



ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE
Fakulta humanitných vied

KATEDRA PEDAGOGICKÝCH ŠTÚDIÍ
Žilina 2016

Redakčná rada

Šéfredaktorka: Helena Grecmanová, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko

Vedecí redaktori

Vlasta Cabanová, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko

Miroslav Dopita, Univerzita Palackého v Olomouci, Česká republika

Tomáš Hauer, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko

Boris Banáry, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko

Katarína Valčová, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko

Eva Urbanovská, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko

Eva Leláková, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko

Silvia Antolová, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko

Slavka Pitoňáková, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko

Jana Dzuriaková, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko

Kristýna Balátová, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko

Milan Kubiátko, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko

Širšia redakčná rada

Jana Fančovičová, Trnavská univerzita v Trnave, Slovensko

Bohumír Hulan, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko

Zoltán Huszár, University of Pécs, Maďarsko

Tomáš Kasper, Technická univerzita v Liberci, Česká republika

Ágnes Klein, University of Pécs, Maďarsko

Jaroslav Koťa, Univerzita Karlova v Prahe, Česká republika

Jana Poláchová Vašátková, Univerzita Palackého v Olomouci, Česká republika

Krzysztof Polok, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko

Dušan Polonský, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko

Andrej Šorgo, University of Maribor, Slovinsko

Lukasz Tomczyk, Pedagogical University v Krakove, Poľsko

Muhammet Usak, Gazi University v Ankare, Turecko

Marie Vítková, Masarykova univerzita v Brne, Česká republika

Grafická úprava: Silvia Antolová

Jazyková korektúra: Jana Dzuriaková, Eva Leláková

Obsah

Editorial: Predátorské časopisy – nie je to len hon na čarodejnice? (I.)

Štúdie

Integrácia teórie a praxe na učiteľských fakultách UMB ...**10**

Simona Sámelová

V počátcích – obzory teoretického zkoumání romských pohádek ...**21**

Stanislava Ševčíková

Význam didaktickej hry ako súčasť prípravy budúcich učiteľov v kontexte rozvíjania medzipredmetových vzťahov v prírodovedných predmetoch ...**39**

Ján Štubňa

Prevenca online rizikového správania detí a mládeže z aspektu rodiny ...**46**

Mário Dulovics

Evalvácia kvality XII. Ročníka celoslovenskej výtvarnej a literárnej súťaže „Komenský a my“ ...**55**

Tomáš Turzák, Alexandra Pavličková

Do diskusie

Podpora a rozvoj hodnotovej orientácie prostredníctvom historického povedomia mládež generácie cez prizmu inšpirujúcich myšlienok j. A. Komenského ...**68**

Renáta Polakovičová

Recenzie

Knotová, D. a kol. Školní poradenství. ...**82**

Mgr. Lucie Blašítková

Konferencie

Správa z konferencie ...**88**

Zuzana Malacká

Zoznam oponentov pre rukopisy vydané v roku 2016 ...**91**

Editorial: Predátorské časopisy – nie je to len hon na čarodejnice? (I.)

Vážení čitatelia, práve držíte v ruke druhé číslo Acta Humanica. V čísle sú uverejnené zaujímavé príspevky z rôznych výskumných oblastí. Zároveň by som okrem autorov, s ktorými sme spolupracovali pri tvorbe príspevkov, poďakoval v mene redakcie oponentom, ktorí výraznou mierou prispeli ku kvalite akceptovaných rukopisov. Zoznam ľudí, ktorí pôsobili vo funkcii oponentov k článkom publikovaným v roku 2016 v Acte Humanica je uvedený na konci časopisu.

S publikovaním súvisí aj téma úvodníka, ktorou by sme radi poukázali na jav, či skôr fenomén, ktorý sa vyskytuje v akademickej sfére a to je upozorňovanie na tzv. predátorské časopisy resp. vytváranie rôznych zoznamov, kde niekto poverený, či z vlastnej vôle, pridáva na základe popudov z rôznych strán na zoznam časopisy, ktoré vykazujú známky, aspoň podľa tvorcu zoznamu, určitej nekalej aktivity. Za najväčšie zlo, ak sa to tak dá nazvať, sú označované poplatky za publikovanie vyberané od autorov, potom je dosť často zmieňovaná recenzná činnosť, ktorá je považovaná za nedostatočnú, prípadne neexistujúcu a často je recenzné konanie spochybňované pre jeho rýchlosť. O predátorských časopisoch a pochybnom publikovaní je možné nájsť podrobné informácie v prácach od autorov ako napríklad Büchler (2016), Knecht (2013, 2014), Smutný & Řezníček (2015), či Smutný (2016), prípadne ďalšie informácie je možné nájsť aj v anglicky

písaných prácach napr. Beall (2015) alebo Xia a kol. (2015). Takmer v každom, ak nie vo všetkých, je spomenuté meno Jeffrey Beall a jeho neustále doplňovaný a aktualizovaný zoznam tzv. predátorských časopisov.

Pochopiteľne, dalo by sa toho popísať viac o vyššie zmienenej skupine časopisov, ale tento problém je vnímaný už relatívne dlhšiu dobu, pričom mnohými akademikmi je vydávanie zoznamov, či označovanie časopisov za predátorské považované za príliš povrchné. Rozpisovať sa o každom bode, kde je problém s konceptom predátorského publikovania ako takého by vyžadovalo väčší priestor. Tu sú predstavované v stručnej podobe len niektoré základné body, o ktorých je možné viesť polemickú diskusiu. Prvá vec, ktorá je diskutabilná, je samotný tvorca zoznamu a taktiež aj iní, ktorí vytvorili a aktualizujú svoje predátorské zoznamy. Na jazyk sa derie otázka, kto dal právomoc týmto ľuďom označovať rôzne odborné časopisy ako nevhodné a umiestňovať ich na verejne prístupné weby? To by potom mohol hocikto iný, či už knihovník alebo ktorýkoľvek vedúci katedry, či tajomník vytvoriť zoznam časopisov, ktoré sa mu nezdajú ako vedecké a vykonávajú z jeho pohľadu nereseriozne správanie, pričom to, čo je pravým dôvodom k uverejneniu časopisu, či vydavateľa, dokonca aj databázy na zoznam je často skrývané a ťažko odhaliteľné. Nechcem nijak osočovať, či už pána Bealla alebo

iných zanietencov do odhaľovania predátorských časopisov, ale pri ich činnosti ako keby chýbala hlbšia analýza toho produktu, ktorý sa rozhodli a rozhodujú zaradiť do ich zoznamu.

Zaujímavá je jedna vec, ak sa pohybuje vo svete publikovania so všetkým, čo s tým súvisí od písania, cez korešpondenciu s editorom, potom oponovanie, taktiež samotné vytváranie časopisu ako takého a kontakt s vydavateľom, tak sa spoznáte s mnohými ľuďmi z uvedeného prostredia. No a ľudia z významných vydavateľstiev meno ako pán Beall a jeho zoznam príliš neakceptujú a pritom na jeho liste nefigurujú. Preto sa natíska otázka, čo také zlé niektoré časopisy urobili, že sa zrazu ocitli na zozname? Prebehla vôbec diskusia medzi odbornými časopismi a tvorcami zoznamov, či webových stránok o predátorských časopisoch? V niektorých prípadoch, ak nie vo všetkých, je o tom možné pochybovať. Na jednej stránke som sledoval diskusiu medzi samotným vlastníkom stránky, zároveň tvorcom zoznamu predátorských časopisov a jedným z návštevníkov. Návštevník stránky napísal do verejnej diskusie na web stránky, aby pridali jeden nemenovaný odborný časopis do zoznamu nevhodných. Pridanie časopisu do zoznamu trvalo neuveriteľných 10 minút, čo sa zdá byť až nepochopiteľné. Je možné vyjadriť pochybenie, že došlo k overeniu odborného časopisu, či naozaj vykazuje všetky vlastnosti predátorského časopisu alebo vlastník webovej stránky považoval tak krátku dobu za dostatočnú na odpoveď? Ak takto prebiehajú všetky zaradenia bez hlbšej analýzy, potom ten zoznam vykazuje známky nedôveryhodnosti a neprofesionality zo strany jeho tvorcov.

Môžem tiež z vlastnej skúsenosti povedať, že som sa ocitol zaradený na zoznam autorov publikujúcich v predátorských časopisoch, teda ocitla sa tam jedna moja publikácia. Bol som z toho nemilo prekvapený, pretože za rukopis zaslaný do časopisu ani po jeho akceptovaní som neplatil a tiež to prebehlo klasickým niekoľkokolovým recenzným konaním. Keď som kontaktoval autorov zoznamu, na ktorom som bol uvedený, s tým, že im dodám celú korešpondenciu s editorom časopisu, tak som odpoveď doteraz nedostal. Skúšal som to napísať aj vo forme príspevku na verejnú diskusiu uvedenej webovej stránky, ale môj príspevok bol cca do jednej hodiny zmazaný. Takže dôveryhodnosť tejto stránky, je aspoň pre mňa na nízkej úrovni.

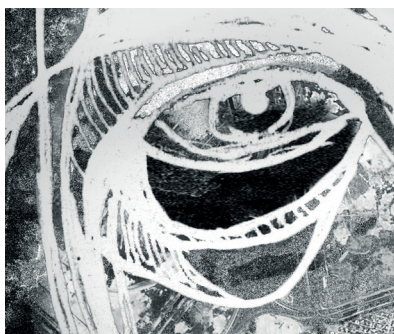
Problematika predátorských časopisoch spôsobila aj organizovanie konferencií, kde sa schádzali akademickí pracovníci s rôznymi názormi na zaraďovanie časopisov do zoznamov, či ponúknutie informácií o tom, ako správne publikovať. K mnohým konferenciám sa je možné dostať aj cez rôzne sociálne siete, ktoré ponúkajú videozáznam (napríklad Youtube ako sociálna sieť). Názor na jednotlivé vyjadrenia účastníkov, či ich prednášky nech si urobí každý sám, niekedy tam zazneli aj príliš kontroverzné vyjadrenia, ale takmer na žiadnej konferencii nebola zastúpená strana „obžalovaného“ časopisu, či vydavateľstva, čo nepovažujem za príliš korektné, samozrejme druhá strana mince je, ak boli pozvaní zástupcovia vydavateľstiev, ale pozvanie odmietli, či naň nereagovali. Na jednej z týchto konferencií sa odohrala jedna, aspoň pre mňa, zaujímavá situácia. Ako pozvaný hosť vystúpil dekan jednej fakulty, okrem iného spomenul aj to, že

nariadil knižnici uverejniť na svojej webovej stránke zoznam časopisov, do ktorých zamestnanci nemôžu publikovať. Následne spomenul, že ani presne nevedel, čo je to za zoznam, len to dostal ako odporúčenie od kolegu z inej fakulty. Vyplýva z toho až príliš veľká manipulácia ľuďmi hraničiaca s cenzúrou ich práce, ktorí sa nie príliš orientujú v danej problematike a prijímajú fakty bez hlbšieho zamyslenia sa nad tým, čo môžu priniesť.

Na krátke zamyslenie stojí aj dôvod zaraďovania časopisov do predátorských zoznamov kvôli neexistencii resp. rýchlosti recenzného konania. Určite sú odborné časopisy, ktoré boli vytvorené len ako zdroj príjmov pre vydavateľa a nevyznačujú sa recenzným konaním, ale snáď to dokáže odhaliť každý akademik so záujmom o publikovanie. Ale označiť rýchlosť publikovania ako dôvod na zaradenie medzi predátorské časopisy je dosť nevhodný. Z toho je možné usudzovať, že keď vypracujeme posudok na rukopis do dvoch dní a ešte k tomu je rukopis napísaný na vysokej

úrovni, čiže môj posudok bude mať len minimálny počet komentárov, tak bude akceptovaný rukopis, či nebudaj celý časopis zaradený na zoznam predátorských časopisov alebo dokonca celé vydavateľstvo? Alebo majú oponenti zdržovať zaslanie posudkov niekoľko týždňov, aby vyvolali zdanie korektnej a náročnej? Či je nutné vytvárať siahodlhé posudky a vymýšľať neexistujúce nedostatky, ktoré vedú skôr k zhoršeniu úrovne rukopisu?

Na záver už len pár viet, problematika predátorských časopisov je prítomná, určite existujú časopisy, či vydavateľstvá, ktorých jediným cieľom je mať z tejto činnosti finančný profit. Ale túto činnosť nie je problém odhaliť a nemusia byť kvôli tomu zriaďované inštitúcie, či určovaní ľudia, ktorí budú poukazovať na to, čo je zlé a čo je dobré. Nemusí to viesť k ničomu dobrému. Vyššie bolo poukázané len na niektoré problémy, o ďalších, ako napríklad o detailnejšom pohľade na ekonomický efekt publikovania, sa bude viesť polemika v niektorom z ďalších čísel.



Literatúra:

Beall, J. (2015). Predatory journals and the breakdown of research cultures. *Information Development*, 31(5), 473-476.

Büchler, T. (2016). Máme se bát predátorských časopisů? *Klinická onkologie*, 29(2), 85-86.

Knecht, P. (2013). Už jste se setkali s predátorem? *Pedagogická orientace*, 23(3), 277-278.

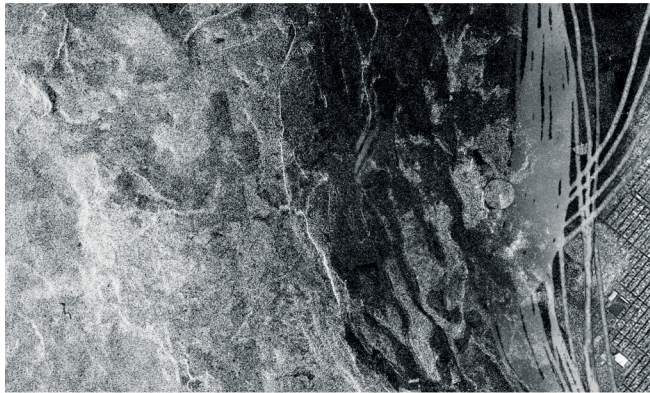
Knecht, P. (2014). O strašáku excelentního publikování a predátorských časopisech. *Universitas*, 3, 3-8.

Smutný, Z. (2016). Predátorské časopisy, pirátství a nové modely publikování odborných článků. *Acta Informatica Pragensia*, 5(1), 82-91.

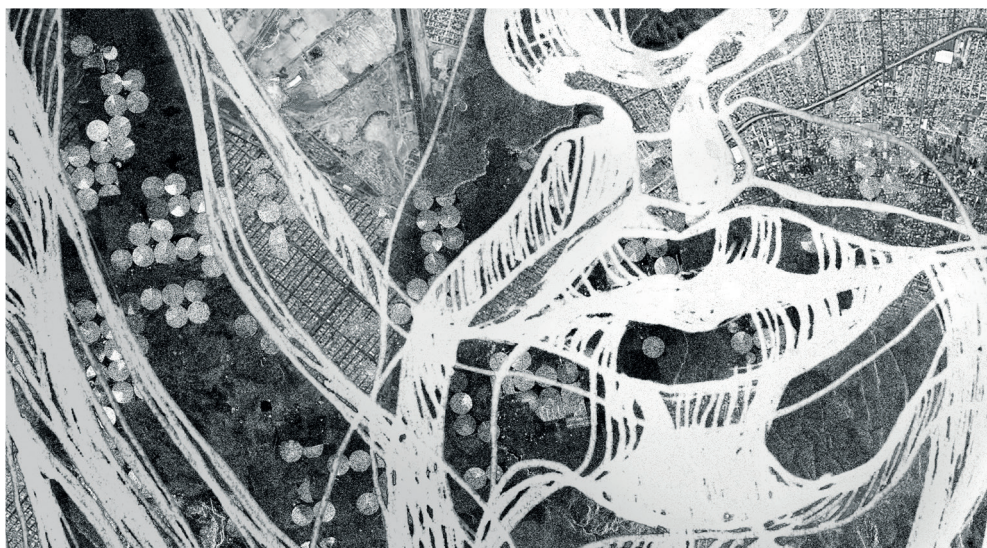
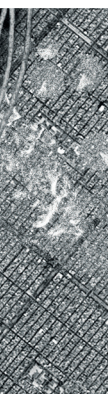
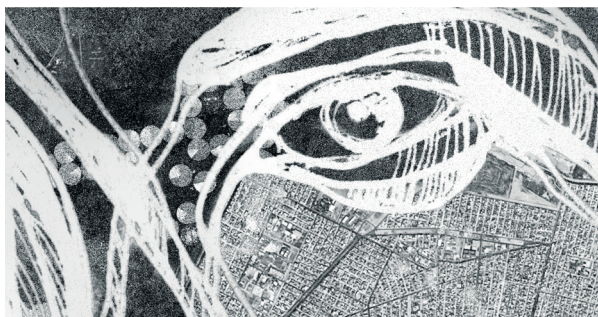
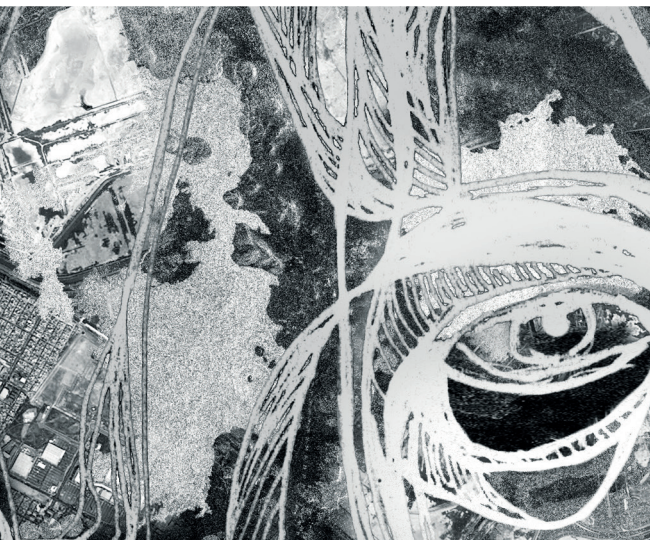
Smutný, Z., & Řezníček, V. (2015). Predátorští vydavatelé s otevřeným přístupem k obsahu a další nebezpečí pro současnou vědeckou komunitu. *Acta Informatica Pragensia*, 4(2), 182-200.

Xia, J., Harmon, J. L., Connolly, K. G., Donnelly, R. M., Anderson, M. R., & Howard, H. A. (2015). Who publishes in “predatory” journals? *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66(7), 1406-1417.

Milan Kubiátko



Štúdio



INTEGRÁCIA TEÓRIE A PRAXE NA UČITEĽSKÝCH FAKULTÁCH UMB

THE INTEGRATION OF THEORY AND PRACTICE ON THE TEACHING FACULTIES UMB

Simona Sámelová, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovensko

Abstrakt: V príspevku sa zameriavame na problematiku integrácie teórie a praxe vo vysokoškolskom vzdelávaní budúcich učiteľov na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici, konkrétne na Pedagogickej fakulte, Filozofickej fakulte a fakulte Prírodných vied. Uvádžeme zastúpenie praxí a výučby didaktiky v jednotlivých študijných programoch, ich zmenu v priebehu akreditácií.

Kľúčové slová: Pedagogická prax, učiteľ, študent, integrácia teórie a praxe.

Abstract: In this paper, we focus on the issue of the integration of theory and practice in higher education of future teachers at Matej Bel University in Banska Bystrica, namely the Faculty of Education, Faculty of Arts and Faculty of Natural Sciences. We compare the representation and practice of teaching and didactics of individual study programs, change them during accreditation.

Key words: Teaching experience, teacher, student, integration of theory and practice.

1 Úvod

Integrácie teórie a praxe a samotná prax v príprave budúcich učiteľov predstavuje neoddeliteľnú súčasť štúdia a stále patrí k aktuálnym a rozpracovávaným otázkam.

Súčasná škola sa prejavuje snahou humanizovať výchovu a vzdelávanie, inovovať obsah vzdelávania, zlepšovať stratégie a metódy. Uvedené tendencie sa premietajú

aj do vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov. Humanistický charakter sa prejavuje vo všetkých etapách profesionálneho formovania, a to nielen v oblasti odbornej, ale aj pedagogicko-psychologickej a metodicko-praktickej.

Príprava učiteľa by sa nemala orientovať len formovanie profesionála, ktorý dokonale ovláda vyštudované aprobačné predmety a zameriava sa na rozvíjanie intelektu,

schopností a na získavanie vedomostí, ale predovšetkým by mala zdôrazňovať formovanie celej osobnosti budúceho učiteľa a rozvíjanie jeho základných pedagogických spôsobilostí, ktoré potrebuje na výkon svojej profesie. Práve preto je rozvoj profesionality budúcich učiteľov možný za predpokladu neustálej interakcie medzi teoreticko-odbornou, pedagogicko-psychologickou, didakticko-metodickou prípravou a pedagogickou praxou.

2 Integrácie teórie a praxe vo vysokoškolskej príprave budúcich učiteľov

Vzťah medzi teóriou a praxou nepredstavuje novú problematiku, ale kvôli jej závažnosti sa o nej znovu a znovu diskutuje v nových spoločenských podmienkach. Táto zložitá gnozeologická, pedagogická a filozofická problematika, týkajúca sa významu a optimalizácie vzájomnej integrácie teórie a praxe v oblasti prípravy budúcich učiteľov, bude vždy aktuálnou a jej riešenie je predpokladom zvýšenia účinnosti učiteľského vzdelávania (Švec, 1994).

História učiteľského vzdelávania a vývoj pedagogickej praxe prešiel viacerými zmenami. Od intuitívneho napodobňovania učiteľa vo vlastnej pedagogickej činnosti až po inštitucionalizovanú prípravu zahŕňajúcu teoretickú a praktickú prípravu.

Pre doterajší charakter prípravy budúcich učiteľov na Slovensku je stále príznačné predmetové zameranie, ťažisko je výrazne na vzdelávacej dimenzii, omnoho menej na dimenzii výchovnej. Prevažuje teoretická príprava nad prípravou praktickou. V súčasnosti sa zvyšujú požiadavky na výkon učiteľov, vyžaduje sa, aby boli úradníkmi,

inovátormi, manažérmi, konzultantmi, prieskumníkmi i tvorivými zamestnancami. Na toto všetko však nepostačuje teoretická príprava prebiehajúca na vysokej škole, ale nevyhnutným predpokladom je systematická praktická príprava vychádzajúca z teoreticky osvojeného základu.

V systéme vysokoškolskej prípravy budúceho učiteľa pedagogická prax plní nezaštupiteľnú úlohu. Vytvára také podmienky, aby študent mohol spoznávať a „prežívať“ teóriu priamo v pedagogickej realite. Tvorí neoddeliteľnú súčasť prípravy učiteľskej profesie. Predchádzať by jej však mal vedecký a teoretický základ realizovaný štúdiom predmetov. Následne, na základe osvojenia si teórie by mal študent absolvovať prax, v ktorej zdokonaľuje svoje odborné pedagogické vedomosti, schopnosti a zručnosti.

2.1 Integrácia teórie a praxe

Ciele prípravy budúcich učiteľov na učiteľskú profesiu musia byť orientované na potreby a podmienky aktuálnej, terajšej a taktiež budúcej praxe. Študent – budúci učiteľ má nielen poznať, ale aj vedieť realizovať ciele demokratickej a humanistickej výchovy a školy, neustále sa vzdelávať a získané informácie tvorivo uplatňovať v praxi. Aby sa tieto ciele dali postupne realizovať, je potrebné zvyšovať úroveň praktickej, didakticko-metodickej i teoretickej prípravy učiteľa (Višňovský, 2006).

Príprava učiteľa by mala tvoriť ucelený systém, v ktorom sa teória prelína s praxou a na postupne narastajúce pedagogické skúsenosti študentov priebežne nadväzuje ich teoretická reflexia.

Ak chceme zlepšiť a skvalitniť praktickú prípravu budúcich učiteľov, musíme, najprv zmeniť teoretickú prípravu, a to jej obsah i formu. To si vyžaduje predovšetkým koncepčnú premenu študijného programu, spočívajúcu (Šimoník, 2005):

- vo vhodnom výbere teoretickej základne učiteľského štúdia,
- v obsahovej nadväznosti teórie a praxe,
- v častejšom, adekvátnom a predovšetkým funkčnom prepájaní teoretickej výučby s praktickou činnosťou študentov,
- v hľadaní vhodných proporcií medzi rovinami teórie všeobecnej a teórie aplikovanej,
- v orientácii výstupných požiadaviek (zápočtov, skúšok) jednotlivých študijných disciplín do oblasti aplikácie a praktických činností študentov,
- v systematickej práci so študentským portfóliom a i.

Práve pri teoretických predmetoch nie sú študenti vedení k tomu, aby aplikovali teoreticky nadobudnuté vedomosti a zručnosti do praxe, aby integrovali získané poznatky v rámci medzipredmetových vzťahoch. Študenti vedia, čo je pedagogika a psychológia, ale nie to, ako aplikovať obsah danej disciplíny do praxe.

Integrácia teórie a praxe môže prebiehať viacerými spôsobmi: buď sa začína teóriou a v jej následnosti sa realizuje prax; alebo sa súbežne realizuje teoretická príprava s praktickou a posledným spôsobom je, že prax predbieha teóriu. Ideálne je, ak majú študenti osvojený teoretický

základ a postupne sa učia nadobudnuté vedomosti a zručnosti aplikovať a používať v praxi.

2.2 Stav praktickej prípravy na Slovensku

Stav praktickej prípravy v Slovenskej republike je veľmi ťažké jednoznačne zhodnotiť vzhľadom na vysokú autonómiu vysokých škôl, ktoré pripravujú učiteľov. Na pomerne dobre rozvinutej, prepracovanej a zabezpečovanej príprave učiteľov do roku 1989 sa zdravujúcim spôsobom prejavil nedostatok finančných prostriedkov pre prudko stúpajúci počet fakúlt a vysokých škôl. Vtedy autonómne fakulty v snahe preukázať svoj jednoznačne univerzitný status preferovali vysokú vedeckú a teoretickú úroveň štúdia, aby sa vyrovnali zahraničným vysokým školám. Preto pri nastupujúcom nedostatku financií za podceňovania praktických zložiek prípravy pristúpili k obmedzeniu pedagogických praxí alebo prestali niektoré typy praxe úplne financovať. Študenti si hľadali učiteľov a pôsobiská pre rôzne typy svojej pedagogickej praxe, prehovárali známym učiteľom, aby často za dobré slovo mohli u nich vykonávať hospitácie a výučbu a získať tak potvrdenie o vykonaní praxe. Obmedzenie, či rušenie pedagogickej praxe spolu s negatívnym postojom k pedagogickým vedám v tomto období viedlo aj k prerušeniu či obmedzeniu vedeckej pozornosti ku koncepčným otázkam praktickej prípravy a starostlivosti o ňu (Kosová & Tomengová, 2015).

Prechod na štruktúrovaný model štúdia učiteľstva bolonského typu sa štúdium rozčlenilo na bakalárske a magisterské. Do bakalárskeho štúdia sa sústredil teoretický pedagogicko – psychologický

a sociálno-vedný základ, ako aj vedné základy školských predmetov a do magisterského štúdia didaktická príprava a učiteľské prax. Tým došlo k prerušeniu postupného rozvíjania učiteľskej profesionality v učiteľskom štúdiu, a to najmä izolovaním teoretickej prípravy od učiteľskej praxe, čo neumožňuje vytvoriť systém praxí ako postupne gradujúcu a nadväzujúcu štruktúru prepojenú s teoretickou prípravou a odbornou reflexiou skúseností z praxe; obmedzením druhov a skrátením praktickej prípravy (väčšinou zo 4 na 2 roky), t.j. nedostatok času na rozvoj učiteľských zručností a kompetencií (Kosová & Tomengová, 2015).

Slovensko patrí v medzinárodnom porovnaní ku krajinám s najnižším podielom praktickej prípravy vo vzdelávaní učiteľov. Momentálne na Slovensku neexistujú cvičné školy. Preto sa v súčasnosti mnohokrát prax realizuje nielen na báze dobrovoľnosti a súhlasu učiteľa. Školám regionálneho školstva, na ktorých prebieha pedagogická prax študentov učiteľstva v súčasnosti, sú na základe zmlúv o spolupráci pridelované finančné prostriedky podľa počtu hodín. Jedná sa o dotáciu z Ministerstva školstva SR.

Podľa študentov by mala byť ideálna učiteľská príprava plná prakticky orientovaných predmetov s primeraným množstvom teórie. Práve prax by mala byť nosným pilierom v učiteľskej príprave. Praktickosť vysokoškolskej prípravy by bolo možné podporiť zavedením simulácií rôznych školských situácií v bezpečí fakulty, medzinárodnou spoluprácou a spoluprácou s učiteľmi v praxi, ktorí by študentom priblížili svoje vlastné učiteľské príbehy a spôsoby práce. Práve aj to je jeden zo

spôsobov, ktorým možno znížiť strach, ktorý sa s nástupom do povolania spája, a to čo najväčším kontaktom so školským prostredím a žiakmi už počas štúdia a zároveň ponechať dostatočný priestor na rozvoj kompetencií a vytváranie vlastného učiteľského štýlu (Lemešová, 2013).

K najväčším prekážkam patrí vysoký podiel teoretickej prípravy a nedostatočný podiel pedagogickej praxe. Z toho vyplýva, že študenti sú pripravení po odbornej stránke ako odborníci, predmetári, ale nie na učiteľstvo ako také, zahrňujúce praktickú aplikáciu nadobudnutých pedagogických zručností. Doba, počas ktorej realizujú pedagogickú prax, nie je dostačujúca na rozvíjanie praktických zručností – napr. komunikácia so žiakmi, didaktizácia učiva a jeho sprostredkovanie na úrovni primeranej žiakmi.

2.3 Význam teórie vo vzdelávaní budúcich učiteľov

V teoretickej príprave študentov majú významné postavenie pedagogické disciplíny. Skúmajú zákonitosti edukácie a vedecky zovšeobecňujú poznatky a skúsenosti zo školskej praxe, priamej výchovy a vyučovania. Učiteľské fakulty postupne reagujú na požiadavky praxe a zaraďujú do teoretickej prípravy v pedagogických disciplínach novšie názory na výchovu a vzdelávanie a aktivizujúce didaktické metódy.

V zhode s Lászlóom (2001) konštatujeme, že na učiteľských fakultách sú zastúpené v dvoch systémoch:

Prvý systém tvoria disciplíny všeobecného alebo spoločného základu, ktorý je

povinný pre všetkých študentov učiteľského štúdia. Hlavný dôraz v predmetoch spoločného základu je kladený na pedagogické a psychologické disciplíny, ktoré vytvárajú teoretickú a praktickú základňu pre výkon učiteľskej profesie. Úlohou tohto systému je riešiť všeobecné a konkrétne edukačné javy a procesy, formovať osobnostné a profesijné hodnoty študentov a „pedagogizovať druhý systém.“

Medzi povinné predmety pedagogicko-psychologického a sociálno-vedného základu pre študentov učiteľstva na UMB (Pedagogická fakulta, Fakulta prírodných vied, Filozofická fakulta) patria:

podľa akreditácie platnej do akademického roku 2014/2015:

- v Bc. štúdiu: Filozofické a sociálne východiská edukácie, Všeobecná pedagogika, Všeobecná a ontogenetická psychológia, Teória výchovy a pedagogická diagnostika;
- v Mgr. štúdiu: Didaktika, Edukačná psychológia, Prax náčuvová (1. a 2. aprobačný predmet), Sociálna psychológia, Prax priebežná (1. a 2. aprobačný predmet), Psychológia osobnosti, Prax priebežná a prax súvislá (1. a 2. aprobačný predmet).

podľa akreditácie platnej od akademického roku 2015/2016:

- v Bc. štúdiu: Všeobecná a vývinová psychológia, Filozofické, sociálne a pedagogické východiská edukácie, Psychologické a sociálne aspekty učenia, Všeobecná didaktika;
- v Mgr. štúdiu: Prax priebežná náčuvová 1. a 2. aprobačný predmet, Sociológia výchovy a sociálna patológia, Metodológia výskumu v edukácii, Prax priebežná výstupová 1. a 2. aprobačný predmet, Prax priebežná výstupová 1. a 2. aprobačný predmet, Prax súvislá 1. a 2. aprobačný predmet.

Je zrejmé, že v novej akreditácii nastala zmena – Didaktika sa realizuje už v bakalárskom štúdiu v rámci predmetov spoločného základu. Daná zmena bolo nevyhnutná z toho hľadiska, že v 1. ročníku magisterského štúdia sú zaradené náčuvové praxe, pri realizácii ktorých by už študent mal mať osvojený základný pojmový aparát potrebný pre efektívnu realizáciu praxe – aby vedel, čo má pozorovať, čo je metóda, zásada, organizačná forma, poznať kompetencie a špecifiká osobnosti učiteľa a žiaka, teda poznať základné elementy edukačného procesu a iné nevyhnutné predpoklady potrebné pre výkon učiteľskej profesie. Ďalším dôvodom je aj to, že v 1. ročníku magisterského štúdia sú zaradené aj didaktiky jednotlivých predmetov, na ktoré sa študent pripravuje v rámci vysokoškolského štúdia. V predchádzajúcej akreditácii bola Didaktika zaradená tiež v 1. ročníku Mgr. štúdia, teda nastávala situácia, že študenti mali súbežne nasadenú v rozvrhu Didaktiku a dve predmetové didaktiky. Tento jav nemožno hodnotiť pozitívne, nakoľko Didaktika – všeobecná má študentom poskytnúť všeobecný rozhľad, teoretický základ nevyhnutný pre osvojenie si poznatkov predmetových didaktík. Na túto situáciu dlhodobo poukazovali vyučujúci, ale aj študenti.

2.4 Význam praxe v učiteľskom vzdelávaní

Otázku pedagogickej praxe nemôžeme riešiť ako otázku praxe samotnej, vždy ju treba chápať ako otázku integrácie teórie a praxe. Slúži ako spojovací most medzi teoretickou výučbou študenta a jeho budúcou profesiou, samostatnou prácou v reálnej školskej praxi. Budúceho učiteľa „vzbrojuje“ komplexom pedagogických zručností a návykov, ktoré môže neskôr tvorivo rozvíjať.

Pedagogickú prax chápeme ako sériu štruktúrovaných situácií v cvičnej škole, určených pre budúceho učiteľa, vedeného (v príprave, v realizácii a pri rozbere vyučovacej hodiny) cvičným učiteľom a kooperujúcim vysokoškolským pedagógom (Nezvalová, 1995).

Podľa Šveca (1994) je pedagogická prax vo vysokoškolskom vzdelávaní učiteľov „zdrojom rozvoja pedagogicko-psychologickej teórie, inšpiráciou pre teóriu i prostriedkom spätnej väzby o fungovaní teórie.“

Pedagogická prax vytvára podmienky pre poznanie a prežívanie pedagogickej reality. Študent prostredníctvom vonkajších činiteľov (cvičný učiteľ, škola, trieda, žiaci a pod.) vniká do procesov, ktoré konfrontuje s vlastnými postojmi, názormi, skúsenosťami, ale aj názormi učiteľov vysokej školy a školy, na ktorej realizuje prax. Touto konfrontáciou si uvedomuje uhol pohľadu na pozorované a realizované javy, zisťuje rozporné a podobné pohľady na rozhodnutia učiteľov a žiakov. Skúma predpoklady žiakov, ako aj svoje vlastné (László, 1996).

Melicher (2000) tvrdí, že „pedagogická prax je pre študentov zdrojom pedagogického poznávania. Je špecifickou formou učenia sa konaním, pri ktorom sa cieľavedome formujú didaktické spôsobilosti, ako pedagogická kvalita, závislá od osobných vlastností a schopností, teoretických vedomostí a pedagogických skúseností. Je prirodzeným prostredím pre integráciu jednotlivých poznatkov z jednotlivých disciplín, ktoré tvoria obsah učiteľského štúdia. Táto syntéza poznatkov utvára celostne všestrannú predstavu o výchovno-vzdelávacom procese, pedagogických javoch, utvára základ profesionálnej práce učiteľa. Prax určitým spôsobom odráža predchádzajúcu teoretickú výučbu a jej výsledky do istej miery signalizujú klady a nedostatky v celom systéme učiteľského vzdelávania. Účinne môže pôsobiť na jednotlivé zložky prípravy vo vzťahu k učiteľovi aj k študentovi, prax sa stáva spätnou väzbou.“

Uvedení autori chápu pedagogickú prax rôzne: ako prostriedok, zdroj rozvoja, či spätnú väzbu, ktorá odráža predchádzajúcu teoretickú výučbu. Všetci jej však pripisujú dôležitú úlohu v integrácii medzi teóriou a praxou v procese prípravy na profesiu učiteľa.

Pedagogická prax a jej jednotlivé formy vytvárajú podmienky pre postupné osvojovanie základných pedagogických schopností, zručností, čím sa formujú predpoklady pre výkon profesie učiteľa. Prax počas vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov je dôležitým nástrojom k overovaniu a kontrole, je ako „zrkadlo“, v ktorom sa odráža to, ako tento proces prípravy postupuje a aké výsledky sa v ňom dosiahli. Na základe analýzy, sebareflexie

a hodnotenia pedagogických výstupov počas pedagogickej praxe je možno hodnotiť úroveň a kvalitu teoretickej prípravy alebo dokonca vysloviť spoľahlivú prognózu o tom, akými učiteľmi budú jednotliví študenti, keď po skončení štúdia nastúpia do škôl (Čelinák, 2001).

V súčasnosti prax – praktická príprava je tvorená samostatnými vyučovacími predmetmi, ktoré sa realizujú izolovane od teórie.

Učiteľská prax by mala byť priamou súčasťou kurzov odborovej didaktiky, ktorá by okrem vysvetlenia relevantnej teórie a didaktickej prípravy študenta na vyučovanie mala zabezpečovať novo chápanú integráciu teórie a praxe, teda položiť svoje ťažisko na reflexiu procesu a obsahu činností učiteľa, žiaka a ich edukačných efektov. Takzvaný rozbor, resp. hospitačný rozbor, by univerzitný didaktik nemal nechávať iba na učiteľa a praktika v škole, ktorý používa každodenný praktický pojmový aparát a obvykle nekonfrontuje prežitú edukačnú procesy s teoretickými koncepciami v odbornej diskusii. Práve didaktik by mal realizovať profesionálny dialóg po akcii – pomáhať študentovi tvoriť didaktickú interpretáciu výučby. To zároveň predpokladá koncepčne tak nastaviť optimálnu hladinu náročnosti didaktického kurzu, ktorá by umožnila študentovi selektovať medzi udalosťami praxe tie, ktoré sú podstatné pre rozvoj žiaka v relevantnom kontexte (Kosová, 2009).

Za najväčšiu chybu v príprave učiteľov sa považuje to, že sa stále orientujeme na „predmety,“ t.j. na špecialistov na matematiku, slovenčinu, dejepis, telocvik, geografiu, hudobnú výchovu, výtvarnú výchovu

atď., nie na učiteľov. Absentuje dobrá didaktická príprava. Absolventi sú dobrými hudobníkmi, dejepisármi, matematikmi, ale nevedia naučiť svoj predmet, nevedia vzbudiť lásku k predmetu a už vonkoncom nevedia riešiť disciplinárne problémy svojich žiakov (Zelina, 2000).

3 Pedagogická prax na UMB v súčasnosti, jej druhy

Počas praxe by si mali študenti overiť a upevniť doterajšie získané teoretické vedomosti z pedagogiky, didaktiky, psychológie a z odborných predmetov. Taktiež by sa mali naučiť analyzovať prácu učiteľa a žiaka, osvojiť si tvorivé spôsoby riešenia úloh, vedieť vykonávať výchovno-vzdelávaciu prácu v škole, vypestovať si kladný vzťah a stály záujem k učiteľskému povolaniu.

Študenti počas vysokoškolskej prípravy na výkon učiteľského povolania absolvujú rozličné druhy praxe, ktoré by mali na seba nadväzovať z hľadiska času, obsahovej postupnosti a riadiacej náročnosti. Na UMB v Banskej Bystrici je do učebných plánov zaradená hospitačná (náčuvová) a výstupová (priebežná a súvislá) pedagogická prax. Pedagogická prax je súčasťou učebného plánu štúdia. Cieľom pedagogickej praxe je umožniť študentom sledovať výučbu predmetov ich študijnej aprobácie v reálnom vyučovacom prostredí a získať praktické skúsenosti s vyučovaním predmetu a vytvoriť im priestor na uvedomenú a aktívnu tvorivú vyučovaciu prácu.

Úlohou študenta je počas praxe podrobne preštudovať učebné plány, učebné osnovy a učebnice predmetov študovanej aprobácie. Po konzultácii s cvičným učiteľom

a didaktikom odborného predmetu si študent spracúva podrobné prípravy, na základe ktorých odučí stanovený počet hodín na každom type školy z oboch predmetov študovanej aprobácie (Osvaldová, 2016).

Náčuvová prax sa realizuje z každého aprobačného predmetu, umožňuje študentovi vniknúť do pedagogickej reality prostredníctvom priameho pozorovania pedagogickej činnosti učiteľa na vybranej škole v priebehu edukačného procesu (Osvaldová, 2016).

Priebežná pedagogická prax umožňuje študentom vniknúť do pedagogickej reality prostredníctvom vlastných výstupov, kde by mali uplatniť nadobudnuté vedomosti, získané skúsenosti a vlastné manažérske predpoklady. Konfrontujú vlastné postoje s názormi a skúsenosťami učiteľov vysokej a cvičnej školy, ale aj s názormi študentov praxovej skupiny. Stretávajú sa s rozličnými problémovými situáciami, ktorým sa učia predchádzať a riešiť ich (Osvaldová, 2016).

Z hľadiska sústavného a kompaktného vplyvu na osobnosť študenta má v systéme pedagogických praxí významné miesto **súvislá pedagogická prax**. Je vyvrcholením odborno-metodickej a pedagogickej prípravy študenta na budúce povolanie (László, 2001). Cieľom súvislej pedagogickej praxe je umožniť študentom v reálnych podmienkach základných a stredných škôl vykonávať učiteľské aktivity zhodné s ich profesijnou orientáciou, vytvoriť študentom také podmienky, aby postupne prechádzali z pozície študent do pozície učiteľ. Obsahovo je zameraná na náčuvy a priamu výchovno-vzdelávaciu činnosť a analýzu vyučovacích hodín.

3.1 Zastúpenie pedagogickej praxe v učebných plánoch učiteľských fakúlt na UMB

Pedagogická prax je na učiteľských fakultách UMB v Banskej Bystrici pre študentov všeobecno-vzdelávacích predmetov zaradená v jednotlivých ročníkoch nasledovne:

- Podľa neštruktúrovaného štúdia, ktoré sa realizovalo do AR 2009/2010:

V pôvodnom neštruktúrovanom štúdiu bola pedagogická prax zastúpená od 3. ročníka štúdia. Konkrétne hospitačná prax z 1. aprobačného predmetu a 2. aprobačného predmetu prebiehala v 3. ročníku letného semestra v rozsahu 26 hodín za celý semester za obe aprobácie. Priebežné praxe za oba aprobačné predmety boli nasadené v ZS v štvrtom ročníku súhrnne v rozsahu 52 hodín za semester. Priebežnú prax z oboch aprobačných predmetov študenti absolvovali aj v štvrtom ročníku v LS v rozsahu taktiež 52 hodín za semester. Súvislá prax prebiehala v piatom ročníku v LS v rozsahu 8 týždňov za obe aprobácie. Všeobecná didaktika bola nasadená už v druhom ročníku v rámci letného semestra v rozsahu 3 hodiny za semester (Sprievodca štúdiom, 2004/2005).

- Podľa akreditácie platnej do akademického roka 2014/2015:

V pôvodnom štruktúrovanom štúdiu je pedagogická prax zastúpená len v magisterskom štúdiu – v 1. ročníku Mgr. štúdia je v zimnom semestri Prax náčuvová 1. aprobačný predmet a 2. aprobačný predmet (súhrnne

v rozsahu 13 hodín za obe aprobácie), v letnom semestri Prax priebežná 1. aprobačný predmet a 2. aprobačný predmet (súhrnne v rozsahu 26 hodín za obe aprobácie), v druhom ročníku je to Prax priebežná 1. aprobačný predmet a 2. aprobačný predmet v ZS (súhrnne v rozsahu 26 hodín za obe aprobácie) a v LS je to Prax súvislá 1. aprobačný predmet a 2. aprobačný predmet (súhrnne v rozsahu 26 hodín za obe aprobácie). Ako sme už spomínali, súčasťou je aj predmet Didaktika, ktorý sa realizuje počas 1. ročníka Mgr. štúdia, ale zväčša súčasne s predmetovými didaktikami (Sprievodca štúdiom, 2009/20010).

- Podľa akreditácie platnej od akademického roka 2015/2016:

Zmena nastala podľa novej akreditácie, kde sa Didaktika presunula do Bc. štúdia – realizuje sa v 3. ročníku. V pôvodnom štruktúrovanom štúdiu je pedagogická prax zastúpená len v magisterskom štúdiu – v 1. ročníku Mgr. štúdia je to v zimnom semestri Prax náčuvová 1. a 2. aprobačný predmet (súhrnne v rozsahu 26 hodín za obe aprobácie), v letnom semestri Prax priebežná 1. a 2. aprobačný predmet (súhrnne v rozsahu 52 hodín za obe aprobácie), v druhom ročníku je to Prax priebežná 1. a 2. aprobačný predmet v ZS (súhrnne v rozsahu 52 hodín za obe aprobácie) a v LS je to Prax súvislá 1. a 2. aprobačný predmet (súhrnne v rozsahu 60 hodín za obe aprobácie) (Akreditačný spis 2015/2016).

Tab. 1 Zastúpenie a časová dotácia jednotlivých praxí na jednotlivých fakultách PF UMB

	Akreditácia do AR 2008/2009	Akreditácia do AR 2014/2015	Akreditácia od AR 2015/2016
Náčuvová prax 1. aprobačný predmet	13h/ semester	6,5h/ semester	13h/ semester
Náčuvová prax 2. aprobačný predmet	13h/ semester	6,5h/ semester	13h/ semester
Priebežná prax 1. aprobačný predmet	26h/ semester	13h/ semester	26h/ semester
Priebežná prax 2. aprobačný predmet	26h/ semester	13h/ semester	26h/ semester
Priebežná prax 1. aprobačný predmet	26h/ semester	13h/ semester	26h/ semester
Priebežná prax 2. aprobačný predmet	26h/ semester	13h/ semester	26h/ semester
Súvislá prax 1. aprobačný predmet	4 týždne	13h/ semester	30 hodín/ semester
Súvislá prax 2. aprobačný predmet	4 týždne	13h/ semester	30 hodín/ semester

Zdroj: Akreditačné spisy jednotlivých fakúlt UMB 2008/2009; 2014/2015; 2015/2016

Za efektívny považujeme model pedagogickej praxe, ktorý bol realizovaný v neštruktúrovanom štúdiu – prax začínala už v 3. ročníku v LS z oboch aprobačných predmetov. Všeobecná didaktika bola nasadená už v druhom ročníku v rámci letného semestra v rozsahu 3 hodiny za semester. Z daného vyplýva, že pri realizácii praxe mali študenti osvojené teoretické základy, poznali základné pedagogické javy a pojmy, jednotlivé elementy ovplyvňujúce edukačný proces. V súčasnom období v rámci štruktúrovaného štúdia možno pozitívne hodnotiť preradenie predmetu Didaktika do bakalárskeho štúdia a to z dvoch hľadísk: v prvom sa jedná o nadväznosť medzi všeobecnou didaktikou a predmetovými didaktikami. Ako sme spomínali, v predchádzajúcom období častokrát dochádzalo ku kolízii – súbehu všeobecnej Didaktiky a predmetových didaktík. V druhom hľadisku sa jedná o predbiehanie, prípadne súbeh didaktiky a praxí – študenti častokrát nemali osvojené teoretické základy edukácie potrebné pre analýzu vyučovacích hodín na pedagogickej praxi. Stále však pretrváva nevyhnutná potreba zvýšenia hodín pedagogickej praxe, ale najmä vytvoriť podmienky na efektívnu realizáciu a následný rozbor odučených hodín. To nielen učiteľmi, ktorí vedú študentov na praxi, ale súčasne aj didaktikom z konkrétnej katedry, aby nastala konfrontácia názorov učiteľov z praxe s pojmovým aparátom didaktika pôsobiaceho na vysokej škole. To si však vyžaduje vznik cvičných škôl a štatút cvičných učiteľov, ktorí by mali

vytvorené podmienky na svoju činnosť – finančnú, časovú, priestorovú. Práve vzájomný dialóg medzi študentmi, učiteľmi z praxe a odborníkmi z vysokej školy je predpokladom pre zefektívnenie vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov. Erudované podnety je možné získať priamo z praxe, pretože práve prax slúži ako zdroj impulzov potrebných pre skvalitnenie a zefektívnenie teórie.

Okrem spomínaného zvýšeného počtu hodín by vhodným prostriedkom mohlo byť zhotovovanie videozáznamov z jednotlivých vyučovacích hodín, ktoré by sa mohli využiť ako materiál vhodný na analýzu jednotlivých pedagogických javov a situácií. Práve tu by bolo možné skúmať jednotlivé didaktické javy, analyzovať ich a vyvodzovať inšpirácie pre vyučovanie a prax študentov.

4 Záver

V závere možno konštatovať, že integrácia teórie a praxe je stále aktuálnou a rozpracovanou témou. Súčasne by sme chceli upriamiť pozornosť na problematiku počtu hodín pedagogickej praxe – nevyhnutnou podmienkou pre skvalitnenie vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov je zvýšenie počtu hodín pedagogickej praxe. Nevyhnutnou sa stáva aj otázka zriadenia cvičných škôl a cvičných učiteľov, v ktorých by bol vytvorený priestor na realizáciu praxe a dôslednú analýzu vyučovacích hodín, čím by sa zabezpečila aj integrácia praktickej prípravy s teoretickou.

Literatúra

Akreditačný spis Pedagogická fakulta Univerzity M. Bela v Banskej Bystrici, 2015/2016. Nepublikované.

Čelinák, Š. (2001). Integrácia pedagogickej praxe v rámci prípravy budúcich učiteľov. In: Pedagogická konferencia 5. Význam pedagogickej praxe v profesijnom raste učiteľov. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou Nitra: PF UKF.

László, K. (1996). Teória a prax vo vzdelávaní učiteľov. Banská Bystrica: PdF UMB.

László, K. (2001). Vzťah medzi teóriou a praxou v učiteľskom vzdelávaní. In: Pedagogická konferencia 5. Význam pedagogickej praxe v profesijnom vzdelávaní učiteľov. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Nitra: PF UKF.

Lemešová, M. (2013). Teória, teória, teória... : realita a ideál učiteľskej pregraduálnej prípravy očami študentov. In Efektivita vzdelávania v proměnách společnosti [elektronický zdroj]. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, [CD-ROM].

Melicher, A., a kol. (2000). Dokumenty k pedagogickej a odbornej praxi. Bratislava: FTVŠ UK.

Osvaldová, Z. (2016). Metodické usmernenie k pedagogickej praxi. Interný materiál. Cit. dňa 02.05.2016, 14:33. Dostupné online: <http://www.pdf.umb.sk/katedry/katedra-pedagogiky/pedagogicka-prax/>

Spríevodca štúdiom pre akademický rok 2004/2005. 1 vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2004.

Spríevodca štúdiom pre akademický rok 2009/2010. 1 vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2009.

Švec, V. (1994). Ke vztahu pedagogické teorii a praxi v přípravě a dalším vzdělávání učitelů. Pedagogická orientace, 12-13, 26-32.

Višňovský, L. (1996). K základným otázkam komplexnosti v príprave učiteľov. In: Vysokoškolská príprava učiteľov. Vedecko-pedagogická konferencia s medzinárodnou účasťou. 1. časť. Banská Bystrica: PF UMB.

Zelina, M. (2000). Možno byť ľudský aj náročný zároveň. Učiteľské noviny, 50(8).

.....
PaedDr. Simona Sámelová, PhD.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Ružová 13

974 01 Banská Bystrica

simona.samelova@umb.sk

V POČÁTCÍCH – OBZORY TEORETICKÉHO ZKOUMÁNÍ ROMSKÝCH POHÁDEK

AT THE BEGINNING – THE HORIZONS OF THEORETICAL RESEARCH OF ROMANY FAIRY TALES

Stanislava Ševčíková, Masarykova univerzita, Brno, Česká republika

Abstrakt: Romská slovesnost, především vyprávění a pohádky (vakeriben, paramisa) patří nezastupitelně do pokladnice literatury Romů a i pokladnice území České a Slovenské republiky. V příbězích, z nichž pedagogové a pomáhající pracovníci mohou čerpat ve své práci, jsou vyjádřeny hodnoty Romů, podobně také romipen, romský zákon a další témata v průřezu dějinami. V následující teoretické studii budou přehledově představeny teoretická východiska studia pohádek: a to „pohádka a pojmy související“, „přístupy k výzkumu pohádek“ a „romská lidová slovesnost“ koncentrovaná do tématu romských pohádek předávaných orální tradicí.

Klíčová slova: romské pohádky, studium pohádek, romská lidová slovesnost, paramisa, romipen

Abstract: Romany folk's art, mainly stories and fairy tales (vakeriben, paramisa) is un-susitutable part of the treasure of Romany and the literature in the Czech and Slovak republic. Teachers and other helping professions can use its variety and richness of the tales, where are the values of Roma expressed, such as romipen, Romany law and other values in the running of the history. In the presented study there will be introduced the theoretical concepts of the studies of Romany folks tales. The author deals in this theoretical research with the topics „folks tales and the related terms“, „approaches to the study of folks tales“ and „Romany folks tales“ concentrated into the topic of Romany tales passed by oral tradition.

Key words: romany folk tales, study of folk tales, romany folk art, paramisa, romipen

Motto: *Tatínek nás nikdy nebil, když jsme zlobili, řekl: Ty jsi jako tamten v té pohádce!..* Romský výtvarník Ruda Dzurko, volně dle výstava *Bylo, nebylo...; Kaj sas, kaj nasas, guleja bachtaleja...* (Romské pohádky) v Muzeu romské kultury

1 Úvod

Problematika výzkumného zkoumání romských pohádek je tematikou novou, nejen v českém a slovenském kontextu, kde se významně zasloužila zakladatelka (české) romistiky, indoložka Hübschmannová (1981, 1996, 1999, 2003) a také Šebková (1994, 2001), nebo etnoložka a spoluzakladatelka české romistiky Davidová (2001, 2004), neboť jejich etnografické výzkumy se odehrávaly především ve slovenských romských osadách. Podobně i ve světovém kontextu je velmi nesnadné nalézt samostatné studie na téma zkoumání romských pohádek, na Slovensku je možné jmenovat inspirativní práce Hlebové (např. 2009, 2010, 2015). Položíme-li si otázku po důvodech nedostatku odborných statí s reflexemi romských pohádek, jednou z možných odpovědí může být skutečnost, že Romové sami sebe vymezili jako samostatný národ až v roce 1971 na 1. světovém kongresu Romů ve Velké Británii, v kontextu české a slovenské společnosti se romská inteligence, která by se cítila povolána studovat a reflektovat vlastní kořeny a tradice, stále teprve rodí a vyvíjí. Hovořím-li tedy dále o romských pohádkách, mám na mysli pohádky původně předávané orálně a zaznamenané převážně folkloristickými výzkumníky, nikoli novější autorské pohádky inspirované pobídkami např. Hübschmannovou, ačkoli budou zmíněny. Romský jazyk je novoidický indoevropský jazyk, kam patří

hindština, bengálština, paňdžábština a romština (Šebková & Žlnayová, 2001). V roce 1990 se Romové v romské organizaci „Romani Union“ pokusili o sjednocení romštiny na celém světě (tento projekt je momentálně ve zkušebním provozu), vytvořili jednotnou abecedu a společnou pravopisnou normativu (srov. také Wagner, 2007 o původu Romů). Vymezení sebe jako „Rom“ je podle Beníška (2006) sebeidentifikační prostředek mluvčího. Romové podle Šebkové (1995) stále používají nikoli kauzální myšlení jako evropská majorita, ale stále můžeme nalézt reliktů orientálního myšlení, které je založeno na vyprávění, příbězích a imaginaci spojené s přesahem materiálního a imaginárního světa.

V následujících řádcích budou přehledově představeny teoretická východiska studia pohádek: a to „pohádka“, „přístupy k výzkumu pohádek“. Konceptualizace těchto základních pojmů bude klíčová pro analýzu romských pohádek formou obsahové analýzy (Patton, 2002) textu, a to témat rodiny a romipen (srov. Hlebová, 2010, 2015; Ševčíková, 2013a) a témat hodnot životního postoje (srov. Hlebová, 2010, 2015; Ševčíková, 2013b). Odborná reflexe těchto témat může napomoci k posílení identity sociálně vyloučené komunity Romů a také vzájemnou komunikaci mezi romským etnikem a majoritou. (srov. např. Bittnerová, Doubek & Levinská, 2011). Pro respekt majority a romská minority, jejich vzájemný dialog a uznání, „vyjádření si úcty“, jak by řekli Romové (srov. Hübschmannová 1999; Hlebová, 2010, 2015), je nezbytné vzájemné poznání, porozumění východiskům a zvykům, porozumění hodnotám své vlastní kultury.

Romské pohádky (srov. Hübschmannová 1999; Mode 1983, 1985a, 1984, 1985b; Lacková 1999; Bartos 1964; Hlebová, 2010, 2015 a další), tak jak je Romové sami o sobě a sami sobě rozprávějí při různých příležitostech, a tak, jak byly sesbírány, popř. autorsky stvořeny a napsány (srov. Lacková, 1999) obsahují velké množství stop a indicií v příbězích, z nichž je možné usuzovat na sebepojetí Romů, tedy na to, jak se odráží vnímání Romů samých v interakci s životními podmínkami a životními situacemi, do nichž se dostávají. V romských pohádkách je možné hledat i způsoby vyrovnávání se s nesnadnými životními situacemi.

Nejprve se tedy pokusím stručně načrtnout vývoj literárního druhu pohádky od nejstarších dob do poloviny 18. století, kdy folkloristé začali ústně tradované pohádky zapisovat a publikovat.

2 Pohádka obecně a pojmy související

2.1 Definice pojmu pohádka

Pod pojmem pohádka budu v následujícím textu pokládat vyprávěný příběh, který je obsažen v lidové tradici a jsou v něm k nalezení prvky fantazie, fabulace, ale i poučení a pobavení (srov. Propp 2008).

2.2 Funkce pohádek a lidové slovesnosti obecně

Lidová slovesnost, pohádky a obecně všechny příběhy, které si vyprávěl prostý lid, tehdejší nevolníci, v sobě obsahoval podle Bachtina (1988) dimenze estetické a etické. Estetická dimenze dávala běžnému tvrdému životu transcendentní

přesah, podobně jako příležitost účastnit se náboženského života. Lidová slovesnost a pohádky plnily i etickou či normativní funkci – upozorňovaly na existenci etických a společenských norem a referovaly o jejich nedodržování. Dospělí ať už v tropické Africe nebo na Dálném Východě či na amerických pampách se odedávna těšili na vyprávění o čemkoli ze života bájných reálných hrdinů (Thompson, 1977). V pohádkách hrál svou roli náboženský a kosmologický element, protože lidé chtěli vědět, kdo je člověk, jaký je původ světa a života v něm a jaké bude jeho završení, jak pregnantně formuloval I. Kant svými otázkami: Kdo jsem? Odkud přicházím? Kam směřuji? (srov. Scruton, 1995).

Vyprávění realizuje také funkci společenskou, neboť vyprávění se uskutečňovalo v setkáních s druhými lidmi (srov. Buber 1969) a funkci užitečné náplně volného času spojené se vzděláváním jak dětí, tak dospělých a k upevnování kolektivní identity a skupinových hodnot (romipen) (Hübschmannová, 1998). Lidová slovesnost a pohádky dávaly vypravěčům příležitost realizovat hereckou roli (srov. Bachtin, 1988) a vyjádřit tak hloubky lidské duše v jedinečné interpretaci a dotvořením předávaného tradovaného jazykového útvaru.

Pomocí naslouchání pohádek a příběhů se posluchači senzibilizovali a učili internalizovat žádoucí vlastnosti dané kultury, zda je v dané společnosti být pilný a šetrný nebo velkorysý bohatýr či laskavý naslouchající hostitel a dobrý společník. Romové navíc v souvislosti se svým nomádkým způsobem života přebírali prvky kultury a tradic zemí, kterými procházeli (tradice Blízkého Východu nebo Rumunska).

Lidové příběhy či pohádky v sobě obsahovaly tradovanou moudrost, poučení, ale i prvek pro pobavení a pro získání nových návyků pro zvládnání obtížných životních situací v každodenním životě (srov. Peseschkian, 1996). Pohádky jsou také obrazem tehdejšího sociálního uspořádání a zaujímají k němu postoj (Thoennes, 2008). Vyprávěním pohádek se u Romů vedle naplnění společného času posilovalo společné vědomí (kolektivní identita komunity), ale i funkce výchovná a vzdělávací – pomocí vyprávění příběhů se předávala tradice romské zkušenosti s okolním světem i se sebou samými a v neposlední řadě se kultivoval romský jazyk (Hübschmannová, 1999, 2002). Funkcí romských pohádek z nomádského období se detailněji zabývá Hlebová (2010, 2015).

2.2.1 Vypravěči pohádek – paramisari

Vypravěči pohádek byli velmi kreativní lidé, kteří pro příběh či vhodné slovo neměli daleko, pracovali s fantazií a se známými motivy a syžety tak, jak posluchači a příležitost, ke které se sešly, dovolily. Profese vypravěče byla velmi ceněná, ne každý měl dar zapamatovat si dlouhé příběhy, kombinovat je a v neposlední řadě zaujmout posluchače. Hübschmannová (1996) poznamenává, že se osobně účastnila vyprávění romské pohádky, které trvalo přes 10 hodin.

Ortutay (1966) uvádí příběh lidového vypravěče, který formuloval následující vyznání:

„Někdy mi zabralo i týden, než jsem skončil vyprávění jedné pohádky. Může se začít s čímkoliv. Se stolem nebo s talířem, nebo s něčím jiným, jak to zrovna přijde.

S pohádkou je to stejné jako s tímhle mladým stromkem, víte? Roste, zastříhne se, oroubuje se a vyčistí, dostane větve, listy a plody. Prospívá jako lidská bytost. Kdo může říci, co z něho bude? S pohádkami je to taky tak. Jednou jsem začal pohádku o dívce, jak našla krabičku. Zvedla ji a prohlédla, otevřela a hle, uvnitř byl drak. Trvalo mi celý týden, než jsem vypověděl, co se jí všechno přihodilo. Pohádku můžeme protahovat tak dlouho, jak se nám hodí, ovšem za předpokladu, že má nějaký základ. Potom ji lze vytvořit téměř ze všeho.“ (Ortutay, 1966)

I jiné tradice mají své vypravěče, v Orientu například příběhy šířili putující dervišové (derviš je muž, který náleží do některého z náboženských bratrstev, popř. může být muslimský žebravý mnich, který putuje po kraji a svůj denní chléb získával žebráním, modlitbou či právě vyprávěním příběhů). Tyto příběhy obsahovaly kromě prvku pobavení i zrnka náboženské zkušenosti a moudrosti, mnohdy i části z Koránu. Lidé se k naslouchání vyprávění příběhů a pohádek scházeli na nejrůznějších místech, v kavárnách – tradičních místech pro setkávání v Orientu, ve speciálních sálech, postavených právě pro tento účel, ale i v rodinném kruhu (Peseschkian, 1996). Postupem času se vypravěčství v Orientě stalo regulérní profesí, protože na vypravěče byly kladeny nemalé požadavky: musel dokázat zapamatovat si množství dlouhých příběhů, udržet kontakt s publikem, pobavit ho, vzbudit v něm hluboké emoce jako je smích, pláč, soucit. (srov. Peseschkian, 1996).

Dělení pohádek na výše uvedené typy s sebou nese i rozdíl v osobně vypravěče. Charňi paramisa si pamatuje téměř

každý v komunitě a je schopný je vyprávět při různých příležitostech, naopak bari paramisa a viteziko paramisa si dokáže pamatovat a ozvláštnit svým osobitým stylem pouze někdo a až tito vypravěči bývají v komunitě oceňováni jako žádání a vyhledávání vypravěči. Hübschmannová (1999) uvádí svědectví, že v 70. letech 20. století v romských osadách lidé dávali přednost pohádce před televizí (která tehdy platila za znak lepšího blahobytnějšího života) a pohádky se namísto televize vyprávěly i třikrát týdně. Dle svědectví pamětníka Josefa Slivky (Hübschmannová, 1999) se pohádce „nevyrovná ... ani Angelika“ (barvitý romantický filmový příběh s několika díly). Kontext vzniku romských pohádek je určován sevřeností života romské komunity. Každá komunita byla Romům sama sobě domovem a vlastní.

2.2.2 Příležitosti vyprávění romských paramisa – Pro paramisa

Pojmem Pro paramisa neboli „na pohádky“ je označováno takové shromáždění, při nichž jsou vyprávěny pohádky (Hübschmannová, 2002). Shromáždění Pro Paramisa, měly svá jasná pravidla, která ve svém zájmu dodržoval každý, v opačném případě by byl označen za degeš, nevychovaného a hrubého člověka (srov. Hübschmannová, 2002). V létě se pohádky vyprávěly venku, u ohně, pod širým nebem, v zimě se shromáždění scházelo v největší místnosti v osadě. Majiteli se náleželo něco přinést za pronájem jeho obydlí, a to buď ve formě peněz, nebo chudí lidé mohli přinést i jen dřevěné polínko k vytápění. Vypravěč dostal jako vyjádření díky tabák.

Hübschmannová (2002) uvádí, že na shromážděních Pro Paramisa nebyl vítán

alkohol ani jídlo. Od posluchačů bylo očekáváno, že nebudou skákat vypravěči do řeči, ale budou jeho řečnický a vypravěčský výkon hodnotit neverbálně (vzdechy, výkřiky a dalšími výrazy)

Přestože romské pohádky jsou doménou mužů, ženy mohou svůj vypravěčský um také ukázat, byť především v rodinném kruhu, kde pohádky mohou vyprávět své rodině, dětem, vnukům, pravnučkám. Hübschmannová (1999) poznamenává, že jde především o dospělé děti a vnuky, jimž se pohádky vyprávějí.

Pohádky se vyprávěly i u jiných příležitostí než na specifických shromážděních. Pro Paramisa, a to např. u vartování s mrtvými (srov. Hlebová, 2010; Ševčíková, 2004), popř. jen tak u ohně při společném posezení s celou širší fajtou (rodinou).

2.3 Pohádka jako slovesný útvar - vyprávění

Kultura jako produkt lidského usilování a kulturní artefakty se šířily především pomocí vyprávění. V evropské tradici byla tato vyprávění sdílenými představami o vzniku světa a jeho možnostech jeho udržení, o společných představách, jak žít dobrý život v souladu se sebou samým, svým okolím. Kronikář maďarského krále Bély III. na přelomu 12. a 13. století o tehdejších pohádkách píše pohrdlivě, že jde o „nepravdivé báje vesničanů“ a „žvanivé popěvky žertěů.“ (Ortutay, 1966). Ortutay (1966) tento výrok interpretuje jako kontrast pohledu kronikáře vyžadujícího historickou přesnost versus potřeba lidu se pobavit a povzbudit. Není jasné, zda šlo o pohádky ve smyslu, jak je známe my, ale je možné tyto příběhy prostých lidí

– mnohdy nevolníků, srov. Ortutay (1966) společně s Utterem (Brednich, 2009) označit za lidová vyprávění. Přesto, jak Ortutay (1966) uvádí, mnoho detailů z těchto vyprávění bylo využito kronikářskou literaturou v období od 12. do 16. století, tedy do vynálezu knihtisku.

Ortutay (1966) zmiňuje, že v 18. století se na území Uher stalo vyprávění a naslouchání pohádkám velkou módou především mezi zámeckými slečnami a mladíky, kteří dychtivě naslouchali pohádkovým příhodám vyprávěným cikánskými nevolníky. Při vzniku a vývoji pohádek a lidových vyprávění se vlivy dvora, církevní a lidové se navzájem prolínal. Podobně v pozdější novověké české tradici do 19. století známe vyprávění pohádek z tzv. táček, přátelského posezení mezi sousedy (Machek, 2010), kdy ženy za zimních večerů draly peří, držely „černou hodinku“ a povídaly si nejrůznější příběhy, přes veselé, po strašidelné, s poučením i snahou povzbudit. Děti nebyly hlavním objektem těchto setkání, ale mohly naslouchat zábavě dospělých. Významný mezník v šíření produktů lidské kultury nastal po vynálezu knihtisku na přelomu let 1447 a 1448 Johannem Gutenbergem. Kulturní bohatství se zapisovalo do knih, které se šířily i do jiných než nejvzdělanějších vrstev, jinými slovy – mezi lid, jemuž tištěné knihy nebyly do té doby přístupné. Tento trend tištění knih měl ovšem i opačný efekt, tradované příběhy, lidová vyprávění podle Uttera (Brednich, 2009) byly zapísány do tištěné knižní podoby a mohly se šířit za hranice lokality, ve které byly tradovány. Vznikaly nové podoby pohádek a zůstaly zachovány pouze syžety (viz Atti Aarne). Další rozvoj tohoto směřování dostat co nejvíce produktů lidské kultury

k co největšímu počtu lidí za co nejkratší dobu můžeme spatřovat i od konce 19. století, kdy postupně nahrazují face to face vyprávění v komunitě hromadné sdělovací prostředky jako je film, rozhlas, televize.

Hlebová (2010) zmiňuje romského básníka a spisovatele Bangu, který v pohádkách nachází „největší bohatství“ chudých. V pohádkách lidé žijí svobodný život, ve kterém je nikdo nepronásleduje a neutlačuje, mohou být ve svých očích hrdiny.

2.4 Percepce vyprávění pohádek

Pohádky se pro dospělé staly příjemným odpočinkem. Vyprávění příběhů a pohádky vnímala každá společenská vrstva odlišně, chudí jako jednu z mála příležitostí pobavit se a ulehčit obtížnému životu (srov. Hlebová, 2010, 2015), bohatí jako možnou formu zahálky a marnosti. Náhorný je příklad z kázání maďarského kazatele György Verestói z roku 1783:

„Nevěřím, že je ještě jiný národ s takovým množstvím hloupých pohádek a povídalek o zemi kouzel, jako jsou Maďari. Takové nicotné tlachání zaměstnává dokonce i děvčata při kaláku a v přádelně (pozn. Autorky: Kalák je forma dobrovolné práce mezi rolníky, která byla obvyklá v Sedmihradsku.). Líní učedníci posedávají kolem tržiště marnosti a namísto práce zabíjejí čas vymýšlením kouzelných králů a začarovaných panen, ba i čarovných ořů. Nevědí však, o čem mluví; svými nezralými a zmatenými mozky přisuzují kouzelným bytostem božskou moudrost.“ (Ortutay, 1966)

Použití analogie z Maďarského Sedmihradska je podle mého přesvědčení oprávněné, V Maďarsku a především v Sedmihradsku

žily početné skupiny Romů, které později migrovaly na území dnešní Slovenské republiky a dále pak do České republiky, jedná se o analogii podobného kontextu

3 Pohádka jako předmět výzkumu

3.1 Folkloristický přístup – Prvopočátky výzkumu pohádek

Od poloviny 18. století se dá v romantismem ovlivněné Evropě najít úsilí o zapisování toho, co se tradovalo v ústní „lidové tradici.“ V roce 1765 publikoval romantický básník a biskup Thomas Percy sbírku balad *Reliques of Ancient English Poetry*. V německém lingvistickém prostoru, který je českému a slovenskému teritoriálně i myšlenkově ne zcela vzdálený, je možné uvést dílo spisovatele, filosofa a protestantského kazatele Johanna Gottfrieda Herdera z roku 1778/1779, a to *Stimmen der Völker in Liedern* (Hlasy lidu v písních) (srov. Köhler-Zülch in Schmitt, 1999). Evropská věda v 19. století ve výzkumu pohádek se vyznačuje sběratelským obdobím „z úst lidu sesbíráno, pravdivě předáno“ (Köhler-Zülch in Schmitt, 1999). To, co se do té doby přenášelo ústní tradicí, badatelé nově vzniklé vědy folkloristiky co nejvěrněji zapisovali a předávali k šíření v knižní, tištěné podobě. Tento diskurs „věrně přetlumočit tradici“ nesenou lidem do knihy nedrželi bratři Jakob a Wilhelm Grimmovi a byli za to v tehdejší době také náležitě kritizováni (Köhler-Zülch in Schmitt, 1999). Romské pohádky v České a Slovenské republice takto zkoumány nebyly, především z důvodu priorit tehdejších literárních badatelů především v oblasti českého a slovenského jazyka a také z důvodu absence romské inteligence, které

by svou lidovou slovesnost reflektovala a zkoumala sama.

3.2 Etnografický přístup

Po etablování etnografie jako samostatné vědecké disciplíny, akcentuje ke zkoumání pohádek význam zkoumání celého kontextu vyprávění pohádek. Klade důraz na důkladné poznání a pochopení všech zvyků, které jsou spojeny s vyprávěním pohádek, včetně individuálních specifík jednotlivých vypravěčů. Pokládá za podstatné také poznat všechny pohádky, které každý vypravěč zná. Badatel nesmí opomíjet ani roli posluchačské obce v tradování ústního podání pohádek a při tvorbě kolektivního vkusu (srov. Ortutay, 1966; Geertz, 2000). Etnografický přístup byl vlastní zakladatelkám české a slovenské romistiky M. Hübschmannové, E. Davidové a H. Šebkové, J. Bělišové, D. Bangu, D. Hivešová-Šilanová, A. B. Mann (srov. Hlebová, 2010, 2011a, 2011b).

3.2.1 Přístup ke zkoumání pohádek z hlediska literární vědy

Naratologické přístupy k textu a literární věda

Pohádky je také možné zkoumat z pohledu teorie vyprávění, zaměřením se na narativní dimenzi textů. Narace se ve svém výzkumném úsilí koncentruje na proces vyprávění, rozlišuje autora a vypravěče v příběhu (srov. Genette, 2003; Chatman, 2008; Kubíček, 2007).

Vědecká klasifikace pohádek podle syžetů

Velmi zajímavé pro zkoumání témat nacházejících se romských

pohádkách je užitečný přístup zkoumání syžetů pohádek. Počátky tohoto přístupu jsou v Lipsku, kdy v letech 1913 – 1918 vyšel třídílný spis J. Bolteho a J. Polivky: *Annmerkungen zu der Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimms*. V tomto obsáhlém díle autoři ke každé pohádce bratří Grimmů uvádí její variace v pohádkách celého světa. Prameny z celého světa obsahovaly asi 1200 titulů (srov. Propp, 2008).

Zkoumání syžetů pohádek našlo své posluchače a pokračovatele, jedním z nich byl i Atti Aarne. Atti Aarne je představitel a jedním ze zakladatelů finské školy, který v roce 1910 publikoval svůj systém klasifikace pohádek, který se ve světě výzkumu pohádek prosadil po přeložení do angličtiny a důkladném rozšíření americkým folkloristou Stithem Thompsonem. Vznikl světově uznávaný Aarne-Thompson systém klasifikace pohádek podle syžetů (AaTh) (Propp, 2008).

Na německy psané dílo Bolteho a Polivky kriticky navazuje představitel ruské školy Propp (2008) a ve své pro badatelství v oblasti pohádek zásadní monografii „K morfologii pohádky“ z roku 1928 (srov. Propp, 2008) kritizuje své předchůdce (je nutno podotknout, že šlo o průkopníky ve výzkumu pohádek) a označuje jejich dílo za nikoli výzkumné, ale dokonce filosofické – diletantské (srov. Propp, 2008). Propp kritizuje velkou konkrétnost témat, ale chybějící přesah do obecné roviny.

Propp si klade za cíl badatelství o v oblasti pohádek rozšířit a dojít takové obecné úrovně a takové metody zkoumání pohádek, aby výsledné principy byly

aplikovatelné na všechny pohádkové příběhy ze všech kultur, ať by šlo o eskymáckou pohádku, pohádku z Orientu či od andských Indiánů, stejně tak pohádky ruských bohatýrů či pohádky Boženy Němcové. Proppovi (2008) nepostačuje genetický přístup, v té době hojně rozšířený, který zkoumal pohádky z hlediska jejich geneze, podle Proppa (2008) předtím, než badatel zjistí, odkud pohádka pochází, tak je schopen vysvětlit, co pohádka představuje. Pohádka jako útvar je totiž tak komplexní a mnohotvární, že je podle Proppa (2008) je třeba klasifikovat témata, která jsou v pohádkách obsažená.

Propp čerpal také z ruských formalistů, např. M. M. Bachtina (1980). Formální metoda si kladla především metodologické otázky než otázky ideí. Slovo ve formální metodě je slovem ve své empirické materiálnosti a konkrétnosti. Tím bylo slovo zvěčněno a oproštěno filosofických a náboženských konotací (Bachtin, 1980).

Propp (2008) dále diskutuje ošidnost dělení pohádek, jak to učinil např. Wundt (1923). Propp (2008) kritizuje nejednoznačnost pojmu „bajka“, neboť Wundt nedefinoval své pojetí tohoto pojmu. Dále Propp (2008) kritizuje pojem „žertovná pohádka“, protože podobný „žertovný“ motiv může být obsažen v hrdinské pohádce stejně tak v „morálně naučné“ bajce. A připojí-li se k tomuto „chaosu“ podle Proppa (2008) ještě dělení na syžety, pak se badatel octne v nerozlušitelné změti, kterou se Propp (2008) rozhodl uvést z chaosu do stavu, který je lépe přehlednější.

Ve 20-tých letech 20. století popularizoval americký vědec S. Thompson v USA Aarneho index z roku 1910, který byl původně

zpracován na finské a ostatní severské pohádkové motivy. Je autorem šestidílného Motif-Index of Folk-Literature z let 1932 až 1937 (Thompson & McDowell, 1996), který se používá dodnes pod názvem: Aarne-Thomson systém třídění pohádek. Katalog romských typů v pohádkách dosud nebyl vytvořen (Cech, 2006).

Doplňný a aktualizovaný systém klasifikace pohádek provedl svou publikací *The Types of International Folktales: A Classification and Bibliography* německý výzkumník pohádek Hans-Jörg Uther, který po nastudování nezměrných materiálů od antiky po současnost dopěl k názoru, že stávající systém Aarne-Thompson není dostačující. Etabloval se pojmem „lidová vyprávění“ pro označení pohádek (srov. Brednich, 2009) s tím, že Aarne-Thompson systém byl nedostatečný a zavedl novou klasifikaci: Aarne-Thompson-Uther (zkratka:ATU, www.oaks.nvg.org/folktales-types.html)

Romská lidová slovesnost je velmi široký pojem, který jistě stojí za úsilí se jím zabývat více do hloubky. M. Hübschmannová klasifikovala romskou lidovou slovesnost na formalizované žánry, do nichž je možné zařadit ty formy slovesnosti, které mají své názvy a pojmenování a svých formalizovaných charakterem se opakují. Další formou jsou neformalizované žánry, které bývají součástí větších formalizovaných celků podle typů tématu (Hübschmannová, 1988 in Hlebová, 2010).

Do pojmu romské lidové slovesnosti řadíme formalizované pohádky (paramisa), romské písně a nápěvy, recepty tradičních léčitelských metod, vyprávění ze vzpomínek na holocaust, vyprávění „sar čirlas

dživenas Roma“ neboli „jak žili Romové dříve“, nejruznější biografické příběhy (Hübschmannová, 1998). Pojem pohádky (paramisa) se dále ještě člení na mnoho dalších druhů (viz kapitola Romské pohádky – paramisa).

Vyprávění příběhů a pohádek (paramisa) a „vyprávěcí sešlosti“ (srov. Hübschmannová, 1998, 2002; Šebková, 2001) měly v tradiční romské komunitě významnou roli, paramisa sešlosti trvaly mnoho hodin (Hübschmannová, 1996) a posluchači neodcházeli pryč. Romskou lidovou slovesnost zúženou na pojem „vyprávění“ můžeme charakterizovat několika romskými slovy: vakeriben, paramisa, divano, garude lava. Uvedené pojmy v následujícím textu vysvětlím.

Kromě posílení sounáležitosti a pobavení ve volném čase se v rámci těchto „sešlostí“ na veřejnosti probíralo chování, které komunita chtěla posílit (např. nějaký významný čin, který měl získat uznání a následování), ale dávaly k diskusi a posouzení činy, které se již neměla opakovat, nebyly vhodné a komunitě škodily. Také děti se takovýchto „sešlostí“ účastnily a byly to pro ně příležitosti, jak si tříbit, co je pařivales neboli čestné a co je komunitou pokládáno jako *pre ladž* neboli pro ostudu (srov. Horváthová, 1998).

Velmi nosná a zajímavá je také lingvistická analýza romštiny, poněvadž z jazyka mimo jiné také vystupuje právě ona „duše národa“. Je jazyk orientován spíše na podstatná jména (stabilita) nebo na slovesa (dynamika)? Jak má zpracovanou strukturu slovesných časů? Jazyk vypovídá o pohledu jazykové skupiny na svět a o vztahu k němu. I v kontaktech s jinými

Romy působí jemné nuance dialektu jednotlivých skupin Romů. Nenápadnou formou dávají najevo odstup nebo blízkost, přijímání nebo distanci od partnera rozhovoru. Romové jsou podle romštiny orientováni na komunitní způsob fungování, se silným prvkem vzájemné pomoci.

Zachovávání vlastního jazyka znamená v neposlední řadě snahu o odlišení se od společnosti, ve které žijí, která jim ubližuje, a oni se tímto způsobem chrání. Vlastní jazyk vyvolává také pocity sebeúcty, hrdosti a nadřazenosti (srov. Liégeois, 1997). Běžným dorozumívacím jazykem mezi Romy je romština, avšak pod vlivem komunistického přístupu asimilace Romů byla vytlačena obsahově i strukturně chudou češtinou. Průměrný Rom dnes neumí správně ani romsky ani česky. Romštinu v současnosti zachovávají především olaští Romové, kteří dodnes pěstují tradice vyprávění a klasických romských pohádek, ve kterých romští hrdinové nabízí následovníhodné modely chování, možnost identifikace, jsou moudří, citliví a velmi humánní k dětem, ženám i starým lidem. Olaši jsou pokládáni za mistry ve vyprávění romských příběhů.

3.2.2 Vakeriben - vyprávění

Příležitostí k setkání komunity bylo nepoččetně. Volná forma se nazývala vakeriben (v překladu: vyprávění, příběh, mluvení, ale také nářečí) (srov. Hübschmannová, 2002). Hübschmannová (2002) pokládá některé formy vakeriben za buď částečně formalizované, nebo zcela neformalizované žánry epiky romské slovesnosti. To znamená, že někdy měly setkání vakeriben jasně danou strukturu a při některých příležitostech ne.

Různé kmeny Romů za vakeriben pokládaly jiné strukturované části romských vyprávění. Kalderaští Romové (Romové, kteří v tzv. druhé vlně romské migrace putovali z Rumunska do střední a západní Evropy, tedy i na území Čech v druhé polovině 19. století, srov. Achim, 2004) vytvořili specifický druh vakeriben, označovaný divano a znamenal běžný „přetřes“ každodenních událostí, na nich bylo „přetřásáno“ a hodnoceno jednání členů komunity (Hübschmannová, 2002). Servika Roma (výraz Servika pochází ze slova „Serbika“ tedy pocházející ze Srbska, označují se tak Romové na Slovensku, kteří se pokládají za „domácí“ srov. Hübschmannová, 2002) namísto vakeriben ve smyslu „přetřes každodenních událostí“ používají větnou konstrukci „o Roma vakeren“ neboli „Romové povídají“.

Hübschmannová (2002) pokládá vakeriben pal o mule neboli vyprávění mulech, dušičk zemřelých za nejvýznamnější a velmi oblíbenou formu vakeriben. Zkušenosti s komunikací s mrtvými jsou v romské tradici hojně rozšířené, a proto není divu, že podobné zážitky může v romské komunitě přidat leckterý člen. Proto tato vyprávění neměla jasnou předem danou strukturu jednoho vypravěče a posluchačů, přidávat své zkušenosti a tradované historky z rodiny mohl každý. Do této skupiny patří také vakeriben pal o dada neboli vyprávění o předcích, touto formou se předávaly paměti na jakkoli významné a hrdinné předky (Hübschmannová, 2002).

Při všech příležitostech, vakeriben nevyjímaje, měli posluchači, a to dospělí i děti, příležitost tříbit si své vnímání romípen (romského zákona a etických principů, je

možné tato shromáždění označit tedy za kontrolní, humanizační a vzdělávací.

3.2.3 Divano – přetřásání denního dne

Kalderaští Romové užívají výraz divano pro formu kritické „přetřásání“ příhod denního života a vyprávění z vlastního života nebo života blízkých lidí či rodinných příslušníků. I při tomto druhu vyprávění je příběh podle Hübschmannové (2002) podrobován laskavé, ale nesmlouvavé optice romského zákona romipen.

3.2.4 Garude Lava – hádanky

Hádanky jsou mezi servika Romy velmi rozšířené (srov. Hübschmannová, 2003). Jsou vyprávěny k pobavení a osvěžení mysli. Hádanky jsou podobné jakémuśi slovnímu fotbalu, kdy se lidé při nejruznějších příležitostech pokouší předvést a ukázat, jaké hádanky je napadnou a zda je partner rozhovoru důvtipný a dokáže je uhodnout. Úvodní formule obvykle zní: Mám sestru/mám bratra ...např. mám sourozence, který chodí hlavou dolů – správná odpověď je cvoček v botě (Hübschmannová, 2002).

3.2.5 Romské pohádky – paramisa

Romská pohádka (romsky paramisi (singulár), pojem etymologicky pochází z řečtiny a znamená pohádka, příběh). Společně s Epstein Nord (2009) je možné říci, že tento pojem dokazuje cestu a dlouhodobý pobyt Romů z Indie přes Řecko, odkud si do své slovní zásoby vypůjčili i slovo bakhht (jmění) a mnoho dalších jiných pojmů. Romská paramisi není jednoznačně vytříbeným literárním útvarem určeným především pro děti s různými edukačními

cíli, na který je čtenář v evropském kontextu zvyklý. Romská pohádka je syrovým folklorním literárním útvarem, jehož vyprávění je povětšinou doménou mužů, vypravěčů, podobně jako zpěv písní (Písně jsou více položeny do osobního nádechu a jsou vlastně formou možnosti hovořit o osobních věcech před komunitou (srov. Ševčíková, 2004b) je doménou žen a dívek (srov. Hübschmannová, 1999). Romské pohádky dále dle Hübschmannové (1999) plní funkce poznávací, socializační, integrační a relaxační. Pomocí předávání obrazu světa v pohádce je příjemcům komunikačního procesu předáváno know – how o zkušenosti se světem, je jim nabízena možnost, jak se do komunity i do okolního majoritního světa integrovat a při naslouchání vyprávění pohádek je možné si odpočinout a toulat se v duchu jinde než v mnohdy kruté realitě.

O romských pohádkách se dá říci, že mají jistou jasnou ustálenou strukturu, na počátku vypravěč obvykle začíná úslovím: „Guleja, bachtaleja the mek čačeja“ neboli „Sladký, požehnaný a ještě i spravedlivý“ nebo prostě jen „můj sladký požehnaný“, kde toto oslovení se vztahuje k Bohu, Romové na počátku vyprávění oslovují Boha a potom ostatní posluchače a dále ve formální struktuře následuje vyprávění příběhu a závěr, např. s formulí „pokud neumřeli, žijí dodnes“ (srov. Hübschmannová, 1999, 2002). Hübschmannová (2002) uvádí ještě následující obsáhlejší znění úvodní formule: „Byl, kde nebyl, můj sladký (Bože) požehnaný / žehnající a pravdivý / opravdový / spravedlivý“. Slovo Devla (Bože) bývá vypouštěno, vypravěč předpokládá, že každá čtenář ví, že přívlastky „sladký“, „požehnaný“, „pravdivý“ a „spravedlivý“ se vztahuje pouze k jediné bytosti, a to k Bohu.

Dovoluji si úvahu, že vynechání oslovení „Bože“ může také souviset se zákazem nezobrazovat Boha a zbytečně nevyslovovat Boží jméno. V judaismu mohl Boží jméno (JHWH) vyslovit pouze 1x ročně velebných den smíření ve svatyni svatých Jeruzalémského chrámu, kdy velebných vyznal viny lidu a vyslovil Hospodinovo jméno. JHWH se bylo tzv. „nevyslovované jméno“ (srov. Prudký, 2001). Vliv pobytu v Persii v romském jazyce zmiňuje např. Achim (2004). Romské pohádky můžeme dělit do několika kategorií:

Jsou to **bari paramisa** (dlouhé pohádky) a snad ve všech případech se kryjí s pojmem viteziko paramisi (hrdinská pohádka, slovo „vitez“ pochází z maďarštiny a v překladu znamená hrdina).

Další kategorií romských pohádek jsou **charňi paramisi** (krátká pohádka) se také označuje jako pherasuňi nebo šmišno paramisi (šmišno znamená ve východoslovenském dialektu směšný) představuje význam slova směšný a dá se pokládat za ekvivalent slova pherasuno, pherasutno) neboli směšná pohádka (srov. také Šebková, 1994; Červenka, 2007).

Tedy, Romové rozlišují dva druhy pohádek, a to pohádky dlouhé (bari paramisa) a pohádky krátké (charňi paramisa). Nedá se říci, že některé pohádkové syžety by byly charakteristické pro jeden či druhý typ. Romové používají dělení pouze dle délky příběhu nikoli dle syžetu.

Romské pohádky jsou komplementární i k dalším pohádkám majority bývalé rakousko-uherské monarchie, a to svými tématy, např.: proměna dítěte v srnečka, když se napil z jeho stopy (Hübschmannová,

1999); zaslání tří stejných holí a hříbat jednoho panovníka druhému, aby určil jejich stáří, popř. hmotnost a pod, princezna dává Romovi úkoly (Hübschmannová, 1999).

První soubornou sbírkou romských pohádek svého druhu bylo Groomovo (1899) dílo, kam se dokonce dostala kapitola Slovenské, moravské a české romské pohádky se čtyřmi příklady pohádek včetně pohádky o Brunclíkovi.

Vzhledem k tomu, že romští autoři, povzbuzování hojně M. Hübschmannovou, začali psát až v poměrně nedávné době posledních 20 let po roce 1989, sféra romských paramisa jim poskytuje vítané pole pro realizaci tvůrčích nápadů. Vzniká nespočet autorských textů (srov. např. Fabiánová, Hübschmannová, 1991; Haluška, 2003), které nejsou tradičním folkloristickým či etnografickým dokladem o předávané tradici romských pohádek, ale buď inspirací slyšených, ale nezapsaných pohádek (srov. Haluška, 2003) nebo čistě autorskou fikcí (Oláhová, 2004), mnohdy inspirovanou i tradičními paramisa. Vznikají dokonce romské paramisa, které jsou již určeny především pro děti (Fabiánová & Hübschmannová, 1991).

3.3 Psychologický přístup

Pohádky začala k dosažení osobní spokojenosti lidí využívat i psychoterapie a obecně pomáhající profese, neboť se prokázal jejich terapeutický potenciál (srov. Peseschkian, 1996). Práce s příběhy provází „změna“, totiž že pohádka působí jako „archetypový protipřenos“ a umožní vytvořit požadovanou distanci mezi pomáhajícím profesionálem a klientem, a že

umožní klientovi vstoupit do specifického světa, kde se pomocí příběhu, dostává více k sobě, ke svým pocitům a na nevědomé úrovni tak pohádky a příběhy pomáhají řešit vnitřní konflikty (srov. také Peseschkian, 2000).

Peseschkian (1996) označuje příběhy předávané lidovou tradicí za svého druhu psychoterapii v Orientu. Pokládá ji za cestu, která je srozumitelná běžným lidem, na příkladu zkušenosti někoho jiného vede posluchače intuicí a fantazií k tvoření řešení pro svůj vlastní život. Je možné dodat, že v naslouchání příběhů je spojena i funkce bytí ve společenství, naslouchající člověk není sám jako nepropustná Leibnizova monáda (srov. Scruton, 1995), ale pomocí reakcí ostatních v kruhu naslouchajících vidí, jaké řešení je blízké ostatním, možná podle dalších reakcí je možné vytvořit řešení nové. Podobně vidí funkci pohádek žákyně C. G. Junga von Franz (1998), která běžnou interpretaci pohádek pokládá za sebezkušenost a Rohrschachův test v jedné podobě. Sebezkušenost v jejím pojetí znamená niterné poznání a odkrytí vlastních slabostí a současně hojivý lék na ně a cestu k posílení této vlastní možné odhalené slabosti.

Von Franz (1998) na základě svého mnohaletého praktického úsilí v psychologickém výkladu pohádek poté, co se tomuto umění vyučila u C. G. Junga. Von Franz pokládá pohádky za něco, co poukazuje na hluboké základy lidské duše. Čtenář či posluchač má možnost ztotožnit se s jednotlivými postavami (obvykle s hrdinou), který dokáže dostat celý děj do takové zdravé situace, je to „model takového já, jež funguje v souladu s bytostným já“ (von Franz, 1998), taková situace, v níž

je hrdina v pohádce zobrazován je podle von Franz (1998) přesně obrazem toho, co člověku nabízí nevědomá část jako správné východisko pro optimálně fungující Já.

Pokud někdo v reálném životě trpí nějakou potíží, osloví ho pohádky, kde podobný hrdina situaci vyřeší novým originálním způsobem, hrdina dojde uznání, stane se z něj někdo úspěšný. Sociálně vyloučení, ale obecně i chudí lidé, vnímají nedůstojné zacházení se sebou jako výraz toho, že se s nimi jedná tak, protože jsou chudí a chudoba je pokládána za příčinu v jejich vnímání, nikoli za důsledek. Úspěch je u sociálně vyloučených vyvažován materiálním dostatkem a zdáním bohatstvím (v romských osadách, kde nebyla zavedena elektrina, bylo důležité mít ledničku a televizi, které ovšem nebyly zapojeny do elektrického napětí a tudíž nemohly plnit svou primární funkci, tedy zprostředkovávat pořady a uchovávat potraviny, ale plnily funkci společenskou.

Von Franz (1998) dále rozlišuje následující typy lidské osobnosti a jejich způsoby zpracování pohádek:

- Citový typ – uspořádává zpracované obsahy do hodnotové hierarchie
- Percepční typ – si zachová symboly a usiluje o jejich amplifikaci (zesílení, zmnožení)
- Myslivý typ – se zaměří na strukturu a způsob uspořádání textu
- Intuitivní typ – si uchová celý soubor obrazů v jednotě

Čtenář či posluchač pohádky, který má v úmyslu použít je pro vlastní sebezkušenost či svépomoc (srov. von Franz, 1998;

Peseschkian, 2000) by si měl nejdříve uvědomit, jakým typem je. Podobně i pomáhající pracovník by měl při předkládání příběhů druhým vzít v úvahu, jaký typ daná osobnost je a jak je schopna pohádku transponovat do svého nitra.

Romské pohádky však také mohou mít také terapeutický potenciál, a to na kohokoli, mnohé situace vycházejí z pohledu na svět, který běžný příslušník majority nezná. Mnohá řešení (např. namísto toho, aby princ s princeznou po svatbě měli spoustu dětí a žili šťastně až do smrti, tak nechali zapřáhnout kočár a odjeli se podělit o své štěstí s lidmi neznámo kam (Laczková, 1999) nejsou v majoritě na první pohled zřejmá, byť dnešní mladí lidé dělají vlastně něco podobného, nejprve cestují a teprve po té zakládají rodinu. Dalším podobným příkladem může být přání romské léčitelky Gule Kamakri, která dostala za odměnu zlaté vejce, kterým když se čehokoli dotkla, tak se proměnilo ve zlato. Po smrti si ale přála, aby vejce pohřbili s ní. Když se někdo opovážil znectit její místo posledního odpočinutí a vejce si vzít, uštkl ho had a byl postižen chorobou do konce života. (srov. Märchen, 1976). Romové v pohádce vyjádřili uznání, že dar zlatého vejce patří osobnímu charizmatu léčitelky a nikdo se na jejím umění a dovednostech nesmí přizhívat.

Z uvedených příkladů je možné usoudit na to, že v romské kultuře můžeme nalézt příběhy, z nichž je možné nalézt novou zkušenost, změnu druhého řádu. Změna druhého řádu je změnou, v níž si člověk uvědomí neefektivní chování, které dlouhodobě nevede k úspěchu a pozitivnímu nasměrování. Jednající si danou skutečnosti uvědomí a obvykle v

terapeutickém procesu nalezne a osvojí takové jednání, které neprodukuje minulé neefektivní výsledky jednání (Watzlawick, 1998).

Hlebová (2015) nabízí romské pohádky jako nástroj porozumění do inkluzivního vzdělávání. Romské pohádky mohou být také použity jako nástroj zrcadlení reality, poukázání na pozitivní vzory (viz úvodní citát v mottu) a hledání nového, pozitivního chování v obtížných životních situacích, jak pro romskou minoritu, tak pro slovenskou i českou majoritní společnost.

4 Závěr

Uvedená studie zabývající se tematikou konceptualizace romských pohádek poukázala na teoretické koncepty studia pohádek, na možné způsoby zabývání se pohádkami (folkloristický přístup, etnografický, přístup literární vědy a psychologický přístup), dále představila čtenáři různé formy romské lidové slovesnosti. Je neodmyslitelné, že romské pohádky jsou součástí světového dědictví pohádek, nezastupitelně ukazují na barevnost a různost lidských příběhů a zkušeností. Povinností výzkumníků je se z nich učit o romské zkušenosti života v různých prostředích a společnostech. Pohádky se mohou stát také inspirací a zdrojem pro posílení vlastní etnicity (srov. Jakoubek, 2008, 2009; Kovats, 2008; Bittnerová, Doubek & Levinská, 2011) a hrdosti na sebe a svou minulost, třeba na to, že přese všechny obtíže v putování za smyslem a novým domovem nový domov ve svých zemích získali a mnohým z nich se podařilo uplatnit v majoritní společnosti. Je možné posílit identitu Romů, kteří mohou vědět, že přes obtížné životní podmínky zůstali

oni i jejich předkové slušnými lidmi, mnohdy slušnější než majorita (srov. Vašečka, 2002 – témata se prolínají celou knihou, Ševčíková, 2013b). Pohádky se mohou stát cenným materiálem k vzpomínce na předky, pro výchovu budoucí generace. Toto se může odehrát v nejrůznějších prostředích, ať na pracovišti, dramatických kroužcích či také v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež.

Literatúra

Aarne-Thompson. AT Types of Folktales (AT), Dostupné z: www.oaks.nvg.org/folktales-types.html. [cit. 28-8-2013].

Aarne-Thompson-Uther .ATU Types of Folktales (ATU), Dostupné z: www.oaks.nvg.org/folktales-types.html. [cit. 28-2-2016].

Achim, V. (2004). *The Roma in Romanian history*. Budapest: Central European University Press.

Bachtin, M. (1988). *Estetika slovesnej tvorby*. Bratislava: Tatran.

Bachtin, M. (1980). *Formální metoda v literární vědě*. Praha: Lidové nakladatelství.

Bartos, T. (1964). *Die Zigeunerprinzessin und andere Märchen der Nagelschmiedzigeuner*. Budapest: Corvina Verlag.

Bittnerová, D., Doubek, D., & Levinská, M. (2011). *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií UK.

Brednich, R. W. (2009). „Der Erzählforscher Hans-Jörg Utter“. In Brednich, R. W. (ed.) *Erzählkultur: Beiträge zur kulturwissenschaftlichen Erzählforschung*. (501-512) Berlin: Walter de Gruyter.

Buber, M. (1969). *Já a ty*. Praha: Vyšehrad.

Cech, P. (2006). *Milena a výzkum pohádek, Romano džaniben, ňilaj*, str. 127-137.

Červenka, J. (2007). *Romská humorná vyprávění a erotické tabu. Romano džaniben, ňilaj*, str. 111-118.

Davidová, E. (2004). *Romano drom. Cesty Romů 1945 – 1990*. 2. přepracované vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Davidová, E., (2001). *Romové a česká společnost*. Praha: Studie Národohospodářského ústavu J. Hlávky.

- Epstein Nord, D. (2006). *Gypsies and British imagination 1807 – 1930*. New York Chichester, Columbia university Press.
- Fabiánová, T., & Hübschmannová, M. (1991). *Ča- vagoš – Tulák*. Praha: Apeiron.
- Franz, M. L. von. (1991). *Psychologický výklad pohádek*, Praha: Portál.
- Geertz, C. (2000). *Interpretace kultur*. Praha: SLON.
- Genette, G. (2003). *Rozprava a vyprávění. Esej o metodě*. Česká literatura, 3-4, 302-327 a 470-495.
- Groome, F. H. (1899). *Gypsy Folk Tales*, London: Hurst & Blackett, Dostupné z: www.sacred-texts.com, . [cit. 28-2-2016]
- Haluška, V. (2003). *Pal le Devleskero Sidorkus. O Božím Sidorkovi*. Praha: Signeta.
- Hlebová, B. (2015). *Romany folk-tale (paramisi) in the inclusive education of the pupils from Roma ethnic group*. Prostějov: Computer Media, s.r.o.
- Hlebová, B. a kol. (2011a). *Rómovia v literatúre pre deti a mládež na Slovensku*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Hlebová, B. (2010). *Rómska identita (romipen) v rómskych rozprávkach (paramisa)*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Hlebová, B. (2009). *Rómska literatúra v multikulturnej a emocionálnej edukácii elementaristov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Hlebová, B. (2011b). *Slovník autorov rómskej literatúry pre deti a mládež*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. Prešov.
- Horváthová, J. (1998). *Základní informace o dějích a kultuře Romů*. Praha: MŠMT.
- Hübschmannová, M. (2002). *Paramisi, Pro paramisa, Vakeriben, Garude Lava a divano*. (hesla). Rombase. Didactically edited information on Roma. [cit. 28-2-2016] Dostupné z: www.romani.uni-graz.at/rombase.
- Hübschmannová, M. (1998). *Počátky romské literatury*. In: *Žijeme spolu, nebo vedle sebe?* Sborník z konference o literatuře a kultuře národnostních menšin v České republice. (59-66). Praha.
- Hübschmannová, M. (2003). *Romské hádanky*. Praha: Fortuna.
- Hübschmannová, M. (1999). *Romské pohádky*. Praha: Fortuna.
- Hübschmannová, M. (1988). *Slovesná tvorba slovenských Romů. Přehled jednotlivých žánrů*. In Hlebová, B. *Rómska identita (romipen) v rómskych rozprávkach (paramisa)*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Hübschmannová, M. (1996). *The treasure of Roman folk tales*. Roma, 44(5), 68-79.
- Chatman, S. (2008). *Příběh a diskurs. Narativní struktura v literatuře a filmu*. Brno: Host.
- Jakoubek, M. (2009). *Romská kultura – jedna z výrazných determinantů chudoby a ekonomického neúspěchu Romů*. In: Kaleja, M., Knejp, J. (eds.). *Mluvme o Romech Aven vakeras pal o Roma*. (78-86). Ostrava: Filosofická fakulta, Ostravská univerzita.
- Jakoubek, M. (2008). *Rivalita identit: Cigáni versus romský národ*. In: Jakoubek, M. (ed.) *Cikáni a etnicita*. (144-164). Praha: Triton.
- Köhler-Zülch, I. (1999). „Der Diskurs über den Ton. Zur Präsentation von Märchen und Sagen in Sammlungen des 19. Jahrhunderts.“ In Schmitt, Ch. (ed.). *Homo Narrans. Studien zur populären Erzählkultur*. (25-50). Münster, New York, München, Berlin.
- Kovats, M. (2008). *Politika romské identity. Mezi nacionalismem a chudobou*. In: Jakoubek, M. (ed.) *Cikáni a etnicita*. (187-198)- Praha: Triton.

- Kubiček, T. (2007). *Vypravěč. Kategorie narativní analýzy*. Brno: Host, Studium; sv. 20.
- Lacková, E. (1999). *Romane paramisa. Romské pohádky*. Praha: Radix.
- Liégeois, J. P. (1997). *Rómovia, cigáni, kočovníci*. Bratislava: Informačné a dokumentačné stredisko Rady Európy.
- Mácha, K. H. (1953). *Cikáni a jiná próza*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění.
- Machek, K. (2010). *Etymologický slovník jazyka českého*. Praha: Lidové noviny
- Märchen der Zigeuner. Von Wales bis Transylvanien. (1976). Düsseldorf – Köln: Eugen Dietrichs Verlag.
- Mareš, P. (2006). Sociální vyloučení – diskurs a realita. In Sirovátka, T. (ed.) *Sociální vyloučení a sociální politika*. Brno: Masarykova univerzita a VUPSS.
- Mode, H., (ed.) (1983). *Zigeunermärchen aus aller Welt, Erste Sammlung*. Wiesbaden: Drei Lilien Verlag.
- Mode, H., (ed.). (1985a). *Zigeunermärchen aus aller Welt, Zweite Sammlung*. Leipzig: Insel Verlag.
- Mode, H., (ed.). (1984). *Zigeunermärchen aus aller Welt, Dritte Sammlung*. Wiesbaden: Drei Lilien Verlag.
- Mode, H., (ed.). (1985b). *Zigeunermärchen aus aller Welt, Vierte Sammlung*. Leipzig: Insel Verlag.
- Oláhová, E. (2004). *Nechci se vrátit mezi mrtvé*. Praha: Triáda.
- Ortutay, G. (1966). *Maďarské lidové pohádky*. Praha: Odeon.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Propp, V. J. (2008). *Morfologie pohádky a jiné studie*. Jinočany: H&H.
- Pesseschkian, N. (1996). *Kupec a papoušek*. Brno: Cesta.
- Pesseschkian, N. (2000). *Psychoterapie v každodenním životě*. Brno: Cesta.
- Říčan, P. (1997). „Socializace romských dětí ve škole“. In Balvín, J. a kol. *Romové a majorita*. (27-41). Ústí n. Labem: Hnutí R.
- Scruton, R. (1995). *Krátké dějiny novověké filosofie*. Brno: Barrister&Principal.
- Šebková, H. (1995). *Jazyková situace romštiny a její vývoj*. MENT: Praha.
- Šebková, H., & Žlnayová, E. (2001). *Romani čhib. Učebnice slovenské romštiny*. Praha: Fortuna.
- Šebková, H. (1994). *Romská humorná vyprávění. Romano džaniben*, 2, 41-60.
- Šebková, H. (2001). *Střípky romské tradice v osadě v Heřmanovicích. Romano džaniben*, 3-4, 42-77.
- Ševčíková, S. (2004). *Hodnoty a zvyky Romů v České republice*. In Sirovátka, T. *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*, (117-136). 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita
- Ševčíková, S. (2013b). *Pozitivní zvládání života a učení sociálně vyloučených na příkladu romských pohádek*. *ACORát*, 2(1), 85-93.
- Ševčíková, S. (2013a). *Romipen a rodina jako konstrukty pro sebepojetí Romů v romských pohádkách v dialogu s majoritní společností*. *Pedagogika*, 63(1), 70-86.
- Thoennes, A-K. (2008). *Soziale Ordnungen im Spiegel der Märchen*, GRIN Verlag (město nenalezeno).
- Thomson, S. (1977). *The Folktale*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.

Thompson, S., & McDowell, J. H. (1996). *A folklorist's progress: reflections of a scholar's life*. Bloomington: Indiana University Press.

Vašečka, M. (ed.). (2002). *Čačipen pal o Roma. Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Inštitút pre verejné otázky: Bratislava.

Wagner, P. (2007). *Legends o puvodu Romů. Sonda zaměřená na jejich rodiny. Romano džaniben, ňilaj*, 120 -151.

Watzlawick, P. (1998). *Jak skutečná je skutečnost?: mylné představy, klamání, porozumění*. Hradec Králové: Konfrontace.

.....
**Dipl.-Theol. Univ. Stanislava Ševčíková,
Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Filozofická fakulta MU

Joštova 218/10

602 00 Brno, Česká republika

stana.sevcikova@gmail.com

VÝZNAM DIDAKTICKEJ HRY AKO SÚČASŤ PRÍPRAVY BUDÚCICH UČITEĽOV V KONTEXTE ROZVÍJANIA MEDZIPREDMETOVÝCH VZŤAHOV V PRÍRODOVEDNÝCH PREDMETOCH

THE IMPORTANCE OF EDUCATIONAL GAME AS A PART OF TEACHER STUDENTS PREPARATION IN THE CONTEXT OF DEVELOPING INTERSUBJECT RELATIINSHIPS IN SCIENCE SUBJECTS

Ján Štubňa, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Slovensko

Abstrakt: Využívanie didaktických hier vo vyučovacom procese má dlhú tradíciu. Vo veľkej miere sú informácie z oblasti neživej prírody pre žiakov nezaujímavé. Zamerali sme sa na prípravu budúcich učiteľov, kde sme uviedli príklady, ako môžu pomocou didaktickej hry ako vyučovacej metódy implementovať tieto poznatky do ďalších prírodovedných predmetov s prepojením na život mimo školy.

Kľúčové slová: didaktická hra, prírodovedné vzdelávanie, geológia

Abstract: The application of the educational games in education has a long tradition. Informations of geology are for students very unattractive. We are focused on preparation of applicants for the teaching profession. We gave examples, how they can help the game as the educational method implement geology knowledge to other science subjects, with application of the life experiences.

Keywords: educational game, science education, geology

1 Úvod do problematiky

Využívanie hry k účelom vzdelávania a výchovy má dlhú históriu, siahajúcu od praveku cez starovek až k modernej pedagogike a didaktike. Ako prvý, ktorý upozornil na praktickú cenu hry, bol v Starovekom Grécku Platón. Vo svojom diele *Zákony* hovorí, že deťom pomáha v učení hra. Zmieňuje sa aj o istej stavebnici, pomocou ktorej si mladý architekt už v rannej mladosti mohol osvojiť stavitelské umenie (Elkonin, 1983). Ďalšou boli hlavne alternatívne školy, ktoré začali vznikať na prelome 19. a 20. storočia. Viaceré využívajú hru ako vyučovaciu metódu (Svetlíková, 2000). V súčasnosti hru najviac využívajú učitelia najnižších ročníkov základnej školy. Včleňujú ju do vyučovacieho procesu s cieľom posilňovať záujem žiakov pri osvojovaní nových vedomostí ako formu cvičenia, ktorá predstavuje účinnú motiváciu pri upevňovaní zručností (Skalková, 2007; Hostovecký & Lipovský, 2015).

Piaget (Elkonin, 1983) sa domnieva, že v hre sa formujú jednotlivé intelektové operácie a tiež sa formuje mechanizmus zámenny pozície a koordinácie svojho stanoviska s ostatnými možnými stanoviskami. Táto zmena otvára možnosť a cestu pre posun myslenia na novú úroveň a formovanie nových intelektových operácií. Hra a rozvoj poznávacích procesov sa prelínajú, dopĺňajú v didaktických hrách, keďže v kognitívnom rozvoji ide o rozvíjanie poznávacích funkcií ako sú vnímanie, pamäť, analýza, syntéza, indukcia, dedukcia, analógia, zovšeobecnenie, aplikácia, hodnotiace a tvorivé myslenie. Cieľom je naučiť človeka poznávať, myslieť a riešiť problémy.

Vo všeobecnosti didaktická hra spája v sebe rôzne úlohy a hru. Prelína, dopĺňuje a kombinuje sa hra, rozvoj poznávacích procesov a v nemalej miere splňa úlohy rozumovej výchovy. Žiaci získavajú predstavy a skúsenosti zo života ľudí o práci a prírode, ktoré sa prehlbujú a syntetizujú. Vytvára veselú atmosféru a vychádza v ústrety potrebe dieťaťa hrať sa. Didaktické hry majú podstatné miesto vo výchovno-vzdelávacom procese, ktorý organizujú alebo navodzujú zväčša dospelí a sledujú učebno-výchovné ciele, ako rozvíjať pozornosť a pestovať správnosť úsudku (Pardel, 1961). Učiteľ môže žiakovi prostredníctvom hry ukázať bezprostredný praktický význam učenia sa a úlohy, ktoré sa pred ním raz postavila vo spoločenskom ale i profesionálnom živote. Na základe tohto možno vyvodiť, že učenie nastane najskôr tam, kde žiak vidí bezprostredný význam toho, čo sa učí. Buď to prakticky použije, alebo si učivo uvedie do vzťahu k problémom, ktoré vníma (Fontana, 2003; Hostovecký & Čička, 2015).

Aby žiak pochopil v plnej miere náplň jedného predmetu, musí využiť poznatky aj z iných väčšinou obsahovo príbuzných predmetov. Využívanie didaktických hier má význam ako pre medzipredmetové tak aj medziodborové vedné disciplíny (Randel a kol., 1992).

Výskumy (Droščák a kol., 2004; Chudá & Prokop, 2007) poukázali na nízku obľúbenosť geológie, čo úzko súvisí s nízkou úrovňou vedomostí u žiakov. Je však zaujímavé, že malý záujem o neživú prírodu nie je len problém Slovenska, ale aj iných štátov Európy, napríklad Švajčiarska (Lindemann-Matthies, 2005). Z výskumov

tiež vyplýva, že pri porovnaní záujmu o jednotlivé vyučovacie predmety je atraktívnejšia botanika a zoológia ako geológia (Dawson, 2000). Mnoho výskumov vidí základné dôvody negatívnych postojov žiakov k prírodovedným predmetom v nedostatku motivácie a ich prepojenia s reálnym životom (Osborne a kol., 2003).

Cieľom článku je experimentálne dokázať význam aplikácie didaktických hier so zakomponovaním medzipredmetových vzťahov. Poukázať ako touto vyučovacou metódou je možné zvýšiť obľúbenosť málo atraktívneho predmetu (Biológia 8 – geológia). Získané výsledky majú slúžiť, ako odporúčanie pre prípravu budúcich učiteľov prírodovedných predmetov s ukázaním možnosti aplikácie medzipredmetových vzťahov a bežného života hrovou formou.

2 Metodika výskumu

Pre naplnenie cieľa článku sme najprv vytvorili súbor didaktických hier pre predmet Prírodopis 8 (dnes Biológia 8). Zároveň sme použili dotazník na získanie postojov žiakov na začiatku a na konci experimentu. Dotácia bola dve hodiny týždenne po dobu 12 vyučovacích hodín. Výskum sme vykonali na jar 2008 v mesiacoch február až marec

Výskumnú vzorku tvorilo 89 žiakov ôsmeho ročníka vo veku 13 až 15 rokov v šiestich triedach na troch základných školách v Bratislave, z čoho bolo 37 dievčat a 52 chlapcov. Experimentálnu skupinu tvorili štyri triedy na dvoch základných školách v počte 67 žiakov, ktorú tvorilo 24 dievčat a 43 chlapcov a kontrolnú skupinu tvorili dve triedy v počte 22 žiakov, kde bolo

13 dievčat a 9 chlapcov. Do vyhodnotenia sme brali do úvahy len žiakov, ktorí sa zúčastnili všetkých vyučovacích hodín.

V experimentálnej skupine bola počas každej vyučovacej hodiny aplikovaná minimálne jedna didaktická hra s medzipredmetovým charakterom. V kontrolnej skupine prebiehal vyučovací proces bez aplikácie didaktických hier.

Rovnaký dotazník bol zadaný na začiatku a na konci experimentu. Dotazník bol anonymný, mal 16 položiek, ktoré boli škálované nikdy-občas-často-veľmi často-vždy, čo vyjadrovalo silu súhlasu. Pre potreby článku bolo vhodných 6 položiek (č. 1, 10, 11, 12, 14 a 16) „Vyučujúci prírodopisu nás na hodine podporuje k aktivite.“, „Spomenieš si pri domácej príprave na prírodopis na rôzne aktivity (príbeh, hry,...), ktoré sa použili na hodine?“ „Spomenieš si pri domácej príprave na prírodopis na zaujímavosť, ktorá sa použila na hodine?“ „Vyučujúci prírodopisu vysvetľuje zaujímavé nové učivo.“ „Učivo prírodopisu pre 8. ročník je pre mňa zrozumiteľné.“ a „Hodiny prírodopisu v 8. ročníku sú pre mňa zaujímavé.“ Na zistenia závislosti jednotlivých položiek sme získané údaje zapisovali do kontingenčných tabuliek. Preukaznosť jednotlivých závislostí položiek sme testovali pomocou chí-kvadrát testu.

3 Výsledky a diskusia

Na začiatku v experimentálnej skupine sme preukazné výsledky hodnoty Chí kvadrát testu ($p > 0,05$) nezaznamenali ani v jednom z troch prípadov (obr. 1). Po aplikácii didaktických hier sme vo všetkých troch prípadoch zaregistrovali preukazné výsledky (obr. 1). Pri korelácii

položiek pred a po experimente sme zaznamenali v jednom prípade preukazný výsledok a v druhom prípade nepreukazný výsledok (obr. 2).

Obr. 1. Hodnoty chí-kvadrát testu na začiatku a na konci experimentu

			1 a 16 položka	12 a 16 položka	14 a 16 položka
experimentálna skupina (67 žiakov)	pred	chi-kvadrat	18,7219	19,4505	17,1233
		stupeň voľnosti	16	16	16
	po	chi-kvadrat	28,6563*	42,0592*	46,61676*
		stupeň voľnosti	16	16	16
kontrolná skupina (22 žiakov)	pred	chi-kvadrat	13,7873	9,3194	18,8300
		stupeň voľnosti	12	9	9
	po	chi-kvadrat	13,9168	9,6964	9,0073
		stupeň voľnosti	9	9	
* štatisticky preukazné hodnoty					

Obr. 2. Hodnoty chí-kvadrát testu v experimentálnej a kontrolnej skupine

			10 a 10 položka	11 a 11 položka
experimentálna skupina (67 žiakov)	chi-kvadrat	22,5880*	21,3929	
	stupeň voľnosti	16	16	
kontrolná skupina (22 žiakov)	chi-kvadrat	6,9530	2,0398	
	stupeň voľnosti	9	6	
* štatisticky preukazné hodnoty				

V 20 prípadoch (29,85 %) sme u žiakov našli vzťah, ktorý poukazoval, že ak učiteľ podporuje žiakov k aktivite to má za následok ich záujem o neživú prírodu. Po aplikácii didaktických hier, sme zaznamenali nárast o 11 prípadov na 31 (46,27 %), čo predstavuje nárast o 16,42 %.

V 18 prípadoch (26,87 %) sme u žiakov našli vzťah, ktorý poukazoval, že ak učiteľ zaujímavo vysvetľuje nové učivo, v takom prípade žiaci vnímajú predmet ako viac zaujímavý. Po aplikácii didaktických hier počet prípadov stúpol na 25 (37,31 %), čo predstavovalo nárast o 7 prípadov (10,45 %)

V 22 prípadoch (32,84 %) sme u žiakov našli vzťah, ktorý poukazoval na to, že ak je učivo zrozumiteľné, tým je pre žiakov predmet viac zaujímavý. Po aplikácii stúpol počet prípadov na 29 (43,28 %), čo predstavovalo nárast o 7 prípadov (10,45 %).

Obr. 3. Kontingenčné tabuľky položiek z dotazníka experimentálnej skupiny na začiatku (a, c, e) a na konci experimentu (b, d, f)

položka è. 1	položka è. 16					spolu
	nikdy	občas	èasto	veľmi èasto	vždy	
nikdy	1	0	0	0	0	1
občas	3	2	3	2	0	10
èasto	10	9	0	2	1	22
veľmi èasto	4	4	4	1	3	16
vždy	2	7	3	3	3	18
spolu	20	22	10	8	7	67

a)

položka è. 1	položka è. 16					spolu
	nikdy	občas	èasto	veľmi èasto	vždy	
nikdy	6	0	0	0	0	6
občas	1	4	2	1	0	8
èasto	5	8	9	3	2	27
veľmi èasto	1	3	2	2	2	10
vždy	3	2	6	2	3	16
spolu	16	17	19	8	7	67

b)

položka è. 12	položka è. 16					spolu
	nikdy	občas	èasto	veľmi èasto	vždy	
nikdy	5	6	1	1	0	13
občas	7	7	1	3	1	19
èasto	3	6	4	0	1	14
veľmi èasto	3	3	2	2	2	12
vždy	2	0	2	2	3	9

c)

položka è. 12	položka è. 16					spolu
	nikdy	občas	èasto	veľmi èasto	vždy	
nikdy	9	2	1	0	0	12
občas	2	6	8	0	0	16
èasto	4	6	4	3	1	18
veľmi èasto	0	2	3	3	2	10
vždy	1	1	3	2	4	11
spolu	16	17	19	8	7	67

d)

položka è. 14	položka è. 16					spolu
	nikdy	občas	èasto	veľmi èasto	vždy	
nikdy	4	2	0	0	0	6
občas	6	5	0	3	0	14
èasto	5	7	4	2	2	20
veľmi èasto	2	4	3	1	1	11
vždy	3	4	3	2	4	16
spolu	20	22	10	8	7	67

e)

položka è. 14	položka è. 16					spolu
	nikdy	občas	èasto	veľmi èasto	vždy	
nikdy	6	0	1	0	0	7
občas	4	7	4	0	0	15
èasto	4	5	8	1	2	20
veľmi èasto	1	4	2	6	1	14
vždy	1	1	4	1	4	11
spolu	16	17	19	8	7	67

f)

Obr. 4. Kontingenčné tabuľky položiek z dotazníka experimentálnej skupiny.

položka è. 14	položka è. 16					spolu
	nikdy	občas	èasto	veľmi èasto	vždy	
nikdy	4	2	0	0	0	6
občas	6	5	0	3	0	14
èasto	5	7	4	2	2	20
veľmi èasto	2	4	3	1	1	11
vždy	3	4	3	2	4	16
spolu	20	22	10	8	7	67

položka è. 14	položka è. 16					spolu
	nikdy	občas	èasto	veľmi èasto	vždy	
nikdy	6	0	1	0	0	7
občas	4	7	4	0	0	15
èasto	4	5	8	1	2	20
veľmi èasto	1	4	2	6	1	14
vždy	1	1	4	1	4	11
spolu	16	17	19	8	7	67

V kontrolnej skupine sme preukazné výsledky hodnoty chí-kvadrát testu ($p > 0,05$) na začiatku experimentu nezaznamenali ani v jednom z troch prípadov a podobne nepreukazné výsledky sme dosiahli aj po ukončení experimentu (obr. 1). Pri korelácii položiek pred a po experimente sme nezaznamenali preukazné výsledky (obr. 2).

Pre prepojenosť interdisciplinárnych súvislostí v didaktických hrách sú vhodné vyučovacie predmety biológia (geológia), geografia a fyzika (Štubňa a kol., 2007). Prienikové témy geológie (Biológia 8) a geografie môžeme nájsť napríklad v obsahu vzdelávania Zem ako

planéta vo vesmíre, Vzťah medzi zložkami krajiny, Vzťah medzi krajinou a človekom. Prelínanie týchto dvoch predmetov treba vo všeobecnosti hľadať v témach, kde dominuje geomorfológia, napr. v témach, v ktorých sa preberá činnosť riek, jazier a morí ale aj problematika pôd. Práve poznanie geologických procesov napomáha žiakom porozumieť geografii (Hubbard, 1951). Obsah geológie (Biológie 8) je prepojený aj s fyzikou a chémiou. Vo fyzike sa žiaci v téme Gravitačná sila naučia, že okolo Zeme je gravitačné pole a na každé teleso, ktoré sa nachádza v gravitačnom poli Zeme pôsobí zvislo nadol gravitačná sila. V Biológii 8 sa žiaci dozvedia o procesoch, ktoré sú výsledkom gravitačného pôsobenia Zeme, napríklad zliezanie, vznik zosuvov, úsypových kužeľov a lavín. V témach Vlastnosti látok, Stavba látok sa naučia, že pevné kryštalické látky vznikajú odparením roztoku, stuhnutím kvapaliny, alebo jej pary. Dozvedia sa, že pri kryštalizácii látky vznikajú buď jednotlivé veľké kryštály, alebo veľa drobných kryštálikov, ktoré sa niekedy v telese zoskupujú aj nepravidelne. Tento tematický celok odpovie aj na otázku, prečo majú kryštály kuchynskej soli stály tvar. V chémii vo vzdelávanom štandarde pri téme Chémia okolo nás a Významné chemické prvky a zlúčeniny sa naučia stručnú charakteristiku a použitie vybraných solí.

Približne polovica žiakov zaraďuje predmet prírodopis (dnes biológia) medzi tri najobľúbenejšie predmety (Veselský; 1998 Chudá & Prokop, 2007; Štubňa, 2009). Aj keď učitelia aktívne pristupujú k vyučovaciemu procesu, keďže hodiny spestrujú rôznymi aktivitami, nerobia však so žiakmi aktivity, ktoré by prepájali informácie

s praktickým životom. Na základe zistení je potrebné inovovať vyučovacie metódy a formy pre oblasť neživej prírody (Štubňa, 2009).

4 Záver

Aj keď využívanie medzipredmetových vzťahov sa zdôrazňuje i v štátnych vzdelávacích programoch, učiteľom sa veľakrát nedarí zakomponovať dané súvislosti do vyučovacieho procesu. Jednu z možných príčin vidíme v tom, že detailne nepoznajú obsah ostatných predmetov, ktoré neučia. Pomocou hry si žiaci oveľa ľahšie osvoja nielen nové poznatky, ale uvedomia si aj prepojenosť týchto predmetov, ktoré majú k sebe oveľa bližšie, ako si veľakrát myslíme. V súčasnosti tvorcovia digitálnych obsahov vzdelávania, by mali mať na zreteli, že medzipredmetové vzťahy dávajú žiakovi komplexný pohľad na prírodné javy a zvyšujú záujem žiakov o prírodovedné vzdelávanie. Podobne aj budúci učitelia, by sa mali už počas svojej prípravy na prax zamýšľať nad medzipredmetovými vzťahmi, ako aj prepájať učivo s praktickým životom.

Podakovanie

Tento článok vznikol vďaka projektu KEGA 062UKF-4/2016.

Literatúra

- Dawson, C. (2000). Upper primary boys' and girls' interests in science: Have they changed since 1980? *International Journal of Science Education*, 22(6), 557-570.
- Droščák, M., Turanová, L., & Uhreková, M. (2004). Diagnostifikovanie úrovne vedomostí z geológie žiakov základných škôl. In *Oborové didaktiky v pregraduálnom učiteľskom studiu* (42-42). Brno: MU v Brně.
- Elkonin, D. B. (1983). *Psychológia hry*. Bratislava: SPN.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Hostovecký, M., & Čička, F. (2015). Design and development of serious game focused on English prepositions. In *Creativity in Intelligent Technologies and Data Science: First Conference, CIT&DS 2015* (697-709). Bazilej: Springer.
- Hostovecký, M., & Lipovský, L. (2015). Development of the web-game-portal focused on serious games for elementary school pupils. *R&E-Source*, 2(sp. issue 4), 77-81.
- Hubbard, G. D. (1951). The geographer's educational neighbors. *Journal of Higher Education*, 22(5), 253-257.
- Chudá, J., & Prokop, P. (2007). Postoje žiakov k predmetu prírodopis. *Paidagogos*, 1. online: <http://www.paidagogos.net/>
- Lindemann-Matthies, P. (2005). 'Loveable' mammals and 'lifeless' plants: how children's interest in common local organism can be enhanced through observation of nature. *International Journal of Science Education*, 27(6), 655-677.
- Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: a review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049-1079.
- Pardel, T. (1961). *Pedagogická psychológia*. Bratislava: SPN.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: GRADA.
- Svetlíková, J. (2000). *Výchova hrou*. Bratislava: Humanitas.
- Štubňa, J., Lukianenko, E., Belková, V, Gnoth, M., & Vreštiaková, L. (2007). Medzipredmetové hry v prírodovedných predmetoch na základnej škole. *E-Pedagogium*, 4, 7-17.
- Štubňa, J. (2009). *Podme do kina (namiesto školy) – vyučovanie ekológie netradične*. Nitra: UKF.
- Veselský, M. (1998). Prírodovedné predmety v základnej škole očami stredoškolákov. *Pedagogická revue*, 9(2), 127-133.

.....
PaedDr. Ján Štubňa, PhD.

Gemologický ústav

Fakulta prírodných vied UKF

Nábřežie mládeže 91

949 74 Nitra, Slovenská republika

janstubna@gmail.com

PREVENCIA ONLINE RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA DETÍ A MLÁDEŽE Z ASPEKTU RODINY

PREVENTION ONLINE RISKY BEHAVIOR OF CHILDREN AND YOUTH WITH FAMILY ASPECT

**Mário Dulovics, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici,
Slovensko**

Abstrakt: Príspevok je venovaný stále častejšie pertraktovanej problematike online rizikového správania detí a mládeže. Pozornosť autora je sústredená predovšetkým na postavenie a možnosti rodiny v oblasti prevencie online rizikového správania a na problémy, ktoré sa v tomto smere v rodinnom prostredí môžu vyskytnúť.

Kľúčové slová: rodina, online rizikové správanie, prevencia, deti a mládež

Abstract: The paper is dedicated increasingly pertracted online issue of risky behavior of children and youth. Author's attention is focused primarily on the status and options for families in preventing risky behavior online and the problems in this respect in a family environment may occur.

Key words: family, online risk behavior, prevention, children and youth

1 Úvod

Virtuálne prostredie sa stáva dejiskom života celej spoločnosti, nevynímajúc deti a mládež. Podobne ako je tomu v reálnom živote, aj v prostredí internetu sa jedinec svojim neuváženým konaním môže vystaviť určitým formám ohrozenia alebo byť sám hrozbou pre iných.

V príspevku upriamime pozornosť predovšetkým na možnosti rodiny, ktorá môže v značnej miere prispieť k zníženiu rizík spojených s využívaním internetu u detí a mládeže. Samozrejme za predpokladu funkčnosti a dostatočne rozvinutej úrovne mediálnej gramotnosti samotných rodičov. Rodina sprostredkúva prvý kontakt dieťaťa nielen so spoločnosťou, ale aj s virtuálnym svetom.

V príspevku sa ďalej zameriame aj na teoretickú analýzu problémov a prekážok, ktoré sa v tejto súvislosti môžu v rodinnom prostredí vyskytnúť.

2 Súčasný stav riešenia problematiky online rizikového správania detí a mládeže a možností jeho prevencie

Na aktuálnosť a závažnosť riešenej problematiky online rizikového správania detí a mládeže poukazuje viacero zahraničných i domácich výskumov.

Výskum realizovaný organizáciou *European Schoolnet* v rámci projektu „*Insafe*“, do ktorého sa zapojilo 21 825 detí a dospievajúcich z 36 krajín Európy vo veku do 18 rokov, bol zameraný na viaceré oblasti online rizikového správania, ale aj mediálnej gramotnosti detí a mládeže. Čiastkovým cieľom výskumu bolo zistiť, ako by deti a mladiství reagovali na online kontaktovanie neznámou osobou. Zistenia poukazujú na skutočnosť, že takmer 30 % detí vo veku 10 rokov je ochotných reagovať na výzvu neznámej osoby a dokonca jej poskytnúť osobné údaje. Takmer 15 % detí do 10 rokov sa dokonca domnieva, že je možné zistiť totožnosť cudzej osoby prostredníctvom chatu. Ostatné vekové skupiny sa ukázali v tomto smere ako viac ostražité a zdržanlivé.

V súvislosti so zverejňovaním osobných údajov sa ukazuje ako problémová aj skutočnosť, že 57 % mladých ľudí naprieč Európou má svoj profil na sociálnej sieti nastavený ako verejný a 30 % dokonca typ svojho nastavenie nepozná. Dané zistenia vypovedajú o alarmujúcom stave, pri ktorom si mladá generácia neuvedomuje

možné riziká virtuálnej komunikácie a zneužitia informácií, čím len potvrdzujú potrebu preventívneho pôsobenia.

V rámci výskumu sa taktiež zistovalo, či by deti a mladiství prijali pozvanie na stretnutie od neznámej osoby, ktorú spoznali výlučne v kyberpriestore. Ukázalo sa ako znepokojujúce, že viac ako 20 % adolescentov vo veku 17 až 18 rokov, by sa takého stretnutia zúčastnilo, dokonca by respondenti nikoho o schôdzke neinformovali (*Online behaviour of young people: A European perspective*, 2007).

Výskum podobného zamerania bol realizovaný aj výskumnou agentúrou *Sherbert research* na 54 respondentoch vo veku od 8 do 17 rokov vo Veľkej Británii. Respondenti sa zúčastnili 36 výskumných sedení. Zistenia u 14 až 17 ročných teenagerov ukázali, že počet priateľov na sociálnej sieti je otázkou spoločenskej prestíže, čo môže byť príčinou, ktorá túto vekovú kategóriu vedie k nadväzovaniu online priateľstiev aj s cudzími osobami. Ďalej výsledky aj v tomto prípade potvrdzujú, že rizikovou skupinou je skôr dospievajúca mládež, u ktorej je tendencia tráviť v prostredí internetu viac času a taktiež je pre nich typická zvýšená aktivita pri nadväzovaní sociálnych kontaktov. Ďalšia príčina rizikivosti tejto vekovej kategórie spočíva vo výraznejšej nezávislosti a ustupujúcej kontrole zo strany rodičov v porovnaní s mladšími vekovými kategóriami (*Children's online behaviour: issues of risk and trust Qualitative research findings*).

Často skloňovanou otázkou v súvislosti s virtuálnym prostredím je kyberšikanovanie. Čiastkovým cieľom výskumu, ktorý bol realizovaný v rámci slovenského

projektu *Zodpovedne.sk* bolo zistiť, či sa žiaci základných škôl dopúšťajú v prostredí internetu agresívneho alebo nevhodného správania voči iným užívateľom. Z výskumu vyplynulo, že 49,8 žiakov vo virtuálnom prostredí ubližujú iným formou nadávok a výsmechu. Alarmujúce je, že až 16% žiakov uviedlo, že natáčali alebo fotili svojich spolužiakov v nepríjemný alebo v trápnych situáciách a následne tento materiál zdieľali (Gregusová, Tomková & Balážová, 2011).

Dané zistenia potvrdzujú nielen potrebu ďalšieho vzdelávania dospelujúcej mládeže v oblasti bezpečného a zodpovedného využívania internetu, ale poukazujú aj na nutnosť včasnej rodičovskej intervencie pri využívaní informačných a komunikačných technológií. Rozdielny prístup k deťom a mládeži z hľadiska preventívneho pôsobenia rodičov akcentuje výskumná správa zverejnená organizáciou *Australian Institute of Family Studies* pod názvom „*Parental involvement in preventing and responding to cyberbullying*“, kde sa uvádza, že rodičia monitorujú činnosť na internete vo väčšej miere u detí od 8 do 15 rokov (81 %) ako u starších vekových kategórií (51 %), kde sa skôr zameriavajú na komunikáciu a vytváranie dôverného vzťahu (Robinson, 2012).

Z výskumnej správy projektu *Zodpovedne.sk* pod názvom „*Bezpečnosť detí v oblasti využívania internetu a mobilného telefónu*“ vyplýva, že slovenskí rodičia sú v kontrole detí miernejší. Rodičia priamo kontrolujú deti od 6 do 9 rokov, pričom so staršími deťmi o nebezpečenstvách internetu skôr diskutujú.

3 Online rizikové správanie v teoretickej reflexii

Etablovanie pojmu „*rizikové správanie*“ v pedagogickej teórii i praxi má svoje opodstatnenie, ktoré autori Bělíka & Hoferkovej (2012) vnímajú v súvislosti so zmiernením stigmatizácie žiakov s problémovým správaním rôznorodého charakteru. Rizikové správanie zastrešuje široký okruh maladaptívneho správania, čo spôsobuje určitú nejednoznačnosť pri jeho vymedzení. Labáth (2001) definuje rizikové správanie mládeže ako „... následok spolupôsobenia viacerých faktorov, ktoré zvyšujú riziko zlyhania v sociálnej a psychickej oblasti.“ Autori Orosová a kol. (2007) uvádzajú, že rizikové správanie je správanie „... s nejasným výsledkom, prináša balansovanie medzi možnosťou dlhodobých negatívnych následkov, strát a krátkodobými pozitívnymi následkami, profitom.“

Vo vzťahu k využívaniu internetu môžeme hovoriť o dvoch základných rovinách rizikového správania:

Rizikové využívanie internetu:

- nadmerne dlhý čas strávený na internete,
- neuvážené zverejňovanie osobných údajov,
- vyhľadávanie nevhodných obsahov.

Rizikové správanie v prostredí internetu:

- šírenie nevhodných obsahov,
- formy kyberšikanovania,
- nevhodné sexuálne správanie,
- formy počítačovej kriminality.

Na základe teoretickej analýzy problematiky i vyššie uvedených empirických výskumov môžeme konštatovať, že rizikové využívanie internetu a rizikové správanie na internete sa môže, u detí a mládeže, premietnuť do nasledovných oblastí:

- Ohrozenie virtuálnej identity neuváženými aktivitami vo virtuálnom priestore.
- Ohrozenie reálnej identity, neuváženými aktivitami alebo nevhodne dlhým časom stráveným vo virtuálnom priestore.
- Vedomé poškodenie inej osoby alebo skupiny osôb.
- Nevedomé poškodenie inej osoby alebo skupiny osôb.

Online rizikové správanie nie je ohraničené virtuálnym prostredím. Jeho príčiny pramenia v reálnom živote a jeho dôsledky taktiež často prekračujú hranice virtuálnej reality. Z uvedeného dôvodu sa v príspevku bližšie zameriame na postavenie rodiny v prevencii online rizikového správania.

4 Možnosti rodiny v prevencii online rizikového správania

Rodina ako primárny socializačný činiteľ zohráva významnú úlohu v prevencii rizík, ktoré sú spojené s využívaním informačných a komunikačných technológií, predovšetkým prostredníctvom výchovného pôsobenia a usmerňovania dieťaťa pri využívaní médií. V tejto súvislosti zohráva dôležitú úlohu taktiež formovanie postojov a hodnotovej orientácie dieťaťa, či už ako recipienta alebo producenta mediálnych obsahov.

Prevenciu v rodinnom prostredí Hroncová (2010) spája predovšetkým s plnením **ochrannej funkcie rodiny**. Podľa Hroncovej (2010): „... úloha ochrannej funkcie spočíva najmä v oblasti prevencie patologických závislostí, delikvencie, kriminality a iných sociálnych deviácií“. Je nutné podotknúť, že efektívnosť ochrannej funkcie rodiny je úzko spätá s ostatnými funkciami, ktoré rodina plní vo vzťahu k dieťaťu (predovšetkým výchovnou, emocionálnou, psycho-hygienickou a socializačnou funkciou). Na základe vyššie uvedeného konštatujeme, že v rámci primárnej prevencie, online rizikového správania, môžu rodičia pôsobiť na dieťa v dvoch rovinách a to v oblasti **nešpecifickej a špecifickej prevencie**.

V oboch prípadoch môžu byť rodičom nápomocné, v intenciách výchovného a preventívneho pôsobenia, rôzne príručky, či metodické materiáli, ako napr. príručka pre rodičov projektu *Ovce „Ako nestratiť svoje dieťa vo svete internetu“* zastrešená projektom *Zodpovedne.sk*, ktorá ukazuje rodičom cestu ako pristupovať k výchove detí a zároveň na ne preventívne pôsobiť v kontexte virtuálnych ohrození. Podnetnou je taktiež publikácia Langerovej (2014) *„Mediálna výchova pre rodičov“*, kde autorka ponúka konkrétne rady ako vychovávať deti v súlade s médiami.

Efektívnou formou prevencie online rizikového správania sú taktiež preventívne projekty ako napríklad *Kyberšikanovanie.sk*, *Nehejtuj.sk*, *Sopline.sk* alebo zahraničný projekt *Stopbullying.gov*, projekt *Webwatch* zameraný na počítačovú kriminalitu. Hoci ide o projekty určené primárne deťom a mládeže, poskytujú

zároveň dôležité informácie a rady, ako zvládať nástrahy a nebezpečenstvá virtuálneho prostredia, aj pre samotných rodičov.

4.1 Úloha rodiny v oblasti nešpecifickej prevencie

Účinnosť nešpecifickej prevencie je zo strany rodiny podmienená výchovným pôsobením rodičov. J. Hroncová upozorňuje na potrebu „.. imunizácie dieťaťa voči nežiaducim činnostiam a to najmä vytváraním vlastných autoregulačných mechanizmov, pozitívnej hodnotovej orientácie a tiež intervenciou do jeho voľného času“ (Hroncová, 2010). Uvedený cieľ je možné dosiahnuť za využitia vhodných metód a foriem rodinnej výchovy, ktorých dlhodobá, systematická a správna aplikácia prispieva k všestrannému rozvoju osobnosti dieťaťa, čo je jedným zo základných východísk eliminovania rizikového správania nielen v reálnom živote, ale aj v kyberpriestore. O metódach a prostriedkoch rodinnej výchovy bližšie pojednávajú napríklad autorky Nemcová, Zolyomiová & Rovňanová (2015) a ďalší.

Ďalšou významnou premennou v rodinnej výchove je záujem rodičov o dieťa, o jeho každodenný život, problémy, záľuby, ako aj vybudovanie pozitívnych citových väzieb. Niklová (2015) uvádza, že „... rodičia by mali vytvárať atmosféru dôvery v rodine založenú na otvorenej komunikácii, zaujímať sa o problémy svojich detí a tráviť s nimi, čo najviac času.“

Pevné citové väzby a celkový záujem o dieťa je vyzdvihovaný aj v rámci projektu „Zodpovedne.sk“, ktorý je zameraný na bezpečné a zodpovedné používanie internetu. Odborníci v tejto súvislosti

upozorňujú na znížené riziko, že dieťa použije nejakú nevhodnú stratégiu riešenia problémov súvisiacich s virtuálnym prostredím, ako je sebapoškodzovanie, užívanie drog alebo násilie voči iným. Ľahšie tiež dokáže odolávať manipulácii alebo nátlaku v reálnom aj vo virtuálnom svete.

4.2 Úloha rodiny v oblasti špecifickej prevencie

Špecifická prevencia je konkrétnejšia, zahŕňa aktivity rodičov, ktoré sú jednoznačne zamerané na online ohrozenia a rizikové správanie detí a mládeže vo virtuálnom priestore. V rámci špecifickej prevencie internetový portál zodpovedne.sk, na ktorom je venovaná pozornosť rôznym formám kybernetických rizík, odporúča rodičom dodržiavať nasledovné zásady:

- Komunikovať s dieťaťom o rizikách (kult tela, drogy, samovraždy, sebapoškodzovanie) ešte predtým ako sa s nimi stretne. Analyzovať vlastné názory a postoje, ako aj názory a postoje dieťaťa.
- Inštalácia blokovacích softvérov, ktoré zabránia prístupu k stránkam s pornografiou, násilným obsahom, web stránkam propagujúcim xenofóbiu, rasizmus a pod. Blokovacie služby alebo nastavenia rodičovskej kontroly ponúkajú poskytovatelia internetu, ako aj mobilní operátori.
- Rozvíjania kritického myslenia detí vo vzťahu k mediálnym obsahom. Ozrejmiť im, že nie všetky informácie zverejnené na internete sú pravdivé a podobne ako v reálnom živote ani vo virtuálnom prostredí nie je možné každému dôverovať.

Hollá (2010) k uvedeným odporúčaniam pridáva ďalšie, týkajúce sa umiestnenia počítača na dostupnom a pre všetkých viditeľnom mieste, napríklad v obývacej izbe alebo inej miestnosti, ktorá je využívaná všetkými členmi rodiny. Autorka navrhuje taktiež vytvorenie rodinnej e-mailovej adresy, čo by malo zabrániť komunikácii dieťa s inými ľuďmi, či zabezpečiť kontrolu obsahu komunikácie.

Uvedené odporúčania je možné uplatniť predovšetkým u detí mladšieho školského veku. Kým sa dieťa nedostane do vývinového štádia, kedy v oblasti počítačovej gramotnosti a vynaliezavosti mnohonásobne prerastie schopnosti svojich rodičov.

Sloboda (2013) v tejto súvislosti hovorí o troch formách reštrikcie, ktoré môžu rodičia aplikovať v intenciách špecifickej prevencie. Reštrikcii časovej, obsahovej, technickej, respektíve fyzickej.

Časová reštrikcia súvisí s obmedzením dĺžky využívania určitého média alebo zavedením tzv. mediálnej večierky. Obsahová reštrikcia je o niečo náročnejšia. Vyžaduje si zo strany rodičov znalosť a kritické hodnotenie mediálnych obsahov. Obsahová reštrikcia zo strany rodičov sa najčastejšie vzťahuje na mediálne produkty nesúce negatívne hodnoty alebo vzorce správania, obsahujúce predovšetkým prvky násillia a sexu. V prípade technickej reštrikcie ide už o zmienené softvéry blokujúce prístup dieťaťa k nevhodným obsahom, či umiestnenie počítača na mieste, ktoré umožňuje udržiavanie dohľadu nad aktivitami dieťaťa.

Stotožňujeme sa s názorom Hollej (2010), že „... riziká súvisiace s online prostredím

nie je možné odstrániť“. Úloha rodičov je v tomto smere veľmi náročná a vyžaduje si vysokú mieru trpezlivosti a flexibility.

5 Problémy rodiny v oblasti prevencie rizikového využívania internetu a online rizikového správania detí a mládeže

Prevencia online rizikového správania v rodinnom prostredí naráža na viaceré problémy, ktoré sú dôsledkom špecifík informačných a komunikačných technológií. Ide o špecifiká ako dostupnosť pripojenia na internet, prienik klasických médií (televízia, tlač, rozhlas) do prostredia internetu, ako je konvergencia moderných technológií, ktorá spôsobuje vznik multifunkčných komunikačných prostriedkov. Problémy rodín v oblasti prevencie a eliminácie rizikového správania vo virtuálnom priestore môžeme zhrnúť v nasledovných bodoch:

- Zmena prístupu k výchove. Represia a zákazy v prípade online rizikového správania, aj vzhľadom na vyššie uvedené skutočnosti, sú málo účinné, rodičia musia hľadať iné stratégie riešenia problému,
- nedostatočná počítačová a právna gramotnosť rodičov,
- bagatelizovanie problémov súvisiacich s online rizikovým správaním zo strany samotných rodičov.

Súčasná rodina stojí pred zložitou úlohou. Zatiaľ čo od klasických prípadov rizikového správania (experimentovania s alkoholom, cigaretami, nelegálnymi drogami, vandalizmu, šikanovania) sa rodičia mohli jednoznačne dištancovať

a ísť svojim deťom príkladom, respektíve represívne zasiahnuť v prípade výchovnej intervencii pri využívaní komunikačných a informačných technológií sa vynára hneď niekoľko problémových oblastí. Prvou z nich sú sankcie v prípade, že sa dieťa dopustí určitého prehrešku (nepripravuje sa do školy, neplní si domáce povinnosti v dôsledku dlhých hodín strávených surfovaním na internete, je nedisciplinované alebo podráždené, keď mu rodičia zakážu používať internet a pod.). V prípade internetu je zabezpečiť určité formy reštrikcia omnoho komplikovanejšie ako v prípade klasických médií, vzhľadom na širokospektrálne možnosti pripojenia v prostredí, v ktorom sa dieťa pohybuje. Ďalšou problémovou oblasťou je, že internet nie je možné kategorizovať ako niečo zlé. Rodičia si musia uvedomiť, že nie internet je rizikom, ale rizikové je správanie detí v prostredí internetu, čomu je potrebné prispôbiť aj výchovné pôsobenie.

Pri výskyte určitého problému sa represívny alebo autoritatívny prístup zo strany rodičov mňa účinku. Na danú skutočnosť upozorňujú aj Tomková a kol. (2015) „... reštrikcia a obmedzovanie zo strany rodičov sa neodporúča pokiaľ ide o jediný či dominantný rodičovský prístup k detskému používaniu internetu.“ Za vhodnú stratégiu eliminácie online rizikového správania môžeme označiť jasné určenie pravidiel používania internetu, komunikáciu rodičov s dieťaťom o možných ohrozeniach, ale aj bežných problémoch, ktoré môžu vyústiť do foriem deviantného správania. Mnohí odborníci z oblasti vied o výchove zdôrazňujú ako dôležitý faktor záujem a rodičovskú lásku, ako aj ponúkanie vhodných alternatív trávenia voľného času.

Ďalšou problémovou oblasťou je samotná (ne)pripravenosť rodičov pre preventívne pôsobenie a riešenie hrozieb v oblasti IKT. Oster (2014) považuje rodičov za jeden z najslabších článkov prevencie, pričom uvádza, že rodič je vnímaný ako problematický prvok preventívneho pôsobenia v oblasti bezpečného využívania internetu. Danú skutočnosť odôvodňuje nízkou počítačovou, ako aj právnou gramotnosťou rodičov, ktorá často vedie k bagatelizovaniu problému.

Zlahčovanie príčin a dôsledkov online rizikového správania, zo strany rodičov, je jeden z faktorov, ktorý vo veľkej miere prispieva k nárastu nevhodných prejavov v správaní vo virtuálnom prostredí. V prípade, že rodičia neberú do úvahy možné hrozby virtuálneho prostredia a zanedbávajú starostlivosť, respektíve kontrolu činnosti detí vo virtuálnom priestore narastá pravdepodobnosť kontaktu dieťaťa s určitou formou sociálne deviácie.

Rizikové využívanie internetu deťmi a mládežou a online rizikové správanie je nielen polyetilogickým javom, ale typickým ukazovateľom tohto konania sú aj širokospektrálne dôsledky, ktoré môžu byť v niektorých prípadoch až fatálne. V tejto súvislosti považujeme funkčné rodinné prostredie za dôležitú premennú vstupujúcu do života dieťaťa, ktorá môže vo výraznej miere prispieť k eliminovaniu a odstráneniu rizík súvisiacich s novodobými, ale aj klasickými médiami.

6 Záver

Expanzia internetu na prelome tisícročí zasiahla takmer všetky sféry spoločenského života od výchovy a vzdelávania, cez ekonomiku, obchod až po oblasť voľného času a relaxácie. Časom sa v súvislosti s virtuálnym prostredím vynorilo viacero ohrození, ktoré môžu vo výraznej miere ovplyvniť kvalitu života jeho užívateľov. Obzvlášť rizikovou skupinou sú deti a mládež. V závere možno konštatovať, že najlepším spôsobom ako predísť negatívnym dopadom virtuálneho prostredia na mladú generáciu je včasná prevencia, v ktorej zohráva významnú úlohu fungujúce rodinné prostredie. V príspevku sme preto upriamili pozornosť na možnosti, ktorými rodina disponuje v oblasti preventívneho pôsobenia. Poukazujeme tak tiež na problémy, ktoré môžu vo výraznej miere ovplyvniť efektívnosť, ale aj kvalitu výchovného procesu.

Literatúra

Ako nestratiť svoje dieťa vo svete internetu. [online], [cit.2016.08.18.], Dostupné na: <http://www.zodpovedne.sk/download/prirucka_ucitelia_a4.pdf>

Bělík, V., & Hoferková, S. (2016). Prevence rizikového chování ve školním prostředí. Hradec Králové: UHK.

Bezpečnosť detí v oblasti využívania internetu a mobilného telefónu. [online], [cit.2016.08.17.], Dostupné na: <<http://www.zodpovedne.sk/download/Prieskum01.pdf>>

Gregussová, M., Tomková, J., & Balážová, M. (2011). Dospievajúci vo virtuálnom priestore. [online], [cit. 2016.21.5.], Dostupné na: <<http://www.zodpovedne.sk/index.php/sk/prieskumy>>

Children's online behaviour: issues of risk and trust Qualitative research findings. [online], [cit.2016.08.17.], Dostupné na: <<http://sherbert-research.com/about-sherbert-research/>>

Hollá, K. (2010). Elektronické šikanovanie – nová forma agresie. Bratislava: Iris.

Hroncová, J. (2010). Socializácia osobnosti. In J. Hroncová, I. Emmerová (Eds.), Sociológia výchovy a vzdelávania (105 – 118). Banská Bystrica: PF UMB.

Labáth, V. (2001). Riziková mládež, možnosti potenciálnych zmien. Praha: Sociologické nakladateľství.

Langerová, M. (2014). Mediálna výchova hrou pre rodičov. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút.

Niklová, M. (2015). Význam rodiny v prevencii mediálnych závislostí a ďalších deviantných foriem správania. In I. Emmerová, M. Niklová, M. Dulovics (Eds.), Základy mediálnej výchovy pre sociálnych pedagógov a pedagógov (182 – 186). Banská Bystrica: Belianum.

Nemcová, L., Rovňanová, L., & Zolyomiová, P. (2015). Teória rodinnej výchovy. Vybrané kapitoly 2. diel. Banská Bystrica: PF UMB.

Oster, J. (2014). Prevencia v oblasti IT kriminality – skúsenosti zo školského prostredia. [online], [cit. 2016.22.5.], Dostupné na: <<http://preventista.sk/info/prevencia-v-oblasti-it-kriminality-skusenosti-zo-skolskeho-prostredia/>>

Orosová, O., Gajdošová, B., Madarasová-Gecková, A., & Dijk, J. P. (2007). Rizikové faktory užívania drog dospievajúcimi. Československá psychologie, 51 (1), 32-48.

Online behaviour of young people: A European perspective. (2007). [online], [cit. 2016.08.17]. Dostupné na: <<http://www.eun.org/>>

Robinson, E. (2012). Parental involvement in preventing and responding to cyberbullying [online], [cit. 2016.08.17]. Dostupné na: <<https://aifs.gov.au/search/site/Parental%20involvement%20in%20prevening%20and%20responding%20to%20cyberbullying>>

Sloboda, Z. (2013). Mediální výchova v rodině. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Tomková, J., Szamaranszká, I., Varholíková, J., & Belica, I. (2015). Príležitosti a riziká sociálnych médií pre detského používateľa. Sociálna sieť facebook. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.

.....
PhDr. Mário Dulovics, PhD.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta UMB v Banskej
Bystrici

Ružová 13

974 01 Banská Bystrica

mario.dulovics@umb.sk

EVALVÁCIA KVALITY XII. ROČNÍKA CELOSLOVENSKEJ VÝTVARNEJ A LITERÁRNEJ SÚŤAŽE „KOMENSKÝ A MY“

THE EVALUATION OF QUALITY OF THE TWELFTH NATIONWIDE FINE ART AND LITERARY COMPETITION „J. A. COMENIUS AND US“.

Tomáš Turzák, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Slovensko

**Alexandra Pavličková, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre,
Slovensko**

Abstrakt: Hlavným cieľom projektu celoslovenskej výtvarnej a literárnej súťaže „Komenský a my“ je rozvoj tvorivosti a osobnosti detí a mládeže prostredníctvom rôznych tém dotýkajúcich sa osobnosti, života a názorov J. A. Komenského. Súťaž svojim obsahom prispieva aj k rozvoju osobnosti učiteľov žiakov, ktorí prostredníctvom zapojenia do tohto projektu naďalej zvyšujú svoju kompetentnosť vykonávať učiteľské povolanie. Autori v príspevku podávajú základné výsledky výskumu, ktorého cieľom bola evalvácia kvality XII. ročníka organizovaného slovenského kola súťaže „Komenský a my“, ktorú garantuje KPG PF UKF v Nitre v spolupráci so ZŠ J. A. Komenského Brandýs nad Orlicí a Uniou Comenius v Prahe.

Kľúčové slová: Evalvácia, výtvarná a literárna súťaž, učiteľské povolanie, žiak, osobnosť učiteľov, Komenský a my, UKF v Nitre

Abstract: The main aim of the competition „J. A. Comenius and us“ is to develop the creativity of children and youth through fine art and literary expression inspired by works of J. A. Comenius. Another benefit of the competition is to promote continuous education of teachers who are involved. The aim of the study is to evaluate quality of the twelfth year of the nationwide fine art and literary competition. Slovak part of the

competition is organized by the Department of Education, Faculty of Education CPU Nitra in cooperation with the primary school J. A. Comenius Brandys nad Orlicí and the Union Comenius in Prague. The authors of the paper present basic findings of the survey.

Key words: Evaluation, art and literary competition, the teaching profession, teacher personality, pupil, J. A. Comenius and us, CPU Nitra

1 Úvod

Problematika poznávania života a diel J. A. Komenského je pre mladšie generácie vysoko potrebná a značne aktuálna. Jednou z hlavných úloh súčasnej školy, (presadzoval to i samotný Komenský), je rozvíjať schopnosti dieťaťa vzhľadom k jeho špecifickým záujmom. Málo sa doceňuje prínos diela J. A. Komenského (napriek faktu, že mnohé školy práve jeho meno majú v názve). Prostredníctvom jednotlivých aktivít, činností spojených s poznávaním života a diela J. A. Komenského sa rozvíja tvorivosť, estetické, výtvarné, hudobné, praktické schopnosti detí i mládeže základných a stredných škôl. V súčasnosti sa na Slovensku nachádza vyše 50 základných a stredných škôl, ktoré majú v názve J. A. Komenského alebo sídli na ulici po ňom pomenovanej. Tieto školy sa od roku 2003 zapájajú do súťaže „Komenský a my“, ktorá slúži ako motivačný činiteľ jednak pre samotných žiakov, ale aj učiteľov, ktorí sa podieľajú na rozvoji špecifických schopností detí a mládeže (viac napr. Polakovičová & Pavličková, 2014; Polakovičová & Ivanovičová, 2013; Ivanovičová & Turzák, 2012 a pod.).

Celoslovenská výtvarná a literárnej súťaž „Komenský a my“ si preto kladie za cieľ prispieť k zvýšeniu historického povedomia našej mladej generácie a podporiť

hľadanie samostatných tvorivých riešení z rôznych oblastí života. Svojim obsahom zároveň súťaž prispieva k zvyšovaniu kompetentnosti učiteľov, ktorí prostredníctvom zapojenia do tohto projektu naďalej zlepšujú svoje schopnosti vykonávať učiteľské povolanie, a to najmä v oblasti pozitívnej motivácie žiakov.

Súťaž „Komenský a my“ je jedinečnou v slovenskej proveniencii. Je organizovaná KPG PF UKF v Nitre v spolupráci s Úniou Comenius v Prahe a Základnou školou J. A. Komenského v Brandýse nad Orlicí. Súťaž je zároveň samostatným celoslovenským kolom, pričom je určená primárne pre školy, ktoré nesú v názve meno J. A. Komenského, prípadne sídli na ulici po ňom pomenovanej. Súťaže sa každoročne už dvanásť rok zúčastňujú aj cvičné základné a stredné školy UKF v Nitre a tiež iné, dobrovoľne zapojené školy.

Metodika vypísaných tém XII. ročníka súťaže (témy sú každoročne vypisované v spolupráci s Úniou Comenius v Prahe, Pedagogickým múzeom J. A. Komenského v Prahe a Základnou školou J. A. Komenského v Brandýse nad Orlicí), vychádzala opätovne z tvorby J. A. Komenského, pre ktorého bolo svetlo a prebúdzanie z noci do dňa základom jeho pansofickej koncepcie obnovy človeka. Ako základ tematiky bol považovaný Orbis pictus, ktorú je

možné označiť aj ako: „Jednu z najslávnejších kníh Komenského, obrázkovú učebnicu pre najmenších a pre prvý školský rok. Svet viditeľných vecí v obrazoch, obrázky a názvy všetkých podstatných vecí sveta a životných činností.“ (Gnoth, Haláková & Štubňa, 2009).

Z Komenského diela *Orbis pictus* boli pre XII. ročník námety najmä kapitoly 1. Boh, 2. Svet, 3. Nebo, ale aj 103. Gule Nebeská, 104. Planéty videnia, 105. Tváre Mesiaca, 106. Slniečne a mesačné zatmenie. Návrh tém tak vychádzal z podstaty výkladu vzniku sveta: rozdelenie pôvodného chaosu na svetlo a tmu, na deň a noc.

V celoslovenskom 12. ročníku súťaže „Komenský a my“ žiaci v literárnej súťaži prezentovali vlastné názory, myšlienky a postrehy v stvárnení nasledovných kľúčových tém:

- Kategória A 1 (1. – 2. ročník ZŠ) s témou: „NOC A DEŇ – Zvieratá dňa a zvieratá noci.
- Kategória A 2 (3. – 4. ročník ZŠ) s témou: „NOC A DEŇ – Obloha v noci a vo dne.
- Kategória B 1, B 2 (5. – 6. ročník ZŠ, 1. – 2. ročník osemročných gymnázií, 7. – 9. ročník ZŠ, 3. – 4. ročník osemročných gymnázií) s témou: „NOC A DEŇ – Svetlo v noci, „noc“ vo dne: tieň.
- Kategória C (študenti PASA, PAKA a štvorročných gymnázií, II. stupeň osemročných gymnázií) s témou: „NOC A DEŇ – Pohanský aspekt: vládca dňa, vládca noci.
- Zadanie literárnej súťaže pre ZŠ bolo zamyslenie na tému: „Aké podoby môže mať šťastie?“ a zadanie literárnej súťaže pre SŠ podľa téma (eseje resp. úvahy): „Pravda a lož – dve sestry sú?“

2 Metódy a metodika prieskumu

Naším cieľom bola evalvácia kvality organizovaného slovenského kola XII. ročníka súťaže „Komenský a my“. Parciálnym cieľom prieskumu bolo identifikovať podmienky, ktoré sa podieľajú na hodnotení súťaže zo strany učiteľov.

V nadväznosti na stanovený cieľ sme získavali odpovede na nasledovné výskumné otázky:

- Ako hodnotia učitelia *zrozumiteľnosť tém XII. ročníka súťaže*? Aké sú rozdiely v ich hodnotení vzhľadom na vybrané charakteristiky (zapojenie sa do súťaže – výtvarná časť, resp. literárna časť, stupeň kde učitelia pôsobia – primárny, nižší sekundárny, SŠ, zapojenie sa učiteľov v predchádzajúcich ročníkoch, demografia a dĺžka pedagogickej praxe).
- Ako hodnotia učitelia *záujem a motiváciu ich žiakov o súťaž* vzhľadom na vybrané charakteristiky?

- *Akým spôsobom získavajú učitelia informácie o súťaži? Aké charakteristiky podmieňujú spôsob získavanie informácií o súťaži učiteľmi?*
- *Ako hodnotia učitelia náročnosť zorganizovania ich účasti na slávnostnom vyhodnotení súťaže na ich škole?*

2.1 Výskumná vzorka

Výberový súbor tvorili učitelia, ktorí sa spolu so žiakmi zapojili do slovenského kola XII. ročníka súťaže. Učitelia, ktorí odpovedali v administrovanom dotazníku, sa zúčastnili aj na slávnostnom vyhodnotení (N = 24) (Vzhľadom k dostupnému výberu si uvedomujeme limity výskumu. Do ďalšieho skúmania plánujeme administrovať dotazník aj poštou a elektronickou komunikáciou, tak aby sme zachytili aj postoje učiteľov ktorí sa nemohli zúčastniť slávnostného vyhodnotenia súťaže). V rámci výberového súboru tvorilo vzorku N = 21 (87,5 %) žien a N = 3 (12,5 %) mužov. Vekové rozpätie učiteľov sa pohyboval od 32 – 56 rokov. Z výberového súboru ďalej bolo N = 16 (66,7 %) učiteľov s 2. stupňom VŠ vzdelania (Mgr.) a N = 8 (33,3 %) učiteľov s 3. stupňom VŠ vzdelania (PaedDr., PhD.). Učitelia, ktorí pôsobia v praxi menej ako 5 rokov, tvorili N = 3 (12,5 %) z výskumnej vzorky, učitelia pôsobiaci v praxi v rozmedzí 5 – 15 rokov N = 5 (20,8 %) z výskumnej vzorky a učitelia, ktorí pôsobia v školskej praxi viac ako 15 rokov, tvorili N = 16 (66,7 %) z výskumnej vzorky. Ostatné premenné, ktoré sme analyzovali a ktoré významnejšou mierou podmieňujú hodnotenie učiteľov

vo vybraných položkách uvádzame v časti 3 – výsledky a diskusia.

2.2 Metódy získavania dát

Výsledky sme získali administráciou dotazníka vlastnej konštrukcie. Dotazník obsahoval vstupné, faktografické položky (1. časť), otázky s výberom z viacerých možností zamerané na hodnotenie organizácie súťaže a posudzovanie motivácie žiakov (2. časť) a otvorené otázky (3. časť).

2.3 Metódy analýzy dát

Získané dáta sme analyzovali prostredníctvom štatistického programu. Bol použitý Pearsonov Chí kvadrát pri stanovení hladiny štatistickej významnosti 0,05. Štatistické spracovanie získaných údajov prebiehalo na dvoch úrovniach:

úroveň deskripcie – početnosti, percentuálne hodnoty, aritmetické priemery, štandardné odchýlky,

úroveň inferencie – χ^2 (analýza rozdielu v početnostiach jednotlivých odpovedí učiteľov vzhľadom na premenné).

Otvorené typy otázok v dotazníku nám slúžili ako vysvetlenie získaných odpovedí. Ich analýza prebiehala kvalitatívne prostredníctvom kategorizácie tém. Výsledky tohto charakteru však vzhľadom k relatívne nízkemu počtu obsahovo sýtejších odpovedí nebudeme analyzovať samostatne, ale budú slúžiť iba ako vysvetlenie a podfarbenie kvantitatívne získaných výsledkov.

3 Výsledky a diskusia

V zmysle evalvácie samotnej organizácie XII. ročníka súťaže bolo jedným z našich parciálnych cieľov preskúmať, ako hodnotia učitelia zrozumiteľnosť vypísaných tém a preskúmať, aké sú rozdiely v ich hodnotení vzhľadom na vybrané charakteristiky. Pri hodnotení tejto položky sme dosiahli významné výsledky pri premenných: zapojenie sa učiteľov do súťaže – výtvarná časť, resp. literárna časť a stupeň, kde učitelia pôsobia – primárny, nižší sekundárny, SŠ. Učitelia, ktorých žiaci sa zapojili do literárnej súťaže, hodnotili menej pozitívne zrozumiteľnosť zadaných tém súťaže v porovnaní s učiteľmi, ktorých žiaci sa zapojili do výtvarnej časti súťaže. Tento výsledok môže súvisieť s faktom, že súťaž „Komenský a my“ je bohatšie zastúpená najmä vo výtvarnej časti. Ako aj uvádzali učitelia v kvalitatívnych položkách dotazníka, žiaci sa zúčastňujú aj na viacerých iných literárnych súťažiach na Slovensku, ktoré sú primárne orientované na rozvoj jazykovo-literárnych vyjadrovacích schopností (napr. Škultétyho rečňovanky, Esej Jána Johanidesa, Keď si vymýšľam – súťaž sci fi poviedok, 200-ročníca Ludovíta Štúra a pod).

Tab. 1 Zapojenie sa do súťaže (literárna resp. výtvarná časť) a hodnotenie zrozumiteľnosti jej propozícií

Zapojenie sa do súťaže		Zrozumiteľnosť tém XII. ročníka súťaže					spolu	χ^2	df	p
		výborná	dobrá	ani - ani	slabá	veľmi zlá				
výtvarná časť	N	16	0	0	0	0	16	16,00	1	,000
	%	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %			
Literárna časť	N	2	6	0	0	0	8			
	%	25 %	75 %	0 %	0 %	0 %	100 %			
spolu	N	18	6	0	0	0	24			
	%	75 %	25 %	0 %	0 %	0 %	100 %			

Vysvetlivky:

N – počet respondentov, VŠ – vysoká škola, % – percentá, χ^2 – testovacie kritérium, df – stupne voľnosti, p – dosiahnutá signifikancia (> 0,05 nesignifikantná; ≤ 0,05 signifikantná; ≤ 0,01 vysoko signifikantná; ≤ 0,001 veľmi vysoko signifikantná)

Významné rozdiely medzi učiteľmi pri hodnotení zrozumiteľnosti tém XII. ročníka súťaže sme zaznamenali aj pri testovaní premennej pôsobenie učiteľa (primárny, nižší sekundárny, vyšší sekundárny stupeň vzdelávania). Témy pre primárny stupeň boli hodnotené ako najzrozumiteľnejšie. Podobne tak aj témy vypísané pre stredné školy. Učitelia sa líšili v odpovediach iba pri hodnotení tém pre nižší sekundárny stupeň vzdelávania. Napriek rozdielom sú tieto výsledky vždy iba v pozitívnej časti škály. Potvrďujú kvalitu a etablovanosť celej organizovanej súťaže.

Naším zámerom bolo tiež preskúmať, ako hodnotia učitelia záujem a motiváciu ich žiakov o súťaž vzhľadom na vybrané charakteristiky. Z testovaných premenných sme zaznamenali významnejšie rozdiely opätovne pri premenných: zapojenie sa učiteľov do súťaže – výtvarná časť, resp. literárna časť a stupeň, kde učitelia pôsobia – primárny, nižší sekundárny, SŠ. V našej výskumnej vzorke hodnotili učitelia, ktorí sa zapojili do literárnej časti súťaže, záujem žiakov ako nižší v porovnaní so skupinou učiteľov zapojených vo výtvarnej časti súťaže (tab. č. 2). Výsledky tak nadväzujú na predchádzajúce zistenia. Učitelia v tejto súvislosti v otvorených položkách poukazovali na slabšie jazykové vyjadrovacie prostriedky ich žiakov v porovnaní s predchádzajúcimi rokmi. Jeden z dôvodov pripisujú faktu, že žiaci menej čítajú. Oddychovú funkciu literatúry pre deti a mládež tak nahrádzajú masovokomunikačné prostriedky ako televízia, internet a to najmä sociálne siete.

Tab. 2 Zapojenie sa do súťaže (literárna resp. výtvarná časť) a hodnotenie záujmu žiakov o súťaž

Zapojenie sa do súťaže		Záujem žiakov o súťaž					spolu	χ^2	df	p
		veľmi vysoký	dost' vysoký	ani - ani	dost' nízky	veľmi nízky				
výtvarná časť	N	0	16	0	0	0	16	6,857	1	,028
	%	0 %	100 %	0 %	0 %	0 %	100 %			
Literárna časť	N	0	5	0	3	0	8			
	%	0 %	62,5 %	0 %	37,5 %	0 %	100%			
spolu	N	0	21	0	3	0	24			
	%	0 %	87,5 %	0 %	12,5 %	0 %	100 %			

Vysvetlivky:

N – počet respondentov, VŠ – vysoká škola, % – percentá, χ^2 – testovacie kritérium, df – stupne voľnosti, p – dosiahnutá signifikancia (> 0,05 nesignifikantná; ≤ 0,05 signifikantná; ≤ 0,01 vysoko signifikantná; ≤ 0,001 veľmi vysoko signifikantná)

Záujem žiakov o súťaž je podmienený aj stupňom vzdelávania žiakov. Výsledky naznačujú slabší záujem a motiváciu zapojiť sa do súťaže u žiakov na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania (tab. č. 3). Tento výsledok je pravdepodobne podmienený vekovými osobitosťami žiakov, ktorí na konci nižšieho sekundárneho stupňa vstupujú do obdobia puberty. Pre toto obdobie je typická snaha vyniknúť medzi rovesníkmi, vybudovanie si istého statusu v triede a získanie uznania rovesníkov. V tomto kontexte je umiestnenie sa na súťaži podobného typu pre žiakov menej zaujímavé. Úzky súvis s nastoleným problémom má aj nízka dotácia hodín pre vyučovanie predmetu výtvarná výchova. Tieto výsledky sú podporené aj výpoveďami učiteľov v otvorených položkách administratívneho dotazníku. Pre ilustráciu uvádzame vybrané výroky učiteľov:

„Naši žiaci sa zapoja do súťaže, hlavne na druhom stupni, iba keď ich ja motivujem. Hlavne na druhom stupni je niekedy ťažšie vybrať žiakov. Majú teraz často iné záujmy.“

„Musí byť silná motivácia z našej strany, aby sa žiaci zapojili. Súvisí to aj s nižším počtom hodín výtvarnej výchovy na druhom stupni.“

Tab. 3 Pôsobenie učiteľa (primárny, nižší sekundárny, vyšší sekundárny stupeň vzdelávania) a hodnotenie záujmu žiakov o súťaž

Pôsobenie učiteľa		Záujem žiakov o súťaž					spolu	χ^2	df	p
		veľmi vysoký	dost' vysoký	ani - ani	dost' nízky	veľmi nízky				
primárny stupeň	N	10	0	0	0	0	10	5,714	2	,057
	%	100 %	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %			
nižší sekundárny	N	0	6	0	3	0	9			
	%	0 %	66,7 %	0 %	33,3 %	0 %	100 %			
vyšší sekundárny	N	0	5	0	0	0	5			
	%	0 %	100 %	0 %	0 %	0 %	100 %			
spolu	N	0	21	0	0	0	24			
	%	0 %	87,5 %	0 %	12,5 %	0 %	100 %			

Vysvetlivky:

N – počet respondentov, VŠ – vysoká škola, % – percentá, χ^2 – testovacie kritérium, df – stupne voľnosti, p – dosiahnutá signifikancia (> 0,05 nesignifikantná; ≤ 0,05 signifikantná; ≤ 0,01 vysoko signifikantná; ≤ 0,001 veľmi vysoko signifikantná)

V zmysle nášho dlhodobého cieľa považujeme za najdôležitejšie výsledky, ktoré sa týkali zapojenia sa učiteľov v predchádzajúcich ročníkoch a ich hodnotenia záujmu žiakov o súťaž. Učitelia, ktorí sa zapojili prvý rok, hodnotia záujem žiakov o podobnú súťaž ako dost' slabý. Učitelia, ktorí sa už viac rokov zúčastňujú tejto súťaže, hodnotia záujem žiakov o podobnú súťaž ako dost' vysoký. Tento výsledok pravdepodobne súvisí so skutočnosťou chýbajúcej možnosti konfrontácie s inými žiakmi na škole, ktorí v minulých rokoch zažili úspech a boli pozitívne ocenení. Tento výsledok je podporený aj výrokmi v otvorených položkách. Pre ilustráciu uvádzame nasledovnú výpoveď jedného z našich respondentov: „Navštevujem aj iné výtvarné súťaže ako je napr. Európa v škole, alebo Prečo som na svete rád. Aj tam musíme ale žiakov silne motivovať. Často pomôže ak im môžem ukázať, že aj po minulých rokoch sa niektorí žiaci umiestnili na súťaži a potom to ide.“

Zároveň tento výsledok naznačuje, že učitelia, ktorí sa už viac rokov zúčastňujú tejto súťaže, využívajú efektívnejšie stratégie motivácie žiakov (tab. č. 4). Ak sa škola viacero rokov zapája do súťaže, naznačujú výsledky stúpajúci trend záujmu o súťaž zo strany žiakov. Tento výsledok podporuje hlavný cieľ súťaže, ktorá okrem rozvoja tvorivosti

a osobnosti detí a mládeže prispieva aj k rozvoju osobnosti učiteľov týchto žiakov, ktorí sa prostredníctvom zapojenia do tohto projektu naďalej podieľajú na zvyšovaní svojej kompetentnosti vykonávať učiteľské povolanie.

Tab. 4 Zapojenie sa učiteľov v predchádzajúcich ročníkoch a hodnotenie záujmu žiakov o súťaž

Zapojenie sa učiteľov v predchádzajúcich ročníkoch		Záujem žiakov o súťaž					spolu	χ^2	df	p
		veľmi vysoký	dost' vysoký	ani - ani	dost' nízky	veľmi nízky				
Nie	N	0	0	0	3	0	3	24,00	3	,000
	%	0 %	0 %	0 %	100 %	0 %	100 %			
Áno, minulý rok	N	0	7	0	0	0	7			
	%	0 %	100 %	0 %	0 %	0 %	100 %			
Áno, viac ako 2 ročníkov	N	0	9	0	0	0	9			
	%	0 %	100 %	0 %	0 %	0 %	100 %			
Áno, viac ako 5 ročníkov	N	0	5	0	0	0	5			
	%	0 %	100 %	0 %	0 %	0 %	100 %			
Spolu	N	0	21	0	3	0	24			
	%	0 %	87,5 %	0 %	12,5 %	0 %	100 %			

Vysvetlivky:

N – počet respondentov, VŠ – vysoká škola, % – percentá, χ^2 – testovacie kritérium, df – stupne voľnosti, p – dosiahnutá signifikancia (> 0,05 nesignifikantná; ≤ 0,05 signifikantná; ≤ 0,01 vysoko signifikantná; ≤ 0,001 veľmi vysoko signifikantná)

Pri testovaní premennej *demografia* (mestská škola, škola v obci) naznačujú výsledky, že učitelia, ktorí vyučujú na školách v obci, hodnotili zorganizovanie ich účasti na slávnostnom vyhodnotení menej bezproblémovo s porovnaním s učiteľmi, ktorí pôsobia na mestských školách. Uvedené výsledky sa dotýkajú najmä otázok financií jednotlivých zriaďovateľov škôl. Na záver bolo našim zámerom preskúmať, *akými spôsobom učitelia získavajú informácie o súťaži*. Učitelia v odpovediach uvádzali, že najčastejšie získavajú informácie o súťaži cez internet, prostredníctvom zverejnenej výzvy. Získavanie informácií nesúvisí so žiadnymi z testovaných premenných. Hodnotili ho zväčša ako bezproblémové. V niektorých prípadoch poukazovali na ťažkosti so sprostredkovaním informácií o podobných projektoch zo strany vedenia školy konkrétnym učiteľom a vedúcim predmetových komisií. Uvedené však súvisí s internými zaužívanými zvykmi na konkrétnych školách, čo sťažuje akékoľvek interpretácie.

4 Záver

Na základe dosiahnutých výsledkov a odpovedí učiteľov v otvorených položkách dotazníku koncipujeme nasledovné perspektívy a možnosti organizačných úprav pre nasledujúce ročníky:

- Podporiť vo vyššej miere literárnu časť súťaže, ďalšie systematické oceňovanie prínosu učiteľov za pedagogickú prácu a vedenie žiakov v literárnej časti súťaže.
- Perspektívne uvažovať o zapojení viacerých škôl do súťaže.
- Systematicky pristupovať k navráteniu prác žiakov na jednotlivé školy (v súčasnosti sa práce vracajú len školám, ktoré o to vopred požiadajú).
- Uskutočniť širšiu prehliadku prác žiakov, ktorí neboli ocenení. (v súčasnosti sú na slávnostnej vernisáži inštalované práce žiakov, ktoré zaujali, no napriek tomu neboli ocenené).

Literatúra

Gnoth, M., Haláková, Z., & Štubňa, J. (2009). Antológia niektorých prác Jana Amosa Komenského. Bratislava: UK.

Ivanovičová, J., & Turzák, T. (2012). Správa z vyhodnotenia 9. ročníka celoslovenského kola literárnej a výtvarnej súťaže „Komenský a my“, 2012. In. Bulletin Unie Comenius. - ISSN 1213-1776, Roč. 20, č. 35-36 (2012), s. 42-44.

Metodika XII. ročníka súťaže „Komenský a my“ [online], [cit. 2015.06.03.], Dostupné na: < <http://komensky.zsbrandysno.cz/>>

ORBIS PICTUS – prekladateľ neuvedený

Pavličková, A. (2014). Konceptia univerzálneho vzdelávania s dôrazom na rozvoj kultúrnosti v dielach J. A. Komenského a ich odraz v súčasnosti. Acta Humanica, 11(2), 136-140.

Polakovičová, R., & Pavličková, A. (2014). 11. ročník celoslovenského kola literárnej a výtvarnej súťaže „Komenský a my“. Pedagogika.sk, 5(4) 317-320.

Polakovičová, R., & Ivanovičová, J. (2013). Komenský a my – Most medzi minulosťou a súčasnosťou : (Vernisáž a slávnostné vyhodnotenie 10. ročníka literárnej a výtvarnej súťaže). Sociální pedagogika, 1(1), 126-129.

Polakovičová, R., & Ivanovičová, J. (2013). Komenský a my: vernisáž a slávnostné vyhodnotenie 10. ročníka literárnej a výtvarnej súťaže . Vychovávateľ, 62(1-2), 53-55.

Pšenák, J. (1992). Výber z potockých spisov a reči Jana Amosa Komenského (zost.; Jan Amos Komenský). Bratislava: Univerzita Komenského.

Pozn.: Príspevok obsahovo súvisí s riešením výskumnej úlohy UGA UKF v Nitre č. V/24/2015 (Rozvoj osobnosti detí a mládeže prostredníctvom realizácie celoslovenskej výtvarnej a literárnej súťaže Komenský a my), v ktorej je autor riešiteľ.

.....
PaedDr. Tomáš Turzák, PhD.

PaedDr. Alexandra Pavličková, PhD.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta UKF v Nitre

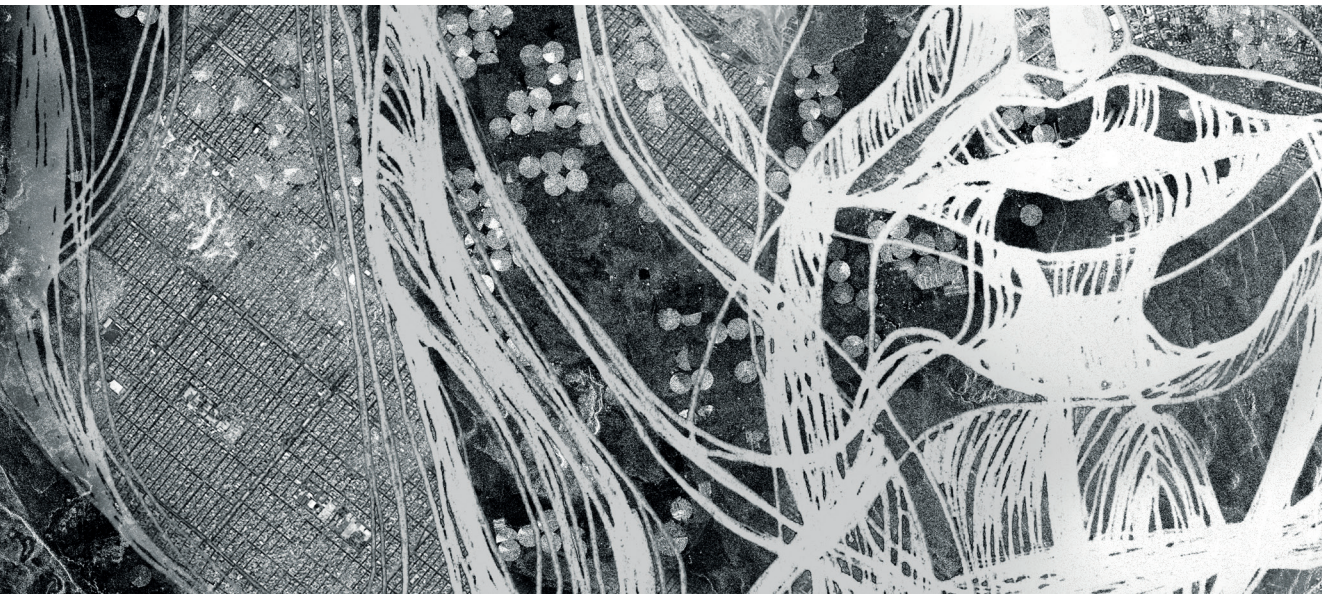
Dražovská, 4

979 74 Nitra

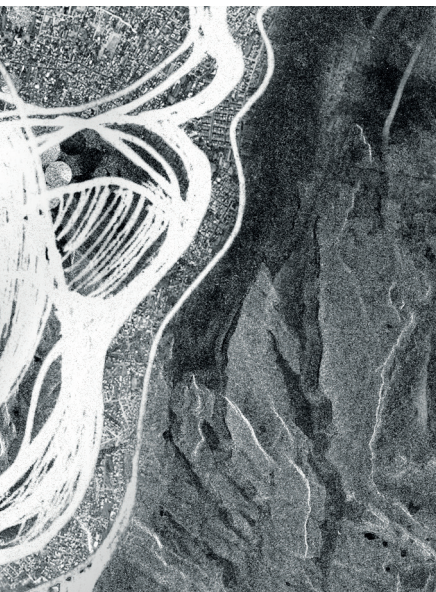
tturzak@ukf.sk

apavlickova@ukf.sk





Do diskusie



PODPORA A ROZVOJ HODNOTOVEJ ORIENTÁCIE PROSTREDNÍCTVOM HISTORICKÉHO POVEDOMIA MLADEJ GENERÁCIE CEZ PRIZMU INŠPIRUJÚCICH MYŠLIENOK J. A. KOMENSKÉHO

VALUE ORIENTATION SUPPORT AND DEVELOPMENT THROUGH HISTORIC AWARENESS OF YOUNG GENERATION VIA INSPIRING IDEAS OF J. A. COMENIUS

**Renáta Polakovičová, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre,
Slovensko**

Abstrakt: Predkladaný príspevok charakterizuje rozvoj morálnych a etických hodnôt detí, mládeže i študentov vysokých škôl prostredníctvom aktívnej záujmovej kreácie hodnotných literárnych a výtvarných diel podporujúcich ich rozvoj tvorivosti i samotej osobnosti prostredníctvom rôznorodých tém dotýkajúcich sa osobnosti, života a predovšetkým názorov i myšlienok J. A. Komenského.

Kľúčové slová: Hodnotová orientácia. Komenský a my. J. A. Komenský.

Abstract: The study presents the development of moral and ethical values of children, youth and university students through the creation of a literary and art work. Such process supports their creativity and personal development via the rich variety of topics concerning the personality, life, opinions and ideas of J. A. Comenius.

Key words: Value orientation. Comenius and us. J. A. Comenius.

Škola v dnešnom ponímaní je priestorom, v ktorom sa deti dobre cítia, chodia do nej rady, v ktorej je pozitívna klíma, čo sa odráža na dobrých učebných výsledkoch, výkonoch a bezstresových situáciách. Už samotný veľikán J. A. Komenský vo svojej dobe kritizoval vtedajší školský systém. Vyčítal mu množstvo nedostatkov, ako aj odtrhnutosť od spoločnosti. Žiadal, aby škola bola hravá, plná zábavy, nezaťažujúca a nepreťažujúca žiaka.

Deti v súčasnosti navštevujú školu približne 10 - 14 rokov. Pri terajšom životnom tempe si často ani nestíhame uvedomiť, koľko rôznych traumatizujúcich zážitkov si deti z tohto miesta odnášajú. Počas školskej dochádzky sa však nezadržateľne rozvíja osobnosť dieťaťa a celá jeho štruktúra. Jednou z hlavných úloh školy, ktoré presadzoval i samotný Komenský, je rozvíjať schopnosti dieťaťa.

V reálnom živote, podobne ako v minulosti, sa stretávame s faktom, že nie všetci učitelia sa zaujímajú o schopnosti detí a ich špecifický rozvoj a pričasto sa zabúda na osobnosť J. A. Komenského (napriek faktu, že mnohé školy práve jeho meno majú v názve). Prostredníctvom jednotlivých aktivít, činností spojených s poznávaním života a diela J. A. Komenského sa rozvíjajú tvorivosť, estetické, výtvarné, hudobné, praktické schopnosti detí i mládeže základných a stredných škôl. V súčasnosti sa na Slovensku nachádza vyše 50 základných a stredných škôl, ktoré majú v názve J. A. Komenského. Tieto školy sa od roku 2003 zapájajú do súťaže „Komenský a my“ a prostredníctvom nej neustále obnovujú a rozširujú paletu Komenského veľkolepého diela – celkový zoznam

škôl zapojených do súťaže spolu s mapou je uvedený v Bulletinu Komenský a my: Most medzi minulosťou a súčasnosťou (Dufeková & Pavličková, 2013).

V priestoroch Katedry pedagogiky Pedagogickej fakulty UKF v Nitre sa dňa 19. júna 2014 konala vernisáž a slávnostné vyhodnotenie už 11. ročníka celoslovenského kola českej literárnej a výtvarnej súťaže: „Komenský a my“. Súťaž si kladie za cieľ prispieť k zvýšeniu historického povedomia našej mladej generácie a podporiť hľadanie samostatných tvorivých riešení z rôznych oblastí života.

Pozornosť sa venovala výsledkom tvorivej činnosti súťažiacich detí a mládeže základných a stredných škôl z celého Slovenska, ktorým boli udelené diplomy a zaujímavé ocenenia za ich víťazné práce.

Na českú súťaž s jej dvanástym ročníkom, ktorú vyhlasuje a odborne garantuje Unie Comenius v Prahe (a organizačne zabezpečuje ZŠ Brandýs nad Orlicí), nadväzuje slovenské kolo súťaže. Slovenská súťaž nadobudla dnešné rozmery predovšetkým vďaka prof. PhDr. Viere Žbirkovej, CSc., propagátorky myšlienok J. A. Komenského. Dlhodobu tiež s nami spolupracovali PaedDr. Soňa Hrivňáková, PhD. a doc. PhDr. Anna Masariková, CSc. Hlavným usporiadateľom a organizátorom súťaže na Slovensku je Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty UKF v Nitre, ktorá súťaž organizuje aj v rámci projektu UGA IV/16/2012 „Rozvoj osobnosti detí a mládeže prostredníctvom poznávania odkazu a myšlienok J. A. Komenského“.

Z vedeckých cieľov projektu môžeme spomenúť analýzu doterajšieho pôsobenia

a tém súťaže Komenský a my, oslovenie základných a stredných škôl na ďalšiu spoluprácu, analýzu ich dovtedajšej záujmovej činnosti spojenej s problematikou J. A. Komenského, organizovanie tematických súťaží zameraných na ponímanie odkazu J. A. Komenského deťmi a mládežou prostredníctvom záujmových činností z rôznych oblastí a i.

V rámci riešenia projektu sa prínos odráža napr. v poukazaní na pokrokovosť a mnohodimenzionálnosť názorov J. A. Komenského, rozšírení myšlienok J. A. Komenského medzi mladšími generáciami, rozvoji vysokých morálnych a etických hodnôt detí a mládeže, zmene prípravy učiteľov, aby vedeli kultivovať človeka a jeho svet, zmene pasivity žiaka k aktivite, samostatnosti a tvorivosti, či zlepšení vzťahu a kontaktov medzi školou a životom.

Okrem vyššie uvedeného je možné vidieť prínos v dvoch základných rovinách, a to:

- **v oblasti vedného odboru** – študenti študijného programu Pedagogika – jednodoborové zameranie, i študijného programu UVP Pedagogika v kombinácii, ako i budúci učitelia (bakalári a magistri), majú rozvíjať tvorivosť detí a mládeže a štúdiom života a diela J. A. Komenského prispievajú k šíreniu pokrokovosti a mnohorozmanitosti jeho myšlienok, ako i k rozvoju metód rozvoja kreativity.
- **v oblasti pedagogickej praxe** – z hľadiska využitia metód rozvoja kreativity, emocionalizácie i socializácie detí a mládeže.

Čo sa týka medzinárodnej vedeckej spolupráce, riešený projekt korešponduje s východiskovou ideou Unie Comenius, ktorá je zameraná na šírenie odkazu J. A. Komenského v Čechách i na Slovensku.

Záštitu nad celoslovenským kolom súťaže a odbornú garanciu prijala pôvodne dekanka PF UKF v Nitre prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc., ako aj novozvolená dekanka PF UKF v Nitre prof. PhDr. Eva Szórádová, CSc.

Odbornými garantmi sú okrem menovanej prof. PhDr. Evy Szórádovej, CSc. i doc. PhDr. Jana Přívratská, CSc. (za Unie Comenius v Prahe), prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc. a doc. PaedDr. Júlia Ivanovičová, PhD. (za Katedru pedagogiky v Nitre).

Organizační garanti PaedDr. Alexandra Pavličková, PhD., PaedDr. Tomáš Turzák, PhD. (kurátor výtvarnej časti), PaedDr. Renáta Polakovičová, PhD. (kurátorka literárnej časti) a PaedDr. Dana Kollárová, PhD. súčasne tvorili aj odbornú porotu celoslovenskej výtvarnej a literárnej súťaže, ktorú nesmierne potešila veľmi kvalitná úroveň súťažiacich prác, preto mala ako po minulé roky, tak aj tento rok neľahkú úlohu, a to vybrať tie najlepšie a najzaujímavejšie práce žiakov a študentov. Porota napokon rozhodla popri ocenených prácach vybrať ďalšie práce, ktoré sú každoročne vystavované v Galérii Univerzum Pedagogickej fakulty UKF pod názvom: „Práce, ktoré zaujali“. Okrem toho porota udelila i čestné uznania.

V celoslovenskom 11. ročníku literárnej súťaže „Komenský a my“ súťažiaci prostredníctvom svojich zamyslení, úvah a

esejí prezentovali vlastné názory, myšlienky a postrehy v stvárnení nasledovných kľúčových tém: (vzorová ukážka www.kpg.pf.ukf.sk)

Kategória A (7. – 9. ročník ZŠ a I. stupeň osemročných gymnázií) s témou: „Čo mi dáva telesná výchova a športovanie okrem telesnej zdatnosti?“ (zamyslenie).

Kategória B (študenti PASA, PAKA, štvorročných gymnázií a II. stupňa osemročných gymnázií) s témou: „Človek a čas“ (esej, úvaha).

Ústredný motív 11. ročníka celoslovenskej výtvarnej súťaže „Komenský a my“, v duchu hlavnej témy „Orbis Pictus 21. storočia – nové stránky knihy „Svet v obrazoch očami detí“ sa vo výtvarnej časti orientoval na „Vzduch“:

Kategória A 1 (1. – 2. ročník ZŠ) s témou: „VZDUCH – vzduch a jeho obyvatelia, veľké a malé lietajúce zvieratka (vtáky, hmyz a iné fantastické lietajúce tvory)“.

Kategória A 2 (3. – 4. ročník ZŠ) s témou: „VZDUCH – vzduch ako živel a jeho podoby (farby neba, oblaky, vietor, dúha, víchrica, nočná obloha a pod.)“.

Kategória B 1, B 2 (5. – 6. ročník ZŠ, 1. – 2. ročník osemročných gymnázií, 7. – 9. ročník ZŠ, 3. – 4. ročník osemročných gymnázií) s témou: „VZDUCH – vzduch a jeho dobývanie človekom (človek vo vzduchu, balóny, lietadlá a iné fantastické stroje)“.

Kategória C (študenti PASA, PAKA a štvorročných gymnázií, II. stupeň osemročných gymnázií) s témou: „VZDUCH – vzduch a

mytológia (nebeské kráľovstvo, predstavy o vládcovi sídliacom nad oblakmi – mytológia, náboženstvo)“.

Unia Comenius túto súťaž vyhlasuje pre všetky základné a stredné školy v Českej republike na rozdiel od slovenského kola, pretože na Slovensku je súťaž určená pre školy, ktoré nesú v názve meno J. A. Komenského, prípadne sídli na ulici po ňom pomenovanej, ako aj cvičné základné a stredné školy UKF v Nitre a tiež iné, dobrovoľne zapojené školy. 11. ročník súťaže mal veľkú odozvu medzi základnými a strednými školami, čoho dôkazom je aj skutočnosť, že sa ho zúčastnili súťažiaci z celého Slovenska. Musíme podotknúť, že zmieňované školy sa do vyhlásenej súťaže prihlasujú z vlastnej iniciatívy.

V úvodnej časti vyhodnotenia súťaže „Komenský a my“ účastníkov privítala a so slávnostným prejavom sa prítomným prihovorila pani dekanica prof. PhDr. Eva Szórádová, CSc. Z Úradu Nitrianskeho samosprávneho kraja (NSK) odboru školstva, mládeže, športu a kultúry sa prihovorila zástupkyňa PhDr. Ľubica Libová, PhD. i odborná referentka pre metodickú činnosť Mgr. Iveta Verešová. Ocenené boli snahy nielen žiakov, ale aj učiteľov zapájať sa do podobných súťaží. Kladne sa zhodnotil i záujem Katedry pedagogiky Pedagogickej fakulty UKF podporovať rozvoj mladých umelcov. Nitriansky samosprávny kraj sa podieľa na organizovaní súťaže už šiesty rok. Od predminulého ročníka sa rozhodol oceniť najaktívnejšiu školu v Nitrianskom kraji symbolickým darom (jablko zo skla), v ktorom je vgravírovaný symbol súťaže „Komenský a my“. Za úspešnú reprezentáciu Nitrianskeho regiónu si túto cenu prevzala Mgr. Eva

Kupková zo ZŠ Fatranská v Nitre. Nakoniec účastníkov privítala prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc. – vedúca Katedry pedagogiky PF UKF v Nitre, ktorá vo svojom prejave poukázala na prepojenie vysokoškolskej edukačnej teórie s praxou, čoho dôkazom je i zmieňovaná súťaž, ktorá nadobudla celoslovenský charakter. Príhovory mali i kurátori súťaže, konkrétne PaedDr. Tomáš Turzák, PhD. za výtvarnú časť a PaedDr. Renáta Polakovičová, PhD. za literárnu časť.

Ocenenie si prevzalo v celkovom počte 35 súťažiacich žiakov z 24 škôl. Odborná porota však ocenila čestným uznaním i pedagogičku Mgr. Máriu Kormaníkovú zo ZŠ s MŠ Vagonárska, Poprad – Spišská Sobota, ktorej bola odovzdaná cena rektora UKF v Nitre prof. RNDr. Libora Vozára, CSc.

Slávnostné vyhodnotenie v duchu Komenského pokrokových myšlienok je dostupné všetkým, preto sa na záverečnom kultúrnom programe spolupodieľajú materské školy, základné školy i napr. denný stacionár pre ťažko zdravotne postihnutú mládež. Slávnostné odovzdávanie cien spestrili kultúrnym programom žiaci Základnej umeleckej školy Tralaškola v Nitre i deti z MŠ Platanová v Nitre, v ktorom prezentovali svoje umelecké nadanie. Ich tanečné a hudobné vystúpenia mali veľký úspech a vyčarili úsmev medzi všetkými zúčastnenými.

Slávnostné otvorenie výstavy ocenených súťažných prác a odovzdanie cien bolo v rukách prof. PhDr. Evy Szórádovej, CSc., prof. PhDr. Viery Kurincovej, CSc., doc. PaedDr. Júlii Ivanovičovej, PhD., PhDr. Ľubici Libovej, PhD., Mgr. Ivety Verešovej, PaedDr. Tomáša Turzáka, PhD. a PaedDr. Renáty Polakovičovej, PhD. Program vyhodnotenia moderovala doc. PaedDr. Dana Kollárová, PhD.

Naše poďakovanie patrí aj sponzorom súťaže: Rektorát UKF v Nitre, Dekanát Pedagogickej fakulty UKF v Nitre, Vyšší územný celok Nitra a OZ Akadémie voľného času v Hlohovci, ktorí svojou štedrosťou a ochotou prispeli k radostným úsmevom nielen súťažiacich žiakov, ale aj ich samotných učiteľov.

V záverečnej časti slávnostného vyhodnotenia vyhlásili organizátori 12. ročník súťaže s úprimným očakávaním ešte väčšieho záujmu škôl i samotných žiakov a prejavili potešenie zo stretnutia v starobylej Nitre v roku 2015. Bližšie informácie o priebehu súťaže spolu s fotogalériou záujemcovia môžu nájsť na webovej stránke <http://www.kpg.pf.ukf.sk>.

Obr. 1 Výber z fotogalérie 11. ročníka celoslovenskej súťaže „Komenský a my“ (Zdroj: www.kpg.pf.ukf.sk)





V nasledujúcej tabuľke ponúkame zoznam jedenástich ročníkov súťažiacich tém literárnej a výtvarnej súťaže „Komenský a my“, v ktorých mali žiaci možnosť prezentovať svoje kreatívne „riešenia“ a „stvárnenia“ zadaných kľúčových tém súťaže.

Tab. 1 Zoznam 11-tich ročníkov súťažiacich tém literárnej a výtvarnej súťaže „Komenský a my“ (Zdroj: www.kpg.pf.ukf.sk; Dufeková & Pavličková, 2013)

Ročníky Komenský a my	Témy výtvarnej súťaže	Témy literárnej súťaže
11. ročník súťaže „Komenský a my“	Kategória A1: „VZDUCH – vzduch a jeho obyvatelia, veľké a malé lietajúce zvieratká (vtáky, hmyz a iné fantastické lietajúce tvory)“	Kategória A: „Čo mi dáva telesná výchova a športovanie okrem telesnej zdatnosti?“ (zamyslenie)
	Kategória A2: „VZDUCH – vzduch ako živel a jeho podoby (farby neba, oblaky, vietor, dúha, víchrica, nočná obloha a pod.)“	Kategória B: „Človek a čas“ (esej, úvaha)
	Kategória B1,B2: „VZDUCH – vzduch a jeho dobývanie človekom (človek vo vzduchu, balón, lietadlá a iné fantastické stroje)“	
	Kategória C: „VZDUCH – vzduch a mytológia (nebeské kráľovstvo, predstavy o vládcovi sídliacom nad oblakmi - mytológia, náboženstvo)“	
10. ročník súťaže „Komenský a my“	Kategória A1: „STROM – strom ako domov pre rôzne veľké, malé ale aj fantastické zvieratá“	Kategória A: „Keby si bol zvieratom, chcel by si byť domácim miláčikom alebo tvorom divkým a slobodným?“ (zamyslenie)
	Kategória A2: „STROM – strom ako domov a jeho premeny v čase“	Kategória B: „Človek a masky v ňom“ (esej, úvaha)
	Kategória B1,B2: „STROM – život stromu, jeho rôzne podoby a premeny v ročných obdobiach“	
	Kategória C: „STROM – duša a pamäť stromu a jeho význam pre človeka“	

9. ročník súťaže „Komenský a my“	Kategória A1:	„ZEM – na zemi sú vysoké hory a hlboké doliny, jaskyne a rovné polia“	Kategória A:	„Čítame, aby sme objavovali človeka a svet“ (zamyslenie)
	Kategória A2:	„ZEM – na zemi sú lúky, polia, stráne a hlboké lesy“	Kategória B:	„Každá doba mala svoju predstavu o vzdelanosti – čo je podľa vás skutočná vzdelanosť a aké k nej vedú cesty?“ (esej, úvaha)
	Kategória B1,B2:	„ZEM – zem nám poskytuje potravu, život a oddych“		
	Kategória C:	„ZEM – na zemi žijú rastliny, zvieratá a človek“		
8. ročník súťaže „Komenský a my“	Kategória A1:	„O VODE – morský svet, voda a ryby“	Kategória A:	„Akého človeka si môžem vážiť a prečo?“ (zamyslenie)
	Kategória A2:	„Život vo VODE“	Kategória B:	„Kto je dnes človekom múdrom – alebo múdrosť v premenách času“ (esej, úvaha)
	Kategória B1,B2:	„Podoby VODY“		
	Kategória C:	VODA ako výtvarná inšpirácia		
7. ročník súťaže „Komenský a my“	Kategória A1:	„ZÁHRADA alebo sad to je, alebo kvetinová záhrada (záhradníctvo), alebo zvernica (obora)“	Kategória A:	„Čo pre teba znamená svet fantázie?“ (zamyslenie)
	Kategória A2:	„ZÁHRADA alebo sad to je, alebo kvetinová záhrada (záhradníctvo), alebo zvernica (obora)“	Kategória B:	„Je súčasný človek ešte stále homo faber?“ (esej, úvaha)
	Kategória B1,B2:	„Tajomná ZÁHRADA, ktorá láka a zároveň straší“		
	Kategória C:	„Farebná ZÁHRADA uprostred sivého mesta“ alebo „Najkrajšia záhrada akú si dokážem predstaviť“		
6. ročník súťaže „Komenský a my“	Kategória A1:	„ŽIVLY – o vode a o zemi“	Kategória A:	„Čo pre mňa znamená priateľstvo“ (zamyslenie sa)
	Kategória A2:	„ŽIVLY – o vode a o zemi“	Kategória B:	„Keď počujem slovenčinu, pripadáam si niekedy ako cudzinec“ alebo „Ako je to s našou jazykovou kultúrou“ (esej, úvaha)
	Kategória B1,B2:	„ŽIVLY – o veciach v povetří sa dejúcich“		
	Kategória C:	„ŽIVLY – o oblohe, ohni a zemi“		
5. ročník súťaže „Komenský a my“	Kategória A1:	„ZVIERA žije, počuje a hýbe sa“	Kategória A:	„Sme, či nie sme tolerantní?“ (zamyslenie sa)
	Kategória A2:	„ZVIERA žije, počuje a hýbe sa“	Kategória B:	„Tolerancia – východisko z labyrintu násilia, neľudskosti a disharmónie k slobode človeka“ (esej alebo úvaha)
	Kategória B1,B2:	„ZVIERATÁ okolo nás – priatelia, alebo zdroj strachu?“		
	Kategória C:	„ZVIERATÁ okolo nás – ako spolu nazývame“		

4. ročník súťaže „Komenský a my“	Kategória A1:	„Svet RASTLÍN“	Kategória A:	„Je v škole nuda? Čo s tým urobíme?“ (zamyslenie sa)
	Kategória A2:	„Svet RASTLÍN“	Kategória B:	„Nestráca človek pod tlakom mediálneho sveta sám seba, svoju predstavivosť a vynaliezavosť?“ (esej alebo úvaha)
	Kategória B1,B2:	„PRÍRODA okolo nás – poznaj a chráň“		
	Kategória C:	„PRÍRODA a človek – ako spolu nazývame“		
3. ročník súťaže „Komenský a my“	Kategória A:	„Malujeme HUDBU“	Kategória A:	„Môj vzťah k hudbe – aká hudba sa mi páči a prečo“ (zamyslenie sa)
	Kategória B1,B2:	„Malujeme HUDBU“	Kategória B:	„Prečo ľudia potrebovali a potrebujú hudbu – o premenách významu hudby (a spevu) v živote človeka“ (esej alebo úvaha)
2. ročník súťaže „Komenský a my“	Kategória A:	„CESTOVANIE“	Kategória B:	„Prečo cestovať, keď máme televíziu, video a internet?“ (zamyslenie sa)
			Kategória C:	„Svet ako divadlo“ (esej alebo úvaha)
1. ročník súťaže „Komenský a my“	Kategória A:	„MESTO v ktorom by som chcel/a alebo nechcel/a bývať“	Kategória B:	„Ako si predstavujem ideálnu školu“ (zamyslenie sa)
			Kategória C:	„Vychováva súčasná škola človeka vzdelaného alebo iba informovaného?“ (esej alebo úvaha)

Motivovaní životom, dielom a vzťahom J. A. Komenského k deťom a mládeži, sympatiami ku Komenskému ako osobnosti svetového významu, človeku vynikajúceho v rôznych oblastiach ľudskej činnosti, ktorého myšlienky sa stali inšpirujúcimi pre generácie následníkov a oslovujú aj našu súčasnosť, sme sa rozhodli vyhlásiť slovenské kolo českej literárnej a výtvarnej súťaže „Komenský a my“.

J. A. Komenský vo svojom významnom diele **Velká didaktika** (1991) vymedzuje **šestoraké usporiadanie duševných schopností**:

- Na prvom mieste sú bystrí, chtiví a poddajní, ktorí sú zo všetkých najsúcejší na štúdium. Tým treba dávať iba potravu múdrosti a rastú sami ako ušľachtilé rastlinky. Treba len rozvahu, aby sa nedovolilo príliš sa ponáhľať, aby predčasne neodpadli a nezjalovali.
- Iní sú bystrí, ale pomalí, predsa však poddajní. Títo potrebujú jedine ostrohy.

- Tretí sú bystrí a chtiví, ale diví a vzurní. Takýchto obyčajne v školách nenávidia a väčšinou sa nad nimi zúfa, a predsa ak sú správne vychovávaní, stávajú sa z nich najväčší muži.
- Štvrtí sú poslušní a zároveň dychtiví po učení, ale pomalí a tupí. Takýto sú schopní kráčať v šlapajach tých, ktorí idú pred nimi, aby to však mohli, musíme sa znížiť k ich slabosti tým, že im neukladáme nič ťažké, nič od nich nevymáhame ostro, ale radšej ich všade trpezlivo znášame, pomáhame im, posilňujeme ich a dodávame im ducha, aby neklesali na myslí.
- Po piate niektorí sú tupí a k tomu ešte mdlí a leniví. Aj týchto ešte možno napraviť, ak nie sú vzdorovití, lenže tu treba veľkú rozvahu a trpezlivosť.
- Na poslednom mieste sú tupí a pri tom zvrátenej povahy, tí sú väčšinou stratení. No pretože je isté, že v celej prírode je možno nájsť lieky proti zhubným veciam a stromy od prírody jalové, náležitým štepením stávajú sa plodonosnými, nebude treba celkom nad nimi zúfať, ale starať sa, aby sa aspoň vzdorovitosť mohla vykoreniť a odstrániť.ale takým zvrhlý duch sa sotva nájde jeden medzi tisícami a to je dôkazom Božej dobrotivosti.

„Zdalo by sa, že je ťažké dosiahnuť, aby sa všetci ľudia privádzali k vzdelaniu, a to k vzdelaniu univerzálnemu a k vzdelaniu pevnému, ktoré ich premení na nových ľudí...“ Vo Vševýchove (Pampaedia) v I. kapitole J. A. Komenský (1992) odpovedá na otázku: Čo je to vševýchova a prečo je žiaduca (1-10)? Prečo si želáme, aby sa vzdelávali všetci ľudia, vo všetkom a všestranne (11-15)?

Vševýchova je univerzálne vzdelanie celého ľudského pokolenia.

10. Začíname teda radiť tri nezvyčajné veci, totiž aby sa k univerzálnemu vzdelaniu začínali privádzať 1. **VŠETCI** (omnes), 2. **VO VŠETKOM** (omnia), 3. aby sa stali **VŠESTRANNE** (omnino) vzdelaní.
11. **VŠETCI**: to znamená národy, stavy, rodiny a osoby, nevynímajúc nikdy nikoho.
12. **VO VŠETKOM**: to znamená v tom, čo môže urobiť človeka múdрым a šťastným.
13. **VŠESTRANNE**: to znamená podľa pravdy. Každý, kto je v nej správne poučený, stojí mimo priepasti omylu a nebezpečenstva a kráča po cestách pravdy.
14. Túžime po tom, aby sa všetci ľudia stali vševedmi (pansophi), to znamená:
 - aby rozumeli rozčleneniu vecí, myšlienok a rečí;
 - aby rozumeli cieľom, prostriedkom a spôsobom všetkého konania (svojho aj cudzieho);
 - aby vedeli rozlišovať podstatné od náhodného, indiferentné od škodlivého, ak sa ich činy, ako aj myšlienky a reči rozmanito rozptýlili a zamotali.

15. Ak berieme do úvahy to, čo sme povedali, bude možné **VŠEVÝCHOVU** definovať inak a presnejšie: Je to vyrovnaná cesta k šíreniu vševedného svetla do ľudských myslí, rečí a skutkov. Alebo je to aj umenie, ako zasiahť múdrosť do myslí, jazykov, srdiec a rúk všetkých ľudí (Gnoth, Haláková & Štubňa, 2009).

Idea skvelej školy v Blatnom Potoku tkvie v tom, že v školách treba učiť všetko, čo môže zdokonaľovať ľudskú prirodzenosť a tým aj zlepšiť stav hospodárstva, politického života, cirkvi a školstva. V tejto skvelej škole treba:

- aby si všetci cibрили zrkadlo mysle k múdrosti;
- aby si očistili srdce, zdroj činnosti nášho vnútra, ku zbožnosti;
- aby si cvičili ruku a iné vonkajšie časti tela k umeleckým činnostiam a k slušnému spoločenskému správaniu;
- a nakoniec, aby formovali svoj jazyk k výrečnosti.

Slovom, celého človeka treba formovať k plnej ľudskosti (Komenský, 1992).

Prostredníctvom celoslovenskej literárnej a výtvarnej súťaže „Komenský a my“ a preniknutím do literárneho i výtvarného umenia je naším prvotným zámerom rozvíjať tvorivú fantáziu žiakov s aktívnou kreáciou nových, hodnotných diel, ktoré preukazujú schopnosť slobodného realizovania záujmov. Podieľajme sa na distribuovaní stále aktuálnych a bohatých myšlienok J. A. Komenského určených pre dnešnú mladú generáciu a čerpajme zo

studnice múdrosti diel tohto významného všestranného mysliteľa svetového formátu.

Záverečnú myšlienku venujeme práve jednej zo súťažiacich literárnych prác na tému „Človek a čas“ (od 18-ročnej žiačky Jany Nevoľníkovej navštevujúcej Gymnázium Humenné), ktorá sa na problematiku človeka a času pozerá špecifickým uhlom pohľadu a dáva nám hmatateľný dôkaz svojej nespútanej fantázie:

„Ste ľudia. Ľudskí, omylní. Pozerám sa na vás od malého bábätka až po starších ľudí, ktorých tváre zdobia jemné vrásky múdrosti. Vnímam vaše rozhodnutia, vaše pády, vaše úspechy. Rešpektujem vaše áno a nie, prežívam s vami všetky rozhodnutia, ktoré urobíte. Niekedy nerozumiem, prečo ma strácate. Hovoríte mi stratený čas. Nemusíte ma hľadať, pretože som. Všade okolo. Vo vás samých. Kráčam spolu s tichom. Keď už máte pocit, že ste ma stratili, počúvajte ho. Počúvajte ticho, aby ste ma našli. Je ťažké počúvať ticho, keď svet okolo stále rozpráva. Ale pomocou ticha sa môžeme spoločne nájsť. Sklíbiť vaše „nechápem“ a moje „plyniem“ a vytvoriť spoločný vzťah. Nechcem vás prenasledovať, obmedzovať, či nebudaj ničím. Chcem naďalej byť....“.

Výskumný zámer

Príspevok je súčasťou riešenia vedeckovýskumnej úlohy v rámci UGA č. IV/16/2012 „Rozvoj osobnosti detí a mládeže prostredníctvom poznávania odkazu a myšlienok J. A. Komenského“.

Literatúra

Dufeková, A., & Pavličková, A. (2013). *Komenský a my – Most medzi minulosťou a súčasnosťou*. Bulletin. Nitra : PF UKF.

Gnoth, M., Haláková, Z., & Štubňa, J. (2009). *Antológia niektorých prác Jana Amosa Komenského*. Bratislava: UK.

Komenský, J. A. (1991). *Veľká didaktika*. Bratislava: SPN.

Komenský, J. A. (1992). *Vševýchova (Pampaedia)*. Bratislava: Vydavateľstvo Obzor – Národné osvetové centrum.

Komenský, J. A. (1992). *Výber z potockých spisov a reči Jana Amosa Komenského*. Bratislava: Univerzita Komenského.

<http://www.kpg.pf.ukf.sk>

.....
PaedDr. Renáta Polakovičová, PhD.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta UKF v Nitre

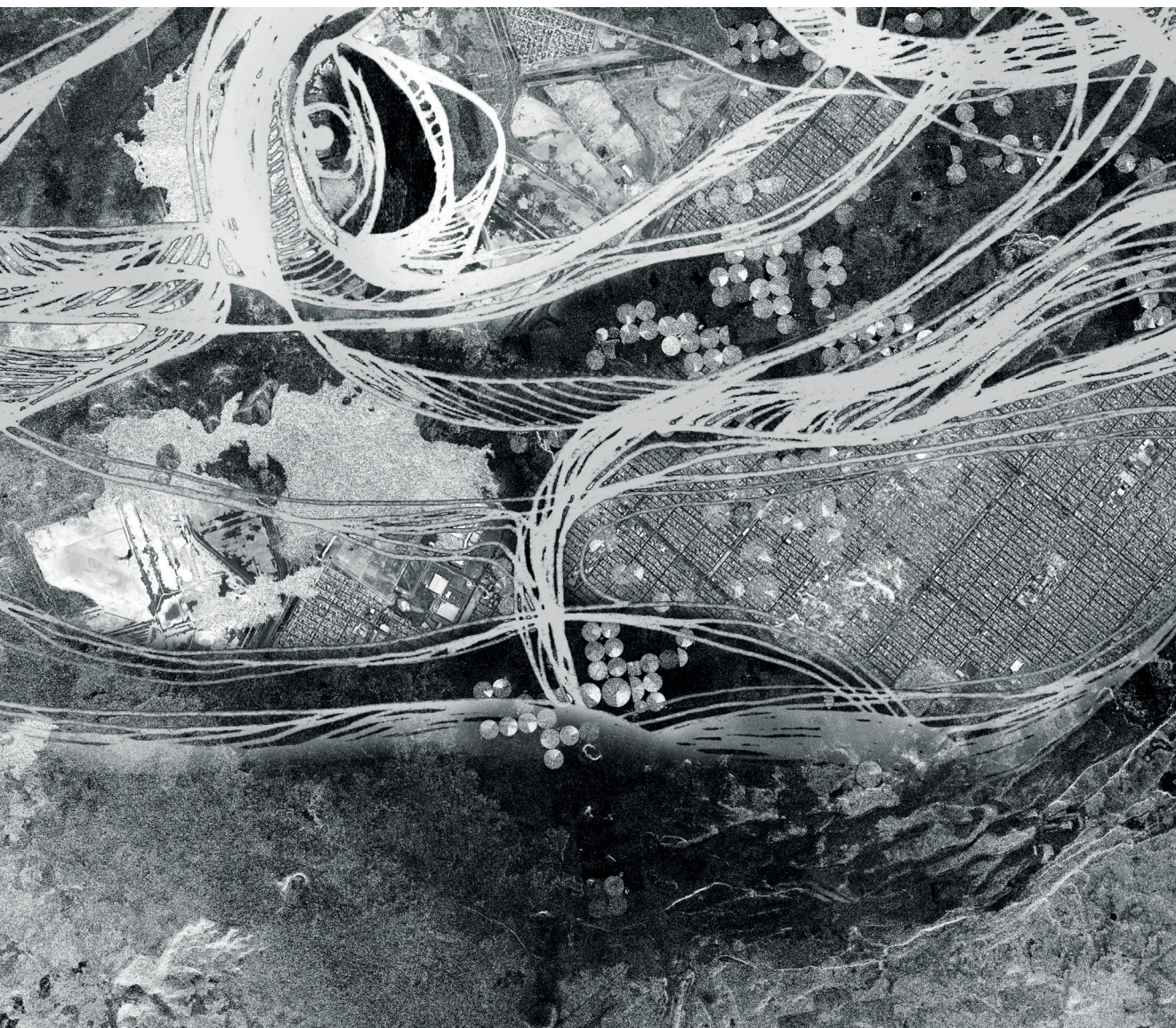
Dražovská cesta 4

949 74 Nitra

E-mail: rpolakovicova@ukf.sk



Recenzie



Knotová, D. a kol. Školní poradenství.

Praha: Grada, 2014. 264 s. ISBN 978-80-247-4502-2.

Předkládaná kniha s názvem *Školní poradenství* je monografií docentky Dany Knotové a autorského kolektivu, který sestává z odborníků z řad akademických pracovníků i praktiků. Monografie je členěna do devíti kapitol včetně příloh, které však tvoří neméně důležitou část publikace. Kniha je obsahově zaměřena především na poradenské služby ve školním prostředí, a to i ve vztahu ke konkrétním skupinám žáků. Reflektována je historie poradenství, poradenský systém v českém školství nebo odborní pracovníci škol, působící v rámci školního poradenského pracoviště. Důraz je kladen na profesi výchovného poradce, ale i školního metodika prevence nebo školního psychologa. Monografie spíše směřuje pro praktické využití popisovaných informací, než-li pro výzkumné účely a může být přínosem pro odborníky z praxe, ale také studenty.

Nyní se stručně vyjádřím k obsahu jednotlivých kapitol. První kapitola s názvem *Poradenské služby v českém školství*, jejíž autorkou je Dana Knotová, nabízí vhled do rozvoje poradenských služeb, a to od roku 1948. Dále obsahuje výčet některých projektů k podpoře poradenských služeb ve školství. Odborníci z praxe i studenti jistě ocení seznam právních předpisů, které se vztahují k poskytování poradenských služeb ve školství. Vzhledem k datu vydání monografie chápeme, že autorka uvádí občanský zákoník z roku 1964. Pro úplnost informací mohla být uvedena zmínka o novém občanském zákoníku (Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník),

kteřý nabyl účinnosti 1. 1. 2014. Pozitivně však hodnotím obsáhlý výčet školských poradenských zařízení a vymezení Orgánu sociálně - právní ochrany dětí, který zde má své nezastupitelné místo.

Druhá kapitola Lenky Ondráčkové se zabývá školním poradenským pracovištěm. Vzhledem k současné situaci v českých základních a středních školách je obsah kapitoly velmi aktuální, protože je v ní uvedeno legislativní ukotvení pracoviště, resp. jeho vytváření a legislativní ukotvení odborných pracovníků. Stěžejní část je věnována profesi výchovného poradce, jeho činností i možnostem práce se školní třídou. Autorka nezapomíná ani na významnou spolupráci s rodiči žáků a nutnou kooperaci s třídními učiteli. Souhlasím s tím, že na popisovaných činnostech se podílí i další pracovníci školního poradenského pracoviště, o čemž hovoří subkapitola charakterizující profesi školního metodika prevence. Kladně hodnotím zmínku o *Metodickém doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*, jelikož tento dokument považuji za významný pro výkon práce v rámci školního poradenského pracoviště, ale i pro studium na středních a vysokých školách. Další subkapitolou, jejíž autorkou je Bohumíra Lazarová, tvoří oblast profese školního psychologa. Text je obohacen o zkušenosti z praxe, které dotvářejí obraz o profesi, jež stále nemá v českých školách adekvátní zastoupení. Opomenuta není ani profese speciálního pedagoga

v podkapitole Aleny Šafrové, která uvádí ucelený pohled na speciálního pedagoga v kontextu poradenských činností ve škole. Právě tato část textu navazuje na třetí kapitolu, téže autorky, věnující se žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Problematiku speciálního vzdělávání považují v současné době za poněkud ožehavou nicméně pro oblast školního poradenství neopomenutelnou. Autorka v publikaci uvádí podmínky inkluzivního vzdělávání, které se momentálně odlišují od novely školského zákona. Jako nosnou označují část věnovanou vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základní škole. Autorka specifikuje každý druh postižení zvlášť, a tak nabízí celistvý výčet škol a školských zařízení, kde se mohou žáci se SVP vzdělávat. Stejným způsobem je strukturována i poradenská podpora.

Obsahem čtvrté kapitoly je problematika obtíží žáků s učením a chováním, autorkou je Alena Šafrová. Pozornost je věnována školní zralosti, školní připravenosti nebo deficitům dílčích funkcí. Uvedeny jsou příčiny vzniku obtíží i možnosti a způsoby práce s těmito žáky, včetně včasné prevence při předcházení vzniku obtíží. Ocenit chci kladný vztah autorky k tématu a efektivní rady pro učitele, kteří s těmito žáky pracují.

V páté kapitole se Šárka Portešová zabývá žáky mimořádně nadanými, a to i v historickém kontextu, tedy v oblastech chápání a diagnostiky nadání u žáků. Zajímavá je podkapitola popisující některé rizikové skupiny nadaných žáků. Autorka uvádí nadané žáky s handicapem, časně čtenáře, nadané adolescenty nebo nadané dívky a

další skupiny. Nejen z této kapitoly jasně vyplývá, jaké požadavky jsou kladeny na učitele (diagnostické, poradenské atd.)

Šestá kapitola popisuje vedení poradenského rozhovoru a její autorkou je Alice Vašáková. Rozhovor je základním nástrojem a zároveň metodou pro získávání informací. Pochopitelně by bylo možné dát prostor i dalším metodám, které se v poradenské práci používají, ale jak uvádí sama autorka, *vedení rozhovoru je uměním*. Závěr je věnován komunikaci s problémovými klienty.

Bohumíra Lazarová se v sedmé kapitole věnuje školním poradcům jako aktérům organizačního učení. Popsáno je organizační učení jako psychosociální proces, dále je definován vztah organizačního učení k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Za stěžejní a nosné téma považují metodickou podporu jako součást organizačního učení. Důležité je, aby podporu vnímali nejen žáci a jejich rodiče, ale i učitelé.

Publikaci uzavírá kapitola Lenky Hlouškové popisující oblast kariérového poradenství. Kariérové poradenství je již součástí základního a středního vzdělávání, a proto je považují za velmi důležité. Nutná je jeho správná realizace a načasování. Právě tyto podstatné informace mohou poradci čerpat ze závěrečné kapitoly.

Opomenout v recenzi nelze ani poslední součást publikace, která obsahuje přílohy, jež doplňují obsah jednotlivých kapitol. Čtenáři zde najdou pracovní náplň výchovného poradce, a to v pozici vedoucího školního poradenského pracoviště. Dále se mohou seznámit s pracovní náplní

školního metodika prevence nebo speciálního pedagoga. Uvedena je i náplň práce školního psychologa. Za přínosnou považuji ukázkou plánu práce školního poradenského pracoviště nebo metodický materiál pro učitele.

Publikace je cenným materiálem, jak pro odborníky, kteří již v praxi působí, tak také pro studenty některých humanitních oborů nebo samotného poradenství. Pro komplexnost pracovníků školního poradenského pracoviště bych ovšem doporučila zařadit do týmu i sociálního pedagoga. I přesto, že se jedná o profesi, která stále není uvedena v katalogu prací a legislativě, domnívám se, že do školního poradenského pracoviště již v současné době patří. Na základě praxe, ale i odborných publikací by v monografii mohla být definována profese sociálního pedagoga i hlavní náplň jeho práce ve škole.

I přesto, že monografie neobsahuje výstupy z výzkumu, chci ocenit uváděné příklady z praxe ze strany odborníků, kteří se na vzniku monografie podíleli. I díky těmto příkladům a komplexním informacím může být kniha zdrojem vědomostí pro studenty, akademické pracovníky, tak odborníky působící přímo v praxi.

Obsah knihy zcela jistě nabízí také podněty pro výzkumy a výzkumná šetření v oblasti školního poradenství.

.....
Mgr. Lucie Blašíková

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta UP v Olomouci

Žižkovo nám. 5

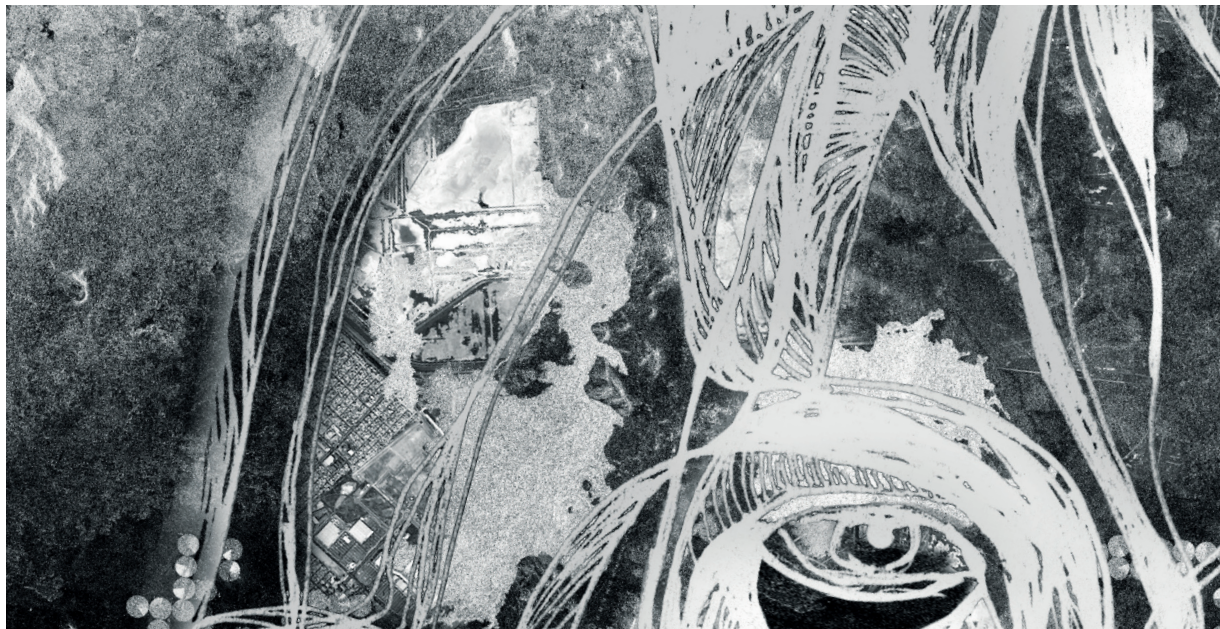
771 40 Olomouc

Česká republika

lucka.blastikova@seznam.cz



Konferencie



Správa z konferencie

Zuzana Malacká

V septembri 2016 sa konal v Žiline 1. ročník medzinárodnej vedeckej konferencie „FYZIKA, TECHNIKA, ETIKA“ s názvom Etické aspekty vývoja a aplikácie nových technológií v kontexte globalizačných procesov, ktorú v spolupráci s partnermi organizovala Fakulta humanitných vied v Žiline a Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Konferencia sa uskutočnila v dňoch 8.-9. septembra 2016 v priestoroch Žilinskej univerzity v Žiline pod záštitou rektorky Žilinskej univerzity v Žiline, Dr.h.c. prof. Ing. Tatiany Čorejovej, PhD., rektora Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, prof. RNDr. Ľubomíra Zelnického, CSc. predsedu Slovenskej akadémie vied v Bratislave, prof. RNDr. Pavla Šajgalíka, DrSc.

Na konferencii sa mohli účastníci podieľať ako aktívnou tak i pasívnou účasťou. V rámci aktívnej účasti bolo možné vystúpiť a prezentovať svoj príspevok.

Vzhľadom k aktuálnosti tematiky nám konferencia poskytla celý rad zaujímavých príspevkov. Otázke etiky sa venuje ako teória, tak i prax a preto bolo možné vypočuť si príspevky akademických pracovníkov a taktiež i odborníkov z praxe.

Prvenstvo tohto vedeckého podujatia však nebolo absolútne. Konferencia nadväzovala na desať predchádzajúcich ročníkov podobnej konferencie Fyzika a etika, ktoré mali široký ohlas a bohatú medzinárodnú účasť. Ich najcharakteristickejším znakom

bola mnohorakosť participujúcich vedeckých disciplín a otvorenosť riešení, ale popritom aj pestrosť metodologických prístupov a názorových východísk.

Na začiatku vzniku tejto iniciatívy boli otázky uplatnenia etických kritérií na vedecké bádanie, okrem iného napríklad aj na možnosti a obmedzenia sociálno-etického riadenia výskumov týkajúcich sa človeka, prípustnosti prípadného moratória na výskumy ohrozujúce individuum či ľudstvo ako celok alebo nové pohľady na rozvoj techniky v oblastiach, kde majú nové technológie negatívny dopad na život ľudského spoločenstva a na jeho budúcnosť. Veda ako taká sa nedostáva do protirečenia s akýmisi abstraktnými etickými normami. Veda im nemôže protirečiť sama o sebe, ale – ak vôbec – tak iba konkrétna forma jej fungovania sa môže dostať do rozporu s konkrétnymi historickými požiadavkami morálky, ktoré sú vo významnej miere taktiež sociálne podmienené. Táto problematika má však aj všeobecnejší rozmer. Často sa stretávame s otázkami, čo vôbec núti vedcov zaoberať sa morálnymi alebo sociálnymi problémami hľadania etického kontextu vedy, či dokonca regulovania vedeckého poznania a vedeckej či technickej praxe? Je to rýchly rast možností vedy a techniky, z ktorého vyplývajú vážne problémy sociálnej zodpovednosti? Je to neexistencia sociálnych inštitúcií, ktoré by boli schopné zabezpečiť účinnú a dostatočne pružnú reguláciu vedeckých výskumov, ktoré by umožňovali

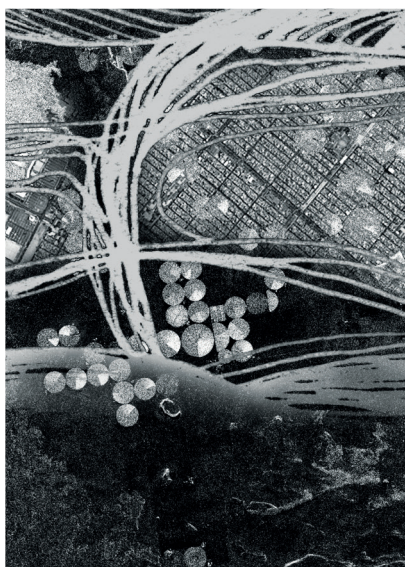
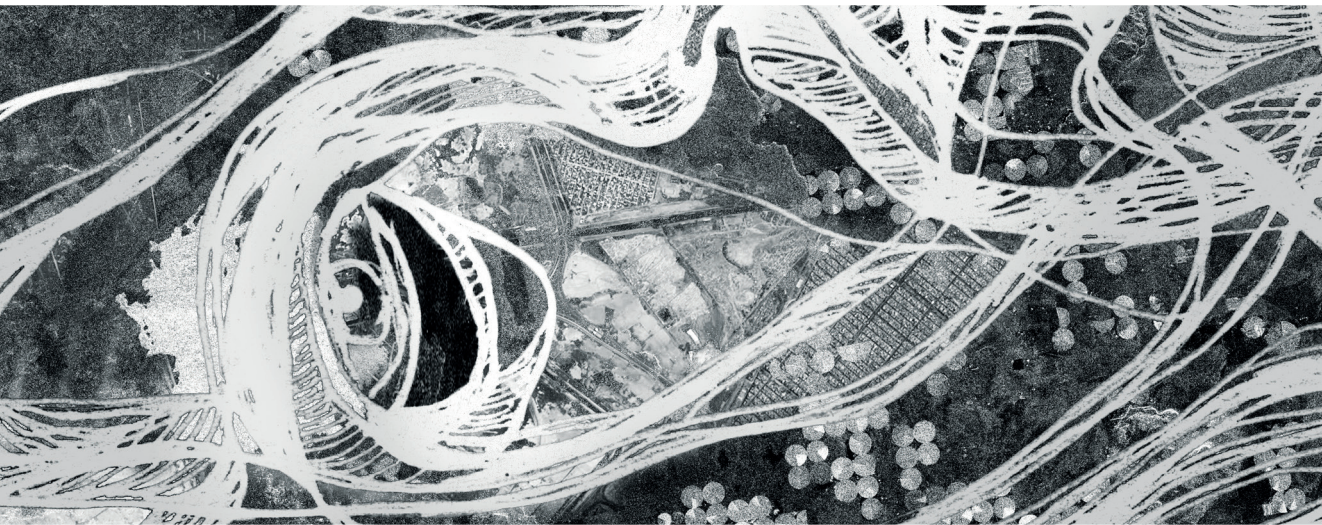
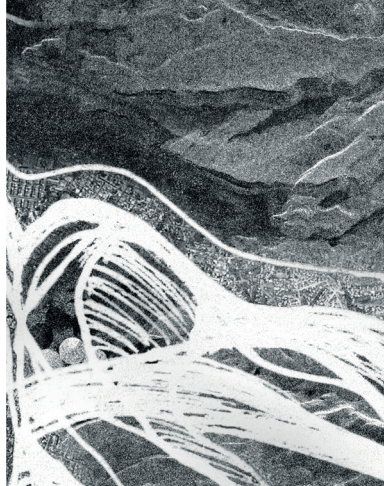
zmenšiť hroziacu priepasť medzi záujmami rozvoja vedy a jeho sociálno-etickými následkami? Alebo azda nedostatočná činnosť takýchto inštitúcií?

Tieto otázky sú len malým výrezom zo širokého spektra problémov, ktorých riešenie ponúkali alebo naznačovali autori príspevkov zaradených do programu tohtoročnej medzinárodnej vedeckej konferencie Fyzika, technika, etika.

Účastníci sa s uvedenými, ale i mnohými ďalšími problémami pokúšali teoreticky vyrovnáť v skutočne širokospektrálnych, multidisciplinárnych súvislostiach a vytvorili tak priestor pre pestrý dialóg. Je to začiatok skutočnosti, že azda by mohol vzniknúť nový model sveta rešpektujúci úsilie a potreby radikálne sa meniacej globalizovanej ľudskej spoločnosti.

.....
RNDr. Zuzana Malacká, PhD.

Katedra pedagogických štúdií
Fakulta humanitných vied Žilinskej
univerzity
Univerzitná 1
010 26 Žilina



Zoznam oponentov pre rukopisy vydané v roku 2016

PhDr. et Mgr. Kristýna Balátová, Ph.D., Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta humanitných vied, Katedra pedagogických štúdií

doc. RNDr. Petr Emanovský Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Přírodovědecká fakulta, Katedra algebry a geometrie

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky

prof. PaedDr. Jiří Holubec, Ph.D., Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy

doc. Dr. Bohumír Hulan, CSc., Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta humanitných vied, Katedra filozofie a religionistiky

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D., Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie

PaedDr. Martina Magová, Ph.D., Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky

doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií

PaedDr. Renáta Orosová, Ph.D., Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky

doc. Mgr. Jana Poláchová Vašťatková, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

prof. PhDr. Dušan Polonský, CSc., Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta humanitných vied, Katedra filozofie a religionistiky

doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury

doc. PhDr. Jitka Skopalová, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií

doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc., Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

PhDr. René Szotkowski, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií

doc. PaedDr. Daniel Šimčík, Ph.D., Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy

doc. PhDr. Urbanovská, Ph.D., Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta humanitných vied, Katedra pedagogických štúdií

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie

prof. PhDr. Marie Vítková, CSc., Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky

Mgr. Jana Vlčková, DiS., Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

ACTA HUMANICA, ročník 13, 2016, číslo 2

Vydavateľ:	Žilinská univerzita v Žiline Fakulta humanitných vied Katedra pedagogických štúdií
IČO vydavateľa:	Univerzitná 8215/1. 010 26 Žilina IČO 00 397 563
Tlač:	EDIS – vydavateľstvo ŽU Univerzitná blok HB, 010 26 Žilina
Periodicita vydávania:	3 x ročne
Vydanie:	druhé
Dátum vydania periodickej tlače:	december 2016
Počet strán:	92 strán
Náklad:	50 výtlačkov

© Katedra pedagogických štúdií, FHV Žilinská univerzita v Žiline

ISSN 1336-5126

EV 1759/08