intenzitou“, ako trestali rodičia ich. Niektorí sú presvedčení o tom, že oni na rozdiel od svojich rodičov fyzicky trestajú len oprávnene, nikdy nie nespravodlivo. Práve v tejto oblasti môžeme vidieť silu subjektívneho vnímania a odlišnosť interpretácie trestu z pohľadu rodiča a dieťaťa. Kým matka z nášho výskumu udáva: „Veľakrát som dostávala neprávom, moje deti dostávali právom“. Dcéra však pri spomienkach na fyzické trestanie vyjadruje, že matku vtedy považovala za nespravodlivú. A jej najsilnejšou asociáciou bola práve nespravodlivosť. I skupina „budúci rodičia“ plánuje pri výchove svojich detí uplatňovať fyzické tresty v menšej miere, ako boli trestaní v detstve.

Pre úplnosť dopĺňame ostatné uplatňované tresty. Okrem zákazu obľúbenej činnosti a telesného trestu, rodičia používajú ako trest dohováranie, zvyšovanie hlasu až krik, hrozby, vyhrážanie, domáce väzenie“ i manipuláciu.

V ďalšej časti sme sledovali *názory účastníkov na používanie fyzických trestov* v rodinnej výchove. Nakoľko je otázka vhodnosti či nevhodnosti uplatňovania fyzických trestov vo výchove diskutabilná, odráža sa i u našich participantov. V pomerne rovnakom zastúpení jedna skupina schvaľovala primeraný telesný trest, druhá skupina ho odmietala ako nevýchovný a nezmyselný. Prvá skupina vysvetľuje svoj názor nasledovne: „ľahší fyzický trest je efektívnejší“, „niekedy to asi inak nejde“, „škoda rany, ktorá padne vedľa“, „ak ho to zabolí, skôr si to na budúce zapamätá“... Druhá skupina participantov hodnotí fyzické tresty za nevhodné, pričom zdôvodnenia sú rozličné – „fyzický trest je zneužitím moci silnejšieho je tu riziko, že prerastie do väčšej agresivity a zvyku“, „myslím si, že je len ventiláciou rodiča a nemá iný zmysel“, iní sa vyjadrili, že dieťa stresuje, traumatizuje, siaha na sebaúctu dieťaťa. Na druhej skupine je zaujímavé, že považujú fyzický trest za nevhodný a vedia to i zdôvodniť. Avšak napriek tomu, všetci občas po tomto prostriedku siahnu. Prečo nie je zhoda medzi názorom a konaním? Vyjadríme to samotnými odpoveďami rodičov. Priznávajú, že mnohokrát trest nie je v skutočnosti trestom so svojim výchovným či preventívnym zámerom, ale je len nezvládnutím situácie, vlastného naladenia. V tomto bode vidíme najväčšie riziko telesných trestov. Nakoľko sú naozaj výchovné a nakoľko sa jedná len o zneužitie moci silnejšieho voči slabšiemu. Je skúsenosťou takmer všetkých účastníkov výskumu (s výnimkou jedného participanta), že občas použili fyzicky trest situácii alebo sile fyzického trestu neprimerane. Zdôvodnenia smerujú k nezvládnutiu situácie rodičmi. Rodičia udávajú svoju únavu, dôsledok vyčerpania a stresu, momentálne naladenie, iné osobné či rodinné problémy, svoju neschopnosť ovládnuť sa, afekt... Dieťa je tak v rukách dospelého

skutočne bezbranné, lebo „nevyrovnané sily“ sú silným rizikovým faktorom pre zneužitie moci.

Odlišné postoje participantov vidieť v inom vnímaní nielen *zmyslu* ale i *efektívnosti fyzických trestov*. Skupina rodičov, ktorí považujú telesný trest za vhodný, mu pripisuje atribúty „výchovnosti“ (...„dieťa si uvedomí chybu či nesprávne správanie a v budúcnosti ho nebude opakovať...“) a „dlhodobosti“. Niektorí pripúšťajú, že tieto tresty môžu mať i krátkodobý efekt, avšak nepochybujú i o dlhodobom „účinku“. Naopak rodičia, ktorí nesúhlasia s fyzickým trestom, vnímajú ho ako prostriedok s rýchlym efektom ale krátkodobým účinkom. Zdôrazňujú, že nemá žiaden formatívny účinok a ak sa dieťa v budúcnosti bude správať v zhode s požiadavkou, bude to len pod vplyvom strachu pred trestom.

Participanti sa zamýšľali i nad tým, ako dospeli k svojmu postoju k fyzickým trestom vo výchove detí. Skupina rodičov, ktorí akceptujú fyzické tresty vo výchove zväčša uvádzajú, že pod vplyvom vlastnej skúsenosti. Fyzické tresty považovali už v detstve za „normálne“, i v súčasnosti ich hodnotia za výchovné. K postoju dospeli odpozorovaním rodičovského vzoru, i vlastnou skúsenosťou. Uvádzajú, že niekedy je dieťa jednoducho inými trestami nezvládnuteľné a telesný trest je jediným účinným prostriedkom. Táto skupina sa vyznačuje taktiež tým, že fyzické tresty od svojich rodičov pokladali zväčša za vhodné (ak sa netýkali tzv. nespravodlivých trestov).

Participanti druhej skupiny, ktorí nepovažujú fyzické tresty za vhodné prostriedky, dospeli k svojmu poznaniu rôzne. Vychádzajú napr. zo svojej negatívnej skúsenosti v role dieťaťa, v zmysle „takýto rodič nechcem byť“. Niektorí sa vyjadrili, že dospeli k danému názoru osvetou, vplyvom partnera, ktorý tento druh trestov nepodporoval... Zaujímavý názor uviedla účastníčka, ktorá fyzicky trestala svoje deti, avšak v súčasnosti je proti ich uplatňovaniu. Vysvetlila to svojim osobnostným „dozretím“ – „vtedy som si myslela, že ma budú viac poslúchať... myslím, že som dozrela, prišla som na to sama.. teraz by som už svoje deti nebila“.

Najčastejšie dôvody uplatňovania fyzických trestov

Rodičov vedia vyviesť z miery rôzne druhy dôvodov. Prehľad dôvodov ich uplatňovania uvádzame v tabuľke č. 1. Tabuľka je zároveň porovnaním skutočných dôvodov, ktoré sú spúšťačmi fyzických trestov a dôvodov, ktoré rodičia pokladajú za vhodné pre daný druh trestu. Jednoduchým porovnaním vidíme, že telesné tresty udeľujú rodičia i v dôvodoch, ktoré spätne nepovažujú za dôvody primerané pre takéto trestanie. Primerané dôvody v pravej časti tabuľky sú názormi rodičov, ktorí akceptujú fyzické trestanie. Spravidla za oprávnené dôvody považujú všetky, ktoré boli reálne dôvodmi pre fyzické trestanie. Rodičia, ktorí v predchádzajúcej časti rozhovoru uviedli, že nie sú ich zástancami, nenašli žiaden vhodný dôvod pre ich uplatňovanie. I keď priznali, že nie vždy dokážu situáciu zvládnuť a trestom jednoducho „ventilujú“ svoje napätie.

Tabuľka 1. Dôvody a primerané dôvody uplatňovania fyzických trestov podľa názorov participantov

Dôvody uplatňovania fyzických trestov	**Primerané dôvody pre uplatňovanie fyzických trestov podľa názoru participantov**
• opakované neuposlúchnutie napomenutia • klamstvo, podvádzanie • nedodržanie sľubu, pravidla • neovládateľné dieťa, v afekte • neposlúchnutie vo vážnom dôvode • vzdorovitosť • výsmech rodiča • nerešpektovanie autority rodiča, jeho príkazu • vážny prečin • nezvládnutie situácie rodičom (akýkoľvek dôvod) • ...	• opakované neuposlúchnutie napomenutia • klamstvo, podvádzanie • neovládateľné dieťa, afekt • nedodržanie sľubu, pravidla • neposlúchnutie vo vážnom dôvode • fyzicky napáda druhého • *neexistuje primeraný dôvod pre uplatnenie fyzického trestu = vždy sa jedná o nezvládnutie situácie rodičom*

Osobnosť dieťaťa vystúpila taktiež ako dôležitý faktor pre uplatňovanie fyzických trestov. Rodičia sprostredkovali skúsenosti, že nie všetky deti trestajú alebo trestali rovnakou mierou. Závislosť videli najmä v osobnosti dieťaťa. Niektoré deti hodnotili za vzdorovitejšie, neposlušnejšie, ťažšie vychovateľné... Skúsenosť rodičov potvrdzovali i súrodenci viac bitých detí. Seba hodnotili za konformnejších, menej v odpore. Dokladáme výrokom participantky: „sestra oproti mne dostávala ďaleko častejšie, mamu vedela vytočiť, vždy musela mať posledné slovo... ja som radšej bola ticho a v duchu, alebo v izbe nadávala a tak som ani nezlízla.“ Rodičia sa tak vyjadrovali, že niektoré dieťa nebolo potrebné toľko biť, lebo bolo poslušnejšie. Tu sa nám odzrkadľuje mýtus – „dobre vychované dieťa vždy poslúcha“. Avšak poslušnosť nie je vždy ideálnym stavom a je rizikom pre pasívny prístup k životu.

Niektorí participanti sa vyjadrili, že vplyv má i *pohlavie a vek dieťaťa* („chlapec viac znesie“). Pripustili, že starší býva bitý viac. Odôvodňovali to tvrdeniami, že starší je rozumnejší a mal by byť aj zodpovednejší ako mladší súrodenec. Samozrejme rodičia v role dieťaťa pokladali toto tvrdenie za nesprávne a tresty v porovnaní s trestaním mladších súrodencov považovali za nespravodlivé. I keď sa rodičia snažia byť spravodliví vo svojich trestoch, vždy tu vstupujú i individuálne charakteristiky dieťaťa. Samotný trest, jeho sila a intenzita nevyplývajú jednoznačne z konkrétneho „previnenia“ dieťaťa, ale okrem iných faktorov (spomínané osobné nastavenie rodiča) tu patria i jeho osobnostné charakteristiky. Nemôžeme zabudnúť na vzťah medzi rodičom a konkrétnym dieťaťom. I keď rodičia prirodzene tvrdia, „rovnako ľúbim obidve svoje deti“, deti akosi citlivejšie rozlišujú prejavy lásky a náklonnosti vo vzťahu k nim. Slovami participantky: „myslím, že mňa nikdy nemali tak radi ako sestru a to zohralo svoju úlohu pri trestoch tiež.“

Z hľadiska *pohlavia rodičov*, boli naši participanti telesne trestaní výrazne viac matkou než otcom. Bližšie uvádzame číselné vyjadrenie:

- fyzické trestanie častejšie matkou, ojedinele otcom 46%
- fyzické trestanie výlučne matkou 31%
- fyzické trestanie oboma rodičmi 15,5%
- fyzické trestanie otcom 6,5%

Ponúka sa nám otázka, príčiny častejšieho telesného trestania detí matkou. Odpovieme názormi participantov, s ktorými súhlasíme. Bude to práve časom stráveným s deťmi,

s ktorými je matka ďaleko častejšie v kontakte (...„nehovorím, že mi manžel s deťmi nepomáha, ale myslím, že ostatné domáce povinnosti i súvisiace s deťmi sú všetky na mne, som z toho často vyčerpaná a nervózna...“). Nemalý vplyv má tradičné rodové rozdelenie rolí a s tým súvisiace očakávania vo vzťahu k matke. Očakáva sa od nej, že bude predovšetkým „matkou na plný úväzok“, pričom situácia sa zhoršuje, keď okrem spomínaného úväzku nastupuje i pracovný. Potvrdením sú výpovede participantiek, ktoré v rozhovoroch priznávali častejšie vyťaženosť, zaťaženosť pracovnými povinnosťami a následné nezvládanie situácií.

Prežívanie fyzického trestania dieťaťa. Uvedená otázka robila najväčšie ťažkosti pre opýtaných. Nevieme nakoľko to bol problém slovného vyjadrenia emócií, alebo ďaleký časový odstup sťažoval vžiť sa do pôvodnej situácie. Ťažšie však vyjadrovali svoje prežívanie telesného trestu tí, ktorí s ním ako s vhodným prostriedkom súhlasia. Prežívané emócie participantov možno rozdeliť do dvoch skupín. Označili sme ich prežívaním aktívnej a pasívnej povahy. Viď tabuľka č. 2

Tabuľka 2. Prežívanie sprevádzajúce telesné trestanie

Prežívanie aktívnej povahy	**Prežívanie pasívnej povahy**
• hnev • zlosť • túžba, plán odplaty • túžba brániť sa • odpor, nenávisť	• ľútosť, sebaľútosť • smútok • utiahnutosť • bezmocnosť • poníženie • ukrivdenosť, nespravodlivosť • strach

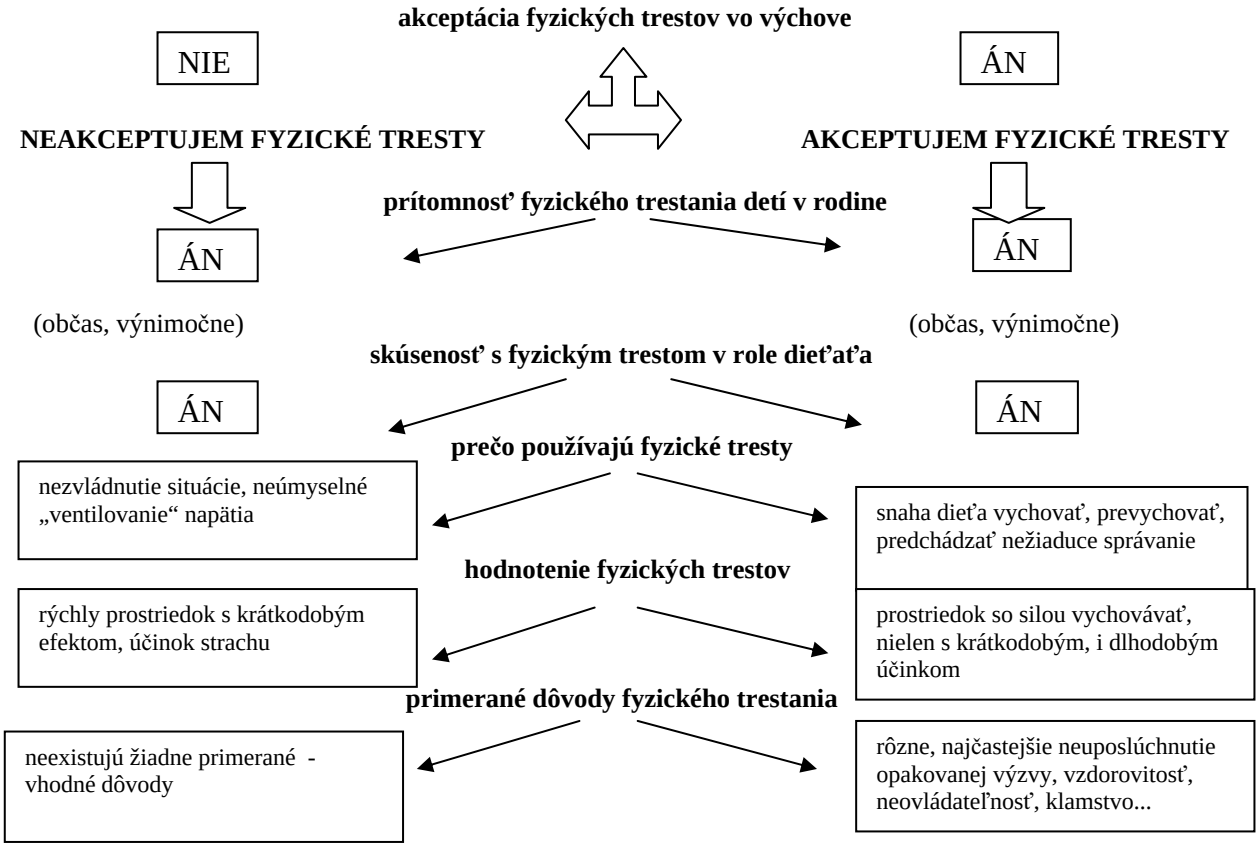
Vyberáme z vyjadrení participantov: „nikto ma nemá rád“, „keby som radšej zomrela“, „nemáš šancu to vrátiť“, „aký je svet nespravodlivý“... Pričom najčastejšie účastníci prežívali hnev až zlosť, pocit krivdy a nespravodlivosti. O niečo menej často vyjadrovali emócie smútku, ľútosti. Emotívna zložka bola sprevádzaná samozrejme i kognitívnou. Participanti sa vyjadrovali čo si mysleli o danej situácii a treste, či trestajúcom rodičovi. Najčastejšou myšlienkou bola nespravodlivosť, rodič bol opisovaný ako nespravodlivý. Ďalej sa jednalo o vyjadrenia typu nepochopenia rodičovho konania, deti ho v tom čase vnímali ako neprimerané, nerozumeli situácii, prečo rodič takto koná (svoje správanie často nepovažovali za nežiaduce). O rodičoch si niekedy mysleli, že sa nevedia ovládať („je nerváčka“). Postrehli sme i menej časté výroky typu: „vtedy to bolo normálne“, „zaslúžil som si...“ Tieto výroky boli u rodičov, ktorí akceptujú fyzické tresty vo výchove. Myslíme si, že práve tu zasahujú do hodnotenia situácie sebaobranné mechanizmy. Na jednej strane pozitívny obraz rodiča úzko súvisí s pozitívnym sebaobrazom. Na druhej strane pripustenie si svojich emócii ako dieťaťa môže byť ťažko zlučiteľné s predstavou, že i moje dieťa sa môže cítiť podobne ako ja v minulosti.

Na zamyslenie ostáva otázka: I keď rodičia hovoria o výchovnom zámere telesného trestu, môže mať v danom emocionálnom naladení a kognitívnom vnímaní či hodnotení situácie vôbec výchovný dosah? Nie je nakoniec výchovný zámer antivýchovným? Nakoľko si dieťa v emócii hnevu a hodnotením rodiča ako nespravodlivého uvedomí chybu? Je to vôbec možné? Sme názoru, že nie. Dieťa síce koná v budúcnosti možno viac v zhode s našimi požiadavkami, ale hlavným motívom je strach. Nemôžeme teda hovoriť o interiorizovaní nejakej požadovanej normy či pravidla. Je to len konanie pod vplyvom vonkajšej kontroly, pod vplyvom hrozby opätovného trestu. Telesný trest tak nemá výchovnú hodnotu. A to nás vedie k zamysleniu sa nad správnosťou názvu nášho príspevku – „Fyzické tresty vo výchove detí“. Správne znenie by skôr bolo: „Fyzické tresty vo „výchove“ detí“. Ak je výchova procesom, ktorý sleduje zámer rozvoja osobnosti, vytiahnutie jej potencionalít na povrch, ak má byť pomocou na ceste životom, nie je možné ju spájať s fyzickým trestaním. Telesné

tresty nemajú účinok podpory rastu osobnosti. Veď ako môže tak negatívne emocionálne prežívanie byť v zhode s rastom, rozvojom dieťaťa. Naopak, sú mu brzdou.

1.4 Porovnanie dvoch skupín participantov z hľadiska ich kladného respektíve záporného postoja k uplatňovaniu fyzických trestov

Graf 1. Znázornenie porovnania skupín participantov z hľadiska ich kladného resp. záporného postoja k uplatňovaniu fyzických trestov



Na základe predchádzajúcich výsledkov sme porovnali dve skupiny participantov. Grafické znázornenie na grafe č. 1. Prvú skupinu tvorili rodičia so záporným postojom k fyzickým trestom (ľavá strana grafického znázornenia), druhú skupinu rodičia s kladným postojom (pravá strana grafického znázornenia). Porovnávaním sme dospeli k spoločným i odlišným znakom.

Pre obe skupiny platí, že skôr menej často používajú prevažne ľahké fyzické tresty. Pričom participanti neakceptujúci fyzické trestanie, sú s ich používaním nestotožnení a následne po treste prežívajú negatívne emócie. Rodičia akceptujúci telesné tresty, sú presvedčení o ich oprávnenosti a ich negatívne emocionálne ladenie hodnotia len ako dôsledok nežiaduceho správania dieťaťa.

Rozdiel sme nepostrehli v odlišnej skúsenosti s trestaním participantov v role dieťaťa. Všetci rodičia prešli danou skúsenosťou (s výnimku jednej participantky). Môžeme tak konštatovať, že pre našu výskumnú vzorku pri utváraní postoju k fyzickým trestom nezohrala ich skúsenosť s trestami v detstve jednoznačnú determináciu. Prenášanie vzorov rodičov do

vlastného rodičovského správania sa odráža predovšetkým v rovnakej reakcii na nevhodné správanie dieťaťa (formou fyzického potrestania). Avšak táto skúsenosť je pre časť participantov akceptovaná ako vhodná, druhá skupina si utvorila i na základe tejto pre nich negatívnej skúsenosti záporný postoj k telesným trestom.

Zjednodušené zhrnutie vyjadrení participantov na otázky zdôvodnenia fyzického trestania detí bolo výrazne odlišné. Rodičia so záporným postojom k fyzickým trestom odpovedajú v zmysle vlastného zlyhania, nezvládnutia situácie. Naopak rodičia akceptujúci telesné tresty zdôvodňujú svoje tresty ako výchovné, prevýchovné či preventívne. Svoje konanie tak opisujú ako zámerné, uvedomelé. I oni priznávajú, že niekedy potrestajú i neprimerane v dôsledku nezvládnutia situácie, ale väčšina trestov sleduje zámer napraviť dieťa.

Odlišnosť medzi našimi dvoma skupinami je výrazná vo vnímaní a hodnotení telesného trestu. Rodiča s negatívnym postojom ho vnímajú ako tzv. rýchly prostriedok s krátkodobým efektom. Zväčša mu priznávajú istý krátkodobý efekt a zároveň zdôrazňujú, že dieťa koná žiaduce len z obavy, strachu pred trestom. Udávajú, že ide skôr o momentálnu nápravu správania, s takmer žiadnym dosahom do budúcnosti. Popierajú akýkoľvek možný formatívny účinok telesného trestu. Tvrdia, že naopak vidia jeho „anti-výchovné“ účinky. Rodičia s kladným postojom vnímajú telesné tresty odlišne. Považujú ich za formatívne, so silou výchovy. Veria, že v dôsledku jeho uplatnenia si dieťa dokáže uvedomiť chybu, poučiť sa z nej a následne sa zmeniť. Považujú ho za prostriedok nielen s momentálnym ale i dlhodobým účinkom.

Skupina rodičov akceptujúcich fyzické tresty nedokázala nájsť žiadne primerané dôvody pre ich uplatňovanie. Telesný trest hodnotia len ako nezvládnutie situácie rodičom. Naopak druhá skupina poukázala na rôzne dôvody, ktoré sú primerané pre uplatnenie telesných trestov. Pričom najčastejším dôvodom je neuposlúchnutie opakovanej výzvy rodičov, ale i vzdorovitosť, neovládateľnosť dieťaťa, klamstvá, podvody... U tejto skupiny sú skutočné dôvody, kedy rodičia uplatňujú fyzické tresty vo výchove detí v zhode s primeranými dôvodmi pre telesné trestanie (podľa názorov skupiny rodičov).

Záver

V úvode našej štúdie sme si položili viaceré otázky. Cestou kvalitatívneho výskumu sme sa pokúsili hlbšie nazrieť do subjektívneho vnímania, hodnotenia participantov rôznych aspektov fyzických trestov vo výchove. Aká je ich skúsenosť v detstve, následne v dospelosti v role rodiča, alebo dnes prarodiča, ktorý sa obzerá späť. V priebehu rozhovorov sme neobjavili jednoznačné determinanty utvárania istých postojov. Každý jednotlivec je skutočne neopakovateľný a tak sme dospeli k rôznym faktorom, ktoré ovplyvňujú pozitívny či negatívny postoj k fyzickému trestu.

Zaujímavé okamihy boli, keď samotní participanti hlbšie uvažovali nad svojou filozofiou telesného trestu. Môžeme povedať, že tú si niektorí prvýkrát hlbšie uvedomili a vytvárali práve v priebehu interview. Pre nás nebolo ľahké „oslobodiť sa“ od vlastnej filozofie a nezaujímať hodnotiace stanoviská.

V nami sledovaných rodinách sú uplatňované viac či menej intenzívne telesné tresty. Tie nie sú doménou len rodičov, ktorí ich akceptujú. Uvádzajú ich i rodičia, ktorí majú k nim naopak negatívny postoj. Predpokladáme, že rodičia, ktorí majú pozitívny postoj k fyzickým trestom, uplatňujú ich častejšie ako rodičia s negatívnym postojom. Je to samozrejme hypotéza, ktorú sme nepotvrdzovali ani nevyvracali. Istým potvrdením však je skutočnosť, že éra našich rodičov prešla výchovou „pevnej ruky“, kedy fyzické tresty boli širokou verejnosťou schvaľované a akceptované. Okrem jednej výnimky, všetci rodičia majú skúsenosť s neprimeranými trestami v role dieťaťa i v role rodiča. Dieťa je skutočne dostupným ventilom napätia, ktorý nám to nemôže vrátiť.

Zhodli sme sa, že je neľudské fyzicky trestať osoby, ktoré porušili zákon, základné spoločenské normy a pravidlá. Fyzické tresty vo väzenstve a v iných nápravno-výchovných zariadeniach považuje spoločnosť za nedôstojný postup a existujú zákonné opatrenia, ktoré sú ochranou pred fyzickými trestami ako niečím, čo je prekročením základných práv a slobôd. Zaujímavé však je, že danú otázku sme stále jednoznačne nedoriešili vo vzťahu k našim deťom, ktoré sú voči nám dospelým v stave bezbrannosti a závislosti. Okrem iného, deti svojim vlastným vzorom učíme riešiť konflikty, napätia cestou násilia. Zo strany silnejšieho uplatňujeme svoju moc. „Najväčším rizikom trestov je prenášanie mocenského modelu do ďalších vzťahov a vťahovanie ďalších účastníkov do vyčerpávajúcej hry kto z koho“ (Kopřiva, P. a kol., 2007, s.124).

Summary: The article solves a physical punishment in family education. An empiric part seeks an answer for the question of feelings, attitude, experience with an physical punishment. The author observe that at participants in two roles. Once at the parents role and second at the child role. The last part of article is based on previous comparison of results of parents group with possitive vs negative attitude on physical punishment of children.

Literatúra:

AULL, M.- JUNGWIRTH, P.- MENNERT-PUCHLER, F. 1999. *Konať proti násiliu na deťoch.* Humenné: Pro familia, ISBN 80-967964-1-0

BAKOŠOVÁ, Z. 2005. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: UK, ISBN 80-89236-00-6

BAKOŠOVÁ, Z. 1997. Tresty v rodine. In: *Dieťa v ohrození VII. „Násilie v rodine“*. Bratislava: Detský fond Slovenskej republiky, s. 34 – 39.

GAVORA, P. 2007. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: UK, ISBN 978-80-223-2317-8

MÁDROVÁ, E. 1998. *Zkuste být dítětem.* Praha: Portál, ISBN 80-7178-229-7

MATĚJČEK, Z. 1997. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál, ISBN 80-7178-138-X

VLČKOVÁ, M. 2001. *Týrané dieťa*. Bratislava: UK, ISBN 80-223-1574-5

MEDVEĎOVÁ, Ľ. Telesné tresty, verbálna agresia a konfliktovosť v rodinách pubescentov a ich súvislosť s premennými osobnosti. In: *Dieťa v ohrození VII. „Násilie v rodine“*. Bratislava: Detský fond Slovenskej republiky, s. 136 – 141.

KOPŘIVA, P.- NOVÁČKOVÁ, J.- NEVOLOVÁ, J.- KOPŘIVOVÁ, T. 2007. *Respektovat a být respektován.* Český Tešín: Finidr, ISBN 80-901873-7-4

Kontakt: Mgr. Vladimíra Zemančíková
Žilinská univerzita v Žiline
Fakulta prírodných vied
Katedra pedagogiky, psychológie a sociálnych vied
Hurbanova 15, 010 26 Žilina
Tel.: +421415136384
E-mail: vladimira.zemancikova@ fpv.uniza.sk

Závery z rokovania sekcie **Výchova v rodine**

- Úlohou školy je vytvoriť pre žiakov také prostredie, ktoré dokáže eliminovať vonkajšie rizikové faktory vyskytujúce sa v ich rodinách. Prostredníctvom rozvoja rezidiencie u svojich žiakov im pomáha budovať stratégie copingu a tak im zjednodušiť vyrovnávanie sa so záťažovými situáciami a adaptáciou na meniace sa podmienky.

- Súčasná rodinná výchova je na jednej strane charakterizovaná emocionalitou, vrelosťou a láskyplnosťou rodičov, avšak na strane druhej je poznačená prakticizmom a uskutočňuje sa bez vymedzenia výchovných cieľov.

- Jej obsah určujú prevažne iba skutky dieťaťa, na ktoré rodičia bezprostredne reagujú.
- Výchova by sa však mala oveľa viac zameriavať na perspektívu, nemala by mať teda len náhodný zasahujúci charakter.

- Do výchovného pôsobenia rodičovskej výchovy v dnešnej dobe výrazne zasahujú aj vplyvy okolitého sveta, či už vplyvy masmédií, ale aj negatívne vplyvy konzumnej kultúry v podobe drog, násilia a pod.

- Štýl rodinnej výchovy vplýva nielen na prítomné správanie a prežívanie, ale je aj determinantom mnohých charakteristík v dospelosti.

- Premeny rodiny charakterizované rozpadom tzv. tradičnej (viacgeneračnej) i nukleárnej rodiny (otec, matka a deti) a rastúcim podielom detí vyrastajúcich v neúplných rodinách. Takéto nároky pracovného trhu, zmeny životného štýlu a oblasť mediálneho pôsobenia vedou k novým vzorcom rodinného života s celou radou dôsledkov pre oblasť vzdelávania (veľký podiel počítačovej a televíznej zábavy, odklon od čítania, verbálnej komunikácie s deťmi, podnety pre medzigeneračnú i vrstovnícku socializáciu a iné).

Sekcia č. 3 - VÝCHOVA VO VOĽNOM ČASE

Priebežná pedagogická prax študentov v školskom klube detí

Simoneta Babiaková, SR

Príspevok vznikol ako jeden z výstupov projektu „Tvorba nových vysokoškolských učebníc pre študijný program Predškolská a elementárna pedagogika 1. stupeň VŠ štúdia Bc.“ podporený grantom KEGA č.3/4217/06.

Anotácia: Príspevok informuje o priebežnej pedagogickej praxi študentov 3. ročníka študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika - bakalársky stupeň na PF UMB v Banskej Bystrici v školských kluboch detí. Príspevok poskytuje aj názory a pripomienky študentov k realizovanej praxi, ktoré boli snímané dotazníkom. Zaujímavé sú návrhy študentov, ktoré môžu byť inšpiráciou pre budúcu organizáciu pedagogickej praxe podobného typu.

Kľúčové slová: školské kluby detí, pedagogická prax, ciele praxe, prieskum názorov a očakávaní študentov, výsledky prieskumu.

Úvod

Na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky PF UMB v Banskej Bystrici sa realizuje od školského roku 2005/06 študijný program Predškolská a elementárna pedagogika bakalársky stupeň. Absolventi môžu po skončení vykonávať profesiu učiteľ materskej školy alebo vychovávateľ detí mladšieho školského veku (v školskom klube detí, v centre voľného času a iných zariadeniach výchovy vo voľnom čase).

Priebežnú pedagogickú prax absolvovali študenti tohto študijného programu aj v školskom klube detí. Realizovaná bola v zimnom semestri v treťom ročníku štúdia. Keďže študijný program Predškolská a elementárna pedagogika - bakalársky stupeň prebieha na fakulte len tretí rok, prax organizovali učitelia Katedry elementárnej a predškolskej pedagogiky po prvý raz.

Pedagogická prax má pre študentov veľký motivačný význam. Stretli sa v nej s pedagogickou realitou, nazreli do tajomstiev profesie. Uvedomili si, že len v praxi si môžu overiť teoretické vedomosti, ktoré doteraz štúdiom nadobudli. Na prostredie školského klubu detí (ďalej len ŠKD) si študenti pamätajú z vlastných skúseností z detstva. Teraz mali možnosť skúmať, čo a ako sa vo výchove vo voľnom čase detí mladšieho školského veku realizuje. Porovnajú s pedagogickou realitou svoje predstavy, ktoré nadobudli v štúdiu na pedagogickej fakulte a ktoré si ponesú so sebou ako vlastnú prežitú skúsenosť s výchovnou činnosťou v ŠKD.

Ciele pedagogickej praxe

Ciele pedagogickej praxe v ŠKD sme formulovali podľa toho, aké vyučovacie predmety študenti absolvovali na PF. Smerujú k rozvíjaniu a dosahovaniu nasledovných kompetencií študenta:

I. Sledované kompetencie študenta vo vzťahu k dieťaťu :

- vedieť identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa v ŠKD
- vedieť identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa a ďalšieho osobnostného rozvoja

- vedieť identifikovať základný sociokultúrny rámec rozvoja sledovaného dieťaťa
- dokázať ovplyvňovať osobnostný rozvoj dieťaťa

II. Sledované kompetencie študenta vo vzťahu k procesu edukácie vo voľnom čase v závislosti od troch dimenzií (podľa Pávková, 1999)**:**

1. OBSAH
   - vedieť formulovať ciele edukácie vo voľnom čase vzhľadom k aktuálnemu rozvoju detí
   - vedieť stanoviť obsah voľnočasovej činnosti
   - vedieť plánovať a projektovať voľnočasové činnosti
   - vedieť vybrať adekvátne metódy, formy a prostriedky voľnočasových činností
   - realizovať naplánované voľnočasové činnosti
   - vedieť zhodnotiť priebeh a výsledky edukácie vo voľnom čase
   - na základe autoreflexie korigovať ďalšiu edukačnú činnosť vo voľnom čase

2. VZŤAHY
   - vedieť facilitovať edukačný proces výchovy vo voľnom čase
   - vedieť ovplyvňovať vzťahy medzi deťmi vo výchovnej skupine
   - vedieť spolupracovať s vychovávateľkou ŠKD a triednou učiteľkou
   - vedieť komunikovať s rodinou dieťaťa
3. PODMIENKY
   - schopnosť vytvárať pozitívnu socioemocionálnu klímu vo výchovnej skupine
   - poznať a dodržiavať zásady psychohygieny a bezpečnosti pri práci s deťmi
   - poznať pedagogickú dokumentáciu v ŠKD

III. Sledované kompetencie študenta vo vzťahu k sebarozvoju:

- vedieť reflektovať vlastnú edukačnú činnosť
  vedieť navrhnúť korekcie pre budúcu edukačnú činnosť.

(Babiaková-Ďurošová, 2006, s. 79)

Cvičné vychovávateľky z banskobystrických a zvolenských školských klubov detí aj študenti študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika absolvovali pred začatím praxe inštruktáž o podmienkach a organizácii priebežnej pedagogickej praxe. Oboznámili sa tiež s kritériami hodnotenia študenta na priebežnej pedagogickej praxi v ŠKD. Podstatné bolo, aby študent vedel naplánovať výchovnú činnosť (odpočinkovú, rekreačnú, záujmovú...), vedel ju zorganizovať a efektívne využiť prostriedky výchovy. Následne musel zvládnuť evalváciu vlastnej činnosti pomenovať rezervy a naplánovať ďalšiu výchovnú činnosť. Cvičná vychovávateľka mala konzultovať so študentom prípravu na výchovnú činnosť, pozorovať študenta v reálnej situácii výchovnej činnosti, vyplniť hodnotiaci hárok a dať študentovi spätnú väzbu o jeho výstupe.

Prieskum

Po skončení praxe sme urobili prieskum názorov a pripomienok študentov k práve realizovanej praxi v ŠKD. Odpovedalo 74 študentov 3. ročníka študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika bakalársky stupeň. Ako hlavný nástroj na získanie výskumných dát sme použili 13 položkový dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý obsahoval 11 štruktúrovaných otázok s možnosťou výberu jednej odpovede a 2 otvorené otázky. Prieskumom sme chceli zistiť:

- ***Aký názor majú študenti na obsah praxe?***

Tab.č. 1 Obsah praxe

odpoveď	počet	%
Rozhodne vhodný	26	35,1
Skôr vhodný	46	62,2
Skôr nevhodný	2	2,7
Rozhodne nevhodný	0	0
Spolu	74	100

Obsahom praxe v ŠKD boli odpočinkové, rekreačné, a záujmové činnosti. Študenti si mohli zvoliť činnosť po porade s cvičnou vychovávateľkou. Vhodné bolo, ak si študenti vyskúšali všetky menované druhy činností. Prípravu na vyučovanie študenti v ŠKD nerealizovali, pretože si vyžaduje náväznosť na povinné školské vyučovanie.

Ukázalo sa, že študenti vo väčšine prípadov označili obsah praxe ako skôr vhodný. Len 2 študentom sa javil obsah skôr nevhodný. Pravdepodobne to súviselo s obsahom činnosti v konkrétnom ŠKD.

- ***Aká bola organizácia praxe?***

Tab. č. 2. Organizácia praxe

odpoveď	počet	%
Rozhodne dobrá	10	13,5
Skôr dobrá	45	60,8
Skôr zlá	16	21,6
Rozhodne zlá	3	4,1
Spolu	74	100

Prax bola organizovaná v ŠKD pri základných školách v Banskej Bystrici a Zvolene jedenkrát v týždni. Študenti boli rozdelení do 4-5 členných skupín. Pripravovali sa na jednotlivé činnosti osobitne, takže v niektoré dni realizovali voľnočasové činnosti s žiakmi aj dvaja študenti po sebe. 60,8% študentov si myslí, že organizácia praxe bola skôr dobrá. 21,6% si myslí, že bola skôr zlá a 4,1% respondentov si myslí, že bola zlá. Tieto výsledky podľa nás súvisia so vzdialenosťou ŠKD (niektorí študenti museli cestovať z Banskej Bystrice do Zvolena). Nespokojnosť študentov môže súvisieť tiež s veľkým počtom študentov v jednej skupine. Nemalým problémom bolo aj to, že dopoludnia niektorí študenti absolvovali priebežnú prax v materskej škole a popoludní v ŠKD už boli unavení.

- ***Konzultovala cvičná vychovávateľka so študentmi prípravu voľnočasovej činnosti?***

Tab. č. 3 Konzultácie s vychovávateľkou

odpoveď	počet	%
Rozhodne áno	44	59,5
Skôr áno	16	21,6
Skôr nie	6	8,1
Rozhodne nie	8	10,8
Spolu	74	100

Väčšina respondentov podľa inštruktáže konzultovala prípravu voľnočasovej činnosti s cvičnou vychovávateľkou. Je to prirodzené, pretože študenti realizujú aktivity edukácie vo voľnom čase po prvý krát samostatne. Nemajú ešte potrebné skúsenosti. Rôzni študenti potrebujú rôznu mieru intervencie od cvičnej vychovávateľky. V inštruktáži sme navrhli, aby cvičné vychovávateľky vychádzali pri konzultácii z návrhu výchovného cieľa a z výchovných požiadaviek. Vychovávateľka by sa mala študenta pýtať:

- aké úlohy pripravil pre splnenie výchovných požiadaviek,
- či bude vedieť dať žiakom vhodné inštrukcie,
- aké metódy a formy použije,
- ako usporiada priestory školského klubu detí,
- aké pomôcky, či materiály využije,
- ako bude hodnotiť výchovnú činnosť.

10,8% študentov prípravu voľnočasových činností vôbec s cvičnou vychovávateľkou nekonzultovalo. Myslíme si, že to záviselo od cvičnej vychovávateľky, ktorá nedokázala odborne poradiť študentovi, pretože priebežnú prax v ŠKD viedla po prvý krát a nebola si v konzultáciách istá.

- ***Pomohla táto konzultácia študentom pri jej realizácii?***

Tab. č. 4 Pomoc pri realizácii

odpoveď	počet	%
Rozhodne áno	27	36,5
Skôr áno	27	36,5
Skôr nie	10	13,5
Rozhodne nie	7	9,5
nevyjadrili	3	4
Spolu	74	100

Väčšina študentov odpovedala, že im konzultácia pomohla v edukačnej činnosti vo voľnom čase, 13,5% študentov odpovedalo, že im skôr nepomohla, 9,5% rozhodne nepomohla a 4% respondentov sa nevyjadrili. To, že niektorým študentom konzultácia nepomohla, vyplýva pravdepodobne z toho, že niektoré cvičné vychovávateľky nedokázali študentom odborne poradiť v príprave voľnočasovej činnosti. Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky PF UMB pripravuje v rámci projektu KEGA č. 3/4165/06 špecializačné inovačné štúdium pre cvičné vychovávateľky ŠKD a učiteľky materských škôl „Rozvoj intervenčných spôsobilostí cvičných učiteľov pri vedení študenta na pedagogickej praxi“, ktoré sa začne v roku 2008.

- ***Získali študenti od cvičnej vychovávateľky dostatok rád a skúseností?***

Tab. č. 5 Rady a skúsenosti od vychovávateľky

odpoveď	počet	%
Rozhodne áno	13	17,6
Skôr áno	35	47,3
Skôr nie	16	21,6
Rozhodne nie	10	13,51
Spolu	74	100

Väčšina študentov získala od cvičnej vychovávateľky dostatok rád a skúseností. Ale našli sa aj takí študenti, ktorí od cvičnej vychovávateľky rady a skúsenosti skôr nezískali ako získali (21,6%). Dokonca boli takí, ktorí rozhodne dostatok rád a skúseností nezískali (13,5%). Pedagogická prax je aplikáciou teoretických poznatkov študenta. Študent si v reálnej pedagogickej situácii overuje poznatky z teórie. Spolupráca a komunikácia medzi študentom a cvičným vychovávateľom by mala byť vzájomným obohacovaním. Niekedy však vo vzájomnej komunikácii chýba otvorenosť, alebo priestor pre komunikáciu. Príčinou môže byť nedostatok ochoty na oboch stranách, alebo má študent málo príležitostí na konzultácie s cvičnou vychovávateľkou.

- ***Robila študentom príprava na voľnočasové činnosti problémy?***

Tab. č.6 Problémy s prípravou

odpoveď	počet	%
Rozhodne áno	2	2,7
Skôr áno	1	1,4
Skôr nie	44	59,5
Rozhodne nie	27	36,5
Spolu	74	100

Študenti väčšinou odpovedali, že im príprava na voľnočasové činnosti rozhodne nerobila problémy, alebo skôr im nerobila problémy. Len 2 študenti uviedli, že rozhodne mali s prípravou voľnočasových činností problémy. Tieto problémy môžu súvisieť s tým, že seminár, na ktorom sa študenti 3. ročníka učia projektovať edukačnú činnosť prebieha súbežne s priebežnou pedagogickou praxou.

- ***Mali študenti na realizáciu voľnočasových činností vhodné podmienky?***

Tab. č. 7 Vhodnosť podmienok

odpoveď	počet	%
Rozhodne áno	23	31,1
Skôr áno	32	43,2
Skôr nie	14	18,9
Rozhodne nie	5	6,8
Spolu	74	100

Študenti väčšinou uvádzali, že mali na realizáciu voľnočasových aktivít vhodné podmienky. 18,9% respondentov uviedlo, že skôr nemali vhodné podmienky a 6,8% respondentov rozhodne nemalo vhodné podmienky. Títo študenti vo svojej odpovedi zrejme reagovali na preplnenosť školských klubov. V niektorých oddeleniach, kde naši študenti praxovali je zapísaných až 30 žiakov. Inde sú zase nevyhovujúce priestory ŠKD. Niektoré oddelenia ŠKD realizujú výchovu vo voľnom čase detí v klasických učebniach. Mnohé priestory ŠKD nerešpektujú najmä psychologické a hygienické aspekty výchovy vo voľnom čase.

- ***Mali sa študenti možnosť zoznámiť s dokumentáciou v ŠKD***

Tab. č. 8 Zoznámenie sa s dokumentáciou ŠKD

odpoveď	počet	%
Rozhodne áno	36	48,6
Skôr áno	18	24,3
Skôr nie	18	24,3
Rozhodne nie	2	2,7
Spolu	74	100

24,3% respondentov sa skôr nemalo možnosť zoznámiť s dokumentáciou v ŠKD a 2,7% sa rozhodne s dokumentáciou v ŠKD nezoznámilo. Môžeme sa domnievať, že cvičná vychovávateľka nepovažovala za dôležité oboznámiť študentov s dokumentáciou v ŠKD. Je tiež možné, že nemala dokumentáciu v poriadku, alebo na túto činnosť sa jednoducho počas priebežnej pedagogickej praxe nenašiel čas.

- ***Aký názor majú študenti na to, či žiaci navštevujú ŠKD radi?***

Tab. č. 9 Navštevujú žiaci ŠKD radi?

odpoveď	***počet***	***%***
Rozhodne áno	*22*	*29,7*
Skôr áno	*43*	*58,1*
Skôr nie	*9*	*12,2*
Rozhodne nie	*0*	*0*
Spolu	*74*	*100*

Väčšina študentov si myslí, že žiaci navštevujú ŠKD, v ktorom praxovali radi. 12,2% respondentov si myslí, že ho skôr nenavštevujú radi. Môže to vyplývať z toho, že niektorí žiaci si v ŠKD úplne neuspokojujú svoje potreby a záujmy, nie sú spokojní s ponúkanými voľnočasovými alebo záujmovými aktivitami. Iní žiaci sa neradi vo svojom voľnom čase podriaďujú akýmkoľvek pravidlám a preto ŠKD nenavštevujú radi. Okrem toho, študenti boli v ŠKD len obmedzený čas, čo mohlo názor študentov skresliť. Žiaci sa niekedy v prítomnosti „návštevy“ v ŠKD správajú neprirodzene.

- ***Aký názor majú študenti na úroveň výchovy vo voľnom čase v konkrétnom ŠKD?***

Tab. č. 10 Úroveň výchovy v ŠKD

odpoveď	**počet**	**%**
Rozhodne dobrá	14	18,9
Skôr dobrá	46	62,2
Skôr zlá	10	13,5
Rozhodne zlá	4	5,4
Spolu	74	100

Väčšina študentov si myslí, že úroveň výchovy vo voľnom čase v ŠKD, kde praxovali je rozhodne dobrá alebo skôr dobrá. 13,5% respondentov si myslí, že je skôr zlá a 5,4% i myslí, že je rozhodne zlá. Úroveň výchovy vo voľnom čase závisí od obsahu výchovnej činnosti, od kvality vzťahov v ŠKD a od kvality prostredia. Dôležitú úlohu tu zohráva osobnosť vychovávateľa. Podľa nás si názor na úroveň výchovy vo voľnom čase v konkrétnom ŠKD študenti utvorili aj podľa toho, ako na nich zapôsobila cvičná vychovávateľka, aké obsahy výchovy vychovávateľka vyberala, aké vzťahy v ŠKD boli badateľné, ako na študentov zapôsobilo prostredie ŠKD.

- ***Čo bolo z požiadaviek na ukončenie praxe pre študentov najťažšie?***

Tab. č. 11 Najťažšie bolo

odpoveď	**počet**	**%**
Vypracovať charakteristiku jedného žiaka v ŠKD	22	29,7
Vypracovať charakteristiku špecifického prostredia ŠKD	19	25,7
Vypracovať protokol z hospitačnej činnosti v ŠKD	28	37,8
Vypracovať protokol z vlastnej výchovnej činnosti v ŠKD	5	6,8
Spolu	74	100

Študenti neboli jednotní v tom, čo bolo pre nich z požiadaviek na ukončenie praxe najťažšie. Pre niektorých (29,7%) to bolo vypracovanie charakteristiky jedného žiaka z ŠKD na základe pozorovania a rozhovoru so žiakom a vychovávateľkou. Pre iných (25,7%) to bolo

vypracovanie charakteristiky špecifického prostredia ŠKD. Pre 37,8% študentov bolo najťažšie vypracovať protokol z hospitačnej činnosti a následnú analýzu výchovnej činnosti cvičnej vychovávateľky alebo kolegu . Potešujúce je, že najmenej problémov mali študenti (6,8%) s vypracovaním protokolu z vlastnej výchovnej činnosti v ŠKD.

Študenti v ďalších pripomienkach k praxi odpovedali, že vypracovanie protokolu z hospitačnej činnosti mohlo negatívne ovplyvniť aj to, že si študenti pri výchovných činnostiach vzájomne pomáhali, čo skreslilo podľa nášho názoru hodnotenie výkonu jednotlivcov aj možnosť kvalitne vypracovať záznam z hospitácie.

Študenti sa voľne vyjadrovali k otázke:

- Čo by sa v budúcnosti v priebežnej pedagogickej praxi v ŠKD mohlo zmeniť? (Uvádzame autentické výpovede študentov.)

- aby prax v materskej škole a v ŠKD nebola v jeden deň,
- aby bola prax dlhšie - kým sme si zvykli na deti a deti na nás, prax sa skončila...,
- aby takáto prax bola už v 2. ročníku,
- vyberať za cvičné vychovávateľky mladé, nápadité a tvorivé osoby, nie vyhasnutých pedagógov,
- aby deti v ŠKD boli disciplinovanejšie,
- za prax treba prideliť v hodnotení študenta viac kreditov,
- aby cvičné vychovávateľky hodnotili študentov spravodlivo,
- aby fakulta vyberala cvičné vychovávateľky s vysokoškolským vzdelaním,
- podľa mňa by táto prax mala byť v 1. alebo 2. ročníku, aby si človek uvedomil, či ho takáto práca vôbec baví...,
- preložiť priebežnú prax do letného semestra v 2. ročníku, lebo teraz sme toho mali veľa...,
- znížiť počet študentov na praxi v jednom ŠKD,
- prax by mala byť premyslenejšia a ucelenejšia,
- aby prax bola len v jednom meste,
- ísť na prax k skúseným vychovávateľkám, ktoré dobre zvládajú vedenie ŠKD,
- mali by ste zistiť, či cvičná vychovávateľka nemá v čase praxe iné povinnosti,
- mali by ste zistiť aké sú materiálne a priestorové podmienky ŠKD,
- aby nám vychovávateľky vedeli viac pomôcť,
- zaradiť prax v ŠKD až po absolvovaní didaktiky,
- absolvovať viac náčuvov u cvičnej vychovávateľky,
- mali by sme dostať menej úloh na takú krátku prax,
- je náročné vypracovať toľko hospitačných protokolov, keď sme si museli navzájom pomáhať,
- prax má byť o prístupe k deťom, naučiť sa pracovať s nimi a nie vypisovať protokoly...,
- zmeniť deň, kedy bola prax realizovaná, nie v piatok, radšej v pondelok,
- potrebovali by sme viac informácií o praxi,
- mali sme si radšej robiť metodické zásobníky ako hospitačné protokoly,
- inak upraviť hodnotiacu škálu na hodnotenie študenta, nemalo by tam byť *vynikajúco,* lebo to nikto nemôže dosiahnuť...

Záver

Z výsledkov dotazníka a z uvedených výpovedí je jasné, že študenti sa o priebežnú prax v ŠKD zaujímali, chceli prispieť svojimi pripomienkami k jej skvalitneniu. Niektorí študenti nemali žiadne pripomienky k zmenám, skôr si priebežnú prax v ŠKD pochvaľovali. Určite to súvisí s tým, ako sa na praxi cítili, ako si porozumeli so žiakmi a cvičnou vychovávateľkou, ako sa im darilo v edukačnom procese. Dostali tak účinnú spätnú väzbu k vlastnej činnosti,

mohli sa znovu zamýšľať nad tým, či si správne zvolili študijný odbor a porovnať pedagogickú realitu so svojou predošlou predstavou.

Summary: In this article author enquires of Pedagogical practice in Primary school clubs. She describes specifics of the Pedagogical practice. The article presents outcomes of research, student´s opinions, obserervations, and well - turneds .

Literatúra:

1. **BABIAKOVÁ, S. – ĎUROŠOVÁ, E.** 2006. Hodnotenie študentov PdF UMB v Banskej Bystrici v študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika na praxi v školskom klube detí. In. *Otázky hodnocení studentů na souvislých pedagogických praxích.* Sborník z mezinárodního pracovního semináře. Brno : Pdf MU, 2006. ISBN 80-86633-67-5
2. **DOUŠKOVÁ, A.-PORUBSKÝ,Š.** 2006. *Vedenie študentov na odbornej učiteľskej praxi*. Banská Bystrica: PF UMB, 2006. ISBN 80-8055-899-X
3. **PÁVKOVÁ, J. a kol.** 1999. *Pedagogika voľného času*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80- 7178-295-5

Kontakt:

PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.
Pedagogická fakulta UMB
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Ružová 14, 974 11 Banská Bystrica
sbabiakova@pdf.umb.sk tel. 00421 4364858

Pohybová aktivita vo voľnom čase ako faktor zdravého životného štýlu študentov stredných škôl

(Physical activity during leisure time as an element of students' healthy lifestyle)

Jadwiga Daszykowska, PL

Abstrakt:
Príspevok analyzuje problematiku pohybových aktivít študentov stredných škôl z pohľadu podpory zdravého životného štýlu. Cieľom príspevku je zistiť skutočnú preferenciu voľnočasových aktivít v skúmanej vzorke študentov cez pohľad využívania voľného času s bližším priblížením sa k problematike pohybovej aktivity verzus zdravý životný štýl.

Kľúčové slová:
pohybová aktivita, voľný čas, zdravý životný štýl

Úvod

Pohybová aktivita je jedným z mnohých základných pilierov formujúcich zdravý životný štýl u človeka každého veku. Pohybom sa človek dorozumieva so svojím okolím. Pretože samotná pohybová aktivita človeka je špecifická tým, že spätne ovplyvňuje psychické procesy, je možné aplikovať motoriku aj na ovplyvňovanie psychického prežívania človeka. Odborníci upozorňujú na zvyšujúci sa nárast pasívneho trávenia voľného času mládežou prostredníctvom modernej techniky (počítač, televízia, hry), ktoré ochudobňujú mládež o aktívne pohybové prežívanie v podobe „dlhotrvajúcej pasivity" pre vyvíjajúci sa organizmus.

Jedným z priestorov, ktorý vytvára podmienky na realizáciu pohybových aktivít je oblasť voľného času. Voľný čas je najvhodnejším a najprijateľnejším pre realizáciu variabilností ponuky rekreačných aktivít, ponúkajúcich deťom dostatočné možnosti na podporu a rozvoj samotnej pohybovej aktivity. Prostredníctvom pohybových hier je možné samotnú aktivitu špecifikovať ako spontánnu, obohacujúcu, prebiehajúcu v príjemnej atmosfére s minimalizáciou príkazov (zákazov) zo strany dospelých. Takto majú deti a mládež v podobe šancí zapájať sa do aktivizujúceho procesu tvarujúceho zdravý životný štýl.

1. Voľný čas verzus pohybová aktivita detí a mládeže

V problematike analýz voľného času sa stretávame z dvomi typmi štúdii z humanistickej a inštrumentálnej perspektívy. Z humanistickej perspektívy sa voľný čas zaoberá hodnotami autentickosti človeka, ktorého cieľom je samotný človek, jeho vnímanie a konanie. Z inštrumentálnej perspektívy ide o konkrétne zameranie okrem iného aj na vlastnú zodpovednosť o svoje zdravie, jeho profylaxiu príp. liečbu.

V príspevku sú zohľadnené obe uvádzané stanoviská, nakoľko autonómia voľného času v súčasne „rýchlej" dobe prežívania sa navzájom prelínajú a skutočne záleží len na človeku, akým spôsobom zohľadní pohľad na svoje zdravie v rámci voľnočasových aktivít.

Význam a bližšiu charakteristiku voľného času neuvádzame, nakoľko sa jedná o koncepčne široko prepracovanú problematiku, na ktorú sa však zameriavame v spojitosti s vnímaním zdravého životného štýlu ako súčasti voľnočasových aktivít.

Voľný čas detí a mládeže je variabilným v porovnaní s voľným časom dospelých, nielen v záujmoch ale napr. aj samotnou kontrolou (dospelých, rodičov, vychovávateľov), organozovaním skupín (neformálne, rovesnícke) so snahou vyhnúť sa „nežiadúcemu" dozoru či kontrole. Analýzou koncepcie voľného času A. Kamińskiego (1965, s.75) podľa vekových kritérií (skupina detí a mládeže) je možné hovoriť o kategórii podmienenej časom (časovou

dotáciou) v spojitosti s domácimi a školskými povinnosťami založenej predovšetkým na báze dobrovoľnosti. Všetky činnosti sú vytvárané a realizované na spomínanej báze dobrovoľnosti (alebo organizované prostredníctvom dospelých), špecifické rôznymi činnosťami (oddpočinkové, relaxačné, zábavné, náučné) podporujúcich rozvoj osobnosti v kognitívnej, spoločenskej, umeleckej, športovej a technickej oblasti.

Voľný čas je obohacujúcich zdrojom pri rozvíjaní a sebarealizácii osobnosti mladého človeka, jeho vlastností, ktorými sú: dobrovoľnosť, aktívna zaiteresovanosť, podpora emocionálneho prežívania (prostredníctvom hier) a predovšetkým uvedomovanie si „dôležitých" povinností, ktoré vyplývajú zo samotného statusu dieťaťa potrebných k vnímaniu voľného času ako fenoménu každodenného života spoločnosti.

Podpora dnešnej generácie detí a mládeže k vnímaniu pohybu ako nevyhnutnej a dôležitej potrebe života zostáva strategickou úlohou (nielen) v problematike voľného času. Stretégiu vnímania má nielen rodina, ale predovšetkým celá spoločnosť nakoľko tá, prostredníctvom rôznych médií, periodík predstavuje vzory bez cenzúry, s ktorými sa deti a mládež častokrát stotožňujú (bohužial patria k nim mnohokrát aj vzory k negatívnym javom). Podmienky a možnosti pre aktívne využívanie voľného času sú v rukách nás všetkých, pretože len prevenciou a pozitívnymi vzormi podnietime deti a mládež k aktívnemu a zmysluplnému využívaniu voľného času v kontexte zdravého životného štýlu (Daszykowska, Żółtek 2002, s. 369).

Potreby detí a mládeže je potrebné zabezpečovať okrem iných z pohľadu pohybových aktivít, ktoré sú realizované aj počas vyučovania (povinné, nepovinné predmety), ale predovšetkým po vyučovaní ponúkaných školskými inštitúciami, centrami voľného času, neziskovými inštitúciami, rodinou alebo regionálnymi centrami. V záujme naplnenia cieľa voľného času (Kováčová 2007, s. 23), je vhodné ponúkať žiakom záujmovú činnosť zameranú najmä na oddychové činnosti (napr. záujmové útvary zo športovo-výchovnej oblasti), a zároveň znížiť ponuku záujmových útvarov pripomínajúcich vyučovacie hodiny konkrétneho predmetu.

2. Pohybová aktivita pri podpore zdravia

Pohybová aktivita je všeobecne charakterizovaná v podobe fyzických cvičení, ktoré je možné ponímať aj vo forme aktívneho oddychu ako súčasť zábav, cvičení alebo aktivít špecifických pre konkrétnu športovú disciplínu napomahajúcu v podpore emocionálneho prežívania (radosti, šťastia, spokojnosti), oddychu a zdravia, stimulácii odolnosti, fyzických schopností a i. Komplexne pohybová aktivita človeka pôsobí ako faktor proxylaxie pred nežiadúcimi civilizačnými ochoreniami, ktoré mohli (a môžu) byť dôsledkom žiadnej resp. minimálnej pohybovej aktivity (Daszykowska 2005, s. 222).

Základom zdravého štýlu života človeka je predovšetkým uvedomenie si hodnôt svojho zdravia a kvality životného prežívania s profylaxiou v predchádzaní chorôb a možných úrazov. Spôsob ponímania zdravého životného štýlu podľa M.Lalonde je chatrakteristickou črtou každého človeka v kolobehu vysvetľovania a zdôrazňovania dôležitosti zdravého životného štýlu v podobe rozhovorov rodiča s deťmi, pedagóga so žiakmi, lekára s pacientmi a pod. Ochrana zdravia je v podstate zložená z činiteľov: vlastného uvedomenia si podstaty a dôležitosti, minimalizovania stresových faktorov v prostredí (domácom, školskom, pracovnom), dostatočnej pohybovej aktivity a schopnosti vedieť aktívne relaxovať. V uvedenej súvislosti autor hovorí o zainteresonovanosti jednotlivých činiteľoch ovplyvňujúcich zdravie prostredníctvom numerických ukazovateľov: dedičnosť 10-15%, prostredie 25-35%, odborná lekárska starostlivosť 10-20%, činitele viažúce sa na samotný spôsob života do 50% (Kiełbasiewicz-Drozdowska 2001, s. 51).

Potrebu aktívneho pohybu detí a mládeže považujeme ako súčasť podpory jedincom pri riešení krízových situácií, ktorej zámerom je uspokojovanie životných potrieb jedinca.

Zapojenie pohybu v plánovaní a uskutočňovaní presných pohybov je súčasťou všetkých pohybových aktivít, ktoré sú aplikované formou profylaxie alebo korekcie (Kováčová 2006, s. 34-35)[49]. Predpokladom zvyšujúceho sa zapájania pohybových aktivít môže byť aj ustálenie preferencií detí a mládeže vo využívaní voľného času, uvedomenie si úlohy aktívneho pohybu pre vlastné zdravie, udržiavanie si primeraného fyzického a psychického stavu sźu podmienkami, ktoré sú základnými kameňmi oblasti zdravého životného štýlu, ktorý je aj súčasťou výskumného zámeru empirickej časti príspevku.

3. Metodika výskumu

Výskumná sonda bola realizovaná v roku 2007 v Podkarpatskom regióne (konkrétne bol výskum realizovaný v prímeských a mestkých častiach v oblasti mesta Rzeszowa) so zameraním sa na využívanie voľnočasových aktivít študentov stredných škôl (N=123 študentov z toho 74 dievčat, 49 clapcov). Výber škôl v danom regióne bol podmienený konkrétnymi premennými, a to: porovnateľnými podmienkami školského prostredia, v ktorom sa vzdelávajú žiaci a závislé od podmienok telesnej výchovy. Každá školská inštitúcia zainteresovaná do výskumu vlastnila (alebo mala možnosť užívať) priestory telocvične a školského ihriska. Z každej výskumnej inštutúcie bol aktívny aspoň jeden pedagóg telesnej výchovy s minimálne s certifikátom trénera 1.stupňa oprávňujúcim vykonávať konkrétnu športovú disciplínu. Pri hodnotení jednotlivých aktivít bola využitá metóda diagnostickej sonda pozostávajúca zo 14 položiek (otvorených otázok), v ktorých mal každý respondent vyjadriť svoj názor bez toho, aby sa posudzovala správnosť či nesprávnosť daných odpovedí.

4. Interpretácia výsledkov výskumnej sondy

Jednotlivé spracované výsledky sú podrobným pohľadom na aktívne vnímanie voľného času respondentmi stredných škôl v Poľsku.

Vo všeobecnosti sa voľnočasovým aktivitám študenti denne (v školskom aj domácom prostredí) venujú v rozsahu od 20 minút až do 1,5 hodiny (76%). ¼ z nich uvádza časový rozsah do dvoch hodín. Viac ako ½ študentov uvádza vyšší rozsah časovej dotácie prináležiacej voľnému času v hodnotách od 3 do 4 hodín, ktoré najčajtejšie využívajú v poradí: pomoc v domácnosti (domáce práce, starostlivosť o mladších súrodencov), pomoc v hospodárstve (v záhrade, pri chovateľstve) s tým, že voľný čas pre svoje hobby je maximálne do dvoch hodín spojený s prípravami na vyučovanie. Zaujímavými boli aj výpovede študentiek, ktoré hovorili o nedostatku voľného času, pretože po vykonaní pomocných prác týkajúcich sa výpomoci v podnikaní svojich rodičov, nemajú čas na svoje obľúberné činnosti.

Na otázku **Ako využívaš voľný čas po vyučovaní?** (Graf 1) boli študentami uvádzané nasledovné informácie platné v skupine:

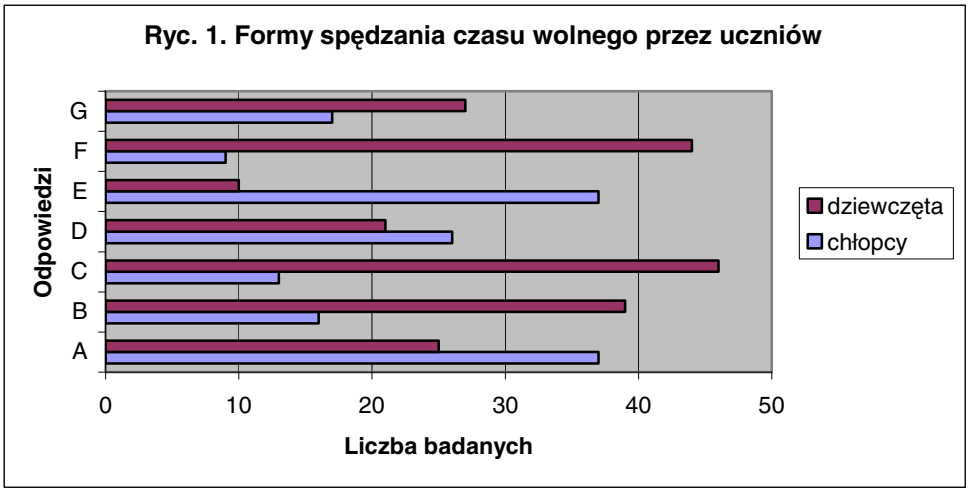
→ **chlapcov:** (A) loptové hry, (E) počítačové hry, (D) využívanie internetu;

→ **dievčat:** (C) počúvanie rádia, (F) čítanie kníh, (D) využívanie internetu.

Znepokojúcim faktorom vo využívaní voľného času je najmä nízky podiel pohybových aktivít v skupine dievčat, ktoré je možné špecifikovať v podobe „domáceho" centrovania voľného času v známom vlastnom prostredí (televízia, internet, počítač).

[49] v danej súvislosti autorka (c.d, s.34) predstavuje psychomotorickú terapiu aplikovateľnú v troch paralelne prelínajúcich sa líniiách (prevenčnej, diagnostickej a terapeutickej).

GRAF 1 **Voľnočasové aktivity študentov stredných škôl**



Legenda:

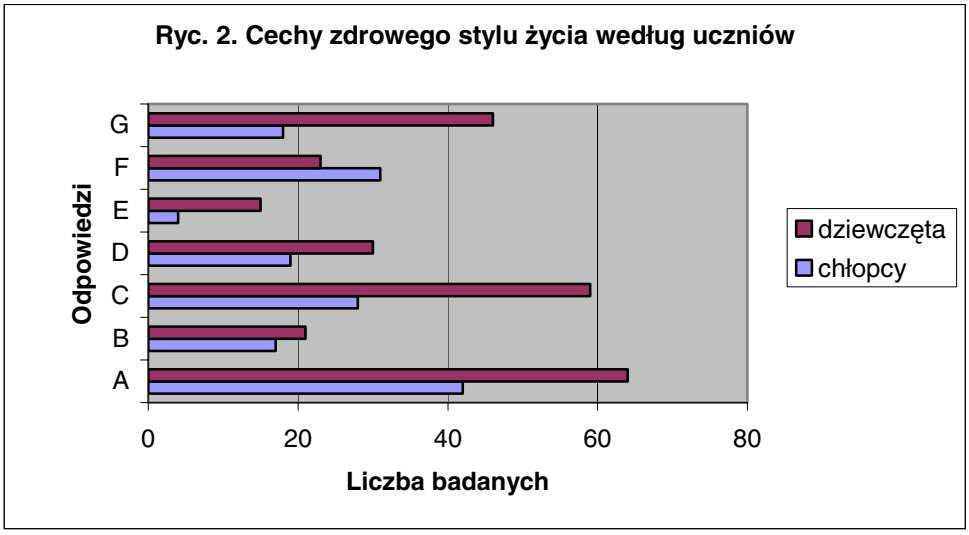
A využívanie športových aktivít,
B sledovanie televízie,
C počúvanie rádia,
D využívanie internetu
E počítačové hry
F čítanie kníh, časopisov
G hobby (bližšie špecifikované v texte)

Pohybová aktivita (položka A) ako súčasť voľnočasových aktivít dominovala v skupine chlapcov, ktorí uvádzali aktívnu účasť 2 až 3-krát týždenne. Celkove o športové aktivity, ktoré organizuje každá školská inštitúcia bol zaznamenaný záujem zo strany študentov (chlapci, aj dievčatá) nasledovne: o aktívnu účasť napr. v podobe aktívneho členstva Športového klubu školy (Szkolnego Klubu Sportowego, SKS), kde aktérmi SKS boli v prevažnej miere chlapci (34%). V rámci výmenných pobytov malo záujem o členstvo 38% študentov, ktoré neboli študentami danej školskej inštitúcie. Z ostatných športových aktivít, ktoré boli najčastejšie preferované študentami sú rekreačné a kondičné plávanie(75%), posilovanie (chlapci), aerobik (dievčatá 7%).

Iné záujmy, ktoré študenti uvádzali po vyučovaní sú (z položky G) napr. hry na nástrojoch v ľudovej škole umenia (15%) a vyučovanie cudzích jazykov (10%), návšteva internetovej kaviarne (16%), kamarátske stretnutia (63%), návšteva kina (58 %), návšteva koncertu (17 %), návšteva diskoték (14 %) a i. Zaujímavosťou v uvádzaných položkách respondentov je zaraďovanie charitatívnej starostlivosti (v zmysle starostlivosť o chorých, zabezpečovanie zbierok pre znevýhodnené deti), ktorú študenti taktiež považujú ako súčasť voľného času.

Základným predpokladom zdravého životného štýlu je dodržiavanie správnej životosprávy ako vyplýva z výpovedí respondentov (Graf 2).

Graf 2 **Vlastnosti zdravého životného štýlu sprostredkované študentmi**



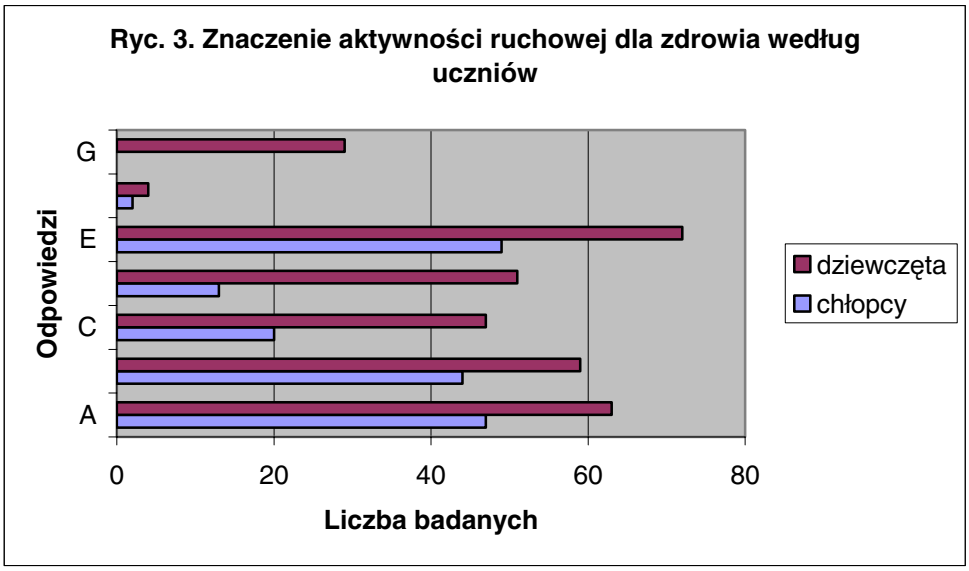
Legenda: A životospráva **B** predstavy a ich prežívanie **C** nedostatok vášne (náruživosti) **D** nedostatok stresu **E** radosť zo života **F** pohybová aktivita **G** racionálny oddych

Zjednocujúcim elementom nevhodného prežívania zdravého životného štýlu bol nedostatok oddychu v podobe relaxačnej a oddychovej činnosti v ponímaní voľného času, čoho dôkazom sú výpovede respondentov typu po fyzickej práci nasledoval pasívny odpočinok, po psychickej činnosti – oddych aktívny). K vlastnostiam zdravého životného štýlu z výpovedí sú zaraďované aj zložky týkajúce sa predstavivosti o budúcnosti a prežívania radosti zo života.

Na otázku: **Aká je rola pohybovej aktivity z pohľadu zdravia človeka?** konštatujeme nasledovné. Z výpovedí stredoškolákov (Graf 3) uvádzame konkrétne položky odpovedí: podpora zdravia, predlžovanie života, podpora fyzickej kondície, podpora psychickej kondície so znižovaním stresovej záťaže, zlepšenie koordinačných schopností a. i. Zaujímavým tvrdením o role pohybovej aktivity je fakt, že dievčatá (N_d=28) považujú aktívny pohyb za dôležitú súčasť života, ktorého výsledkom je formovaná postava.[50]

[50] uvedená skutočnosť sa vo výpovediach chlapcov nevyskytovala (pozn. autorky príspevku).

Graf 3 **Pohybové aktivity ako súčasť zdravého životného štýlu**

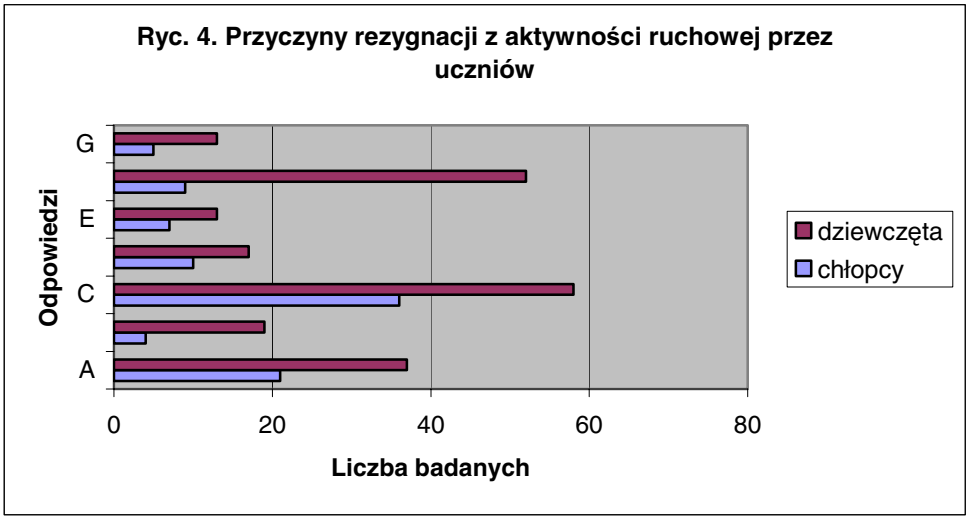


Legenda: A predlžovanie života
B zlepšenie fyzickej kondície
C zlepšenie psychickej kondície
D zlepšenie v odolnosti proti stresu
E radosť zo zdravia
F nič sa nezmení
G podpora figúry v ponímaní postavy

Spokojnosti študentov so svojou fyzickou kondíciou bola zistená u viac ako ½ študentov v pozitívnom ponímaní „spokojný" (N=59 z 44 chlapcov), „veľmi vysokú spokojnosť" poukazoval počet 25 študentov a nespokojnosť vyjadrilo 16% študentov gymnázia.
Študenti (N=79) potvrdili, že pravidelnou pohybovou aktivitou sa u nich nastalo zlepšenie v telesnej výkonosti, odolnosti a znížila sa celková chorobnosť jedincov. Jedna zo študentiek na margo role pohybovej aktivity verzus zdravie človeka napísala „ zlepšenie v nadväzovaní kamarátskych kontaktov v skupine spolužiačok" (poukázala na socializačnú funkciu pohybových činností).

K odpovedi na otázku **Aké sú príčiny, že aktívne nešportujem?** sa vyjadrili všetci respondenti. Najčastejšou príčinou rezignácie z pohľadu pohybovej aktivity patrí predovšetkým celou skupinou priznaná lenivosť – pohodlnosť (bližšie Graf 4). K ďalším dôvodom patrili nedostatok príležitostí na šport z pohľadu ponuky priestorov alebo z nedostatku financii ako súčasť vybavenosti (športové náradie, oblečenia, športové pomôcky), iné záujmy alebo vplyv rodiny či rovesníkov.

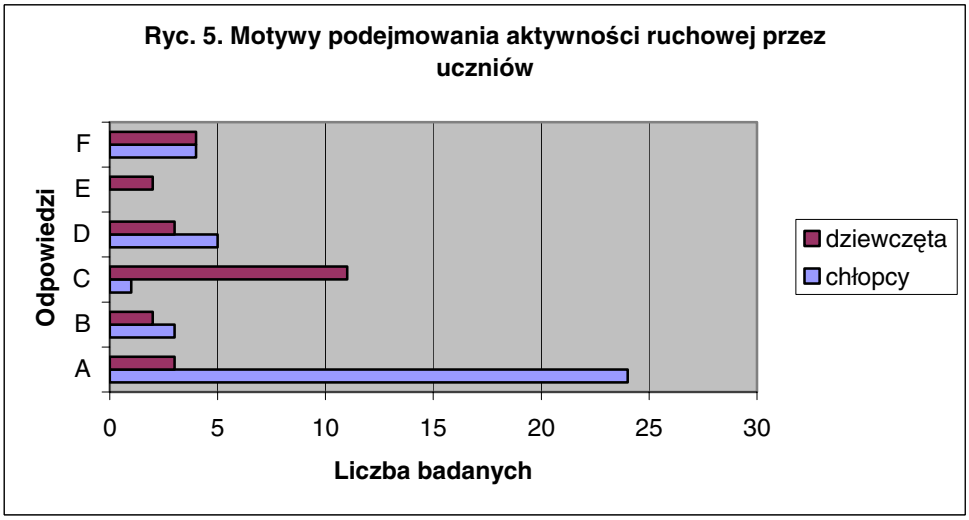
Graf 4 **Príčiny rezignácie k pohybovým aktivitám**



Legenda: A návyky, zvyklosti
B nedostatok voľného času
C lenivosť
D nedostatok financií
E nedostatok príležitosti k pohybovým aktivitám
F iné záujmy
G vplyv ropdiny, kolegov

Motivácia k pohybovým aktivitám (Graf 5) bola ovplyvnená v skupine chlapcov samotnou fyzickou kondíciou pred ostatnými motivačnými ukazovateľmi a v skupine dievčat zameraná ako súčasť starstlivosti o postavu (z fyzickej stránky). Z výrokoch oboch skupín sa objavili aj vyjadrenia typu, ktoré považujeme za súzčasť zdravého životného štýlu napr: podpora nálady (v zmysle emocionálneho prežívania), starostlivosť o zdravie, *zbavenie sa „nadbytočnej" telesnej váhy* (redukcia obezity) alebo ako súčasť rehabilitácie (v skupine dievčat

Graf 5 **Motivácia študentov k pohybovým aktivitám**



Legenda: A starostlivosť o fyzickú kondíciu

B starostlivosť o zdravie
C starostlivosť o postavu
D zlepšenie nálady, emocionálneho prežívania
E vyhováranie sa bez konkrétneho dôvodu
F redukcia obezity

Pri práci s nedokončenými vetami týkajúcich sa pohybovej aktivity ako súčasti voľného času, sa dozvedáme z výpovedí študentov nasledovné: **Učitelia ma k pohybovej aktivite povzbudzujú prostredníctvom ...**

→ *pochvaly za výkony na hodinách telesnej výchovy,*
→ *podpore pri výbere záujmového útvaru (krúžku) športového charakteru,*
→ *rozhovorom, že aktivita je dobrá k podúpore zdravia,*
→ *pripomienok o deťoch s pohybovým postihnutím, ktoré to majú v živote ťažké a i.*

Vyskytli sa aj také odpovede, ktoré považujeme za nepedagogické, ale aj napriek tomu ich uvádzame ako skutočnosti, s ktorými sa študenti zo strany pedagógov stretávajú:

→ *pani učiteľka hovorí, že matematika je najdôležitejším predmetom,*
→ *hovoria nám v škole, že kopaním do lopty (hádzaním) si môžeme ublížiť a ničoho tým nedosiahneme (nič sa nenaučíme, k ničomu to hádzanie loptou nie je prospešné),*
→ *nikdy sme nevideli, že by náš pán učiteľ z Wf...e kondične behával alebo sa bicykloval a nám prikazuje ako športovať a i.*

Študenti gymnázii považujú za postačujúce pohybovú aktivity ako súčasť hodín telesnej výchovy, nakoľko je podľa ich vyjadrení taká náročná na výkony a kondíciu, že svoj voľný čas orientujú skôr na pasívne formy voľnočasových aktivít, ako je sledovanie televízie, počúvanie rádia, hry na PC alebo chat po internete. K obľúbeným pohybovým aktivitám gymnazistov patria hry s loptou, ktoré niekedy uprednostnia pred pasívnym prežívaním voľného času. Celkovú nechuť resp. odpor voči telesnej výchove vzhľadom na vysoké požiadavky na konkrétne športové výkony požadované zo strany vyučujúceho vyjadrili 4 chlapci a 7 dievčat z celkového počtu respondentov.

Celkovo postoj gymnazistov k zdraviu je formovaný skôr po pasívnej stránke v zmysle napr. majú znalosti v pomenovávaní determinantov zdravia, škodlivým vplyvom na zdravie a dokážu diferencovať správnosť a nesprávnosť konania voči vlastnému zdraviu. Aj napriek uvedenému je ich pohybová aktivita sporadická, limitovaná len na prostredie školy počas vyučovacích hodín. Pri vytváraní športových príležitostí školskou inštitúciou (prostredníctvom SKS-u alebo akcií pri konkrétnych príležitostiach) sa gymnazisti zapájali do turnajov aj mimo edukačného procesu predovšetkým sa to týkalo najmä loptových hier : hádzanej, halového futbalu a basketbalu.

V porovnaní s gymnazistami výskumná sonda dokazuje, že študenti stredných škôl (učňovské školy)majú dostatok voľného času, počas ktorého môžu realizovať športové aktivity v porovnaní s gymnazistami, ktorí okrem školských povinností majú povinnosti voči rodičom (práca v domácnosti, v hospodárstve alebo v podnikaní), ktoré v porovnaní študenti stredných škôl neuvádzajú. Aj napriek väčším príležitostiam k pohybovej aktivite sa študenti najčastejšie zaoberajú aktivitami pasívneho charakteru (pozeranie televízie, „surfovanie" po internete, počúvanie konkrétnej rozhlasovej stanice), ktoré možno považovať za aktivity rekreačného charakteru.

Vzorom k pohybovým aktivitám sú samotní pedagógovia (čo si mnohokrát neuvedomujú), ktorí na jednej strane môžu študenta zaujať a viesť k aktívnemu prežívaniu voľného času prostredníctvom pohybových hier, loptových hier, turistiky či plávania, naopak na strane druhej neopodstatnenými nárokmi na fyzický (športový) výkon „motivujú" študentov k pasívnej činnosti, a tým vytvárajú odpor, nevôľu akejkoľvek fyzickej aktivite („nútenie" vo forme musíš, lebo prepadneš môže mať negatívny dopad v psychosomatickom prežívaní konkrétneho študenta/tky).

Zhrnutie

Podpora detí a mládeže k aktívnemu prežívaniu v zmysle pohybových aktivít je jedným z mnohých celkov zdravotnej edukácie. Rozvíjanie obľúbenosti k športovým aktivitám môže viesť deti k dôležitému faktu, že sa šport stane súčasťou ich života vo forme amatérskych neskôr profesionálnych tréningov. Zároveň aktívnym postojom k pohybu formujeme aj svedomitosť, zodpovednosť a snahu k zdravému životnému štýlu od raného veku.

V čase konzumného štýlu života je podpora aktivity súčasťou vzdelávania detí a mládeže na všetkých úrovniach, nakoľko podmienky a prostredie sú dôležitou súčasťou formovania záujmov k športu v akejkoľvek aktívnej forme prežívania. Rolu, ktorú zohráva rodina, škola a spoločnosť je zrkadlením starostlivosti a záujmu o vyvíjajúcu sa mladú generáciu, ktorej postoj k aktívnemu pohybovému prežívaniu bude aj základným pilierom pre generáciu ich potomkov.

Ponuka voľnočasových aktivít či už v podobe záujmových útvarov alebo rekreačných aktivít je cestou k aktívnemu prežívaniu pohybu a zároveň formovaniu človeka v prostredí smerujúceho k zdravému životnému štýlu.

„Myślę globalnie, działam lokalnie" prirovnanie dokazuje, že správny smer aktivít, činností, ktoré sú predpokladom zdravého životného štýlu sa odzrkadlia aj v konaní a záujmoch „najmladších článkov" spoločnosti, v našom prípade sa jedná o skupinu detí a mládeže.

Literatúra:

DASZYKOWSKA, J. 2005, Aktywność ruchowa nauczycieli a kreowanie zachowań prozdrowotnych. In: J. Kuźma, J. Morbitzer (eds.): *Edukacja – Szkoła – Nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*. Kraków. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej. 222-226 s. ISBN 83-7271-338-3

DASZYKOWSKA, J., ŻÓŁTEK A. 2002, Uczestnictwo w kulturze a wychowanie do czasu wolnego. In: J. Sowa, E. Piotrowski, J. Rejman: *Wychowanie, profilaktyka, resocjalizacja. W poszukiwaniu doskonalszych systemów w skali makro i mikro*. Rzeszów, PODN, 363-378 s. ISBN 83-88987-26-7

KAMIŃSKI, A. 1965. *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*. Wrocław. Zakład Narodowy im. Ossolińskich. 285 s.

KOVÁČOVÁ, B. 2006. Psychomotorická terapia. In: *Pán učiteľ*, I, č.7-8, 34-35 s., ISSN 1336-7161.

KOVÁČOVÁ, B. 2007. *Monitoring aktuálnej krúžkovej činnosti v základných školách*. In: *Vychovávateľ*, LIV, 23-26 s., ISSN 0139-6919.

Summary:

The article deals with the concern of physical activity of junior high school students during their leisure time in the context of healthy lifestyle. The aim of the taken research is to define the preferences concerning the leisure time activities. The research also makes attempts to define the level of subjects' awareness concerning the connection of physical activity and healthy lifestyle.

Key words: physical activity, leisure time, healthy lifestyle

Kontakt:

Dr Jadwiga Daszykowska
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie w Stalowej Woli
Instytut Pedagogiki
ul. Ofiar Katynia 6

37-450 Stalowa Wola
Tel. praca: 015 642 25 33
jdaszykowska@neostrada.pl
jdaszykowska@gmail.com

Z originálu preložila PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Záujmová činnosť a voľný čas žiakov stredných škôl: Teória a prax

Emília Fulková, SR

Anotácia: V odbornej štúdii je prezentovaný teoreticko-praktický pohľad na voľný čas a záujmovú činnosť žiakov, ktorá je jednou zo zmysluplných aktivít trávenia voľného času. V teoretickej rovine sú charakterizované základné pojmy ako voľný čas, záujem, záujmová činnosť a druhy záujmovej činnosti. Taktiež je špecifikovaná stredoškolská mládež a možnosti jej zapojenia do zaujímavých aktivít v rámci jej voľného času. V praktickej rovine na základe realizovaného prieskumu sú v tejto súvislosti uvedené konkrétne zistenia, ako mládež zo stredných odborných škôl trávi svoj voľný čas.

Kľúčové slová: voľný čas, záujem, záujmová činnosť, druhy záujmovej činnosti, stredoškolská mládež, prieskumné zistenia.

Úvod

Problematika empirického zachytenia voľného času a starostlivosti príslušných inštitúcií o formy jeho využívania nie je nová. Osobnosť žiaka sa totiž neformuje len v priebehu vyučovania, ale aj v čase mimo neho. Veľa žiakov nevie, ako zmysluplne využiť svoj voľný čas. Náhradou vlastnej aktivity sa stáva virtuálna realita, v niektorých prípadoch to je dokonca agresia a násilie voči iným. V budúcnosti to môže byť ešte horšie.

Záujem, záujmová činnosť a ich podstata spočíva v radosti, v pocite naplnenia, v niektorých prípadoch aj v zážitku, ktorý vyvolávajú. Podnety k nim vyvierajú z vnútra osobnosti a tým sú pre ňu neopakovateľným čarom.

Odborná štúdia sa venuje niektorým teoretickým charakteristikám pojmov s ňou súvisiacich a prezentuje niektoré konkrétne výsledky empirického prieskumu zameraného na voľný čas a záujmovú činnosť stredoškolskej mládeže.

Charakteristika základných pojmov

Problematikou voľného času sa zaoberá pedagogika, andragogika, psychológia, sociológia, ako aj iné vedy koncentrujúce sa na človekom a jeho interakciu s prostredím. Z tohto dôvodu sa v odbornej literatúre môžeme stretnúť s definíciami, kde rozliční autori akceptujú rozličné aspekty, ktoré sa javia z ich profesionálneho hľadiska ako významné.

V. Spousta a kol. (1997, s. 30) chápe voľný čas ako čas, ktorým človek disponuje po splnení si pracovných, študijných a iných povinností vyplývajúcich z jeho sociálnej pozície, ktorú v spoločnosti zastáva. Týmto časom môže človek disponovať podľa vlastného rozhodnutia a voľby, na uspokojenie vlastných potrieb, záujmov a sebarealizácie. U študujúcej mládeže možno o voľnom čase hovoriť po skončení vyučovania, napísaní domácich úloh, príprave do školy, po uspokojení fyziologických potrieb – jedla a spánku – a po vykonaní ďalších povinností. Typické je, že voľný čas je sférou slobodnej voľby, výberu možností jeho vyplnenia podľa svojich vlastných subjektívnych kritérií, potrieb a záujmov. Tradične sa o voľnom čase hovorí len v protiklade s prácou alebo štúdiom, takže sa o ňom uvažuje predovšetkým u dospelých, detí a mládeže. V skutočnosti je aktuálny už od ranného detstva v súvislosti s hrou v pravom zmysle slova.

Voľný čas je dôležitý aj z hľadiska psychického vývinu. Základnými znakmi voľného času, ako sme už uviedli, sú sloboda a voľnosť. Je to sféra slobodnej voľby, výberu možností na jeho vyplnenie. To závisí od mnohých faktorov osobnosti, hlavne od veku, pohlavia, záujmov, psychických a fyzických predpokladov, ako aj od zdravotného stavu, sociálneho prostredia a v nemalej miere od výchovy. Záujmová orientácia a výber, voľba činnosti ako aj voľnočasových aktivít sú vždy istým spôsobom limitované osobnosťou a

možnosťami, podmienkami prostredia. Hodnota voľného času je podmienená len objektívne, t.j. nielen tým, čo človek robí, ale aj subjektívne, t.j. i tým, ako prežíva to, čo robí. Súhrnne povedané, aktivity voľného času majú prispieť k plnej realizácii osobnosti vo všetkých zložkách jej harmonického rozvoja.

Celkove môžeme konštatovať, že voľný čas žiakov stredných škôl je čas, ktorý im zostane po vykonaní všetkých povinností a nevyhnutných potrieb, teda čas, ktorý využijú na oddych, zábavu i potešenie. Súhlasíme teda s E. Kratochvílovou (2001, s. 4), ktorá tvrdí, že: „*Voľný čas je špecifickou a dôležitou súčasťou života detí, mládeže, dospelých – človeka v každom veku. Je to čas na oddych, rekreáciu, regeneráciu psychických a fyzických síl, uvoľnenie po práci, štúdiu, na spoločenské stretnutie, na poznávanie sveta, života, na sebarealizáciu v aktivitách, činností podľa vlastných potrieb a záujmov, predstáv, túžob, ašpirácií a hodnôt*“.

Vo využívaní voľného času zohrávajú významnú úlohu, najmä v zmysle kvality jeho trávenia, **záujmy** mladých ľudí a ich záujmová činnosť. Z odbornej literatúry je známe, že záujmy patria k aktivačno-motivačným vlastnostiam osobnosti človeka. Záujmy nie sú vrodené vlastnosti, ale sa formujú a utvárajú v priebehu života na základe individuálnych predpokladov osobnosti [zdedených a vrodených dispozícií] a vplyvov sociálneho prostredia, najmä výchovy.

Ľ. Gáborová (2001, s. 44) v tejto súvislosti uvádza, že pojem záujem je vysvetľovaný v celom rade rôznych významov [pozornosť, zaujatie k poznávaniu, zvedavosť, motivácia, ohnisko sústredenia, zaoberanie sa niečím, cieľová zameranosť, prianie, postoj alebo hodnota] a veľa autorov ho používa skôr intuitívne. Základným znakom záujmu je trvalé zaujatie spojené s činnosťou a poznávaním.

Záujmová činnosť patrí u nás tradične k najdôležitejším aktivitám detí a mládeže vo voľnom čase a vo výchove v čase mimo vyučovania. Podľa E. Fulkovej a Ľ. Balačkovej (2004, s. 120) pod „*pojmom záujmová činnosť rozumieme neodmysliteľnú súčasť spôsobu života, ktorej sa ľudia venujú vo svojom voľnom čase. Zahŕňa širokú škálu odborov od viac menej praktických cez šport, zberateľskú činnosť, cestovanie, až po rôzne podoby záujmového vzdelávania, umeleckú a vedecko-technickú činnosť*“. Veľký význam majú najmä pravidelné činnosti zamerané na rozvíjanie spoločenských, kultúrno-umeleckých, športových, prírodovedných, technických a iných záujmov (Kratochvílová, 2003, s. 5).

Z pedagogicko-psychologického hľadiska je potrebné poukázať **na významný vplyv záujmovej činnosti** na formovanie a rozvoj nielen potrieb a záujmov, hodnôt a hodnotových orientácií, ale aj schopností, charakterových vlastností, na rozvoj poznania, na vytváranie zručností, návykov, na získavanie praktických skúseností, na formovanie a utváranie celej osobnosti. Osobitne sa žiada zdôrazniť význam záujmovej činnosti ako dôležitého prostriedku pri utváraní aktívneho spôsobu života, zmysluplného využívania voľného času a prevencie sociálno – patologických javov. Všeobecne sa uznáva, že záujmová činnosť je popri pracovnej činnosti a profesijnej príprave najvýznamnejšou činnosťou v živote človeka, v ktorej sa uskutočňuje jeho individuálny a sociálny rozvoj (Kratochvílová, 2002, s. 5).

Podľa J. Pávkovej, et al (2002, s. 193) z obsahového hľadiska rozlišujeme tieto **druhy záujmovej činnosti**:

- spoločenskovedné,
- pracovno-technické,
- prírodovedno-ekologické,
- esteticko-výchovné,
- telovýchovné – športové a turistické.

V súvislosti so záujmovou činnosťou autorka rozlišuje tri konkrétne **formy** (tamtiež, s. 99):

- pravidelná záujmová činnosť – organizovaná ako činnosť stálych záujmových útvarov;
- príležitostná záujmová činnosť – organizovaná ako podujatia pre záujemcov;
- individuálna záujmová činnosť, ktorá je neorganizovaná.

Výchovu vo voľnom čase považujeme za integrálnu súčasť výchovnej práce školy a školských zariadení. Preto do tohto procesu môže vstúpiť iba kvalifikovaný **pedagóg voľného času** so špecifickou prípravou. Mal by byť demokratickým typom pedagóga s optimistickými názormi, tvorivý, aktívny, originálny, spoločenský, ale najmä čestný, prosociálny, spravodlivý, vytrvalý, trpezlivý, aby bol príkladom pre deti a mládež. Okrem týchto vlastností má byť podľa A. Masarikovej a P. Masarika (2002, s. 42-46):

- diagnostik – skúma potreby a záujmy detí;
- poradca – pomáha žiakom racionálne využívať voľný čas;
- náhradný rodič – v zariadeniach náhradnej rodinnej výchovy;
- stimulátor – podporuje komplexný a individuálny rozvoj osobnosti;
- emocionálny satisfaktor – umožňuje mladým ľuďom citové uspokojenie;
- koordinátor a riadiaci činiteľ – zodpovedá za fungovanie celého systému výchovy a vyučovania;
- vedecký a umelecký poradca – pri organizovaní olympiád, súťaží, exkurzií;
- činiteľ zhodnocovania voľného času – poskytuje príležitosti pre sebapoznávanie, sebavýchovu;
- organizátor pre výchovy – pozitívne ovplyvňuje živelnú i negatívnu činnosť;
- manažér – dokáže pozitívne ovplyvňovať seba i svoje okolie.

Možno teda konštatovať, že pedagóg voľného času by mal byť na svoju prácu dobre pripravený, mal by disponovať pedagogickou, psychologickou, sociálnou citlivosťou a taktiež aj komplexom osobných a profesionálnych kvalít.

Na každej škole je potrebný pedagogický zamestnanec – pedagóg voľného času – pre prácu so žiakmi v ich voľnom čase, ktorý by bol zodpovedným manažérom, organizátorom, kontaktnou osobou medzi vedením školy, obcou, spolupracujúcimi inštitúciami, zariadeniami a pod.

V súčasnom personálnom obsadení školy chýba typ takého pedagogického pracovníka. Túto úlohu by mohli úspešne plniť školské strediská záujmovej činnosti s pedagógmi voľného času – vychovávateľmi, ktoré by mali byť na každej škole. Ich zriaďovaniu však bránia ekonomické, legislatívne príčiny, hlavne nezáujem školy, rodičov a školských orgánov (Kratochvílová, 2001, s. 5).

Stredoškolská mládež a spôsoby trávenia jej voľného času

V priebehu štúdia na strednej škole mladý človek spoznáva realitu, jej príjemné aj nepríjemné stránky. Ľahko sa nadchne, ale tak isto sa neraz aj rýchlo vzdá. Závisí však v nemalej miere aj od rodiny a školy pre čo sa nadchne a ako záujem ďalej rozvíja, teda ako trávi svoj voľný čas. Možnosti aktívneho využívania tohto času sú však neraz obmedzené ekonomickými a materiálnymi možnosťami, ako aj nezáujmom rodičov i samotných mladých ľudí, u ktorých sa prejavujú tendencie k pasívnemu využívaniu ich voľného času. To má častokrát za následok vedenie konzumného spôsobu života. Preto vo výchove vo voľnom čase ide predovšetkým o vytváranie podmienok, ponúk pre zmysluplné využívanie voľného času v záujmových aktivitách a v praktických činnostiach rôzneho charakteru.

Organizovanie voľného času a jeho výchovné ovplyvňovanie však nie je vždy v súlade so záujmami mládeže, ktorá chce byť viac samostatná a nezávislá od dospelých. Pubertálne dieťa už nepotrebuje a často ani neznesie neustálu prítomnosť dospelého. Rodič by tak mal vedieť, aspoň približne, čo, kde, kedy jeho dieťa denne robieva, ako trávi svoj voľný čas.

E. Kratochvílová (2003, s. 5) dospela k zisteniam, že dnešná mládež uprednostňuje príležitostné podujatia podľa individuálnych záujmov a spontánne využívanie voľného času v neformálnych rovesníckych a priateľských skupinách, v partiách, vo dvojici, často aj v pasivite a nude. Tu však hrozí zvýšené riziko ohrozenia negatívnymi javmi. Príčinami môžu byť v súvislosti s vekovými osobitosťami – dospievanie, individualizácia v procese socializácie mládeže, neistota a hľadanie vlastnej pozície v spoločnosti – protirečenie v nestabilnom postmodernom svete s jeho krízami hodnôt, globálnymi problémami.

Autorka (2002 s. 10) tiež upozorňuje, že sledovanie televízie vytlačilo aktivitu v záujmových činnostiach. Uvádza, že podľa súčasných výskumov realizovaných na Slovensku v porovnaní s výsledkami skúmania zo 70-tych a 80-tych rokov sa prejavujú výrazné tendencie posunu od aktívneho k pasívnemu využívaniu voľného času mládeže. Prejavuje sa vplyv mnohých faktorov v zmenených spoločenských podmienkach po roku 1989, ako aj v zmenených postojoch k hodnotám u dospievajúcej mládeže. Podľa výskumov v ich voľnom čase dominuje sledovanie televízie, videa, kde uprednostňujú komédie, detektívky, akčné filmy, aj súťaže a kvízy. Ďalej denne počúvajú rozhlas, hlavne modernú hudbu, zábavné relácie i spravodajstvo, na ďalších miestach sú kontakty v rodine, stretnutia s partiou, rovesníkmi, čítanie novín a časopisov, stretnutia v dvojici, pasívny oddych, práca, až na 9. mieste je športovanie, na 10. mieste čítanie kníh, ďalej návštevy diskoték, herní, športových, kultúrnych podujatí, hry na počítačoch a programovanie, návšteva kostola, pohostinstiev, kaviarní, až na 17. miesto sa dostala aktívna záujmová činnosť [neorganizovaná] a na posledné miesto verejnoprospešná činnosť, ekológia. Negatívne vývojové tendencie sú výsledkami vplyvu mnohých faktorov, či už vonkajších alebo vnútorných, v spoločnosti i samotnej osobnosti.

Sme toho názoru, že vo vzťahu k týmto skutočnostiam by mali existovať pre mladých ľudí zaujímavé ponuky pre využívanie voľného času v mieste bydliska, kde by sa mala aj ona sama spolupodieľať na vytváraní podmienok nielen pre stretávania sa, ale aj pre príležitostné podujatia, či už občianskych združení, nadácií a pod.

Miestna kultúra podľa E. Fulkovej (1993, s. 60) by mala napomáhať uplatneniu záľub a záujmov občanov, podporovať a rozvíjať miestne, regionálne tradície, zabezpečovať záujmovú činnosť a záujmové vzdelávanie občanov a uspokojovať ich ďalšie umelecké potreby. Tak napríklad miestne kultúrno-osvetové zariadenia by mali v predstihu vycítiť aj potreby mladých ľudí, napomáhať im byť funkčne gramotní, aby sa vedeli úspešne zapojiť do súčasného spoločenského života.

Zaujímavá by mohla byť pre mládež aj účasť na riešení zaujímavých projektov k aktuálnym spoločenským otázkam v obciach a regiónoch, keďže po vstupe SR do EÚ prichádzajú nové možnosti uplatnenia mladých ľudí aj v tomto smere.

Výskumný pohľad na voľný čas

Cieľom empirickému prieskumu, ktorý bol realizovaný v r. 2007, bolo:

- Zistiť množstvo a štruktúru voľného času u stredoškolskej mládeže na dvoch stredných odborných školách.
- Preskúmať, akým záujmom sa venujú vo svojom voľnom čase.
- Či sú členmi záujmových útvarov, koľko času venujú rôznym záujmovým aktivitám a ktoré aktivity či záujmové činnosti majú najradšej.

Vychádzajúc z teoretických poznatkov a niektorých zistení z predchádzajúcich výskumov a z cieľa nášho prieskumu vyplynuli nasledujúce **hypotézy**:

H1: Existuje rozdiel v trávení voľného času medzi žiakmi obchodnej akadémie a žiakmi hotelovej akadémie.

H2: Je rozdiel vo využívaní voľného času a v rozvoji záujmov vo vzťahu k pohlaviu respondentov.

H3: Zúčastnení žiaci majú dostatok voľného času.

H4: Respondenti využívajú svoj voľný čas neefektívne, neobľubujú organizované aktivity a dávajú prednosť činnostiam pasívneho charakteru.

Výskumnú vzorku tvorilo 120 žiakov z dvoch stredných odborných škôl, z toho 60 žiakov obchodnej akadémie [ďalej len „OA“] a 60 žiakov hotelovej akadémie [ďalej len „HA“].

Za účelom získania potrebných údajov sme použili metódu dotazníka. Ten pozostával zo 14-tich otázok.

V súvislosti s vyhodnotením výsledkov výskumu a ich interpretáciou možno uviesť nasledovné:

- Prvá otázka znela: *„Čo si predstavujete od pojmom voľný čas? a) čas, keď prídeš zo školy; b) čas po splnení školský povinností; c) čas po splnení školských povinností a povinností doma.“* Zistili sme, že zúčastnení študenti mali pojem voľný čas pomerne ujasnený. Rozchádzali sa len v tom, či nastáva už po príprave na vyučovanie alebo až po pomoci v domácnosti. Vo vzťahu k pohlaviu 73% dievčat si vybralo možnosť c) a 82% chlapcov zvolilo odpoveď b). Možno sa domnievať, že dievčatá pomáhajú v domácnosti pravidelnejšie, preto zastúpenie odpovedí c) je u nich až 73%-tné. U chlapcov je bolo len 18%. Až 68% žiakov OA si myslelo, že voľný čas je čas po splnení školských povinností a povinností v domácnosti.
- Znenie druhej otázky bolo: *„Koľko hodín voľného času máte cez pracovný deň? a) 2-3, b) 4-5 a c) viac.“* Zistili sme, že počas pracovného týždňa 63% respondentov má voľný čas 2-3 hodiny denne. U dievčat prevažovali odpovede s menším počtom hodín voľného času v porovnaní c chlapcami. Pri porovnaní odpovedí podľa typu škôl, respondenti z OA udali vo viacerých prípadoch viac voľného času než respondenti z HA.
- Tretia otázka znela *„Vyhodnoť množstvo Tvojho voľného času: a) mám ho veľa, b) mám ho veľmi málo a c) nemám takmer žiaden.“* Z výsledkov konštatujeme, že 70% žiakov z OA má dostatok voľného času a len 45% žiakov z HA U dievčat to celkovo predstavuje 54% a u chlapcov 68%. Domnievame sa, že tieto zistenia súvisia s tým, že žiaci z OA majú menej povinností než žiaci z HA.
- Znenie štvrtej otázky bolo: *„Trávite svoj voľný čas aj spolu s rodičmi? a) áno, b) nie, c) neviem.“* Zistili sme, že 55% žiakov z HA a 48% študentov z OA netrávilo svoj čas spolu s rodičmi. Výrazný rozdiel sme zaznamenali medzi pohlaviami, kde 59% dievčat uviedlo, že trávi svoj voľný čas aj spolu s rodičmi, avšak tento názor uvádzalo len 29% chlapcov. Predpokladáme, že postoj dievčat vyplýva z ich citovejšieho prežívania vzťahov v rodine.
- Otázka päť znela: *„Čo najradšej robíte vo voľnom čase? a) sledujem televíziu alebo video, b) hrám počítačové hry, c) surfujem na internete, d) počúvam hudbu, e) športujem, f) iné [uveďte konkrétnu činnosť].“* Dospeli sme k zisteniu, že 36% žiakov z OA a 30% žiakov z HA sa vo svojom voľnom čase venovalo počúvaniu hudby, čo je zrejme pre toto vekové obdobie charakteristické. Prekvapilo nás však zistenie, že iba 4% chlapcov a 7% dievčat sa vo svojom voľnom čase venovalo surfovaniu na internete, pretože sme predpokladali, že táto činnosť bude jednou z dominantných. Domnievame sme sa však, že to vyplýva z výšky cien pripojenia na internet. Pod inými činnosťami respondenti najčastejšie uvádzali prechádzky po prírode, čítanie kníh a stretávanie sa s priateľmi.
- Formulácia ďalšej otázky znela: *„Čo Vám chýba k tomu, aby ste trávili voľný času tak, ako si predstavujete? a) viac voľného času, b) viac možností zo strany školy, c) viac možností zo strany školy, d) viac informácií o podujatiach a krúžkoch, e) skúsený pedagóg, f) peniaze, g) iné [doplňte]*?“ Touto otázkou sme zisťovali príčiny, ktoré spôsobujú, že žiaci netrávia svoj voľný čas tak, ako si predstavujú. Zistili sme, že 50%

respondentov z OA a 48% respondentov z HA by potrebovalo viac voľného času. Ďalšou požiadavkou v poradí boli peniaze, ktoré by potrebovalo 31% respondentov. Ani jeden zo zúčastnených však nevyužil možnosť e), t.j. skúseného pedagóga. Vo vzťahu k pohlaviu až 61% chlapcov a 46% dievčat z celkovej vzorky uviedlo, že im chýba voľný čas.

- Otázka sedem znela: *„Čo si myslíte o sebavzdelávaní vo voľnom čase? a) voľný čas je potrebný pre oddych a nemá čo robiť so štúdiom; b) kto chce, nech študuj; c) sám/sama si niečo zaujímavé [odborné] prečítam.“* Až 53% opýtaných si myslelo, že voľný čas je určený na oddych. Väčšie zastúpenie mali odpovede žiakov z OA [61%]. Ohľadne pohlavia 59% dievčat si vybralo možnosť a) a 57% chlapcov si vybralo odpoveď b). Z celkového počtu opýtaných odpovedalo 38% odpoveďou, kto chce študovať, nech študuje, teda nemožno hovoriť vyslovene o negatívnom vzťahu k sebavzdelávaniu.
- Znenie ďalšej otázky bolo: *„Poskytuje Vám škola dostatok možností na aktívne využívanie voľného času? a) áno, b) nie.“* Zistili sme, že 85% respondentov z OA a 82% respondentov z HA si myslelo, že im škola neposkytuje dosť možností na aktívne využívanie voľného času. V tomto smere majú školy veľký priestor na zefektívnenie svojej činnosti.
- Formulácia deviatej otázky znela: *„Ak by ste sa mohli zúčastňovať činností v záujmovom krúžku, Vaša odpoveď by bola **a**) ak je činnosť zaujímavá, stanem sa členom; b) nemám čas navštevovať krúžok; c) na našej škole nie je krúžok, ktorý by ma zaujal; d) nemám rád/a organizovaní aktivity e) svoj voľný čas trávim najradšej podľa svojich vlastných predstáv.“* Z odpovedí vyplynulo, že opýtaní nemali radi organizované aktivity a svoj voľný čas trávili najradšej podľa svojich vlastných predstáv. Vo vzťahu k pohlaviu až 41% dievčat nemalo rado organizované aktivity a až 71% chlapcov si vybralo možnosť e).
- Ďalšia otázka bola formulovaná takto: *„Aký záujmový krúžok navštevujete vo svojom voľnom čase? a) kultúrno-spoločenské, b) odborno-technické, c) športové, d) jazykové, e) prírodovedné, f) iné [doplňte].“* Respondenti uviedli najviac variant f), pričom vo všetkých prípadoch dopísali „nijaký“. Na druhom mieste uviedli športové záujmové krúžky. Odlišnosť medzi bola pohlaviami bola zistená v tom zmysle, že 54% chlapcov uviedlo športové krúžky a 48% dievčat uviedlo „iné“ [„nijaké“].
- Otázka jedenásť znela: *„Viete, aké záujmové krúžky pracujú vo Vašej škole? a) áno, b) nie.“* Zistili sme, že žiaci majú málo informácií o záujmových krúžkov na škole, konkrétne 85% respondentov na OA a 80% respondentov na HA. Čo sa týka pohlavia, 79% dievčat a 93% chlapcov odpovedalo identicky s vyššie uvedeným. Bolo by teda na mieste častejšie informovať žiakov o ponuke záujmových krúžkov na školách a taktiež originalitou ponuky práce v krúžkoch zaujať väčší počet žiakov.
- Ďalšia otázka bola takáto: *„Ponúka sa Vám v okolí bydliska možnosť organizovane tráviť svoj voľný čas? a) áno, ponuka je veľká; b) áno, ale nič ma nezaujalo; c) nezaujímam sa o to.“* Až 72% opýtaných z OA a 50% opýtaných z HA odpovedalo, že ich nezaujíma, či v ich okolí bydliska je možné organizovane tráviť svoj voľný čas. Rozdiel medzi pohlaviami nebol zistený. Po porovnaní odpovedí na otázky č. 9, 10, 11 a 12 sme dospeli k tomu, že respondenti mali pasívny postoj k organizovaným voľnočasovým aktivitám. Ich odpovede boli prevažne v tom zmysle, že nemajú radi organizované aktivity, trávia voľný čas zväčša podľa svojich predstáv a nezaujímajú sa o ponuky možností spoločného využívania voľného času. Na základe tejto skutočnosti sa domnievame, že v tomto smere existujú nedostatky v motivácii mladých ľudí v organizovaní zmysluplného trávenia voľného času.
- Otázka trinásť znela: *„Ak sa vo voľnom čase nevenujete záujmovej činnosti, prípadne sa jej venujete len minimálne, uveďte dôvod. a) nedostatok času, b) žiadna záujmová*

činnosť mi neprináša radosť, c) moji rodičia nemajú na to financie, d) v mojom blízkom okolí nie sú záujmové krúžky, e) z vlastnej pohodlnosti, f) môj zdravotný stav mi to nedovoľuje, g) nemám dostatok inšpirácie, h) iné [doplňte]". Z odpovedí respondentov vyplynulo, že na prvom mieste [54% dievčat a 39% chlapcov] je nedostatok financií. Na druhom mieste sa umiestnila možnosť b) [15% dievčat a 18% chlapcov] a tretia najčastejšia odpoveď bola možnosť e) [8% dievčat a 28% chlapcov].

- Formulácia poslednej otázky bola: *„Ak by ste mohli zmeniť Váš životný štýl? a) zmenili by ste ho úplne, b) zmenili by ste ho čiastočne, c) nezmenili by ste ho.*" Celkovo konštatujeme, že najväčšie percento respondentov [87% respondentov z OA a 75% respondentov z HA] nebolo spokojných so svojim životom a zmenilo by ho úplne. Ohľadne pohlavia až 81% dievčat a 79% chlapcov uviedlo už naznačené.

Diskusia a odporúčania pre prax

Problematika voľného času mládeže je témou otvorenou a často kontroverznou. Preto sa hľadajú nové formy a prostriedky výchovy vo voľnom čase. Funkčné a skutočne hodnotné využívanie voľného času mladými ľuďmi predstavuje dnes významný faktor kultivovania osobnosti na prahu dospelosti.

Stanovené hypotézy sa nám potvrdili. Predpokladaný rozdiel sme zaznamenali v trávení voľného času u respondentov z OA a HA a taktiež bol zistený rozdiel vo využívaní voľného času medzi dievčatami a chlapcami. Zistili sme tiež, že stredoškolská mládež má dostatok voľného času, že ho využíva neefektívne, že nemá rada organizované aktivity a dáva prednosť skôr činnostiam pasívnej povahy. Tieto zistenia korešpondujú napríklad už s uvedenými zisteniami E. Kratochvílovej.

Na základe poznatkov z odbornej literatúry, ako aj výskumných zistení možno navrhnúť niektoré odporúčania pre prax:

- Ukazuje sa, že je potrebné naďalej venovať pozornosť hlbšiemu teoretickému rozpracovaniu danej problematiky v literatúre vzhľadom na zmenené spoločenské podmienky.
- Keďže vo veľkej miere prevládajú činnosti pasívnej povahy, je potrebné ponúknuť mládeži zaujímavejšie formy organizovanej činnosti aktívnej zmysluplnej povahy.
- Diferencovať ponuku mnohostranných záujmových aktivít [s ohľadom na pohlavie, bydlisko a typ školy].
- Dôležité je formovať u mladých ľudí pozitívne vedomie trávenia voľného času, učiť ich chápať voľný čas ako dôležitú životnú hodnotu.
- Pri škole zriadiť stredisko záujmovej činnosti s pedagogickým zamestnancom – pedagógom voľného času – pre prácu so žiakmi v ich voľnom čase, ktorý by bol zodpovedným manažérom, organizátorom, kontaktnou osobou medzi vedením školy, domovom mládeže a ďalšími spolupracujúcimi zariadeniami.
- Zapojiť do spolupráce miestnych podnikateľov, občianske združenia a pod., aby poskytli finančnú pomoc pre činnosť zaujímavých voľnočasových aktivít.

Záver

Voľný čas je dôležitou súčasťou života človeka v každom veku. Voľný čas v spôsobe života mladých ľudí sa v súčasnosti snažia riešiť pedagógovia, psychológovia, sociológovia. Na výchovu vo voľnom čase vplývajú mnohé aspekty, a to pedagogické, psychologické [berú do úvahy individualitu dieťaťa], ekonomické [spoločnosť by mala vedieť správne investovať peniaze do zariadení pre voľný čas], sociálne [výchova vo voľnom čase učí vzájomnej spolupráci v medziľudských vzťahoch] a iné aspekty, ktoré sa akoukoľvek formou podieľajú na rozvoji voľnočasových aktivít mládeže.

Situácia v praxi je však veľmi zložitá a predstavuje mnoho naliehavých problémov. Najčastejšie sú spojené s nedostatkom finančných prostriedkov – s následným dopadom na znižovanie počtu pracovníkov, napr. v kultúrno – osvetových zariadeniach, priestorov, rozsahu aktivít, materiálneho zabezpečenia atď. Problémom je aj nedocenenie tejto spoločensky dôležitej oblasti výchovy a vzdelávania vo voľnom čase. Je známe, že výchova a zmysluplné využívanie voľného času sú najúčinnejšími prostriedkami prevencie trestnej činnosti a kriminality, aj v boji proti drogám. Do programu prevencie majú byť zapojené všetky školy, školské zariadenia a celá spoločnosť.

Humanizačné trendy dávajú dôraz nie na dosiahnutie stanovených cieľov a splnenie úloh, ale na osobnosť dieťaťa, mladého človeka, ktorá má vlastné potreby, záujmy a individuálne odlišné predpoklady. Priestor na realizáciu záujmov a záujmovej činnosti by mladým ľuďom mali poskytovať rodičia, školské a mimoškolské výchovno – vzdelávacie a záujmové zariadenia. Prvý impulz, ako zamestnať vo voľnom čase svoje deti dávajú rodičia, svojim vlastným príkladom a dokonalým poznaním záujmov svojich detí. Postupne potom tieto záujmy môžu rozširovať v mimoškolských zariadeniach, ktoré sú vedené pedagógmi voľného času.

Výchova vo voľnom čase by mala byť organizovaná a jednotlivé činnosti by mali viesť k všestrannému rozvoju detí a mládeže. Mladých ľudí by sme mali viesť k tvorivosti, originalite a samostatnosti. Rodičia a pedagógovia by mali dbať na pravidelné striedanie duševnej a fyzickej práce a vhodne kompenzovať jednotlivé činnosti, aby mladí ľudia neboli jednostranne preťažovaní.

Dôležité je podporovať a viesť mládež k rozvoju záujmov v záujmových činnostiach, ktoré vo voľnom čase formujú osobnosť človeka. Majú veľký význam z pohľadu budovania medziľudských vzťahov, prosociálnosti, altruizmu a pod.

Použitá literatúra

1) FULKOVÁ, E., BALAČKOVÁ, Ľ. 2004. *Základy poľnohospodárskeho vzdelávania dospelých.* Nitra : SPÚ, 2004. ISBN 80-8069-302-1.
2) FULKOVÁ, E., HAUTECEUR, J. P., PASTIER., et al. 1993. The strategy of cultural and educational process in local conditions, historical development of local culture in Slovakia since ancient times. In *Stratégia kultúrnej gramotnosti v rurálnych oblastiach*. Bratislava: Goldpress publishers, 1993, s. 17-38. ISBN 80-85584-08-5.
3) GÁBOROVÁ, Ľ. 2001. Záujmové preferencie vysokoškolákov. In *Pedagogická revue*, roč. 53, 2001, č. 1.
4) KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2001. Voľný čas a pedagogika voľného času. In *Vychovávateľ*, 2001, roč. XLV, 2001, č. 4, s. 2.
5) KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2002. Voľný čas a záujmová činnosť vo výchove mimo vyučovania. In *Pedagogické spektrum*, roč. 11, 2002, č. 1-2.
6) KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2003. Spoločnosť – výchova – občianska participácia mládeže – pedagogické aspekty práce s deťmi a mládežou. In *Mládež a spoločnosť*, roč. 9, 2003, č. 2.
7) MASARIK, P., MASARIKOVÁ, A. 2002. *Vybrané kapitoly z pedagogiky voľného času.* Nitra : PdF UKF, 2002. ISBN 80-968735-0-4.
8) PÁVKOVÁ, J. 2002. Některé morální aspekty výchovy ve volném čase. In *Vychovavatel*, roč. 47, 2002, č. 6.
9) SPOUSTA, V. a kol. 1997. *Teoretické základy výchovy ve volném čase.* Brno : MU, 1997. ISBN 80-210-1007-X.

Summary: Study presents a theoretical-practical view on leisure time and students' leisure time activity as one of sensible leisure time activities. From the theoretical point of view it

characterizes concepts as leisure time, leisure time activity, types of leisure time activity. It also concretizes youth and opportunities for it to participate in interesting leisure time activities. From the practical or research point of view it states concrete findings how youth – represented by secondary school learners – spends its leisure time.

Key words: leisure time, interest, leisure time activity, types of leisure time activity, secondary school learners, research findings.

Kontakt: Emília Fulková, doc. PhDr. CSc.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Moskovská 3
811 07 Bratislava

tel. č.: 02/5557 6744, 02/557 6755
emilia.fulkova@fedu.uniba.sk

Koncepcia priebežnej pedagogickej praxe v školských zariadeniach

Janette Gubricová, SR

Anotácia: Príspevok sa venuje problematike priebežnej pedagogickej praxe v školských zariadeniach zabezpečujúcich starostlivosť o žiakov vo voľnom čase. Poukazuje na špecifické zameranie činnosti v uvedených školských zariadeniach a dáva ich do súvisu so zameraním pedagogickej praxe. Zaoberá sa výpočtom kategórií sledovaných v rámci hospitačnej a výstupovej praxe. V závere poukazuje na význam pedagogickej praxe v školských zariadeniach pri príprave budúcich vychovávateľov.

Kľúčové slová: Priebežná pedagogická prax, školské výchovno-vzdelávacie zariadenia, kategórie sledované v rámci hospitačnej a výstupovej praxe.

Priebežná pedagogická prax v obsahu prípravy študentov Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave študijného odboru Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo predstavuje východiskový typ pedagogickej praxe. Je zameraná na získanie základných informácií o procese výchovy a vzdelávania v reálnych podmienkach, nácvik schopnosti analyzovať, interpretovať a pochopiť pozorovanú realitu a uvádzať ju do teoretických súvislostí a v rámci výstupovej praxe aj na nácvik základných zručností s prípravou, vedením a hodnotením výchovno-vzdelávacieho procesu.

Priebežnej praxi predchádza teoretická a metodická príprava v rámci povinných, povinne voliteľných a výberových kurzov, čo sa prejavilo na skutočnosti, že priebežná prax je zaradená ako povinný kurz od 3. semestra bakalárskeho študijného programu. Vzhľadom na pomerne široký profil absolventa spomínaného študijného odboru je priebežná pedagogická prax rozdelená na prax v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach (Priebežná prax 1) a v sociálnych zariadeniach (Priebežná prax 2). V nadväznosti na priebežné praxe je koncipovaný Semestrálny projekt, ktorý predpokladá preukázanie náležitej teoretickej prípravy (odbornej a pedagogicko-psychologickej) a metodickej spôsobilosti.

V nasledujúcej časti príspevku sme sa zamerali na predstavenie koncepcie priebežnej pedagogickej praxe realizovanej v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach.

Zadefinovanie a zameranie praxe

Priebežná pedagogická prax sa realizuje v následných školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach (štátnych a cirkevných):

- školské kluby detí (ďalej ŠKD) a školské strediská záujmovej činnosti,
- centrá voľného času,
- domovy mládeže.

Cieľom praxe v školských zariadeniach je získať prehľad o činnosti pracovísk v ktorých sa bude môcť uplatniť absolvent študijného odboru Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo, zoznámiť sa s obsahom činností jednotlivých pracovísk, získať orientáciu v pedagogických situáciách a činnostiach vychovávateľa, naučiť sa pozorovať a interpretovať pedagogické situácie a javy, získať základné zručnosti pri práci s deťmi a mládežou v rámci asistenčných činností tak, aby sa vytvárali vhodné podmienky pre uspokojovanie individuálnych potrieb, rozvoj záujmov a schopností detí a mládeže v ich voľnom čase prostredníctvom vhodných aktivít zameraných na rozvoj osobnosti.

Priebeh pedagogickej praxe

Realizácií samotnej pedagogickej praxe predchádza úvodné stretnutie s vedením zariadenia, na ktorom sa študenti oboznámia s cvičným zariadením. Po úvodnom stretnutí nasledujú

hospitačné pobyty v konkrétnych oddeleniach. Počas hospitačných pobytov študenti pozorujú činnosť vychovávateľa a reakcie žiakov a vedú si o nich podrobné záznamy, ktoré sú následne predmetom analýzy v rámci rozborov. Študenti sa učia zadefinovať ciele a zámer pozorovanej aktivity a zaprojektovať jej obsah, sledovať a správne odhadnúť časové trvanie jednotlivých fáz pozorovanej aktivity, pozorovanú aktivitu pomenovať, sledovať interakčné žánre v rámci aktivity, prácu s pomôckami, voľbu prostredia a pod. Hospitačná prax je zameraná aj na získavanie zručností v oblasti hodnotenia pozorovaných činností z hľadiska pozitív, negatív a následnú formuláciu návrhov na zlepšenie. Ďalšia oblasť hospitačného pobytu je zameraná na pozorovanie žiakov ako sociálnej skupiny, kde študenti sledujú mocenské vzťahy v skupine, aktivitu/pasivitu detí, prístup žiakov k ponúkaným činnostiam, špecifické prejavy správania a pod.

Súčasťou priebežnej praxe je aj výstupová prax v ŠKD, ktorá ja zameraná na získavanie praktických skúseností s vedením aktivity. Odvedená aktivita je následne analyzovaná a hodnotená v rámci rozboru.

Kategórie sledované v rámci priebežnej pedagogickej praxe

V rámci pobytov v jednotlivých cvičných zariadeniach sa študenti oboznamujú:

- *s legislatívnym a organizačným rámcom činnosti v zariadeniach a to:*
  - platné dokumenty (zákon, vyhlášky, rezortné pokyny – MŠ SR, príslušný OÚ a i.),
  - vnútorný poriadok , režim dňa, ďalšie vnútorné predpisy,
  - štruktúra, spôsob organizácie a riadenia činnosti v jednotlivých zariadeniach,
  - prostredie, priestory a materiálne vybavenie zariadenia,
  - režim činnosti,
- *s obsahovým rámcom činností:*
  - ciele a štruktúra obsahu činností,
  - zásady plánovania,
- *s metodickým rámcom činností:*
  - programy výchovnej činnosti (metodické materiály),
  - špecifické prvky výchovnej práce v jednotlivých zariadeniach,
  - pravidelné a nepravidelné činnosti,
  - kontrola a hodnotenie,
  - základná dokumentácia,
  - zásady bezpečnosti, hygieny a psychohygieny práce,
  - možnosti spolupráce s rodičmi a ďalšími subjektmi,
  - spôsob prezentácie činností,
  - hodnotenie činnosti za minulý školský rok,
  - plány činností na príslušný školský rok,
  - písomná dokumentácia vedená pedagogickými pracovníkmi v príslušnom zariadení.

Analýza a pozorovanie v hospitačnej praxe sú zamerané na identifikáciu a poznávanie rôznych prvkov vyskytujúcich sa v rámci pozorovanej činnosti, pozorovanie ich vplyvu na činnosť i na samotných žiakov. Počas hospitačnej praxe sa venuje pozornosť aj pozorovaniu, analýze a hodnoteniu:

1. *podmienok činnosti:*

- vhodnosť zvoleného prostredia:
  - veľkosť,
  - charakter prostredia,
  - bezpečnosť a hygiena prostredia,

- podnetnosť prostredia a estetická úroveň,

2. *organizácii činnosti:*

- vhodnosť zaradenia činnosti z hľadiska:
  - veku,
  - záujmov žiakov,
  - charakteru činnosti (zmysluplnosť, hodnotnosť a účelnosť činnosti),
- motivácia činnosti:
  - vhodnosť motivácie vzhľadom na obsah a zameranie činnosti,
  - vhodnosť zaradenia motivácie vzhľadom na fázu činnosti (vstupná, priebežná) a úroveň pozornosti žiakov (skupinová, individuálna motivácia),
  - dĺžka motivácie (primeranosť),
  - nápaditosť motivácie,
- spôsob riadenia činnosti:
  - štruktúra a organizácia činností,
  - zadávanie pokynov (zrozumiteľnosť, výstižnosť, načasovanie),
  - rešpektovanie individuálnych potrieb žiakov,
  - vytváranie priestoru pre spontánnu činnosť,
  - pomoc pri činnostiach,
  - zvládnutie režimových momentov,
- aplikácia pravidiel v rámci činnosti:
  - výskyt pravidiel v rámci činnosti (pravidlá pri hrách, pravidlá fungovania žiakov v zariadení ako sociálnej skupiny, pravidlá v rámci spontánnych párových a skupinových činností),
  - zrozumiteľnosť zadávania pravidiel,
  - funkčnosť pravidiel,
  - spôsob a miera participácie žiakov a vychovávateľa pri ich koncipovaní,
  - akceptácia pravidiel zo strany žiakov a vychovávateľa,
- hodnotenie
  - priebežné hodnotenie žiaka a skupiny,
  - hodnotenie snahy a napredovania,
  - podpora a hodnotenie tvorivosti,
  - vytváranie priestoru pre sebahodnotenie žiakov a podpora ich sebareflexie,
  - záverečné hodnotenie,

3. *poznávaniu pôsobenia školského zariadenia ako priestoru pre formovanie sociálnej skupiny:*
   - štruktúra vzťahov v oddelení (vzťahy medzi žiakmi navzájom a medzi žiakmi a vychovávateľkou),
   - ovplyvňovanie správania sa žiakov (pozitívne, negatívne),
   - mocenské vzťahy v rámci skupiny,
   - vplyv zloženia skupiny na jej činnosť (z hľadiska veku – heterogénne a homogénne skupiny, pohlavia, vzťahov),
   - typológia žiakov v skupine,
   - atmosféra v skupine pri jednotlivých typoch činnosti,
   - navodzovanie príjemnej atmosféry,
   - podpora komunikácie žiakov,
   - rozvoj zmyslu žiakov pre vzájomné rešpektovanie sa a toleranciu,
   - vytváranie priestoru pre vyjadrovanie vlastného názoru a postoja žiakov. [51]

[51] Kategórie pozorovaní boli inšpirované návrhom B. Hájeka (In. Hájek, B. – Pávková, J. a kol,, 2003, s. 63-64) a upravené pre potreby konkrétnej praxe.

Výstupová prax sa zameriava na rozvoj a podporu kompetencii potrebných pre vykonávanie profesie vychovávateľa. Ide predovšetkým o podporu pedagogicko-psychologických kompetencii, ktoré M. Špánik (2001) vymedzuje ako schopnosť:

- analyzovať výchovnú a výchovno-vzdelávaciu činnosť,
- organizovať jej priebeh,
- formulovať výchovné a výchovno-vzdelávacie ciele a úlohy sledované v rámci jednotlivých činností,
- riešiť výchovné situácie,
- osvojiť si repertoár a spôsob vedenia skupiny.

Vychovávateľ by mal byť disponovať schopnosťou podporovať a rozvíjať záujmy a schopnosti žiakov, rozvíjať mravné vlastností žiaka, pozitívny vzťahu k hodnotám, rozvíjať sociálne zručnosti žiakov, viesť žiakov k zdravému životnému štýlu a odstraňovať negatívne javy a sociálno-patologické poruchy správania sa detí. Pri uvedenom výpočte ide o syntézu - a aplikáciu v praxi - ďalších kompetencii (odborných, pedagogicko-psychologických, a i.), ktoré sa u študentov rozvíjajú v priebehu štúdia.

Z hľadiska ďalšieho skvalitnenia priebežnej pedagogickej praxe v školských zariadeniach vyplynula potreba zaradenia seminára k priebežnej praxi do výučby, v rámci ktorého by vznikol priestor pre podrobnú analýzu praxe, vzájomnú výmenu skúseností medzi jednotlivými skupinami študentov, ako aj na hľadanie a objasňovanie teoretických súvislostí pozorovaných javov.

Pedagogická prax tvorí významnú súčasť prípravy budúcich pedagógov. Významným ukazovateľom spomínanej skutočnosti je nielen kvantitatívna stránka praxe, ale predovšetkým jej kvalitatívny charakter. Tento jav môžeme pozorovať aj v rámci pedagogickej praxe budúcich vychovávateľov. Činnosť v školských zariadeniach je špecifická svojim zameraním a charakterom. Funguje na princípe dobrovoľnosti a záujmovosti. Nemá presne určený obsah činnosti. V tom je jej veľká prednosť, ale aj jej úskalie. V tom vidíme veľkú výzvu pedagogickej praxe v školských zariadeniach. Pripraviť študentov tak, aby činnosť v školských zariadeniach pod ich vedením bola zmysluplná, zaujímavá, prinášala žiakom pocit sebauspokojenia a radosti.

Literatúra:

HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. a kol. 2003. *Školní družina*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-751-5.

ŠPÁNIK, M. *Zastúpenie pedagogicko-psychologickej kompetencie v príprave učiteľov.* In. ŠVEC, Š. – POTOČÁROVÁ, M. (eds.) 2005. *Rozvoj študijného a vedného odboru pedagogika na Slovensku.* Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie k 80. výročiu katedry pedagogiky FF UK. Bratislava: Univerzita Komenského.

Summary:

The contribution deals with tasks of continuous practice of students in institutions for educative care of primary pupils at their leisure time. We show on specific orientation of activities realized in these institutions and relate them with orientation of student´s practice. Especially we are analyzing educative categories detectable by students during observing and continuous practice. In the conclusion we show on importance of educational practice in educative institutions in the schooling of future educators.

Kontakt :
Gubricová, Janette, PaedDr., PhD.
KPEP, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave,
Priemyselná 4,
Trnava 917 01,
jgubrico@truni.sk

Ustanowienie ról i przestrzeni działania w zabawie tematycznej dzieci 3-i 5-letnich a wychowanie poprzez zabawę

Danuta Grzesiak-Witek, dr n. hum.

Streszczenie
Artykuł podkreśla znaczenie zabaw o tematyce rodzinnej w rozwoju oraz wychowaniu dzieci. Porównuje strukturę dialogową zabaw 3-latków z interakcją werbalną podczas zabawy dzieci 5-letnich. Zaprezentowane wyniki zostały opracowane w oparciu o badania przeprowadzone w grupie dzieci przedszkolnych. Autorka w opracowaniu skupia się na porównaniu początku zabawy w obu grupach wiekowych. Ustanowienie ról i przestrzeni działania szczególnego znaczenia nabiera w zabawie dzieci 5-letnich, u których początek zabawy ma niezwykle spontaniczny charakter, a podział pełnionych funkcji uwidacznia się w trakcie interakcji poprzez stosowane zwroty adresatywne. Z kolei w grupie dzieci młodszych wiekowo widać wyłącznie zaczątki zabawy tematycznej. Artykuł dowodzi dużego znaczenia zabaw tematycznych w rozwoju i wychowaniu dzieci, ale jednocześnie wyniki badań pokazują, iż prowadzenie tychże zabaw jest szczególnie zasadne w grupie dzieci 5-letnich.

Słowa-klucze: zabawa tematyczna, struktura dialogowa zabawy, zwroty adresatywne

1. Wstęp

Nauczyciele wychowania przedszkolnego mają do rozwiązania ważny z punktu widzenia praktycznego problem: jakimi metodami i formami skutecznie wychowywać dzieci. Podczas zajęć w przedszkolu wykorzystuje się bowiem każdą sytuację, aby właściwie oddziaływać na podopiecznych, pomóc dzieciom w nauce respektowania norm społecznych i kulturowych. Formy zajęć są różne, za jedną z głównych uważa się zabawy. W badaniach będących przedmiotem owej pracy, zwrócono uwagę na zabawy tematyczne, które są doskonałą okazją do rozwijania różnych umiejętności.

Zabawa tematyczna zwana socjodramatyczną jest typem aktywności, który polega na przyjmowaniu przez dziecko roli dorosłego i jej urzeczywistnianiu w sytuacji „na niby". W tego typu zabawie dziecko wprowadza w czyn to, co widziało, czego dowiedziało się i doświadczyło. Źródłem, które daje początek „zabawie na niby" jest rzeczywistość materialna i społeczna oraz zasilająca tendencję do aktywności – wyobraźnia dziecka. Należy podkreślić znaczenie zabaw o tematyce rodzinnej dla wszechstronnego rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym. Podczas zabaw ma miejsce kształcenie i rozwijanie mowy dziecka, doskonalenie jego mowy komunikatywnej, poprawnej pod względem gramatycznym i artykulacyjnym. Podczas zabawy tematycznej dziecko mówi o tym, co robi oraz uczy się przekazywać informacje innym uczestnikom zabawy oraz udzielać im wyjaśnień. Wykorzystuje ono doświadczenie i uświadamia sobie składniki działalności własnej i cudzej, tj.: cel, warunki, sposoby, motywy, skutki i konsekwencje czynności. Stąd też zabawy tematyczne, odpowiednio organizowane w przedszkolu, mogą być istotnym czynnikiem w ukierunkowanej aktywizacji werbalnej dzieci, a tym samym mogą wpłynąć na doskonalenie ich sprawności w posługiwaniu się wzorcami zachowania w kontaktach interpersonalnych (Grzesiak-Witek, 2006, s. 103).

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na wartości tkwiące w zabawach o tematyce rodzinnej. Jak również ukazanie możliwości zastosowania tej formy zajęć w grupie dzieci 3-i 5-letnich. Podjęto się więc analizy problemu zabaw w przedszkolu, by otrzymane w wyniku badań wnioski zapewniły jak najlepsze wykorzystanie tkwiących w zabawach wartości wychowawczych i dydaktycznych.

2. Znaczenie zabaw tematycznych w wychowaniu dzieci przedszkolnych

Wiek przedszkolny jest najbardziej typowym okresem dla zabawy, która stanowi dominującą formę aktywności w tym wieku, a dodatkowo dostarcza dzieciom wielu radości. Wincenty Okoń sugeruje, aby nie utożsamiać zabawy z innymi zewnętrznymi czynnościami dziecka: „Jest to swobodna gra, łączna gra wszystkich władz dziecka, jego myśli i ruchów fizycznych, przez którą dziecko ucieleśnia, w formie sprawiającej mu zadowolenie, swe własne wyobrażenia i zainteresowania. W globalnym znaczeniu zabawa jest działaniem wykonywanym dla własnej przyjemności, a opartym na udziale wyobraźni tworzącej nową rzeczywistość. Choć działaniem tym rządzą reguły, których treść pochodzi głównie z życia społecznego, ma ono charakter twórczy i prowadzi do samodzielnego poznawania i przekształcania rzeczywistości”(Okoń, 1987, s. 32).

Spośród różnych typów zabaw, należy wymienić: ruchowe, konstrukcyjne, manipulacyjne, dydaktyczne oraz zabawy tematyczne. Najczęściej w grupie przedszkolnej spotyka się dzieci zaangażowane w zabawę tematyczną. Jest ona takim rodzajem aktywności, podczas którego mogą odtworzyć według własnych odczuć i możliwości obraz otaczającej ich rzeczywistości, naśladując rodziców i innych ludzi, relacje między nimi i ich sposób porozumiewania się. Zakres treściowy zabaw tematycznych jest bardzo zróżnicowany. Może dotyczyć następujących tematów: spraw rodzinnych, zajęć domowych, pracy w instytucjach kulturalnych, treści zaczerpniętych z filmów czy bajek (por. Okoń, 1987).

Zabawy tematyczne odgrywają znaczącą rolę w kształtowaniu uczuć dziecka, które rozwijają się w momencie kiedy odgrywa ono rolę dorosłego. Dziecko staje wówczas przed koniecznością wyrażenia swojego nastawienia uczuciowego do spraw zawartych w zabawie oraz osób w niej uczestniczących. Zabawa daje możliwość ekspresji emocjonalnej, jednocześnie staje się szkołą uczuć. Podczas udziału w zabawie dziecko odgrywając określone role uczy się odpowiedzialności. W ten sposób przygotowuje się do pełnienia wymarzonej roli w przyszłości.

Nie bez znaczenia pozostaje również kwestia wychowania estetycznego. Bowiem zabawy tematyczne w przedszkolu są najczęściej zabawami zespołowymi. Dzieci łączą się w małe grupki, a zabawa trwa niekiedy bardzo długo. Podczas zabaw tematycznych przedszkolaki używają wielu rekwizytów. Dzieci uczą się właściwego zachowania oraz kultury w relacjach między sobą. Zabawy tematyczne stanowią dla dzieci doskonałą szkołę wychowania społeczno-moralnego. Dzieci identyfikując się z osobą przez siebie naśladowaną jednocześnie przyswajają sobie konkretne postawy społeczne. Uczą się dostosowywać do norm oraz przestrzegania określonych reguł. W zabawie silnie angażują się w to, co robią, ma miejsce kształtowanie takich cech ich charakteru jak: cierpliwość w dążeniu do celu, życzliwość, serdeczność. Rozwija się także umiejętność współpracy oraz kształtują się takie uczucia społeczne jak: chęć niesienia pomocy czy poczucie obowiązku.

Mając na uwadze wszystkie wymienione powyżej walory zabaw tematycznych, należy podkreślić rolę nauczycieli przedszkoli. Mianowicie zabawy tematyczne spełnią swoją wartościową i twórczą rolę, jeśli dzieci zostaną przed zabawą właściwie przygotowane. To właśnie do zadań nauczyciela przedszkola należy przekazanie dzieciom wiedzy o świecie oraz zasad postępowania. Nie wszystkie bowiem dzieci zetknęły się osobiście z konkretnymi sytuacjami i nie wiedzą jak należy odegrać w zabawie konkretną rolę. Dlatego początkowo powinien nad przebiegiem zabaw czuwać dorosły, który ma za zadanie utrwalać i porządkować wiadomości zdobyte przez dziecko. Dopiero potem jest czas na twórcze zabawy tematyczne, w których dzieci wychodzą poza własne doświadczenia i uzupełniają zabawę elementami z wyobraźni i fantazji. Adam Dąbek podkreślając ważną rolę nauczyciela w inicjowaniu i przebiegu zabaw zaznaczył, że „rola nauczyciela sprowadza się do stwarzania atmosfery, która sprzyja ekspresji, pobudza inwencję i twórczą pomysłowość. Dziecko

powinno mieć dużo swobody, nauczyciel ma zachęcać, inspirować, podsuwać pomysły, pozwalać na samodzielne poszukiwania, pobudzać ciekawość" (Dąbek, 1988, s. 64). Jedynie te formy aktywności zabawowej będą wychowywały, które będą utrwalały właściwe wzorce zachowania i właściwe postawy.

3. Organizacja i przebieg badań

Badaniem objęto 40 dzieci, w tym 20 dzieci 3-letnich i 20 dzieci 5- letnich. Badania zostały przeprowadzone w trakcie zabawy tematycznej „w dom". Łączny czas obserwacji wynosił około 9 godzin. Podczas badań zapewniona została naturalność sytuacji eksperymentalnej w ten sposób, że badania stanowiły integralną część zajęć dzieci w przedszkolu. Miejscem zabawy była dobrze wyposażona w pomoce sala. Przedszkolanki prowadzące grupy dzieci, legitymowały się wykształceniem wyższym i długoletnim doświadczeniem pedagogicznym. W sali była tylko grupa dzieci bawiących się. Pozostała część przedszkolaków przebywała w osobnym pomieszczeniu. Czas badania wyznaczony został przez czas zabawy. Niejednokrotnie był on wydłużony, lecz w sporadycznych wypadkach dzieci bardzo szybko wydawały się znużone i niemalże błyskawicznie kończyły zabawę.

Rola nauczycieli przedszkola polegała na przeprowadzeniu z dziećmi rozmowy na tematy rodzinne oraz wspólnym z nimi oglądaniu obrazków łączących się z tą zabawą. Rozmowę przeprowadzono przed zabawą. Celem rozmowy było zainteresowanie dzieci tematem zabawy, podanie nowych wiadomości oraz wprowadzenie nowych słów. W trakcie już samej zabawy dzieci mogły wykorzystać przyswojone słowa i informacje. Nie ingerowano w zabawę. Dzieci same decydowały o jej przebiegu, podziale ról, przeznaczeniu przedmiotów. Samodzielnie rozwiązywały zaistniałe niewielkie konflikty.

Badania polegały na obserwacji dzieci w trakcie zabawy na tematy rodzinne. Do zabawy dzieci przystąpiły bezpośrednio, organizując sobie miejsce zabaw z zastanych w sali rekwizytów. Przedmiotem obserwacji, a następnie analizy była przede wszystkim aktywność werbalna dzieci. Wprawdzie nagrywanie może ograniczać swobodę wypowiedzi, ale badane dzieci nie czuły się skrępowane ta sytuacją, gdyż przedszkolanka wcześniej dość często korzystała ze środków audiowizualnych. W czasie badania zwracano także uwagę na pozawerbalne zachowania dzieci, tj. na mimikę twarzy, ruchy, sposób zachowania. Podczas analizy wzięto pod uwagę zarówno zabawowe, jak i rzeczywiste wypowiedzi dzieci. Zabawowe – związane z przyjęciem przez dziecko określonej roli, rzeczywiste – łączące się ze sferą rzeczywistą.

Analiza aktywności werbalnej badanych uwzględniała wielopoziomowość sytuacji badawczej, w której wyróżnić należy sytuację aktualną i odniesienia. Sytuacja aktualna, czyli sytuacja mówienia dotyczy samego mówcy i słuchacza w trakcie rozmowy. Z kolei sytuacja odniesienia wiąże się z tym, o czym jest mowa. Sytuacje tych dwóch typów mogą się nakładać na siebie i mogą też występować zupełnie oddzielnie, gdy jest mowa o tym, co działo się kiedyś i gdzieś (Bokus, 1978, s. 397-407).

4. Ustanowienie ról i przestrzeni działania podczas zabawy „w dom" dzieci 3-letnich. Rola wypowiedzi performatywnych.

W zabawie dzieci 3-letnich na początku każda z grupek zabawowych ustala role ojca i matki. Potem ma miejsce krótka wymiana wypowiedzi, po czym scenki rwą się i zabawa zostaje przerwana. Dzieci w czasie zabawy za pomocą mowy dokonują zmiany w świecie zewnętrznym. Ustalają role i ustanawiają rzeczywistość zabawową (Grzesiak-Witek, 2006,

s.109). Uwidacznia się tutaj predykatywna funkcja mowy, a tworzone przez dzieci wypowiedzi posiadają wskaźniki wypowiedzi performatywnych (Bednarczuk, 1991, s. 30).

Wypowiedzi performatywne są to takie wypowiedzi językowe, które pełnią funkcję informacyjno – sprawozdawczą, a to, o czym informują jest zależne od nich samych. Albowiem bezpośrednio tworzą fakty, które nie są niezależne od aktów mowy, przeciwnie – zostają przez nie powołane do życia. Spośród wypowiedzi językowych, wypowiedzi performatywne wyodrębnił J. L. Austin i mówił o nich, iż są to „wypowiedzi tworzące nowe fakty, w których mówienie jest robieniem" (Grodziński, 1980, s. 6). Ponadto Austin zapoczątkował nurt badań, określany jako teoria aktów mowy, który miał doniosłe znaczenie dla współczesnego językoznawstwa. R. Grzegorczykowa, która zajmowała się problemem funkcji wypowiedzi w świetle teorii aktów mowy podała także definicję wypowiedzi performatywnej jako tej, która „nie jest tylko komunikatem (przekazem informacji) o pewnym stanie rzeczy, ale jest przez fakt wypowiedzenia stworzeniem pewnego nowego stanu rzeczy" (Grzegorczykowa, 1991, s. 18).

W dyskursie 3-latków wypowiedzi performatywne pojawiają się na wstępie zabawy. Wówczas dochodzi do ustalenia ról matki i ojca: - *ja jeśtem mamusia, ja jeśtem mamusia*; - *to jest ojcieć, ojcieć wyjdź z dzieciami na śpaćel;* - *nie ja jestem monś;* - *gdzie jeś mama?,* -*ja jeśtem mama,* -*nie ty jeśteś myśa* (dziewczynka ma koszulkę z myszką).

W początkowej fazie zabawy ma miejsce ustanowienie przestrzeni zabawowej: *to ıeś kuchnia*, umowa pomiędzy bawiącymi się dziećmi dotycząca przeznaczenia przedmiotów: - *to jeś śtolik;* - *tu jeśt taleźik;* - *nie luśaj, bo to jeś stolik;* - *to jeś tolt;* - *to nie klocki, to jeśt stolik na śniadanko;* - *maś tu batonika* (daje mu puzzle) oraz inne ustalenia wynikające z samej sytuacji zabawowej: - *płaće lalusia;* - *ja śtatkami jeździe, jeśtem kielowcą;* - *nie luśaj, bo to jeś golonce.*

Jak widać, każda z wyżej cytowanych wypowiedzi performatywnych spełnia obok funkcji tworzenia nowej rzeczywistości (funkcji kreacyjnej) także funkcję informacyjno – sprawozdawczą, polegającą na informowaniu o powstawaniu tej nowej rzeczywistości (Grzesiak – Witek, 2006, s. 104). Dodatkowo niemal wszystkie te wypowiedzi wygłaszane są w pierwszej osobie czasu teraźniejszego: -*ja jeśtem tata;* - *ja jestem mamusia.* Poza zdaniami oznajmującymi pełniącymi funkcję performatywną, w charakterze wypowiedzi o tej funkcji w dialogach 3-latków występują także zdania rozkazujące oraz pytajne: - *to jeś ojcieć, ojcieć wyjdź z dzieciami na śpaćel!;* - *nie luśaj, bo to jeś golonce!;* - *zostaw te talerze na szafie!*

E. Grodziński zaznacza, iż zdania rozkazujące i pytajne mogą występować w charakterze wypowiedzi performatywnych, jeżeli wydanie rozkazu pociąga za sobą obowiązek jego wykonania, zadanie zaś pytania – obowiązek udzielenia na nie odpowiedzi. Większość z pytań i rozkazów, jakie padły podczas zabaw 3-latków – to słowa wypowiedziane przez niby – rodziców. Trudno jednak stwierdzić czy są to wypowiedzi performatywne, tym bardziej, że nawet E. Grodziński ten problem pozostawia nie rozwiązany: „pytanie, czy polecenia rodziców wydawane dzieciom są, czy też nie są, wypowiedziami performatywnymi, może uchodzić za dyskusyjne" (Grodziński, 1980, s. 6). Wiadomo, że obowiązek wykonywania przez dzieci pleceń rodziców jest akceptowany przez całe społeczeństwo. Wątpliwości jednak nasuwa sprawa sankcji, bowiem w żadnym ze społeczeństw cywilizowanych nie ma ustaleń, czy kary winny być stosowane wobec dzieci nieposłusznych rodzicom.

Na uwagę zasługuje fakt, iż wśród występujących wypowiedzi performatywnych nie ma wypowiedzi zaczynających się od czasowników explicit performatives, czyli od czasowników oznaczających czynność, która nie może być wykonana bez udziału mowy. W przypadku sformułowań: - *ja jestem mamusia*; - *on jeś dzidziuś*, nie jest konieczne poinformowanie przez dziecko o pełnionej przez niego roli, bowiem może ono bez tego typu wyjaśnień przystąpić bezpośrednio do zabawy. Poza wypowiedziami zaczynającymi się od

explicit performatives oraz wypowiedzi performatywnych o doniosłości prawnej lub quasi – prawnej, trzeci typ wypowiedzi pełniących funkcję performatywną stanowią formuły grzecznościowe, spośród których w zabawie 3-latków wystąpiło „dziękuję”; - *najej ziupki*, - *i mi teś*, - *dziękuje*. „Dziękuję” nie informuje o faktach dotyczących rzeczywistości, a funkcja kreacyjna tej formuły polega na tworzeniu atmosfery grzecznościowej.

J. L. Austin określił najistotniejszy warunek skuteczności wypowiedzi performatywnych, jakim jest istnienie uznanej, konwencjonalnej procedury, „mający określony konwencjonalny efekt, obejmującej wypowiedzenie określonych słów przez określone osoby w określonych okolicznościach” (Grodziński, 1980, s. 46).

Bawiące się 3-latki nie rozumieją jednak funkcji konwencjonalnej jaka towarzyszy tworzeniu rzeczywistości zabawowej i dlatego dochodzi do ciągłego zaprzeczania wszelkich wcześniejszych ustaleń. Słowa przecież nie są w stanie bezpośrednio zmieniać fizycznej rzeczywistości, mogą ją jedynie tworzyć w sferze duchowej nadbudowy. Długo trwa ustalanie rzeczywistości zabawowej oraz roli poszczególnych przedmiotów. Na podstawie przeprowadzonych badań należy wnioskować, iż grupa dzieci 3-letnich nie potrafi jeszcze w pełni korzystać z wartości tkwiących w zabawie „w dom”, gdyż większość czasu traci na spory dotyczące podziału ról i ustalania przestrzeni zabawowej.

5. Ustanowienie ról i przestrzeni działania podczas zabawy „w dom” dzieci 5-letnich. Rola zwrotów adresatywnych.

Aktywność werbalna dzieci 5-letnich podczas zabawy o tematyce rodzinnej znacznie przewyższała liczbę wypowiedzeń użytych przez dzieci 3-letnie. Bez przeprowadzania głębszej analizy można było już dostrzec spójność scenek dialogowych. W przeciwieństwie do 3-latków, zabawy nie zaczynano od ustanawiania ról i przestrzeni działania. Podział pełnionych funkcji rodzinnych uwidaczniał się w trakcie interakcji poprzez formuły zwracania się do drugiej osoby, zwane zwrotami adresatywnymi. Poza tym w dyskursie 5-latków strukturą dominującą były wypowiedzenia rozkaźnikowe aż po różne typy aktów mowy (stwierdzenia, imperatywa, konwencjonalia).

W trakcie analizy struktury dialogów dzieci 5-letnich, wyłonił się językowy obraz rodziny. Z tym, że należy podkreślić, iż otrzymany wizerunek jest znacznie bogatszy od prezentowanego obrazu rodziny zrekonstruowanego w oparciu o leksykę i frazeologię wypowiedzi 3-latków. Przy czym, dodatkowo o przerwaniu zabawy 5-latków nie decydowały spory pomiędzy jej uczestnikami, lecz czynności zabawowe, które wygasały w sposób naturalny.

Dzieci 5-letnie jako wskaźników pełnionej roli w zabawie używają zwrotów adresatywnych. Pod pojęciem formy adresatywne E. Tomiczek rozumie „wszystkie wypowiedzi performatywne, które za pomocą wyrażeń pronominalnych, nominalnych i atrybutywnych oraz ich potencjalnych kombinacji wytwarzają określony, społecznie wykształcony stopień i charakter dystansu między nadawcą a odbiorcą w bezpośrednim akcie komunikacji językowej” (Tomiczek, 1983, s. 25). Dzięki zwrotom adresatywnym stworzony zostaje i utrzymany kontakt między nadającym komunikat a adresatem tego komunikatu. E. Tomiczek w przeprowadzonej klasyfikacji systemu adresatywnego, formy zwracania się używane w rodzinie określa mianem tytulatury familiarnej. Do klasy tytulatury familiarnej „zaliczymy te wszystkie formy nominalne, które oznaczają stopnie pokrewieństwa albo powinowactwa i mogą być użyte w funkcji adresatywnej wobec osób spokrewnionych, spowinowaconych w obrębie najmniejszej grupy społecznej, jaką stanowi rodzina” (Tomiczek, 1983, s. 181).

Teoretyczne rozważania nad funkcją form adresatywnych w wypowiedziach 5-latków należy rozpatrywać w aspekcie układu ról, jakie zajmują dzieci w zabawach. Przy czym należy zaznaczyć, że w dialogach najwięcej wystąpiło nazw z zakresu terminologii rodzinnej,

odnoszących się do matki, ojca i dzieci, mniej natomiast do dziadków. Dzieci poprzez stosowanie rozmaitych zwrotów adresatywnych uczą się właściwych relacji między członkami rodziny.

W zabawie dzieci w „dom" szczególnie w relacji **matka – dziecko** widoczna jest różnorodność zwrotów adresatywnych. Zapewne o sytuacji tej przesądził fakt, iż matka w zabawowych rodzinach jawi się jako osoba, którą łączy silny związek ze swymi dziećmi. Do nich matka zwraca się używając pieszczotliwych form typu „córeczko", „synku": - *Córeczko, idź przypilnuj dziecko; -Córeczko, idź na dwór; - Synku, pójdziesz do sklepu po masło? Dobrze?; - Synku, idź pobaw się na dwór* bądź określeń fakultatywnych „córko", „dziecko": - *Córka! Idź zaparz kawę; - Co robisz dziecko?.* Poza tym spotykane są także imiona, rzadziej w formie metrykalnej, np. - *Karol, przypilnujesz jej; - Karol, idź do szkoły; - Dominik na obiad!* częściej w formach deminutywnych i hipokorystycznych: - *Karolinka, odrabiaj lekcje; - Żanetka, przypilnuj obiad; - Adrianek, bawić się!*

Imię w funkcji form adresatywnych jest powszechnie stosowane w języku polskim. „Wnosi ono do wypowiedzi performatywnej bardzo wiele właściwości emocjonalnych z tym zastrzeżeniem, iż będą to właściwości o pozytywnych konotacjach, a więc przyjaźń, bliższa znajomość, zaufanie czy intymność" (Tomiczek, 1983, s. 68). Ponadto w funkcji zwrotów adresatywnych wystąpiły formy atrybutywne w postaci dwóch komponentów – przymiotnika wraz z jego wariantami gradacyjnymi i rzeczownika: - *Kochana córuniu połóż szklanki na stole; - Kochany synku zaraz będzie obiad; - Ugotuj kochana córko, ugotuj dużo wody na herbatę* oraz zaimka dzierżawczego i rzeczownika: - *A ty, mój synku, ręce umyte i książki ułożone?* W relacji matka – dziecko spotkać można także spieszczenia odapelatywne typu: - *Niuniu, przypilnuj Eli; Córciu, nalałabyś zupy w talerze; - Córuniu, pójdziesz do sklepu; - Chodź córuniu, pójdziesz po mleko.*

W bezpośredniej interakcji w relacji odwrotnej **dziecko – matka** największy procent form adresatywnych stanowiły deminutywa, hipokorystyka (Zarębina, 1993, s. 165). Najczęściej występowała forma „mamusia": - *Mamusiu, kupiłam mleko; - Mamusiu, kupiłem bombonierkę; - Mamusiu, kupiłem książkę o Mikołajkach* rzadziej „mama": - *Mamo, chcę pieniądze na loda ciepłego; - Mamo, kiedy obiad?; Mama, kiedy idziemy do babci?.* Widać dymorfizm tych form adresatywnych, które używane są zarówno w mianowniku, np. „mama", „mamusia", jak również w wołaczu, np. „mamo", „mamusiu". Spetryfikowanej formy: mamo + 3 os. l. poj. czasownika, która służy wyrażaniu szacunku, dzieci nie używały (Tomczak, 1991, s. 73).

Pogląd ten zgadzałby się z K. Pisarkową, która tak pisała: „To już niemal dokonana śmierć formy trzeciej osoby orzeczenia w funkcji osoby drugiej (i mianowniku w funkcji wołacza): czy babcia przyjechała rano? (...) w grupie społecznej: rodzina" (Tomczak, 1991, s. 73). Generalnie przeważały zwroty w postaci: mamo + 2 os. l. poj. czasownika, np. - *Mamusiu, mi się jeść chce, ukrój mi kanapkę; - A mnie mamusiu co kupiłaś?; - Mamusiu czy ugotowałaś już obiadek?* E. Tomiczek twierdzi, że formuły tego typu zwracania się wynikają z asymetryczności relacji międzypartnerskich matki z dzieckiem. Mamy tu do czynienia z kategorią częściowej współrzędności, kiedy matka zwraca się do swego dziecka „ty", natomiast dziecko stosuje formę „ty" z połączeniem tytułu familiarnego.

Z podobną sytuacją mamy do czynienia w przypadku form zwracania się **dziecka do ojca**: - Dziękuję tato; - Zrobić ci, tato, herbaty?; - Tata mogę iść do sklepu kupić sobie chrupki; - Tatusiu, poczytaj mi bajeczkę; - Tatusiu, możesz mi kupić lizaka? Poza tym należy zaznaczyć, że generalnie wystąpiło stosunkowo niewiele zwrotów dzieci do ojca. E. Tomiczek podawał formy: *Panie Janku, Panie Franku* w odniesieniu do ojca (Tomiczek, 1983, s. 77). Z kolei, L. Tomczak wskazywała na istnienie form adresatywnych – „misiu" czy „teściu" w odniesieniu do ojca, co „świadczy o ogromnej sile różnorodnych interakcji zachodzących we współczesnej rodzinie, łamiących konwencje obyczajowe i językowe"

(Tomczak, 1991, s. 75). Tak więc relacja ojciec – dziecko znacznie różni się od relacji matka – dzieci. Po pierwsze, ojciec bardzo rzadko zwraca się do dzieci. Poza tym deminutywy, hipokorystyki odimienne, które dominowały w relacji matki z dzieckiem, w tym wypadku nie występują. Natomiast głównie pojawiają się formy pronominalne – zaimek osobowy „ty": - Ty pójdziesz do sklepu; - Co ty robisz? Pronominalny zwrot adresatywny pociąga za sobą użycie formy nominalnej albo czasownika: - Ty, Dominik byłeś już w sklepie?; - Dominik, chodź tu. Idź mi kup piwo.

Wnioski uzyskane podczas obserwacji zabawy 5-latków nie potwierdzają konkluzji L. Tomczak, która podkreślała znaczną ilość spieszczeń w formach zwracania się ojca do dzieci (Tomczak, 1991, s. 75). Zwroty adresatywne, które są istotnym elementem w tworzeniu obrazu rodziny, gdyż są odbiciem interakcji, jakie mają miejsce w jej obrębie, dowodzą, iż ojciec nie jest emocjonalnie związany z dziećmi.

Nie bez znaczenia pozostają relacje pomiędzy **ojcem a matką** w zabawach 5-latków. Tomiczek twierdził: „FA (formy adresatywne) z reguły I, lecz można także spotkać wśród małżonków posiadających dzieci wzajemne TATUŚ/TATUSIU i MAMUSIA/ MAMUSIU (niekoniecznie w obecności dzieci). Rzadziej, lecz spotykane ponadto także (...) jak MATKA/OJCIEC (raczej w mianowniku) oraz ŻONO/MĘŻU (tylko w wołaczu), przy czym tu raczej w formach deminutywnych: ŻONUSIU, MĘŻUSIU itp." (Tomiczek, 1983, s. 188).

W materiale językowym zgromadzonym w czasie zabaw można znaleźć wiele egzemplifikacji potwierdzających słowa Tomiczka. Szczególnie w zwrotach matki do ojca uderza duża liczba tytułu familiarnego „ojciec" w mianowniku: - *Ojciec, weź mu coś zrób, bo nie chce słuchać;* - *Ojciec, idź z nią na spacer;* - *Ojciec, umyj te okna i wypierz dywan;* - *Ojciec, idź spać i głowy mi nie zawracaj;* - *Ojciec ty do pracy! Ty do pracy!;* - *Ojciec chcesz pobawić dziecko?;* - *Ojciec co tak bijesz? (*wiertarka*) Dziecko nie może usnąć!* Ojciec zwraca się do matki bez pośrednictwa jakiegokolwiek antroponimu, używając jedynie 2 os. l. poj. w funkcji adresatywnej: - *Idziesz na spacer?* (ojciec do matki); - *Już wróciłem z pracy* (ojciec), - *Dużo pieniędzy przyniosłeś?, - Mało, - Weź sobie obiad; - Zupa jest zimna; -Kupiłeś zakupy?, - No.* W wyniku analizy relacji zachodzących między 5-latkami pełniącymi w zabawie role rodziców, widać, że w świadomości przedszkolaków współczesna rodzina nie jest już instytucją pod despotyczną władzą ojca. Jego funkcje częściowo przejęła matka.

Natomiast **rodzeństwo** rzadko wchodzi między sobą w interakcje werbalne. Sporadycznie występujące akty komunikowania zawierały imię w funkcji formy adresatywnej. W zabawach 5-latków w niby – rodzinach pojawiły się epizody związane z **dziadkami**. L. Tomczak twierdzi, że „ formy adresatywne kierowane do dziadków są nadal zdeterminowane w znacznym stopniu rytuałem językowym. Najprawdopodobniej jest jeszcze odczuwana i oddawana w formach językowych pewna hierarchia członków rodziny, przeważnie ze względu na wiek" (Tomczak, 1991, s. 77). Spośród form adresatywnych, jakie wystąpiły w zabawie dominowały: „babciu", „dziadku": - *Dzień dobry dziadku. Jesteś zdrowy. Chory jesteś? Do widzenia dziadku;* - *Babciu, możemy bawić się na dworze?;* - *Dobrze babciu, pójdziemy szybko i wrócimy szybko.*

Godna zaznaczenia jest forma apelatywna użyta przez dziewczynkę pełniącą rolę matki podczas zabawy. Zwróciła się ona do swej rówieśniczki występującej w roli babci przy pomocy tytulatury rodzinnej „babciu": - *Babciu dzieci były grzeczne?*(matka). Forma ta pojawiła się ze względu na obecność wnuków.

Pod względem składniowym stosowane podczas zabaw zwroty adresatywne reprezentują dwie grupy form: syntaktycznie zintegrowanych (- *Karolina rób obiad*!) oraz syntaktycznie wokatywnych, w których występują poza konstrukcją zdaniową w pozycji czołowej (- *Mamusiu, kupiłam mleko*), wewnętrznej (- *Ugotuj, kochana córko, ugotuj, dużo wody na herbatę*), końcowej (- *Zawiąż mi buta, mamo*!). Przy konstrukcjach syntaktycznie niezintegrowanych ważne jest formalne użycie danego zwrotu apelatywnego w wołaczu, w

przeciwnym razie treść wypowiedzi będzie nieczytelna, np. *Zobacz pies, tatuś, uciekł* (forma adresatywna w mianowniku). Formy adresatywne zajmujące określone pozycje w wypowiedziach pełnią funkcje podtrzymywania kontaktu językowego z partnerem i ekspresywnego wzmocnienia łączności komunikatywnej między nadawcą a odbiorcą.

Wypowiedź z pragmatycznego punktu widzenia zawiera wiele elementów określających stosunek nadawcy do adresata, a także może zawierać wiele cech emocjonalnych, indywidualizujących ów stosunek. Dlatego poprzez analizę form adresatywnych jawi się obraz stosunków między poszczególnymi członkami rodziny. Formy zwracania się poszczególnych członków rodziny do siebie zależą od cech rodzinnych interakcji. Dzieci w zabawie „w dom" implikują określony, w ich umyśle wykształcony stosunek między domownikami. K. Pisarkowa twierdziła: „w takich codziennych sposobach zwracania się do kogoś zdradzamy i jednocześnie maskujemy nasze nastawienie uczuciowe (można je nazwać intymnością, integracją)i ograniczenie instytucjonalne (można je nazwać wpływem przez wzbudzenie szacunku, respektu, strachu rozmówcy)" (Pisarkowa, 1999, s. 5).

Z wypowiedzi 5-latków wynika, że rozumieją zmieniające się układy rodzinne, wiedzą, że dla rodzeństwa są siostrzyczkami albo braciszkami, a dla matki synkiem lub córką. W jednej z wypowiedzi dzieci pojawiła się nawet nazwa określająca powinowactwo: mąż (- *Witaj mężu!*). Osiągnięcie przez dzieci tego typu umiejętności świadczy o opanowaniu przez nie tzw. kompetencji językowej w zakresie repertuaru dotyczącego terminologii rodzinnej (Zarębina, 1993, s. 163).

Widać pewne regularności użycia form zwracania się do partnera w kręgu najbliższej rodziny. Formy używane w relacji dzieci – matka dowodzą istnienia silnego związku emocjonalnego pomiędzy tymi osobami. Matka w rodzinie spełnia istotną rolę i tworzy atmosferę intymności i przyjaźni. Jednocześnie w rysującym się obrazie rodziny upadł autorytet ojca, pozostał jedynie dystans między nim a dziećmi, czego eksplikatywnym przykładem są formy adresatywne używane przez niby – ojca. Dodatkowo należy podkreślić, że użycie 2 os. l. poj. orzeczenia w formach adresatywnych wskazuje na tendencje w kierunku chylenia się współczesnej rodziny ku partnerskim stosunkom. Dzieci 5-letnie w pełni wykorzystują walory tkwiące w zabawie tematycznej, potrafią porozumiewać się między sobą, doskonale rozumieją zasadę konwencji właściwą ustalaniu rzeczywistości zabawowej. Zabawa tematyczna przeprowadzana z ich udziałem doskonale spełnia funkcję wychowawczą realizowaną poprzez właściwe wykorzystywanie zwrotów adresatywnych oraz relacje między członkami tzw. niby - rodzin.

6. Wnioski. Zabawy tematyczne w grupie dzieci przedszkolnych a wychowanie przez zabawę

Przeprowadzone badania w grupie dzieci 3-i 5-letnich służyły ustaleniu, w jakim stopniu można tę formę działalności dzieci wykorzystywać w ich wychowywaniu. Porównując strukturę dialogową zabaw **3-latków** z interakcją werbalną podczas zabawy dzieci 5-letnich, można sformułować szereg konkluzji. U grupy młodszej wiekowo widać wyłącznie zaczątki zabawy tematycznej dlatego, że ma miejsce bezustanne jej przerywanie poprzez rozbijanie funkcji performatywnej. Dzieci 3-letnie nie rozumieją konwencji, a w konsekwencji nie uwzględniają roli tzw. przedmiotów zastępczych. Nie potrafią w zabawie uwzględnić pozycji rówieśnika w wyniku czego ich dialogi są krótkie i niespójne. Podczas zabawy 3-latków występują liczne spory odnośnie podziału ról oraz ustalenia znaczenia rzeczy i zabawek. Dochodzi do różnych form przeciwstawienia się partnerowi w zabawie. W wyniku badań okazało się, że 3-latki bawią się same, nie potrafią wejść w interakcje z rówieśnikami. Trudno w ten sposób w tej grupie wiekowej wykorzystać walory wychowawcze tkwiące w zabawach „w dom".

Natomiast w zabawach o tematyce rodzinnej z udziałem **5-latków** widać doskonałe odzwierciedlenie czynności członków rodziny oraz relacji, jakie między nimi zachodzą. I tak, jak zakres treści tematu był wąski u młodszej grupy dzieci, jak ograniczona była ich wiedza o świecie, tak u 5-latków ów zakres staje się bogatszy i bardziej zróżnicowany. Dzieci prowadzą między sobą bogate pod względem treści i formy dialogi, nie negują zasad zabawy ustalonych przez rówieśników, lecz przeciwnie zdają się rozumieć wszelkiego rodzaju konwencje i funkcje rekwizytów wykorzystywanych przy odtwarzaniu roli. Początek zabawy ma charakter nader spontaniczny, nie występuje typowe dla 3-latków ustalanie ról. Podział pełnionych funkcji uwidacznia się w trakcie interakcji poprzez stosowane zwroty adresatywne. Dyskurs dzieci podczas zabawy dodatkowo zostaje wzbogacony szeregiem zastosowanych aktów mowy. Konwencjonalia świadczą o znajomości ogólnie przyjętych norm zachowania, a wykorzystane nazwy określające pokrewieństwa i powinowactwa dowodzą, iż 5-latki rozumieją układy rodzinne i zmieniającą się w związku z nimi tytulaturę familiarną. Przy czym o zakończeniu zabawy nie decydują spory pomiędzy jej uczestnikami (co miało miejsce u dzieci młodszych), lecz zabawa wygasa w sposób naturalny.

Poza różnicami w strukturach dialogów 3- i 5-latków widać także obraz stosunków rodzinnych, atmosfery wychowawczej i więzi uczuciowych w domu przedszkolaków. Obraz rodziny, jaki jawił się w trakcie zabaw 3-latków, został przez nich zaprezentowany w sposób dość lapidarny, natomiast otrzymany poprzez dialogi 5-latków wizerunek poszczególnych domowników był znacznie bogatszy. W zabawach „w dom" widać obraz rodziny taki, jakim widzą go oczy dziecka. W tym znaczeniu zabawy tematyczne mają dla wychowawców wartości diagnostyczne. Zabawa staje się metodą diagnozowania obaw i lęków, które dziecko przeżywa. Artykuł dowodzi dużego znaczenia zabaw tematycznych w rozwoju i wychowaniu dzieci, ale jednocześnie wyniki badań pokazują, iż prowadzenie tychże zabaw jest szczególnie zasadne w grupie dzieci 5-letnich.

Summary:

The establishment of roles and space for activities in the thematic game for children at the age of 3 and 5 and education through playing games

The article stresses the importance of games having the family theme in them in the development and education of children. It compares the dialog structure of 3-year-olds' games with the verbal interaction during games played by 5-year-old children. The presented results have been elaborated on the basis of the research performed among kindergarten children. The author in the study concentrates on the comparison between the beginnings of playing games in both age groups. The establishment of roles and space for activities has a special importance in the games of 5-year-old children among whom the beginning of a game has a very spontaneous character and the division of performed functions becomes visible during the interaction throughout used addressing phrases. Whereas in the younger group of children one can observe only the starting points of the thematic game. The article proves the importance of thematic games in the development and education of children and, at the same time, the results of the research indicate that performing these games is important, especially in the group of 5-year-old children.

Key-words: thematic game, dialog structure of playing games, addressing phrases

Literatura:

AUSTIN, J. L. 1962. *How to Do Things with Words*. Oxford.

BEDNARCZUK, L. 1991. *Uwagi o funkcjach języka (Głos w dyskusji nad referatem R. Grzegorczykowej „Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy”),* [w:] *Język a kultura*. pod red. J. Bartmińskiego i R. Grzegorczykowej. Wrocław, t. 4.
BOKUS, B. 1978. *Proces konstruowania tekstu przez małe dziecko w toku interakcji werbalnej z dorosłym.* „Psychologia Wychowawcza”, nr 7, s. 397-407.
DĄBEK, A. 1988. *Psychologiczne podstawy twórczej aktywności dziecka*. Zielona Góra.
DYNER, J. W. 1983. *Zabawy tematyczne dzieci w domu i w przedszkolu.* Wrocław.
GARBULA – ORZECHOWSKA, J. 1991. *Zabawy a rozwój języka dziecka.* „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 3.
GRODZIŃSKI, E. 1980. *Wypowiedzi performatywne.* Wrocław.
GRZESIAK- WITEK, D. 2006. *Pełnienie ról rodzinnych w zabawie tematycznej dzieci w wieku przedszkolnym.* „Społeczeństwo i Rodzina”. Stalowowolskie Studia Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, nr 9.
GRZEGORCZYKOWA, R. 1991. *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*. [w:] *Język a kultura.* pod red. J. Bartmińskiego i R. Grzegorczykowej, Wrocław, t. 4.
OKOŃ, W. 1987. *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa.
PISARKOWA, K. 1999. *Jak się tytułujemy i zwracamy do drugich.* „Język Polski”, z. 1.
SZUMAN, W. 1991. *Zabawy z najmłodszymi dziećmi*. Warszawa.
TOMCZAK, L. 1991. *Formy adresatywne we współczesnej rodzinie*. [w:] *Język a kultura*. Wrocław, t. 2.
TOMICZEK, E. 1983. *System adresatywny współczesnego języka polskiego i niemieckiego.* Wrocław.
ZARĘBINA, M. 1993. *Nabywanie kompetencji komunikacyjnej w rodzinie i poza nią.* [w:] *Opuscula Logopaedica in honorem Leonis Kaczmarek.* Lublin.

Kontakt: Dr n. hum. Danuta Grzesiak-Witek
Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli
Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Specjalnej i Psychopedagogiki
Tel. +48/ 505764635
E-mail: dpwitek25@o2.pl

Wychowawcze aspekty technologii informacyjnej w czasie wolnym uczniów szkół podstawowych

Tomasz Huk, PL

Education aspects of Information Technology in spare time students of primary schools

Anotácia : Temat prezentowany w artykule koncentruje się na edukacyjnych wartościach technologii informacyjnej wykorzystanej przez uczniów szkoły podstawowej. Dyskusja dotyczy relacji wiedzy, umiejętności i postaw studentów kształtowanych podczas używania komputera w czasie wolnym.

Kľúčové slová : czas wolny, technologia informacyjna,

Wstęp

Pojęcie i problem czasu wolnego pojawił się wraz ze społeczeństwem przemysłowym i związaną z nim standaryzacją produkcji. A więc jest to kwestia poruszana nie od dziś w naukach społecznych w szczególności zaś w pedagogice. Oblicze współczesnego społeczeństwa opartego na informacji nadało nowy charakter kształceniu i wychowaniu młodego człowieka, dlatego w przedstawionym artykule poruszyłem problematykę wychowawczych aspektów technologii informacyjnej w czasie wolnym. W pierwszej kolejności wyjaśniam pojęcie czasu wolnego rozumianego w odniesieniu do dorosłego człowieka jak i do dziecka. W dalszej części artykułu przedstawiłem zasadności i wagę jaką czas wolny odgrywa w kształtowaniu się postaw i umiejętności dziecka. W końcu opisywane przeze mnie tezy skonfrontowałem z przeprowadzonymi przeze mnie naukowymi badaniami pedagogicznymi dotyczącymi roli mediów w spędzaniu czasu wolnego uczniów szkół podstawowych. Wnioski i uogólnienia, które zawarte zostały w ostatniej części artykułu prezentują praktyczne aspekty wychowawcze wykorzystania technologii informacyjnej podczas spędzania czasu wolnego przez dzieci.

Czas wolny

Na kształtowanie się definicji pojęcia czasu wolnego ma wpływ wiele czynników, do których zaliczamy między innymi: rodzaj gospodarki danego kraju (kapitalistyczna, socjalistyczna), poziom rozwoju gospodarki i społeczeństwa, poziom wykorzystania nowoczesnych technologii informatycznych. A więc na przestrzeni kilkudziesięciu lat definicja czasu wolnego uległa znacznym przeobrażeniom, zwłaszcza w krajach postkomunistycznych.

Prześledźmy zatem dwie definicje czasu wolnego z lat siedemdziesiątych, z których pierwsza jest autorstwa J. Dumazediera francuskiego socjologa, a druga z kolei J. Żukowskij radzieckiego uczonego (T. Wujek 1979, s.296 i n.). Według J. Dumazediera czas wolny – to czas przeznaczony na wszelkie zajęcia, jakim może oddawać się jednostka z własnej ochoty bądź dla rozrywki, bądź dla rozwijania swych wiadomości lub

dla bezinteresownego kształcenia się, dobrowolnego udziału w życiu społecznym, poza obowiązkami społecznymi, rodzinnymi i zawodowymi.
Dla J. Żukowskija czas wolny, w odróżnieniu od wszelkiego pozostałego czasu poza pracą, stanowi sumę czasu przeznaczonego przez ludzi pracy na naukę, samokształcenie, udział w życiu społeczno-politycznym, wychowanie, rozrywkę, działalność twórczą, zajęcie amatorskie, kulturę fizyczną i sport, to znaczy na tego rodzaju aktywny wypoczynek, który zapewnia wzrost kultury ogólnej i socjalnej oraz podniesienie wydajności pracy.

Dające się zauważyć różnice w powyższych definicjach skupiają się na podejściu do zagadnienia czasu wolnego, który w ustroju kapitalistycznym uznaje prywatność i dobrowolność za priorytetowe, natomiast w ustroju socjalistycznym prym wiedzie kolektyw i kult pracy.
Kolejna definicja czasu wolnego jest bardziej neutralną i bardziej współczesną. Na stronach wikipedii czytamy, iż czas wolny – to czas którym dysponuje człowiek po wykonaniu obowiązkowych czynności takich jak nauka, praca, czynności związane z codziennym życiem. W czasie wolnym organizacja i rodzaj zajęć zależy między innymi od: preferencji, zainteresowań, przyzwyczajeń danej osoby, wieku, rodzaju wykonywanej pracy, innych obowiązków, ilości dostępnego czasu (dzień powszedni, weekend, urlop, wakacje), możliwości finansowych.
Ze względu na okres, w jakim rozpatrywany jest czas wolny, mówimy o:
- czasie wolnym krótkim - w ciągu jednego dnia;
- czasie wolnym średnim - w ciągu tygodnia;
- czasie wolnym długim - w ciągu roku.

Odnosząc się do twierdzenia, że organizacja czasu wolnego i jego rodzaj zależy również od wieku w dalszej kolejności przytoczę definicję czasu wolnego dzieci imłodzieży, ponieważ różni się on w swej formie od czasu wolnego spędzanego przez dorosłych ludzi. Przez czas wolny dzieci i młodzieży szkolnej należy rozumieć zatem czas, który pozostaje im po zaspokojeniu potrzeb organizmu oraz po wypełnieniu obowiązków szkolnych i domowych. W tym czasie mogą oni oddawać się różnym zajęciom według swoich upodobań, związanych z wypoczynkiem, rozrywką i zaspokojeniem własnych zainteresowań (T. Wujek, 1979, s.299). Inną definicję czasu wolnego dziecka proponuje ks. Adam Skreczko, w której czytamy, że jest to okres dnia, który pozostaje mu po wypełnieniu obowiązków szkolnych, domowych, religijnych, czynności organizacyjno-porządkowych związanych z zachowaniem zdrowia i higieny, czas, w którym może ono według swojego upodobania wypoczywać, bawić się i zaspokajać potrzeby wynikające z własnych zainteresowań. Analiza przytoczonych definicji skłania mnie do zakwalifikowania obrzędów religijnych do czynności, których dziecko nie wykonuje podczas swojego czasu wolnego, a więc są one jego obowiązkiem według autora definicji. Uważam jednak obie definicje za poprawne, stanowiące podstawę przeprowadzonych przeze mnie badań.

Dlaczego dzieci powinny mieć czas wolny?

W swoich pedagogicznych rozważaniach postawiłem proste i z pozoru trywialne pytanie, czy dziecko jako osoba u której rodzice (prawni opiekunowie), wychowawcy, nauczyciele kształtują postawy i pewne kulturowe wzorce powinno mieć swój własny czas wolny? Odpowiedzi na postawione pytanie odnalazłem w funkcjach czasu wolnego. W ujęcie B. Gruszyna czas wolny spełnia dwie podstawowe funkcje (T. Wujek, 1979, 297):

- funkcję regeneracji sił człowieka, pochłanianych w czasie pracy zawodowej, nauki i innych niezbędnych zajęć;
- funkcję duchowego (kulturalnego, estetycznego, ideowego) i fizycznego rozwoju człowieka.

Natomiast według A. Skreczki do podstawowych funkcji czasu wolnego należą: funkcja twórcza, percepcyjna, rekreacyjna i uspołeczniająca.

Wymienione funkcje czasu wolnego korespondują z jego właściwym wykorzystaniem, które opisane zostało przez Illinois State Board of Education. Autorzy uważają, że czas wolny jest dobry dla dziecka ponieważ:

- Zarówno ciało jak i umysł dziecka potrzebują odpoczynku od wymagań i oczekiwań otoczenia. Odpoczynek i rekreacja korzystnie wpływają na zdrowie dzieci i rozbudzają w nich chęć do nauki.
- W czasie wolnym dziecko może samo decydować o tym, co chce robić. Dzieci przyzwyczajone do spędzania czasu zgodnie z planem zajęć mogą czuć się zagubione w sytuacji, kiedy będą mogły same podejmować decyzje. Czas wolny pozwoli dzieciom nauczyć się, w jaki sposób samemu można zająć się sobą.
- Dzieci, podobnie jak dorośli potrzebują czasu na refleksję nad tym, czego się nauczyli i dowiedzieli. Podczas zabawy dziecko może połączyć nowe informacje z tym, co już wcześniej wiedziało. Nadmiar codziennych zajęć może być stresujący i odbierać dziecku chęć do nauki, a zabawa pomoże mu poradzić sobie ze stresem.
- Ruch podczas zabawy zapewnia zdrowie i sprawność fizyczną. W czasie wolnym dziecko może biegać, skakać, wspinać się, rzucać piłką i tańczyć, aż do momentu zmęczenia. Wtedy może zrobić sobie przerwę, napić się czegoś i pobawić się spokojnie w piaskownicy z kolegą lub koleżanką. Podczas takich zabaw dziecko uczy się regulować tempo zabawy i dostosowywać je do swoich możliwości i poziomu energii.

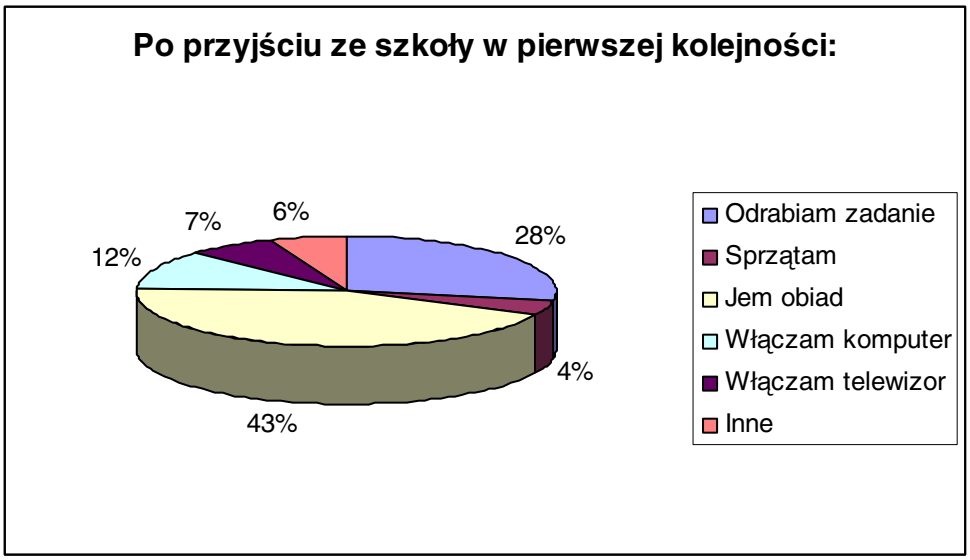
Przytoczone wskazówki stanowią opis sytuacji wychowawczo prawidłowej. Realia współczesnej rodziny są jednak zgoła inne. Rodzice są bardzo często zapracowani, zabiegani i nazbyt zmęczeni aby pokazywać dzieciom prawidłowe wzorce spędzania czasu wolnego. Dzieci często zdane same na siebie swój wolny czas spędzają na czynnościach niewymagających wielkich przygotowań. Jak zatem spędzają swój wolny czas? I czy czynności jakie wykonują w czasie spędzania swojego czasu wolnego mają aspekty wychowawcze? Na te pytania odpowiadam w dalszej części artykułu, która poświęcona została przeprowadzonym przeze mnie badaniom pedagogicznym.

Czas wolny dzieci a technologia informacyjna

W przeprowadzonych badaniach pedagogicznym udział wzięło 118 uczniów z klas czwartych, piątych i szóstych szkoły podstawowej (wiek 10-12 lat). Badania przeprowadzone zostały w listopadzie 2007 roku. Główną metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, który wykazał że 85% badanych uczniów posiada w domu dostęp do komputera i Internetu. Prowadzone przez pedagogów badania wskazują, że w ostatnim czasie posiadanie komputera podłączonego do Internetu stało się powszechne. Mając dostęp do nowoczesnych technologii, współczesne dzieci i młodzież niezwykle szybko uczą się wykorzystania wszystkich urządzeń technicznych, które ułatwiają im

funkcjonowanie, służą zaspokajaniu potrzeby informacyjnej, przyśpieszają komunikację (D. Morańska 2007, s. 106).

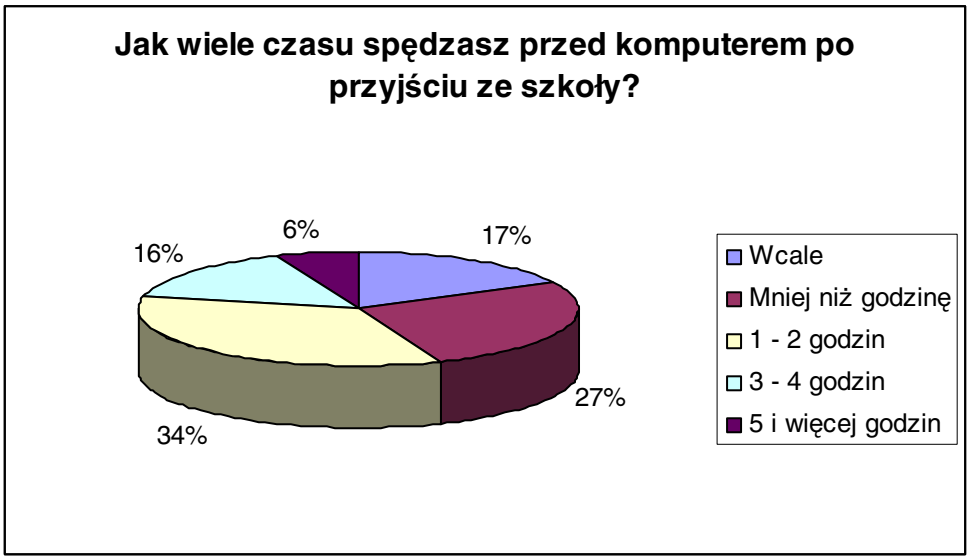
Dla większości uczniów w tygodniu czas wolny zaczyna się z chwilą przyjścia do domu ze szkoły. Analiza odpowiedzi wskazuje, że 43% uczniów w pierwszej kolejności spożywa obiad, 28% odrabia lekcje, 12% włącza komputer, 7% włącza telewizor, 4% sprząta. Czy są to zachowania właściwe i prawidłowe z punktu widzenia rozwoju psychofizycznego młodego człowieka? Pozytywny faktem jest sytuacja, gdzie blisko połowa badanych uczniów wskazała, że w pierwszej kolejności po przyjściu ze szkoły do domu spożywa posiłek. Należy dodać, że w grupie respondentów znalazły się zapewne dzieci, które spożywają obiad w szkole. Zwróćmy również uwagę, że dosyć duża liczba uczniów w pierwszej kolejności odrabia zadanie domowe. Natomiast niespełna ¼ badanych uczniów w pierwszej kolejności włącza komputer lub telewizor.



Wykres 1. Czynności wykonywane przez uczniów w pierwszej kolejności po przyjściu do domu ze szkoły.

Analiza poprzedniego pytania uwidoczniła jak wielką rolę w organizacji czasu wolnego dzieci odgrywają rodzice lub ich opiekunowie. Inaczej dziecko zachowuje się po przyjściu do pustego domu, a inaczej gdy w domu czeka któryś z rodziców lub inna osoba opiekująca się dzieckiem. Czy zatem rodzice pozwalają dzieciom na spędzanie całego wolnego czasu przed komputerem? Na to pytanie 75% uczniów udzieliło odpowiedzi przeczącej, natomiast 25% badanych uczniów stwierdziło, iż ma nieograniczony dostęp do komputera i Internetu. Odpowiedź ta koresponduje z kolejnym pytaniem dotyczącym ilość spędzanego przez uczniów czasu przed komputerem po przyjściu ze szkoły. Na *Wykresie 2* widoczna jest grupa respondentów, która spędza przed komputerem 5 i więcej godzin po przyjściu ze szkoły, a więc jest to porównywalny procent z liczbą uczniów, którym rodzice nie ograniczają dostępu do komputera i Internetu. Omawiany wykres wskazuje, iż największy procent badanych uczniów (34%) spędza przeciętnie od 1 do 2 godzin przed komputerem po przyjściu ze szkoły. Potwierdzeniem przedstawionych wyników są wnioski z badań przeprowadzonych przez D. Morańską, która twierdzi że uczniowie spędzają przy komputerze podłączonym do Internetu większość wolnego czasu. Komputer podłączony do sieci zajmuje wiodące miejsce w budżecie wolnego czasu uczniów, zastępując często bezpośredni kontakt z rodzicami i rówieśnikami (D. Morańska, 2007, s. 107). Na przedstawioną sytuację mają zatem wpływ rodzice, wychowawcy lub inni opiekunowi, którzy są świadomi zalet i wad komputerów i Internetu. Duża część kontaktów dziecka z komputerem ma jednak miejsce pod

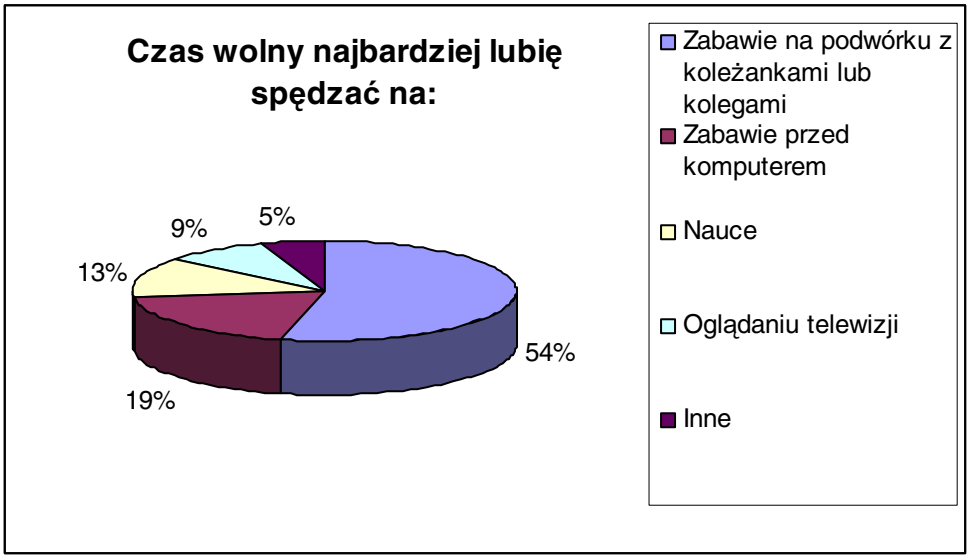
nieobecność rodziców. Co więcej dorośli nie mają pełnej wiedzy o wykorzystywanych przez dzieci programach komputerowych oraz odwiedzanych stronach internetowych, czy też osobach z którymi korespondują przez Sieć (m. Musioł 2007, s. 143).



Wykres 2. Ilość czasu spędzanego przez uczniów przed komputerem po przyjściu ze szkoły.

Należy sobie jednak zadać pytanie, czy sytuacja którą opisałem wcześniej, tzn. utrzymująca się w normie ilość spędzanego przez dzieci czasu przed komputerem, jest tylko i wyłącznie zasługą dorosłych, czy również mają na to wpływ dzieci.

Odpowiedź na to pytanie zobrazowana została na *Wykresie 3*, na którym widoczne jest że 54% dzieci lubi spędzać swój wolny czas na zabawie na podwórku z koleżankami lub kolegami, 19% lubi spędzać czas wolny przed komputerem, 13% na nauce, a 9% na oglądaniu telewizji. A więc naturalna potrzeba osobistego kontaktu z rówieśnikiem sprawia, że zabawa przed komputerem nie jest priorytetowa schodząc na dalszy plan.



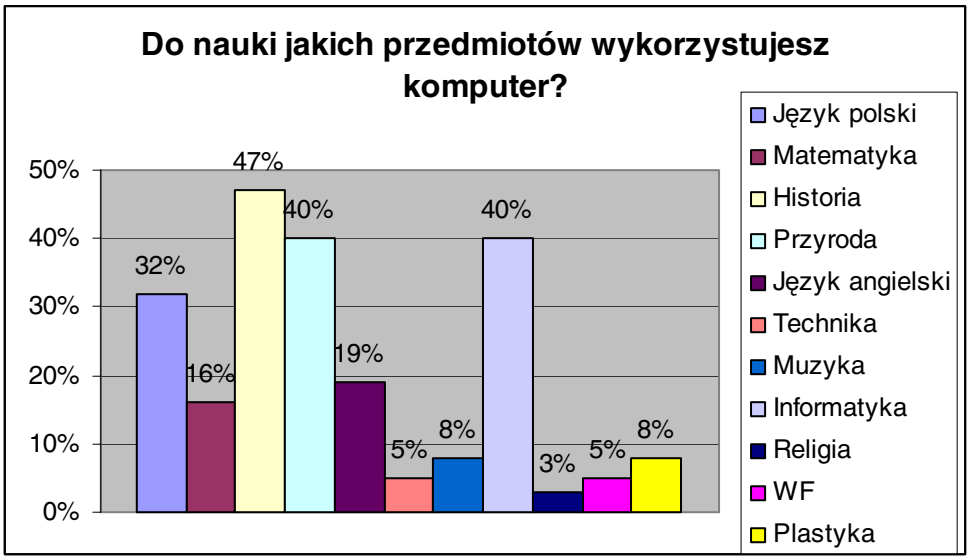
Wykres 3. Czynności, które wykonują dzieci podczas swojego czasu wolnego.

Zdarzają się jednak sytuacje, w których z różnych przyczyn, dzieci nie mogą spotkać się na podwórku ze swoimi rówieśnikami. Wówczas jedyną formą kontaktu

pozostaje komunikacja za pomocą telefonu lub Internetu. Wyniki badań wskazują, że 67% uczniów komunikuje się ze swoimi rówieśnikami w czasie wolnym przez Internet. Należy dodać, iż jest to najczęściej komunikacja synchroniczna (S. Juszczyk 2002, s. 141), czyli taka która odbywa się w tym samym czasie. Procentowy udziału dzieci w wieku 10-12 lat w komunikujących się przez Internet jest wskaźnikiem obniżającego się wieku człowieka, który wykorzystuje media w swoim codziennym życiu. Jeszcze w 2003 roku w badaniach dotyczących wykorzystania Internetu brano pod uwagę populację w wieku od 15 do 75 lat, dziś wiadomym jest, że oddziaływanie Internetu jest szersze, obejmujące swym zasięgiem dzieci już w wieku przedszkolnym.

Wykres 4. Komunikowanie się uczniów przez Internet.

Rozwój technologii informacyjnej wkraczając do szkoły spowodował zmianę w metodykach poszczególnych przedmiotów. Nauczyciele coraz częściej wykorzystują nowoczesne media do realizacji celów edukacyjnych i wychowawczych. Nowoczesne narzędzia medialne pozwalają na realizację proces kształcenia i wychowania nie tylko w szkole podczas lekcji ale i poza szkołą w czasie wolnym od zajęć. Wśród badanej populacji uczniów, ponad połowa (57%) wykorzystuje komputer do odrabiania zadań domowych. *Wykres 5* przedstawia przedmioty do nauki których uczniowie najczęściej wykorzystują komputer wraz z Internetem. Najwięcej bo aż 47% uczniów wykorzystuje komputer i Internet do nauki historii, 40% do nauki przyrody i informatyki, 32% do nauki języka polskiego, 19% do nauki języka angielskiego, 16% do nauki matematyki, 8% do nauki plastyki i muzyki, 5% do nauki techniki i WF i 3% do nauki religii. Należy dodać iż na opisywaną sytuację mają również wpływ sami nauczyciele i ich podejście do zagadnień związanych z wykorzystaniem narzędzi technologii informacyjnej w kształceniu. Nauczyciel posiadający kompetencje efektywnego wykorzystania technologii informacyjnej w swojej pracy, dostosowuje możliwości współczesnych mediów do realizowanych treści swojego przedmiotu.



Wykres 5. Przedmioty do nauki których uczniowie wykorzystują komputer.

Wspomniane przez mnie wcześniej zagadnienie świadomości wad i zalet wykorzystani komputera i Internetu odnosi się również do wypowiedzi uczniów, którzy zachowują pewien dystans do możliwości jakie może dać człowiekowi Internet. Dzieci, które z jednej strony są świadome zalet i wad jakie niesie za sobą nadmierne wykorzystanie komputera i Internetu, często nie potrafią się powstrzymać i przekraczają granicę prowadzącą do uzależnienia od tego medium. Przytoczoną tezę potwierdzają wypowiedzi uczniów, gdzie 72% z nich uważa że korzystanie z Internetu wcale nie powoduje że stajemy się lepszymi ludźmi, natomiast 63% z nich uważa również że spędzanie wolnego czasu w Internecie nie jest stratą czasu, a dla 72% respondentów komputer jest przede wszystkim źródłem rozrywki.

Widoczna sprzeczność w wartościowaniu przez dzieci tego co dobre i tego co złe wynika zapewne z charakterystyki okresu rozwojowego w jakim się znajdują. Jest to okres kiedy kształtuje się ich osobowość pod wpływem wielu czynników do których obecnie zaliczyć możemy również komputer i Internet. a zatem wychowując korzystajmy z jego pozytywnych aspektów, wpływając tym samym na kształtowanie się prawidłowych postaw młodego człowieka.

Wnioski i uogólnienia

Żyjemy w świecie otaczanym zewsząd mediami wkraczającymi stopniowo w każdą sferę ludzkiej działalności. Wynikiem stopnia oddziaływania mediów na życie człowieka jest osobowość (D. Fontana, 1998, s. 207) obejmująca w swej definicji postawy i systemy wartości, uczucia i emocje, ambicje i aspiracje, kompleksy i stosunek do samego siebie. Już dziś w stanach Zjednoczonych pojęcie pokolenia X (Z. Melsik, 2007, s. 114 i n) jest kategorią socjologiczną. To – nazwane często medialnym – pokolenie dzisiejszych dwudziestolatków poszukuje natychmiastowej przyjemności, nie dąży natomiast do zawodowego sukcesu i wysokiej pozycji społecznej. Jest to pokolenie, które ma „mnóstwo wolnego czasu", a cechuje je bylejakość, nisko płatna, pozbawiona przyszłości praca pomimo ukończenia prestiżowej szkoły wyższej. Następcami generacji pokolenia X jest pokolenie Y. To ogromna grupa konsumentów, której mass media

towarzyszą przez całe dotychczasowe życie. Pokolenie Y stanowi znakomity obiekt reklamy, głównie w dwóch dziedzinach: sportu, wolnego czasu oraz mody. Igreki cieszą się ogromnym zainteresowaniem mediów, które komercjalizują ich w stopniu ekstremalnym. Twierdzi się przy tym, iż jest to pierwsza w historii ludzkości generacja, która była socjalizowana przez komputery.

W nauce trwa współcześnie dyskusja, mająca na celu ustalenie, czy czasu wolnego średnio przybywa, czy ubywa, w porównaniu do przeszłości. Rozwiązanie tego problemu nie jest łatwe, zważywszy na fakt wszechobecnej technologii informacyjnej, której narzędzia medialne służą zarówno do pracy jaki i rozrywki. Jedną z trudności jest chociażby ustalenie ilości czasu spędzanego przy komputerze, który wykorzystywany jest na naukę lub rozrywkę. Problem ten obrazuje sytuacja kiedy dziecko siedząc przy komputerze podłączonym do Internetu w jednej chwili poszukuje informacji potrzebnych na lekcję historii, a zaraz po tym otwiera stronę z grą internetową wykonując kolejny ruch w uruchomionej grze. A więc nie ma tutaj wyraźnie rozgraniczonego czasu na naukę i rozrywkę, obie te czynności odbywają się w minimalnych odstępach czasowych.

Przytoczone w artykule wyniki badań potwierdzają, iż niemałą rolę w przekazywaniu wzorców spędzania wolnego czasu spełnia rodzina oraz grupa rówieśnicza. Dla uczniów, którzy uczestniczyli w sondażu diagnostycznym, komputer podłączony do Internetu nie jest priorytetem po przyjściu do domu ze szkoły. Medium to jest dla ucznia głównie narzędziem rozrywki i komunikacji z rówieśnikami, która podtrzymuje więzi społeczne między nimi. Priorytetową czynnością, którą uczniowie wykonują w czasie wolnym jest spędzanie go w gronie rówieśników na zabawie podwórkowej. A więc istotną rolę we właściwym wykorzystaniu technologii informacyjnej odgrywa świadomość dzieci o zaletach i wadach jakie niesie ze sobą korzystanie z komputera i Internetu. Badania wykazały, że dzieci są świadome pozytywnego i negatywnego wpływu Internetu na osobowość człowieka, nie są one jednak często w stanie powstrzymać się od nadmiernego wykorzystania tego medium. W takich sytuacjach kluczową role odgrywają rodzice, którzy w większości monitorują czas jaki dzieci spędzają przy komputerze podłączonym do Internetu. Powszechne jest również wykorzystanie technologii informacyjne przez uczniów do zdobywania nowej wiedzy, potrzebnej chociażby w szkole. W procesie takim wykorzystywana jest naturalna ciekawość dziecka i interakcyjność medium w procesie samokształcenia.

Rozwój technologii informacyjnej otworzył przed człowiekiem nowe możliwości spędzania czasu wolnego. Nie dające się ogarnąć źródło wiedzy i rozrywki, które zamieszczone jest w Internecie jest podstawą tworzenia się nowych obszarów w pedagogice skupionych na wychowaniu do mediów (M. Tanaś, 2007, s. 202). Tu istotną rolę, jak już wcześniej wspomniałem, ogrywają rodzice, wychowawcy i ich świadomość właściwego wykorzystania internetowych pokładów wiedzy i informacji w wychowaniu dziecka. Wynikiem takiego właśnie zabiegu będzie sytuacja, w której dziecko planując swój czas wolny wykorzysta te aspekty technologii informacyjnej, które pozytywnie wpływają na kształtowanie jego osobowości.

Summary:
The subject of the presented article concerns educational value of information technology, witch is using by student's primary school in sprae time. The discussed issues relate to knowledge, skills and students attitude acquired while using computer in spare time. The problem of an improper use of computer in spare time was also discussed.

Bibliografia

Fontana D., Psychologia dla nauczycieli, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1995. ISBN 83-7150-421-7
http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/czas_wolny_dziecka.html z dnia 25.01.2008.
Juszczyk s., Nauczanie na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów. Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2002. ISBN 83-7322-291-X
Melosik Z., Mass media i generacja/generacja Y, (w:) Pedagogika Medialna, red. B. Siemieniecki, PWN, Warszawa 2007, t.2. ISBN 978-83-01-15156-0
Morańska D., Kształtowanie motywacji do nauki w społeczeństwie informacyjnym – zarys problemu, (w:) Chowanna, Wyd. uniwersytet Śląski, Katowice 2007.
Musioł M., Media w procesie wychowania, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2007. ISBN 978-837441-711-2
Tanaś M., Wychowanie a media (w:) Pedagogika Medialna, red. B. Siemieniecki, PWN, Warszawa 2007, t.1. ISBN 978-83-01-15156-0
Time to Play, Time to Dream: Unscheduling Your Child (w:) http://illinoisearlylearning.org/tipsheets-pol/unstructured-pol.pdf z dnia 25.01.2008. 1 www.wikipedia.pl z dnia 25.01.2008.
Wujek T., Czas wolny jako wartość kulturotwórcza i wychowawcza, (w:)Wychowanie i środowisko, red. B. Passini, T. Pilch, WSiP, Warszawa 1979. ISBN 83-02-00085-X

Kontakt:
Huk Tomasz
Uniwersytet Śląski
Wydział Pedagogiki i Psychologii

Analýza záujmových útvarov pre deti a mládež so znevýhodnením v inkluzívnej spoločnosti

Barbora Kováčová, SR

Abstrakt: Voľnočasové aktivity sú jednou z mnohých možností ako eliminovať rozdiel medzi kvalitou života ľudí so znevýhodnením a majoritnou „zdravou spoločnosťou. Príspevok prináša konkrétne integračné snahy spoločnosti na Slovensku, ktoré sú ponúkané v podobe záujmových útvarov v zmysle segregovaného a integrovaného systému. Výsledkom sondy je snahou o reálny pohľad na konkretizáciu voľnočasových aktivít ľudí so znevýhodnením neustále ponímanom najmä v segregovanom modely záujmových útvarov v vytvárajúcej sa inkluzívnej spoločnosti.

Kľúčové slová: voľný čas, segregovaný a integrovaný systém, záujmový útvar

Voľný čas existuje v priestore a čase, ktorý je súčasťou ľudského bytia. Priestor, v ktorom každá zo zúčastnených strán t.j. dieťa ako aj dospelý, profitujú zo stretnutia, môžeme nazvať vzhľadom k problematike príspevku **časopriestorom záujmových útvarov** (v širšom kontexte časopriestorom v oblasti voľného času). Hranice časopriestoru záujmových útvarov sú tvorené samotnými účastníkmi, ktoré sa pravidelne opakujú v podobe časovo-procesných spojení dotýkajúcich sa vnímania, pravidiel hry a individuálnych či kolektívnych zážitkov, názorov a skúseností. Aktívnym kontaktom zo strany dieťaťa sa posúvajú (resp. rozširujú) hranice časopriestoru záujmového útvaru, v ktorom sa pravidlá postupne upevňujú ako samozrejmé súčasti záujmového útvaru a tým sa zároveň podporu aj samotná kvalita záujmového útvaru. Môžeme hovoriť o „ kvalite života“ v záujmovom útvare, v ktorom je zahrnutá kvalitatívna stránka všetkých činností, ktoré sa zúčastňujú napr. na zabezpečovaní ľudských potrieb, záujmov a prianí v súvislosti s voľným časom.

Ak hovoríme o **záujmovom útvare ako o dynamickej kategórii** je potrebné zadefinovať aj zásady pri výbere záujmových útvarov pre deti a mládež so znevýhodnením v časopriestore, ktoré je možné špecifikovať nižšie uvádzanými kritériami[52].

a) **Konkrétnosť zamerania** je dôležitým kritériom výberu záujmového útvaru najmä z pohľadu rodičov, ktorí sa domnievajú, že inštitúcie ponúkajúce záujmové útvary (a nielen pri vnímaní ponuky zo školského prostredia) majú vedieť profesionálne vnímať a porozumieť potrebám spotrebiteľov so znevýhodnením (detí a mládeže), zároveň aj uspokojovať ich požiadavky so snahou rozširovať či meniť ich zameranie aj podľa záujmu samotných účastníkov.
b) **Smerovanie záujmového útvaru** určuje aj samotné vytvorené prostredie, v ktorom sa deti a mládež plne zapoja do vytvoreného voľnočasového priestoru (napr. v podobe združeného modelu).
c) **Procesný prístup** je procesom, kedy sa želaný výsledok dosiahne účinnejšie, ak sa činnosti a súvisiace zdroje riadia ako proces nie ako náhodné zoskupovanie aktivít do jedného celku. K tomu je potrebná aj konkretizovaná obsahová náplň záujmového útvaru z rozličných oblastí .

[52] uvádzané kritériá sú sumárnym zhrnutím výsledkov interview s rodičmi, zákonnými zástupcami alebo inými dospelými, ktorí rozhodujúci pri výbere konkrétneho záujmového útvaru.

d) **Aktualizácia ponuky a zlepšovanie činnosti záujmových útvarov**, ktoré je v nadväznosti na bod a) základným cieľom inštitúcie vytvárajúcej podmienky na využívanie voľného času v podobe ponuky záujmových útvarov musí byť neustále zlepšovanie činností.

Pri posudzovaní záujmových útvarov pre deti a mládež so znevýhodnením (Kováčová, 2007) ide predovšetkým o posúdenie silných a slabých stránok vytvárajúcich pohľad na dnešnú podobu záujmových útvarov pre minoritnú časť našej spoločnosti (TABUĽKA 1,2).

TABUĽKA 1 **Silné stránky záujmových útvarov z pohľadu posudzovateľov - rodičov**

Silné stránky záujmového útvaru	Konkretizácia
Profesionalita vedúceho záujmového útvaru	-je najdôležitejším kritériom pri práci s dieťaťom so znevýhodnením - zväčša ide o tri skupiny vedúcich záujmových útvarov: 1.skupina je tvorená odborníkmi predovšetkým z radov pedagógov, ktorí sa profesionálne starajú o deti s konkrétnym znevýhodnením; 2.skupina sú tzv. laických odborníkov z radov rodičov, ktorí majú dieťa s konkrétnym znevýhodnením a nakoľko sa im ponuka pre danú minoritnú časť populácie zdala neprimerane úzko špecifikovaná sú (boli) nútení (v pozitívnom ponímaní) vytvoriť záujmový útvar; 3.skupina sú dobrovoľníci z radov mladých ľudí (do 35 rokov)
Spoluúčasť pri dotváraní náplne záujmového útvaru deťmi	-akceptovanie názorov všetkých detí na doplňujúce činnosti práce v záujmovom útvare, -podpora angažovanosti v procese hry; -uplatnenie verbálnych a neverbálnych foriem komunikácie pri prezentácii návrhov detí.
Rešpektovanie práv všetkých detí	-podpora k záujmom do budúcnosti pre každé dieťa, -výchova k akceptovaniu seba samého, vedieť sa prijať taký aký som so všetkými pozitívnymi aj negatívnymi vlastnosťami; - budovanie a posilňovanie si statusu v spoločnosti (predovšetkým v združenom a integrovanom záujmovom modely);
Klíma v záujmovom útvare	-vytváranie príjemného a stimulujúceho prostredia pre všetkých zúčastnených; - súčasť v odpore sociálnej integrácie; - vytváranie pozitívnych vzťahov s budovaním sebavedomia; - podpora zdravej súťaživosti.

Uvádzané silné stránky (TABUĽKA 1) sú analýzou ponuky záujmových útvarov pre deti a mládež so znevýhodnením. Najviac zastúpenou a zároveň pozitívne hodnotenou stránkou

z pohľadu rodičov je **profesionalita vedúceho záujmového útvaru**, ktorý dieťa so znevýhodnením poníma v rovine[53] osobnej, skupinovej, interakčnej a zároveň je považovaný za tzv. sprostredkovateľa možností prostredníctvom, ktorých učí dieťa/deti využívať voľný čas bez vnímania svojho znevýhodnenia. Je potrebné zdôrazniť, že organizácia voľného času všetkých t.j. detí, mládeže a dospelých či sú intaktní alebo postihnutí sa opiera o rovnaké zásady – uprednostňujú podobné formy jeho využívania, čo má podstatný význam z hľadiska sociálnej integrácie aj z hľadiska vyššie spomínaných rovín.
V interview sa u každého rodiča ako pozitívne hodnotená podmienka **rešpektovanie práv všetkých detí**, ktorú je možné priblížiť k spoločensko-kultúrnej participácii detí so znevýhodnením v priestore rovnocenných šancí. Podľa Dykcika (2003) je rešpektovanie práv súčasťou obsahovej, organizačnej a metodickej pripravenosti inkluzívneho prostredia – prostredia pre všetkých – prostredia rovnocenných šancí a možností uplatnenia sa.

TABUĽKA 2 **Slabé stránky záujmových útvarov z pohľadu posudzovateľov - rodičov**

Slabé stránky záujmového útvaru	Konkretizácia
Ponuka záujmových útvarov	-nedostatočná informovanosť o aktuálnych a priebežných ponukách záujmových útvarov, - nevystihuje záujem detí v danej oblasti; - neprimerané veku detí; - nie sú zo strany rodičov posudzované za dosť prestížne; -absencia záujmových útvarov, ktoré sú nadmerne požadované zo strany spotrebiteľov.
Hygienicko-bezpečnostné podmienky, v ktorých záujmový útvar pracuje	- priestor a prostredie sú diskriminačné pre minoritné skupiny; - absencia bezbariérových sociálnych zariadení (ktoré by mali byť prirodzenou súčasťou každej inštitúcie bez ohľadu na skupinu zúčastňujúcu sa záujmového útvaru); - nedoriešenie plôch priestoru voči prípadným úrazom a z nich vyplývajúcich zdravotných komplikácií
Materiálna vybavenosť inštitúcie, ktorá záujmovú činnosť ponúka	- aj napriek splneniu si finančných príspevkov zo strany spotrebiteľov je nevyhnutné aj dofinancovanie zo strany rodičov, ktoré však nebolo súčasťou vzájomného vzťahu poskytovateľ – spotrebiteľ; - veľmi slabá najmä čo sa týka športového vybavenia a pomôcok pri technických činnostiach.
	- nezohľadňujú akékoľvek znevýhodnenie, zväčša sú štylizované pre intaktnú populáciu;

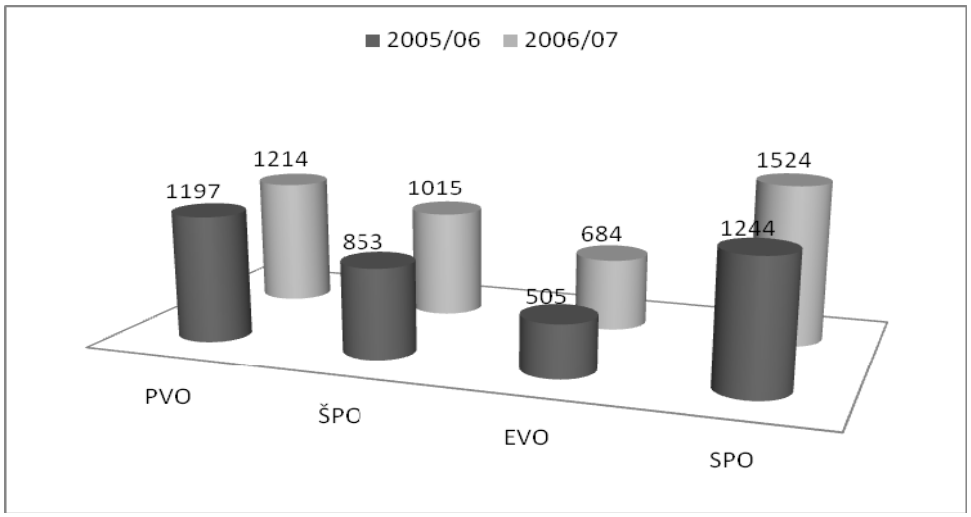
[53] Porov. Petillon, H. Sociales Lernen in der Grundschule : Auspruch und Wirklichkeit. Franfurkt am Main : M. Diesterweg Verlag, 1993, s. 58-59

Interné pravidlá inštitúcie, ktorá daný záujmový útvar zastrešuje	- umiestnenie resp. oboznámenie s nimi nie je možné nakoľko sú nedostupné príp. neexistujú v tlačenej podobe; - formulácia interných pravidiel nemá integrujúci charakter pri zrovnoprávnení rozdielov medzi majoritnou (intaktnou) a minoritnou skupinou

Uvádzané slabé stránky (TABUĽKA 2) sú analýzou ponuky záujmových útvarov pre deti a mládež so znevýhodnením. Najviac zastúpenou a zároveň negatívne hodnotenou stránkou z pohľadu rodičov je **ponuka záujmových útvarov** pre deti a mládež so znevýhodnením. Negatívne posudzovanie sa dotýka najmä prostredia mimo školy resp. organizácii, ktoré môžu ale z ich pohľadu nie je potreba vytvárať záujmové útvary pre deti s konkrétnym znevýhodnením. Príkladom môže byť imobilné dieťa na invalidnom vozíku, ktoré má záujem o hudbu a samotné tancovanie, ale tanečný záujmový útvar (krúžok) však prijíma len deti mobilné.

Dieťa existuje v komplikovanej štruktúre časopriestoru, v ktorom sa napr. aj prostredníctvom záujmových útvarov rozvíja nespočetné množstvo medziľudských vzťahov, vnikajú rozličné spoločensko-kultúrne a prírodné javy, v ktorom prebieha tok informácií na mnohých úrovniach. V tejto súvislosti sa deti so znevýhodnením a ich rodičia sa stretávajú s pozitívnymi aj negatívnymi vplyvmi prostredia, ktoré neskoršie formujú aj model využívania voľného času detí a mládeže so znevýhodnením.

Pre porovnanie uvádzame nami získané parciálne výsledky monitoringu záujmových útvarov pre intaktnú (GRAF 1) a znevýhodnenú (GRAF 2) populáciu na Slovensku, z ktorého všeobecne vyplýva nárast záujmu o ponuku záujmových útvarov.
GRAF 1 **Analýza záujmových útvarov pre intaktnú populáciu**

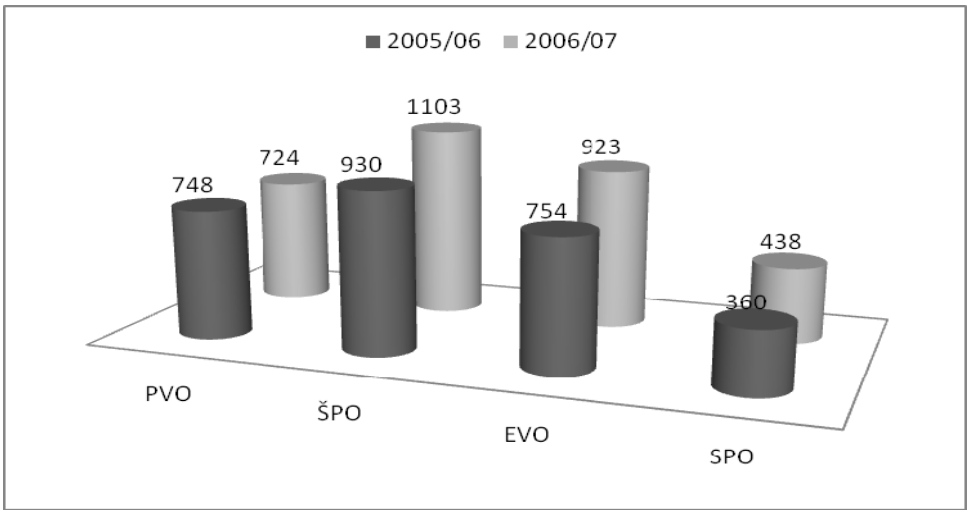


Legenda :
PVO prírodovedná oblasť **ŠPO** športovo-výchovná oblasť
EVO esteticko-výchovná oblasť **SPO** spoločenskovedná oblasť

Najvyššie preferencie v záujmových útvaroch pre intaktnú populáciu zaznamenala spoločensko-vedná oblasť najmä čo sa týka výučby cudzích jazykov. V porovnaní so

záujmovými útvarmi v Poľsku (Hulek, 1989) je najviac preferovanou športovo-výchovná oblasť, v ktorej sa za prioritné aktivity považujú tréningové aktivity (pohybové hry) a rekreačné aktivity (predovšetkým turistika) podpory voľného času. Športovo-výchovná oblasť v našich podmienkach zachytáva markantný rozdiel v porovnaní s údajmi realizovanými Marciszewski (2001), Daszykowskou (2005) a i.

GRAF 2 **Analýza záujmových útvarov pre znevýhodnenú populáciu**



Legenda :
PVO prírodovedná oblasť, **ŠPO** športovo-výchovná oblasť, **EVO** esteticko-výchovná oblasť, **SPO** spoločenskovedná oblasť

Najvyššie preferencie v záujmových útvaroch pre znevýhodnenú populáciu bolai zaznamenané v športovo-výchovnej oblasti konkrétne týkajúcich sa tréningov aplikovaných športov – boccia, eurling, sledgehokej, plávanie, pohybové hry, turistika a i.), ktorej umiestnenie je porovnateľné s Poľskom (Pięta, 2004). V porovnaní s preferenciou záujmových útvarov pre intaktnú populáciu esteticko-výchovná oblasť zaznamenala výrazný záujem v skupine znevýhodnených ako súčasť art vo výchove, v liečbe a v terapii. Záujmové útvary pre znevýhodnenú populáciu sú špecifické tým, že pokrývajú určitú oblasť individuálnych požiadaviek konkrétnej skupiny detí so znevýhodnením (napr. tanečné variácie určené pre telesne postihnutých, dramaticko-umelecké stretnutia pre sluchovo postihnutých a pod.) a sú zväčša poskytované školou, školským zariadením v rámci záujmovej činnosti v podobe segregovaného, združeného a integrovaného modelu záujmovej činnosti (Kováčová, 2008).

Pre integrovaný systém záujmových útvarov zatiaľ neexistuje žiadna norma, ktorá by určovala akým spôsobom je možné hodnotiť silné a slabé stránky záujmových útvarov ponúkané inštitúciami v zmysle hľadania odpovede na otázku, či sa jedná o združený alebo už integrovaný systém realizovaný v záujmových útvaroch. Pravdou však zostáva, že v súčasnosti sú v prevažnej miere vytvárané podmienky a ponuky aktivít v rámci združeného modelu. V tomto prípade ide o duálnosť v systéme ponuke, v ktorom existuje paralelne ponuka pre intaktných žiakov a ponuka pre žiakov s konkrétnym znevýhodnením. Ak sa však chceme ako spoločnosť priblížiť ku konceptu inklúzie[54] je potrebné vytvárať krúžky pre všetky deti a mať na pamäti, že heterogénnosť sa principiálne chápe ako normalita. Z toho vyplýva, že dieťa s akýmkoľvek znevýhodnením sa prijíma bez akýchkoľvek špecifických

[54] Porov. Leonhardt, A., Lechta, V. , Schmidtová, M., Kováčová, B. Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp i politikum verzus jej realizácia. *In Efeta*, 2007, r. XVII, č.2, s. 2-4.

podmienok, tzn. také aké je. Na druhej strane sa objavuje sa aj pár „lastovičiek“ (v zmysle inštitúcií), v ktorých sú aj záujmového útvary vedené pedagógom tak, že je možné hovoriť o kombinácii združeného a integrovaného systémového modelu s podporou inkluzívneho prostredia, v ktorom už neponíme rozdelenie detí do dvoch skupín (intaktní a postihnutí), ale hovorí o jednej skupine, v ktorej deti majú rozličné individuálne potreby (Leonhardt, Lechta, Schmidtová, Kováčová, 2007).

Použitá literatúra

DASZYKOWSKA, J. 2005, Aktywność ruchowa nauczycieli a kreowanie zachowań prozdrowotnych. In: J. Kuźma, J. Morbitzer (eds.): *Edukacja – Szkoła – Nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*. Kraków. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej. 222-226 s. ISBN 83-7271-338-3

DYKCIK, W. 2003. Aktywność w kulture i sztuke podstawa edukacji i twórczego życia nepełnosprawnych. In *Jutryna, E. Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych – zadania pedagoga.* Warszawa : A.P.S.

HULEK, A. 1989.Funkcje czasu wolnego w rehabilitacji osób niepelnosprawnych. In *Hulek, A.: Czas wolny ludzi niepelnosprawnych – zadania pedagoga.* Wroclaw.

KOVÁČOVÁ, B. 2008. Perspektíva voľnočasových aktivít ako determinantov v inkluzívnej spoločnosti. In Kratochvílová (eds). *Pedagogika voľného času – teória a prax*. Trnava: Pedagogická fakulta.

KOVÁČOVÁ, B. 2007. *Záujmové útvary detí a žiakov s postihnutím, narušením a ohrozením v SR*. Trnava : Pedagogická fakulta (neublikovaný materiál).

LEONHARDT, A., LECHTA, V. , SCHMIDTOVÁ, M., KOVÁČOVÁ, B. Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp i politikum verzus jej realizácia. *In Efeta*, 2007, r. XVII, č.2, s. 2-4.

MARCISZEWSKI, J. 2001. Sport i rekreacja jako forma organizacji czasu wolnego oraz profilaktyki uzależnień i destrukcyjnych zachowań wychowanków internatu In Sport i rekreacja jako forma organizacji czasu wolnego. ZSMEiE w Toruniu, 2001, s.5-10.

PETILLON, H. 1993. *Sociales Lernen in der Grundschule : Auspruch und Wirklichkeit*. Franfurkt am Main : M. Diesterweg Verlag.

PIETA, J. 2004. *Pedagogika czasu wolnego*. Warszawa: WSE.

Summary:

Free time activities are one of many possibilities how to eliminate the difference between the quality of life of people with handicap and major „healthy“society. This contribution shows concrete integration efforts of the society in Slovakia which are offered in a form of leisure centers in accordance with segregated and integrated system. The result of this research is an endeavor for objective perception of concretization of free time activities of handicapped people constantly mentioned mainly in segregated model of leisure centers in developing inclusion society.

Key words:

free time, segregated and integrated system, inclusion society, interest modality, space-time, leisure time, model of segregate system, model of associated system, model of integrated system

Kontakt

Barbora Kováčová, PaedDr. PhD.
katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky,
Pedagogická fakulta TU, Priemyselná 4, 918 43 Trnava, e-mail : barbora.kovacova@truni.sk

Súčasné humanizačné aspekty voľnočasových aktivít v oblasti esteticko-výchovného pôsobenia na ZŠ

Kudriová Viera, SR

Anotácia : V zmysle súčasných humanizačných trendov sa text príspevku zameriava na problematiku voľného času s dôrazom na aktivity v oblasti voľnočasových činností. Vyzdvihuje emocionalizáciu výchovy s estetickým a etickým pôsobením s pozitívnym zážitkom, prežívaním a sebarealizáciou.

Kľúčové slová : aktivizácia v činnostiach, emocionalizácia, etické a estetické pôsobenie, humanizácia, kretivita, sebarealizácia, voľný čas, výchova zážitkom

„Hudba je možno jediná časť božskej podstaty, ktorú bol človek schopný pochopiť. “
Jacgues Chailley

Humanizačné trendy v koncepcii rozvoja výchovy a vzdelávania v súčasnosti akcentujú dôraz na komplexný rozvoj osobnosti jedinca nielen v oblasti kognitívnej, ale hlavne emocionálnej, motivačnej, v oblasti socializácie, kritického myslenia, procesov sebahodnotenia, kreativizácie. Jej úlohou je predovšetkým kultivovať človeka samého. Jeho zospoločenšťovanie sa v širšom ponímaní chápe ako socializácia, ktorá mu praktickým a reálnym zúčastňovaním sa na živote okolitého spoločenského zoskupenia napomáha vytvárať vzťahy, postoje, sociálne kontakty. Nová orientácia sa aktuálne premieta i do obsahu a zamerania pedagogiky voľného času ako aj do náročnej prípravy a práce edukátora, ktorý svojou osobnosťou prezentuje idey humanizmu, slobody a demokracie, všeobecnej, kultúrnej rozhľadenosti, profesijnej odbornej pripravenosti (Manniová, J., 2001).

Princípy humanistickej pedagogiky tvrdia, že dieťa je schopné samo si osvojiť dostatočné podnety pre vlastný sebarozvoj, len je potrebné, aby učiteľ poznal, ako aj vedel uľahčiť tento proces. Moderná humanistická koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania pristupuje k žiakovi ako k subjektu, ktorý treba poznať a rešpektovať jeho individualitu. V novom štátnom vzdelávacom programe pre ZŠ bude jeho obsah zameraný na to, aké vedomosti, zručnosti, ale najmä kompetencie by mal mať žiak, aby mohol pokračovať v ďalšom štúdiu. Filozofiou je dať väčšiu voľnosť školám, aby bol čas a priestor na konkretizáciu obsahu a metód najmä v školskom kurikule, vytvoriť čas a priestor na rozvíjanie kompetencií a posilnenie výchovy, teda formatívnu stránku vzdelávania v rôznych oblastiach, teda aj voľnočasových (Zelina, M., 2007).

Z hľadiska humanizácie edukácia vo voľnom čase má mať charakter slobody, voľnosti, radosti, optimizmu s cieľom podporovať jeho individuálne predpoklady pri sebarealizácii. Voľný čas je dôležitá osobná i spoločenská hodnota s obrovským potenciálom pozitívnych i negatívnych možností na rozvoj osobnosti v aktívnych záujmových činnostiach s pozitívnou motiváciou žiakov. Záujmová činnosť v rámci výchovy vo voľnom čase by mala byť dôležitým atribútom humanizácie výchovy a vzdelávania. Výchova má dávať podnety a vytvárať vhodné podmienky na vznik a rozvoj záujmov (Kratochvílová, E., 2004).

Prostredníctvom činnosti muzického pôsobenia bude estetická výchova komplexná, ak pedagóg bude kvalitatívne rozvíjať hudobnosť žiakov najmä v oblasti voľnočasových aktivít. Voľný čas je priestor pre kultiváciu osobnosti, pre rozvíjanie dispozícií, vlôh, nadania a talentu. Je to fenomén, ktorý skúma filozofia, psychológia, pedagogika, sociológia i ďalšie vedy, ktoré chápu človeka ako tvorcu kultúrnych a materiálnych hodnôt, a zároveň ako produkt prostredia a sebavýchovy.

Uvedomelá tvorba osobného imidžu má v profesii pedagóga voľného času logické opodstatnenie. Predstavuje cieľavedomé pôsobenie jedinca na sociálnu percepciu členov sociálnych skupín, ktoré svojim pôsobením priamo alebo nepriamo ovplyvňuje. Imidž je komplexom vonkajších a vnútorných kvalít, znakov a vlastností. Ovplyvňujú ho výsledky v procese vzdelávania, osobná zainteresovanosť vo výchovnej práci so žiakmi, verejnosťou, rodičmi v činnostiach nad rámec povinností (Masariková, A., 2002).

Podľa Olivara (1992) jedným z cieľov výchovy vo voľnom čase je kompenzovať nedostatky sociálneho prostredia žiakov. Ide najmä o problémy v školskom prostredí, ktoré často negatívne ovplyvňujú psychický vývin žiakov. Podmienky činnosti zamerané na kolektívne, sú veľkou školou profesionálnej i sociálnej výchovy s dôrazom na rozvoj prosociálnosti, a to vo vzťahu k sebe samému, členom kolektívu i k obsahu činnosti (Konôpka, J., et. al. 1995).

Z Národného programu výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15-20 rokov – Milénium sú zaujímavé niektoré vízie v oblasti voľného času na základe humánno-tvorivej výchovy:

- vypracovať koncepciu výchovy a vzdelávania v spolupráci so zainteresovanými inštitúciami
- uskutočniť akreditáciu rôznorodých programov, konkurzov pre vedúcich a školiteľov
- vytvoriť, kodifikovať minimálne štandardy pre odborníkov a prácu s deťmi
- zaviesť funkciu vysokoškolsky vzdelaného pedagóga voľného času (Milénium, 2000).

Je evidentné, že pokiaľ sa koordinovane a odborne nerozpracujú dané podnety, výchovná činnosť v tejto oblasti bude stále čiastočne sporadická, málo efektívna, aktivizujúca a kreatívna.

S voľným časom sa predovšetkým spája výchova zážitkom, ale nie každá činnosť vo voľnom čase má zážitkový charakter. Na mravné formovanie rozvoja osobnosti vidíme pôsobenie v cielenom uplatňovaní výchovy zážitkom, ktoré sa realizuje najmä v oblasti hudobných aktivít a činností. Obsah výchovy vo voľnom čase sa uskutočnuje prostredníctvom aktívnych praktických činností, ciele a úlohy sa včleňujú do obsahu. Formy výchovy sú individuálne, skupinové, kolektívne a iné. Z psychologického hľadiska pre oblasť výchovy vo voľnom čase má podstatný význam vzťah a záujem žiaka o aktívnu činnosť. Vzťah záujmov a kreativity je významný z aspektu vnútornej motivácie, patria tzv. prokreatívnym fenoménom (Zelina, M., 1995).

V eticko-edukačnom procese má koordinácia umeleckých druhov veľký pedagogický význam, prináša stimulačný efekt. U žiakov tvorba hodnotového systému vzniká na základe vnútornej motivácie v aktívnom, činnostnom a tvorivom prostredí. V hudobných činnostiach a kontaktoch s hudbou vzniká hudobný zážitok na základe hudobného vnímania, pamäte, predstavivosti, fantázie a v spojení s interpretáciou je zosilňujúcim momentom údiv a úžas. Každého žiaka treba chápať ako jedinečnú individualitu, rozvíjať jeho schopnosti a objavovať vlohy k rôznym hudobným činnostiam (Sláviková, Z., 2000).

V dnešnej na umenie a kultúru pasívnej spoločnosti je nevyhnutné vytvárať vhodné podmienky na potrebu zlepšenia v oblasti záujmovej činnosti. Z psychologického hľadiska tu zohráva podstatnú úlohu zanietená osobnosť pedagóga, jeho morálno-vôľové a odborno-kvalitatívne predpoklady pre tvorivú klímu, entuziazmus a pozitívny prístup k žiakovi. Kvalita výchovného pôsobenia závisí predovšetkým od kvality osobnosti pedagóga. Na základe netradičných hudobno-výchovných postupov a tvorivých činnností by výchovná zameranosť mala vyústiťna posilnenie žiakovho úsilia, snáh s pozitívnym hodnotením a pedagogickým optimizmom. Žiaci majú mať pocit zodpovednosti za výsledky svojej práce najmä však radosti a optimizmu.

Ak sa konkrétne zameriame na esteticko-výchovnú oblasť vzhľadom na tematický zámer príspevku sú záujmové krúžky z hudobnej oblasti síce najviac zastúpené zo všetkých

v danej oblasti, ale vo všeobecnosti je zrejmé, že celkovo hudobné činnosti zaznamenávajú pokles v obľúbenosti žiakov školského veku. Aké sú hlavné príčiny tohto stavu?
- čiastočná neodbornosť učiteľov hudobnej výchovy
- nezáujem o esteticko-výchovnú činnosť (žiak-učiteľ)
- nízke finančné ohodnotenie
- náročnosť obsahu práce
- nedocenenosť výsledkov práce (Kudriová, V., 2007).

Súčasné empirické výsledky jednoznačne dokumentujú prehlbujúce sa trendy konzumného spôsobu života žiakov a mládeže. Najviac voľného času trávia pasívne (televízia), aktívnejšie (počítače), málo čítajú knihy (súčasne H. Potter). Podľa dostupných poznatkov iba 10-15% žiakov sa pravidelne venuje záujmovým činnostiam, pod odborným vedením. Je to dosť negatívny posun v porovaní so 70-80-tymi rokmi (Kratochvílová, E., 2004). Konkretizovaním ponuky aktivít hudobného charakteru v školskom systéme zisťujeme nasledovné:
- zistiť *zastúpenie* hudobných aktivít vo voľnom čase 1.stupni ZŠ
- zistiť aktuálny *stav* záujmových útvarov vo voľnom čase v hudobnej oblasti na ZŠ
- akým *spôsobom* sa uplatňujú hudobné aktivity vo voľnom čase (dievčatá, chlapci)
- zistiť *záujem* žiakov a hudobné činnosti v záujmových útvaroch
- o aké *druhy* hudobno-záujmových útvarov majú žiaci záujem.

V prieskume bolo začlenených 9 škôl v meste a 9 škôl na vidieku. Uvádzame analýzu výsledkov prieskumu:

Základné školy	Všetky záujmové útvary	Hudobné ZÚ	Zastúpenie HZÚ v %
v meste	67	17	25,37%
na vidieku	46	6	13,04%

Druhy hudobných záujmových útvarov na 1.stupni ZŠ v mestách a na vidieku
- v meste: spevácky záujmový útvar: počet 4, na vidieku 2
- v meste: tanečný záujmový útvar: počet 8, na vidieku 3
- v meste: inštrumentálny záujmový útvar: počet 1, na vidieku1
- v meste: hudobno-pohybový záujmový útvar: počet 2, na vidieku0
- v meste: hudobno-dramatický záujmový útvar: počet 2, na vidieku0

Záujem dievčat a chlapcov o hudobné záujmové útvary:
dievčatá: 80%, chlapci: 20%

V speváckych útvaroch prevládajú žánre:
- v meste: ľudová pieseň 60%, na vidieku 30%
- v meste: moderná pieseň 50%, na vidieku 40%
- v meste: detská pieseň 20%, na vidieku 20%

Druhy tancov, o ktoré majú deti záujem:
- v meste: moderný 80%, na vidieku 30%
- v meste: ľudový 60%, na vidieku 10%

Záujmy detí o hru na hudobných nástrojoch - mesto a vidiek (spoločne):
klavír 37%, rytmické: 27%, gitara 18%, zobcová flauta 18%

Závery prieskumu:
Z 9-tich mestských 9-tich vidieckych ZŠ na 1. stupni bolo spolu 113 záujmových útvarov vo voľnom čase. Z toho na mestských ZŠ bol počet 67, čo je 59% a na vidieckych 46, čo je 41%.
Z celkového počtu tvorili hudobno-záujmové útvary počet 23, čo je 20,35% na ZŠ v mestách.
Na ZŠ v mestách bol počet 17 a na vidieku 6.
Z celkového počtu všetkých záujmových útvarov tvorili hudobné 25,37%, na vidieku 13,04%.
Z výsledkov prieskumu vyplýva, že žiaci majú pomerne veľký záujem o hudobné aktivity vo voľnom čase najmä v mestách.
Na vidieku z počtu 9 ZŠ vedú na 5-tich ZŠ hudobno-záujmový útvar.

Z toho vyplýva, že odbornosť pedagógov, ich vzťah, záujem o hudobno-záujmové útvary v rámci voľnočasových aktivít, navodenie správnej motivácie má veľký vplyv na rozvoj hudobnosti budúcej generácie, na ich osobnostný, humánny a esteticko-emocionálny rozvoj. Požiadavky komplexnej aktívnej činnostnej a kreatívnej hudobnej oblasti je teda otázka harmonicko-etickej úplnej výchovy človeka. Je potrebné upozorňovať na význam miery výchovných možností v oblasti rozvoja detstkej hudobnosti. Deti majú vrodený cit pre hudbu, veľmi záleží na nás, či ich cestu kráse a dobru usmerníme alebo ich necháme ľahostajnými.

„Všetko najlešie sa začína rozvíjať v detskom veku. “

(Lýsek, F., 1990)

Summary :
- humanization in school system education with emphasis on free time activities (1st degree of basic schools)
- emotionalizing the education, ethical and aesthetical effect in musical activities in free time
- vocal, instrumental, musical-motional and musical-dramatical activities in free time
- playful, activating production activities in musical-educational effect in free time
- experience as the specific phenomenon in music, in active activities of children in free time

Key words : activating,activities, playful, musical-dramatical, musical-motional, musical-instrumental, musical-productive, musical-vocal, emotionalizing, ethical and aesthetical effect, humanization, free time, experience

Literatúra :
DARÁK, M., 1996. Štruktúra záujmových aktivít detí a mládeže vo voľnom čase. In Pedagogická revue, roč. 48, 1996
GUBRICOVÁ, J., 2007. Školské kluby detí v systéme zariadení zabezpečujúcich výchovnú starostlivosť žiakov vo voľnom čase. In M. Kips, L. Koldeová. Výchova, škola, spoločnosť, minulosť a súčasnosť. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 2007. s.5212-526. ISBN 978-80-223-2295-9.
KOMENSKÝ, J. A., 1992. Vševýchova. (Pampaedia). Bratislava Obzor. NOC, 1992.
KONOPKA, J. et. al. 1995. Vybrané kapitoly z pedagogiky. Bratislava UK, 1995. 248 s. ISBN 80-223-0847-1.
KRATOCHVÍLOVÁ, E., 2004. Pedagogika voľného času. Bratislava UK, 2004. 308 s. ISBN 80-223-1930-9.
KUDRIOVÁ, V., 2007. Aktivity vo voľnom čase v humanizácii školského systému na 1. st. ZŠ. Zborník k 60. výročiu založenia UK v Bratislave. 2007. In M. Kips, L. Koldeová: Výchova-škola, spoločnosť-minulosť-súčasnosť. ISBN 978-80-223-2295-9.
LÝSEK, F., 1990. Život s detským spěvem. Ostrava, Profil, 1990.
MANNIOVÁ, J. 2001. Voľný čas a pedgogika voľného času. In.: Fórum pedagogiky 2001, výchova mimo vyučovania. Bratislava: MC 2001.

MASARIKOVÁ, A., 2002. Vybrané aktivity z pedagogiky voľného času. Nitra: UKF, 2002. ISBN 80-968735-0-4.
ROSA, V., - TUREK., I., - ZELINA. M,: Milénium. Národný program výchovy a vzddelávania v SR na najbližších 15-20 rokov. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-36.
SLÁVIKOVÁ Z., 2000. Učiteľské hodnoty na prahu 21. storočia. Prešov: PFPU, 2000.
ŠPÁNIK, M., 1190. Pedagogika. Výchova mimo vyučovania. Bratislava UK PF, 1990. 79 s. ISBN 80-223-0217-1.
ŠKOVIERA, A., 2006. Kapitoly zo špeciálnej výchovy hudbou. Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. 2006. 80 s. ISBN 80-8052-242-1.
ZELINA, M., 1995. Výchova tvorivej osobnosti. Bratislava: UK PF, 1995. 156 s. ISBN 80-223-0713-0.
ZELINA, M., 2007. Učiteľské noviny č. 10. 2007, roč. LVI

Kontakt : PhDr. Viera Kudriová
Trnavská univerzita,
Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
E-mail: viera.kudriova@centrum.sk

Špecifiká výchovy v občianskych združeniach

Naďa Lohynová, SR

Anotácia: Detské a mládežnícke občianske združenia sa špecifickým spôsobom podieľajú na výchove detí a mládeže vo voľnom čase. Vo vzťahu k školským zariadeniam sú tradičnou alternatívou s relatívne ustáleným výchovným systémom. Členská základňa jednotlivých občianskych združení je v porovnaní s európskymi štátmi dlhodobo nízka. Avšak výsledky ich činnosti sú na vysokej úrovní s viacerými pozitívnymi ohlasmi.

Kľúčové slová: detské a mládežnícke občianske združenia, Eurobarometer 2007, eRko, Slovenský skauting, DOMKA, AMAVET

Detské a mládežnícke občianske združenia predstavujú neoddeliteľnú súčasť systému výchovy vo voľnom čase. V európskom a svetovom meradle majú dlhú tradíciu a spadajú pod činnosť tretieho sektora. Z dejín pedagogiky voľného času je známe, že niektoré občianske združenia vznikli skôr ako centrá voľného času resp. domy detí a mládeže ako ich poznáme z minulosti. Od roku 1990 v podmienkach SR môžeme sledovať istú „renesanciu“ občianskych združení, nie však z hľadiska počtu, ale variability. Niekoľko desaťročí pretrvávajúca prax jednotnej detskej a mládežníckej organizácie je ešte aj v súčasnosti jednou z príčin nedôvery mladých ľudí k akýmkoľvek občianskym združeniam. Vzhľadom k osemnástemu výročiu vzniku SR už nemôžeme považovať tento fakt za rozhodujúci, lebo s pôsobením masovej organizácie nemajú mladí ľudia vlastnú skúsenosť, ale iba sprostredkované reminiscencie rodičov, príslušníkov strednej a staršej generácie. Príčiny nezáujmu mládeže o občianske združenia vidíme o.i. v ich spoločenskom vnímaní a celkovom postoji verejnosti, ktorá je ešte stále v tomto ohľade ovplyvnená predchádzajúcim politickým zriadením. Na základe skúseností z vedenia kurzu priebežnej praxe v sociálno-pedagogickej sfére môžem konštatovať, že mnohí študenti externej formy štúdia, teda aj ľudia v strednom veku nepoznajú činnosť občianskych združení svojho mesta. Štúdium záverečných analýz z praxe týchto študentov poukazuje na fakt, že aj jedna návšteva občianskeho združenia spojená s odbornou prednáškou, diskusiou a hospitáciou môže úplne zmeniť názory a postoje študentov a dokonca podnietiť k dobrovoľníckej spolupráci.

Nevedomosť rodičov o činnosti občianskych združení má aj iný aspekt. Prezentácia negatívnych resp. neutrálnych postojov rodičov voči občianskym združeniam v prítomnosti detí môže v tomto smere negatívne ovplyvniť vývoj postojov detí. Žiaľ na Slovensku ešte nie je situácia ako v niektorých západoeurópskych štátoch, napr. Dánsko, kde je registrovaný vysoký počet občianskych združení a ich kontaktné adresy sú dostupné v miestnych novinách, na internete, v knižniciach a telefónnych zoznamoch. Aj u nás majú viaceré detské a mládežnícke občianske združenia zriadené internetové stránky, avšak ich vyhľadávanie je často krát neúspešné.

Súčasná situácia

Presný počet detských a mládežníckych združení nie je známy. V Národnej správe o politike mládeže v SR pre Radu Európy sa uvádza, že v roku 1996 bolo na MV SR registrovaných takmer 18 000 mimovládnych organizácií. Rada mládeže Slovenska, ktorá zastrešuje viaceré detské a mládežnícke združenia eviduje vo svojej databáze viac ako 130 občianskych združení, ktoré sa aktívne podieľajú na príprave a realizácii pravidelných a príležitostných aktivít pre deti a mládež vo voľnom čase.

Podľa dostupných štatistík UIPŠ k členstvu v občianskom združení sa v rokoch 1999 – 2003 hlásilo menej ako 12% detí a mládeže. Len pre porovnanie so zahraničím uvádzame, že

napr. v Portugalsku je to 30%, Španielsku 35%, Taliansku 44% a v Holandsku takmer 80% (pozri Eurobarometer 2001). Z hľadiska veku najpočetnejšiu skupinu v domácich združeniach tvoria mladí ľudia vo veku 15 – 26 rokov (51,3%). Najmenej zastúpení sú členovia nad 26 rokov (8%). Zvyšných 40,7% tvoria deti. Ako sa ďalej v správe o stave realizácie štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži v SR v rokoch 1990 – 2000 uvádza motívom vstupu do občianskeho združenia sú nové priateľstvá, úprimné vzťahy, radosť zo zábavy, rekreácia, pohyb, rozvoj talentu a špecifických potrieb.

Celoslovenským, regionálnym, nadregionálnym a miestnym pôsobením rozširujú viaceré občianske združenia svoje členské základne, prezentujú sa na verejnosti, spolupodieľajú sa na formovaní mladej generácie, šíria idey humanizmu a demokracie a v neposlednom rade vytvárajú podmienky pre zmysluplné a efektívne trávenie voľného času detí a mládeže. V porovnaní so školskými zariadeniami občianske združenia pri vytváraní voľnočasových aktivít pracujú v sťažených podmienkach, nakoľko sú odkázaní na vlastné zdroje financovania, čo sa odráža na kvantite a kvalite jednotlivých ponúk. Iba niektoré detské a mládežnícke združenia sú dotované rezortom MŠ SR, napr. v roku 2004 na základe predložených žiadosti bolo podporených 47 občianskych združení celoslovenského, nadregionálneho, regionálneho a miestneho pôsobenia. Podľa analýzy UIPŠ činnosť týchto združení v 98% zabezpečujú dobrovoľníci.

Program a ponuka voľnočasových aktivít zo strany občianskych združení sa približuje školským zariadeniam. Rôzne združenia svojským spôsobom dopĺňajú širokú paletu ekologicky a kultúrne zameraných aktivít (amatérske divadla, začínajúce hudobné skupiny, folklórne súbory, tanečné telesá), spoločenských a vzdelávacích podujatí (odborné prednášky, semináre, školenia, kurzy, workshopy), jednodňových rekreačných sústredení a poznávacích pobytov. Rovnakým spôsobom sa podieľajú na realizácii prímestských letných táborov, ktoré sú dlhodobou tradíciou niektorých občianskych združení (DOMKA, Dúha, eRko, Laura, YMCA, Slovenský skauting). Špecifickými podujatiami občianskych združení sú protestné akcie, finančné zbierky a kampane, ktoré sú menej obvyklé pre činnosť školských zariadení. Vzhľadom na voľnejší systém riadenia občianske združenia oveľa rýchlejšie absorbujú a aplikujú vo svojej práci nové prvky, ktoré k nám čoraz častejšie prenikajú z blízkeho a vzdialenejšieho zahraničia. Typickým príkladom sú nízkoprahové programy pre deti a mládež, ktoré sa ojedinelo realizujú na Slovensku už desať rokov, ale zatiaľ nie sú v povedomí širokej verejnosti. Aj v rámci susedných štátov v uplatňovaní nízkoprahových programov sú značné rozdiely. V Českej republike od januára 2007 zriaďovatelia nízkoprahových centier majú nárok na štátne dotácie, nakoľko sú zahrnuté v zákone o sociálnej pomoci. V podmienkach SR sa s podobným legislatívnym riešením zatiaľ nepočíta.

Európsky kontext

Záujem detí a mládeže o členstvo v občianskom združení je v jednotlivých európskych štátoch odlišný. Jednotný pohľad na európsku mládež podáva Eurobarometer, prieskum verejnej mienky realizovaný od roku 1973. Prvý európsky prieskum mládeže bol uskutočnený v roku 1982. Ďalšie série pokračovali v rokoch 1987, 1990, 1997, 2001 a 2007. Posledný prieskum oproti predchádzajúcim sa líši v tom, že sa zameral na mládež vo veku 15 – 30 rokov, a nie 15 – 24 ako to bolo predtým. Novodobou inováciou bolo telefonické interview. Špecifikom Eurobarometra 2007 je, že poukazuje na názory mladých ľudí z 27 členských štátov EU. Prieskum bol realizovaný vo veľmi krátkom časovom období 30. január – 4. február 2007 na vzorke viac ako 19 000 náhodne vybraných mladých ľudí.

Výsledky Erobarometra 2007 poukazujú, že iba 22% mladých Európanov sa aktívne zapája do činnosti občianskych združení. Ako sa ďalej v správe uvádza, prejavujú sa veľké rozdiely medzi mládežou západnej Európy, ktorá má v dobrovoľnom združovaní dlhodobú tradíciu a mladými zo strednej Európy, ktorí sú v otázkach združovania z viacerých dôvodov

konzervatívni. Tento fakt potvrdzujú výsledky predchádzajúcich prieskumov, kedy sa k členstvu v združení hlásil oveľa väčší počet mladých ľudí.

Z hľadiska zamerania výrazne dominujú športové kluby, v ktorých sa mládež najčastejšie združuje. V porovnaní s ostatnými združeniami športové kluby tvoria takmer 50 %. Prítomnosť nových členských štátov oproti prieskumu z roku 2001 vniesla zmeny do poradia významnosti občianskych združení. V predchádzajúcom prieskume ako druhé v poradí sa umiestnili náboženské združenia s takmer 8% zastúpením. V súčasnom rebríčku obľúbenosti zostúpili na siedmu pozíciu s 5%. Najväčšie zastúpenie mládeže v týchto organizáciách je na základe predchádzajúcich prieskumov v Rakúsku (16%), Taliansku (14%), Holandsku (13%), Švédsku (13%) a Fínsku (12%).

Mládežnícke združenia sú rovnako atraktívne pre väčšinu mládeže U 15 (7%) a U27 (8%). Rovnako silnú pozíciu si udržali kultúrne, resp. umelecké združenia, ku ktorým sa v roku 2001 hlásilo 6%, v roku 2007 – 8%. Výrazne sa zmenil počet nešpecifikovaných združení označených ako *iné*. Kým v predchádzajúcom prieskume ich uviedlo 5% opýtaných v aktuálnom až 20%.

Členstvo v občianskom združení je pre jednotlivca prínosom v niekoľkých smeroch. Jedným z nich je možnosť participácie na občianskom živote. Z viacerých spôsobov participácie spomenieme dobrovoľníctvo, ktoré väčšina mladých Európanov začína vnímať veľmi pozitívne. Kým v prieskume z roku 2001 na otázku *Čo by Vás podporilo k spoločenskej participácii* v položke *dostupnosť dobrovoľníckych programov* kladne odpovedalo 19%, v roku 2007 je to 74%. Uvedené naznačuje, že mládež si uvedomuje význam dobrovoľníctva nielen ako pomoc iným, ale vidí v ňom aj vlastný prospech, čo môže byť dostatočným podnetom k participácii.

Výchovné špecifiká

Systém výchovy občianskych združení ako sme vyššie naznačili je v mnohom podobný školským zariadeniam, ale v niektorých aspektoch sa líši. Každé občianske združenie má špecifické zameranie a ciele, ktoré sa priamo a nepriamo premietajú do výchovného systému. Viacerí z nás sa stretli so skautkou či skautom, ktorých sme identifikovali podľa špecifického oblečenia. Už len tento jediný fakt, ktorý zďaleka nie je rozhodujúci, poukazuje, že patriť do skautského združenia nie je len pravidelné vykonávanie záujmovej činnosti ako to býva v školských zariadeniach, ale oveľa viac. Byť skautom na základe skautského sľubu znamená byť užitočný a nápomocný iným, pracovitý, zdvorilý, veselý, priateľský, oddaný, spoľahlivý a poslušný voči rodičom i predstaveným. Bolo by prinajmenej nesprávne, ak by sme tvrdili, že v školských zariadeniach pedagógovia nevedú deti k sebavýchove a mravnému formovaniu, avšak v tomto občianskom združení je akcent na sebavýchovu značne intenzívny.

Relatívne sporným sa občas javí princíp dobrovoľnosti u detí, ktorých rodičia prihlásili do záujmového útvaru centra voľného času či základnej umeleckej školy. Je známe, že rodičia prostredníctvom detí často krát uskutočňujú nenaplnené túžby sebarealizácie v niektorej z umeleckých oblastí a preto radi prihlasujú deti do rôznych záujmových útvarov. Na druhej strane sme si vedomí a musíme uznať, že dieťa v predškolskom a mladšom školskom veku často ešte nevie presne posúdiť o ktoré činnosti má záujem a preto je potrebné napomôcť mu aj takýmto spôsobom. V praxi občianskych združení je menej obvyklé resp. takmer neobvyklé, aby sa rodič angažoval za členstvo dieťaťa v občianskom združení. Tento fakt poukazuje, že princíp dobrovoľnosti, ktorý je základným princípom výchovy vo voľnom čase, sa vo väčšej miere uplatňuje v praxi občianskych združení.

Ďalším špecifikom výchovy v občianskych združeniach je vysoký počet dobrovoľníkov, ktorí sa na realizácii činnosti podieľajú. Ako sme v texte spomenuli súvisí to s financovaním občianskych združení a do istej miery s ich poslaním, aj keď v tomto smere sú

výnimky a niektoré občianske združenia, ktoré nie sú primárne zamerané na tvorbu voľnočasových aktivít pre deti a mládež ako napr. Úsmev ako dar, sú financované z rozpočtu samospráv. Viaceré združenia realizujúce pravidelné činnosti zamestnávajú na plný resp. čiastočný úväzok niekoľkých pracovníkov, ale finančné zdroje na pokrytie miezd získavajú prostredníctvom fundraisingových aktivít. Prítomnosť dobrovoľníkov vnáša do procesu výchovy v občianskych združeniach špecifické prvky prameniace z odboru získaného vzdelania, praxe a skúseností z prostredia, v ktorom sa dobrovoľník pracovne resp. študijne angažuje.

Atribútom občianskych združení je rôznorodosť, ktorá nie je príznačná pre školské zariadenia. Legislatívny rámec, ktorý usmerňuje činnosť inštitucionálnych zariadení neumožňuje zmeny a variácie zásadného charakteru. Občianske združenia sú naopak v tomto smere odlišné. Špecializácia na istú oblasť vedy a techniky, spoločenského a kultúrneho života, environmentálnej sféry vytvára v občianskom združení väčší priestor pre výmenu skúseností a prehlbovanie vedomostí, čo je často krát menej obvyklé v prostredí školských zariadení. Je potrebné poznamenať, že v zahraničí napr. Španielsko a Francúzsko existujú asociácie centier voľného času, ktoré daný typ špecializácie umožňujú.

Občianske združenia a školské zariadenia sa riadia princípom komplementarity, aj keď počty detí a mládeže v školských zariadeniach sú oveľa vyššie. Mnohé občianske združenia vytvárajú podmienky pre trávenie voľného času detí a mládeže v lokalitách, kde väčšinou nie je dostupné žiadne inštitucionálne zariadenie, resp. zameriavajú sa na také cieľové skupiny, ktoré z rôznych dôvodov odmietajú návštevu školských zariadení. Týmto spôsobom združenia dopĺňajú a spestrujú ponuku voľnočasových aktivít.

Konkrétna prax

Výsledky činnosti jednotlivých občianskych združení sú príležitostne prezentované v médiách, čím sa dostávajú do povedomia širokej verejnosti. Viaceré medializované výstupy sú hodnotené veľmi pozitívne a majú vysokú úroveň. Pre vyzdvihnutie ich významu chcem uviesť niekoľko konkrétnych príkladov. Vzhľadom k relatívne vysokému počtu úspešných projektov pozornosť sústredím na tie, ktoré sa osvedčili niekoľkoročnou praxou a dnes sú takpovediac tradíciou.

V priebehu Vianoc sa po trinásty krát realizoval projekt Hnutia kresťanských spoločenstiev detí - eRko - Dobrá novina. Hlavným cieľom projektu je finančná zbierka pre podporu rozvojových krajín. Malí koledníci sa v takýto spôsob učia pomáhať iným, šíriť radostnú vianočnú zvesť a zachovávať tradíciu, ktorá má v podmienkach Slovenská hlboké korene. V súčasnosti je táto tradícia v niektorých regiónoch na prahu zániku (pozri Lohynová, 2007). Aj z toho hľadiska má podujatie veľký význam. Rodiny a jednotlivci, ktorí finančne podporujú projekt sa zapájajú dobrovoľne. Rovnako dobrovoľne sa do koledovania prihlasujú deti. Kredit projektu nepochybne posilňuje vystúpenie koledníkov v prezidentskom paláci, čo je dôkazom najvyššieho spoločenského uznania. Obľúbenosť Dobrej noviny medzi deťmi potvrdzuje fakt, že cez Vianoce 2007 sa projektu zúčastnilo vyše 25. tisíc koledníkov z celého Slovenska (pozri Artimova, 2008).

Ďalším významným podujatím z obdobia Vianoc je šírenie Betlehemského svetla. Jeho myšlienka sa zrodila v Rakúskom Linzi v roku 1986 na podnet poslucháčky miestneho rozhlasu. Podľa jej návrhu každý návštevník rozhlasového štúdia mal byť počas vianočných sviatkov niečím obdarovaný a v budove rozhlasu sa malo umiestniť horiace svetlo, z ktorého si každý mohol zapáliť plamienok. Linzsky rozhlas totiž cez Vianočné sviatky vysielal projekt Svetlo v tmách - poďakovanie za dary venované pre postihnutých a osamelých ľudí. Nakoľko myšlienka vznikla na jar, bola realizovaná toho istého roku. Podujatie malo veľký ohlas a odvtedy trvá dodnes.

Šírenie Betlehemského svetla v podmienkach Slovenska je tradíciou skautov už viac ako 17 rokov. Skauti zapaľujú svetlo vo Viedni, odkiaľ ho roznášajú do viac ako 350 miest a obcí Slovenska. Výnimkou nie je ani Observatórium SAV na Lomnickom štíte. Podobne ako koledníci, skauti prinášajú Betlehemské svetlo do prezidentského paláca, kde ho z rúk mladého skauta preberá prezidentský manželský pár. Táto skautská tradícia je rozšírená v celej Európe, čo dosvedčuje fakt, že v roku 2006 podľa internetových zdrojov Betlehemské svetlo šírilo milión ľudí v 25 krajinách Európy.

Tradičným podujatím združenia saleziánskej mládeže DOMKA je festival gospelovej hudby Lumen. V povedomí širokej verejnosti je možno menej známy, aj keď sa pravidelne realizuje od roku 1993. Podujatie je prehliadkou kvalitných slovenských a zahraničných gospelových skupín a koná sa v Trnave. Cieľom festivalu je stretnutie mladých ľudí z celého Slovenska v dynamickej a priateľskej atmosfére, ktorá nesie pozitívne a výchovné posolstvo. Sprievodné podujatia tvoria workshopy, prednášky, besedy na aktuálne a pre mladých zaujímavé témy, muzikál, tanečné divadlo a mládežnícke sv. omše. Festival má medzi mládežou veľmi pozitívne ohlasy, čo potvrdzuje aj každoročná vysoká účasť.

Asociácia pre mládež, vedu a techniku AMAVET každoročne počas týždňa vedy na Slovensku realizuje jedinečnú súťaž a prehliadku vedecko-technických projektov a výskumných prác mladých ľudí do 20 rokov. V priebehu posledných rokov sa výstavy zúčastnilo v priemere 150 mladých ľudí. Výhercovia Festivalu vedy a techniky postupujú do rôznych atraktívnych medzinárodných súťaží, resp. študijných výmen, prostredníctvom ktorých získavajú skúsenosti z oblasti vedy, techniky, ekológie a ďalších oblastí. Festivalu sa zúčastňujú predstavitelia partnerských organizácií z Francúzska, Belgicka, Nemecka, Španielska, Českej republiky a Maďarska, čím sa vytvára priestor pre výmenu skúseností a nadväzovanie kontaktov na medzinárodnej úrovní. Originálne práce reprezentujú AMAVET a Slovensko na prestížnych medzinárodných podujatiach ako Expo Science International –ESI a Expo Science Europe – ESE. Festival v takýto spôsob podporuje nadaných študentov, ktorí svoj voľný čas venujú pre rozvoj osobnosti v orientácii na vedu a techniku.

Záver

Detské a mládežnícke združenia zohrávajú dôležitú úlohu v systéme výchovy detí a mládeže vo voľnom čase. K vytváraniu podmienok pre racionálne trávenie voľného času pristupujú špecifickým spôsobom, čím sa vo viacerých smeroch líšia od výchovných systémov uplatňovaných v školských zariadeniach. Tradičné, ale aj menej známe podujatia realizované v občianskych združeniach sa čoraz častejšie stretávajú s podporou širokej verejnosti. Pre zvýšenie kreditu činnosti združení je potrebná intenzívnejšia propagácia a vhodne zvolená prezentácia na verejnosti. Súčasným nedostatkom je nízka úroveň spolupráce školy a občianskych združení. Prax poukazuje, že výchovné pôsobenie občianskych združení má veľký potenciál, ktorý je potrebné rozvíjať a podporovať.

Summary: The children and youth associations participate on education of young people during their leisure time in a special way. In relation to school institutions associations has traditional alternative position with relatively formed educational system. In comparison with European associations the membership in Slovak associations is continuously low. Nevertheless their outputs are significant.

Literatúra :

ARTYMOVÁ, Z. 2008. *Koledníci dobrej noviny u prezidenta.* In: *Katolícke noviny,* roč. 123, č.3, s. 4.

LOHYNOVÁ, N. 2007. *Vplyv výchovy na zachovávanie kultúrnych tradícií.* In: *Veda, vzdelávanie, prax.* 1. diel. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Nitra: UKF, s. 208 – 216, ISBN 978-80-8094-202-1.

Národná správa o politike mládeže v Slovenskej republike pre Radu Európy. Bratislava: MŠ SR, 2005.

Správa o stave realizácie štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži SR v rokoch 1990 – 2000. In: *Koncepcia štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži.* Bratislava: MŠ SR, 2001.

Analýza aktivít občianskych združení detí a mládeže za rok 2004. Dostupné http://www.mladez.sk/buxus/docs/analyza.doc

Betlehemské svetlo. Chronológia tradície. *http://www.delfiny.sk/aktivity/betl_svetlo.htm*

Festival vedy a techniky. Dostupné http://www.tyzdenvedy.sk/index.php?menu=60&PHPSESSID=082152768dbba2f332a5c55e92528516

Financovanie občianskych združení v roku 2004. UIPŠ – 2005. Dostupné http://www.uips.sk/mas/isom/edi/smernica/doc/07_VyhodnotenieOZFIN04web.doc.

The main results of Eurobarometer 2007 survey on youth. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Comunities, 2007, ISBN 978-92-79-05539-3. Dostupné http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/youth/results-eurobarometer2007_en.pdf

Young Europeans in 2001 – Results of European opinian poll.
Dostupné http://www.ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_151_summ_en.pdf

Kontakt: PaedDr. Naďa Lohynová, PhD.
Trnavská univerzita v Trnave,
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogických štúdií,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
E-mail: nada.lohynova@truni.sk

Budowanie świata wartości dzieci w wieku wczesnoszkonym poprzez gry i zabawy interakcyjne

Małgorzata Mnich, PL

Streszczenie : Artykuł jest analizą badań eksperymentalnych przeprowadzonych wśród uczniów w wieku wczesnoszkolnym mających na celu zbadanie wpływu gier i zabaw interakcyjnych na budowanie świata wartości dzieci. W artykule zostanie omówiona metoda, aspekty gier i zabaw interakcyjnych, jak również założenia, przebieg i wynik eksperymentu.

Słowa kluczowe : pedagogika wczesnoszkolna, gry i zabawy interakcyjne, świat wartości

Zabawa jest formą najbliższą dziecku, może wzbudzić jego zainteresowanie, ciekawość, chęć poznania, Można ją wykorzystać także w innych celach, a mianowicie rozwijaniu osobowości, w procesie socjalizacji, w rozwijaniu prawidłowych stosunków interpersonalnych, w kształtowaniu wartości, respektowaniu powinności wobec drugiego człowieka, a także w rozwijaniu wartości moralnych wobec siebie i innych. Zakres wykorzystania zabaw interakcyjnych jest bardzo szeroki. W przypadku stosowania konwencjonalnych metod nauczania nauka ukierunkowana jest głównie na treść i intelekt, natomiast zabawy interakcyjne mają za zadanie motywowanie i rozbudzanie ciekawości jej uczestników. Istnieją pewne specyficzne aspekty gier i zabaw, które wpływają na pozytywną motywację dzieci. Są nimi:

- aktywny udział,
- feedback,
- czasowe i treściowe granice,
- otwarte wyniki,
- interakcje,
- rywalizacja i współpraca,
- równomierna partycypacja,
- fascynacja,
- kohezja w grupie,
- wycofanie się prowadzącego,
- atrakcyjność prowadzącego.

Za pomocą zabaw interakcyjnych prowadzący może pomóc członkom swojej grupy, dzieciom w:

- poszerzaniu ich pola spostrzegania zarówno do wewnątrz, jak i na zewnątrz,
- pogłębianiu ich zrozumienia dla własnego i cudzego postępowania,
- bardziej precyzyjnym, kompletnym i wielostronnym formułowaniu swoich wypowiedzi,
- pozyskiwaniu bliższego kontaktu z własnymi i cudzymi uczuciami,
- wykształceniu poczucia bezpieczeństwa i przynależności do danej grupy,

- analizowaniu społecznej struktury grupy,
- konstruktywnej pracy nad zadaniem grupowym,
- zrozumienie rozwoju i procesu grupowego,
- konstruktywnym reagowaniem na zakłócenia wszelkiego rodzaju,
- wypróbowanie alternatywnych sposobów zachowania.

Zdaniem K.W. Vopela „zabawa interakcyjna jest interwencją prowadzącego lub jednego z uczestników w aktualną sytuację grupową, która nadaje aktywności członków grupy pewną strukturę dzięki specyficznym regułom gry i na okreslony czas, aby osiągnięty został cel nauczania“
(Vopel, 1999,32-41).

Gry i zabawy interakcyjne mają wpływ na uczenie się aktywnej komunikacji. Dzięki możliwości zrelaksowania się w grupie, pozwalają one na osiągnięcie porozumienia między osobami kompletnie różnymi, obcymi – jest to szczególnie ważne dla ludzi nieśmiałych, którzy potrzebują dodatkowych wzmocnień. Pomagają także odnaleźć własne miejsce w społeczności, uczą współpracy, wrażliwości na innych, budują poczucie zaufania, stymulują rozwój osobisty. Powinny także pomagać przy rozwiązywaniu problemów, ich uporządkowaniu i szukaniu sposobów rozwiązania (Jachimska,1994:8-11).

Gry i zabawy interakcyjne powinny zostać po ich zakończeniu omówione w grupie. Każdy uczestnik ma prawo się wypowiedzieć, wyrazić swoją opinię, wziąć udział w dyskusji. Gry i zabawy interakcyjne są bardzo pomocne w budowaniu świata wartości dzieci. Pomagają uczniom w nawiązaniu kontaktów w grupie, pozwalają na wyeksponowanie zdolności każdego uczestnika, umożliwiają swobodny i niczym nieskrępowany rozwój uczuć, bez ingerencji osób trzecich. Dzięki swojej formie stanowią atrakcyjny sposób przekazywania treści, szczególnie dotyczących norm zachowania i postępowania. Do niczego nie zmuszają, skłaniają jedynie dzieci do zastanowienia się nad postępowaniem swoim i innych.

Zabawy interakcyjne mają motywujące działanie i kierują się pewnymi zasadami:

1. Zasada aktywnego uczestnictwa
2. Zasada sprzężenia zwrotnego
3. Oferta specyficznego celu
4. Otwarte wyniki
5. Zasada interakcji
6. Zasada współpracy
7. Zasada równomiernego uczestnictwa
8. Zasada ponownej fascynacji
9. Zasada spójności grupy
10. Zasada wycofywania się kierującego

Biorąc pod uwagę specyficzną rolę jaką mogą odegrać gry i zabawy interakcyjne w pracy z dziećmi najmłodszymi zaplanowałam badania eksperymentalne. Badaniami objęto uczniów klasy pierwszej z Rudy Śląskiej. W pierwszym etapie uczestniczyło w nich 24 uczniów, w drugim etapie 22, gdyż dwoje dzieci zmieniło miejsce zamieszkania. Eksperyment trwał 10

miesięcy. Pierszy etap stanowiły badania socjometryczne przeprowadzone w styczniu w klasie I za pomocą techniki „Plebiscytu życzliwości i niechęci“. Dane uzyskane z badań zostały zamieszczone na wykresach, następnie przeprowadzano z uczniami systematyczne zajęcia edukacyjne, w toku których wplatane zostały gry i zabawy interakcyjne celowo dobrane z uwagi na postawione pytanie badawcze:

Jaki jest wpływ gier zabaw interakcyjnych na budowanie świata wartości dzieci w wieku wczesnoszkolnym?

Problem głowny implikował następujące pytania szczegółowe:

1. W jaki sposób gry i zabawy interakcyjne wpływają na rozwój poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym?
2. W jaki sposób gry i zabawy interakcyjne wpływają na rozwój zaufania u dzieci w klasach młodszych?
3. W jaki sposób gry i zabawy interakcyjne wpływają na rozwój empatii u dzieci w młodszym wieku szkolnym?
4. W jaki sposób gry i zabawy interakcyjne wpływają na rozwój przyjaźni u dzieci w klasach I-III?
5. W jaki sposób gry i zabawy interakcyjne wpływają na rozwój prawidłowych stosunków interpersonalnych u dzieci w młodszym wieku szkolnym?
6. W jaki sposób gry i zabawy interakcyjne wpływają na zmianę pozycji dziecka w grupie rówieśniczej?

Metodami wspomagającymi były: obserwacja bezpośrednia, uczestnicząca, niestandaryzowana
i jawna oraz metoda dialogowa. Wypowiedzi dzieci po przeprowadzonych zabawach były nagrywane i starannie stenografowane.

W badaniach przyjęto nastepujace hipotezy:

1. Gry i zabawy interakcyjne mają wpływ na rozwój poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym.
2. Gry i zabawy interakcyjne mają wpływ na rozwój zaufania u dzieci w klasach młodszych.
3. Gry i zabawy interakcyjne wpływają na rozwój empatii u dzieci w młodszym wieku szkolnym.
4. Gry i zabawy interakcyjne mają wpływ na rozwój przyjaźni u dzieci w klasach I-III.
5. Gry i zabawy interakcyjne mają wpływ na rozwój prawidłowych stosunków interpersonalnych u dzieci w młodszym wieku szkolnym.
6. Gry i zabawy interakcyjne mają wpływ na zmianę pozycji dziecka w grupie rówieśniczej.

Wśród zabaw interakcyjnych stanowiących czynnik eksperymentalny znalazły się następujące zabawy:

Ślepiec - zabawa interakcyjna mająca na celu budowanie klimatu zaufania w grupie, pozwala dzieciom na przejęcie odpowiedzialności za drugiego człowieka, jak również na zawierzenie odpowiedzialności innych.

Wiara we własne siły - celem tej zabawy jest uświadomienie sobie przez dzieci, w jakim stopniu dodają sobie samym pewności siebie lub w jakim stopniu pewność jest im zapewniana przez innych. Zabawa ta uczy wyrażania swoich uczuć, precyzowania poglądów, wiary we własne siły oraz otwartości w stosunku do innych ludzi.

Mój przyjaciel - dzięki tej prostej grze dzieci uświadamiają sobie jaki mają stosunek do przyjaciół oraz dobrych kolegów i po co ich potrzebują. Przyjaźń i koleżeństwo to bardzo ważne tematy ich rozmów.

Mała radość - jest to zabawa ze sprzężeniem zwrotnym. Ma za zadanie pogłębić u dzieci wyczucie pozytywnych aspektów życia oraz wzajemnej akceptacji i przywiązania. Prowadzący proponuje uczniom zabawę, w której dzielić się będą małymi radościami. Owe radości czynią nas i innych bardziej szczęśliwymi.

Drabina - celem tej zabawy jest odkrycie w swoim życiu osób, do których zwracamy się o pomoc, którym ufamy i które kochamy. Ważne jest, aby dzieci potrafiły sobie uświadomić swoje uczucia w stosunku do innych osób obecnych w ich życiu.

Mąciciele - za pomocą tej zabawy dzieci mogą uświadomić sobie, w jakim rozmiarze odczuwają specyficzne sposoby zachowania innych jako zakłócenie. Klasa nawiązuje przy tej okazji rozmowę o szerokim spektrum trudnych i niepożądanych zachowań. Równocześnie dzieci ćwiczą podejmowanie decyzji i zastanawiają się nad własnym systemem wartości.

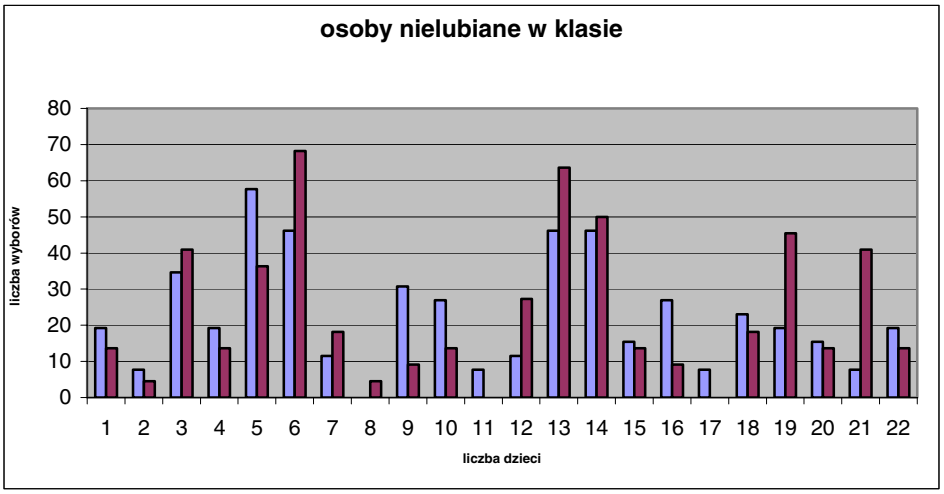
Etap końcowy ekspeymentu stanowił ponownie test socjometryczny.

Wnioski końcowe:
1. Gry i zabawy interakcyjne wpływają na rozwój poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym.
2. Gry i zabawy interakcyjne wpływają na rozwój zaufania dzieci w edukacji początkowej.
3. Gry i zabawy interakcyjne wpływają na rozwój empatii u dzieci w młodszym wieku szkolnym.
4. Gry i zabawy interakcyjne mają wpływ na rozwój przyjaźni u dzieci w klasach I-III.
5.Gry i zabawy interakcyjne mają wpływ na rozwój prawidłowych stosunków interpersonalnych u dzieci w młodszym wieku szkolnym.
6. Gry i zabawy interakcyjne mają wpływ na zmianę pozycji dziecka w grupie rówieśniczej.

Przeprowadzona wśród uczniów klasy I seria zajęć interakcyjnych pozwoliła uczniom najmłodszym na refleksję nad własnym zachowaniem i nad zachowaniem innych. Uczniowie po zastosowaniu zestawu gier i zabaw interakcyjnych czują się zdecydowanie lepiej w grupie i wierzą w swoje zdolności i możliwości oraz uświadamiają sobie swój wpływ na życie innych ludzi. Podniosła się też ich samoocena. Dzieci bardziej zaufały swoim kolegom i osobom dorosłym. Dowiedziały się, że bez zaufania niemożliwa jest szczera przyjaźń, miłość a nawet koleżeństwo. Bez tej wartości niemożliwe staje się prawidłowe funkcjonowanie ludzi. Jest ona podstawą tworzenia się jakichkolwiek więzów międzyludzkich. Przeprowadzone badania potwierdziły także wzrost zachowań empatycznych u dzieci najmłodszych. Gry i zabawy interakcyjne wpłynęły na wzrost świadomości dzieci i umiejętności nawiązywania przyjaźni, pomogły dzieciom zdefiniować pojęcie przyjaźni i koleżeństwa, a także uświadomiły, kogo mogą uważać za przyjaciela, a kogo tym mianem nie mogą obdarzyć. Poznały cechy charakterystyczne dla przyjaźni oraz wymagania, jakie stawia.

Podsumowując wyniki eksperymentu warto prześledzić liczbę wyborów w „Plebiscycie życzliwości i niechęci” w zestawieniu wyników początkowych i końcowych.

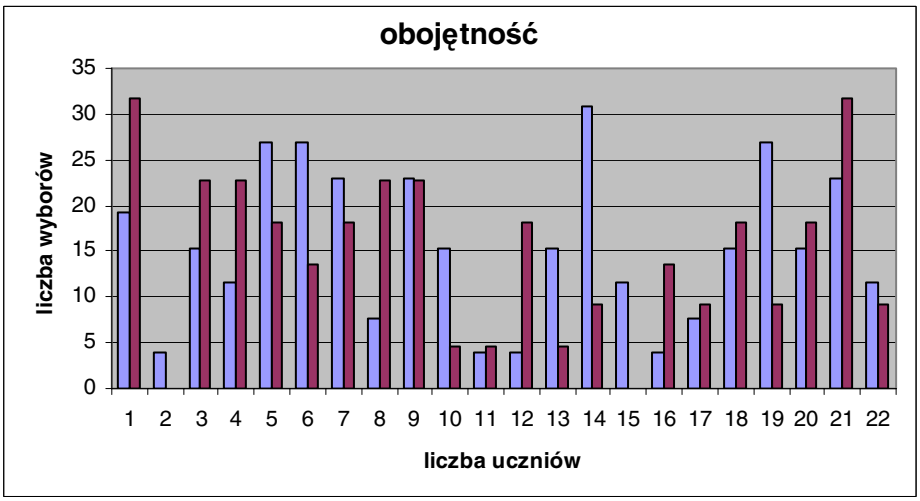
Wykres 1. Osoby nielubiane w klasie – zestawienie wyników „Plebiscytu życzliwości i niechęci”



kolor niebieski - wyniki początkowe
kolor czerwony - wyniki końcowe

Patrząc na powyższy wykres można wyciągnąć wniosek, że aż 13 osób zyskało na popularności wśród rówieśników, co stanowi 59,1 % całej klasy, a 9 straciło- jest to 40,9 %. Świadczy to, że stosunki interpersonalne w grupie uległy poprawie. Uczniowie zyskali świadomość, że tylko niektóre osoby stanowią dla nich zagrożenie i wywołują negatywne uczucia. Z reguły są to ci sami uczniowie, którzy sprawiają kłopoty wychowawcze. Dzieci te rzadko biorą udział w codziennym życiu klasy, nie wyrażają chęci współpracy w grupie, izolują się od rówieśników.

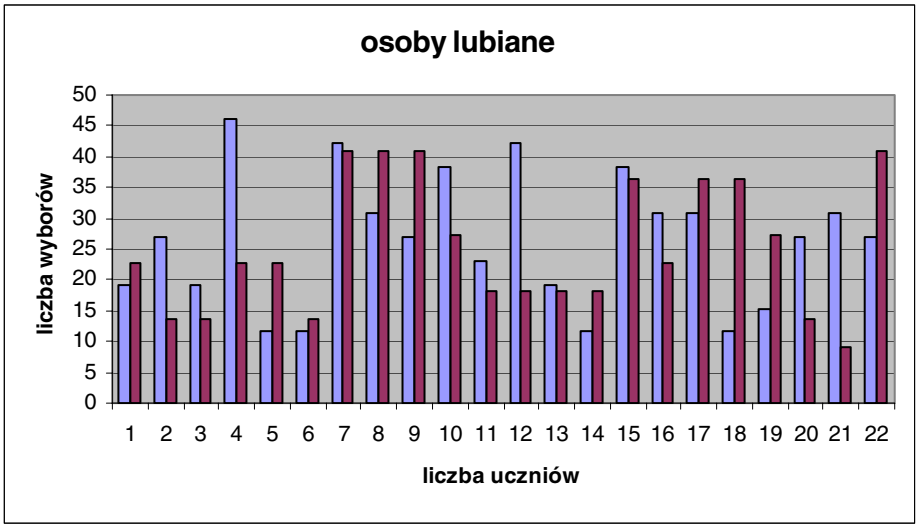
Wykres 2. Obojętność – zestawienie wyników „Plebiscytu życzliwości i niechęci”



kolor niebieski - wyniki początkowe
kolor czerwony - wyniki końcowe

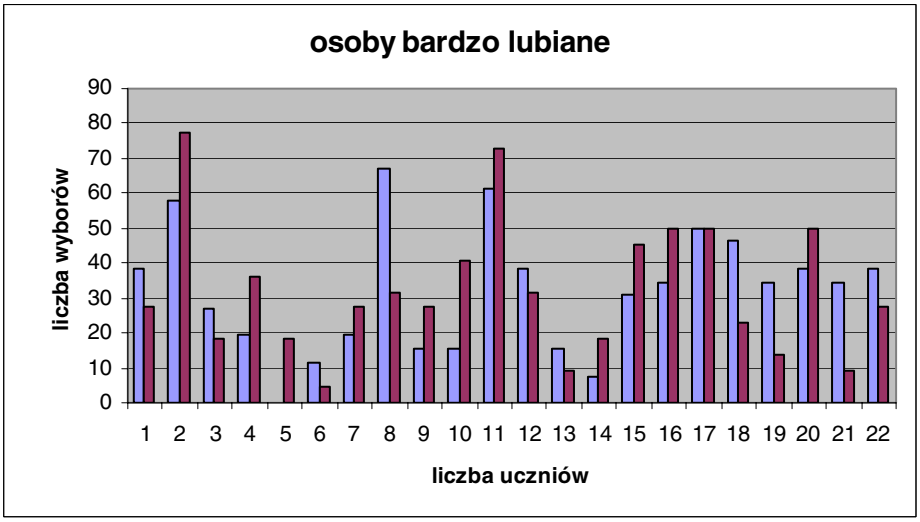
Analizując ten wykres można wysnuć wniosek, że nieznacznie zmniejszyła się liczba uczniów, którzy uzyskali głosy świadczące o obojętności wobec nich. W tym wypadku połowa uczniów poprawiła swoją pozycję w grupie. Jest to zmiana, która świadczy o poprawie stosunków interpersonalnych, które dokonały się w ciągu roku. Dzieci, w stosunku do których obojętność wzrosła, mają jednak kolegów w grupie, są lubiane i akceptowane, ale nie przez wszystkich rówieśników.

Wykres 3. Osoby lubiane– zestawienie wyników „Plebiscytu życzliwości i niechęci"



kolor niebieski - wyniki początkowe
kolor czerwony - wyniki końcowe
Analizując wyniki można zauważyć, iż dziesięcioro dzieci zyskało na popularności pozostałe także zwiększyły liczbę pozytywnych wyborów z lubię na bardzo lubię, co prezentuje wykres 4.

Wykres 4. Osoby bardzo lubiane– zestawienie wyników „Plebiscytu życzliwości i niechęci"



kolor niebieski - wyniki początkowe
kolor czerwony - wyniki końcowe

W porównaniu z badaniami początkowymi pozycja 11 osób wzrosła i są to dzieci bardzo lubiane w klasie, ocena jednego ucznia pozostała na dokładnie takim samym poziomie, co w roku ubiegłym. Wysoka popularność 8 osób nieco spadła. Jedną z osób, która straciła swoją dotychczasową pozycję w grupie jest dziewczynka przebojowa, uzdolniona plastycznie, urodziwa, lecz czasami zarozumiała i złośliwa. Przez pewien czas dzieci tolerowały jej zachowanie, obecnie coraz częściej spotyka się ono z krytyką ze strony rówieśników.

Reasumując, mniej dzieci jest obecnie nielubianych w klasie, nieco mniej niż w ubiegłym roku jest obojętnych innym, natomiast jeśli chodzi o oceny dodatnie to trudno ustalić jednoznaczne prawidłowości. Jest grupa dzieci, która wzmocniła swój pozytywny wizerunek w odbiorze rówieśników i grupa, która nadal jest lubiana, lecz nieco mniej niż przed eksperymentem.

Ważny jest jednak fakt, że każde z dzieci jest obecnie bardzo lubiane przez przynajmniej jedną lub dwie osoby, a zatem nikt nie jest osamotniony w klasie. Przed eksperymentem były dzieci, które nie uzyskały żadnych pozytywnych wyborów. Obecnie takich dzieci nie odnotowano. Zmianie uległa hierarchia wartości dzieci. Pod wpływem gier i zabaw interakcyjnych udało się wywołać w zachowaniu uczniów pozytywne zmiany, sprzyjające prawidłowemu rozwojowi stosunków interpersonalnych w grupie.

„Istotnym elementem odpowiedzialnego wychowania jest pomaganie wychowankowi, by odkrył, zrozumiał i respektował podstawowe wartości, które odnoszą się do poszczególnych sfer ludzkiego życia" (Dziewiecki,2003:37). Rodzina, szkoła, środowisko, w którym dzieci żyją mają spełnić to zadanie. Mogą tego dokonywać na wiele różnych sposobów. Najważniejszym jednak jest pociąganie dziecka własnym zachowaniem, osobistym przykładem, umiejętnością aktywnego słuchania i rozmowy. Ważny jest również klimat panujący pomiędzy wychowankiem, a wychowawcą, wspólne działanie, sposoby wzajemnego odnoszenia się do siebie, zasady reagowania na pojawiające się konflikty czy trudności.

Gry i zabawy interakcyjne, które zostały zastosowane w celu budowania świata wartości dzieci w edukacji początkowej spełniły swoje zadanie. Pozwoliły dzieciom na rozwinięcie umiejętności współpracy w grupie, dostosowania się do innych. Systematycznie stosowane wywołały pożądane efekty, zmieniły stosunki interpersonalne w klasie, spowodowały wzrost wzajemnego zaufania oraz wiary we własne siły. Uczyły dzieci dokonywania trafnych, samodzielnych wyborów, pozwalały oceniać pewne sposoby zachowań i głośno wyrażać o nich sądy. Przybliżyły także uczniom zagadnienia przyjaźni i koleżeństwa oraz fakt, że trzeba cieszyć się z małych rzeczy i sprawiać radość innym ludziom.

Z przeprowadzonych badań na podstawie gier i zabaw interakcyjnych można wysnuć następujące wnioski: uczniowie:

1.Obdarzają zaufaniem kolegów.
2. Wiedzą czym jest przyjaźń i koleżeństwo, potrafią zdefiniować te pojęcia.
3. Nawiązali kontakty na stopie przyjacielskiej w obrębie klasy.
4. Wierzą we własne siły.
5. Cieszą się, gdy mogą komuś sprawiać radość.
6. Umieją dokonywać trafnych wyborów i oceniać zachowanie innych ludzi.
7. Wiedzą, kto może im pomóc w przypadku trudności i problemów.
8. Zdają sobie sprawę, że ich zachowanie nie zawsze jest właściwe.

9. Akceptują kolegów, takimi, jacy są, chociaż nie zawsze im się to podoba.
10. Zwracają uwagę na niepożądane zachowanie innych i potrafią wyrażać swoje zdanie.
11. Są świadomi swojej indywidualności.

Jednym z celów badań była poprawa stosunków interpersonalnych w grupie. Udało się to tylko częściowo, ponieważ w klasie, w której przeprowadzano badania jest kilku chłopców, którzy sprawiają poważne kłopoty wychowawcze. Są agresywni, brutalni, dokuczają kolegom, biją i obrażają inne dzieci. Zostali oni odrzuceni przez rówieśników. Nawet w trakcie przeprowadzania gier i zabaw interakcyjnych zachowywali się niewłaściwie, przeszkadzając w zabawie innym dzieciom.

Gry i zabawy interakcyjne stanowią bardzo atrakcyjną i ciekawą formę pracy z dziećmi. Jest ona szczególnie przydatna w nauczaniu zintegrowanym, gdzie nie występuje podział na konkretne przedmioty i możliwe jest powiązanie różnych treści w ciągu zajęć lekcyjnych. Są również pomocne w pracy z dziećmi mającymi problemy z przyswojeniem pewnych umiejętności i wiadomości, podnoszą bowiem ich samoocenę, rozwijają logiczne myślenie, a przede wszystkim dają swobodę i możliwość wyrażania własnych uczuć. Są także doskonałym materiałem do pracy z dziećmi zdolnymi. Poprzez ich stosowanie można rozwijać talenty i zdolności, budzić ukryte możliwości, dodawać pewności siebie.

Summary: The article will be an analysis of questionnaire carried out among primary school pupils regarding children's self-esteem. Method of play and interaction games as well as its importance in strengthening self-esteem among children being at the beginning of the school education will be also shown.

Literatúra :

DZIEWIECKI,M. 2005. *Osoba i wychowanie. Pedagogika personalistyczna*. Kraków. Rubikon. ISBN: 83-88725-60-2.

JACHIMSKA M. 1994. *Grupa bawi się i pracuje*. Wałbrzych. Unus. ISBN: 83-900281-3-1.

VOPEL, K. 1999. *Poradnik dla prowadzących grupy*. Kielce. Jedność. ISBN:83-7224-154-6.

Kontakt: dr Małgorzata Mnich
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Pedagogiki I Psychologii
ul. Grazyńskiego 53
40-126 Katowice
Tel.: +4832-3599-772
E-mail: malgorzatkamnich@o2.pl

Postavenie školy v systéme výchovy vo voľnom čase

Alena Majerská, SR

Anotácia: Výchova vo voľnom čase a jej podiel na formovaní osobnosti. Škola ako inštitúcia poskytujúca voľnočasovú edukáciu. Problematika záujmového vzdelávania na stredných školách. Vzťahy a komunikácia vo výchove vo voľnom čase. Nové prístupy v pedagogike voľného času**.** Zvláštnosti procesu vyučovania a záujmového útvaru, štruktúra základnej jednotky záujmového útvaru.

Kľúčové slová: voľný čas, výchova vo voľnom čase, pedagogika voľného času, vzdelávací poukaz, štruktúra záujmového útvaru, animácia, animátor, streetworker

Summary: Leisure time education and its participation on formation personality. School as an institution offer leisure time education. Problems of leisure time education at secontary achool. Relations and commucation in education. New approaches to leisure time pedagogy.Uniqueness of educational process and workong in interest groups, structure of basic unit.

Dôsledky rýchleho rozvoja spoločnosti a jej demokratické premeny prenikajú aj do sféry voľného času, ovplyvňujú ho po kvantitatívnej i kvalitatívnej stránke. Trend neustáleho narastania voľného času vyvoláva problém jeho efektívneho využívania, čo môže prispieť k vážnym výchovným problémom. Mnohí z radov detí a mládeže nedokážu rozumne zaobchádzať so svojím voľným časom a môžu podľahnúť rôznym negatívnym javom ako sú agresivita, vandalizmus, brutalita, nežiadúca sexualita, alkohol, nikotín a iné drogy.

Pôsobenie značného počtu masovo-komunikačných prostriedkov je nesporne v mnohých oblastiach pozitívne, ale je nutné brať do úvahy i skutočnosť, že predstavujú mnohé nebezpečenstvá vyplývajúce z nevhodných podnetov, ako i z toho, že deti trávia pred monitorom príliš mnoho času, v ktorom je vlastná aktivita nahradzovaná pasívnym sledovaním programov. S rozvojom vedy a techniky nastal i rozvoj počítačovej techniky, internetu či rôznych druhov elektronických automatov, ktoré tiež môžu pri nesprávnom vedení a usmerňovaní prispievať k novodobému druhu závislostí. Nesprávne trávenie voľného času poskytuje možnosť pre mnohé negatívne aktivity, ktoré môžu vyplývať aj z ničnerobenia a nudy.

Voľným časom z hľadiska jeho zámerného výchovného pôsobenia sa zaoberá pedagogika voľného času, ktorá sa opiera o poznatky iných vied, najmä filozofie, sociológie a psychológie. Zaoberá sa otázkami cieľavedomej výchovno-vzdelávacej činnosti, zameranej na zmysluplné využívanie voľného času u detí a mládeže a pomáha viesť mladých ľudí tak, aby sa sami stávali jeho aktívnym subjektom vo všetkých etapách svojho ontogenetického vývoja.

Výchova v čase mimo vyučovania sa uskutočňuje mimo časového priestoru vyučovania a povinností súvisiacich s vyučovaním, vychádza zo záujmov a potrieb žiakov. Disponuje odlišnými znakmi ako vyučovanie v škole a výchova v rodine, na ktoré paralelne nadväzuje. S dôrazom na humanizáciu výchovy je dôležitým činiteľom formovania a rozvoja osobnosti pri zohľadňovaní a rešpektovaní vekových a individuálnych zvláštností, slúži pre uspokojovanie biologických a psychických potrieb. Miera pedagogického ovplyvňovania je závislá aj od sociálnej vyspelosti a charakteru rodinnej výchovy, mala by podporovať aktívnu činnosť, poskytovať priestor pre spontaneitu, uspokojovať potreby sebarealizácie,

vynaliezavosti a bádania. V oblasti sociálnych kontaktov by mala rozvíjať citové odozvy a poskytovať pocit bezpečia a istoty.
Voľnočasová edukácia detí a mládeže z pedagogického hľadiska spĺňa úlohu výchovy vo voľnom čase i výchovu k voľnému času. Poskytuje orientáciu v spleti záujmových aktivít a pomáha nájsť na základe vlastných skúseností, záujmov a potrieb vhodnú oblasť záujmovej činnosti.
Záujmové aktivity vykonávané na základe dobrovoľnosti, vhodne motivované a citlivo vedené odborným pedagogickým pracovníkom, poskytujú širokú škálu možností na rozvoj primerane sebavedomého jedinca i rozvoj rôznych štruktúr sociálnych vzťahov.

Vzťahy a komunikácia vo voľnočasovej výchove

Sociálna atmosféra sa buduje prostredníctvom komunikácie, upevňovaním dôvery a umožňovaním participácie na voľnočasových aktivitách všetkých zainteresovaných strán. Množstvo a variabilita vzťahov vo výchovnom pôsobení tvorí obsiahlu veličinu, pretože nezahŕňa len základné vzťahy pedagóg - žiak, ale i mnoho ďalších vzťahov. Tieto vzťahy sa neustále prelínajú, navzájom sa ovplyvňujú, rozvíjajú, predstavujú nikdy sa nekončiacu množinu prvkov.

Vzťah medzi pedagógom a žiakom začína prvým kontaktom pri vzájomnom stretnutí. V momente zaujatia osobnosťou vychovávateľa vzniká vzťah, ktorý sa rozvíja na základe poznávania hodnôt reprezentovaných pedagógom. Tieto hodnoty si žiak následne osvojuje a snaží sa riadiť podľa nich do tej miery, kým sám nie je schopný ich reprodukovať ďalej.
Práca s deťmi a mládežou vyžaduje vysoké nároky na profesionalitu, pedagogický takt a sebaovládanie zo strany vychovávateľa spôsobom, ktorý predpokladá účinné a cieľavedomé ovplyvňovanie mladej generácie.

Okrem vzťahu medzi vychovávateľmi a žiakmi vzniká vo voľnočasovej edukácii množstvo ďalších vzťahov, z ktorých významné miesto zaujíma skupina rovesníkov, umožňujúca spoločne tráviť voľný čas, môcť hovoriť o svojich problémoch neformálnym spôsobom, objavovať a skúšať nové veci v uvoľnenej a priateľskej atmosfére.

S „ Altergenossen“ alebo „ peer group“ sa získavajú sociálne, kultúrne, kreatívne a komunikačné kompetencie, ktoré majú z hľadiska rôznych dimenzií pri zohľadňovaní rekreačnej a kompenzačnej funkcie nesmierny význam. Na druhej strane skupina rovesníkov disponuje aj množstvom negatívnych okolností, ako je šikanovanie, tlak k antisociálnemu správaniu, riešenie konfliktov prostredníctvom násilia a agresívneho presadzovania názorov jednotlivcov. Poskytuje množstvo lákadiel k negatívnym prejavom správania sa.

Zvláštnosti pedagogickej komunikácie v oblasti voľnočasovej edukácie vyplývajú zo základných princípov, ako je princíp dobrovoľnosti , rekreačného a záujmového zamerania, pestrosti a príťažlivosti, citovosti a participácie. Vzájomné vzťahy v tomto procese prebiehajú prostredníctvom sociálnej komunikácie, v žiadnom prípade nespočívajú len v obmedzení sa na spontánny prenos informácií.

V oblasti voľnočasovej edukácie sú markantné zvláštnosti v oblasti prostredia a priestoru, ktoré by mali podnecovať aktivitu a poskytovať príležitosť pre spontánne prejavenie názorov, postojov a pocitov. Pedagóg voľného času má k dispozícii rôzne varianty priestorového rozmiestnenia žiakov tak, aby rozvíjal komunikáciu v najširšom slova zmysle. Kruh, polkruh, voľné skupinky v ľubovoľných počtoch, na koberci, okolo stolíka, stupňovité usporiadanie v sede, v stoji, v ležiacej polohe a s možnosťou ľubovoľného striedania týchto prvkov. Pestrými formami práce umožňuje dostatok príležitostí pre individuálne kontakty, rôzne diskusie o problémoch, komunikáciu verbálnym i neverbálnym spôsobom.

Z hľadiska pedagogickej komunikácie sú najmenej vhodné hromadné, frontálne formy práce, pretože poskytujú len málo príležitostí osobných kontaktov a najvýraznejšie sa v nich prejavuje asymetria vzťahu pedagóg - žiak. Omnoho účinnejšie sú skupinové a individuálne formy práce, ktoré poskytujú širší priestor pre sociálne vzťahy. Striedanie rôznych výchovných foriem práce je optimálne z hľadiska efektívnosti práce a sledovanosti pozícií jednotlivcov v skupine s možnosťou adekvátneho pedagogického pôsobenia. V priebehu komunikácie dochádza k vzájomnému sprostredkovaniu informácií, ktoré je možné hodnotiť z hľadiska kvantity a kvality. Komunikácia môže prebiehať verbálnou a neverbálnou formou, pričom sa rešpektujú priania samotných žiakov, aby boli uspokojené ich požiadavky a záujmy. Sledovanie neverbálnych prejavov komunikácie žiaka ako gestikulácia, mimika a hektika sú pre vychovávateľa cenným zdrojom informácií.

Nové prístupy v pedagogike voľného času

Pedagogika voľného času sa prelína so sociálnou pedagogikou z hľadiska vzťahov prebiehajúcich medzi subjektami výchovno-vzdelávacieho procesu, ktoré majú mnohokrát dlhodobý, ba dokonca celoživotný charakter. Vznikajú v spontánnych iniciatívach, zameriavajú sa na špecifické cieľové skupiny, ktoré sa spájajú do strategických spojenectiev. Tieto vzťahy sú väčšinou medzigeneračné, často vykonávané z radov dobrovoľníkov. Vychovávatelia zapojení do tejto činnosti venujú svoj voľný čas iným na úkor vlastnej relaxácie.

K dosiahnutiu konkrétneho cieľa v určitom časovom horizonte sa v značnej miere uplatňuje **výchovný projekt,** ktorý vychádza z konkrétnej situácie podľa potrieb cieľovej skupiny. Projekt sa môže týkať akejkoľvek oblasti výchovy a vzdelávania, ktorejkoľvek naliehavej otázky problémov. Príkladom sú projekty pre integráciu postihnutého žiaka, projekty protidrogovej prevencie v školách, prevencie kriminality a mnohé iné. Tému a spôsob realizácie si žiaci môžu určiť samostatne**,** ciele sú konkretizované v čiastkových úlohách. Pri projektovej práci žiaci pracujú v skupinách podľa vlastného výberu a napredujú svojím tempom. Na záver projekt prezentujú pred celým kolektívom.

Za špecifické metódy v tejto oblasti možno považovať voľnú hru a animáciu.

Animácia je forma výchovnej práce založená na vzťahoch, ktorá sa stáva v Európe čoraz viac aktuálnou. Výchovná animácia vytvára žiakom atraktívnu ponuku konštruktívnych činností, čím slúži k prevencii asociálneho správania sa bez moralizovania a zakazovania. V animátorskej skupine členovia sami preberajú zodpovednosť a rozhodovanie, vedúci-animátor je k dispozícii v prípade problémov. Medzi základné priority animácie patrí objavovanie samého seba, zapájanie sa do navrhovania a uskutočňovania projektov vedúcich k trvalému zlepšovaniu spoločenského prostredia. Napomáha prežívaniu vzťahov s ostatnými členmi skupiny pri rešpektovaní ich osobitosti, či sociálneho, kultúrneho a náboženského pôvodu.

Aktuálnym výchovným prístupom sa javí **výchova zážitkom**, ktorá sa opiera o intenzívne zážitky a skúsenosti získané aktívnou účasťou na fyzickej činnosti. Sú zamerané na rozvoj sociálnych vzťahov a správny postoj k životnému prostrediu. Zahŕňajú obvykle aj sebareflexiu, sociálnu interakciu a pozorovanie.

Sociálni asistenti (streetworker)

Streetwork - terénna práca je forma práce s mládežou, prebiehajúca v ich voľnom čase, presahujúca do sociálnej práce. Streetworker je obyčajne mladý človek v blízkej vekovej hranici so svojimi klientami, nadväzuje s nimi kontakt a ponúka im pozitívne možnosti využitia voľného času, radí im v krízových situáciách a kontaktuje s odbornou pomocou.

Participačný prístup umožňuje samotným žiakom podieľať sa na vlastnej výchove. Vyžaduje, aby pedagóg rozvíjal u nich ochotu prevziať zodpovednosť za vlastné konanie, plánovanie a rozhodovanie. Umožňuje žiakom zapájať sa do školskej rady, rôznych komisií pre mládež a zasahovať tak do činnosti vlastnej školy, obce či mesta. Ponúka im možnosť ale i povinnosť a spoluzodpovednosť v krátkodobej činnosti.

Zvláštnosti procesu učenia a záujmového útvaru

Vo voľnočasovej edukácii prebieha proces učenia inak ako pri vyučovaní v klasickom poňatí vyučovania v škole, kde sa sprostredkovávajú hotové všeobecné poznatky a skúsenosti prevažne v teoretickej podobe. Verbálne poznávanie je aplikované na praktické situácie.

Práca v záujmovom útvare sa líši od výchovno – vzdelávacieho procesu na vyučovaní predovšetkým tým, že táto činnosť je založená na základe dobrovoľnosti, nie je stanovená povinnosťou školskej dochádzky. Vo voľnočasovej výchove získavajú žiaci poznatky a skúsenosti v bezprostrednej praktickej činnosti. Program a obsah činnosti vychádzajú zo záujmov a potrieb žiaka, nie sú viazané normami, učebnými štandardami, poskytujú teda väčší priestor pre individuálny prístup a striedanie tempa podľa schopností a priania žiakov.

Podpora tvorivosti rôznymi formami a metódami práce sa uplatňuje v širokej miere v rozmanitých priestoroch , v ideálnom prípade na čerstvom vzduchu a v prírode.
Žiaci prichádzajúci do záujmového útvaru si prinášajú so sebou rôznu úroveň vedomostí, poznatkov, zručností a schopností. Právom očakávajú možnosť sebarealizácie v spolupráci s ostatnými. Pedagóg sa snaží vytvárať optimálne podmienky pre skupinovú prácu ako i samostatnú prácu jednotlivca, aby sa mohli v dostatočnej miere rozvíjať individuálne schopnosti a skúsenosti každého člena útvaru. Používa podnecujúce motivačné metódy. Hodnotenie práce má byť taktné, aby sa nedotklo sebavedomia žiaka, čo však neznamená, že sa má len chváliť. Reálnosť hodnotenia je základom skvalitnenia činnosti. V každej činnosti treba nájsť niečo pozitívne a to kladne vyzdvihnúť, oceniť postup práce, snahu a vytrvalosť. Má byť vyslovená nádej na zlepšenie a pobádanie k zvýšenému úsiliu.

Štruktúra základnej jednotky záujmového útvaru

Štruktúra činnosti záujmového útvaru vychádza zo zásad pedagogiky voľného času i všeobecných pedagogických zásad.

- **Začiatok krúžku** - prezentácia prítomných, pripomína začiatok klasickej vyučovacej hodiny, hoci v osobitných prípadoch je možné neskorší či postupný príchod žiakov tolerovať. Aby sa tomuto darilo predchádzať, je potrebné stanoviť začiatok v určitú dobu, vyhovujúcu všetkým účastníkom.

-**Navodenie príjemnej atmosféry** je potrebné pre úspešnú tvorivú činnosť. Žiaci prichádzajú s rôznymi zážitkami, rôzne naladení, nesústredení či unavení. Podľa zistenej prevládajúcej atmosféry zvolí pedagóg vhodnú formu činnosti k navodeniu spoločnej pracovnej atmosféry, ako rozhovor, hru, čítanie, posluch, improvizáciu a pod. Pri podcenení tejto časti by mohli nastať problémy pri tvorivej práci, muselo by sa vynaložiť väčšie úsilie na zvládnutie a splnenie stanoveného cieľa.

- Zjednotenie atmosféry môže splynúť s **motiváciu** k činnosti, nikdy však nesmie chýbať. Motivačné prvky musia byť primerané veku, záujmovej činnosti i momentálnym podmienkam, motivácia sa môže vykonávať i za pomoci žiakov.

-Vlastná činnosť žiakov zaberá najväčší časový priestor. Pedagóg musí mať stanovené zadanie aktivity, rozmyslený metodický postup a pripravené pomôcky. Činnosť riadi, koordinuje, podnecuje, dbá na bezpečnosť a zdravie pri práci. Tvorivá atmosféra môže byť i hlučnejšia.

-Na **záver** po skončení činnosti vedúci krúžku spolu so žiakmi vyhodnotí priebeh a dosiahnuté výsledky, pričom sa snaží vyzdvihnúť predovšetkým kladné stránky. Na koniec sa poupratuje priestor za pomoci všetkých účastníkov. Pred rozchodom sa zúčastnení oboznámia s obsahom nasledovného stretnutia kvôli pomôckam, ktoré je potrebné si priniesť.

Táto štruktúra nie je dogmatom, obsah a metodika sa tvorivo prispôsobujú cieľom, ktoré sa majú dosiahnuť. Splnenie cieľa predpokladá nielen odbornú znalosť záujmového odboru, ale i metodické schopnosti, záujem o prácu s deťmi a zrelú osobnosť pedagóga.
Každý vedúci záujmového krúžku musí viesť pedagogickú dokumentáciu, ktorá pozostáva zo zápisného lístka, vzdelávacieho poukazu, záznamu o vedení krúžku, plánu činností, prehľadu dochádzky a zoznamu účastníkov.

„Športové činnosti vo voľnočasovej výchove sú motivačne a sociálne rozdielne štruktúrované ako tradičná vyučovacia hodina, pri ktorej prevláda pracovný charakter, vážnosť, povinnosť a dosahovanie výkonov.“ (Opaschowski, 1977,s. 98).
Porovnanie tradičnej hodiny telesnej výchovy a športového záujmového krúžku podľa Opaschowského:

A. Základný princíp

Vyučovacia hodina	**Záujmový krúžok**
- záväzný	*- nezáväzný*
- organizovaný	*- ľubovoľne plánovaný*
- striktné pravidlá	*- variabilita pravidiel*
- fixácia na výkonnosť	*- motivácia k zážitkom*

B. Obsah

Vyučovacia hodina	Záujmový krúžok
- Taktika v správaní	- sociálna komunikácia
- kondícia	- oddych a rekreácia
- hry podľa pravidiel	- kreativita a variabilita
- technické zručnosti	- pohybové formácie

Rozdiel medzi tradičnou vyučovacou hodinou a športovým záujmovým krúžkom spočíva vo vysokej flexibilite organizovania záujmových činností, v otvorenom systéme širokých ponúk atraktívnych aktivít ako i v širokej škále možností plnenia individuálnych potrieb žiakov.

Postavenie školy v systéme voľnočasovej edukácie

Trávenie voľného času je v súčasnosti stále viac ovplyvňované konzumom, reklamou a priemyslom voľného času než zmysluplnou aktivitou, informáciou, osvetou a vzdelávaním..

Značnú úlohu v prevencii sociálno – patologických javov zohráva škola, ktorá by mala účinne, no nie direktívne usmerňovať, ako zmysluplne využívať voľný čas a v rámci svojich možností poskytovať priestor pre rozmanitú škálu voľnočasových aktivít pod odborným vedením pedagogických pracovníkov. Preto je žiadúce , aby škola bola personálne zabezpečená pedagogickým pracovníkom, špeciálne určeným pre túto oblasť výchovy, pedagógom voľného času.

Škola vždy bola a bude dôležitým stánkom vzdelávania a výchovy, nielen formou vyučovacích hodín, ale i po vyučovaní. Žiak zostáva žiakom školy aj po skončení povinného vyučovania, a preto by mala zostať k dispozícii na využívanie voľného času najmä formou záujmovej krúžkovej činnosti.

V septembri 2004 sa prvýkrát u nás zaviedol systém financovania záujmového vzdelávania formou vzdelávacích poukazov. Vzdelávací poukaz reprezentuje osobitný príspevok štátu na záujmové vzdelávanie pre každého žiaka základnej alebo strednej školy

s cieľom podporiť rozvoj voľnočasových aktivít na školách. Poskytuje všetkým žiakom rovnakú šancu v prístupe k záujmovému vzdelávaniu bez rozdielu jeho telesných a duševných predpokladov a bez rozdielu jeho príslušnosti k národnosti, etnickej alebo sociálnej skupine.

V školách a školských výchovno – vzdelávacích zariadeniach sa v rámci voľnočasovej edukácie organizuje záujmová činnosť formou záujmových útvarov najčastejšie spoločensko – vedného, kultúrno – umeleckého a telovýchovno – športového charakteru.

Problémy so zmysluplným využívaním voľného času u stredoškolskej mládeže poukazujú na nutnosť dôkladnejšej analýzy spôsobu realizácie záujmovej činnosti v školských zariadeniach. Na dvoch stredných školách v Tisovci, a to na strednej odbornej škole a na evanjelickom gymnáziu, sme uskutočnili prieskum formou dotazníka pre pedagógov a rozhovorov s pracovníkmi, ktorí majú na starosti záujmovú činnosť a administratívu vzdelávacích poukazov.

Zaujímalo nás, **prečo sa učitelia angažujú** do práce vo voľnočasovej výchove žiakov, **či sa cítia byť dostatočne odborne** pripravení pre túto prácu a ako sú **spokojní so súčasným stavom** voľnočasovej edukácie v systéme nášho školstva.

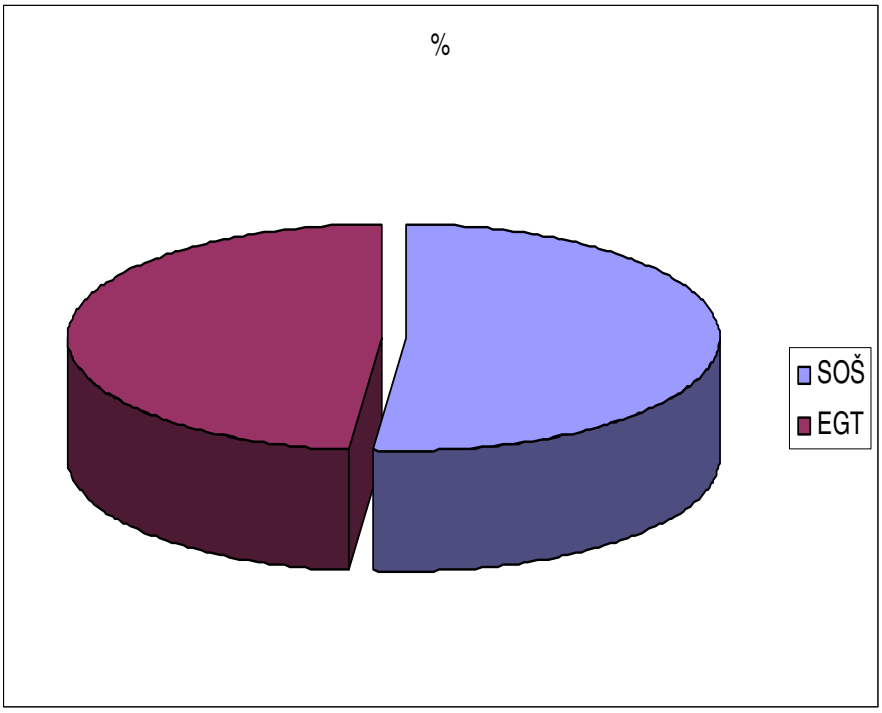
Prieskumu sa zúčastnilo 39 pedagogických pracovníkov, čo činí 75 % z celkového počtu, z toho 23 žien a 16 mužov.

■ Do vedenia záujmového krúžku sa v tomto školskom roku zapojilo z obidvoch škôl 32 pedagogických pracovníkov, čo je 63%. Z toho na SOŠ 13, čo je 65%, na evanjelickom gymnáziu 19 pedagogických pracovníkov, čo činí 61%. Z uvedeného vyplýva, že učitelia majú skôr pozitívny ako negatívny vzťah k angažovaniu sa v tejto činnosti.

T.1 Ochota respondentov viesť záujmový krúžok

Škola	Počet učiteľov	Vedú krúžok	%
SOŠ	20	13	65
EGT	31	19	61
Spolu:	51	32	63

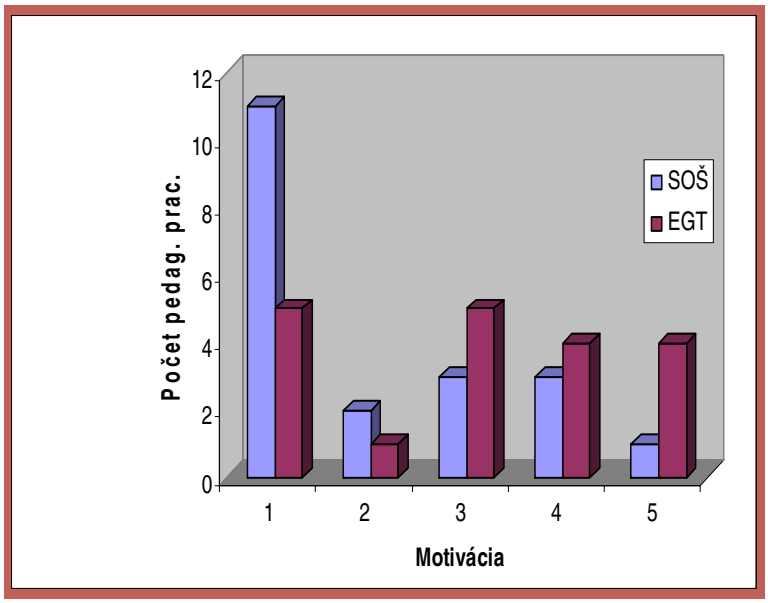
Graf č.1 Realizácia záujmovej činnosti v %



■ Podľa výsledkov prieskumu vyplýva, že najčastejším motívom učiteľov k práci vo voľnočasovej edukácii je ich vlastná iniciatíva 41%, nasleduje osobné finančné ohodnotenie 20%, 18% uviedlo ako hlavný motív finančný príspevok pre školu a 8% ako splnenie požiadavky vedenia školy. U týchto respondentov boli motívy spojené so získaním financií od štátu, ktoré dostane škola k dispozícii pre zlepšenie materiálno-technickej základne vedenia záujmových krúžkov i finančnej odmeny pre vedúcich. Iné motivačné činitele, ktoré vyplývajú z potreby a záujmov žiakov, zo snahy splniť ich želania, vzájomnej prepojenosti zamerania krúžku a učiteľovej aprobácie i príležitosti ďalšieho odborného rastu a sebavzdelávania, uviedlo 13% z nich.

Motivácia	Počet učiteľov SOŠ	Počet učiteľov EGT	Počet učiteľov spolu	%
Vlastná iniciatíva	11	5	16	**41**
Požiadavka vedenia školy	2	1	3	**8**
Osobné finančné ohodnotenie	3	5	8	**20**
Finančný príspevok pre školu	3	4	7	**18**
Iné dôvody	1	4	5	**13**
Spolu	20	19	39	**100**

T.2 Motivácia učiteľov k angažovaniu sa do práce vo voľnočasovej výchove
Graf č.2 Motivácia učiteľov



Resumme: The paper defines "classroom climate" from classroom life perspective and submits research data on the phenomenon and variables determining it. Findings refer to differences in classroom climate assessment according to pupils' age, gender, school locality and year of study.

■ Je prirodzené, že učitelia ponúkajú najčastejšie záujmový útvar, ktorý priamo súvisí s ich ukončeným vzdelaním či odborom. Napríklad krúžky „cudzích jazykov" vedú učitelia s aprobáciou, anglického, nemeckého či francúzskeho jazyka, krúžok „matematika pre teba" vyučujúci matematiky, krúžok „hudobnej estetiky" vyučujúci hudobnej výchovy, „chemický" krúžok a krúžok „zmaturuj z chémie" vyučujúci chémie, „športový, kulturistický" krúžok, krúžok „sebaobrany a aerobicu" vyučujúci telesnej výchovy, „elektrotechnický" krúžok vyučujúci elektrotechniky, „programátorský" krúžok vedie vyučujúci s odborným vzdelaním informatiky, „debatný klub" učiteľ s ukončeným vzdelaním filozofie, „zdravotnícky a onkologický" krúžok vyučujúci biológie, krúžok „výpočtovej techniky" vyučujúci s odborným vzdelaním výpočtovej techniky a elektrotechniky a podobne.

■ Okrem iného nás zaujímala i problematika odbornej pripravenosti samotných učiteľov, ktorí sa v súčasnosti venujú oblasti výchovy a vzdelávania žiakov vo voľnom čase. Výsledky prieskumu uvádzajú , že 36% z nich sa cíti byť veľmi dobre pripravenými a rovnako 36% z nich si myslí, že sú pripravení dobre. Len 7% konštatuje, že sú menej dobre pripravení, pričom 21% nevie túto mieru pripravenosti vôbec posúdiť. Ani jeden respondent neuviedol, že je nepripravený pre túto prácu, čo nás vedie k názoru, že učitelia sú voči sebe menej kritickí v oblasti profesionálnej prípravy a spôsobilosti výchovy mimo vyučovania .

T.3 Odborná pripravenosť pre vedenie záujmového krúžku

Pripravenosť	Počet učiteľov SOŠ	Počet učiteľov EGT	Počet učiteľov spolu	%
Veľmi dobre	10	4	14	36
Dobre	9	5	14	36
Menej dobre	0	3	3	7
Nepripravený	0	0	0	0
Neviem posúdiť	1	7	8	21
Spolu:	20	19	39	100

■ So situáciou voľnočasovej edukácie v systéme školstva je 43% spokojných a 36% nespokojných, pričom 21% nevie tento stav posúdiť. Prezentované výsledky naznačujú, že učitelia nemajú k tejto otázke vyhranený názor.

Z rozhovorov s pracovníkmi, ktorí majú na starosti záujmovú činnosť a administratívu vzdelávacích poukazov sme zistili nasledovné:
Na SOŠ sa situácia po roku 2004 zmenila v prospech nárastu počtu pedagogických pracovníkov vedúcich záujmové útvary, pestrejšej palety záujmových krúžkov i zvýšenia počtu žiakov zapojených do voľnočasových aktivít. Študenti majú možnosť vybrať si z ponuky takú aktivitu, ktorá najviac zodpovedá ich záujmom a potrebám. Najväčší záujem je o elektronický krúžok, krúžok výpočtovej techniky, jazykové krúžky a športové krúžky.

Pozitívne zmeny nastali v prípade finančného ohodnotenia jednotlivých vedúcich krúžkov i v náraste finančných zdrojov pre školu, čím sa zlepšili materiálno – technické podmienky krúžkových činností. Na druhej strane znamená financovanie záujmovej činnosti formou vzdelávacích poukazov značné navýšenie povinností pre tých, ktorí majú túto činnosť na starosti, pretože systém ich spracovania a administrácie je značne náročný.

Na evanjelickom gymnáziu je zodpovednosť za administratívnu stránku rozdelená medzi viacerých pedagógov, osobitne poverených touto činnosťou. Voľnočasová výchova na škole sa realizuje podľa určeného rozvrhu a podľa záujmu žiakov.

Na škole nedošlo k prevratnej zmene v záujmovej činnosti, pretože táto sa realizovala aj pred rokom 2004 za aktívnej podpory združenia rodičov. Pozitívum prinieslo zjednodušenie a zlepšenie finančného ohodnotenie pedagógov, ktorí sú zapojení do voľnočasových aktivít.
Aerobic, debatný klub, sebaobrana, chemický a programátorský krúžok patria medzi najobľúbenejšie medzi študentami na tejto škole.

Záverom možno konštatovať, že oblasť výchovy vo voľnom čase je naďalej otvorená rôznym otázkam a možnostiam pre zlepšenie práce v tejto oblasti. Vzhľadom na prezentované výsledky prieskumu je potrebné naďalej sa venovať otázkam:

- Zabezpečenia organizačnej stránky záujmovej činnosti zavedením špeciálne vyškolených pedagógov voľného času.

- Sprostredkovania ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov, aby boli lepšie metodicky pripravení pre prácu so žiakmi vo voľnom čase.
- Potrebné je i komplexnejšie riešenie problematiky voľnočasovej edukácie žiakov, ktoré v súčasnosti zasahuje do voľného času učiteľa.

Literatúra:

Hofbauer,B. 2001.*K typologii pedagogických pracovníků volného času v současných evropských souvislostech.* In: Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien.Zborník z medzinárodnej konferencie. Prešov: 2001, ISBN 80-8068-037-X.

Hofbauer,B. 2002.*Otázky detí na mimořádném Valném shromáždení OSN.*In: Vychovávateľ, roč.48, 2002, č.3, ISSN 0139-6919.

Kratochvílová, E. 2004. *Pedagogika voľného času*.Prešov:ŠVK, 2004.
Kratochvílová, E. 2001. *Výchova v čase mimo vyučovania.* In: Učiteľské noviny, 2001, 51,č.13.
Krystoň, M. 2002. *Edukácia detí a mládeže vo voľnom čase.* Ban.Bystrica: PF UMB.

Opaschowski, Horst W. 1997. *Einführung in die Freizeitwissenschaft*.Leske und Budrich, Opladen , ISBN 3-8100-1968-2.

Opaschowski, Horst W. 1977. *Freizeitpädagogik in der Schule: aktives Lernen durch animative Didaktik.*Bad Heilbrunn/obb.Klinkardt,ISBN 3-7815-0344-5.
Pávková, J.at al.1999.*Pedagogika voľného času*.Praha:Portál,ISBN 8O-7178-X.

Kontakt: Mgr. Alena Majerská
Stredná odborná škola
980 61 Tisovec
E-mail: almajer@centrum.sk

Centrum voľného času a jeho výchovno-vzdelávacie činnosti v meste Liptovský Mikuláš

Jaroslav Oberuč, SR

Anotácia: Mladý človek sa s výchovou stretáva permanentne, na každom kroku. Je vychovávaný v rodine, v škole i v mimoškolských zariadeniach. Predovšetkým v súčasnosti sa výchova stáva významnou súčasťou života detí a mládeže. Na výchove závisí budúcnosť každej spoločnosti. V svojom článku som zameral pozornosť na mimoškolskú výchovu, s dôrazom na Centrum voľného času.

Kľúčové slová: Výchova, mimoškolská výchova, voľný čas, pedagogika voľného času, zariadenia pre voľný čas, centrum voľného času.

Úvod

Význam výchovy v súčasnosti neustále rastie. Nie je náhodou, že moderné ľudstvo ak chce využívať súčasné vedecko-technické možnosti vo svoj prospech, ak sa má naša civilizácia zachrániť, sústreďuje pozornosť na základné otázky vzdelávania a výchovy.

Rozhodujúcou úlohou dneška je mnohostranný rozvoj osobnosti, uplatnenie každého občana, vzostupný koncepčný rozvoj výchovy a vzdelávania a vytváranie podmienok na zabezpečenie kvality poskytovanej výchovy a vzdelávania.

Výchova ako cieľavedomá a zámerná činnosť sprevádza človeka na každom kroku a je nevyhnutnou podmienkou, predpokladom zachovania a ďalšieho rozvoja človeka. Ako typická ľudská činnosť kvalitatívne prevyšuje podobnú činnosť zo živočíšnej ríše, ktorá je založená len na zdedených inštinktoch a bezprostrednom napodobňovaní.

Výchova detí a mládeže sa realizuje hlavne v rodinách, ale taktiež v predškolských zariadeniach, v školách a v mimoškolských zariadeniach. Dieťa musí byť od malička zámerne formované po telesnej a duševnej stránke, aby raz ako dospelý človek prevzalo na seba istý podiel na riadení spoločnosti, v závislosti od svojej spoločenskej roly.

Voľný čas

U človeka toto slovo spravidla vzbudzuje príjemné predstavy. Tieto slová krásne znejú. Vo voľnom čase sa venujeme, respektíve môžeme venovať činnostiam, ktoré nás tešia, zaujímajú, uspokojujú, prinášajú nám radosť. Tieto činnosti nielen robiť môžeme, ale chceme.

Je zaujímavé, čo si predstavujú ľudia rôzneho veku, pohlavia, povolania pri vyslovení slov – Voľný čas:

- 50 ročná ekonómka – práca na záhrade, pestovanie kvetov,
- 40 ročná referentka – lúštenie krížoviek,
- 30 ročná tlmočníčka – byť sama doma, nemusieť nič robiť, s nikým nehovoriť,
- 18 ročná študentka strednej školy – cestovanie, poznávanie cudzích krajín,
- 18 ročný robotník – partia kamarátov, pivo, automaty,
- 16 ročný učeň – diskotéka, pekné dievčatá, automaty,
- 16 ročný učeň – nuda.

Odpovede sú pozoruhodné, zaujímavé, pestré a je z nich nepochybné, že predstavy o voľnom čase nie vždy sú príjemné. Pojem voľný čas neznamená vždy len väčšiu či menšiu zábavu, ale i nepríjemnosti a ťažkosti.

Existuje mnoho dôkazov, že voľný čas sa môže stať i pôvodcom veľmi vážneho ohrozenia. Hlavne pri neorganizovanom prežívaní voľného času dochádza k mnohým úrazom detí, mladí ľudia svojím správaním ohrozujú seba i iných, z nudy prekračujú zákon, šikanujú svojich vrstovníkov, okrádajú občanov, sú agresívni voči príslušníkom iných etník.

Uvedené príklady nás presviedčajú, že s voľným časom detí a mládeže sa treba zaoberať dôkladnejšie. Je potrebné si predovšetkým vymedziť také otázky, ako:

- Čo je voľný čas?
- Dá sa voľný čas jednoznačne vymedziť?
- Ktoré časti dňa môžeme považovať za voľný čas?
- Na čom závisí dĺžka voľného času?

Podstatou a vysvetľovaním pojmu „voľný čas“ sa zaoberajú mnohé publikácie. Pod pojmom voľný čas sa zvyčajne chápe odpočinok, zábava, záujmové činnosti, záujmové vzdelávanie a podobne.

Z mnohých definícií odporúčam Pedagogický slovník od autorov Průcha, Walterová, Mareš, ktorí voľný čas chápu ako „Čas, s ktorým človek môže zaobchádzať podľa svojho uváženia a na základe svojich záujmov. Voľný čas je doba, ktorá zostane z 24 hodín po odpočítaní času venovaného práci, starostlivosti o rodinu a domácnosť, starostlivosti o vlastné fyzické potreby (vrátane spánku) (1995, s. 255).

Touto otázkou je potrebné sa zaoberať i z dôvodu, že podľa Pedagogickej encyklopédii Slovenska (porovnaj 1985, s. 557) majú u nás dospelí 18 – 20 hodín týždenne voľného času a mládež dokonca až 32 hodín týždenne.

Špecifickou zvláštnosťou voľného času detí a mládeže je to, že z výchovných dôvodov je potrebné ho pedagogicky ovplyvňovať. Deti nemajú ešte dostatočné skúsenosti, nedokážu sa orientovať vo všetkých oblastiach záujmovej činnosti, potrebujú citlivé vedenie. Podmienkou účinnosti je, aby toto vedenie bolo:

- nenásilné,
- aby jednotlivé činnosti boli pestré a príťažlivé,
- účasť na nich má byť dobrovoľná.

Miera ovplyvňovania voľného času závisí od veku detí, ich mentálnej a sociálnej vyspelosti, ako i na charaktere rodinnej výchovy. Prostredie, v ktorom deti trávia svoj voľný čas je veľmi rôznorodé. Môže to byť domov, škola, či rôzne spoločenské organizácie a inštitúcie. Mnoho detí prežíva svoje voľné chvíle na verejných priestranstvách, na ulici, často bez akéhokoľvek dohľadu a záujmu dospelých.

Ako som už uviedol, keďže deti majú relatívne mnoho voľného času, spoločnosť by sa mala zaujímať, ako trávia svoj voľný čas. V prvom rade by to mal byť záujem rodiny. Deti napodobňujú svojich rodičov, vo veľkej miere preberajú ich životný štýl a teda i trávenie voľného času. Vplyv rodiny, rodičov a ďalších príbuzných je obrovský a v každom prípade veľmi silne a trvalo ovplyvňuje človeka.

V tejto súvislosti však treba uviesť, že nie je v silách rodiny plne zabezpečiť výchovu detí vo voľnom čase. Súčasná rodina pre túto funkciu:

- má nedostatok času,
- chýba jej potrebné materiálne vybavenie,
- nemá odbornú kvalifikáciu,
- nemôže uspokojiť potrebu detí a zvlášť dospievajúcich združovať sa v skupinách rovesníkov.

Sú však i iné vplyvy, ktoré môžu silne pôsobiť na jednotlivca a na jeho spôsob zmysluplne prežívať svoj voľný čas. Medzi ne patrí škola, spoločenské organizácie, kultúrne zariadenia, hromadné oznamovacie prostriedky (porovnaj Oberuč, Rosocháč, 2005, s. 104 –105).

Existujú i inštitúcie a organizácie, ktorých pracovnou náplňou je pôsobiť na deti, mládež i dospelé osoby vo voľnom čase a naučiť ich voľný čas účelne využívať.

Centrum voľného času

Jedným z najvýznamnejších činiteľov realizácie štátneho programu starostlivosti o deti a mládež v oblasti voľného času sa stali Centrá voľného času. Tieto centrá venujú veľkú pozornosť vyhľadávaniu a príprave talentov a integrácii detí a mládeže so špeciálnymi potrebami. V posledných rokoch sa do popredia dostala aj spoločná práca rodičov s deťmi, ako podpora rodinnej výchovy a činnosť s deťmi a mládežou zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Cieľom centier voľného času je vyplniť voľný čas detí a mládeže zmysluplnou činnosťou tak, aby sa tento čas stal priestorom pre rozvoj a kultiváciu ich osobnosti, poskytol im možnosť zábavy a poučenia, naplnil ich sociálne potreby, uspokojil ich túžbu uplatniť sa, jednoducho poskytol im možnosť stráviť voľný čas príjemne medzi svojimi.

Centrá voľného času vznikli ako prostriedok starostlivosti štátu o deti a mládež. Pracovníci sa snažia orientovať svoju činnosť k všetkým i k cieľovým skupinám, ktoré sú na okraji spoločnosti, ľuďom rôznym spôsobom handicapovaným, ktorým sa potrebná starostlivosť nedostáva, pretože ako profesionáli veľmi dobre vedia, že nevhodne využitý voľný čas môže byť a aj je i priestorom pre rozvoj rôznych sociálno-patologických javov.

Centrá voľného času realizujú rôznorodé pravidelné a príležitostné aktivity v záujmových útvaroch, organizujú prázdninové podujatia a tábory, súťaže, prehliadky a metodickú a edičnú činnosť. Preto majú najväčšie predpoklady pozitívne ovplyvňovať voľný čas detí a dospievajúcej mládeže z celého spádového územia, pričom treba poznamenať, že reálne sú dostupné iba malému percentu mladej generácie, ktorá žije v mestách, kde sú centrá zriadené. Tým narastá počet detí a mládeže, ktorí majú zníženú možnosť zmysluplne využívať svoj voľný čas.

Centrum voľného času pre deti a mládež v Liptovskom Mikuláši

Pri organizovaní a zabezpečovaní výchovno-vzdelávacej činnosti s deťmi a mládežou v sledovaných školských rokoch 2003/2004, 2004/2005 a 2005/2006 vychádzalo Centrum voľného času v Liptovskom Mikuláši zo Zákona č. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach a Vyhlášky č. 291/1994 Z. z. o Centrách voľného času.

Prioritou boli hlavné úlohy z národného programu zdravia, preventívnej a protidrogovej výchovy, environmentálnej a ekologickej výchovy, estetickej a etickej výchovy, pohybovej a športovej činnosti detí a mládeže, ako aj ďalšie výchovné a vzdelávacie úlohy spojené s plnením Vládneho programu o deťoch a mládeži do roku 2007 a to všetko v súlade so všeobecnou deklaráciou ľudských práv, Dohovorom o právach dieťaťa a programom Milénium.

O ponúkaných voľnočasových záujmových a vzdelávacích podujatiach boli deti, mládež a verejnosť informovaní písomne, plagátmi, osobnými vystúpeniami pedagogických pracovníkov v základných, stredných a materských školách priamo v triedach a cez školský rozhlas.

Propagácia v meste a v prímestských častiach sa uskutočnila tiež prostredníctvom informačných tabúl, cez mestský spravodaj Mikuláš a oznamom v regionálnych novinách Liptov.

Plnenie hlavných úloh stanovených pre Centrá voľného času na jednotlivé školské roky tvorilo nosnú časť podujatí s deťmi a mládežou. K ich splneniu bola činnosť Centra voľného času rozdelená do piatich oblastí (oddelení):

- oddelenie kultúry, estetiky a preventívnych činností;
- oddelenie cudzích jazykov a spoločenských vied, práce s mládežou a rodičmi s deťmi;
- oddelenie prírodovedy, živej prírody, ekológie a environmentálnej výchovy;
- oddelenie telovýchovy a športu, turistiky, technických činností;
- oddelenie vedy, výpočtovej techniky a modelárstva.

Činnosť v Centre voľného času vykonávalo v uvedených rokoch 10 pedagogických pracovníkov, 4 technicko-hospodársky a administratívni pracovníci a 52 externých vedúcich krúžkov. Počty členov jednotlivých záujmových útvarov sú uvedené v Tabuľke 1.

Tabuľka 1 Počet členov v záujmových útvaroch v sledovaných obdobiach

Počet členov / Útvary	Počet členov za sledované obdobie 2003-2004	Počet členov za sledované obdobie 2003-2004	Počet členov za sledované obdobie 2003-2004	Celkový počet členov za sledované obdobie
Spolu	1531	1598	1141	4270
Jazyky	192	276	357	825
Spoločenské vedy	74	48	58	180
Prírodné vedy	179	32	92	303
Technický	157	171	42	370
Kultúry	414	450	268	1132
Telovýchovy	216	318	197	831
Turistiky	128	124	56	308
Ekológie	29	134	18	181
Rodičov a detí	42	45	28	115

Na základe záujmu detí, mládeže a rodičov, ale aj možností Centra voľného času v priebehu školského roka 2004/2005, výchovno-vzdelávaciu činnosť vyvíjali tieto záujmové útvary (porovnaj Daník, 2005, s. 2 - 4):

- **oddelenie kultúry, estetiky a preventívnej protidrogovej činnosti**

V krúžkoch divadlo MY, moderný tanec, spoločenský tanec a roztlieskavačky, detský folklórny súbor Ďumbier, výtvarný krúžok.

Výtvarníci sa zúčastnili celoslovenskej prehliadky Európa v škole. Skupina moderného tanca vystúpila vo finále regionálnej prehliadky moderných tancov v Brezne, kde získala 3. miesto. Detský folklórny súbor Ďumbier obsadil 1. miesto na krajskom finále v Dolnom Kubíne a bol účastníkom finálovej skupiny na prehliadke vo Zvolene. Úspešné vystúpenia mal tiež v českých Luhačoviciach, srbskom Kysači a na festivale Piťove nôty.

- **Oddelenie cudzích jazykov a spoločenských vied, práce s mládežou a rodičmi s deťmi**

  Kurzy Anglický jazyk a Nemecký jazyk pre predškolákov, nižšie ročníky ZŠ, vyššie ročníky ZŠ a SŠ, začiatočníkov a pokročilých. Šachový krúžok pre začiatočníkov a pokročilých, žiacka liga. Filatelistický klub, literárna tvorba a klub literárnej turistiky. Klub rodičia s deťmi za poznaním Slovenska

  Najvýraznejší úspech dosiahli v krajskom kole predmetových olympiád cudzích jazykov - Anglický jazyk v kategórii A 4. miesto, na olympiáde nemeckého jazyka 5. miesto a ruského jazyka 1.miesto. Šachisti pod vedením Ing. Juraja Ivana obsadili na šachových majstrovstvách Slovenskej republiky v kategórii mladších žiakov 6. miesto a v kategórii starších žiakov 3. miesto.

  Oddelenie cudzích jazykov a spoločenskej výchovy bolo organizátorom krajských kôl súťaží vo filatélii a šachu základných a stredných škôl, slovenského kola 10 - 12 ročných jednotlivcov a veľkej ceny Slovenskej republiky v šachu štvorčlenných družstiev základných a stredných škôl.

- **Oddelenie prírodovedy, živej prírody, ekológie a environmentálnej výchovy**

  Aranžovanie kvetín, krúžok prírodovedný, astronomický, akvaristický, rybársky a matematiky.

Najväčší úspech dosiahli členovia krúžku rybárskeho v súťaži „Lov rýb na udicu“, keď postúpili do celoslovenskej súťaže „Zlatý blyskáč“. V rámci pozorovania vesmíru sa uskutočnil propagačný deň otvorených dverí, na ktorom sa zúčastnilo temer 1 000 mladých ľudí, rodičov a občanov mesta.

- **Oddelenie telovýchovy a športu, turistiky, technických činností**

  Stolný tenis, strelecký a plavecký krúžok pre začiatočníkov a pokročilých, krúžok karate, basketbalový, lyžiarsky.

  Centrum voľného času a oddelenie športu organizovalo školské majstrovstvá Slovenskej republiky v cezpoľnom behu a plávaní základných a stredných škôl a školské majstrovstvá Slovenskej republiky v malom futbale základných škôl.

- **Oddelenie vedy, výpočtovej techniky a modelárstva**

Výpočtová technika a programovanie, krúžky elektrotechnický, leteckých a raketových modelárov, plastikový a papierový modelár, lodný modelár a výroba detských hračiek z dreva.

Najvýznamnejšie úspechy dosiahli na medzinárodných majstrovstvách Slovenskej republiky členovia krúžkov plastikových a papierových modelov, keď v Poprade získali 3. – 6. miesta.

Prehľad záujmu o jednotlivé činnosti a krúžky v Centre voľného času v sledovaných rokoch je vyjadrený v Tabuľkách 2, 3 a 4. Celkový počet členov sme rozdelili na dve skupiny, deti do 15 rokov a na členov starších ako 15 rokov.

Tabuľka 2 Počet členov, ktorí navštevovali záujmové krúžky v školskom roku 2003/2004

Krúžok / Počet členov	Spolu	Jazyky	Spoločenské vedy	Prírodné vedy	Techniky	Kultúry	Telovýchovy	Turistiky	Ekológie	Rodičia a deti
Celkový počet členov	1531	192	74	179	157	414	316	128	29	42
Počet členov do 15 rokov	1184	171	54	128	121	302	257	102	21	28
Počet členov nad 15 rokov	347	21	20	51	26	112	59	26	8	14

Z Tabuľky 2 je zrejmé, že v školskom roku 2003/2004 z celkového počtu 1 531 členov pracovalo v záujmových krúžkoch 1 184 detí do 15 rokov, čo je 77,3%, zatiaľ čo v skupine členov nad 15 rokov bolo len 347 členov, t. j. 22,7% .

V Tabuľke 3 sme sledovali záujem detí o jednotlivé krúžky podľa veku v školskom roku 2004/2005.

Tabuľka 3 Počet členov, ktorí navštevovali záujmové krúžky v školskom roku 2004/2005

Krúžok / Počet členov	Spolu	Jazyky	Spoločenské vedy	Prírodné vedy	Techniky	Kultúry	Telovýchovy	Turistiky	Ekológie	Rodičia a deti
Celkový počet členov	1598	276	48	32	171	450	318	124	134	45
Počet členov do 15 rokov	1300	201	36	18	155	386	281	101	98	24
Počet členov nad 15 rokov	298	75	12	14	16	64	37	23	36	21

V sledovanom období školského roka 2004/2005 sa mierne zvýšil celkový počet členov, ale prehĺbil sa rozdiel medzi skupinami v počtoch členov v prospech skupiny do 15 rokov. V tejto skupine bolo 1 300 členov, t. j. 81,5%, v skupine nad 15 rokov bolo 298 členov, čo je 18,5%.

Počty členov v jednotlivých krúžkoch v sledovanom školskom roku 2005/2006 sú uvedené v Tabuľke 4.

Tabuľka 4 Počet členov, ktorí navštevovali záujmové krúžky v školskom roku 2005/2006

Krúžok / Počet členov	Spolu	Jazyky	Spoločenské vedy	Prírodné vedy	Techniky	Kultúry	Telovýchovy	Turistiky	Ekológie	Rodičia a deti
Celkový počet členov	1141	357	58	92	42	268	197	56	18	28
Počet členov do 15 rokov	888	319	36	758	34	216	150	4	18	164
Počet členov nad 15 rokov	253	38	22	17	8	52	47	52	0	12

V treťom sledovanom školskom roku 2005/2006 sa znížil celkový počet členov navštevujúcich záujmové krúžky. Tento celkový pokles členov Centra voľného času sa prejavil i v počtoch jednotlivých sledovaných skupín, pričom pomer medzi skupinou do 15 a nad 15 rokov bol približne rovnaký ako v školskom roku 2003/2004.

V prieskume sme zistili, že v každom sledovanom školskom roku najväčšiu skupinu podľa veku tvorili deti do 15 rokov. Spôsobil to hlavne záujem detí o jednotlivé záujmové krúžky. Ak v prvých dvoch sledovaných rokoch mal záujem o prácu v jednotlivých krúžkoch vzrastajúci charakter, v poslednom sledovanom roku sme zaregistrovali mierny pokles, ktorý vyplýval aj z nižšej populácie ročníkov.

V ďalšej časti sme sledovali záujem oboch vekových skupín o jednotlivé druhy činnosti v troch školských rokoch. Zistené výsledky uvádzame v Tabuľkách 5, 6, 7.

Tabuľka 5 Záujem o jednotlivé druhy činnosti v školskom roku 2003/2004

Sledované obdobie	Celkový počet členov	Počet členov do 15 rokov		Počet členov nad 15 rokov	
		Počet	%	Počet	%
Spolu	1531	1184	77,3	347	22,7
Jazyky	192	171	89,1	21	10,9
Spoločenské vedy	74	54	73,0	20	27,0
Prírodné vedy	179	128	71,5	51	28,5
Technický	157	121	77,1	36	22,9
Kultúry	414	302	72,9	112	27,1
Telovýchovy	316	257	81,3	59	18,7
Turistiky	128	102	79,7	26	20,3
Ekológie	29	21	72,4	8	27,6
Rodičov a detí	42	28	66,7	14	33,3

Z analýzy zistených údajov vyplýva, že najväčší záujem bol o krúžky kultúry, telovýchovné a jazykové. Najmenej záujemcov bol o prácu v krúžku ekológie.

V školskom roku 2004/2005 sú výsledky záujmu oboch vekových skupín o záujmové krúžky uvedené v Tabuľke 6.

Tabuľka 6 Záujem o jednotlivé druhy činnosti v školskom roku 2004/2005

Sledované obdobie	Celkový počet členov	Počet členov do 15 rokov		Počet členov nad 15 rokov	
		Počet	%	Počet	%
Spolu	1598	1300	81,5	298	18,5
Jazyky	276	211	72,8	75	27,2
Spoločenské vedy	48	36	75,0	12	25,0
Prírodné vedy	32	18	56,3	14	43,7
Technický	171	155	90,6	16	9,4
Kultúry	454	386	85,8	64	14,2
Telovýchovy	318	281	88,4	37	11,6
Turistiky	124	101	81,5	23	18,5
Ekológie	134	98	73,1	36	26,9
Rodičov a detí	45	24	53,3	21	46,7

Aj v tomto školskom roku bol celkovo najväčší záujem o krúžky kultúry, telovýchovné a jazykové. Podobné záujmy boli aj u skupiny do 15 rokov. V skupine nad 15 rokov bol najväčší záujem o krúžky jazykové, kultúru a telovýchovu a ekológiu. Najmenší záujem u skupiny do 15 rokov bol o krúžky prírodných vied, zatiaľ čo u skupiny nad 15 rokov o krúžky spoločenskovedné.

V školskom roku 2005/2006 vyjadruje jednotlivé záujmy u vekových skupinách Tabuľka 7.

Tabuľka 7 Záujem o jednotlivé druhy činnosti v školskom roku 2005/2006

Sledované obdobie	Celkový počet členov	Počet členov do 15 rokov		Počet členov nad 15 rokov	
		Počet	%	Počet	%
Spolu	1141	888	77,8	253	22,2
Jazyky	357	319	89,4	38	10,6
Spoločenské vedy	58	36	62,1	22	37,1
Prírodné vedy	92	75	81,5	17	18,5
Technický	42	34	80,9	8	19,1
Kultúry	268	216	80,6	52	19,4
Telovýchovy	197	150	76,1	47	23,9
Turistiky	56	4	7,1	52	92,9
Ekológie	18	18	100,0	0	0,0
Rodičov a detí	28	16	57,1	12	42,9

Ani v sledovanom školskom roku 2005/2006 sa záujem o jednotlivé druhy činnosti nezmenil. Aj v tomto školskom roku záujemcovia o prácu v Centre voľného času mali najväčší záujem o krúžky jazykové, kultúry a telovýchovy. Podobne to bolo i u jednotlivých vekových skupín.

Celkovo je možné hodnotiť, že v sledovaných rokoch 2003/2004, 2004/2005, 2005/2006 bol v Centre voľného času najväčší záujem o krúžky jazykov, kultúry a telovýchovy. Čiastočne i o krúžky technické, turistiky a prírodných vied. Veľkou mierou sa na tomto stave podieľa i životný štýl súčasnej spoločnosti, keď znalosť jazykov, široký kultúrny rozhľad a dobrý zdravotný stav sa stáva objektívnou nutnosťou.

Pomerne malý záujem predovšetkým u členov nad 15 rokov bol o krúžok rodičia a deti a ekologický. Dokonca v školskom roku 2005/2006 pre malý záujem členov ekologický krúžok prestal pracovať.

Aj v našom prieskume sa preukázalo, že z hľadiska pozitívneho rozvoja osobnosti využívanie voľného času má dôležité miesto. Človek je vo veľkej miere takým, akým ho robí i spôsob využívania voľného času. Na kvalite voľného času sa významne podieľajú záujmy mladých ľudí a ich mimoškolská činnosť. Záujmy a ich rozvoj je ovplyvňovaný vekom, psychickou a fyzickou zrelosťou, pohlavím, prostredím a výchovným usmerňovaním.

Negatívnym vplyvom podliehajú ľahšie mladí ľudia, ktorí nemajú žiadne konkrétne životné ciele, žijú zo dňa na deň, majú málo hodnotných záujmov a nadbytok voľného času, ktorý nevedia, ale ani nemajú možnosť zmysluplne využiť.

Mladí ľudia, ktorí sa nevenujú záujmovým činnostiam vo voľnom čase sú málo odolní, nemajú vypestované efektívne spôsoby správania sa v záťažových situáciách zapríčinených vonkajšími aj vnútornými stresami. Tým sa veľmi ľahko dostávajú pod vplyv sociálnych skupín a komercionalizovaných organizátorov rozličných programov, ponúkajúcich obsah pochybnej hodnoty.

Pestovanie záujmov a záľub nie je len zdrojom poučenia, zážitkov, rozmanitých podnetov a kladných emócií, ale tiež prostriedkom pre sociálne učenie sa jednotlivca, jeho emocionálny rozvoj a utváranie hodnotového systému. Z týchto dôvodov má výchova k pozitívnemu využívaniu voľného času dôležitú funkciu aj v prevencii porúch správania.

Záver

Dnešnej mladej generácii je nesmierne dôležité ukázať správny smer, ktorým sa má uberať. Čoraz častejšie sú prinášané správy o kriminalite mladistvých. Spoločnosti má v prvom rade najviac záležať na výchove zdravej generácie, ktorá bude zodpovedná za svoje rozhodovanie a konanie. Vo formovaní morálneho vedomia detí a mládeže a ich vedeniu k slobodnému ale aj zodpovednému životu zohrávajú významnú úlohu i centrá voľného času.

Tu však treba dodať, že všetko záleží od ich voľby. Je na nich ako strávia svoj voľný čas. Či to budú centrá voľného času a ich aktivity a činnosti, alebo spoločnosť pochybných kamarátov. Od rodičov a vychovávateľov sa len očakáva ukázať im ten správny smer a motivovať ich k vlastnej sebarealizácii, aby dobro, spravodlivosť, poctivá práca neboli len „frázy“, ale stali sa ich vnútornou potrebou.

Summary: A young man can meets with the education everyday. He is educated in the family, in the school and also in the free time. Mainly, in the present time, the education is becoming a very important part of children´s and young people´s life. Future of every society depends on the education. In my article I give an attention to the non – school education with emphasise on the Centre of free time.

Literatúra :

DANÍK, J. 2005. *Vyhodnotenie činnosti Centra voľného času pre deti a mládež v L. Mikuláši za rok 2004 - 2005.* 5 s.

HLAVNÁ REDAKCIA, 1985. *Pedagogická encyklopédia Slovenska 2, P – Ž.* Bratislava: Slovenská akadémia vied, 71 - 063 - 85 02/j - 76 505/53

OBERUČ, J. – ROSOCHÁČ, J. 2005. *Teória výchovy v systéme pedagogických vied.* Michalovce: Renoma, ISBN 80-969368-0-8

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník.* Praha: PORTÁL, ISBN 80-7178-029-4

Kontakt: prof. PhDr. Jaroslav Oberuč, CSc.
Žilinská univerzita v Žiline,
FPV, Katedra pedagogiky, psychológie a sociálnych vied,
Detašované pracovisko
Ul. kpt. J. Nálepku č. 1390
031 01 Liptovský Mikuláš
E-mail: jaroslav.oberuc@fpv.uniza.sk

Animácia dospelého človeka vo voľnom čase

Ivana Pirohová, SR

Anotácia: Príspevok sa zaoberá animáciou dospelého človeka v kontexte základných poňatí kvality života, poznatkovo orientovanej spoločnosti a podmienok meritokratickej spoločnosti, nastoľuje možné výskumné problémy v andragogickom výskume súvisiace s rozpracovanou problematikou.

Kľúčové slová : animácia, voľný čas, andragogika, realita edukácie dospelých, edukačné konštrukty, meritokratická spoločnosť, globalizácia, poznatkovo orientovaná spoločnosť, záujmové vzdelávanie, kvantitatívny výskum, kvalitatívny výskum, výskumné problémy v andragogickom výskume, koncepcia sebariadeného učenia sa, spôsobilosť učiť sa, poradenstvo v ďalšom vzdelávaní

Animáciu dospelého človeka vo voľnom čase môžeme vnímať v synergii edukačnej reality a edukačných konštruktov. Tento prístup k problematike súvisí so skutočnosťou, že napriek rôznym poňatiam šírky predmetu, či jej zaradenia do systému vied, objavíme v andragogických koncepciách niekoľko spoločných tvrdení a téz, ako: andragogika patrí do systému vied o výchove, je praktická, aplikatívna. Vedecké poznanie by teda nemalo byť izolované od podmienok vzniku. Na strane druhej, vo všeobecnosti vedecké poznanie, by podľa E. Morina (1995) nemalo byť redukované len na podmienky, v našom prípade realitu edukácie dospelých. Zároveň by sme „vedu nemali chápať jednoducho ako spoločenskú „ideológiu“, vedie predsa na poli empirickej verifikácie neustály dialóg so svetom javov“ (Morin, 1995, s. 17).

Tento svet javov, v našom prípade realita edukácie dospelých, je zasadený do širšieho spoločenského kontextu, kde sa čoraz väčší dôraz kladie na individuálny výkon, a preto sa súčasná spoločnosť charakterizuje aj ako spoločnosť **výkonová, meritokratická**[1] , neustále sa meniaca v procese **globalizácie**. Medzi základné znaky tohto mnohodimenzionálneho fenoménu patrí podľa A. Tokárovej (1998):

- Pluralita vlastníckych foriem, trhový mechanizmus, konkurencia.
- Boj ideologických systémov v medzinárodných vzťahoch nahradila konkurencia v ekonomickej sfére.
- Prudký rozvoj vedeckých poznatkov, komunikačných a informačných technológií.
- Rýchlosť je nielen základnou podmienkou prístupu k najnovším informáciám, ale zároveň vystupuje ako znak správania.
- Novým **zdrojom bohatstva** národov a sveta sa stali **informácie a poznatky.**
- Neustále rastie prepojenie a homogenita medzinárodných trhov a konkurencie, vznikajú globálne hospodárske siete.
- Konkurencia prerastá do globálnej hyperkonkurencie.
- Podstatné sektorové štrukturálne zmeny v národných ekonomikách – desindustrializačný proces vo vyspelých krajinách, služby nadobúdajú v hospodárstve globálnej ekonomiky stále dôležitejšie miesto.

To, že „globalizácia je a bude procesom protirečivým“ (Tokárová, 2002, s. 25) potvrdzuje nielen to, že prináša so sebou „výhody a nevýhody štátom, národom, komunitám

[1] z gréc. *Meros* zn. časť

i jednotlivcom“ (Idem), ale aj to, že sa mení aj v niektorých svojich znakoch.[2].

V podstate je „meritokracia spoločnosť, v ktorej existuje a nie je nijako zakrývaná sociálna nerovnosť. To, čo ju odlišuje od ostatných typov spoločnosti je, že ponúka rovnaké šance v súťaži o moc a ocenenie“ (Rabušicová, 1991, s. 102). Sociálna nerovnosť je nevyhnutným dôsledkom individuálnej nerovnosti medzi ľuďmi v inteligencii alebo talente. Inak povedané, finančné a spoločenské ocenenie koreluje s výkonom. To podmieňuje skutočnosť, že edukačné aktivity dospelých sú v prevažnej miere orientované na výkon, uplatnenie na trhu práce. Podnetné sú myšlienky Z. Baumanna (1995), ktoré môžeme dať priamo do súvisu so spôsobom trávenia a prežívania voľného času postmoderného človeka, ktorý:

- zbiera zážitky a uvedomuje si ich cez zrak,
- fixuje sa len na to, čo je momentálne „in“,
- radikálne mení záujmy a potreby podľa rôznorodej ponuky trhu s kultúrnymi hodnotami,
- jeho aktivity, a teda aj aktivity vo voľnom čase súvisia s „kultom krásy“ ,veď krása a večná mladosť otvára dvere na trhu práce

Aktuálnym edukačným konštruktom je koncepcia spoločnosti založenej na vedomostiach, či skôr **poznatkovo orientovanej spoločnosti**. Podľa M. Beneša (2007) sa, napr. vo filozofii, sociológii, ekonómii, pedagogike, andragogike, môžeme stretnúť v podstate s dvoma prístupmi. V prvom je poznatkovo orientovaná spoločnosť stimulom pre tvorbu nových hodnôt a identít, v druhom upozorňujú na preťaženosť, záplavu informácií, znehodnotenie osobnej skúsenosti, digitalizáciu myslenia ap.. S prvým prístupom súvisí vymedzenie poznatkovo orientovanej spoločnosti vychádzajúce zo širšieho základu ako chápanie informačnej spoločnosti. Inak povedané „len niektoré informácie majú potenciál stať sa poznatkami a znalosťami, na druhej strane platí, že hodnota informácie závisí od konkrétneho používateľa a situácie, v akej chce informáciu použiť“ (Čornaničová, 2007, s. 27). Podľa M. Šeráka (2007, s. 33) takéto poňatie predstavuje odklon od materiálneho významu a zamerania sa na duchovné (predovšetkým poznávacie) aktivity. Tento prístup je v prevažnej miere vlastný pre vedy o výchove. Vo vzťahu k tráveniu voľného času dospelej osobnosti sú v popredí aktivity, ktoré osobnosť stimulujú, duševne obohacujú.

Tomuto poňatiu zodpovedá pojem **animácia**, ktorú môžeme charakterizovať ako „to, čo stimuluje mentálny, fyzický a emocionálny život ľudí tak, aby bolo podporované rozširovanie ich skúseností, vysoký stupeň sebarealizácie“ (Bound, Miller in Bartoňková, 2004, s. 179). Podľa M. K. Smitha (in Bartoňková, 2004, s. 179) je to proces nadradený edukácii, súvisí s oblasťou sociokultúrnej a komunitnej práce. Animácia v tomto poňatí predstavuje nikdy nekončiaci proces humanizácie človeka (Šimek, 1995). J. Kargul (2000, 2002) chápe animáciu ako proces rozširovania a zovšeobecňovania kultúry. Zvýrazňuje prínos posmodernizmu v zvýrazňovaní animácie individuálnej aktivity jedinca, zásady nezasahovania do animačných aktivít zhora, primát individualizmu pred kolektivizmom, to, že, každý človek je subjektom. Dôležité je vytvoriť podmienky na kreativitu, pluralizmus, rešpektovanie rôznych spôsobov a aktivít, myšlienok a vplyvov.

S druhým, skeptickým prístupom, k spoločnosti založenej na vedomostiach súvisí aj konštatovanie R. Rinne (2004, s. 120), „či sa vzdelávanie dospelých nestáva novou formou podriadenosti a manipulácie, ktorej životným poslaním v očiach politicky rozhodujúcich ľudí, finančných riaditeľov, zamestnávateľov a vzdelávateľov je fungovanie pracovnej sily, ktorá je každým smerom flexibilná, ktorej osudom je meniť krok podľa „trhových síl“ a „neviditeľnej ruky“ svetového rozvoja.“ Zároveň je potrebné poukázať na skutočnosť, že

[2] Boj s terorizmom po jedenástom septembri 2001 môžeme vnímať aj ako formu ekonomického konkurenčného boja, ale aj ako boj ideológií, či dokonca kultúr.

práve oblasť záujmového vzdelávania, orientovaná na voľný čas, je prostredím presadzovania komerčných, či ideologických záujmov konkrétnych skupín. Dospelý človek sa v tomto prostredí môže stať pasívnym objektom, „de facto“ obeťou manipulácie, prostriedkom uspokojenia záujmov a potrieb iných, a nie subjektom. Bolo by naivné, napriek uvádzanému poňatiu animácie dospelého človeka vo voľnom čase, nebrať do úvahy aj tieto skutočnosti.

Podľa M. Šeráka (2005, s. 39) z pohľadu pedagogiky a andragogiky sa rozlišuje výchova pre **voľný čas** (nie predpisovanie a formovanie, ale pomoc pri rozhodovaní, orientácii, uľahčenie prístupu k ponuke) a výchova a vzdelávanie vo voľnom čase (Šerák, 2005, s. 39).

Existuje mnoho definícií voľného času, aktuálne teórie poukazujú na stierajúci sa rozdiel medzi sférou práce a oblasťou voľného času ako reakcie na spoločnosť orientovanú na výkon, závislosť na práci a spotrebe. To sa odráža vo vymedzení životných štýlov Romeisse-Strackea (in Vážanský, 2001, str. 50):

- pracovne orientovaný životný štýl: profesionálna činnosť je vnímaná ako ústredný zmysel života, voľný čas slúži k telesnému odpočinku a rekreácii,
- hedonistický životný štýl: životná orientácia sa presúva do oblasti voľného času, dochádza k polarizácii sveta práce a voľného času,
- celistvý životný štýl: vyznačuje sa snahou o jednotu všedného dňa, môže nadobúdať i podoby profesionálnej práce, napĺňajúci bežný deň, ale i redukujúci zárobkovú činnosť a realizáciu ďalších aktivít v ostávajúcom časovom úseku.

H. W. Opaschowski (Idem, 2001) doplnil vyššie uvedenú klasifikáciu o voľno-časový kultúrny životný štýl, teda nový štýl prežívania voľného času, ktorý nahradí pasívnu spotrebu, bude sa vyznačovať aktivitou, samostatnosťou, spontánnosťou, pospolitosťou, oslobodením sa od stresu, užívaním si života. Môžeme teda povedať, že takto interpretovaný životný štýl, trávenia voľného času je spätý so spôsobilosťou dospelej osobnosti učiť sa, aktívne sa podieľať na sebarealizácii.

Dovolíme si teda tvrdiť, že orientácia na výkon vo všetkých oblastiach života často prináša so sebou vnímanie voľného času ako straty času, pretože v ňom človek nepracuje alebo utilitárne poňatie, teda keď človek nepracuje, tak sa aspoň rekreuje, prípadne si dopĺňa vedomosti a zručnosti, aby mohol (la) mať viac síl a byť viac spôsobilý (á) k pracovnému výkonu. Respektíve, existuje ešte voľný čas? Jednou z možných odpovedí je „vnímanie voľného času ako vnútorného stavu duše, ktorý nie je daný len objektívnou skutočnosťou dovolenky, či víkendu“ (Pieper, 1992, s. 14). V tomto ponímaní sa **kvalita života** odráža v prežívaní voľného času.

Podľa R. Čornaničovej (2005, s. 27) je podpora kvality života intencionálnym zmyslom všetkých našich vzdelávacích a sociálnych aktivít. Existuje niekoľko prístupov k vymedzeniu pojmu kvalita života. A. Blažej (2005, s. 22) charakterizuje kvalitu života cez štyri dimenzie: úroveň materiálnej spotreby, životný štýl, úroveň sociálnych istôt občanov a kvalitu životného prostredia. P. Mühlpacher (2005) rozlišuje objektívnu kvalitu života a subjektívnu kvalitu života. Prvá sleduje materiálne zabezpečenie, sociálne podmienky života, sociálny status a fyzické zdravie. Druhá sa týka vnímania jedinca svojho postavenia v spoločnosti v kontexte jeho kultúry a hodnotového systému, konkrétne je kvalita života v *Projekte Svetovej zdravotníckej organizácie: WHOQOL* (2004) definovaná ako „individuálne vnímanie vlastnej pozície v živote, v kontexte kultúry a hodnotových systémov vo vzťahu k cieľom, očakávaniam, štandardom a záujmom. V syntetizujúcom, prakticistický orientovanom modely WHO[3], publikovanom v roku 1997, (Čornaničová, 2005, s. 32) k základným oblastiam života patrí aj *Prostredie* a jeden z jeho indikátorov: *Participácia na voľnočasových a rekreačných aktivitách.*

[3] Svetová zdravotnícka organizácia

Ak charakterizujeme animáciu dospelej osobnosti ako jej mnohodimenzionálnu stimuláciu na ceste za sebarealizáciou, tak množstvo pozitívnych stimulov (ale aj negatívnych) doprevádza osobnosť v celoživotnom informálnom vzdelávaní, v ktorom nezámerne akumuluje vedomosti, zručnosti, postoje, hodnoty v pracovnom a mimopracovnom prostredí, a aj vo voľnom čase.

Významným prostriedkom animácie vo voľnom čase je **záujmové vzdelávanie**, obsahujúce širokú oblasť organizovanej a individuálnej edukácie podľa osobných záujmov a potrieb. Saturáciu týchto záujmov je možné podľa M. Šeráka (2005, s. 7) realizovať nasledujúcom spôsobom:

- sebavzdelávaním, sebariadeným učením sa za podpory relevantných informačných zdrojov (odborná literatúra, internet),
- v rámci formálnej alebo neformálnej organizácie špecializujúcej sa na vzdelávanie v danej oblasti záujmu,
- v rámci alebo za pomoci neformálnej organizácie, ktorá sa na poskytovanie ponuky záujmového vzdelávania nešpecializuje, ale svojou činnosťou vytvára edukačne podnetné prostredie umožňujúce jedincovi saturáciu jeho edukačných záujmov,
- kombináciou všetkých prístupov sebavzdelávania doprevádzanou odbornou pomocou zo strany inštitúcií i jednotlivcov.

Ak vnímame problematiku animácie dospelého človeka vo voľnom čase ako predmet andragogického skúmania, tak by sme sa mali pozastaviť nad interpretáciami učiacej sa dospelej osobnosti. V andragogickej teórii je prevládajúce Knowlesove poňatie (1980), v ktorom **učiaca sa dospelá osobnosť** chápe samú seba ako **self-directed osobnosť**, a takto chce byť vnímaná aj inými. Dospelý človek má len podmienenú predstavu, že je niekým riadený, ale v podstate v učení sa riadi sám (ú) seba, a teda napríklad dokáže vnímať sám (u) seba objektívne, prijímať spätnú väzbu a rozpoznávať vlastné vzdelávacie potreby. Učí sa predovšetkým preto, aby si riešil (la) svoje problémy v pracovnom a osobnom živote.

Ak vychádzame z tohto poňatia dospelého učiaceho sa, tak v edukácii vo voľnom čase je, či väčšinou je, subjektom, a teda edukáciu môžeme interpretovať ako animáciu. Avšak S. Brookfield (in Bartoňková, 2004) to, že každý (á) dospelý (á) chce a je spôsobilý (á) sa učiť považuje za mýtus. Je možné povedať, že „rozdiely v kultúre, národnosti, osobnosti a politickom étose zohrávajú vo výskume a interpretácii vzdelávacích procesov oveľa väčšiu úlohu ako napríklad rozdiely v chronologickom veku“ (Idem, 2005, s. 190).

V učení sa dospelej osobnosti sa v andragogických koncepciách zvýrazňuje význam skúsenosti, v súvislosti s nimi sa používa pojem **tacit knowledge** (skryté, tiché, nevyslovené vedomosti). B. Torf a R. J. Stenberg (1990) ich definujú ako druh praktických vedomostí, ktoré nie sú naučené vo formálnom prostredí, a ktoré nie sú explicitné. Vo vzťahu napr. k spôsobilosti učiť sa, však vôbec neznamená, že je skúsenosťou vždy rozvíjaná, niekedy je to naopak. Podľa S. Brookfielda (in Bartoňková, 2004, s. 192) „skúsenosť by nemala byť charakterizovaná ako neutrálny jav, ale ako jav upravený a tvarovaný kultúrou, pretože naše vnímanie a interpretácia závisí na jazyku a jeho kategóriách, na morálnom a ideologickom kontexte, na štruktúrach a ľuďoch, ktoré sú v kultúre tak zakorenené, že si ich sotva uvedomujeme. Kvantita či dĺžka skúsenosti nemá nutne vplyv na ich kvalitu alebo intenzitu.“

Verifikáciou teórií, ktoré sú súčasťou edukačných konštruktov, je empirický dialóg s realitou edukácie dospelých. Vo výskume trávenia voľného času dospelej populácie prevažuje kvantitatívny prístup, ktorý si vyžaduje

- Úsilie odhaľovať zákonitosti (nomotetický prístup).
- Úsilie byť čo možno najpresnejší, a teda pokúšať sa čo možno najviac merať, porovnávať, klasifikovať atď.
- Úsilie o najväčšiu objektivitu, odosobnenie výskumníka.
- Úsilie o zovšeobecnenie získaných poznatkov.

Nie všetko sa však dá zmerať, a nie všetko zovšeobecňovať. Sú nám známe údaje vypovedajúce o aktivitách dospelých vo voľnom čase vo vzťahu k veku, vo vzťahu k vzdelaniu, potvrdzujúce alebo vyvracajúce teórie o tom, aký je podiel „správneho“, respektíve „nesprávneho“ trávenia voľného času., často interpretované cez pohľad dominantnej kultúry, vychádzajúce z aktuálnej teórie voľného času. Určite, tieto údaje majú svoju výpovednú hodnotu. Ale, nechýba nám vlastná interpretácia „pozitívneho“ trávenia, či prežívania voľného času tých, ktorí sú objektom výskumu? Domnievame sa, že kvalitatívny výskum trávenia a prežívania voľného času by určite prehĺbil poznanie tejto problematiky o to viac, že na rozdiel od kvantitatívneho výskumu postupuje:

- Idiograficky na základe analýzy neopakovateľných javov a udalostí v živote človeka.
- Usiluje sa o najväčšiu zainteresovanosť výskumníka. Vychádza zo zásady, že absolútna objektívnosť pri posudzovaní kvality života nie je možná, a preto je lepšie, keď je výskumník na skúmanom probléme zainteresovaný.
- Fundamentálny, kvalitatívny výskum nechce zovšeobecňovať získané poznatky.
- Zistené poznatky o kvalite života človeka, skupiny, aglomerácie alebo dokonca štátu nechce vysvetľovať, chce im skôr porozumieť.

Ak rozoberáme problematiku animácie dospelého človeka vo voľnom čase v synergii pohľadu na edukačnú realitu v meritokratickej spoločnosti, poňatia kvality života, vízie poznatkovo orientovanej spoločnosti, tak je to aj preto, aby sme poukázali na možnú rôznorodosť prístupov k tejto problematike a zamysleli sa nad **možnými výskumnými problémami v andragogickom výskume.**

V prvom rade sa pokúsme identifikovať kľúčovú kompetenciu dospelej osobnosti učiť sa. Pri identifikácii môžeme čerpať z koncepcie **self-directed learning M. S. Knowlesa** (in Bartoňková, 2004, s. 185)**,** vymedzenia jednotlivých spôsobilostí[4] vysvetľujúcich tento pojem. Sú to:

- spôsobilosť dospelej osobnosti vnímať samu seba objektívne a prijímať spätnú väzbu neútočne,
- rozpoznávať vlastné vzdelávacie potreby vo svetle kompetencií potrebných k napĺňaniu životných rolí,
- identifikovať ľudské, materiálne a praktické zdroje využiteľné vo vzdelávacom procese,
- naplánovať si stratégiu, ktorá umožňuje dané zdroje využívať čo najefektívnejšie,
- spôsobilosť indukcie a dedukcie,
- vyhľadávania a získavania informácii,
- klásť si náročné, ale realizovateľné ciele.

Ak vychádzame, už z uvedeného tvrdenia S. Brookfielda, že rozdiely v kultúre, národnosti, osobnosti a politickom étose zohrávajú vo výskume a interpretácii vzdelávacích procesov dôležitú úlohu, tak môžu byť uvedené spôsobilosti predmetom psychologického, sociologického, andragogického výskumu, a v neposlednom rade aj pedagogického výskumu, pretože spôsobilosť učiť sa je utváraná v procese socializácie, výchovy.

Predpokladom animácie dospelej osobnosti vo voľnom čase, teda aby bola subjektom, nie objektom, je vytváranie podmienok pre celoživotné vzdelávanie, sebavzdelávanie. V tomto kontexte môžeme kľúčové posolstvá *Memoranda o celoživotnom vzdelávaní* (2000) považovať aj za základné výskumné problémy, v súvislosti s voľným časom je to predovšetkým:

- zabezpečiť, aby mal každý prístup ku kvalitným informáciám a radám o možnostiach vzdelávania sa v celej Európe a počas celého života,

[4] M. S. Knowles používa pojem schopnosť, čo v súvislosti so spôsobilosťou učiť sa nepovažujeme za správny termín.

- a poskytovať príležitosti na celoživotné vzdelávanie sa čo najbližšie k vzdelávajúcim sa, v ich vlastných komunitách a v maximálnej možnej miere ich podporovať prostriedkami informačnej a komunikačnej technológie.

V súvislosti s výchovou dospelého človeka pre voľný čas sa pozastavme pri prvom, z uvedených dvoch, pomoci pri rozhodovaní, orientácii, uľahčení prístupu k ponuke. Zabezpečenie prístupu ku kvalitným informáciám a radám o možnostiach vzdelávania predpokladá existenciu poradenských služieb v ďalšom vzdelávaní (záujmovom vzdelávaní). V tomto kontexte sa vynárajú výskumné problémy súvisiace:

- so sociálnou a kultúrnou charakteristikou možných cieľových skupín záujmového vzdelávania,
- analýzou a identifikáciou vzdelávacích potrieb cieľových skupín záujmového vzdelávania,
- profesijnej kompetencie andragóga – poradcu,
- prístupom a metodikou vlastnou a zároveň prípustnou pre andragóga poradcu.[5]

Poradenstvo v ďalšom vzdelávaní totiž v žiadnom prípade nemôže suplovať psychologické, či sociálne poradenstvo. Je špecifickou formou pomoci klientovi v problémových situáciách, ak je možná intervencia vzdelávaním, v učení sa, v uspokojovaní vzdelávacích potrieb klienta (klientky), v sebarealizácii klienta (klientky). Je súčasťou:

- kariérového poradenstva, pokiaľ je zamerané na dospelého klienta,
- poradenstva pre nezamestnaných, ak sa rieši problémová situácia klienta vzdelávaním,
- **poradenstva súvisiaceho s orientáciou v trávení voľného času**, života v komunite, spoločnosti dospelého klienta, uspokojovaním vzdelávacích potrieb klienta záujmovým a občianskym vzdelávaním (Pirohová, 2007a, 2007b).

Význam poradenstva v orientácii v trávení voľného času, v ďalšom vzdelávaní, vidíme v tom, že ho považujeme za dôležitý prostriedok animácie individuálnej aktivity jedinca, uspokojovania rôznorodých záujmov, sebarealizácie jedinca.

Záver

Bezpochyby môžeme súhlasiť s myšlienkou podpory kvality života ako intencionálneho zmyslu všetkých našich vzdelávacích a sociálnych aktivít, s čím súvisí aj vytváranie podmienok pre uspokojovanie vzdelávacích a iných potrieb, sebarealizáciu dospelej osobnosti vo voľnom čase. Nazdávame sa, že napĺňanie tejto intencie predpokladá verifikáciu teórií voľného času empirickým kvantitatívnym a kvalitatívnym výskumom, vnímanie a interpretáciu dospelej osobnosti v sociálnom a kultúrnom kontexte, interdisciplinárny prístup k skúmanej problematike, tímovú spoluprácu výskumníkov z rôznych vedných oblastí, vynáranie výskumných problémov a neustálu diskusiu na tému človek a voľný čas.

[5] Pre metodiku práce andragóga – poradcu pôsobiaceho v individuálnom poradenstve môže byť inšpirujúca aj individuálna prípadová sociálna práca, v ktorej na ceste k identifikácii vzdelávacích potrieb, problému klienta a ich následného uspokojenia i intervencii problému vzdelávaním, postupne hľadá odpovede na otázky: čo je problém, ako vidí problém klient, čo tvorí problémový systém, aké sú postoje osôb problémového systému, ich postoje, aké sú príčiny problému, ako bola situácia klienta riešená vzdelávaním, aký je potenciál a vonkajšie zdroje klienta, aké potrebuje, a čo je ochotný (á) investovať (financie, čas). Poradca spolu s klientom (guidance) stanovuje akčný plán, dlhodobo spolupracuje s klientom (counselling).

Summary: The paper deals with the animation of the adult in the context of basic assumptions of the quality of life, knowledge-based society and conditions of meritocratic society. The author proposes potential research problems in andragogic research related to elaborated problems.

Literatúra:

BARTOŇKOVÁ, H. 2004. *Foucoltovo andragogické kyvadlo.* Praha : Katedra andragogiky a personálního řízení UK v Prahe, ISBN 80-86284-46-1.

BAUMANN, Z. 1995. *Úvahy o postmoderní době.* Praha : Sociologické nakladatelství, ISBN 80-85650-12-5.

BENEŠ, M. 2007. Společnost vědení jako inspirace andragogiky a výzva pro praxi vzdělávání dospělých. In PIROHOVÁ, I. (ed.) 2007. *Úloha andragogiky v spoločnosti založenej na vedomostiach : zborník príspevkov zo slovensko – českej vedeckej konferencie.* Prešov : Filozofická fakulta v Prešove, s. 8 – 14, ISBN 978-80-8068-634-5.

BLAŽEJ, A. 2005. Kvalita života z aspektu udržateľného rozvoja v 21. storočí. In TOKÁROVÁ, A., KREDÁTUS, J., FRK, V. (eds.) *Kvalita života a rovnosť príležitostí z aspektu vzdelávania dospelých a sociálnej práce : zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou.* Prešov : Filozofická fakulta v Prešove, s. 21 – 26, ISBN 80-8068-425-1.

ČORNANIČOVÁ, R. 2005. Konceptualizácie kvality života v kontexte vzdelávania dospelých a sociálnej práce. In TOKÁROVÁ, A., KREDÁTUS, J., FRK, V. (eds.) *Kvalita života a rovnosť príležitostí z aspektu vzdelávania dospelých a sociálnej práce : zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou.* Prešov : Filozofická fakulta v Prešove, s. 27 – 37, ISBN 80-8068-425-1.

ČORNANIČOVÁ, R. 2007. Od informačnej k poznatkovo orientovanej spoločnosti. In PIROHOVÁ, I. (ed.) 2007. *Úloha andragogiky v spoločnosti založenej na vedomostiach : zborník príspevkov zo slovensko – českej vedeckej konferencie.* Prešov : Filozofická fakulta v Prešove, s. 15 – 29, ISBN 978-80-8068-634-5.

Introducing the WHOQOL instruments. Seattle Quality of Life Group. Wasinghton. Dostupné na http://depts.washington.edu/yqol/docs/WHOQOL_info.pdf, 20.11.2004.

KARGUL, J. 2000. Animacja spoleczno-kulturalna a edukacja kulturalna. Czy opozycja? In *Edukacja kulturalna dzieci i mlodziezy.* Warszawa : Zielona Góra : Centrum Animacji Kultury, Regionalne CAK, s. 53 – 60, ISBN 83-88059-70-X.

KARGUL, J. 2002. Upowszechnenie kultury czy do animacja kulturalna odpowiedzia na wyzwania nowego wieku. In *Edukacja doroslych – služba spoleczna.* Warszawa, Radom : Wyższa Szkola Pedagogiczna, Institut Technologii Eksploatacji, s. 157 – 165, ISBN 83-7204-278-0.

KNOWLES, M. S. 1980. *The Modern Practice of Adult Education.* Chicago : Follet Publishing Company.

Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa. (Pracovný materiál Európskej komisie). 2000. In Vzdelávanie dospelých, ISSN 1335-2350, roč. 7, č. 2, s. 7-40.

MORIN, E. 1995. *Věda a svědomí.* Brno : Ekon, ISBN 80-7108-108-6.

MÜHLPACHR, P. 2005. Měření kvality života jako metodologická kategórie. In TOKÁROVÁ, A., KREDÁTUS, J., FRK, V. (eds.) *Kvalita života a rovnosť príležitostí z aspektu vzdelávania dospelých a sociálnej práce : zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou.* Prešov : Filozofická fakulta v Prešove, s. 59 – 70, ISBN 80-8068-425-1.

PIEPER, J. 1992. *Volný čas – vzdělání – moudrost.* Praha : Kresťanská akademie. Praha. ISBN 80-900615-6-7.

PIROHOVÁ, I. 2007a. Kariérové poradenstvo v organizácii z aspektu andragogickej

duagnostiky. In PIROHOVÁ, I. (ed.) 2007. *Úloha andragogiky v spoločnosti založenej na vedomostiach : zborník príspevkov zo slovensko – českej vedeckej konferencie.* Prešov : Filozofická fakulta v Prešove, s. 111 - 118, ISBN 978-80-8068-634-5.
PIROHOVÁ, I. 2007b. K andragogickému poradenstvu. In KOPECKÝ, M., ŠERÁK, M., TURECKIOVÁ, M. (eds.) 2007. *Role vysokých škol v rozvíjení koncepce celoživotního vzdělávání: ďalší vzdelávaní na vysokých školách : zborník príspevkov z vedeckej konferencie.* Praha : Katedra andragogiky a personálního řízení FF KU v Prahe, s. 90-95, ISBN 978-80-254-0561-1.
RABUŠICOVÁ, M. 1991. *K sociológii výchovy, vzdělání a školy.* 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, ISBN 80-210-0328-6.
RINNE, R. 2004. „Absolutne odmietajúci“ vs. „závislí“ na meniacom sa trhu celoživotného učenia sa. In MACHALOVÁ, M., PRUSÁKOVÁ, V. (eds.). 2004. *Získavanie nových cieľových skupín vo vzdelávaní dospelých : zborník zvedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou.* Bratislava : Gerlach Print, s. 84 - 123, ISBN 80-89142-04-4.
ŠERÁK, M. 2005. *Záujmové vzdělávání dospělých.* Praha : Katedra andragogiky a personálního řízení KU v Prahe, ISBN 80-86284-55-7.
ŠERÁK, M. 2007. Dva pohledy na realitu znalostní společnosti. In PIROHOVÁ, I. (ed.) 2007. *Úloha andragogiky v spoločnosti založenej na vedomostiach : zborník príspevkov zo slovensko – českej vedeckej konferencie.* Prešov : Filozofická fakulta v Prešove, s. 30 – 38, ISBN 978-80-8068-634-5.
ŠIMEK, D. 1995. Andragogika na pokraji vědy. In *S-Obzor*, č. 2-3. s. 97-99.
TOKÁROVÁ, A. 1998. Globalizácia a jej sociálny rozmer. In TOKÁROVÁ, A. (ed.) 1998. *Sociálna práca – ľudské práva – vzdelávanie dospelých : zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou.* Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity. s. 102 – 117, ISBN 80-88885-49-3.
TOKÁROVÁ, A. 2002. Globalizovaný svet, kvalita života, vzdelanie. In KREDÁTUS, J., TOKÁROVÁ, A. (eds.) 2002. *Kvalita života a ľudské práva v kontextoch sociálnej práce a vzdelávania dospelých : zborník príspevkov z vedeckej konferencie s meduinárodnou účasťou.* Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, s. 22 – 30, ISBN 80-8068-088-4.
VÁŽANSKÝ, M. 2001. *Základy pedagogiky voľného času.* Brno : Print-Typia, ISBN 80-86384-00-4.
TORF, B., STERNBERG, R. J. 1990. Changing Mind, Changing World: Practical Intelligence and Tacit Knowledge in Adult Learning. In MEZIROW, J. and associates (eds.). 1990. *Fostering Critical Reflection in Adulthood.* San Francisco : Jossey-Bass Publishers, s. 109 – 126, ISBN 1555422071.

Kontakt: PhDr. Ivana Pirohová, PhD.
Prešovská univerzita
Filozofická fakulta, Inštitút edukológie a sociálnej práce, Katedra andragogiky
Ul. 17. novembra č. 1, 080 01 Prešov
Tel.: +421 (0) 51 – 75 70 817
E-mail: ivapir@unipo.sk

Tvorivé písanie ako súčasť literárno-dramatickej záujmovej činnosti v školskom klube detí

Ján Pochanič, SR

Anotácia: V našom príspevku prinášame prezentáciu jednej z menej používaných aktivít v ŠKD a to aktivitu tvorivého písania, ktorú sme využili v súťaži Písmenkový Prešovský kraj.

Kľúčové slová: literárno-dramatická činnosť, dramatická výchova, tvorivé písanie, Písmenkový Prešovský kraj

Záujmová činnosť v školskom klube detí predstavuje jeden z ťažiskových režimových momentov vyplývajúcich z funkcii voľného času.[55] Realizuje sa prostredníctvom športovo-turistických, pracovno-technických, spoločensko-vedných, prírodovedných a esteticko-výchovných činnosti. Je zameraná predovšetkým na podporu a rozvoj záujmov žiakov a formovanie postojov a zručností dôležitých pre život.

Jednu z oblastí esteticko-výchovných činností predstavuje popri výtvarnej a hudobno-výchovnej záujmovej činnosti predstavuje **literárno-dramatická záujmová činnosť.**

V. Bláha a kol. (1989) uvádzajú, že v literárno-dramatickej oblasti ide **o výchovu k literatúre** (sleduje poznávanie určitého vybraného okruhu slovenskej i svetovej literatúry, formuje sa literárny vkus) a **výchovu literatúrou** (rozvoj osobnosti žiaka prostredníctvom literatúry - chápanie mravných noriem, poznávanie spoločnosti, rozvoj jazyka, podpora komunikačných schopností, a pod), **o utváranie vzťahu k dramatickému umeniu** (získavanie kladných zážitkov z čítania, návštev kín a divadelných predstavení) a **o rozvoj určitých dramatických prejavov detí**[56]. Z hľadiska **literárnej výchovy** sa činnosti zameriavajú predovšetkým na **čítanie.** Využívajú sa rôzne druhy práce s literárnym textom, napríklad: predčítavanie vychovávateľkou, počúvanie CD a DVD nahrávky (dobrý zdroj v súčasnosti predstavujú nahrávky povestí a rozprávok, predávané spolu s vybranými denníkmi), čítanie na pokračovanie, dialogizované čítanie, výrazné čítanie, a pod. Súčasťou literárnej výchovy je aj **podpora vlastných literárnych pokusov** v rámci rôznych foriem kreatívneho písania. Ďalšiu významnú oblasť predstavujú **reprodukčné činnosti**, kde zaraďujeme rozprávanie, prednes, dramatizáciu.

Z hľadiska **dramatickej výchovy** sa sleduje predovšetkým rozvoj osobnosti prostredníctvom prvkom a metód využívaných v divadle. Z hľadiska novšieho ponímania dramatickej výchovy v ŠKD je možné činnosť zamerať predovšetkým na **rozvoj osobnosti** (rozvoj osobnostných vlastností a rozvoj sociálnych zručností).

---

[55] Ako základné funkcie voľného času Kratochvílová (2004), uvádza **zdravotno-hygienickú** (ide o kompenzáciu študijného zaťaženia žiakov z vyučovania. Pre zdravý vývin dieťaťa je dôležitý primeraný rozsah voľného času s možnosťami odpočinku, rekreácie, záujmových činností ale aj činností neorganizovaného charakteru) **sebarealizačnú** (predstavuje aktívny prístup k uspokojovaniu svojich potrieb a rozvíjaniu záujmov, preddispozícií, nadania, tvorivosti žiakov), **formatívno-výchovnú** (vyjadruje možnosti vplyvu činnosti vykonávaných vo voľnom čase na formovanie osobnosti. Ide predovšetkým o rozvoj morálnych vlastností, pozitívneho vzťahu k hodnotám a formovanie životných postojov), **socializačnú** (znamená vytváranie podmienok pre získavanie skúseností s nadväzovaním rovesníckych a ďalších sociálnych kontaktov a vzťahov pri vykonávaní (prípadne absolvovaní) rôznych voľnočasových aktivít, ale aj v rozvíjaní rôznych sociálnych zručností žiakov) **preventívnu** (pozostáva z ponuky rôznych ponúk na hodnotné strávenie voľného času prostredníctvom záujmovej činnosti, hier, oddychovo a rekreačne ladených aktivít za účelom ochrany pred konzumným spôsobom života, negatívnym trávením voľného času a prevencie rôznych sociálno-patologických javov).

[56] Dramatická výchova má rôzne podoby. V rámci jej aplikácie vo výchovno-vzdelávacom procese je zameraná predovšetkým na proces tvorby, v ktorom sa sleduje predovšetkým rozvoj osobnosti, bez ohľadu na výsledný efekt. Naopak, pri aplikácii dramatickej výchovy v záujmovo-umeleckej oblasti sa činnosti zameriavajú na dosiahnutie záverečného efektu, čo v praxi predstavuje divadelné prestavenie (a i). V rámci rozvoja dramatických prejavov detí ide o vytváranie akejsi rovnováhy v rámci spomenutých dvoch podôb dramatickej výchovy.

Ďalšou formou dramatickej výchovy, ktorá s v ŠKD uplatňuje je využitie dramatickej výchovy ako prostriedku **k tvorbe divadelného predstavenia** alebo inej formy verejného vystúpenia (Hájek, B. – Pávková, J., 2003).

Vzhľadom k uvedenej forme aplikácie dramatickej výchovy v ŠKD sa z oblasti dramatickej výchovy využívajú rôzne cvičenia zamerané na rozohriatie, uvoľnenie, sústredenie, sebapoznávanie, poznávanie svojho okolia, rozvoj neverbálnej komunikácie, rozvoj komunikačných zručností, rôzne typy rolových hier, improvizácií a dramatických hier.

Svoju pozornosť v rámci nášho príspevku by sme chceli zamerať **na tvorivé písanie,** ktoré sa v ŠKD realizuje iba okrajovo, napriek skutočnosti, že vedie k rozvíjaniu individuálnych záujmov žiakov a k rozvoju detskej tvorivosti (Bláha, 1989).

> Písanie predstavuje jednu z významných foriem komunikácie. Je to činnosť, ktorá poskytuje žiakom možnosť konverzácie, zverovania myšlienok, úvah a zážitkov. Prirodzenú túžbu žiakov mladšieho školského veku rozprávať príbehy by mal učiteľ využívať a rozvíjať.[57]

Tvorivá dramatika predstavuje spôsob práce, pri ktorom žiak vstupuje do určitých *situácií a rolí* za účelom *riešenia navodenej situácie alebo konkrétneho konfliktu*. Nato, aby dokázal simulovanú situáciu vyriešiť, potrebuje nadviazať *kontakt* s ostatnými aktérmi. A práve proces riešenia konfliktu alebo riešenie navodenej situácie núti žiaka *komunikovať* (verbálne, ale aj neverbálne) s ďalšími aktérmi za účelom vyriešenia navodenej situácie. Využívaním rôznych rolových hier sa žiak učí *konať* a *komunikovať* v roli niekoho iného, čo napomáha najmä žiakom, formulovať a vyjadriť *vlastný postoj*, či *názor* na určitú problematiku. Avšak nazdávame sa, že dramatická výchova podporuje nielen rozvoj ústnej podoby komunikácie, ale premieta sa a do jej písanej formy. V procese dramatickej výchovy vzniká z hľadiska vnímania žiaka určitý zážitok. (Gubricová, 2006)

Nazdávame sa, že práve spomínaný zážitok - pozitívny, ale aj negatívny (ktorý sa často krát vyznačuje vysokou mierou intenzity), predstavuje vhodný impulz na vznik ústnej ale aj písomnej reflexie a môže sa tak stať podnetom k tvorivému písaniu.

Avšak rozvíjanie tvorivého písania môže mať rôzne podoby. Jeden konkrétny príklad z praxe predstavuje aj súťaž **Písmenkový Prešovský kraj**[58], ktorá je zameraná práve na podporu kreatívneho písania a rozvoj čitateľských zručností žiakov mladšieho školského veku. Uvádzame dve písmenkové rozprávky.

O na vandrovke

J*edného dňa si žiaci na hodine čítania začali čítať rozprávku. Čítajú, čítajú a niečo nie je v poriadku. V niektorých slovách chýbalo písmenko O a žiaci nerozumeli rozprávke. Zistili, že si asi naše krásne písmenko O urobilo prázdniny. Veľa o nich počulo od detí. Možno sa vybralo na prázdniny, ale čo deti v škole? Ako budú čítať a písať? A tak sa aj stalo. Naše písmenko O sa vybralo na prázdniny. Aj ono si predsa chce oddýchnuť a načerpať nových síl. Vykotúľalo sa z Martinkovej čítanky a pretože bolo okrúhle, cesta mu ubiehala jedna radosť. Zistilo, že na svete je naozaj krásne. Že je to presne tak, ako sa píše v čítanke. Na oblohe svieti krásne slniečko, tráva je mäkká zelená perinka a to modré čo tak rýchlo tečie – tak to je určite rieka. Na svete sa mu veľmi zapáčilo. Ako sa tak gúľa po tom našom svete, zrazu zazrie,*

---

[57] Palenčárová (2003) upozorňuje, že dieťa na tvorenie písomného prejavu potrebuje príležitosť a čas na písanie, tému, ktorá ho zaujme, vzory (literatúra, učiteľ), ohlas (čitateľa), zvyk opravovať a upravovať text, možnosť sústrediť sa na obsah pri tvorení konceptu (nezaťažovať sa krasopisom, pravopisom).

[58] Súťaž sa realizuje v spolupráci PdF PU v Prešove a ZŠ v prešovskom regióne od roku 2006. Na základe výzvy organizátorov súťaže žiaci prvého stupňa ZŠ sa pokúšajú, v rámci VVP a záujmových činností v ŠKD, vytvárať príbehy na jednotlivé písmenká abecedy. Vybrané príbehy sa spätne posielajú do škôl, kde ich žiaci ilustrujú. Najlepšie ilustrované príbehy sú publikované vo forme kalendára.

že na kameni sedí chlapček. Sedí a roní slzy veľké ako písmenko O. Rýchlo sa k nemu prikotúľalo a pýta sa ho: „Prečo plačeš kamarát? Vari ti niekto ublížil?“ Chlapček sa pozrel na naše písmenko O a pretože bolo celé špinavé nespoznal ho. „Áno, plačem, pretože sa mi stala zlá vec. Z mojej čítanky dnes zmizlo písmenko O a tak som nevedel čítať.“ Nášmu túlavému písmenku prišlo chlapčeka veľmi ľúto. Zistilo, že tak ako je potrebná zem, aby mohli rásť tráva a kvetinky, tak je potrebné ono v čítanke. Rýchlo sa rozbehlo do chlapčekovej čítanky, sadlo si na svoje miesto a začalo rozprávať písmenkám krásne príbehy o tom, ako je krásne na svete.

Martin M. (2. A) ZŠ Nižná Brána, Kežmarok

Sedem malých mačiatok

Mačka Mimka je tmavomodrá domáca mačka. Jej pani bola mladá Melámia, ktorá mala malú dcéru Momiku. Malá Momika sa s mačkou Mimkou veľmi rada hrala na mačku a myš. Malá Momika a mačka Mimka sa vybrali do lesa. Mama Melámia malej Momike a mačke Mimke nabalila: málo mliečka, osem kúskov maslovo- mliečno- medového mliečka, marmeládu a marcipán. Cestou do lesa začalo mrholiť a pršať. Mali šťastie, že mama Melámia myslela aj na pršiplášť. V lese našli malé mravenisko malých tmavomodrých mravčekov. Malá Momika a mačka Mimka boli celé premoknuté, tak museli ísť domov. Mama Melámia ich doma privítala malou maškrtou a opäť maslovo- mliečno – medovým mliekom. Potom išli pozerať dokumentárny film o medveďovi mrazenom. Keď bolo osemsto –osemdesiat –osem hodín aj osemsto –osemdesiat minút ráno, museli mama Melámia, mačka Mimka a malá Momika vstať, lebo malá Momika musela ísť do malej, tmavomodrej škôlky, pred ktorou bola malá mokrá mláčka. Kým malá Momika bola v malej tmavomodrej, mestskej, materskej škôlke, mačička Mimka a mama Melámia, pozerali opäť, no už iný, dokumentárny film, keď sa zrazu mačičke Mimke, siedmeho mája narodilo sedem malých tmavomodrých mačiatok. Mama Melámia sa stala starou mamou pre malé, tmavomodré, májové mačiatka. Milo sa na nich usmiala a pomodlila sa nad nimi: „Matka Mária pomáhaj im.“ Keď sa malá Momika vrátila z malej, tmavomodrej, materskej, mestskej škôlky, veľmi sa mračila, ale keď videla sedem malých, tmavomodrých mačiatok milo sa usmiala. Malá Momika, mačička Mimka a mama Melámia mali pre malé mačiatka vymyslené milé mená: Mrmimka, Mimemamka, Mimemamumomka, Mrmamomka, Mamommamka, Mrmmimo a Mimemamumočmo. Malá Momika mala malý lolitanový matrac, v ktorom mala položenú malú, tmavomodrú misku, v ktorej mala sedem malých mačiatok. Mama Melámia, mačička Mimka, malá Momika a sedem malých tmavomodrých mačiatok si spokojne nažívajú v malom mestskom, tmavomodrom domčeku na ktorom sú namaľované tmavomodré mačiatka, mama Melámia, malá Momika a mačička Mimka v malom meste Mamimome.

Miriam H. (4. roč.) ZŠ sv. Cyrila a Metoda, Stará Ľubovňa

Cieľom nášho príspevku bolo upozorniť na jednu z málo frekventovaných aktivít v ŠKD - tvorivé písanie. Literárno-dramatická činnosť v rámci záujmových činností ŠKD predstavuje široký priestor pre rozvíjanie detskej literárnej tvorivosti, pestovanie vzťahu k literatúre ale i k podpore čitateľskej gramotnosti. Na základe vysokého počtu zapojených žiakov do spomínanej súťaže „Písmenkový Prešovský kraj“ sa nazdávame, že práve tvorivé písanie predstavuje jednu z veľmi zaujímavých foriem práce pre žiakov 1. stupňa ZŠ.

Summary: In our article we present one of the new methods in activities of creative writing used in the schol club. We have used it in competition “Písmenkový Prešovský kraj“ (Alphabet Presov District.)

Použitá literatúra:

Belásová, Ľ.: Hravé čítanie s pomocou textilnej abecedy. In Naša škola, 2001/2002, roč.5, č.7, s. 20-25

Bláha, V. a kol. Metodické state o výchovno-vzdelávacej práci v školskej družine II. SPN : Bratislava, 1989. ISBN 80-08-00040-6

Gubricová, J.: Rozprávka ako motivačný a integrujúci činiteľ v záujmových činnostiach žiakov. In: Vychovávateľ. LIV, 2006, č. 3, s. 23-27, ISSN 0139-6919.

Gubricová, J. – Kováčová, B.: Kde bolo, tam bolo... Práca s rozprávkou v mimoškolskej záujmovej činnosti. Bratislava : Metodické centrum, 2006. 80-8052-250-2

Hájek, B. – Pávková, J. a kol.: Školní družina. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-757-5

Kratochvílová, M. 2004. Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórií a praxi. Bratislava : Univerzita Komenského, 2004. s. 308. ISBN 80-223-1930-9.

Machková, E.: Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací. Praha : Artama, 1993. ISBN 80-7068-041-5. 3.

Palenčárová, J. et al. *Učíme slovenčinu komunikačne a zážitkovo.* Bratislava : SPN, 2003.

Kontakt:

PaedDr. Ján Pochanič
KPaEPaP PF PU
Ul. 17. novembra 15
081 01 Prešov
Tel.:+421517470512

E-mail: pochanic@unipo.sk

Niewłaściwa sytuacja rodzinna uczniów czynnikiem powstawania niechęci szkolnej

Paweł Witek, PL

Streszczenie
Niewłaściwa sytuacja rodzinna uczniów czynnikiem powstawania niechęci szkolnej**.** Artykuł prezentuje jak niewłaściwe oddziaływanie rodziców może zwiększyć zagrożenie powstawania niedostosowania społecznego wśród uczniów gimnazjum. Szczególną uwagę w tekście zwrócono na zjawisko wagarowania. Z wagarowaniem związane są inne zachowania, pogłębiające niedostosowanie społeczne. Jednocześnie zaprezentowano reakcje rodziców na powiększające się zagrożenie niechęci szkolnej.

Słowa klucze: rodzina, niechęć szkolna, wagarowanie, niedostosowanie społeczne

Funkcje rodziny

Funkcjonowaniu rodziny towarzyszą różnorodne uwarunkowania, które ułatwiają lub utrudniają zaspokojenie potrzeb rozwojowych dziecka wraz z oczekiwaniami społecznymi. Odróżnienie typowych rodzin patogennych, wymaga wskazania odmienności zagrożeń społecznych, jakie te rodziny stwarzają:(Kolejowa, 2006, s. 95)

- rodzina patogenna, stanowiąca szkołę przestępczą;
- rodzina patogenna zamknięta (wyizolowana ze środowiska);
- rodzina patogenna otwarta (nieukrywającą demoralizację);
- rodzina patogenna uciążliwa społecznie.

Część badaczy uważa, iż odnoszenie się terminu patologia w stosunku do rodziny jest szkodliwe wobec niej samej, gdyż jest to termin piętnujący samą rodzinę. Wskazują oni na inną perspektywę badań jako problemów rodzinnych oraz trudności życiowych dzieci (Stelmaszuk, 2001, s.77-79; Smolińska- Theiss, 1997, s. 6-7)

Do nich zaliczyć można bez wątpienia utrudnienia części polskich rodzin związanych z transformacją ustrojową (utrata pracy oraz brak perspektywy jej uzyskania) (Lenarczyk, 2004, s.31-39), zmiany w sferze obyczajowości, społeczne niepokoje w trakcie wprowadzania trudnych reform społeczno-gospodarczych (okres transformacji gospodarczej planu Balcerowicza) (Tamże, s. 119-120).

Wszelkie trudności, z jakimi może się spotkać rodzina mogą mięć bezpośredni wpływ na jej dysfunkcjonalność (Miłkowska-Olejniczak, 2003, s. 155-73). Analizując rodzinę w aspekcie funkcjonalności należy zwrócić uwagę na jej główną istotę: systematyczność oraz wspólnotowość. Jeżeli jedna z tych przesłanek nie jest spełniana w sposób trwały wówczas możemy wskazywać na początek procesu dysfunkcji (Kawula, Toruń 1997, s. 127). Początek ten powoduje powstawanie dalszych etapów dysfunkcji, najczęściej poprzez pogorszenie się czynników materialnych, kulturowych i społecznych. Kiedy taka rodzina nie może zaspokoić potrzeb swoich członków, wówczas dzieci wychowujące się w takiej rodzinie narażone są na deformacje rozwoju osobowości, co przedkłada się na wymiar edukacyjny tj. sukces szkolny, brak niechęci szkolnej (Brągiel, 1994, s.89-90; Kopeć, 2003, s.9-11).

Jak trafnie zauważyli w swoich badaniach J. Raczkowska, S. Kawula, kiedy rodzina nie wypełnia swoich obowiązków względem dzieci w sposób odpowiedni, nie może poradzić sobie z wychowaniem w sytuacji kryzysowej możemy wówczas wyróżnić następujące rodzaje dysfunkcji rodziny: dysfunkcja całkowita i dysfunkcja częściowa (Raczkowska, 1999, s.2; Kawula, Toruń, 1997b, s.132).

Przyczyny dysfunkcjonalności rodziny są wieloaspektowe (Noszczyk, 2002, s.107-128)

związane są z samą rodziną oraz negatywnym oddziaływaniem środowiska zewnętrznego (zaburzone cechy osobowościowe członków rodziny, niewłaściwe postawy rodzicielskie, przyjęty system wartości, nieporadność życiowa rodziców, niewłaściwa kultura i obyczajowość członków rodziny).

Konsekwencją dysfunkcji rodziny jest niezaspokajanie podstawowych potrzeb materialnych, emocjonalnych, edukacyjnych dzieci. Dzieci te poprzez brak poczucia bezpieczeństwa, wstyd wynikający z trudnej sytuacji materialnej rodziny czują się w jakimś sposób „inne", niekiedy bezradne wobec codziennych spraw. Wszystko to oddziałuje negatywnie na sytuację psychospołeczną dziecka, wpływa pejoratywnie na kształtowanie osobowości oraz postaw społecznych (Sawicka, 1997, s.9)

Postawy społeczne kształtuje środowisko, w którym potencjalny nadzorowany wzrasta, tj. wszystkie grupy formalne, nieformalne. Jednak w pierwszej kolejności te postawy krystalizuje rodzina. Jak twierdzi Andrzej de Tchorzewski „[…] rodzinę można uznać jako taki rodzaj rzeczywistości społecznej, której cechą konstytutywną jest jakiś wspólnotowy charakter życia określonego zbioru osób zespolonych w różnym stopniu więzi biologicznymi, emocjonalnymi, kulturowymi i gospodarczymi"(Tchorzewski, 2006, s.80; Rimm, 1994, s.132-134).

Należy podkreślić, iż to rodzina (Szczepański, 1970, s. 70; Tyszka, 1979, s.57) jest najważniejszym budulcem emocjonalnym dziecka, wskazuje ona normy wychowawcze, przedstawia wzorce zachowań pozytywnych tak, aby nie doszło do dysfunkcji społecznej (Grzesiak- Witek, 2006, s.103).

Sam termin „rodzina" w języku potocznym oraz praktycznym życiu społecznym odnosi się do pary małżeńskiej posiadającej dzieci. Takie ujęcie jest mało precyzyjne, dlatego badacze obejmują swym zasięgiem wszystkie formy życia rodzinnego. (Szczepański, 1970, s. 70) określa rodzinę jako małą grupę pierwotną złożoną z osób, które łączy stosunek małżeński i rodzicielski oraz silna więź międzyosobnicza, przy czym stosunek rodzicielski używany jest w szerokim, społeczno-prawnym rozumieniu tego terminu, umacniany z reguły prawem naturalnym, obyczajami i kontekstem kulturowym.

Rodzina w ocenie Z. Tyszki spełnia następujące funkcje: materialno-ekonomiczną, opiekuńczo-zabezpieczającą, prokreacyjną, seksualną, legalizacyjno-kontrolną, ocjalizacyjną, klasową, kulturową, rekreacyjno-towarzyską, emocjonalno-ekspresyjną (Tyszka, 1979, s.112)

Inne spojrzenie na rodzinę ma M. Ziemska, która wskazuje na następujące funkcje: zarobkową, prokreacyjną, usługowo-opiekuńczą, socjalizującą, psychohinieniczną (Ziemska, 1979, s. 236-252). Natomiast S. Kawula wskazuje jedynie na cztery funkcje rodziny, gdyż zbyt wiele wyszczególnionych funkcji zaciera fundamentalny obraz funkcji podstawowych i pochodnych. Wobec czego wymienia on następujące funkcje rodziny: biologiczno-opiekuńczą, kulturalno-towarszyską, ekonomiczną i wychowawczą (Kawula, 1979b, s.57).

To właśnie rodzina powoduje, iż człowiek będzie zachowywał się zgodnie lub niezgodnie z przyjętymi zasadami. Znaczna część czynników występujących w rodzinie może ukształtować osobowość człowieka niedostosowanego społecznie. Do nich zalicza się:

- niekorzystne warunki ekonomiczno-materialne rodziny w kontekście innych rodzin (bieda, nierówność społeczna, nieodpowiednie warunki mieszkaniowe, ciasnota, brak własnego miejsca, np. do nauki,);
- zaburzona struktura rodziny rozbicie (Kozłowska, 2000, s.71-73), sieroctwo naturalne i społeczne, rodzina zrekonstruowana);
- patologie rodzinne (głównie alkoholizm i zachowania przestępcze rodziców);
- niezaspokajanie potrzeb dziecka (pewności i poczucia bezpieczeństwa, solidarności i łączności z bliskimi osobami, miłości i uznania);
- niekorzystne właściwości psychiczne rodziców (matka agresywna, matka nadmiernie opiekuńcza; matka, dla której dziecko jest środkiem kompensacji

niespełnionych pragnień i zawiedzonych nadziei życiowych; ojciec „nieobecny", ojciec rygorystyczny i surowy, ojciec groźny);

- wadliwe oddziaływanie wychowawcze rodziców (nadmierne pobłażanie, zbyt surowe traktowanie dziecka, niekonsekwentne zachowania rodziców w stosunku do dziecka);
- błędy wychowawcze popełnione przez rodziców, szczególnie w stosunku do dzieci sprawiających trudności wychowawcze (najważniejszym jest niewłaściwe reagowanie na niepowodzenia szkolne, nieumiejętne stosowanie kar i nagród).

Szczególną uwagę należy zwrócić na dzieci z rodzin z problemami alkoholowymi, gdyż zdecydowana większość nieletnich przestępców wywodzi się z rodzin, w których często nadużywano alkoholu (Żabczyńska, 1974). W takich rodzinach występuje cała gama dysfunkcji rodzicielskich, np. pijani rodzice, awantury, doświadczanie biedy, dostarczanie negatywnych wzorców zachowań, kształtowanie niewłaściwych postaw. Rezultatem jest naśladowanie rodziców w piciu alkoholu przez nieletnich jako przejaw niedostosowania społecznego.

Zauważalnym problemem, jaki wysuwa środowisko kuratorów rodzinnych jest fakt, iż rodzice za mało czasu poświęcają swoim dzieciom. W wyniku takiej sytuacji dorośli nie znają bieżących spraw dzieci, zadawalają się kupieniem kolejnego prezentu w postaci komputera, markowego telefonu komórkowego, modnej odzieży. Poważnym zarzutem, jaki przedstawia kurator i pedagog szkolny (Sałasiński, Badziukiewicz, 2003, s.22-23) jest brak miłości w stosunku do dziecka, przejawiający się w wychowaniu, zbyt dużym stawianiem wymagań oraz popełnianiu błędów rodzicielskich.

Takie błędy są nieświadomym poczynaniem w sytuacji, kiedy niekonsekwencje w wychowaniu domowym połączone są z brakiem realizacji zaleceń szkoły, np. usprawiedliwianie nieobecności, nadmierna pobłażliwość, brak rozgraniczenia w stosowanym systemie kar i nagród. Znaczącą rolę na pozytywne oddziaływanie uczniów na terenie szkoły sprawuje pedagog, który ma do spełnienia rolę wychowawczą (wychowanie) (*Encyklopedia Powszechna*, 1997, s.915) profilaktyczną (profilaktyka) (Tamże, s.920), socjalizacyjną (socjalizacja). Jednak do typowych standardowych działań pedagoga należą następujące działania: „[…] współpraca z dyrekcją szkoły w zakresie planowania i realizowania programu wychowawczego szkoły w ciągu roku szkolnego oraz innych planów i programów związanych z wychowaniem, profilaktyką społeczną, rozwojem osobowym uczniów, poprawieniem jakości pracy szkoły; współpraca z wychowawcami w dziedzinie wychowania; pomoc i interwencja w nagłych przypadkach; planowanie tematyki godzin wychowawczych; rozeznanie potrzeb i zapewnienie pomocy materialnej uczniom, którzy tego potrzebują; planowanie i organizacja akcji profilaktycznych; organizacja zajęć integracyjnych dla klas pierwszych; opieka indywidualna nad uczniami wymagającymi takiego wsparcia; współpraca z palcówkami specjalistami…" (Sałasińska, Badziukiewicz, 2003, s.22).

Trzeba zaznaczyć, iż to rodzice jako pierwsi powinni dostrzec problemy psychologiczne i wychowawcze dzieci. Potrzeby emocjonalne dzieci powinny być zaspokojone. Niejednokrotnie dzieci mają problemy ze zdrowiem, które utrudniają im przyswajanie wiedzy i naukę szkolną (Sobolewski, Grzesiak-Witek, 2007, s.258). Rodzice powinni pomóc dziecku w rozwiązywaniu problemu, przy jednoczesnej pomocy kolejnych instancji, tj. wychowawcy, pedagoga. Ostatecznie, gdy poszczególne osoby i instancje zawodzą, wtedy wkracza wymiar sprawiedliwości w osobie kuratora (Grzesiak-Witek, Witek, 2006, s. 356-373). Jednak prawa uczniów niedostosowanych społecznie muszą być szanowane i respektowane (Andrzejewski, 2003). Konstatacją zachowań okresu dorastania młodzieży gimnazjalnej jest fakt, iż zaczyna ona myśleć operacyjnie, dostrzega problemy otaczające w wymiarze wielopłaszczyznowości wyrażone możliwością przewidzenia zachodzących zmian (Hurlok, 1985, s.181).

Wśród zjawisk obejmujących zachowania uczniów należy wskazać także stosunkowo

niskie oceny uczniów zdolnych i bardzo zdolnych, co związane jest z Syndromem Nieadekwatnych Osiągnięć (Rimm, 1994, s.24-27). Mogą zdarzyć się sytuacje, kiedy stopnie otrzymywane przez ucznia gimnazjum są w jego opinii niezadowalające, wówczas może dojść do tzw. „podłamania szkolnego", które zniechęca ucznia do dalszej pracy. Jeżeli szybko nie dojdzie do interwencji, gdy problem zostanie odsunięty na dalszy plan- wówczas cykl zmian zachodzących w osobowości ucznia będzie powodować negatywną zmianę jego postaw życiowych (Stankowski, 2002).
Natomiast wśród rodzinnych wzorców nieadekwatnych osiągnięć, można wymienić świadome osiąganie wyników niższych od potencjalnych możliwości w wyniku naśladowania jednego z rodziców, nawet kiedy rodzice są ludźmi sukcesu (Rimm, 1994, s. 59) lub kiedy dziecko posiada dysfunkcję narządu słuchu-wówczas otrzymanie pozytywnych stopni jest utrudnione (Grzesiak-Witek, 2007, s. 362-370).

Rodzina, która w mniemaniu większości społeczeństwa jest ostoją spokoju i miłości, niekiedy niewłaściwie oddziałująca na postawy i zachowania dzieci może doprowadzać do powstawania lub pogłębiania niedostosowania społecznego. Często walka z tym problemem jest bardzo trudna, gdyż nie jest zgłaszana przez środowisko. Dlatego zaprezentowane wytyczne pokazują, że należy podejmować zdecydowane działania celem wyeliminowania zjawisk patologicznych.

Sytuacja rodzinna a zjawisko wagarowania

Istotnym czynnikiem kształtującym zachowania prospołeczne uczniów gimnazjum jest pozytywne oddziaływanie rodziny jako podstawowego ogniwa wychowawczego. Zdarza się jednak, że sytuacja rodzinna, często skomplikowana, powoduje zachowania aspołeczne, niekiedy widoczne są objawy niedostosowania społecznego. Jednym z elementów niedostosowania społecznego jest absencja szkolna w postaci wagarowania.

Zaprezentowane badania w ramach szerszej analizy zjawiska wagarowania w kontekście działalności kuratora rodzinnego pokazują, jak sytuacja rodzinna oddziałuje na postawy uczniów wagarujących i niewagarujących. Przebadano 260 uczniów, którzy uczęszczali do gimnazjum. Z tej grupy na podstawie ankiety można było wyodrębnić 80 uczniów wagarujących i 180 uczniów niewagarujących.

Pierwszym wyznacznikiem dotyczącym sytuacji rodzinnej jest wykształcenie rodziców, ich życie zawodowe, drugim - poziom materialny rodziny, pod względem socjalno- bytowym. Ostatni wyznacznik pokaże, czy występujące problemy wewnątrz rodzinny oddziałują na zachowania uczniów i w jaki sposób stymulują ich emocjonalny rozwój.

Poziom wykształcenia obojga rodziców, zarówno uczniów wagarujących, jak i niewagarujących pokazuje tabela nr 1.

Na postawione pytanie dotyczące wykształcenia rodziców badani uczniowie zaznaczali kilka wariantów odpowiedzi.

Na pierwszy wariant *wykształcenie podstawowe* uczniowie wagarujący wskazali w odniesieniu do ojca w 8,85% przypadków (23 badanych), zaś w przypadku matki 8,08 % (21 badanych). 26 badanych uczniów niewagarujących, tj. 10,00 % odpowiadało, że ich ojciec posiada wykształcenie podstawowe, 14 badanych uczennic, tj. 5,38 % wskazało, że ich matka posiada również taki poziom wykształcenia. Wynika z tego, że poziom wykształcenia podstawowego rodziców nie jest kluczowym wyznacznikiem powstawania zjawiska wagarowania dzieci. Duży odsetek matek uczniów wagarujących posiadających wykształcenie podstawowe (8,08%) może wpływać na kształtowanie postaw edukacyjnych, gdyż to matka zazwyczaj w rodzinie odpowiada za kwestie szkolne swoich dzieci (pomoc w odrabianiu lekcji, sprawdzanie prac domowych, kontakt ze szkołą).

Tabela nr 1 ***Poziom wykształcenia rodziców badanych uczniów***

Poziom wykształcenia	Rodzice uczniów wagarujących				Rodzice uczniów niewagarujących			
	ojciec		matka		ojciec		matka	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Podstawowe	23	8,85	21	8,08	26	10,00	14	5,38
Zawodowe	16	6,15	17	6,54	63	24,23	54	20,77
Średnie	14	5,38	18	6,92	46	17,69	67	25,77
Wyższe	8	3,08	12	4,62	21	8,08	26	10,00
Nie wiem	13	5,00	8	3,08	19	7,31	13	5,00
Nie żyje	6	2,31	4	1,54	5	1,92	6	2,31
Razem	**80**	**31**	**80**	**31**	**180**	**69**	**180**	**69**

Na drugi wariant odpowiedzi *wykształcenie zawodowe* wskazały następujące grupy młodzieży: uczniowie wagarujący- wykształcenie ojca 16 badanych (6,15 %), matki 17 badanych (6,54 %), zaś uczniowie niewagarujący - wykształcenie ojca 63 badanych (24,23%) oraz matki 54 badanych (20,77 %). Tak stosunkowo duży odsetek osób o wykształceniu zawodowym wśród rodziców badanej populacji młodzieży jest związany z obszarem zamieszkania, na którym 70,77 % stanowią mieszkańcy wsi.

Wykształcenie średnie rodziców jako kolejny wariant odpowiedzi wybrała następująca grupa badanych uczniów: uczniów wagarujących- wykształcenie ojca wskazało 14 badanych, tj. 5,38 %, matki 18 badanych, tj. 6,92 %, zaś spośród uczniów niewagarujących za wykształceniem średnim ojca opowiedziało się 46 badanych, tj. 17,69 %, matki 67 badanych, tj. 25,77 %. Ta zdecydowana przewaga wykształcenia średniego rodziców uczniów niewagarujących nad wagarującymi świadczy o większej świadomości wychowawczej w kształtowaniu postaw edukacyjnych. Chociaż rodzice uczniów wagarujących posiadający wykształcenie średnie często zaniedbywali obowiązki rodzicielskie związane z realizacją obowiązku szkolnego swoich nieletnich dzieci. Może to wynikać z faktu, iż rodzice ci byli zapracowani, zabiegani, często nie dostrzegali problemów swoich dorastających dzieci oraz ich potrzeb.

Na wariant odpowiedzi *wykształcenie wyższe* opowiedziała się następująca grupa badanych uczniów: wagarujących- na wyższe wykształcenie ojca wskazało 8 badanych, tj. 3,08 %, matki 12 badanych, tj. 4,62 %, zaś spośród uczniów niewagarujących za

wykształceniem wyższym ojca opowiedziało się 21 badanych, tj. 8,08 %, matki 26 badanych, tj. 10,00 %. Ta dwukrotna przewaga wykształcenia wyższego rodziców uczniów niewagarujących nad wagarującymi może świadczyć, iż rodzice ci stawiają swoim dzieciom wyższe wymagania, zwalczając zjawisko wagarowania. Być może grupa rodziców uczniów wagarujących, która posiada wykształcenie wyższe pochłonięta jest swoim życiem zawodowym i niekiedy zapomina o zasadach wychowawczych odnośnie swoich dzieci.

Kolejny wariant odpowiedzi *nie wiem*, związany jest z faktem, że część badanych uczniów zarówno wagarujących (ojciec 5,00 %, matka 3,08 %), jak i niewagarujących (ojciec 7,31 %, matka 5,00 %) nie umie sprecyzować wykształcenia swoich rodziców, co świadczy o braku rozmów na ten temat w domu pomiędzy członkami rodziny.

Ostatni wariant odpowiedzi *nie żyje jeden z moich rodziców* został wskazany przez część uczniów. O śmierci jednego z rodziców poinformowało w ankiecie uczniów wagarujących (ojca 2,31 %, matki 1,54 %), uczniów niewagarujących (ojca 1,92 %, matki 2,31 %). Brak jednego z rodziców ma kluczowe znaczenie w wychowaniu dzieci, osłabia strukturę rodziny, gdyż całe obowiązki spoczywają na drugim rodzicu, lub dziadkach. Więź emocjonalna w rodzinie może być zachwiana.

Kolejne pytanie ankiety obejmowało ***Życie zawodowe rodziców badanych uczniów.*** Odpowiedzi, jakich udzielili badani obrazuje to tabela nr 2.

Odpowiedzi badanych uczniów na poszczególne warianty pokazują, jak praca zawodowa rodziców oddziałuje na postawy uczniowskie gimnazjalistów.

Na pierwszy wariant odpowiedzi *czy pracują stale?* odpowiedziało wśród uczniów wagarujących, iż matka pracuje stale 1,92 %, zaś ojciec 1,54 %. Natomiast uczniowie niewagarujący na ten sam wariant odpowiedzi wskazali, że matka pracuje stale w 19,23 %, ojciec 16,15 %. Powyższe dane pokazują, jak życie zawodowe, a w szczególności posiadanie pracy przez rodziców wpływa na wskaźnik wagarowania dzieci. Im wyższy jest odsetek rodziców pracujących, tym zagrożenie wystąpienia niedostosowania jest mniejsze.

Na sugestię, czy rodzice *pracują dorywczo?* badani uczniowie wagarujący wskazali na dorywczy charakter pracy matki w 3,08 %, ojca 5,77 %. Z kolei w przypadku uczniów niewagarujących sezonowo pracuje matka w 6,92 %, ojciec w 8,08 %. Przewaga prac dorywczych ojca związana jest z pracami sezonowymi w budownictwie, rolnictwie, natomiast matki w pracach rolno-ogrodniczych (szczególnie, że obszar przeprowadzonych badań ma charakter rolny, przetwórczy).

Ile zarabiają rodzice badanych uczniów – w przypadku tego pytania zaznaczano przedział 500-900 zł. Na pytanie ankietowe, dotyczące wykonywanego przez rodziców zawodu padło wiele różnych odpowiedzi. Analizując je trudno jednoznacznie dokonać jakiś podziałów, gdyż odpowiedzi dostarczają całego wachlarza zawodów i specjalności. W przypadku matki począwszy od gospodyni domowej poprzez pracownika administracyjnego, sprzedawcy-handlowca itp., zaś w przypadku ojca od rolnika, budowlańca, urzędnika, handlowca, czy prowadzącego prywatną działalność.

Na postawioną w pytaniu sugestię *czy (rodzic) obawia się utraty pracy*, wyższe wskaźniki obaw i strachu posiadali rodzice uczniów niewagarujących: matka 9,62 %, ojciec 10,77 %, zaś rodzice uczniów wykazujących negację szkolną (matka 5,00 %, ojciec 5,77 %). Obawa rodziców przed utratą pracy w rodzinach dzieci niewagarujących może być związana ze świadomością, jak trudno jest o pracę, która nadaje sens życiu.

Tabela nr 2 ***Życie zawodowe rodziców badanych uczniów***

Życie zawodowe rodziców	Rodzice uczniów wagarujących				Rodzice uczniów niewagarujących			
	matka		Ojciec		matka		ojciec	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Czy pracują stale?	5	1,92	4	1,54	50	19,23	42	16,15
Czy pracują dorywczo?	8	3,08	15	5,77	18	6,92	21	8,08
Ile zarabiają?	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Wykonywany zawód	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Czy obawiają się utraty pracy?	13	5,00	15	5,77	25	9,62	28	10,77
Czy wolny czas przeznaczają na sprawy zawodowe?	8	3,08	5	1,92	19	7,31	15	5,77
Czy praca stanowi sens życia?	3	1,15	2	0,77	15	5,77	10	3,85
Czy praca jest jedynym źródłem utrzymania?	7	2,69	14	5,38	28	10,77	35	13,46
Czy praca daje satysfakcję?	12	4,62	5	1,92	4	1,54	3	1,15
Nie pracuje	20	7,69	14	5,38	15	5,77	21	8,08
Nie żyje	4	1,54	6	2,31	6	2,31	5	1,92
RAZEM	**80**	**31**	**80**	**31**	**180**	**69**	**180**	**69**

Takie rozumowanie zostało potwierdzone w kolejnym wariancie odpowiedzi *czy praca stanowi (ich) sens życia?*: matki 5,77 %, ojca 3,85 %. W przypadku rodziców uczniów wagarujących wskazano jedynie, że praca stanowi sens życia: matki 1,15 %, ojca 0,77 %.

Z kolei na kolejną odpowiedź *czy wolny czas przeznaczają (rodzice) na sprawy zawodowe?* uczniowie niewagarujący potwierdzili, że matka poświęca czas na dodatkowe zajęcia w domu w 7,31 %, ojciec 5,77 %. Natomiast rodzice uczniów wagarujących - matka 3,08 %, ojciec 1,92 %. Może to dowodzić, iż charakter stałej pracy powoduje u rodziców uczniów niewagarujących wykonywanie dodatkowej pracy w domu. W przypadku rodziców uczniów wagarujących, którzy nie posiadają pracy stałej, nie wykonują oni również dodatkowych zleceń pracodawcy w domu. Dla nich dodatkowo praca nie stanowi sensu życia.

Z sensem życia związana jest kolejny wariant odpowiedzi w tym pytaniu *czy praca daje satysfakcję?*. Zaskoczeniem jest jednak, że pomimo wielkiego zaangażowania w pracę rodziców niewagarujących uczniów to praca nie daje im satysfakcji i zadowolenia: matce 1,54 %, ojcu 1,15 %. Zaś rodzicom uczniów wagarujących: matce 4,62 %, ojcu 1,92 %. Świadczyć to może o tym, że oczekiwania zawodowe obu grup są większe, dlatego mogą im towarzyszyć frustracje zawodowe, kiedy wykonywana praca jest męczarnią, nie zaś przyjemnością. Z tym złożonym zjawiskiem jest również niejednokrotnie związane wypalenie zawodowe.

Na ostatni wariant odpowiedzi *nie pracuje* (nie pracuje stale matka, ojciec) odpowiedziało wśród uczniów wagarujących: nie pracuje matka 7,69 %, ojciec 5,38 %, zaś w przypadku uczniów niewagarujących: nie pracuje matka 5,77 %, ojciec 8,08 %. Wysokie wskaźniki braku pracy stałej lub sezonowej rodziców mogą świadczyć, że rodzina badanych uczniów korzysta z pomocy opieki społecznej oraz utrzymuje się z emerytur swoich dziadków, co szczególnie widoczne jest na obszarach wiejskich (przypomnieć należy, że aż 70,77 % badanych uczniów pochodzi ze wsi).

Na kolejne pytanie ankietowe dotyczące **oceny poziomu życia materialnego własnej rodziny,** padło wiele ciekawych odpowiedzi, które szczegółowo prezentują tabela nr 3 oraz wykresy nr 1 i 2

Przede wszystkim przeważały odpowiedzi, że poziom materialny jest średni (ogólny wskaźnik 49,62 %) lub niski (ogólny wskaźnik 18,85 %). Niekiedy pojawiały się odpowiedzi *trudno powiedzieć*- 18,46 % lub poziom wysoki 13,08 %. Uczniowie wagarujący odpowiadali, że poziom materialny ich rodziny jest niski w liczbie 19 badanych, tj. 7,31% (chłopców 11, tj. 4,23 %, dziewczyn 8, tj. 3,08 %). Uczniowie niewagarujący wskazali tę odpowiedź w liczbie 30, tj. 11,53 % (16 chłopców, tj. 6,15 %, 14 dziewczyn, tj. 5,38 %). Przy czy należy dodać, iż ocenianie poziomu materialnego jest bardzo trudne i zawsze jest oceną subiektywną.

Na średni poziom materialny swojej rodziny wskazało 30 uczniów wagarujących, tj. 11,54 % (18 chłopców, tj. 6,92 %, 12 dziewczyn, tj. 4,62 %). Z kolei 99 uczniów niewagarujących wskazało, iż ich rodzina posiada średni stopień zamożności (30 chłopców, tj. 11,54 %, 69 dziewczyn, tj. 26,54%. Ogólna suma wskazań na średni poziom materialny rodziny to 129, tj. 49,62 %.

Z wysokim poziomem materialnym swojej rodziny utożsamia się 23 uczniów niewagarujących, tj. 8,85 % (12 chłopców, tj. 4,62 %, 11 dziewczyn, tj. 4,23 %). O prawie połowę mniej wskazało na ten wariant odpowiedzi uczniów wagarujących – 11 badanych, tj. 4,23 % (w tym 5 chłopców, tj. 1,92 % i 6 dziewczyn, tj. 2,31%).

Część uczniów nie potrafiła ocenić poziomu materialnego swojej rodziny, zakreślając odpowiedź *trudno powiedzieć*. Była to liczba 48 badanych, tj. 18,46 % - w tym uczniów wagarujących 20, tj. 7,7 % (12 chłopców, tj. 4,62 % i 8 dziewczyn, tj. 3,08 %). Uczniom niewagarującym trudno było ocenić stopień poziomu materialnego swojej rodziny w liczbie 28, tj.10,77 %.

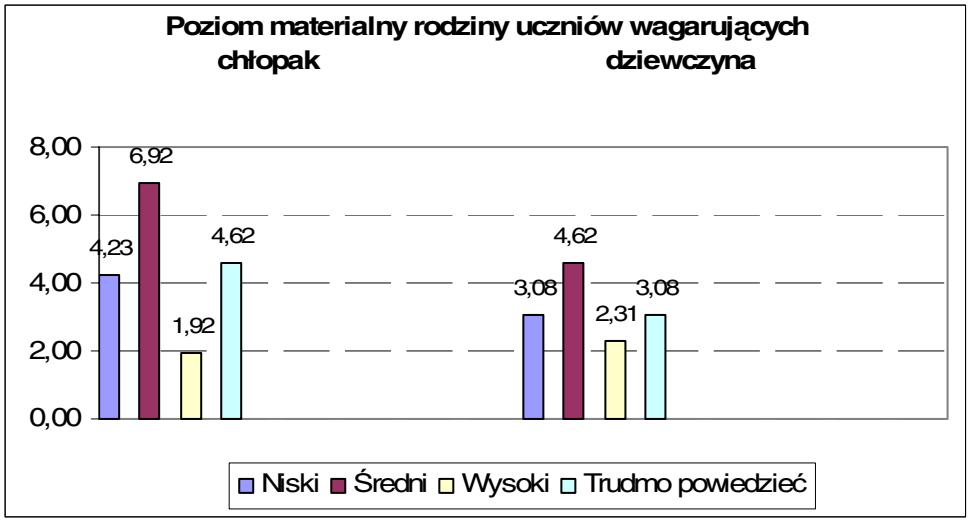
Poziom życia materialnego pośrednio był związany ze stanem wyposażenia domu rodzinnego w wodę, gaz, energię elektryczną oraz w centralne ogrzewanie. Niemalże wszyscy badani uczniowie potwierdzali, że pierwsze trzy składniki wyposażenia są dostępne w ich

domach. Sporadycznie domy nie posiadały centralnego ogrzewania, były natomiast ocieplane przez piece kaflowe.

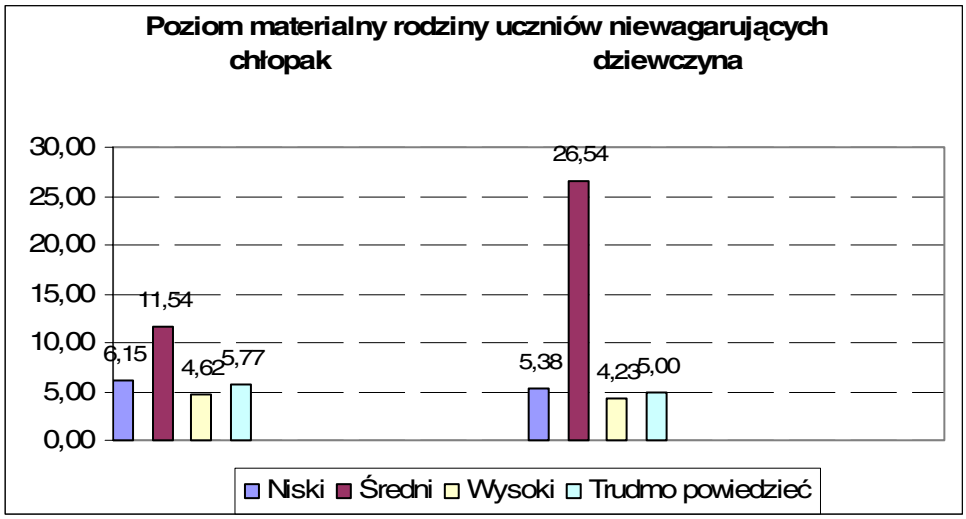
Tabela nr 3 ***Poziom materialny rodziny badanych uczniów***

Pytanie ankiety: oceń poziom życia materialnego swojej rodziny.	Uczniowie wagarujący				Uczniowie niewagarujący				Razem	
	chłopiec		dziewczyna		chłopiec		dziewczyna			
Warianty odpowiedzi	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Niski	11	4,23	8	3,08	16	6,15	14	5,38	49	18,85
Średni	18	6,92	12	4,62	30	11,54	69	26,54	129	49,62
Wysoki	5	1,92	6	2,31	12	4,62	11	4,23	34	13,08
Trudno powiedzieć	12	4,62	8	3,08	15	5,77	13	5,00	48	18,46
RAZEM	**46**	**18**	**34**	**13**	**73**	**28**	**107**	**41**	**260**	**100**

Wykres nr 1 ***Poziom materialny rodziny uczniów wagarujących***



Wykres nr 2 ***Poziom materialny rodziny uczniów niewagarujących***



Zdecydowana większość ankietowanych zaznaczyła wariant *tak* przy pytaniu ***czy posiadasz własne pomieszczenie do pracy nauki, do odrabiania lekcji?*** Niekiedy w ankietach pojawiła się dopiska, iż pokój lub miejsce do nauki uczeń dzieli z siostrą lub bratem. Posiadanie bazy lokalowej lub miejsca do odrabiania lekcji jest ważnym czynnikiem usprawniającym proces edukacyjny badanych gimnazjalistów.

Kolejne pytanie ankiety brzmiało ***Czy w Twojej rodzinie występują problemy?*** Dotyczyło ono kwestii występowania różnych problemów, które mogą wpływać na niedostosowanie społeczne badanych uczniów gimnazjum w postaci negacji szkolnej. Sytuację, jak odpowiadali na to pytanie ankietowani obrazuje tabela nr 4.

Szczegółowy podział problemów rodzinnych obejmuje nadużywanie alkoholu, brak pieniędzy, agresję rodziców wobec dzieci, niewłaściwą komunikację pomiędzy członkami rodziny. Im więcej objawów niedostosowania społecznego rodziny, tym problemy wychowawcze są większe.

Zdecydowana większość badanych uczniów odpowiedziała, że w jej rodzinie nie ma problemów - 123 badanych, tj. 47,31 %. W zakreślaniu tego wariantu odpowiedzi dominowali uczniowie niewagarujący w liczbie 115 osób, tj. 44,23 % (47 chłopców, tj. 18,08 %, 68 dziewczyn, tj. 26,15 %).

Uczniowie wagarujący wskazali jedynie, że problemy w ich rodzinie nie występują w liczbie 8 badanych, tj.3,07 %. (5 chłopców, tj. 1,92 % i 3 dziewczyny, tj. 1,15 %). Można z tego wnioskować, że problemy rodzinne stanowią albo przyczynę albo skutek opuszczania przez młodzież zajęć lekcyjnych.

Tabela nr 4 ***Występowanie problemów rodzinnych wśród gimnazjalistów***

Pytanie ankiety: Czy w Twojej rodzinie występują problemy?	Uczniowie wagarujący				Uczniowie niewagarujący				Razem	
	chłopiec		dziewczyna		chłopiec		dziewczyna			
Warianty odpowiedzi	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Związane z piciem alkoholu	12	4,62	9	3,46	3	1,15	4	1,54	28	10,77
Związane z brakiem pieniędzy	18	6,92	13	5,00	5	1,92	8	3,08	44	16,92
Związane z agresją rodziców wobec dzieci	4	1,54	2	0,77	2	0,77	1	0,38	9	3,46
W komunikacji między dziećmi a rodzicami	2	0,77	4	1,54	7	2,69	9	3,46	22	8,46
Między rodzicami	3	1,15	2	0,77	6	2,31	12	4,62	23	8,85
Inne	2	0,77	1	0,38	3	1,15	5	1,92	11	4,23
Problemy rodzinne nie występują	5	1,92	3	1,15	47	18,08	68	26,15	123	47,31
RAZEM	**46**	**18**	**34**	**13**	**73**	**28**	**107**	**41**	**260**	**100**

Rodzice wobec zjawiska negacji szkolnej

Często zjawisko negacji szkolnej wśród gimnazjalistów nie miałoby racji bytu, jeśli zachowania i postawy rodziców były ukierunkowane na dobro dziecka. Dobro dziecka nie polega bowiem na ukrywaniu prawdy o opuszczonych godzinach lekcyjnych. Takie negatywne postawy rodziców powodują, że zjawisko wagarowania napotyka na podatny grunt, można nawet stwierdzić, iż przynosi żyzny plon. Badania pokazują, że zjawisko wagarowania jest poważnym problemem pomimo, iż większość nieobecnych godzin pozostaje usprawiedliwiona. Również zdarza się, że szkoła i wychowawca ignoruje problem kiedy godziny zostają usprawiedliwione przez rodziców. Nawet zdarzają się usprawiedliwienia pojedynczych ostatnich godzin lekcyjnych. Wszystkie niewłaściwe zachowania rodziców powodują, iż uczniowie wagarujący czują się bezkarni i nie ponoszą odpowiedzialności za swoje postępowanie.

Na postawione pytanie ***Jak na niechęć szkolną reagują Twoi rodzice?*** Uczniowie wagarujący odpowiadali w różnorodny sposób. Powyższe odpowiedzi zawarte w wykresie nr 3.

Wykres nr 3 r*eakcja rodziców na zjawisko wagarowania*

Na pierwszy wariant odpowiedzi *Rodzice nie mają z tym problemów - ja nie wagaruję*, uczniowie wagarujący nie odpowiedzieli, gdyż ten problem ich nie dotyczył.

Gniewają się i nie usprawiedliwiają nieobecności, taką odpowiedź wybrało jedynie 5 uczniów wagarujących, tj. 1,92 % (2 chłopców, tj. 0,77 % oraz 3 dziewczyny, tj. 1,15 %). Tak niski odsetek rodziców, którzy gniewają się i nie usprawiedliwiają nieobecności szkolnej jest przykładem, że większość rodziców przystaje na kłamstwo, by „ratować" swoje dzieci. Rodzice nieusprawiedliwiający nieobecności dają dobry przykład innym rodzicom, pokazując, że z tym zjawiskiem należy walczyć, uczeń zaś powinien znać swoje prawa i obowiązki. Jednocześnie taka postawa rodziców kształtuje w wagarujących dzieciach poczucie odpowiedzialności za swoje czyny i zachowanie.

Gniewają się, ale usprawiedliwiają nieobecność, tak wskazało aż 47 uczniów wagarujących, tj. 18,08 % (w tym 31 chłopców, tj. 11,92 % oraz 16 dziewczyn, tj. 6,15 %). Tak wysoki odsetek uczniów, którzy wskazali powyższy wariant dobitnie świadczy o tym, iż problem wagarowania jest poważny. Wynika to głównie z niskiej świadomości rodziców usprawiedliwiającej nieobecność oraz ich świadomego ukrywania prawdy. Wszystkie te działania zamiast przynieść zamierzony skutek, jedynie dają uczniom poczucie bezkarności, braku odpowiedzialności za swoje zachowanie. To przez takich rodziców zjawisko wagarowania napotyka na podatny grunt, gdyż daje uczniom pewność, że negacja szkolna będzie akceptowana pomimo niezadowolenia lub nawet ostrego gniewu.

Nieodpowiedni wpływ na uczniów wagarujących mają także ich rodzice, którzy *nie gniewają się i usprawiedliwiają nieobecność.* Na taką postawę swoich rodziców wskazało 26 uczniów, tj. 10,00 % (11 chłopców, tj. 4,23 % oraz 1 dziewczyna, tj. 5,77 %). Taka postawa

całkowitej tolerancji, niewłaściwej akceptacji musi budzić strach i przerażenie. Strach i niepokój wyrażony jest tu obawą o wychowanie młodego pokolenia, kiedy wychowanie sprowadza się jedynie do zabezpieczenia podstaw biologicznych.

Inne możliwości (jakie?) wskazało jedynie 2 uczniów-chłopców, tj. 0,77 %, twierdząc, że sami usprawiedliwiają swoją nieobecność kupując od starszych kolegów zwolnienia lekarskie lub sami podrabiają podpisy rodziców w zeszytach. Są to przykłady, kiedy uczniowie anonimowo przyznają się do samoczynnego usprawiedliwiania swojej nieobecności poprzez potwierdzanie nieprawdy fałszywymi dokumentami. Jak można domniemywać ten precedens jest wprost proporcjonalnie większy, kiedy uczniowie znajdują się w klasach II i III gimnazjum. Niepokoi jednak bezkarność tych uczniów, łatwowierność- połączona z naiwnością wychowawców, gdyż jakiekolwiek wątpliwości można zweryfikować poprzez sprawdzenie zawartych informacji.

Oddziaływanie kuratora w stosunku do rodziców musi obejmować:

- nawiązanie z rodzicami dobrego kontaktu, który służy sprawie ograniczenia przejawów niechęci szkolnej;
- zapewnienie o utrzymaniu w tajemnicy spraw związanych z kwestią rodziny;
- wyjaśnienie rodzicom własnego poglądu na sprawy niechęci szkolnej;
- ustalenie na pierwszym spotkaniu zasady współpracy i działania;
- przekazywanie wszelkich uzyskanych informacji rodzicom, po to, aby byli świadomi problemu niechęci szkolnej;
- ustalenie zasady dostępności, kontaktu z kuratorem oraz sądem;
- rozpoczęcie profilaktyki z rodzicami, aby ograniczyć niedostosowanie społeczne;
- wskazywanie rodzicom miejsca, gdzie mogą szukać pomocy w danym problemie, jednocześnie być pierwszym „lekarzem rodzinnej profilaktyki”;
- wyjaśnianie, że właściwe zaangażowanie się rodziców pozwoli kuratorowi odnieść zamierzony sukces;
- wspomaganie rodziców w profilaktyce poprzez pokazanie właściwych sposobów reagowania na niechęć szkolną.

Literatura:

ANDRZEJEWSKI, M. 2003. Ochrona praw dziecka w rodzinie dysfunkcyjne. Kraków.

BRĄGIEL, J. 1994. Rodzinne i osobowościowe uwarunkowania sukcesu szkolnego dziecka z rodziny rozwiedzionej. Opole.

Encyklopedia Powszechna. 1997. Warszawa. t. VI.

GRZESIAK – WITEK, D. 2006. Pełnienie ról rodzinnych w zabawie tematycznej dzieci w wieku przedszkolnym. „Społeczeństwo i Rodzina” Stalowowolskie Studia KUL, nr 9 (4/2006).

GRZESIAK-WITEK, D. 2007. Praca nad rozwojem mowy dziecka z dysfunkcją narządu słuchu. [w:] Profilaktyka – resocjalizacja - rewalidacja pomocą rodzinie. pod red. B. Kałdon. Sandomierz- Stalowa Wola.

GRZESIAK-WITEK, D., WITEK, P. 2006. Kurator rodzinny wobec negacji szkolnej podopiecznych. [w:] Pomoc rodzinie dysfunkcyjnej. pod red. B. Kałdon. Sandomierz-Stalowa Wola.

HURLOCK, E.B. 1985. Rozwój dziecka, Warszawa.

KAWULA, S. 1997. Rodzina o skumulowanych czynnikach patogennych, [w:] KAWULA, S., BRĄGIEL, J., JANKE, A. W.1997. Pedagogika rodziny. Toruń.

KOLEJOWA, M. 1991. Rodzina patogenna a przestępczość, [w:] TYSZKA, Z. (red). Badania nad rodziną a praktyka społeczna. Poznań. cyt. za CUDAK, H. 2006. Źródła patologii życia

rodzinnego, [w:] TRAFIAŁEK, E. (red). Nowe zagadnienia polityki społecznej. Patologie i dysfunkcje wybranych obszarów życia społecznego, Tarnobrzeg.
KOPEĆ, E. 2003. Rozpad rodziny jako czynnik nieprzystosowania społecznego i przestępczości młodocianych. „Opieka- Wychowanie-Terapia", nr 3.
LENARCZYK, M. 2004.Rodzina a zagrożenia rozwojowe dziecka ze środowiskowego ogniska wychowawczego w okresie ustrojowej, „Opieka- Wychowanie-Terapia", nr ½.
MIŁKOWSKA-OLEJNICZAK, G. 2003. Niedostosowanie społeczne uczniów szkół ponadpodstawowych, „Rocznik Lubuski" , T. 29, cz. 2.
NOSZCZYK, M. 2002. Rodzinne uwarunkowania niedostosowania społecznego wśród dzieci i młodzieży. „Auxilium Scociale" nr 2.
SAWICKA, K. 1997. Sytuacja dzieci ze środowiska biedy. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" nr 3.
SAŁASINSKI, S., BADZIUKIEWICZ, B. 2003. Vademecum pedagoga szkolnego. Warszawa.
SOBOLEWSKI, P., GRZESIAK-WITEK, D. 2007. Odchylenia od normy psychofizycznej u dzieci z chorobą tików (zespołem Tourettea). [w:] Збирник наукових праць Кам'янець-Подильського державного университету. Серия социально-педагогична. Випуск 7, Материали Мижнародной науково-практичной конференций "Актуальни проблеми корекцийной педагогики та психологий". Кам'янець-Подильський.
STANKOWSKI, A. 2002. Determinaty środowiskowe niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży. Katowice.
STELMASZUK, Z.W. Zmiana paradygmatów w opiece nad dzieckiem, [w:] STELMASZUK, Z.W. (red.) 2001. Zmiany w systemie opieki nad dziećmi i młodzieżą. Perspektywa europejska, „Śląsk";
SMOLIŃSKA-THEISS, B.1997.Od opieki do prewencji, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", nr 10.
SZCZEPAŃSKI, J. 1970. Podstawowe pojęcia w socjologii. Warszawa.
RACZKOWSKA, J. 1999. Kiedy w rodzinie dzieje się źle. „Problemy -Opiekuńczo-Wyczowawcze", nr 6.
RIMM, S.B. 1994. Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie. Warszawa.
TCHORZEWSKI DE, A.M. 2006. Zagrożenia współczesnych rodzin polskich [w:] TRAFIAŁEK, E. (red), Nowe zagadnienia polityki społecznej. Patologie i dysfunkcje wybranych obszarów życia społecznego, Tarnobrzeg.
TYSZKA, Z. 1979. Socjologia rodziny. Warszawa .
ZIEMSKA, M. 1979. Rodzina i dziecko. Warszawa.
ŻABCZYŃSKA, E. 1974. Przestępczość dzieci i młodzieży a szkoła i dom. Warszawa.

Summary:

The improper family situation of students as a factor creating the school negation. The article by Pawel Witek, MA, presents the problem of how the improper influence of parents can increase the danger of creating the social maladjustment among middle secondary schoolchildren. In the article a special emphasis was put on the phenomenon of truancy. With truancy are connected other behaviors which deepen the social maladjustment among middle secondary schoolchildren. At the same time there are the presented the reactions of parents towards the increasing danger of school negation.

Key-words: family, school negation, truancy, social maladjustment

Kontakt:
Mgr Paweł Witek - Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II- Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie w Stalowej Woli, Katedra Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej i Pracy Socjalnej, (adres służbowy 37-450 Stalowa Wola ul. Ofiar Katynia 6), (adres prywatny ul. Wincentego Burka 17 C, 27-600 Sandomierz)
tel. + 48 607 973 788
e-mail: dpwitek25@o2.pl

Závery z rokovania sekcie Výchova vo voľnom čase

- V základných výskumoch v oblasti voľného času venovať pozornosť nielen kvantitatívnym typom výskumov, ale orientovať sa na kvalitatívne výskumy,
- v oblasti pedagogickej praxe venovať pozornosť príprave cvičných vychovávateľov,
- ku kurzom praxe začleniť do študijných programov semináre na podporu hlbšej analýzy praxí, rozvoj schopnosti interpretácie pozorovaných javov za účelom prepájania teórie a praxe,
- v rámci záujmovej činnosti na školách podporovať aktivity esteticko-výchovného zamerania,
- zefektívniť spoluprácu školy a detských a mládežníckych občianskych združení,
- podporiť občianske združenia k intenzívnejšej prezentácii sa na verejnosti,
- prostredníctvom spoločenských aktivít viesť deti a mládež k racionálnemu využívaniu informačných technológií vo voľnom čase,
- pri záujmovej činnosti detí mladšieho školského veku vo väčšej miere využívať interaktívne hry, nakoľko výskumy preukazujú, že majú vplyv na rozvoj empatie, dôvery a pocitu vlastnej hodnoty.

Výchova v pedagogickom výskume a praxi
Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie

Editor

doc. PaedDr. Ján Danek, CSc.

Recenzenti

Prof. PhDr. PaedDr. Martin Žilínek, CSc.
Prof. PhDr. Ludvík Vaniš, CSc.

Grafické spracovanie

Mgr. Mariana Sirotová, PhD.

1. vydanie
Vydala Filozofická fakulta
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
v roku 2008

ISBN 978-80-8105-007-7