



ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE
Fakulta humanitných vied

KATEDRA PEDAGOGICKÝCH ŠTÚDIÍ
Žilina 2017

Redakčná rada

Šéfredaktorka: Helena Grecmanová, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko

Vedeckí 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 Kubiato, 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 Vaštatková, 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, Kristýna Balátová

Obsah

Editorial: Pohlaví (sex) nebo gender (rod) – být či mít???

Štúdie

Behaviorálna modifikácia správania ...**8**

Eva Škorvagová

Využitie jazykových konektorov v esejach Štefana Žáryho ...**42**

Lenka Mandelíková

Vráťme vyučovanie logiky do škôl ...**52**

Dalibor Gonda

Postoje žáků středních škol k osobám se sluchovým postižením ...**62**

Tereza Mačalíková, Pavla Pitnerová

Správa z konferencie

Správa z konferencie EduKop 2017 ...**80**

Jana Dzuriaková

Recenzia

Banáry, B. Hudobné kontexty. ...**84**

Belo Felix



Pohlaví (sex) nebo gender (rod) – být či mít???

Vážené a milé čtenářky, vážení a milí čtenáři či vážené a milé čtenářstvo???

Již na počátku psaní tohoto úvodníku mám drobný problém s tím, jak vás mám všechny oslovit takovým způsobem, abych někoho z vás náhodou nevědomky nevyčlenila či neurazila na základě použití určitého již navyknutého způsobu (úzu) v rámci oslovování v našem společenském kontextu...

A nejsem sama, kdo s tím má poněkud potíže. Však i Evropská unie má pro tyto účely vytvořené různé organizační výbory, které řeší, jak problematiku pohlaví (nebo genderu???) vlastně uchopit, s čímž také souvisí otázka, jak všechny Euroobčanky a Euroobčany vlastně oslovovat v rámci různých projevů i oficiálních dokumentů tak, aby to bylo politicky korektní a společensky únosné.

V našem současném společenském a kulturním kontextu rozlišujeme na základě konsenzu pohlaví dvě a rody také dva, ale pravdou je, že ne všude na světě tomu tak je, či v historii bylo. A nejsme tak daleci toho, že už v rámci EU se nám objevuje nový trend zavést kategorii další, tzv. 3. pohlaví či rod, jak je tomu nyní v Německu. Jak můžeme vidět, časy i zvyky se mění.

A i když nejsem jazykovedkyní (či jazykovedcem) dovolím si v tomto kontextu malou exkurzi do vybraných jazyků... např. v anglosaském jazykovém prostoru jsou u slovesných tvarů koncovky u mužského a ženského rodu vždy stejné, ovšem zde se zas striktně uvádí osobní zájmena tak, aby konkrétní osobu identifikovala jako muže nebo ženu. Ale u vlastních jmen a zejména příjmení nejsme v některých případech schopni vždy určit, zda se jedná o ženu či muže, což může být v jazyce českém nebo slovenském veliký problém, obzvláště tehdy, pokud překládáme texty do naší mateřštiny. Protože přechylování v rámci příjmení u mužů a žen (např. na -ová) není ve všech zemích a jazycích vždy běžné. Ještě veselejší to může být, pokud autorka či autor, kterého citujeme, resp. na něj v daném textu odkazujeme, navíc během své publikační činnosti změnil svůj gender a později i pohlaví, jak se to stalo kupř. u transgender původně autora/ nyní autorky Connell.

No nebudu předbíhat a pro nezasvěcené jen stručně vysvětlím, co se myslí pod pojmem pohlaví (angl. sex) a rod (angl. gender). Doufám, že tím nepohorším odbornou veřejnost, že se na tomto místě vyhýbám citacím, či se dopouštím nějakých nepřesností či výrazných zjednodušení. Tedy...

Sex či pohlaví je... biologicky podmíněnou kategorií, která se týká zejména našich chromozomů X a Y, našich primárních pohlavních znaků, jako je penis či vagina apod.

Gender či rod je vnímán jako sociálně či kulturně podmíněná kategorie, týká se projevů ženskosti (femininity) či mužskosti (maskulinity) na venek a různých vnitřních pocitů jedince, s tímto fenoménem spojených.

Nebudu se tu dále pouštět do složitých debat či rozličných diskurzů v rámci různých feministických, sociologických, psychologických či biologických teorií. Bohužel pro to nemám dostatečný prostor.

Každopádně si dovoluji vám na tomto místě položit řečnickou otázku: Je vážně tak důležité znát rod či pohlaví daného subjektu či subjektů?

Nyní už se přesouvám k problematice výzkumné, která tvoří významnou část našeho časopisu. Většina článků a prací, které necháváme v časopisu Acta Humanica opublikovat, mají jako jednu ze základních třídících kategorií, na základě které porovnávají svá data, právě už výše zmíněný rod (i když někde přetrvává i pojem pohlaví). Proto nebudu tak daleko od pravdy, že rod/pohlaví pro nás důležitý je a většina výzkumů se jím nějakým způsobem zaobírá. Pokud nyní pominu výzkumy, které se zabývají genderem či pohlavím, jako hlavním výzkumným konceptem, pak každý výzkum, se o pohlaví či rodu zmiňuje, i když někdy jen okrajově. Vymezujeme jej jako kategoriální proměnnou, jako nominální dichotomickou proměnnou, dále jako nezávisle proměnnou (možná v některých odvážnějších výzkumech, zabývajících se transgender problematikou i jako proměnnou závislou). Zajímalo by mě také (možná že i vás), zda někdo někdy uvažoval rod (pohlaví) zavést ve svém výzkumu jako proměnnou intervenující či tzv. škodlivou... kdo ví, kam se časem (nejen v rámci výzkumné praxe) posuneme a zda bude nějaký úvodník či článek s tímto tématem navazovat.

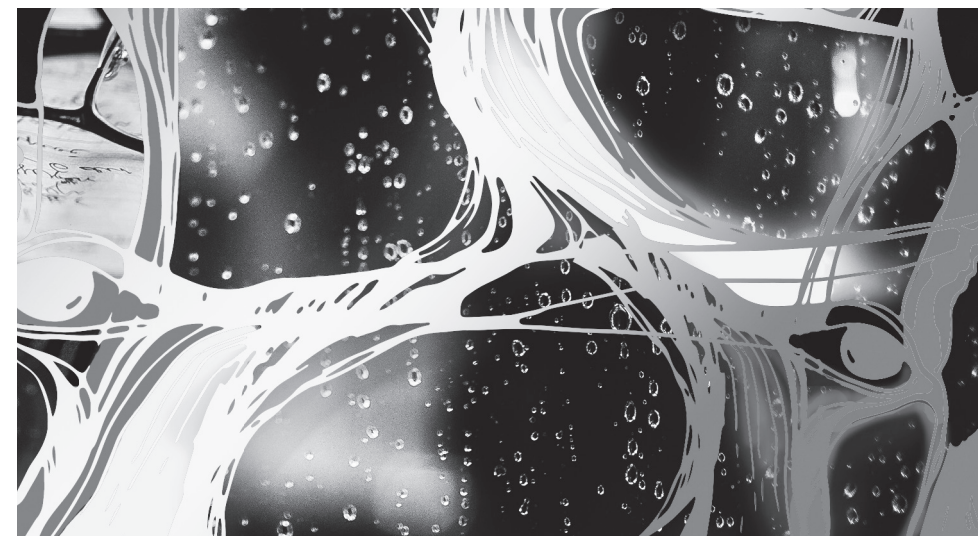
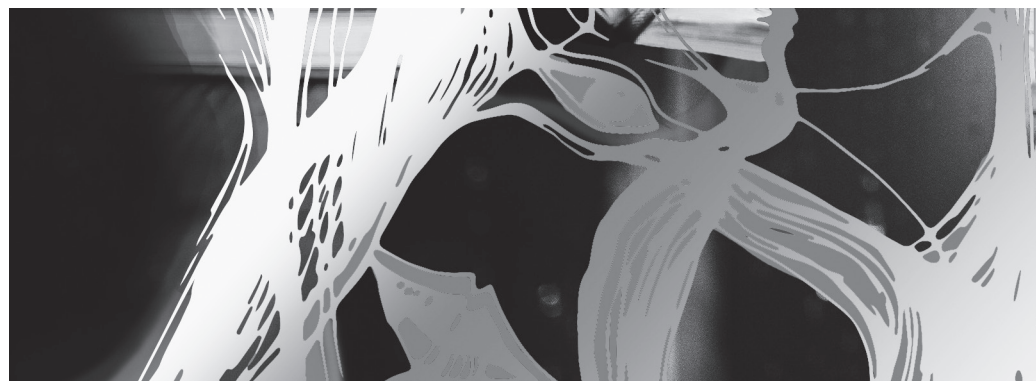
Každopádně, ať už s rodem, pohlavím či bez něj, doufám a přeji si, aby následující čtení pro vás bylo nevšedním zážitkem a překládané texty pro vás byly obohacením, ať již výzkumné či životní praxe.

To vám všem ze srdce přeji, vaše K.B. (pozn. nyní už bez určeného rodu/pohlaví)

Kristýna Balátová



Štúdio



BEHAVIORÁLNA MODIFIKÁCIA SPRÁVANIA

BEHAVIORAL MODIFICATION OF BEHAVIOUR

Eva Škorvagová, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko

Prijaté: 24.11.2017 / Upravené: 14.12.2017 / Akceptované: 22.12.2017

Abstrakt: V našej práci sú stručne uvedené spôsoby a postupy behaviorálnej modifikácie správania. Po teoretickom úvode nasleduje predkladanie metód výchovy a behaviorálnej modifikácie podľa kognitívno-behaviorálnej psychoterapie. Vyjadrenia v príspevku a využité metódy sú prezentované podľa intervencií, ktoré boli uplatnené u konkrétnych detí s problémami v oblasti vývinu sebakontroly a vzdelávacieho vývinu.

Kľúčové slová: aktívne rodičovstvo, behaviorálna modifikácia, metóda, rizikové správanie, výchova

Abstract: In this work we briefly mention behavioral modification procedures and techniques. Theoretical introduction is followed by a presentation of educational methods and behavior modification techniques according to cognitive-behavioral psychotherapy. Formulations in this study and methods used are presented according to interventions that have been applied to specific children with difficulties in self-control and school learning development.

Key words: active parenting, behavioral modification, method, risk behaviour, upbringing

1 Behaviorálna modifikácia správania

V predkladanej práci, ktorá sa môže čítať exploratívnym spôsobom, sa zameriavame na behaviorálnu modifikáciu správania u detí s rizikovým správaním. Zameriavame sa na špecifické oblasti, ktoré vyžadujú špeciálnu pozornosť pri modifikácii správania. Pri písaní práce sme použili základný koncept kognitívno-behaviorálnej terapie a psychológie výchovy. Kým literatúra kognitívnej terapie (Greenberger & Padesky, 2003, Praško & Možný, 1999, Praško, Možný & Šlepecký, 2007) v dospelosti skúma zvlášť maladaptívne kognície zdôrazňujú ich úlohu v jednotlivých špecifických poruchách, zatiaľ kognitívno-behaviorálna terapia v detskom a adolescentnom veku je v porovnaní s ňou oveľa integratívnejšia. Problémy v správaní u detí sa podľa Silvermann & DiGiuseppe (2001) rozdeľujú na internalizované (príliš nekontrolované, depresívne, úzkostné správanie) a externalizované (nedostatočne kontrolované, agresívne, antisociálne správanie) nálezy. Externalizované problémy v správaní sa vysvetľujú skôr na základe modelu kognitívneho deficitu. Menej výskumov je v oblasti modelu dysfunkčných myšlienok (iracionálne distorzie, automatické negatívne myšlienky). Teoretická, klinická a vedecká odborná literatúra (Bucková, 1999, Silvermann & DiGiuseppe, 2001) sa sústreďuje pri vysvetľovaní internalizačných problémov detí na disruptívny kognitívny model (iracionálne distorzie, negatívne automatické myšlienky). Pri vzniku externalizovaného správania je najdôležitejší kognitívny deficit, kým kognitívne distorzie majú väčší podiel pri vzniku internalizovaných náleзов. Väčšina rodičov

by sa znepokojila keby zistili, že ich deti majú ťažkosti ako vyrušovanie v triede, hádky s dospelými, konflikty s rovesníkmi, náladovosť alebo neprospievanie v škole (Bloomquist, 2006). Je pochopiteľné, že rodičia by urobili všetko možné, aby pomohli svojim deťom pustiť sa do zvládania týchto náročných situácií. Ak sme znepokojení kvôli dieťaťu, je nevyhnutné pochopiť a presne vymedziť ťažkosti dieťaťa. Hneď ako stanovíme problémy, môžeme vytvoriť plán pôsobenia zaoberajúci sa identifikovanými problémovými oblasťami na zvýšenie úspechov dieťaťa. Súčasný príspevok poskytuje dôležité základné opisné informácie pre zlepšenie porozumenia rodičov pre ich deti s ťažkosťami v správaní v oblasti vývinu sebakontroly a vzdelávacieho vývinu.

V snahe pochopiť typické problémy detí, začneme príbehmi Andreeasa a Nikolaja a pokračujeme s predložením realizovaných základných intervencií pri behaviorálnej modifikácii ich správania.

Andreasov príbeh

Andreas je dvanásťročný chlapec, navštevuje šiesty ročník základnej školy. Niekedy „zabudne“ spraviť, čo mu mama alebo učiteľia povedia. Avšak, poväčšine neposlúcha príkazy s pripomienkami, či už je doma s mamou, alebo vo svojej školskej triede. Mal dostatok šťastia na to, že jeho problémy s učením boli spozorované už počas prvej triedy základnej školy, takže do veľkej miery udržiava krok s ostatnými deťmi v jeho veku, vďaka doučovaniu z ťažších vyučovacích predmetov, predovšetkým z matematiky a anglického jazyka. Andreas má občas problémy s dodržiavaním pravidiel a

často dostáva školské poznámky. Doma nedodríava pravidlá. Na otázku, aký Andreas je, mama napísala (obrázok 1):

Obr. 1: Aký som?

Aký Andy je?
Andy je veľmi pív, aktívne dieťa. Ženujona ho veľa vecl, čo spôsobuje jeho neposlušnosť a nepozornosť. Keď má chuť, dokáže človeka pmičt. Večne usmiaty, spoločný. Občas nervózný, keď sa nemôže venovať tomu, čomu chce. Musí sa naučiť zodpovednosti, menej samostatný.

Nikolajov príbeh

Nikolaj je jedenásťročný chlapec, ktorý navštevuje piaty ročník základnej školy. Doma neposlúcha príkazy a jeho rodičia sú na to nahnevaní. Je to vyčerpávajúce, neustále mu musia pripomínať, čo má urobiť, či je to príprava do školy, vstávanie, dokončenie domácich úloh, poupratovanie po sebe, alebo dokonca čas, kedy vypnúť televíziu. Skoro o všetkom sa s Nikolajom treba hádať, hoci by to takto nemalo byť. Tento problém nie je obmedzený len na domáce prostredie. V škole, keď je jeho školská výkonnosť nižšia, alebo keď sa mu dá niečo za povinnosť, prejavuje odpor, na neúspech reaguje plačom alebo agresívnym správaním. Je nervózný a precitlivený a často si neplní úlohy. Problémy Nikolaja sa celkovo postupne zhoršujú skôr ako zlepšujú. V poslednom období sa rodičia pokúšali s Nikolajom rozprávať, aby zistili, či mu môžu pomôcť. Nikolaj však len sedí, trucovito pozerá. Keď prestanú, aby sa ho spýtali, či počúva, odvrkne im, alebo vybuchne v plač a vybehne preč.

Vo viacerých aspektoch sú Andreas a Nikolaj typické deti, ktoré prežívajú problémy, keď dospievajú. Problémy v správaní a v prispôbovaní môžeme vnímať aj ako oneskorenia alebo ťažkosti. Podľa Bloomquista (2006) deti s problémami v správaní zaostávajú za svojimi rovesníkmi v sebaovládaní, sociálnom, emocionálnom a vzdelávacom vývine a to je dôvod, prečo tieto deti majú problémy. Problémy v správaní sú tu definované ako pozorovateľné správanie, ktoré dieťa prejavuje, ktoré ruší prostredie a často má negatívny dopad na ostatných. Toto správanie zahŕňa, ale nie je limitované na, hyperaktivitu, hádky s dospelými, zakrádanie sa, bitky, kradnutie, vandalizmus a porušovanie pravidiel. Veľa detí s problémami v správaní má tiež ďalšie ťažkosti prispôbovania sa. V našej práci pojem prispôbovanie používame všeobecne a nenaznačuje prispôbovanie dieťaťa v špecifickej udalosti, alebo stresovej situácii. Problémy prispôbovania sú definované ako ťažkosti emocionálne, sociálne a ťažkosti súvisiace so školou, ktoré dieťa prežíva, kým dospieva. Tieto ťažkosti s prispôbením obsahujú, ale nie sú obmedzené

len na smútok, nervozitu, situácie, v ktorých je dieťa podpichované a doberané, sociálnu utiahnutosť, trápenie s učením a experimentovanie s psychoaktívnymi látkami (Bloomquist, 2006). Na základe nového integratívneho modelu kognitívno-behaviorálnej terapie v detstve nie je celkom jasne definované, aká je spojitosť medzi kognitívnymi deficitmi a distorziami a medzi vznikom problémov v správaní a zmenou emócií. Silvermann & DiGiuseppe (2001) predpokladajú, že pri vzniku externalizovaného správania v detskom veku je najdôležitejší kognitívny deficit, kým kognitívne distorzie majú väčšiu úlohu pri vzniku internalizovaných nálezov. Epidemiologické štúdie ukázali, že najčastejšie problémy v správaní detí sú: nedostatočné sebaovládanie, hyperaktivita, strachy a obavy, nepokoj, poruchy spánku, pomočovanie, problémy s jedlom, ohrýzanie nechtov, tiky a zajakavosť (Lapouse & Monk, 1958). Výskumy sledujúce dôvody odoslania k psychoterapii ukázali, že rodičom a učiteľom najviac prekáža také správanie dieťaťa, ktoré Achenbach (1985) označuje ako nedostatočne kontrolovateľné správanie (napríklad negativizmus, agresivita, násilie a neposlušnosť) a prehnane kontrolovateľné správanie (patria tu strachy a úzkosť, nízke sebadôverie a nízka sebadôvera, depresie). Počas detstva deti čelia výzvam zvládnuť vývinové úlohy v sebakontrolu, v sociálnej, emocionálnej a vzdelávacej oblasti psychického vývinu. Rodičia majú rozhodujúcu úlohu v uľahčení ich detského psychického vývinu učením a vedením ich, aby nadobudli psychologické spôsobilosti. Pokúsili sme sa stanoviť, či sú Andreas a Nikolaj úspešní alebo problémoví v každej z daných oblastí psychického vývinu. Rodičom

sme administrovali dotazník na určovanie štýlov rodičovskej výchovy (autoritatívny, zhovievavý a demokratický) (Popkin, 1987) a dotazník na ohodnotenie dieťaťa, seba a rodiny v šiestich oblastiach zamernia (Bloomquist, 2006). Na základe zistení sme identifikovali problémové a špecifické oblasti dieťaťa a rodiča a zamerali sme sa na a) podporu aktívneho rodičovstva a na b) zlepšenie vývinu sebakontroly.

Vyhodnotením dotazníka na určovanie štýlov rodičovskej výchovy (autoritatívny, zhovievavý a demokratický) (Popkin, 1987) sme zistili, že rodičia najvyššie skórovali v demokratickom štýle, ktorý je v niektorých znakoch syntézou autoritatívneho a zhovievavého štýlu (Popkin, 1987). Súčasne sme identifikovali, že správanie detí sa zacielfuje na úsilie o nadmernú pozornosť rodičov. Základnou potrebou v správaní Andreea a Nikolaja bol kontakt, na ktorí rodičia reagovali tak, že im poskytlí pozornosť tým, že im nechotne a s hnevom vysvetľovali, pripomínali, dávali presne to, o čo sa usilovali. Aby sme uvedené reakcie rodičov zmenili, navrhli sme, čo môžu urobiť inak: ignorovať znervózňujúce správanie, a ak je to nevyhnutné, odísť z dohľadu dieťaťa. Iná možnosť je dávať dieťaťu plnú pozornosť v neočakávaných situáciách, čo bude povzbudzujúce a nasmeruje jeho úsilie k pozitívnemu spôsobu uspokojovania potreby kontaktu. Rodičia môžu taktiež ukázať dieťaťu, že skôr získa spolupatričnosť robením užitočných aktivít, než vymáhaním si rodičovského servisu. Nakoniec sme kládli dôraz používať logické dôsledky a prostriedky disciplíny, aby svoje dieťa naučili, kde sú hranice v poskytovaní ich pozornosti (Dreikurs & Soltzová, 2012, Dreikurs & Grey, 1997).

Metódami aktívneho rodičovstva boli posilňovanie odvahy (spôsobmi podporovania boli dôvera: „Viem, že to dokážeš.“, „Ešte kúsok a máš to.“, stávanie na silných stránkach, oceňovanie a podpora samostatnosti: „Skutočne si sa zlepšil v čítaní. Počujem ten rozdiel.“, „Teší ma, že sa rád učíš.“, „Lúbime teba, nie tvoje známky.“, „Ty to zvládneš.“), zodpovednosti, disciplíny a aktívnej komunikácie.

Výsledky z dotazníka na ohodnotenie dieťaťa, seba a rodiny v šiestich oblastiach zamerania (Bloomquist, 2006) poukázali, že najdôležitejšie je zamerať sa tak u Andreeasa, ako aj u Nikolaja na zlepšovanie vývinu sebakontroly. Špecifickosť zamerania bola v oblasti vzdelávacieho vývinu u Andreeasa a pomoc pri zvládaní hnevu u Nikolaja.

Problémy sebakontroly u Andreeasa a Nikolaja často nadobúdali formu neposlušnosti opodstatnených príkazov dospelých, porušenia bežne akceptovaných pravidiel, respektíve ťažkosti s ovládaním hnevu u Nikolaja. Podľa Bloomquista (2006) toto sú potenciálne vážne problémy, pretože deti, ktoré bežne prejavujú takéto správanie, sú často odmietané rovesníkmi s pozitívnym vplyvom, majú problémy s prispôbovaním v škole a časom sa môžu zapojiť do delikventného správania, alebo sa u nich môžu rozvinúť emocionálne problémy. Aby bolo dieťa úspešné, musí byť najskôr kontrolované zvonka dospelými (poslúchať príkazy a pravidlá) a potom postupne dozrieť k vnútornej kontrole (ovládanie silných emócií). Mali by sme poukázať na to, že vývin sebakontroly taktiež závisí na nadobudnutých dobrých sociálnych a emocionálnych spôsobilostiach. Dieťa, ktoré sa naučí vychádzať s ostatnými a vyjadrovať emócie, bude mať lepšiu schopnosť sebakontroly.

V nasledovnej časti našej práce predkladáme opis troch oblastí plánov (Bloomquist, 2006) pre úspešnú sebakontrolu dieťaťa, realizáciou ktorých sme uľahčili vývin sebakontroly u Andreeasa a Nikolaja.

1. Plán pre úspešnú sebakontrolu dieťaťa 1: naučiť dieťa poslúchať.
2. Plán pre úspešnú sebakontrolu dieťaťa 2: naučiť dieťa dodržiavať pravidlá.
3. Plán pre úspešnú sebakontrolu dieťaťa 3: naučiť dieťa a) zvládať silné emócie spojené s frustráciou (zvládať hnev, smútok) a b) zlepšiť vzdelávací vývin.

1. Plán pre úspešnú sebakontrolu 1: naučiť Andreeasa a Nikolaja poslúchať - dáva podnety ako zvýšiť výskyt detskej poslušnosti opodstatnenými rodičovskými príkazmi.

Krok 1: dávať efektívne príkazy. Ako už bolo uvedené skoršie, neposlušnosť nastane, keď sa dieťaťu povie, aby niečo spravilo a ono to nespraví (Bloomquist, 2006). Môže byť užitočné rozmýšľať o tom, či spôsob, akým sme Andreasovi a Nikolajovi povedali, aby niečo urobili, mohol prispieť k problému. Nejasné, opytovacie, logické, viacnásobné a časté príkazy nie sú veľmi efektívne u detí, ktoré neposlúchajú (Bloomquist, 2006). Nechceme tým povedať, že rodič by nikdy nemal použiť otázku, alebo poskytovať vysvetlenie, ale je neefektívne robiť to v okamihoch, keď je cieľom do viesť dieťa k poslušnosti.

Nejasný príkaz nepovie dieťaťu špecificky čo očakávame, že urobí. Príkaz otázkou nefunguje, pretože dieťaťu dáva možnosť vyhovieť, alebo nie, ako je uvedené v otázke. Logický príkaz je problematický, pretože dieťa si môže vybrať radšej diskutovať o logickom odôvodnení, ako poslúchnuť príkaz. Viacnásobné príkazy sú pre dieťa ťažké, pretože ho zaplavujú, alebo majú množstvom krokov, ktoré má vykonať. Časté príkazy sú neefektívne, lebo dieťa sa naučí, že rodič príkaz nemyslí vážne, keď ho vysloví prvýkrát. Na rozdiel od toho, špecifický, jednokrokový príkaz povedaný desiatimi alebo menej slovami napomáha dieťaťu k väčšej poslušnosti, pretože to hovorí dieťaťu presne, čo sa od neho čaká. Pre špecifický príkaz je najefektívnejšie, keď je stanovený len raz. Je tiež užitočné udržiavať očný kontakt s dieťaťom a trochu zvýšiť hlas, kým príkaz zadávame. Snažili sme sa dávať Andreasovi a Nikolajovi špecifické, jednokrokové príkazy týmto spôsobom, keď sme chceli, aby poslúchali.

Krok 2: používať efektívne upozornenia. Ak Andreas a Nikolaj neposlúchli efektívny príkaz, bolo nevyhnutné dať im výstrahu. Najlepším spôsobom ako varovať bola forma vyjadrenia „ak ... tak ...“. Vyjadrenie „ak ... potom“ jasne hovorilo Andreasovi a Nikolajovi, čo sa stane ak neposlúchnu. Bolo tiež dôležité varovať len raz. Podobne ako pri príkaze, keď sme dávali výstrahu, pomohlo pozeráť dieťaťu do očí a nepatrne zvýšiť hlas pri hovorení.

Krok 3: odoberať výhody ak Andreas a Nikolaj neposlúchli varovanie. Tento krok zahŕňal pokračovanie po upozornení zadanom v druhom kroku vyššie a metódu „time-out“ (Friedberg, McClure & Garcia, 2009), ktorá mala nasledovnú podobu:

Príkaz - ak ... tak: „Chcem, aby si...“

Varovanie - ak ... tak: „Ak nesplníš príkaz, tak budeš musieť ísť do tajomnej izby.“

Time-out - Andreas a Nikolaj boli v tajomnej miestnosti a nastavil sa čas, ktorý mal uplynúť na časovači (kuchynský budík, čas: 11 minút).

2. Plán pre úspešnú sebakontrolu 2: naučiť Andreeasa a Nikolaja dodržiavať pravidlá - poskytuje metódy na stanovenie pravidiel a zvýšenie tendencie dodržiavať ich.

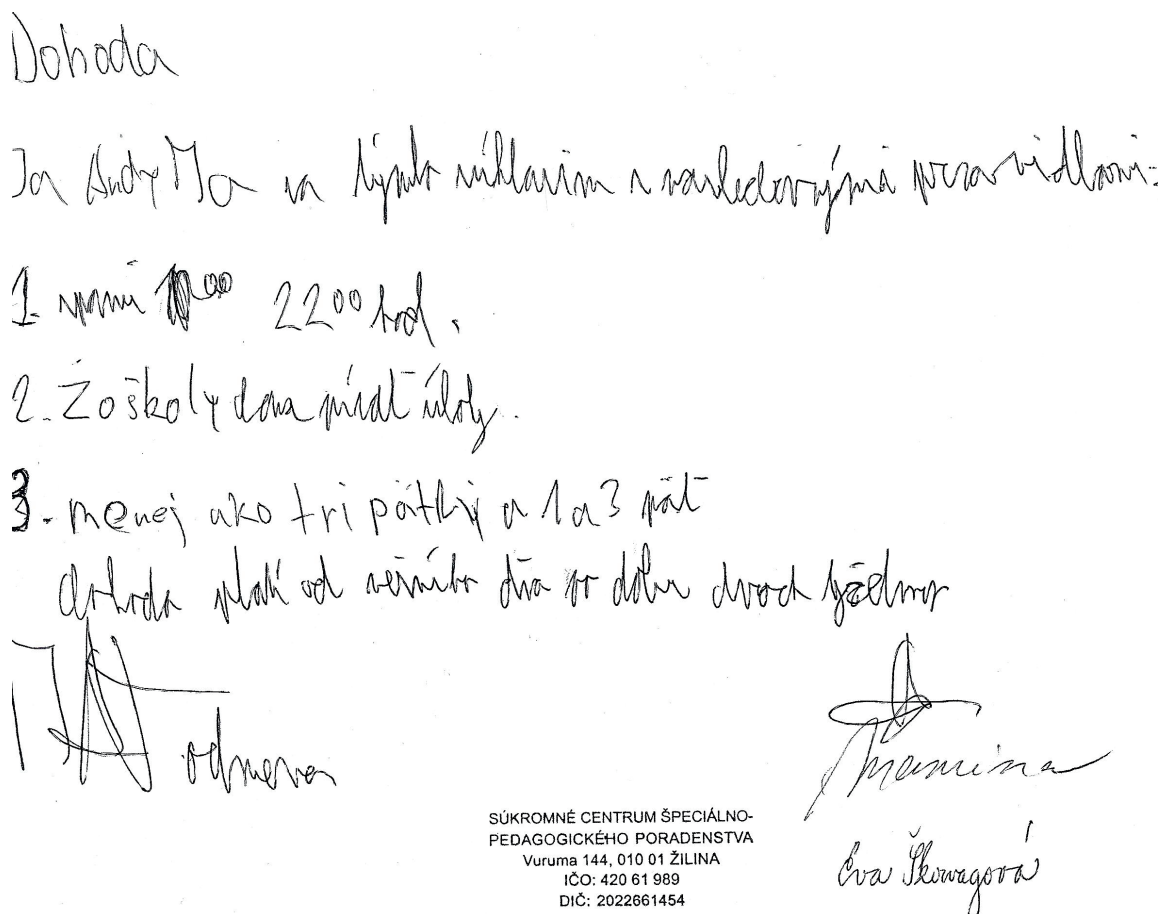
Krok 1: stanoviť očakávania týkajúce sa správania. Prediskutovali a zapísali sme si pravidlá. Venovali sme čas tomu, aby si rodičia, Andreas a Nikolaj premysleli všetky pravidlá, ktoré sa zdá, že Andreas a Nikolaj porušovali. Spísali sme všetky pravidlá do zoznamu a urobili prehľad pravidiel v poradí podľa dôležitosti. Potom sme zapísali pravidlá na papier. Pri pravidlách sme boli veľmi jasní, konkrétni a dôraz sme kládli na meranie (zhodnocovanie) ich dodržiavania. Pravidlá sme zhodnocovali pravidelne a rozhodovali sme do akej miery ich Andreas a Nikolaj dodržiavali (obrázok 2 a obrázok 3). Andreas a Nikolaj boli požiadaní, aby sa pozreli na každé napísané pravidlo a sami sa ohodnotili do akej miery si myslia, že dodržiavali pravidlá počas určeného časového

úseku (napríklad deň, týždeň). Potom rodičia dávali spätnú väzbu o tom, do akej miery si mysleli, že sa Andreasovi a Nikolajovi darilo.

Krok 2: stanoviť výhody, ktoré dieťa získa alebo stratí za správanie. Tvarovanie správania zahrňovalo i prácu s odmenami - pozitívnymi posilňovačmi, ktoré sme klasifikovali podľa Buckovej (1999) a Rossa (1977; In Silvermann & DiGiuseppe, 2001) do nasledovných typov posilňovačov: 1. materiálne posilňovače (hmatateľné veci ako hračky, jedlo, náradie), 2. privilégia alebo činnosť (veci, ktoré Andreas a Nikolaj radi robili, ako návšteva kina, hranie sa, cestovanie na výlet), 3. sociálne posilňovače (pozornosť, pochvala, feedback, uznanie, potlesk), 4. symbolické odmeny.

Krok 3: presne určiť akým spôsobom sú očakávania týkajúce sa správania spojené s výhodami. Zapísané pravidlá a očakávania správania ako aj výhody, ktoré možno získať alebo stratiť sme zapisovali do tabuliek (ukážky sú rozobraté nižšie).

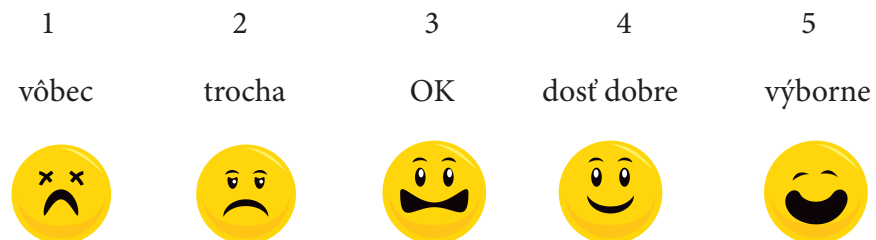
Obr. 2: Behaviorálna dohoda



Obr. 3: Dohoda o pravidlách (Bloomquist, 2006)

Dodržiavanie pravidiel: Andreas

1. Myslím, že som dodržiaval pravidlá...
2. Ty si myslíš, že som dodržiaval pravidla...



Dodržiavanie pravidiel

1. Myslím, že som dodržiaval pravidlá.....(Andy)
2. Ty si myslíš, že som dodržiaval pravidla.....(maminka)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 vôbec trochu OK dosť dobre výborne

Denná tabuľka správania

Meno: Andy

Týždeň:

Pokyny: Určite 4 (alebo menej) typov správania, na ktorých chcete aby vaše dieťa pracovalo každý deň. Dajte do rámečka číslo, ak dieťa dodržalo pravidlá. Zakaždým pochváľte vaše dieťa za body. Na konci dňa spočítajte body. Udeľte odmenu alebo mierny trest niekedy v období najbližších 24 hodín. Existujú 2 stupne odmeny a 1 stupeň mierneho trestu.

Správanie	27.8.	28.8.	29.8.	30.8.	31.8.	25.8.	26.8.
	Po	Ut	St	Št	Pi	So	Ne
Ustielanie postele: ráno	9	8	9	9	9	8	8
Utieranie riadov: ráno	10	10	10	10	10	10	10
Umývanie riadov: poobede	10	9	10	10	5	5	5
Odpovedať slovom, ďakovať, prosím	8	9	8	8	8	8	8

Celkový počet bodov	37	36	37	37	32	31	31
---------------------	----	----	----	----	----	----	----

Denná odmena:

20-30 bodov = malá odmena:

30-40 bodov = veľká odmena:

cafeálna kyčinka
 4x h. vlatov, CINI MININ, VODNE DICLO, KAMARNI
 Mc DONALDS

Mierny trest:

19 a menej = trest:

odobratie play Station

SUPER HRDINA

Dodržiavanie pravidiel: Nikolaj

1. Myslím, že som dodržiaval pravidlá...
2. Ty si myslíš, že som dodržiaval pravidlá...

1 2 3 4 5
 vôbec trochu OK dosť dobre výborne



Denná tabuľka správania

Meno: NIKI
Týždeň: 1

SR. 2012/13

Správanie	Pondelok	Utorok	Streda	Štvrtok	Piatok	Sobota	Nedeľa
USTÁT A UVIŤI SA DO 7:00 hod	☹	😊	😊	😊	☹	😊	😊
STOPOVANIE	😊	😊	😊	😊	☹	☹	☹
POSMUČIAT NA 1x	😊	😊	☹	☹	☹	☹	☹
učenie SA	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
HEROBYT SABA	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

Celkový počet usmievajúcich sa tváričiek	4	5	3,5	4	2	3	2
Celkový počet zamračených tváričiek	1	0	1,5	1	3	2	3

Denná odmena:

Malá 3 usmievajúce sa tváričky - 5000 Kč

Veľká 5-6 usmievajúcich sa tváričiek -

Týždenná odmena: 2 kúčky FUDKUSŤOV

Mierny trest:

4 zamračené tváričky -

1 DEŤ BEZ UČENIA

NIKI

Denná tabuľka správania

ŠK ROK 2012/13

Meno: NICOLAS

Týždeň:

12. 11. 2012 DO 18. 11. 2012

Pokyny: Určite 4 alebo menej typov správania, na ktorých sa chcete aby vaše dieťa pracovalo každý deň.

Za každým pochváľte vaše dieťa za usmievajúcu sa tváričku. Existujú 2 stupne odmeny a 1 stupeň mierného trestu.

Správanie	Po	Ut	St	Št	Pi	So	Ne
USTÁT A UVIŤI SA DO 7:00 hod	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
STOPOVANIE SA	😊	😊	😊	😊	☹	😊	😊
UČENIE A PRÍPRAVA DO ŠKOLY	😊	😊	😊	😊	😊		😊
SPRÁVANIE A POSLUCHA- NIE NA NIČO	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

Celkový počet usmievajúcich sa tváričiek	3,5	4	4	4	3	3	2,5
Celkový počet zamračených tváričiek	0,5	0	0	0	1	1	1,5

Denná odmena:

1 - 2 usmievajúce sa tváričky -

3 - 4 usmievajúce sa tváričky -

MALÁ SUDKOSŤ (ŽUVACIČKA)

VÄČŠIA SUDKOSŤ (SUDKOSŤ JEDNO)

Mierny trest:

4 zamračené tváričky -

BEZ SUDKOSŤI DEŤ

TÝŽDENNÁ OD MENA

TIC DONALD

NIKI

3. Plán pre úspešnú sebakontrolu 3: a) naučiť Nikolaja zvládať silné emócie spojené s frustráciou (zvládať hnev, smútok) a b) zlepšiť vzdelávací vývin u Andreasa.

a) Učenie zručností zvládať hnev u Nikolaja

Na začiatok bolo dôležité uistiť sa, že Nikolaj má skutočne problém so zvládaním hnevu.

Krok 1: zistiť, či je Nikolaj pripravený učiť sa zručnostiam zvládania hnevu.

Krok 2: definovať hnev. Bolo pre nás dôležité, aby Nikolaj pochopil, čo hnev je, aby mohol pracovať na jeho kontrolovaní. Počas diskusie s Nikolajom sme definovali hnev. Pomohli sme mu porozumieť, že hnev je emócia nepohody alebo trápenia, ktorá sa objavuje ako odpoveď (reakcia), keď niečo nejde tak, ako by chcel. Vysvetlili sme Nikolajovi, že emócia hnev môže mať rozsah od sklamania z neúspechu (mierny) k rozrušeniu (stredný) až zúrivosti (vážny). Požiadali sme Nikolaja, aby opísal čas alebo situácie, kedy sa cítil frustrovaný, rozrušený alebo zúrivý. Uistili sme sa, že Nikolaj vie rozoznávať rozdielne úrovne hnevu pri budúcich diskusiách.

Krok 3: naučiť Nikolaja rozpoznať signály hnevu. Učenie sa rozpoznať situácie, keď niekto je nahnevaný zahŕňalo znalosť „signálov“ hnevu. Najskôr sme Nikolajovi objasnili, že hnev cíti každý. To, či hnev je problémom, alebo nie, je vecou jeho zvládania. Ďalej sme explikovali, že je nevyhnutné rozpoznať, kedy sme nahnevaní. Povedali sme Nikolajovi, že práve tak ako semafor signalizuje šoferovi, ako sa má pohnúť na križovatke, hnev má tiež tri signály, patria sem „signály tela“, „signály myšlienok“ a „signály konania“ (Tab. 1). Vypracovali sme na papier zoznam všetkých signálov - tela, myšlienok a konania, na ktoré si len spomenul.

Tab. 1: Bežné signály tela, myšlienok a konania pre hnev

Signály tela	Myšlienkové signály	Signály konania
<ul style="list-style-type: none"> • Zrýchlené dýchanie • Zrýchlený tep • Zvýšené potenie • Červenanie tváre • Svalové napätie • Zvýšenie teploty 	<ul style="list-style-type: none"> • „Nenávidím Ťa!“ • „Si taký hlúpy.“ • „Udriem ho!“ • „Nenávidím, keď si musím robiť domáce úlohy.“ • „Chcem niečo rozbiť.“ • „Som hlupák.“ • „Nič nedokážem urobiť poriadne.“ • „Vzdávam to.“ 	<ul style="list-style-type: none"> • udrieť • kričať • plakať • vyhrážať sa • omdlieť • nervozita • utekať

Po spísaní všetkých signálov sme venovali nejaký čas diskusii a hraniu rolí týkajúcich sa daných signálov. Požiadali sme Nikolaja, aby porozmýšľal o situáciách, kedy bol veľmi rozčúlený a aké signály sa prejavili počas týchto situácií.

Krok 4: naučiť Nikolaja relaxovať (upokojuvanie, Bloomquist, 2006). Akonáhle sme Nikolaja naučili ako identifikovať kedy je nahnevaný, učil sa kontrolovať svoj hnev. To sa dalo dosiahnuť učením, ako redukovať telesné napätie prostredníctvom relaxácie (uplatnili sme kontrolované dýchanie a vizuálnu predstavu).

Upokojuvanie

1. Som nahnevaný?



2. Upokojím svoje telo.

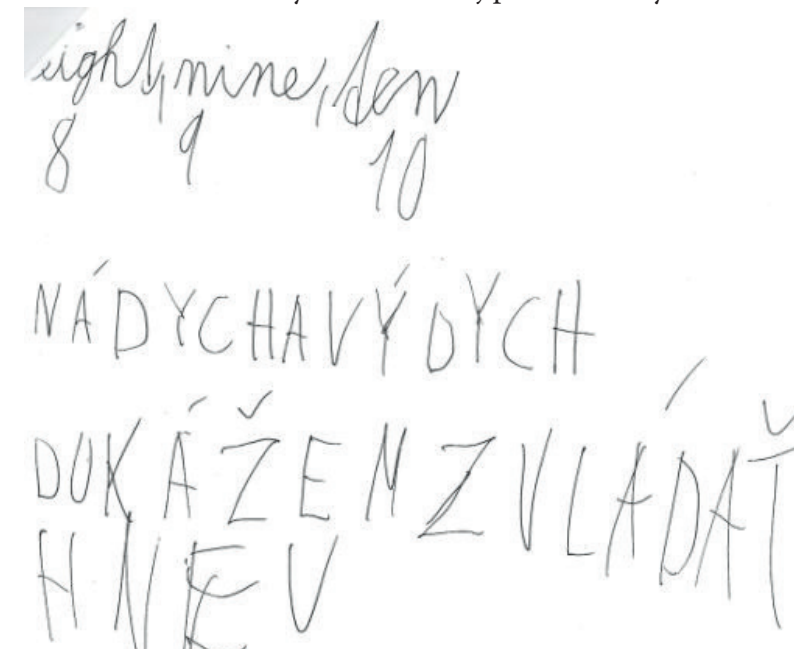
napätie → upokojuvanie → uvoľnenie

3. Použijem upokojujúce myšlienky.

„Je to v pohode, zvládnem to.“ „Pokúsím sa uvoľniť.“ „Dovolím si, aby som to zvládol.“

4. Spravím niečo na vyriešenie problému (obrázok 4).

Obr.4: Efektívne kroky, ktoré Nikolaj podnikol, aby čelil situácii, alebo vyriešil problém



OHEŇ

11.5.2012

ZASTAV SA!

PRIPRAVIŤ SA!

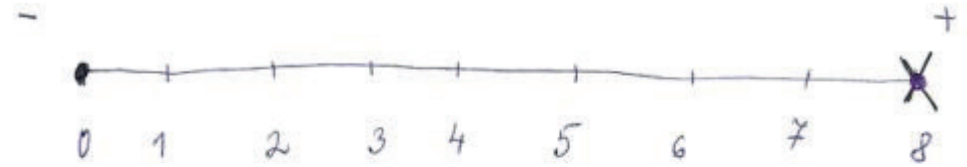
ŠTART = UROBTO = V PRED
NEV = LAVA

1. SOM NAHNEVANÝS

2. OCHLADZOVANIE = LÁVY

one, two, three, four, five, six, seven,
1 2 3 4 5 6 7

Oheň 11.5.2012 - 18.5.2012



ZASTAV SA?

~~PO~~POROZMIŠLAŤ

UROBTA

NEVZDAVAJTO!

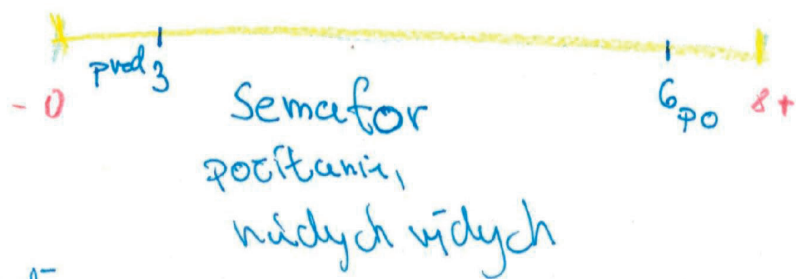


DOKAŽE M TO!

DÝCHANIE



keď mi niečo
 nevyšlo tak som
 bol nahnevany ale keď
 som sa zastavil a upokojil
 sa tak ~~to už nebolo~~
 som už nebol nahnevany



keď mi mama
 nechcela nič čo
 keď tak som vyslechol



Krok 5: naučiť Nikolaja ako využiť sebainstruktáž „užitočné hovorenie so sebou samým“ (self-talk). Táto ďalšia spôsobilosť zahŕňala hovorenie so sebou samým užitočným Krok 5: naučiť Nikolaja ako využiť sebainstruktáž „užitočné hovorenie so sebou samým“ (self-talk). Táto ďalšia spôsobilosť zahŕňala hovorenie so sebou samým užitočným spôsobom pre upokojenie (Ronenová, 2000). Užitočným samohovorením boli vyjadrenia: „Nerob si z toho ťažkú hlavu.“, „Zostaň pokojný.“, „Upokoj sa.“, „Dýchaj zhlboka.“, „Budem OK.“, „Nevzdávaj to.“

Krok 6: naučiť dieťa podniknúť kroky (Bloomquist, 2006). Posledný krok v učení ako zvládnuť hnev bolo zakročiť, alebo vyriešiť problém, ktorý pôvodne Nikolaja nahneval. Podnikanie krokov zahŕňalo vyjadrovanie emócií, vyžiadanie si objatia, prechádzku, relaxovanie, asertivitu pri komkoľvek a pod.

Štruktúrovaná procedúra, ktorá mala pomôcť Nikolajovi využiť spôsobilosť zvládnuť silné emócie frustrácie (zvládanie hnevu, alebo smútku) zahŕňala vyplňanie tabuľky (Tab. 2).

Tab. 2: Zvládanie silných emócií spojených s frustráciou (Bloomquist, 2006)

Tabuľka zvládania *smútok*

Meno: NICOLAS
 Dátum: 1.6. 2012/2013

Pokyny: Túto tabuľku môže vyplňať dieťa a/alebo rodič. Najlepšie je vyplniť ju počas pretrvávania ~~...~~ ale je tiež v poriadku, keď sa vyplní potom.

6. Čo za udalosť alebo problém ma ~~...~~
mamal som d. ú.
7. Čo za signály mi hovoria, že som ~~...~~
 - a. Telesné signály: *tenosť*
 - d. Myšlienkové signály: *ljudo*
 - e. Signály konania: *plakanie*
8. Čo môžem robiť, aby som sa uvoľnil? *príjemné veci*
9. Aký užitočný self-talk môžem použiť na kontrolovanie mojich myšlienok? *dokážem to*
10. Aké efektívne kroky môžem podniknúť, aby som čelil situácii alebo vyriešil problém? *stapnúť sa, priznať*

Hodnotenie zvládania *4,5* (zakrúžkujte jedno)

5. Vôbec som neskúšal stratégie zvládania
6. Trocha som sa pokúšal zvládať....., ale nejako to nefungovalo.
7. Naozaj som skúšal stratégie zvládania, ale nejako to nefungovalo.
8. Naozaj som skúšal stratégie zvládania *ANO* a fungovalo to.

b) zlepšenie vzdelávacieho vývinu u Andreasa

U Andreasa sme sa zamerali i na podporu vzdelávacieho vývinu, špecificky na zlepšenie organizačných zručností a zručností na vypracovávanie domácej úlohy. Užitočné boli nasledovné organizačné stratégie:

Zápisník úloh

Podporili sme Andreasa v tom, aby sledoval svoje úlohy. Mohol mať kalendár alebo denník. Pomohol mu vyvinúť systém, kde si pravidelne vypisoval úlohy a termíny ich odovzdania. Každý deň si mohol zapísať, o čom sa hovorilo v školskej triede v ten deň, čo bolo povinnosťou na ďalší vyučovací deň a každú dlhšiu i dlhodobú úlohu, ktorá mala byť splnená v budúcnosti. Vhodné bolo Andreasa usmerňovať, aby si rozdelil dlhšie a dlhodobé úlohy na malé kroky. Napríklad, pri dlhších poznámkach, alebo pri dlhšom učebnom texte si mohol spraviť takýto plán: (1) čítať poznámky vo vymedzenom čase, (2) vytvoriť náčrt učenia s vymedzením základných pojmov, (3) napísať a upraviť si osnovy, (4) rozdeliť si učivo na menšie časti.

Podpora zručnosti na vypracovávanie domácej úlohy

Andreas si mohol zdokonaľiť spôsobilosť na vypracovávanie domácich úloh vyvinutím pravidelných činností (obrázok 5).

Obr. 5: Organizačný kontrolný zoznam

PRIPRAVA ZO ŠKOLY

Organizačný kontrolný zoznam	70	UT	ST	TT	7/A	70	UT	ST	TT
	11.11.	13.11.	14.11.	15.11.	16.11.	17.11.	18.11.	21.11.	22.11.
Všet si budú 6 ²²	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Vimyt sa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ošetroť sa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Nasa najbov. sa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Zbalit sa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
1st do školy 7 ²²	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

PRIPRAVA DOMACÍCH ÚLOH

	NE	70	UT	ST	TT*	7/A	NE	70	UT	ST	TT
	11.11.	13.11.	14.11.	15.11.	16.11.	17.11.	18.11.	19.11.	20.11.	21.11.	22.11.
Všet si všetky knihy	✓	✓	✓	✓	—	/	✓	✓	✓	—*	—
Zastuhat si časový	✓	✓	✓	✓	—	/	✓	✓	✓	—	—
Zostrojím úloh	✓	—	—	✓	—	/	✓	✓	✓	—	—
Kontrolovať si úlohy	✓	—	—	✓	—	/	✓	✓	✓	—	—
Popýtať sa o pomoc	✓	—	—	✓	—	/	✓	✓	✓	—	—

PRIPRAVA ZO ŠKOLY DOMOV

	ST	ST	70	UT	ST	ST		
	14.11.	15.11.	19.11.	20.11.	21.11.	22.11.		
Zbalit si súťaž	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Zbalit si všetky knihy	✓	✓	✓	✓	✓	✓		

ZIEJENIE MATEMATICKÝCH PROBLÉMOV

	NE	70	UT	ST	ST	NE	70	UT	ST	ST
	11.11.	12.11.	13.11.	14.11.	15.11.	18.11.	19.11.	20.11.	21.11.	22.11.
Vypísať si Matematicku	—	✓	✓	✓	—	—	—	—	—	—
Popýtať si Matam. problem.	—	✓	✓	✓	—	—	—	—	—	—
Vypísať Matam. problem.	—	✓	✓	✓	—	—	—	—	—	—
Popýtať sa o pomoc	—	✓	✓	✓	—	—	—	—	—	—

ÚLOHY + UČENIE

	NE	70	UT	ST	TT*	NE	70	UT	ST	ST
	11.11.	12.11.	13.11.	14.11.	15.11.	18.11.	19.11.	20.11.	21.11.	22.11.
MOMENTENIE	ÚLOHY UČENIE	ÚLOHY	ÚLOHY	ÚLOHY	—	ÚLOHY UČENIE	ÚLOHY UČENIE	UČENIE*	—	UČENIE
RODIEČ	3	3	3	3	—	4	3	3	—	3
MOMENTENIE	ÚLOHY UČENIE	ÚLOHY	ÚLOHY	ÚLOHY	—	ÚLOHY UČENIE	ÚLOHY UČENIE	UČENIE	—	UČENIE
PANDY	4	3	3	3	—	4	4	3	—	3

ADMISTR. KONTAKTY (PAMX) TĽADY PRAMK. VARNAPĽ ĎNE, ŽAS. STAV MA ZAMERENÍ

Nižšie sú uvedené ďalšie pravidelné činnosti (obrázok 6), ktoré sme dodržiavali:

Určiť doma priestor na učenie

Vymedzili sme tiché miesto bokom na učenie. Toto miesto bolo bez rozptýlenia, malo adekvátne osvetlenie a bolo zásobené nevyhnutnými školskými potrebami (napríklad papierom, ceruzkou, gumou, atď.).

Určiť čas na domáce úlohy

Zadali sme určitý čas na prípravu domácich úloh. V plánovaní domácej prípravy na ďalší vyučovací deň sme odporúčali zohľadňovať Andreasovu preferovanú dobu učenia. Napríklad nariadili sme Andreasovi, aby sa učil medzi 18:00 hod. a 19:00 hod. (čas, ktorý Andreas preferoval). Stanovili sme určité množstvo času na robenie domácich úloh bez ohľadu na to, či Andreas mal domáce úlohy alebo nemal (napr. 30-45 minút). Andreas si mohol opakovať učivo, alebo čítať počas času určeného na domáce úlohy, ak nemal úlohy na ktorých by pracoval.

Obr. 6: Podpora riešenia problému pri plánovaní pravidelnej činnosti

Aké sú dôsledky mojich riešení?

Napiš svoj problém a zapíš rôzne riešenia. Popremýšľaj o negatívnych a pozitívnych dôsledkoch každého riešenia a napiš ich. Keď skončíš, pozri sa na svoj záznam a vyber najlepšie riešenie svojho problému.



Môj problém je: *Prečo som vôbec neučím*

Možné riešenia

Pozitívne dôsledky

Negatívne dôsledky

- Včím, ale keď si včím dlhšie, tak sa mi už nechce a opakovanie učiva som nemal zlé známky*

Rozhodol som sa, aby som nepracoval a opakovanie učiva som nemal zlé známky
- lebo nechcem prepadať*

3. *Učiť sa mi moc nechce nemám rád učenie, ale rodičia sa na mňa budú sťažovať a budú zlé známky*

Napiš svoj problém a vyhladané, nápomocné spôsoby jeho riešenia.



Podporiť zotrvanie pri úlohe (Bloomquist, 2006)

Prvý krok bolo určiť pre Andreeasa úlohu, ktorú mal dokončiť a časový interval, počas ktorého túto úlohu dokončil. Napríklad, Andreas sa mohol pozorovať ohľadom sústreďenia sa na úlohu počas robenia domácich úloh v hodine určenej na domácu prípravu. Musel vynaložiť úsilie, aby zotrval pri úlohe počas snahy ju dokončiť. Po tom, ako uplynul časový interval, rodič a Andreas zhodnotili, ako sa mu darilo vydržať sa sústreďiť na úlohu podľa 5-bodovej hodnotiacej škály. Vzájomne si hodnotenie porovnávali. V prípade vzájomnej zhody hodnotenia sa mohol Andreas odmeniť. Ďalším krokom bolo používať tabuľku na podporu zotrvania pri úlohe, aby sme zdokonalili sústreďenie sa na úlohu (obrázok 7).

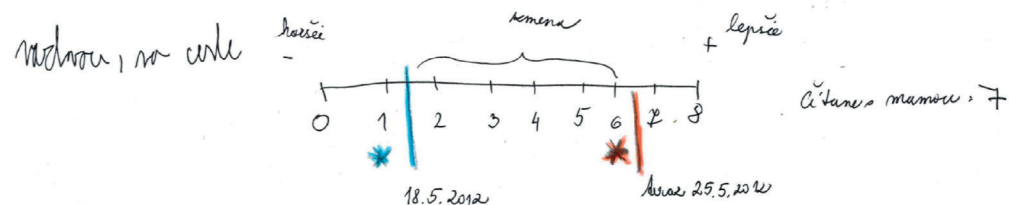
Obr. 7: Zotrvanie pri úlohe (Bloomquist, 2006)

ÚLOHY	NE	PO	VT	ST	IT	PIA	IO	NE
UČENIE	20.5.	21.5.	22.5.	23.5.	24.5.	25.5.	26.5.	27.5.
	UČOBY	UČOBY	UČOBY UČENIE	UČOBY	UČOBY			
HODNOTENIE RODIČ	3	3	4	2	2			
	úlohy	úlohy	úlohy učenie	úlohy	úlohy			
HODNOTENIE ANDY	4	3	4	3	2			

25. 5. 2012

*

Ak sa hodnotenie zhoduje dostanem ako odmenu íť von ale keď dôjde k odmeneniu mam. na rozdiel.



Zotrvanie pri úlohe

Meno: **Andy Ma**

Dátum: 9. 8. 2012

Pokyny: Naznačte, ktorú úlohu budete plniť: **učenie sa anglického jazyka** a časový interval, počas ktorého budete na tejto úlohe pracovať. Po tom, čo ste dokončili úlohu alebo po uplynutí časového intervalu sa ohodnoťte, do akej miery ste sa sústreďili na úlohu. Aj rodičia by potom mali ohodnotiť do akej miery ste sa sústreďili na úlohu.

Úloha a časový interval na jej splnenie

1. Budem na tejto úlohe pracovať počas tohto času:

Domacia úloha od: 17:30 - 17:45 (PRES. 10m) 17:55 - 18:15 → prečítanie

Hodnotenie Andym

2. Do akej miery som sa sústreďil na úlohu? (Andy, zakrúžkuj jedno)

1 2 3 4 5
vôbec nie trochu OK celkom dobre výborne

Hodnotenie maminkou

3. Do akej miery sa Andy sústreďil na úlohu? (maminka, zakrúžkujte jedno)

1 2 3 4 5
vôbec nie trochu OK celkom dobre výborne

Odmena

4. Ak moje hodnotenie bude podobné hodnoteniu maminky, dostanem ako odmenu za deň toto: müsli tyčinku

ALEBO

5. Ak ma maminka ohodnotí 3, 4, 5, dostanem ako odmenu toto:

müsli tyčinku

Týždennou odmenou je: strihanie vlasov (1. týždeň),
Hotwheels (2. týždeň).

Andy
Maminka
Teta Eva

Dohoda platí od 1.8.2012

Zotrvanie pri úlohe

Meno: **Andy Ma**

Dátum: 13. 8. 2012

Pokyny: Naznačte, ktorú úlohu budete plniť: **učenie sa anglického jazyka** a časový interval, počas ktorého budete na tejto úlohe pracovať. Po tom, čo ste dokončili úlohu alebo po uplynutí časového intervalu sa ohodnoťte, do akej miery ste sa sústredili na úlohu. Aj rodičia by potom mali ohodnotiť do akej miery ste sa sústredili na úlohu.

Úloha a časový interval na jej splnenie

1. **Budem na tejto úlohe pracovať počas tohto času:**

Domáca úloha od: 18:20 - 18:50 → režim

Hodnotenie Andym

2. **Do akej miery som sa sústredil na úlohu?** (Andy, zakrúžkuj jedno)

1 2 3 4 5
vôbec nie trochu OK celkom dobre výborne

Hodnotenie maminkou

3. **Do akej miery sa Andy sústredil na úlohu?** (maminka, zakrúžkujte jedno)

1 2 3 4 5
vôbec nie trochu OK celkom dobre výborne

Odmena

4. **Ak moje hodnotenie bude podobné hodnoteniu maminky, dostanem ako odmenu za deň toto: müsli tyčinku**

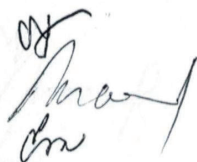
ALEBO

5. **Ak ma maminka ohodnotí 3, 4, 5, dostanem ako odmenu toto:**

müsli tyčinku

Týždennou odmenou je: strihanie vlasov (1. týždeň),
Hotweels (2. týždeň).

Andy
Maminka
Teta Eva



Dohoda platí od 1.8.2012

2 Záver

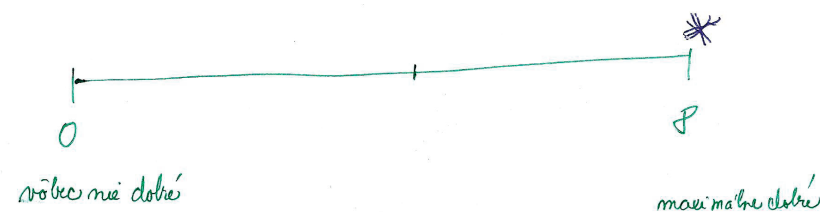
Ako už bolo spomenuté, naša práca ponúka čitateľovi metódy, ako podporovať vývinový status dieťaťa a zlepšovať jeho fungovanie, ako aj fungovanie rodiny. Rodičovi môže v tomto úsilí o rozvíjanie zručností pomôcť spolupráca s odborníkom. Zvyšok tejto kapitoly opisuje, ako efektívne bolo uplatnenie predložených metód pre konkrétne deti a ich rodičov.

Podľa subjektívneho vyjadrenia Andreasa (obrázok 8 a obrázok 9) a matky (obrázok 10) sa Andreas zlepšil tak v správaní (v sebakontrolle), ako aj v učení. Pre hodnotenie zmien vo vzdelávacom vývine sme vytvorili škálu na meranie intenzity zmeny na stupnici od 0 do 8, pričom hodnota 0 vyjadrovala minimálnu zmenu a hodnota 8 maximálnu zmenu. Konzekventmi želateľnej zmeny boli: výrazne zlepšené známky, viac voľného času, príprava úloh na ďalší vyučovací deň nielen doma, ale i v škole (v časovom predstihu), správanie bez poznámok a vyrušovania.

Obr. 8: Andreasovo subjektívne zhodnotenie zmien v správaní a vo vzdelávacom vývine

23. 11. 2012

V čom je dobré, keď si písom úlohy doma, keď prídeme do školy: že mám viac voľného času a rozím sa škola. a nemám mať do reči úlohy je horšie ničím? nie



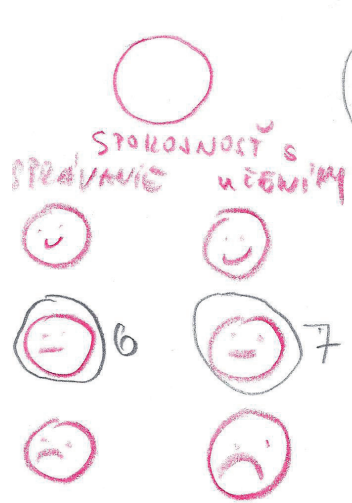
nielen doma si písať úlohy v škole.
keď prídeme
nemám mať do reči úlohy
na úlohu 3 a Andy

12.10.2016
Anny

AKO SA UČIM?

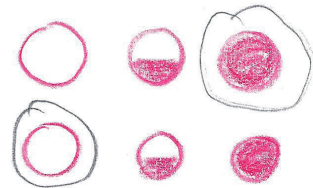


AKO VEĽA SA UČIM?



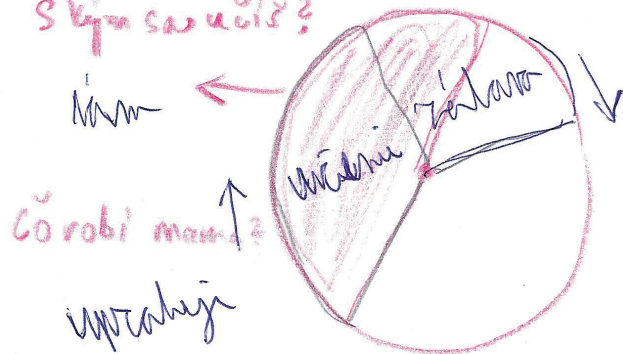
DŮKAZ
ČO ROBIŠ PRE UČENIE?

1. keď mi mama povedala že sa mám učiť
ale ja som sa ničel učiť
2. učím sa radšej



3. mamka ma núti

SKYJA SA UČIŠ?



0 HANINKA

prochencia
Anny sa vypletkne do dnohl ako
máa preferujú učenie má radšom.
Mami ako učes obľubuje učenie

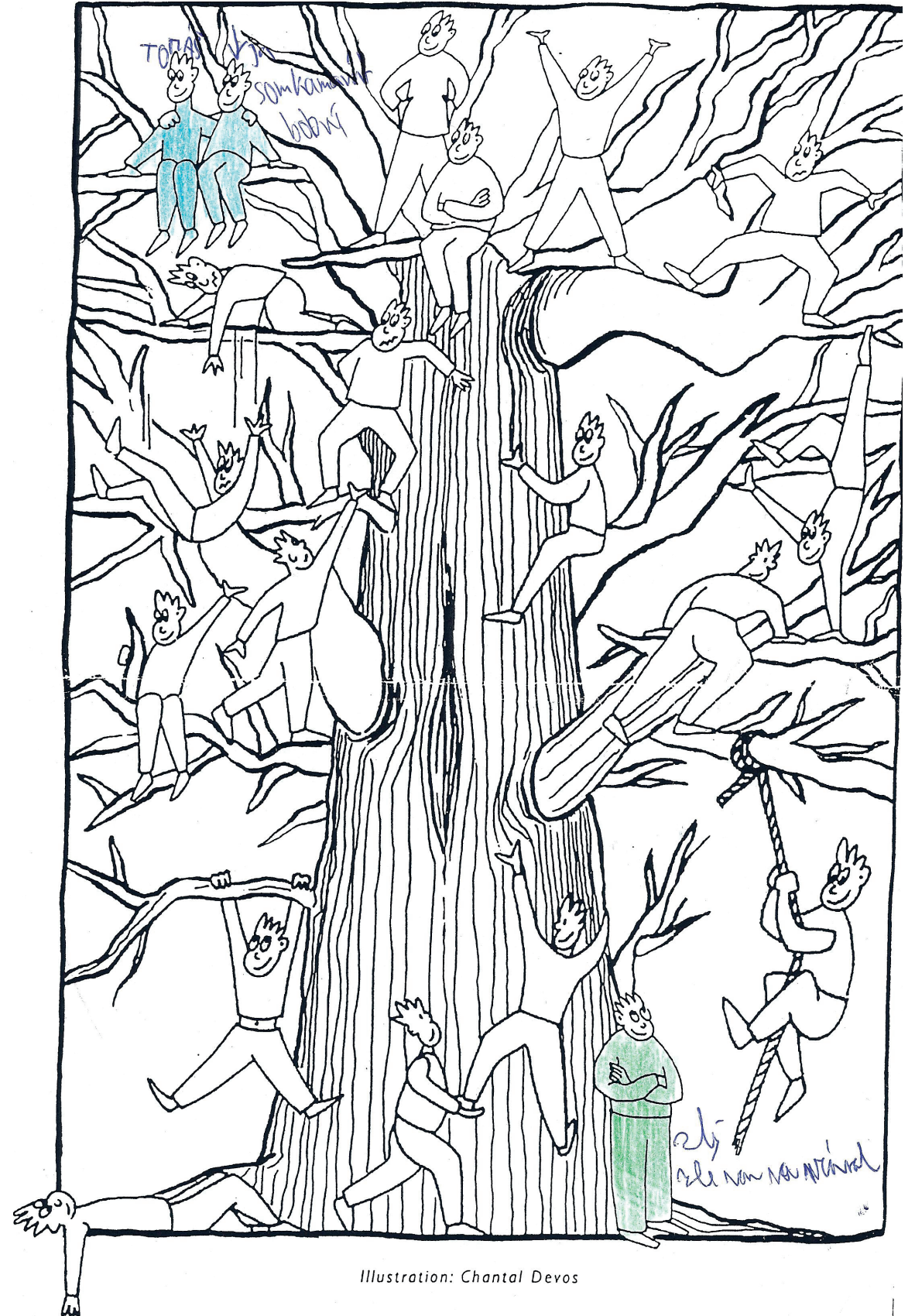


Illustration: Chantal Devos

Upravený náčrt na 7. júne 10

že budú mu ku sledovanu a že mu dajú a bonavádzky

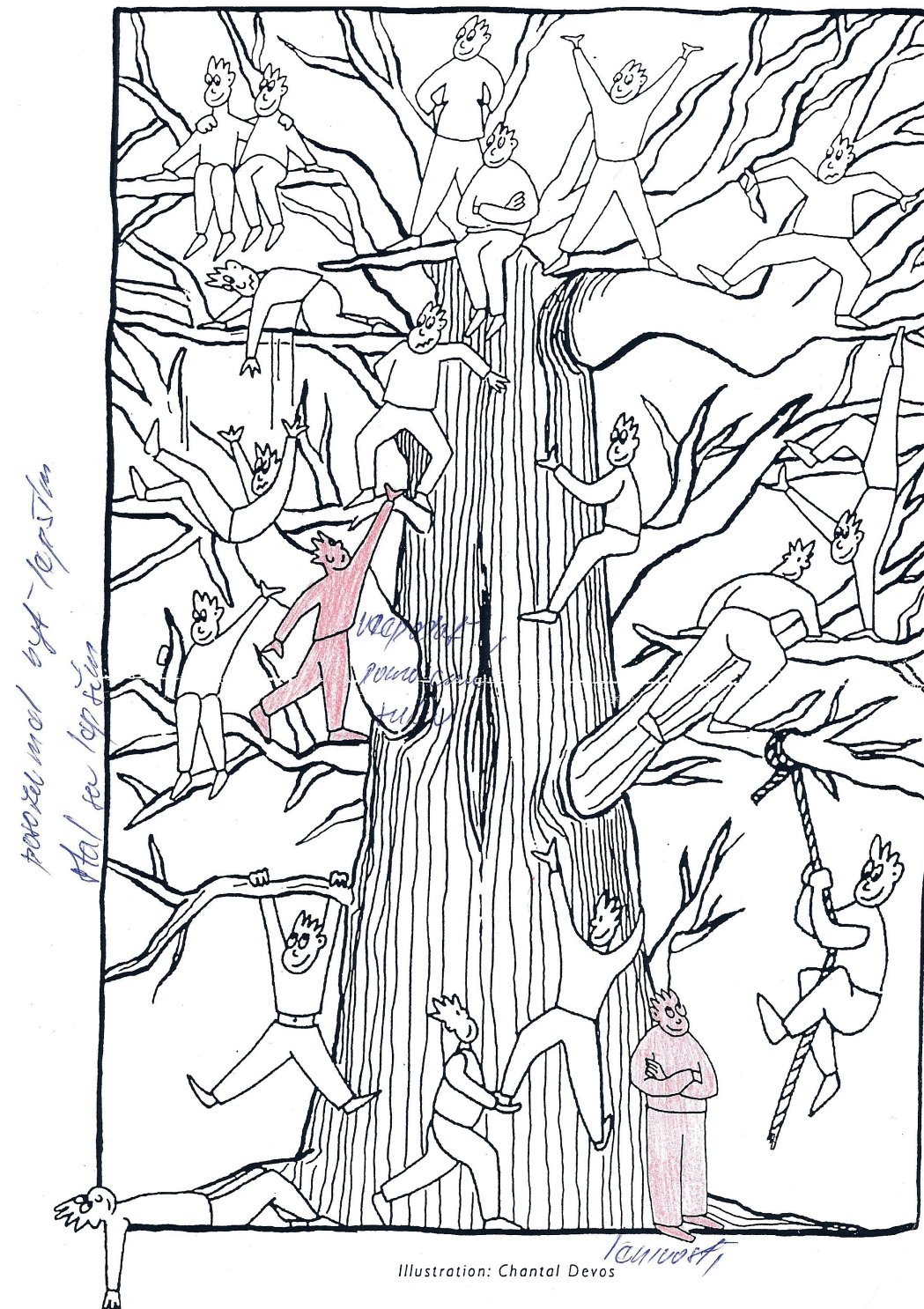
V technike v štýle komiksu sme Andreea požiadali, aby si na prázdny list papiera nakreslil šesť políčok. Potom sme ho vyzvali, aby do prvého políčka vľavo hore nakreslil svoj problém (problémy v správaní ilustroval cez postavu chlapca, ktorý je neposlušný a mama ho sprevádza k odborníkovi). Do nasledujúceho poľa namaľoval stratégie, ktoré mu pomáhali vyriešiť problém. V treťom poli sú namaľované darčeky, ktoré by mohli byť darované problému. Andreasove problémy v správaní dostali ako darček sebakontrolné techniky a sebadôveru. V ďalšom poli sú darčeky darované problému. V predposlednom poli je opäť nakreslený problém, ale tak, ako vyzerá potom, ako mu boli darované darčeky. V posledného poli Andreas namaľoval odpoveď, ako by vyzerala situácia, keby sa problém opäť objavil (Caby & Caby, 2014).

Obr. 9: Komiks o problémoch v správaní



Obr. 10: Spätne hodnotenie modifikácie správania Andreasovou mamou (Long & Wilson, 2016)

Zmena v správaní: Je oveľa kludnejšie, dokáže sa viac venovať učeniu, zlepšujú sa jeho poriadok.



Andreas má v škole nových kamarátov a podľa mamy sa stal lepším človekom.

Nikolaj sa zlepšil v sebakontrola, na frustráciu reaguje pokojne, bez plaču a iracionálneho strachu, obmedzuje klamanie, cíti sa šťastný, posilnila sa dôvera medzi ním a otcom a v školskom prostredí sa cíti dobre (obrázok 11 a obrázok 12).

Obr. 11: Zoznam zmien správania pred a po modifikácii správania

Hodnotenie zmien správania na stupnici 0 - 8

Hodnotené správanie		Pred modifikáciou správania/po modifikácii správania	
1.	Sebakontrola	0	6
2.	Pokojné reagovanie na frustráciu	0	8
3.	Zvládanie strachu a hnevu	0	8
4.	Hovorenie pravdy	1	7
5.	Pozitívne prežívanie	1	8
6.	Dôvera	3	7
7.	Hodnotenie prežívania v školskom prostredí	0	7

Záverom môžeme povedať, že rodia Andreeasa a Nikolaja sa naučili formovať pozitívne správanie starostlivosťou a posilňovaním, ignorovaním mierne negatívneho správania (rodičia začali venovať menej pozornosti miernym problémom správania u Andreeasa a Nikolaja), používať „time-out“ (odstránenie výhod za neposlušnosť) a používať bodový systém na formovanie správania. Metódami výchovy, na ktoré sme kládli dôraz, aby boli Andreas, Nikolaj a ich rodičia úspešní, boli behaviorálne techniky zahŕňajúce nasledujúce metódy: sokratovské otázky, didaktické vysvetľovanie, demonštráciu, hranie rolí, domáce úlohy a pravidelné hodnotenia.

Obr. 12: Nikolajovo subjektívne hodnotenie zmien (Long & Wilson, 2016)



Literatúra

Achenbach, T. M. (1985). Developmental clinical psychology and psychiatry series, Vol. 3. Assessment and taxonomy of child and adolescent psychopathology. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bloomquist, M. L. (2006). Skills Training for Children with Behavior Problems. Minnesota: The Guilford Press.

Bucková, M. (1999). Behaviorálna modifikácia: teória a prax. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Caby, F., & Caby, A. (2014). Příručka psychoterapeutických technik pro práci s dětmi a rodinou. Praha: Portál.

Dreikurs, R., & Grey, L. (1997). Logické dôsledky. Nové Zámky: Psychoprof.

Dreikurs, R., & Soltzová, V. (2012). Deti ako výzva. Bratislava: Adlerovská psychoterapeutická spoločnosť.

Friedberg, R. D., McClure, J. M., & Garcia, J. H. (2009). Cognitive therapy techniques for children and adolescents. New York: The Guilford Press.

Greenberger, D., & Padesky, A. CH. (2003). Na emoce s rozumem. Příručka kognitivní terapie pro klienty. Praha: Portál.

Lapouse, R., & Monk, M. A. (1958). An epidemic study of behavior characteristics in children. American Journal of Public Health, 48, 1134-1144.

Long, J., & Wilson, P. (2016). Blob tree. <<https://www.blobtree.com/>> [2016-12-17].

Popkin, M. (1987). Active parenting. San Francisco: Harper Row Publishers.

Praško, J., & Možný, P. (1999). Kognitivně - behaviorální terapie - úvod do teorie a praxe. Praha: Triton.

Praško, J., Možný, P., & Šlepecký et al. (2007). Kognitivně - behaviorální terapie psychických poruch. Praha: Triton.

Ronenová, T. (2000). Psychologická pomoc dětem v nesnázích. Praha: Portál.

Silvermann, S., & DiGiuseppe, R. (2001). Cognitive-behavioral constructs and childrens behavioral and emotional problems. Journal of Rational-Emotive Cognitive - Behavior Therapy, 19(1), 119.

.....
Mgr. PhDr. Eva Škorvagová, PhD.

Katedra pedagogických štúdií

Fakulta humanitných vied

Žilinská univerzita v Žiline

Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina

eva.skorvagova@fhv.uniza.sk

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie

Predmestská 1613, 010 01 Žilina

Súkromné centrum špeciálno-pedagogického poradenstva Žilina

J. Vuruma 144, 010 01 Žilina



VYUŽITIE JAZYKOVÝCH KONEKTOROV V ESEJACH ŠTEFANA ŽÁRYHO

THE APPLICATION OF LANGUAGE CONNECTORS IN ESSAYS OF ŠTEFAN ŽÁRY

Lenka Mandelíková, Trenčianska univerzita, Trenčín

Prijaté: 08.06.2017 / Upravené: 06.09.2017 / Akceptované 12.09.2017

Abstrakt: Základnými prvkami textovej roviny sú textové jednotky. Tvoria ich samostatné vety, jednoduché alebo súvetie, medzi ktorými jestvuje konektívny vzťah. Konektívny vzťah sa prejavuje v oblasti témy i jazyka. Sústredíme sa na oblasť jazyka. V príspevku si chceme všimnúť výstavbu esejistického textu formou nadväzovania, ktoré sa realizuje niektorými opakovacími jazykovými prostriedkami.

Kľúčové slová: konexia, koreferencia, opakovacie konektory, text

Abstract: The basic elements of a text level are the text units. They consist of separate sentences, simple ones or compound sentence, where among them a connective relationship exists. Connective relationship is reflected in the areas of themes and language. We focus on the area of language. In this paper we want to highlight the construction of an essayistic text by means of connecting being implemented by some frequentative language means.

Key words: text, connection, frequentative connectors, co reference

K pojmu text možno pristupovať z rôznych aspektov, napr. z hľadiska textovej syntaxe, z pragmaticko-komunikačného prístupu, z aspektu prekladu a pod. Text ako komplexná textová jednotka je vyššou jednotkou než veta okrem prípadu, ak sa text s vetou stotožňujú, napr. pri hesle či ozname. Termín text sa vzťahuje na písané aj hovorené rečové produkty a je považovaný za ekvivalentný s termínmi jazykový prejav, prehovor, komunikát.

Značný počet definícií textu vytvára možnosť voliť pri jeho výskume dva základné prístupy, a to tradičný gramatický prístup k chápaniu špecifik textu a komunikačný prístup k textu. Najskôr niekoľko definícií. Podľa Harwega (1968) je text sled jazykových jednotiek konštituovaný neustálym pronominalným zreťazovaním. V zmysle Hrbáčka (1994) sa text vníma ako lineárny útvar verbálnych znakov, ktoré sa realizujú v priestore (pri písomných textoch) alebo v čase (pri hovorených textoch), pričom samo radenie ľubovoľných výpovedí za sebou text ešte nevytvára. Horecký (1993) vymedzuje text ako štruktúrovaný sled výpovedných aktov. Miko (1970) definuje text ako výsledok rečovej činnosti, ktorý obsahuje všeobecné i jedinečné prvky. Brinker (1997) označuje textom ohraničený sled jazykových znakov, ktorý je koherentný a ktorý ako celok signalizuje rozpoznatelnú komunikačnú funkciu. Dolník & Bajzíkova (1998) ponímajú tento jazykovo-komunikačný útvar: 1. jednak z hľadiska odosielateľa – text je postupnou kombináciou jazykových znakov riadenou anticipovaným komunikačným celkom, ktorý na základe obsahovej a ilokučnej štruktúry plní propozičnú a pragmatickú funkciu; 2. jednak z hľadiska prijímateľa

– text je interpretácia postupne percipovaných jazykových znakov ako komponentov komunikačného celku, ktorý na základe obsahovej a ilokučnej štruktúry plní propozičnú a pragmatickú funkciu.

R. Harweg sa svojím vymedzením najviac približuje k povrchovej rovine textu. J. Hrbáček si všíma sémantické a tematické vzťahy v texte, pretože „bezduché“ radenie viet ešte nie je textom. J. Horecký a F. Miko vnímajú text na základe funkčného, teda komunikačného prístupu k textu. Definície od K. Brinkera, E. Bajzíkovej a J. Dolníka zohľadňujú propozičný i komunikačný prístup k textu. Nám je blízka predstava o texte ako postupnosti viet, v ktorej sa realizuje ich včlenenie do nadvetného celku. Toto včlenenie sa uskutočňuje istými prostriedkami, napr. obsahovou súdržnosťou a spájacími výrazmi. Text tvorí kompaktný celok, zatiaľ čo veta si zvyčajne žiada určité doplnenie, pokračovanie. Text je štruktúrovaný ako bilaterálna jednotka tvorená lineárnym usporiadaním prvkov vnútri textu, ktoré vytvárajú jeho súvislosť a nadväznosť (Mandelíková, 2017).

Text predstavuje súvislý jazykový prejav, ktorý je z komunikačného hľadiska relatívne úplný a v ktorom je určitá viazanosť, konexia. Bajzíkova (1996) chápe konexiu ako základný textotvorný faktor, ako základnú textovú kategóriu, ktorú vytvára vzájomný (recipročný) vzťah koherencie a kohézie. Koherencia textu je sémanticko-obsahová súvislosť textu. Ide o sémantický a pragmatický súvis textu. Jednotlivé prvky v texte sa musia k sebe syntakticky, sémanticky a pragmaticky „hodiť“. Len vtedy ide o text. Kohézia predstavuje gramatickú štruktúru textu. Znamená formálnu súdržnosť textu. V zmysle Mandelíkovej (2012) kohéziu

tvoria vzťahy medzi zložkami textu a spôsoby spájania pri tvorení textu. Bajzíkova (1995) ju vníma ako formálno-sémantickú realizáciu tematického sledu v texte. Ide o vyjadrovacie prostriedky významovej súdržnosti. Základným znakom textu je relatívna sémantická a formálna uzavretosť, ktorá sa realizuje konexiou medzi textovými jednotkami.

Pri tvorbe textu je zámerom autora komunikovať, pričom táto komunikácia sa môže vyjadriť použitím jazykových konektorov. Konektívny vzťah medzi jednotlivými výpoveďami sa uskutočňuje pomocou konektorov. Konektor je prostriedok, ktorý sa zúčastňuje na výstavbe textu nadväzovacou funkciou. Môže byť tematický (obsahový), mimojazykový a jazykový (Bajzíkova, 1979). K obsahovým konektorom zaraďujeme napr. motív alebo tému výkladu. Mimojazykovým konektorom je situácia, mimika či gestikulácia. K jazykovým konektorom patria prostriedky jednotlivých jazykových rovín v nadväzovacej funkcii. J. Mistrík (1975/76) hovorí, že „konektory v texte sú ako dopravné značky na cestách, ktorými sa avizuje, naznačuje a signalizuje, kam ktorá cesta vedie, ako sa cesty spájajú“.

Podľa spôsobu nadväzovania na predchádzajúcu textovú jednotku, prípadne na celý text nachádzajú v texte svoje uplatnenie opakovacie jazykové konektory. Opakovacie jazykové konektory vo funkcii nadväzovania odkazujú na textovú jednotku alebo na celý text. K opakovacím jazykovým konektorom patrí napríklad lexikálne opakovanie, zámenné opakovanie, kategória kongruencie pri slovesách a adjektívach, resp. adjektíviách a elipsa ako implicitne vyjadrený opakovací

jazykový konektor. Spolupatričnosť textových jednotiek sa zdôrazňuje uplatňovaním lexikálno-sémantických vlastností prvkov. Pri nadväzovaní textových jednotiek sa využíva synonymia, antonymia atď. Tu je dôležitý pojem koreferencie. Koreferencia predstavuje označenie jedného a toho istého výrazu na rozličných miestach textu, aspoň na dvoch (Mandelíková, 2017). Ide napríklad o opakovanie toho istého pomenovania, pronominalizáciu atď. Teda pomenovania vyjadrujúce rovnakosť predmetu reči v komunikáte sú vo vzťahoch koreferenčných. Rozlišujeme explicitné (jasné, zreteľné) a implicitné (skryté) koreferenčné vzťahy. Následne prechádzame k charakteristike týchto vzťahov. Ako zdroj výskumu sme použili eseje slovenského spisovateľa Štefana Žáryho.

I. Explicitné koreferenčné vzťahy:

A Lexikálne opakovanie

Lexikálne opakovanie sa stáva konektorom, keď sa doslova opakuje určité pomenovanie v predchádzajúcej alebo vzdialenejšej textovej jednotke. Ako konektívny prostriedok pri textovej výstavbe zaznamenávame:

a) Doslovné opakovanie

Opakuje sa isté pomenovanie, ale i celá veta z predchádzajúcej alebo vzdialenejšej textovej jednotky alebo textu. Ide najmä o opakovanie už spomínanej veci, o opakovanie už zmienenej témy:

Pestoval akýsi narcizmus, vzhliadal sa v ľuďoch. Ľudia boli jeho zrkadlom i vodnou hladinou, ktorá odráža krásu jeho nadsádzok (Žáry, 1984).

Pod slovom káva treba rozumieť bielu kávu: meltu s cigóriou, cvrk kozieho mlieka a za necht cukru. Cukor bol luxus, klobúk cukru musel vystačiť stredne veľkej rodine na celý rok (Žáry, 1984).

Opakovací konektor doslovný s následným opisom predmetu:

„Malý Parnas“ sídlil na prvom poschodí bratislavskej kaviarne Luxor, pri stole označenom zástavočkou. Zástavka s emblémom dvojkríža v belasom poli občas kamsi zmizla, preto ju nahrádzal kartón s nápisom, upozorňujúcim na výsostné spisovateľské územie (Žáry, 1996).

Ako zdôrazňujúce opakovanie, ktoré vzniká, keď sa vo funkcii determinujúceho člena syntagmy používa zámenný konektor. Pri zdôrazňujúcom opakovaní sa nemusí opakovať celé pomenovanie, iba jeho časť. Zámeno tak vystupuje ako substitút vynechaného pomenovania. Text sa stáva vďaka takémuto opakovaniu tesnejším:

Dostali sme sa k „súčasným“ témam. Tieto témy – vyrozprávané v období našich študentských rokov – rozvíjal Bohúň iba sporadicky (Žáry, 1984).

Opakovací konektor s funkciou zdôraznenia sa v nasledujúcej textovej jednotke opisuje:

Mal z pekla šťastie, že v Trnave našiel príbuznú dušu, menovite Mikuláša Bakoša. Tento jeho priamy vrstovník, nezvyčajný zanietenec, kriesil a miesil ohybnú masu ovládateľného človeka, ba doslova formoval a podnecoval (Žáry, 1988).

Povestná, až zarážajúca je kauza Koloman Sokol. Tento jednoduchý liptovský rodák sa preslávil ako vynikajúci výtvarník aj v cudzine, hlavne v Mexiku, kde už desaťrošie pôsobil ako maliar i pedagóg (Žáry, 1988).

V excerpovaných textoch nastal prípad opakovania, pri ktorom dochádza k zmene slovného druhu:

Zakladal si na tom. Bol pyšný. Pýcha je iba výraznejší znak sebavedomia (Žáry, 1988).

b) Synonymické opakovanie

Súhrnný konektor – synonymické pomenovanie sa odlišuje od priameho pomenovania iba rozsahom významu, ide o zaradenie do druhu:

Čítal som ju začerstva v jeseni 1935 ako gymnazista, zapôsobila na mňa, takže som si zapamätal báseň i meno autora. Oboje stálo za to (Žáry, 1979).

Vše niekomu nastražil pascu, schoval do vázy víno, zapichol do zeme hríbovú atrapu, vyvrátil či zviazal rukávy, zlepil listy v knihe, zamenil evidenčné číslo auta. Tieto a podobné žarty prebiehali zväčša dvojstranne medzi nami dvoma pri dlhoročných budmerických pobytoch, pracovných i rekreačných (Žáry, 1979).

Vysvetľujúce druhé pomenovania – ide o výrazy dopĺňajúce a spresňujúce určité pomenovanie v predchádzajúcej textovej jednotke:

Boli to bratia Čapkovci. Karlova divadelná hra Ze života hmyzu práve slávila na českých javiskách ixtú reprízu (Žáry, 1996).

Zuzka Zguriška, za dievčata Ľudmila Šimonovičová, vyrástla na Myjave – kde kratší čas aj učila – a mala možnosť dokonale vsať idylicko-zemité život tamojších kopaníc. Okolité kraj sa stal nevysýchajúcou studňou, napájajúcou jej literárnu tvorbu. Od Obrázkov z kopaníc po Bičianku a predĺžene až po Metropolu pod slamou prežíva v Zguriškinom diele obrazovo, čuchovo, rečovo (Žáry, 1996).

Balkovic súčasne píše a prispieva do slovenských časopisov. V Slovenských pohľadoch r. 1852 uverejňuje pod názvom „Vážnov zábavy“ zážitky z búrlivého života (Žáry, 1995).

Konektor vo forme opisného pomenovania:

Remeselnícko-zemiansky synak sa vlastne volal Teodor Herkeľ. Mladíkovi poetických ambícií v blízkosti Hviezdoslava a Nádašihu sa zdalo takéto meno nevýrazné. Krajšie už znel Kvetoslav, ktoré si skrátil na Kveťoň a pri štarte do sveta poromáňštil na Florin (Žáry, 1996).

Povzniesol ponické školstvo. Stará budova jednotriedky z roku 1847 s kantorským bytom dávno nestačila (Žáry, 1995).

c) Opakovanie s poradím

Uvádza poradie alebo signalizuje novú tému vo vzťahu k predchádzajúcej textovej jednotke. Je vyjadrené slovom alebo slovným spojením, v ktorom určuje poradie determinujúci člen. Opakovanie s poradím je podľa E. Bajzíkovej (1979, s. 57) výrazný opakovací konektor, lebo zreteľne naznačuje konektívny vzťah k

predchádzajúcej textovej jednotke. Pri opakovaní s poradím ide o časovú postupnosť pri výstavbe textu. Konektorom sa vyjadruje následnosť textových jednotiek, preto je to voľnejšia nadväznosť textových jednotiek.

Radové číslovky sa uplatňujú ako konektory:

Máme na to niekoľko vysvetlení.

Po prvé, Kežmarok poskytoval priaznivejšie politické i vzdelanostné podmienky – ktoré žičili snahám slovenských mládenčov – než maďarónska Banská Bystrica.

Po druhé, študentské časopisy mali tam už svoju tradíciu.

A po tretie: „inteligentným kvocientom“, teda intelektuálnymi schopnosťami sa Jančo Filipčovi vyrovnal a okrem toho bol praktickejší, mal peniaze i – hektografický stroj. Za redaktora Púčkov sa výsostne hodil (Žáry, 1995).

Subvenciu sme dostali z kultúrneho fondu na dobrú pokrokovú vec, ktorou sme sa nespreneverili ani svojmu ľudskému ani umeleckému presvedčeniu. To po prvé. Po druhé, fond bol obmedzený, keď sa teda znížil o sumu na zborník, ostalo menej na iné, nekalé zámery, hlúposti, paškvily, propagandu. Po tretie, tým, že zborník dostal ministerskú podporu, stal sa imúnny, polícia ho už nemohla zhabať (Žáry, 1979).

Vraví sa o trojakej koži Miroslava Válka. Prvá bola „hadia“ a vyliezol z nej ako hotový básnik: s vidiacim zrakom a tykadlami, ktoré Dotykmi ohmatali priestor. Druhá

bola „husia“ a cítil sa v nej dobre, veď ho drvila „zima milovania“, ľadovej krásy, a keď koža sfrkla, odhalilo sa číre telo poézie. V poslednej premene navliekol Válek na seba kožu „hrošiu“. Vlastne vkročil do nej ako do brnenia (Žáry, 1996).

B Zámenné opakovanie

Zámená patria do skupiny gramatických opakovacích konektorov. V texte ide o funkciu zámen, pomocou ktorej podporujú skĺbenosť a úspornosť reči (Morfológia slovenského jazyka, 1966). Na výstavbe textu sa zámená zúčastňujú svojou odkazovacou funkciou ako druhotnou funkciou. Najmä ukazovacie zámená a zámenné príslovky sú častým jazykovým prostriedkom vo funkcii konektorov pri výstavbe textu. Gramatika teda umožňuje stavať text aj pomocou ukazovacích zámen. Ukazovacie zámená vo funkcii konektorov sa vyskytujú často vo výkladových textoch, v ktorých sa prijímateľ často musí vracieť ďaleko dozadu a pozorne vyhľadávať, na čo sa ukazovacie zámeno vzťahuje. Svoju službu splnili aj pri výstavbe esejistického textu.

a) Ukazovacie zámená ten, tá, to vo funkcii konektorov odkazujúcich na podstatné mená:

Čože Aduš Domanický! Ten predal iba neexistujúcu pšenicu a uspokojil sa so zálohom desať zlatých (Žáry, 1984).

Zachraňuje ich jedine obraz. Ten ich kriesi a osviežuje (Žáry, 1988).

Slnkom nepresvietená dolina. To je dolina, kde hniezdi Uľanka, Jakub, Kostiviarska (Žáry, 1984).

b) V skúmaných textoch sa uplatňujú ako konektory aj základné osobné zámená. Základné osobné zámená zaraďujeme k substantívnym zámenám, lebo v texte odkazujú práve na substantíva. Podľa Findru (2010) „ako tzv. zámenné synonymá odstraňujú nefunkčné opakovanie výrazu“.

Singulár:

Mäška sa kde-tu ujde zo zajaca, sem-tam z holúbätka, raz z divej kačice a raz z jalovičky. Pri nej sa pristavíme (Žáry, 1984.)

Nesporne dominuje oko. Ono je symbolom zmyslov i zmyslu umenia: oko ľudské, rybie, holubičie, oko motýľa, slnečnice, nálevníka (Žáry, 1988).

Plurál:

Alexyho kruh v Grandke tvorili redaktori Kresák, Dočkal, prekladateľ K. J. Rypáček, historici František Bokes, Karol Goláň, mestský matrikár Janota a iní. Od nich čerpal znalosti o slovenskej minulosti, ktorá ho nevšedne zaujímala, najmä kvôli starým pamiatkam, ruinám, vykopávkam, hradom (Žáry, 1984).

Budeš sa smiať, ale hrubé, kľavé prsty. V nich som videl najväčšiu prekážku (Žáry, 1979).

c) Príslovkové zámená ako konektory

Ich výskyt v texte závisí od pomenovania v predchádzajúcej textovej jednotke vyjadrujúce okolnostné vzťahy, na ktoré anaforicky nadväzuje práve príslovkové zámeno ako konektor.

Odkazovanie na miesto sa realizuje príslonkovými zámenami, napr. tam, sem, tu:

Za pomerne častých, lež krátkych návštev doma niekoľko hodín denne trávieval v kaviarni Národného domu. Tam sme sa stretávali, vedno sedeli, diskutovali i klebetili (Žáry, 1979).

Základnú školu „tlačového“ umenia poskytol Jánovi Smrekovi (vtedy ešte Čietekovi) pobyt v Turčianskom Martine. Tam ako elév Národných novín privoňal k redakčnej práci i k tlačiarenskej čerňi (Žáry, 1988).

Dom stojí na peknom, tichom mieste, neďaleko cintorína, na svahu pod Jasenským vrškom. Sem Matuška pravidelne dochádzal, či už na výročné sviatky, na letnú dovolenku alebo príležitostne, cestou na besedy, kultúrne brigády a konferencie (Žáry, 1979).

C Opakovanie gramatickými morfémi

Rozlišuje sa kategória slovesnej osoby a kategória kongruencie pri adjektívach. Kategória slovesnej osoby je opakovacím konektorom. Morfológia slovenského jazyka (1966) hodnotí gramatickú kategóriu osoby, že je „v základe menná gramatická kategória a pri slovese len poukazuje na zviazanosť deja s nadradenou substantiou“. Mistrík (1989) vníma kategóriu osoby ako slovesnú kategóriu spolu s kategóriou času a spôsobu. K menným kategóriám zaraďuje kategóriu rodu, čísla a pádu.

Kategória slovesnej osoby patrí k opakovacím konektorom. Je vyjadrená osobnými

príponami určitých slovesných tvarov. Kategória osoby predstavuje konektor, ktorým sa nadväzuje prostredníctvom predikátu vyskytujúceho sa v predchádzajúcej alebo vzdialenejšej textovej jednotke. V nadväzujúcej textovej jednotke nie je vyjadrený subjekt. Slovesný tvar, ktorý je realizovaný kongruenciou, sa viaže z aspektu konexie na predchádzajúcu textovú jednotku (Bajzíkova, 1979).

3. osoba singuláru:

Konečne sa schystali aj tí poslední, medzi nimi Štefan Žáry. Kráčal s kufrom v ruke na stanicu. (Žáry, 1996)

Zdravotným strážnym hliadkam velil Gustávov o dvanásť rokov starší brat Ignác. Osvedčil sa dobre vo funkcii banického praktikanta a takisto v úlohe organizátora. (Žáry, 1995)

3. osoba plurálu:

Bohúňovi pri spomienke sa rozihrali oči. Zasvietili a zažiarili ani dúhové marmance. (Žáry, 1984)

Keď boli daní v Prahe – po rozpade prvej ČSR – českí univerzitní profesori k dispozícii, nahradila ich hŕstka nových mladých ľudí. Boli ambiciózní, no nevelmi skúsení v príslušných oblastiach. (Žáry, 1996)

II. Implicitné koreferenčné vzťahy

V rámci implicitných koreferenčných vzťahov zaznamenávame v excerpovaných textoch elipsu. V zmysle teórie Mandelíkovej (2017) elipsa vzniká vypustením určitého prvku, ktorého časť je vyjadrená v predchádzajúcej vete. Je vyjadriteľná vo vzťahu k predchádzajúcej alebo nasledujúcej vete,

alebo vo vzťahu k situácii. Elipsu pokladáme za jeden z javov textovej syntaxe, lebo sa vytvára pri výstavbe textu. Konektorom sa stáva elipsa, pri ktorej je elidovaný výraz známy z predchádzajúcej alebo vzdialenejšej textovej jednotky. Ide o stesňujúci prostriedok, ktorý užšie spája dve textové jednotky. Elidované slovo uvádzame v zátvorkách:

Do kaviarne pribúdali hostia. Niektorí [HOSTIA] iba prešli popri boxe a uchmatli si z jeho cigariet, iní [HOSTIA] si prisadli. (Žáry, 1988)

...kniha prináša desať nových kolorovaných kresieb, v malom formáte, celostránkových – a ako zvyčajne – na plnej ploche. Niektoré [KRESBY] by bol už pravdepodobne omilostil aj Považan. (Žáry, 1979)

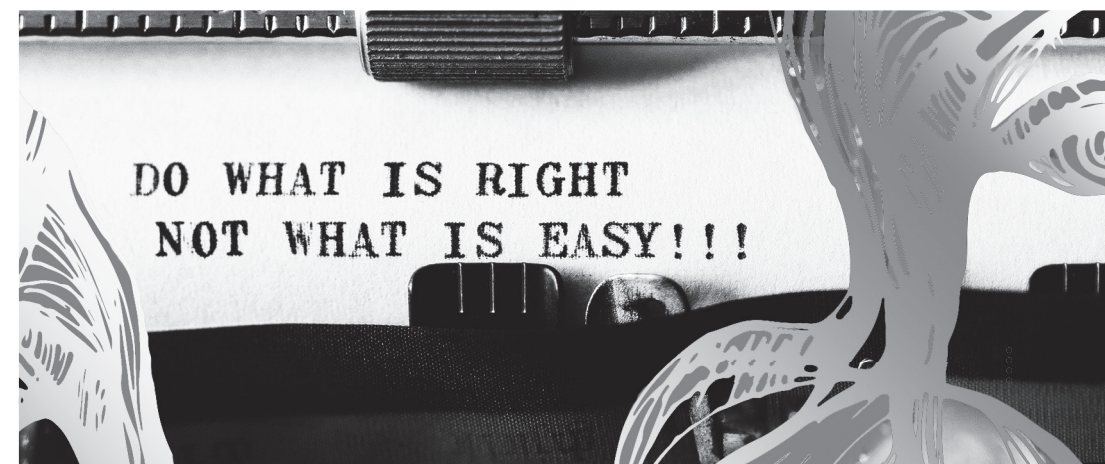
Prvé roky po vojne skladali sme vedno s Martuškom parodické rýmovačky. Niektoré [RÝMOVAČKY] spoločne, iné [RÝMOVAČKY] každý osve. (Žáry, 1979)

Záver

Ústna a písomná komunikácia sa uskutocňujú v súvislých textoch. Preto súčasná jazykoveda považuje text za najvyššiu jazykovú jednotku. Jazykovedný záujem o text sa zvýšil, pretože je motivovaný potrebou poznávania textu ako komunikačnej jednotky.

Každý text vzniká slovami Kralčáka (1996) v určitom psycho-sociálnom kontexte, ktorého rozsah a kvalita sú závislé od komunikačných predpokladov komunikantov. Text potom nadobúda svoj zmysel len a len v takomto konkrétnom kontexte. Text je jazykový útvar, v ktorom sa sústreďia najrozličnejšie jazykové a mimojazykové prostriedky. Textové konektory plnia spájajúcu a nadväzovaciu funkciu, v texte sa transformujú a zároveň text modifikujú a odkazujú na iné texty. Konektory sú nadvetné spájajúce výrazy, ktoré robia text kohéznejším.

Kategória kongruencie, zámená, zámenné príslovky a elipsa sú jazykové konektory, ktoré majú silný stupeň spájania pri nadväzovaní. Kategória slovesnej osoby ako konektor predstavuje najtesnejší stupeň primknutia nadväzujúcej vety k predchádzajúcej vete. Lexikálne jazykové konektory tvoria slabší stupeň nadväznosti. Synonymum sa vzťahuje na určité pomenovanie v predchádzajúcej textovej jednotke, preto je synonymické opakovanie tesnejším spojením textových jednotiek než doslovné opakovanie. Doslovné opakovanie má z hľadiska sily konexie najmenšiu silu spájania textových jednotiek, lebo s doslovným opakovaním sa nová textová jednotka stáva najmenej závislou od predchádzajúcej textovej jednotky.



Excerpovaná literatúra

Žáry, Š. (1979). Snímanie masiek. Bratislava: Slovenský spisovateľ.

Žáry, Š. (1984). Zlatoústi rozprávači. Bratislava: Slovenský spisovateľ.

Žáry, Š. (1988). Rande s básnikmi. Bratislava: Slovenský spisovateľ.

Žáry, Š. (1995). Nedávny dávny svet. Eseje a povesti. Liptovský Mikuláš: Transcius.

Žáry, Š. (1996). Anekdotický slovník slovenských spisovateľov. Bratislava: Vydavateľstvo HEVI.

Zoznam použitej literatúry

Bajžíková, E. (1979). Úvod do textovej syntaxe. Bratislava: Univerzita Komenského.

Bajžíková, E. (1995). Slovensky jazyk. Textová syntax. Bratislava: Stimul.

Bajžíková, E. (1996). Jazykové prostriedky v procese kohézie. In: Fungovanie jazykových prostriedkov v texte. Nitra, Vysoká škola pedagogická v Nitre, Fakulta humanitných vied, s. 23 – 27.

Brinker, K. (1997). Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Dolník, J., & Bajžíková, E. (1998). Textová lingvistika. Bratislava: Stimul.

Findra, J. (2010). Zámená a kontext. Kultúra slova, 44, 257-261.

Horecký, J. (1993). Text, kontext a kotext. In: Text v priestore jazykovej komunikácie. Text v priestore literárnej komunikácie. Text v priestore didaktickej komunikácie. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie v Prešove 18. – 19. novembra 1993, s. 11 – 14.

Harweg, R. (1968). Pronomina und Textkonstituenten. München: Wilhelm Fink Verlag.

Hrbáček, J. (1994). Nárys textové syntaxe spisovné češtiny. Praha: Trizonia.

Kralčák, L. (1996). K niektorým otázkam segmentácie textu. In: Fungovanie jazykových prostriedkov v texte. Nitra, Vysoká škola pedagogická v Nitre, Fakulta humanitných vied, s. 103 – 109.

Mandelíková, L. (2012). Analýza a interpretácia odborného textu (so zameraním na technický text). Trenčín: Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne.

Mandelíková, L. (2017). Textová lingvistika. Trenčín: Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne, Fakulta sociálno-ekonomických vzťahov.

Miko, F. (1970). Text a štýl. Bratislava: Smena.

Mistrík, J. (1975/76). Skladba textu. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 22, 209-214.

Mistrík, J. (1989). Štylistika. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Morfológia slovenského jazyka. (1966). Red. J. Ružička. Bratislava: Vydavateľstvo SAV.

.....
PhDr. Lenka Mandelíková, PhD.

Katedra sociálnych a humanitných vied

Fakulta sociálno-ekonomických vzťahov

Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne

Študentská 2

Trenčín 911 50

lenka.mandelikova@tnuni.sk



VRÁŤME VYUČOVANIE LOGIKY DO ŠKÔL

LET US RETURN LOGIC TEACHING TO SCHOOLS

Dalibor Gonda, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko

Prijaté: 28.11.2017 / Upravené: 15.12.2017 / Akceptované: 21.12.2017

Abstrakt: Každý človek urobí vo svojom živote veľa dôležitých rozhodnutí, ktoré sú výsledkom jeho uvažovania. No v mnohých kritických situáciách nevie nájsť riešenie. Príspevok sa zaoberá prínosom vyučovania logiky na hodinách matematiky pre eticky správne rozhodovanie sa človeka. Matematický formalizmus dokáže zjednodušiť uvažovanie a tým aj dosiahnuť správneho záveru. Vyučováním logiky si človek osvojí základné pravidlá logického uvažovania.

Kľúčové slová: etické rozhodovanie, logika, vyučovanie, žiak

Abstract: Each person makes many important decisions in his or her life and these decisions are the result of his or her thinking. However in many critical situations he or she cannot find a solution. The paper deals with the importance of teaching logic in mathematics for a man to be able to make ethically correct decisions. The mathematical formalism can simplify thinking and thus achieve the proper conclusion. Teaching logic can help a man learn the basic rules of logical reasoning.

Key words: logic, ethical decision making, a pupil, opinion

1 Úvod

Ludské bytosti sú jediný biologický druh na Zemi, ktorý sa správa uvedomele racionálne, dokáže vyvodzovať nové poznatky zo známych poznatkov, dokáže predvídať a plánovať svoje konanie. Racionalita človeka spočíva v schopnosti konať a myslieť cestami, ktoré sú vedené logikou. Logika je charakterizovaná ako analýza metód používaných v ľudskom myslení alebo uvažovaní. Schopnosť myslieť je potrebné u človeka rozvíjať. Prirodzeným prostredím na rozvíjanie všetkých stránok ľudskej osobnosti, a teda aj jeho myslenia je škola. (Turek, 2008) Proces rozvoja ľudskej osobnosti však školou ani nezačína ani nekončí. Je to celoživotný proces, ktorému škola môže dať správny smer a nevyhnutnú výbavu k úspešnému napredovaniu. Každý človek má v sebe schopnosť myslieť a túto schopnosť má možnosť a v istom zmysle aj povinnosť počas svojho života zdokonaľovať. (Šedivý & Fulier, 2001) Je vhodné si uvedomiť, že rozvinutá schopnosť logicky myslieť je pre budúci život väčšiu hodnotu, ako len prijímanie informácií z rôznorodých zdrojov. Rozvíjanie myslenia v období vzdelávania je prípravou na budúci profesijný i rodinný život, kde sa od človeka očakávajú zodpovedné a správne rozhodnutia. Tieto rozhodnutia sa viac či menej dotýkajú človeka, preto v sebe nesú etický rozmer. Proces etického rozhodovania je založený na schopnosti posúdiť konflikt dvoch alebo viacerých hodnôt v súvislosti s eticky relevantnými skutočnosťami a následne po dôkladnej úvahe vybrať riešenie konfliktu. Každý športovec trávi veľa času tréningom, kde dookola opakuje tie isté činnosti. Trénuje, lebo vie, že len poctivým tréningom sa dobre pripraví na

reálny zápas. Pre každého človeka by mala byť škola hodnotným tréningom na život v dospelosti. Každý človek chce byť vo svojom živote úspešným. To by malo byť silným vnútorným motivačným činiteľom rozvinúť svoje schopnosti myslieť a správne sa rozhodovať v čo najväčšej miere. Informácie nie len prijímať, ale nad nimi aj premýšľať. Žiadny z ľudí, ktorých dnes považujeme za géniov ľudstva, sa s týmto titulom nenarodil. Každý z nich venoval veľké množstvo času a veľa úsilia štúdiu už poznaného a následným premýšľaním (usudzovaním) objavil nové poznatky, ktoré prispeli k pokroku ľudstva. Jedným zo silných a vysoko rozvinutým nástrojom pomáhajúcim pri uvažovaní a následnom riešení problémov je matematika. Napríklad Blais Pascal už ako 12-ročný si sám zostrojil základy geometrie s vlastnou terminológiou. Pre priamku používal pojem palica, pre kružnicu pojem koleso a pod. Jeho otec, nadšený matematik, sa postal pre syna o to najlepšie matematické vzdelávanie tej doby. A on začal čoskoro dosahovať výborné výsledky. No Pascal po zázračnej záchrane života sa odklonil od vedy a o matematike povedal: „Matematika je najnáročnejším zamestnaním pre rozum. Volám ju najkrajším remeslom na svete, no koniec-koncov je to iba remeslo. Je dobrá na to, aby sme si vypestovali silu, no nie na použitie tejto sily.“ (Znám, 1986) Sám svojím prínosom pre pokrok ľudstva toto svoje tvrdenie popiera. Jeho rozum bol kultivovaný matematickými prostriedkami a bol veľkým humanistom. Svoje matematické vzdelanie využil na uľahčenie ľudskej námahy. Skonstruoval fúrik, projekt omnibusu, a ako 18ročný zostrojil počítačový stroj pre finančných úradníkov v úrade svojho otca. Aj na príklade tohoto

známeho nie len matematika možno ilustrovať vplyv matematického vzdelania na jeho spôsob myslenia. Vďaka štúdiu matematiky vypestoval v sebe silu nie svalov ale rozumu, ktorú využil pre dobro ostatných ľudí. Spojením a kreatívnym využívaním poznatkov logiky a matematiky sa z človeka stáva potenciálny kandidát na ďalšieho génia ľudstva, ktorý môže výrazne prispieť k ďalšiemu pokroku ľudstva nie len na poli techniky ale aj na poli etiky, morálky a plurality dnešných čias. Predpokladáme, že každý z čitateľov má nejaké matematické vedomosti. Pri štúdiu logiky je užitočné zapojiť do rozvíjania správneho usudzovania niektoré poznatky matematiky, čím sa podarí riešenie problémov vyzualizovať a formalizovať.

2 O čom je logika

Logika ako veda má ambíciu pomáhať človeku všade tam, kde vstupuje do hry jazyková komunikácia. Má ambíciu chápeť vo význame môže pomôcť. Logika môže pomôcť, ak chce človek pri komunikácii využívať logiku (logika stojí stranou napríklad pri snahe manipulovať iných). Samozrejme, že štúdiom logiky sa možnosti pomoci logiky zvyšujú. Logika a jej prínos k mysleniu človeka je nezávislá od toho či ju človek používa alebo nie. Je to rovnako ako napríklad s lietadlom. Človek ho môže ale nemusí použiť na cestu do vzdialenej krajiny. To, že niekto nepoužíva lietadlo neznamena, že lietadlo neexistuje a ani to nie je dôvodom, aby ho iní ľudia používali a zdokonaľovali. Asi nikto nepochybuje o tom, že v dnešnej dobe práve lietadlá vykazujú najmenšiu mieru „poblúdenia“ pri ceste k cieľu. Rovnako aj logika a jej nástroje poskytujú najbezpečnejšiu cestu, k správne riešeniu. Tak ako lietadlo

sa používa na prepravu človeka na veľké vzdialenosti, teda na to na čo je určené, aj logiku využívame tam kde je prínosom, teda v jazykovej komunikácii.

S využívaním logiky, intuitívne či uvedomene, sa stretávame v každodennom živote takmer nepretržite. Bežne povieme, že je logické ísť k zubárovi, keď niekoho bolia zuby. Za menej logické (možno až nelogické) považujeme užitie tabletky proti bolesti. Tabletky síce utíši bolesť, ale neodstráni príčinu bolesti. Teda možno povedať, že problém bolenia zubov sme tabletkou proti bolesti nevyriešili iba odsunuli na neskôr. Na tomto príklade chcem ilustrovať, že ak nepoužívame pri riešení problémov logiku často dôjde k nevyriešeniu ale len odsunutiu riešenia na neskôr. A hlavne pri tak cennej hodnote, ako je zdravie, platí: „Čím neskôr riešime problém, tým ťažšie následky môžeme očakávať.“ Je potrebné aby sme si osvojili myslenie zamerané na pátranie príčin vzniknutých problémov a hľadanie ich riešení. Nemali by sme sa uspokojiť len so zakrývaním ich prejavov.

Týmto sme naznačili, že hlavným predmetom logiky je obohatiť človeka o správne schémy uvažovania a myslenia (Gahér 2003). Hneď však poznamenávame, že k tomu aby človek správne logicky uvažoval nie je potrebné aby bol odborníkom vo všetkých vedných disciplínach. Logika sa zaoberá správnosťou usudzovania. Zaoberá sa štruktúrou usudzovania. Teda neskúma, či to čo niekto povedal je pravdivé. Logika skúma či spôsob jeho uvažovania (usudzovania) je správny. Teda v logike neskúmame obsah (o čom sa usudzuje) ale formu usudzovania (ako sa usudzovalo). Logika ponúka formy správneho usudzovania, ktoré potom možno „naplniť“

obsahom podľa potreby. Zároveň logika odhaľuje nesprávne spôsoby uvažovania. Ak je spôsob uvažovania z hľadiska logiky nesprávny, úvahu „nezachráni“ ani pravdivý obsah.

Príklad: Na hodine fyziky sa žiak dozvedel, že ak je niečo z kovu, tak so stúpajúcou teplotou sa zväčšuje objem daného telesa. Následne žiak premýšľal (usudzoval) nasledovne:

Ak je niečo kovové, tak so stúpajúcou teplotou sa zväčšuje jeho objem.

Zlato je kovová látka.

So stúpajúcou teplotou bude mať väčší objem.

Je to ukážka logicky správneho spôsobu usudzovania. Aj keby v celej úvahe sme nahradili zlato napríklad drevom, nezmení sa štruktúra usudzovania a povieme, že žiak usudzuje správne ale nemá pravdivé informácie (drevo nie je kov). A tu je rozdiel medzi správnosťou usudzovania a pravdivosťou informácií. Stačí však malá zmena a aj z pravdivých poznatkov vyvodíme nepravdivý záver:

Ak je niečo kovové, tak so stúpajúcou teplotou sa zväčšuje jeho objem.

Voda so stúpajúcou teplotou zväčšuje objem.

Voda je kov.

Toto je príklad nesprávneho uvažovania. A nesprávnym spôsobom uvažovania to zostane, aj keď vodu nahradíme zlatom. V tom prípade by bol záver pravdivý, ale nevyplýva z uvedených predpokladov. Práve o tom je logika, aby naše pravdivé poznatky nezostali v našej mysli izolované, ale aby sme ich vedeli správnym spôsobom spájať v nové poznatky. Logika skúma vzťahy medzi pojmami, ktoré závisia od spôsobu ich spojenia do nejakého tvrdenia. Ďalej skúma vzťahy medzi tvrdeniami, ktoré závisia od spôsobu ich spojenia v zložitejšie tvrdenia či spôsob vytvorenia úsudku.

3 Deduktívne vyplývanie

Logiku budeme chápať ako disciplínu zaoberajúcu sa **platnými schémami usudzovania** opierajúcimi sa o pojem deduktívneho vyplývania. Deduktívne, resp. logické vyplývanie je špecifickým logickým pojmom, prostredníctvom ktorého vieme zdôvodniť platnosť týchto schém. Logiku tu teda vymedzujeme ako teóriu deduktívneho vyplývania, ktorá stanovuje pravidlá na posúdenie platnosti, resp. neplatnosti našich schém usudzovania. (Gahér, 2003)

Usudzovanie je možno charakterizovať, ako množinu výrokov, ktorú rozdeľujeme na dve časti a to tak, že jeden výrok vyplýva z ostatných výrokov. Výroky, ktoré tvoria predpoklady nášho úsudku nazývame **premisy**. Výsledok nášho úsudku nazývame **záver**

úsudku. V každom argumente (úsudku, súde) je spravidla jeden záver a ľubovoľný počet premís. Tejto schéme výrokov sa hovorí úsudok – **argument**. V ďalšom sa budeme zaoberať deduktívnym vyplývaním.

Deduktívne, resp. logické vyplývanie je také vyplývanie, pri ktorom nemôže nastať prípad, že by všetky premisy argumentu boli pravdivé a jeho záver nepravdivý.

Argument, v ktorom záver deduktívne vyplýva z premís nazývame **deduktívne platný**. Inak hovoríme o deduktívne neplatnom argumente. Upozorňujeme, že na platnosť či neplatnosť argumentu nemá vplyv fakt, či je alebo nie je pravdivý záver argumentu. Pri deduktívnom vyplývaní neskúmame obsah argumentu, ale správnosť posunu od premís k záveru. Preto pri posudzovaní platnosti argumentu skúmame, či môže nastať možnosť, že všetky premisy sú pravdivé a záver by mohol byť nepravdivý.

Ak ideme overovať platnosť argumentu, tak najskôr overíme, či môžu (nie či sú!!!) byť všetky premisy súčasne pravdivé. Ak môžu, tak predpokladáme, že sú pravdivé a uvažujeme, či aj záver je nutne pravdivý.

Príklad:

Všetky muchotrávky zelené sú prudko jedovaté.

Autor učebnice je muchotrávka zelená.

Autor učebnice je prudko jedovatý.

Riešenie: Obe premisy môžu byť súčasne pravdivé, lebo si navzájom neprotirečia. Teda v ďalších úvahách ich považujeme za pravdivé. Teraz uvažujeme, že či na základe ich pravdivosti musí byť autor učebnice nutne prudko jedovatý alebo je aj možnosť, že by nebol prudko jedovatý. Na základe druhej premisy je autor učebnice muchotrávka zelená a ako každá správna muchotrávka zelená musí byť prudko jedovatý (prvá premisa). Teda záver nutne vyplýva z premís, a preto sa jedná o platný argument.

V riešení sme sa vôbec nezaoberali empirickou (reálnou) pravdivosťou ani jedného z troch výrokov argumentu. Skúmali sme výhradne schému prechodu pravdivosti premís smerom k záveru. V riešení netvrdíme, že záver je pravdivý, ale že uvažovanie podľa uvedenej schémy je správne a takýmto spôsobom možno vyvodiť z predpokladov logický záver. Vidíme, že premisy sú navzájom prepojené pojmom „muchotrávka zelená“ a to je nutný predpoklad pre platnosť argumentu. Deduktívny argument je platný, ak existuje väzba medzi predpokladmi. Je nutné si uvedomiť pri praktickom argumentovaní v bežnom živote, že ak niekto uzná pravdivosť oboch premís musí uznať aj pravdivosť záveru.

V predošlom príklade sme odhalili jednu zo základných schém platných argumentov. V tom vidíme prínos logiky, že ponúka človeku produkt, ktorý keď použijeme budeme uvažovať i komunikovať „logicky“, teda správne. Ak tú formu naplníme empiricky pravdivými premisami, vieme ako bude vyzeráť záver. Ilustruje to nasledujúci príklad.

Máme dve pravdivé premisy:

Každý kvet je rastlina.

Každý tulipán je kvet.

Aký záver z nich vyplýva? Keďže obe premisy spoločne majú rovnakú schému ako v predošlom príklade, tak záver je : Každý tulipán je rastlina. No osožnejšie pre čitateľa je aplikovať schému uvažovania, usudzovania namiesto schémy argumentu. Uvažujeme analogicky : Keďže všetky tulipány sú kvety a všetky kvety sú rastliny, nutne musí byť každý tulipán rastlinou.

Preskúmame nasledujúci argument:

Alenke sa vyšmykol pohár.

Pohár sa rozbil.

Vyšmykol sa pohár? Inak povedané: Musel sa pohár nutne rozbiť, keď sa Alenke vyšmykol z ruky? Zo skúsenosti vieme, že sú aj iné možnosti. Napr. pohár spadol na zem a nerozbil, alebo ho niekto chytil skôr, ako dopadol na zem.... Teda záver nevyplýva nutne z premís, a preto je argument neplatný.

Poznámka: V tomto prípade by sme ani nevedeli zistiť empirickú pravdivosť či sa pohár rozbil alebo nie. Teda o pravdivosti záveru je takmer nemožné rozhodnúť ale o neplatnosti argumentu sme rozhodli s absolútnou istotou.

Rozdiel medzi platným a neplatným argumentom je v tom, že pri neplatnom argumente môžeme prijať pravdivosť premís a odmietnuť pravdivosť záveru, pri platnom však takúto možnosť nemáme. **Neplatný argument** je taký, kde záver nevyplýva **nutne** z premís.

Na základe predošlých úvah môže usúdiť o „dedení“ pravdivosti premís nasledovne:

- Ak sú všetky premisy pravdivé, záver môže byť pravdivý.
- Ak sú všetky premisy pravdivé a záver z ich vyplýva, tak je pravdivý.
- Pravdivosť záveru nezaručuje pravdivosť premís, ani v prípade, že z nich vyplýva.

Príklad:

Mám Porsche.

Nemám Porsche.

Moje Porsche je červenej farby.

Ak by takýto úsudok vyslovil majiteľ Porsche červenej farby, tak je záver pravdivý. A keďže nemôže nastať, že obe premisy sú súčasne pravdivé, je naplnená definícia deduktívneho vyplývania. Teda tento pravdivý záver deduktívne vyplýva z premís, z ktorých je jedna (druhá) nepravdivá.

4 Nie všade stačí logická intuícia

Každý človek nejakým spôsobom uvažuje, premýšľa a robí rozhodnutia. Bežne sa tomu hovorí, že využíva zdravý sedliacky rozum. No sú situácie, kde zdravý sedliacky rozum nestačí, prípadne vedie k nesprávnym záverom (Gahér 2003). Ako príklad uvedieme klasickú logickú hádanku o hľadaní cesty z bludiska.

Logická hádanka: Cesta z bludiska

Blúdime už dlho v bludisku, sme unavení a hladní. Našou poslednou nádejou sú dvaja bratia na rázcestí. Môžeme im však položiť len jednu zisťovaciu otázku. Problém spočíva v tom, že jeden z nich je pravdovravný (vždy hovorí pravdu) a druhý je notorický luhár (vždy hovorí nepravdu), pričom nevieme, ktorý je pravdovravný a ktorý je luhár. Akou otázkou dokážeme podľa odpovede jedného z nich zistiť cestu k východu z bludiska?

Riešenie: V prvom rade sa upriami pozornosť na obmedzenie v zadaní: „Máme len jednu zisťovaciu otázku.“ Zisťovacia otázka

je otázka, na ktorú sa odpovedá „áno“ alebo „nie. Súčasťou hľadania riešenia musí byť analýza zadania. Keďže máme iba jednu otázku nemôžeme zisťovať, ktorý z bratov je pravdovravný, a ktorý luhár. Otázka musí byť orientovaná na zistenie správnej cesty von z bludiska. Síce nevieme, ktorý z bratov je luhár, a ktorý pravdovravný ale obidvaja z nich zrejme poznajú cestu von z bludiska. Musíme nájsť takú otázku, že odpoveď hociktorého z bratov nám ukáže cestu von. Čiže hľadáme otázku, ktorou sa dozvieme čo potrebujeme nezávisle od toho, ktorý z bratov nám odpovie. Jednou z možných takýchto otázok je: „Čo by povedal tvoj brat, ak by sme sa ho opýtali či cesta napravo vedie z bludiska?“

Nasleduje rozbor odpovedí bratov na rázcestí, ktorým overíme a potvrdíme správnosť nájdeného riešenia. Ak sa opýtame pravdovravného, ten iba reprodukuje nesprávnu odpoveď svojho brata luhára. Takže jeho odpoveď by označovala skutočne správnu cestu za nesprávnu. Ak by sme sa spýtali luhára, ten by bratovu správnu odpoveď „prekrútil“ a skutočne správnu cestu by označil za nesprávnu. Obaja bratia správnu cestu označia za nesprávnu, preto je jedno koho z nich sa spýtame našu otázku. Po ich odpovedi vieme, že sa musíme vydať opačným smerom ako je správny smer podľa bratov.

Z uvedenej schémy je zrejmé, že sme našli správnu otázku. A zároveň vieme, že musíme urobiť opak ako nám povedali bratia - pôjdeme cestou vľavo. V závere, na obranu pravdovravného brata, treba povedať, že on nás neklame, len opakuje odpoveď svojho brata. Práve naopak, keby zmenil bratovu nepravdivú odpoveď na pravdivú, vtedy by nás klamal.

Ďalším príkladom zlyhávania intuície sú paradoxy (z gréckeho para doxan = proti očakávaniu).

Paradoxy sa od antiky až po dnešok nazývali aj inými názvami: apórie, sofizmy a iné. (Jasečková, 2015).

Paradoxmi sa zaoberali už Gréci. Niektorí profesionálni učitelia múdrosti a rétoriky boli ochotní učiť klamlivému argumentovaniu (samozrejme za peniaze). Podľa týchto učiteľov – sofistov dostalo takéto argumenty nazývali sofistami a takéto usudzovanie sofistika.

Sofistikou dnes rozumieme vedomé používanie klamlivej argumentácie a nepresných výrazových prostriedkov. Aristoteles ich nazval učiteľmi zdanlivej múdrosti.

Príklady sofistov:

Nie sme ani v Žiline, ani v Bratislave. Sme teda niekde inde. Ale keď sme inde, nemôžeme byť tu.

Čo si nestratil to máš. Nestratil si Ferrari, teda máš Ferrari.

Všetky matky milujú svoje deti. Médea, zavraždila svoje deti, teda nemilovala svoje deti. Médea nebola matkou.

Ak Diogenes nie je Sokrates a Sokrates je človek, tak Diogenes nie je tým, čím je Sokrates. Teda Diogenes nie je človek.

Lakomec dáva peniaze s lútosťou. Lakomec ale nemá peniaze s lútosťou. Lakomec dáva to čo nemá. Teda človek môže dávať aj to čo nemá.

Logickým paradoxom sú usudzovania, ktoré sú navonok (z intuitívneho pohľadu) správne, ale môžu viesť k protirečeniam. Jeden z najznámejších logických paradoxov je paradox luhára. Podľa legendy je jeho autorom Epimenidos, básnik, ktorý žil na Kréte. Pripisuje sa mu výrok: „Všetci Kréťania sú luhári.“ Stoický logik Chrysippos zo Solov o ňom napísal 29 kníh a filozof Filétos dokonca kvôli nemu zomrel z úporného uvažovania nad jeho riešením. Logici jeho riešeniu venujú svoje úsilie podnes. Podľa všetkého sa zhodli na tom, že to nie je paradox v pravom slova zmysle, a že to tvrdenie je nepravdivé za predpokladu, že existuje aspoň jeden Kréťan, čo aspoň raz v živote povedal pravdu.

Paradoxom v pravom slova zmysle je až silnejšie tvrdenie:

„Kréťan hovorí: Všetci Kréťania sú luhári a to, čo hovorím je pravda.“

Snažíme sa nájsť odpoveď na otázku: Ak niekto o sebe hovorí, že klame, hovorí pravdu alebo klame?

Iné varianty paradoxu luhára sú napr. : „Práve teraz klamem.“ alebo „Veta, ktorú teraz hovorím je nepravdivá.“ Naše úvahy o tomto najznámejšom paradoxe zhrnieme nasledovne. Paradox klamára vzniká, keď máme vetu, ktorá tvrdí svoju vlastnú nepravdivosť. Celkovo za podstatu paradoxu môžeme označiť fakt, že sa jedná o výrok, ktorý sa vzťahuje sám na seba. Najjednoduchšia forma je: „Táto veta neplatí.“

Paradoxom podobného typu je známy paradox holiča, ktorý vymyslel anglický logik, matematik a filozof B. Russell. V jednej dedinke žil holič, ktorý holil každého z dedinky, kto sa neholil sám. Otázka znie: Môže sa holič holiť sám bez toho, aby porušil zásadu, že holí len tých čo sa neholia sami?

Poznámka: Tento paradox donútil matematikov urobiť zmeny v teórii množín. Na základe uvedených sofizmov možno konštatovať, že naša bežná reč v princípe nezaostáva vo svojej abstraktnosti za matematikou (porovnaj Hejný, 1989).

5 Záver

Logika prispieva k schopnosti zo známeho tvoriť nové poznatky. Žiaci na základe štúdia logiky si uvedomia, že vďaka rozvinutému mysleniu vedľa oveľa viac ako sa naučili. Sú schopný z už získaných vedomostí vyvodit' nové poznatky. Budú vedieť odpovedať aj na otázky smerujúce mimo namemorované poznatky. Budú mať schopnosť i odvahu vyjadriť svoj názor a súčasne budú vedieť aj svoje názory hájiť správnou argumentáciou. Rozvinuté myslenie prostredníctvom vyučovania matematiky dáva možnosť žiakom zachovať si v dospelosti slobodu myslenia i rozhodovania sa. Dnešní mladí ľudia dosť často prenechávajú dôležité rozhodnutia (výber vysokej školy, manželstvo, rodičovstvo) na neskôr, prípadne na iných. V súlade s morálnym determinizmom snažia si vybrať väčšie dobro z alternatívnych možností. Odkladajú rozhodnutie, lebo nevedia na základe čoho sa majú rozhodnúť. Hrozí im, že dopadnú ako známy Buridanov osol, ktorý zahynul od hladu medzi dvomi rovnakými kopami sena, kým rozmýšľal, ktorá je lepšia. Z hodín matematiky však žiaci vedľa, že úloha môže mať aj viac riešení a všetky riešenia sú rovnocenné. No naučia sa aj niečo viac. Hoci sú dve čiastkové riešenia podúlohy rovnocenné, ich použitie pri hľadaní celkového riešenia môže viesť k rôznym výsledkom. Jeden z nich môže byť pre nás prijateľnejší ako ten druhý. Teda až pohľad „do budúcnosti“ nám pomôže vybrať z rovnocenných možností tú, ktorá vedie k pre nás želanejšiemu riešeniu. Logika slúži človeku, lebo zdokonaľuje jeho každodennú činnosť – myslenie a rozhodovanie sa. Ak sa nám toto presvedčenie vstúpiť do mysle žiakov, budú ochotne trénovať svoj mozog na hodinách logiky a v dospelosti robiť odvážne a zároveň správne teda etické rozhodnutia.

Literatúra

- Fulier, J., & Šedivý, O. (2001). *Motivácia a tvorivosť vo vyučovaní matematiky*. Prírodovedec. Nitra: FPV UKF.
- Hejný, M. a kol. (1989). *Teória vyučovania matematiky 2*. Bratislava: SPN.
- Gahér, F. (2003). *Logika pre každého*. Bratislava: IRIS.
- Jasečková, G. (2015). *Logika*. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline.
- Turek, I. (2008). *Didaktika*. Iura Edition. Bratislava: Iura Edition.
- Zelina, M., & Zelinová, M. (1990). *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava: SPN.

.....
PhDr. Dalibor Gonda, PhD.

Katedra pedagogických štúdií

Fakulta humanitných vied

Žilinská univerzita v Žiline

Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina

daliborgonda@gmail.com

POSTOJE ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL K OSOBÁM SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

THE HIGH SCHOOL STUDENTS ATTITUDES TOWARD HEARING IMPAIRED PERSONS

Tereza Mačalíková, Masarykova univerzita, Brno, Česká republika

Pavla Pitnerová, Masarykova univerzita, Brno, Česká republika

Prijaté: 15.11.2017 / Upravené: 06.12.2017 / Akceptované 20.12.2017

Abstrakt: Předkládaný text se zabývá postoji žáků středních škol v Brně k osobám se sluchovým postižením. Téma práce bylo zvoleno na základě aktuálních tendencí k začleňování jedinců s handicapem do společnosti, a to jak ve sféře pedagogické, tak obecně v rámci celé společnosti. Cílem šetření bylo zmapovat situaci u středoškoláků a zjistit, zda jsou jejich postoje spíše pozitivní, negativní či neutrální. Dílčím cílem bylo zorientovat se problematice informovanosti a zájmu o informace respondentů. Výzkumné šetření mapovalo, zda mají vliv na pozitivitu postoje následující faktory: věk, pohlaví a osobní zkušenost s komunikací s osobou se sluchovým postižením. Studie se účastnilo přes 300 respondentů, jejichž odpovědi byly zaznamenány v dotazníku formou Likertovy škály.

Klíčová slova: postoje, sluchové postižení, střední škola, dotazník

Abstract: The paper is focused on the high school pupils' attitudes toward hearing impaired persons. The main aim of the study was to identify the situation among high school pupils and to detect if the attitudes are positive, negative or neutral. The partial aim was to find out the awareness about this problematic among pupils. The influence of factors like age, gender and experience was found out. The sample size was more than 300 respondents. The questionnaire with Likert type items was used as a research tool.

Keywords: attitudes, hearing impairment, high school, questionnaire

1 Měření postojů k osobám se zdravotním postižením či jiným znevýhodněním

Postoje k osobám se zdravotním postižením tu byly dříve, než se o nich začalo mluvit v odborných textech a než se začaly zkoumat a měřit. Z historického pohledu je patrná paralela vývoje postojů a přístupů k osobám se zdravotním postižením s postupnou změnou terminologie a pohledu na „odlišnost/jinakost“.

Vývoj postoje k osobám se zdravotním postižením či jiným znevýhodněním se projevuje na změně paradigmatu a označování osob s jistým druhem postižení, vady. Vidíme posun od medicínského modelu chápání postižení k modelu sociálnímu. Od defektu, poškození, nemoci, přes vadu, handicap a znevýhodnění až ke speciálním potřebám. Od audiologické definice sluchové vady jako omezení zvukových vjemů, až po kulturně-sociální definici skupiny osob, užívajících vizuálně-motorický komunikační systém – znakový jazyk. Od označení hluchoněmý, přes hluchý, sluchově postižený k osobě neslyšící či nedoslýchavá. Od exkluze, přes segregaci, integraci až k inkluzi.

V oblasti zájmů speciální pedagogiky byly zkoumány postoje společnosti, učitelů, spolužáků nebo jejich rodičů. Postoje jsou velmi často zdůrazňovány jako klíčový prvek v úspěšné integraci žáků s postižením (Kudláček & Ješina, 2014). Postupná změna k pozitivnějším postojům je patrná ve výzkumech Lechty (2010) a Požára (2010), v zahraničí se postoji zabývali např. in Pančocha, 2013. Tato pozitivní změna však stále není dostačující a svědčí

o nízkém společenském statusu (Požár, 2010).

Zjišťování postojů společnost a jednotlivých jejích členů navazuje na předchozí výzkumy z oblasti sociální psychologie, kdy byly zkoumány postoje ke konkrétním předmětům, abstraktním předmětům nebo lidem či skupinám lidí.

2 Postoje jako součást zájmu sociálních věd

To, jakým způsobem společnost a její členové vnímají okolní svět, jaká stanoviska zaujímají ke konkrétním situacím a událostem, jaký je jejich přístup ke kontroverzním tématům, to ovlivňují právě postoje. Jde o relativně stabilní sociální stanoviska vůči osobám, skupinám, situacím, kterým předchází procesy poznávání, prožívání a jednání (Kern, 1999). Postoje napomáhají dosahování pozitivních výsledků a vyvarování se negativním. Pozitivní výsledky souvisejí s odměnou, negativní s trestem (Hewstone & Stroebe, 2006).

Definice postoje není jednoznačná a její pojetí se u různých autorů liší. Křivonohý definuje postoje jako „*názor zabarvený osobním citovým vztahem*“, setkáváme se ale i s definicemi „*naučené predispozice k celkově příznivé nebo nepříznivé reakci na daný objekt, osobu či událost*“ (Hayesová, 2009) nebo „*psychická tendence vyjádřená hodnocením určité entity s určitou mírou souhlasu či nesouhlasu*“. Další definicí je „*postoj je mentální a nervový stav pohotovosti organizovaný zkušeností, vyvíjející direktivní nebo dynamický vliv na odpovědi individua vůči všem objektům a situacím, s nimiž je v relaci*“ (Eliška & Nový, 1982).

Vývoj obsahu pojmu „postoj“ se postupně měnil, vyvíjel. Nejednotná charakteristika a definice pojmu „postoje“ u autorů, jako Požár, Nakonečný, Kohoutek, je způsobena nejenom teoretickými východiský jednotlivých autorů, ale především diskrepancí v přístupech k provádění empirických výzkumů (Janoušek, 1988).

Postoje každého člověka jsou nedílnou částí jeho osobnosti a podléhají určitému vývoji a mohou se měnit. S postoji a jejich utvářením se setkáváme v kurikulárních dokumentech. Postoje jsou jednou ze součástí klíčových kompetencí (Bílá kniha, RVP ZV, 2007, 2016, Doporučení EP a RE, 2006, Gavora, 2005) a formují se již v rodině při primární socializaci (Belz, & Siegrist, 2001) a jsou ovlivňovány a sdělovány prostřednictvím sociální komunikace (Mareš & Křivohlavý, 1995; Kolář & Vališová, 2009). Nemožnost či neschopnost porozumění řeči ovlivňuje schopnost orientace v mezilidských vztazích, pochopení pocitů, názorů a postojů ostatních. Omezení v oblasti komunikace způsobuje obtíže v oblasti sociální. Sluchové postižení neznamená jen obtíže v porozumění řeči, ale i při pochopení obecných pravidel chování, způsobu reakcí na jisté situace (Vágnerová, 2004).

3 Měření postojů

Postoje jsou jednou z kategorií, která nemůže být pro svoje vlastnosti měřena přímo. Dochází tedy k měření postojů nepřímým. K měření postojů často využíváme dotazníkovou šetření. Dotazník nám slouží k hromadnému výzkumnému šetření a k opatřování statistických dat. Examinátor se snaží získat informace o faktech, která jsou těžce dostupná, ale díky

dotazníkovému šetření se může obrátit na větší skupinu osob. S těmito osobami examinator zpravidla nemá osobní kontakt (Příhoda, 1956). Identifikace a měření postojů je náročnou disciplínou, kterou provází řada problémů. Hayesová (2009) vytyčuje tři největší komplikace v měření postojů: zkreslené odpovědi v dotaznících, uspořádání otázek v dotaznících a interpretace vyjádření postojů. Zkreslování či úprava odpovědí v dotaznících bývá způsobena nejistotou respondenta, že s ním bude souhlaseno – dochází k zaměňování odpovědí tak, aby byl autor dotazníku spokojený, jedná se o tzv. sociální žádoucnost odpovědi. Problematickým bodem je i samotné vyjádření postoje – různí lidé vyjadřují stejnou skutečnost různým způsobem a nelze tedy považovat odpovědi v dotaznících jako univerzální. Dotazník na měření postojů lze sestavit pouze tehdy, pokud se autor dotazníku řídí následujícími doporučeními: dotazník je důkladně promyšlený a naplánovaný; obsahuje, co možná nejméně bodů/otázek/položek; jeho stylizace je jasná a srozumitelná; jednotlivé položky nesmí být sugestivní/návodné a neměly by zasahovat do intimní oblasti respondenta. Dotazník by také měl být vyzkoušen nejméně na třiceti osobách, než je finálně zkoncipován. Zpracování dat z dotazníků musí být následně provedeno správnými statistickými metodami (Příhoda, 1956).

4 Testy a škály

Při testování předkládá examinator testovanému jedinci soubor konstruovaných podnětů, na které jedinec reaguje. Examinátor poté vyhodnocuje výsledky a přiřazuje jednotlivým odpovědím čísla. Postoje můžeme měřit univerzálními obecnými

škálami nebo škálami, které jsou speciálně upravené k měření postojů vůči některým kategoriím (Hnilica, 2010). U měření postojovými škálami nevyjadřuje respondent pouze svůj souhlas či nesouhlas, ale i intenzitu postoje, neboli intenzitu přijetí/odmítnutí (Janoušek, 1988). Jako výhodu posuzovacích škál považuje P. Potměšilová (in Potměšil, 2010) jejich přehlednost a snadné vyhodnocování, jako nevýhodu naopak spatřuje nutnost zvolit si z omezeného počtu nabízených možností.

Odlíšné techniky testování lze rozlišit dle více kritérií. Jedním z nich je formát odpovědí. Formát odpovědí během testování může být uzavřený či otevřený. Většina testovacích technik využívá uzavřený formát. Při něm respondent vybírá z rozsáhlého souboru atributů ty, které jsou pro danou kategorii či problematiku typické; nebo respondent dostane název kategorie a neměnný počet škál, které označují různé atributy – úkolem respondenta je označovat atributy, které jsou pro danou kategorii charakteristické. Při testování lze využít i otevřeného formátu, kdy respondent sám přichází s atributy, které jsou pro danou kategorii charakteristické. Respondent může mít určený maximální či přesný počet atributů, které má uvést. Jde o to, jaké atributy má respondent s danou sociální kategorií asociované (Hnilica, 2010).

Při využívání škál může testovaný jedinec přiřazovat čísla nebo symboly jedincům či aktům dle určených pravidel. Přiřazování vypovídá o tom, co je jedinci vlastní z toho, co má škála podle předpokladu měřit. Při měření škálami je nezbytné, aby otázky byly přiměřené možnostem respondentů a byly jim prezentovány ve srozumitelné a jednoznačné podobě (Janoušek, 1988).

K měření můžeme využít metod jako Likertova škála, sémantický diferencál, sociometrie, Bogardusova škála sociální vzdálenosti nebo analýza rozhovoru. Uvedené techniky mapují a zjišťují, jaké atributy připisují respondenti daným kategoriím. Jednotlivé testové metody se od sebe odlišují stavbou, formou odpovědí a výkladem dosažených hodnot. Nezřídka je obtížné pracovat s výsledky, protože testování a měření postojů se potýká s celou řadou technických i morálních problémů. Při testování vycházíme z individuální zkušenosti respondenta, který má zkušenosti s jedním či několika málo případy kategorie a během testování tuto zkušenost zobecní na celou skupinu či kategorii.

Dalším problematickým bodem jsou právě sociální normy a sociální žádoucnost odpovědí. Pokud respondent udává informaci, neznamená to, že je s ní reálně ztotožněný, ale může takto odpovídat proto, že mu sociální norma brání uvádět o dané problematice cokoliiv znevažujícího. Může také jít o situaci, kdy má respondent k dané problematice globálně kladný postoj a to mu brání vyjadřovat se o dílčích částech negativně, jde o automatickou inhibici všech atributů, které mají negativní hodnotu (Hnilica, 2010).

5 Postoje žáků středních škol k osobám se sluchovým postižením

Stanovení cíle práce se odvíjelo od počátečního zvolení výzkumného tématu – „*Postoje žáků středních škol v Brně k osobám se sluchovým postižením*“. Cílem výzkumného šetření bylo zmapovat postoje žáků středních škol v Brně k osobám se sluchovým postižením. Výsledná

analýza odpovědí měla ukázat, zda jsou osoby se sluchovým postižením vnímány žáky brněnských středních škol pozitivně, neutrálně či negativně. Dílčími cíli práce bylo analyzovat, zda jsou postoje ovlivňovány specifickými faktory a pokud ano, tak jak se liší. Dále jsme chtěli zjistit, zda žáci hodnotí svoji informovanost o této problematice jako dostatečnou a zda mají o případné zvyšování informovanosti vůbec zájem.

Jaké tedy jsou postoje žáků brněnských středních škol k osobám se sluchovým postižením?

Pro dosažení stanoveného cíle i dílčích cílů práce byly stanoveny následující **výzkumné otázky**.

Výzkumná otázka VO1 Existují rozdíly mezi postoji žáků brněnských středních škol k osobám se sluchovým postižením z hlediska věku žáků?

Výzkumná otázka VO2: Existují rozdíly mezi postoji žáků brněnských středních škol k osobám se sluchovým postižením z hlediska pohlaví žáků?

Výzkumná otázka VO3: Existují rozdíly mezi postoji žáků brněnských středních škol k osobám se sluchovým postižením v závislosti na osobní zkušenosti s komunikací s osobou se sluchovým postižením?

Výzkumná otázka VO4: Jsou žáci informováni o problematice sluchového postižení a mají o tyto informace zájem?

6 Metodologie výzkumu

Pro výzkumné šetření byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu. Tato metoda

vyhovovala potřebám výzkumu, tj. získat informace od většího počtu respondentů a tím mít možnost zhodnotit, zda odpovědi nabývají spíše negativního, pozitivního či neutrálního charakteru. S ohledem na cíle výzkumu bylo nutné obsáhnout široké spektrum žáků středních škol, aby následně bylo možné hodnotit, zda se u určité skupiny žáků se společným znakem objevují obdobné tendence v otázce postoji k osobám se sluchovým postižením. Pro zpracování výzkumného šetření byla využita analýza odborné literatury a dalších relevantních zdrojů a výzkumná metoda dotazníkového šetření. Z nabízených metod sběru dat bylo využito dotazníkové šetření z toho důvodu, že téma výzkumu i otázky v něm obsažené byly spíše obecného rázu a nebylo tedy nutné být v přímém kontaktu s respondenty. Předností dotazníkového šetření byla rychlá a jednoduchá administrace a zajištění anonymity respondenta a jeho odpovědí. Tento výzkumný nástroj si vybral pro svůj výzkum postavil žáků ZŠ k přírodovědných předmětů i Kubiátko (2014) nebo Kudláček & Ješina (2014) pro zkoumání postoji při integraci žáků s postižením do hodin běžné školní tělesné výchovy. Likertova škála je pětibodová škála, skládající se z jednotlivých výroků, na které testovaný jedinec může odpovídat souhlasně, neurčitě či nesouhlasně. Likertova škála posuzuje nejenom obsah postoje, ale i jeho přibližnou intenzitu. (Hayesová, 2009) Body vyplývající z odpovědí se sčítají a následně průměrují. Cílem je získat postojové skóre testovaného jedince.

6.1 Charakteristika dotazníku

Dotazník byl sestavený a zhotovený dle vlastní konstrukce za využití uzavřených a

otevřených otázek a byl dostupný v elektronické i tištěné formě, pro zajištění, co největší míry anonymity, pozitivní časové dotace na vyplňování a výběru dle preference respondentů. Dotazník se skládal ze tří částí: úvod, otázky a prostor pro poznámky a doplnění. V úvodu dotazníku byly respondentům vysvětleny důvody dotazování a pokyny k samotnému vyplnění otázek. Následovala část zaměřená na otázky týkající se věku, pohlaví, ročníku, typu školy, studijního oboru, bydliště a osobní zkušenosti s osobou se sluchovým postižením. Následovaly samotné otázky a prostor pro poznámky respondentů či doplnění jejich odpovědí.

Položky do dotazníku byly vybrány a sestaveny s ohledem na věk respondentů dle vlastního návrhu/uvážení výzkumníků. Odpovědi byly nabídnuty formou Likertovy pětibodové škály.

Součástí dotazníku bylo celkem 25 tvrzení. 20 z nich určovalo míru kladu/záporu postoje studentů k osobám se sluchovým postižením. Zbýlých 5 tvrzení mapovalo, zda dotazování hodnotí informovanost o této problematice za dostatečnou a zda mají o případné zvyšování informovanosti vůbec zájem. Čísla na škále odpovídala míře souhlasu:

1. Souhlasím
2. Spíš souhlasím
3. Nevím, nedokážu odpovědět
4. Spíš nesouhlasím
5. Nesouhlasím

8) K osobám se sluchovým postižením cítím lítost/soucit.	1	2	3	4	5
9) Ve společnosti osoby se sluchovým postižením se cítím nejistě.	1	2	3	4	5
10) Osoby se sluchovým postižením považuji za nemocné.	1	2	3	4	5
11) Vím, jak se chovat k osobě se sluchovým postižením.	1	2	3	4	5
12) S osobou se sluchovým postižením bych mluvil/a pouze za přítomnosti tlumočníka.	1	2	3	4	5

Obrázek 1 – Ukázka vyplněného dotazníku; značení na Likertově škále

Případné nejasnosti či názory, které nebylo možné zahrnout do nabídky škály, měli možnost respondenti objasnit v prostoru pro poznámky. Tento prostor dával respondentům možnost definovat své postoje vlastními slovy či zpřesnit názory na daná tvrzení.

6.2 Vyhodnocování dat z dotazníku

Jednotlivým odpovědím byly přiřazeny číselné hodnoty v rozmezí -2 až +2 dle pozitivního či negativního postoje. Odpovědi „nevím, nedokážu odpovědět“ byla, nehledě na otázku, přiřazena vždy hodnota „0“. Po analýze odpovědí na všechny výroky bylo sestaveno postojové skóre. Jde o hodnotu v rozmezí -2 až +2. Čím je hodnota nižší, tím je negativnější postoj. Hodnoty blízké nule se dají považovat jako postoj nevyhraněný, neutrální. Hodnoty blízké +2 značí postoje pozitivní. Stejným systémem byla hodnocena i informovanost a zájem studentů o informace. Záporné hodnoty značí nedostatečnou informovanost a nezájem respondenta o informace. Kladné hodnoty pak ilustrují dostačující míru informovanost a zájem respondenta o informace. Výsledkem dotazníku jsou tedy tři hodnoty: postojové skóre, informovanost, zájem o informace.

6.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro zajištění objektivitu a reprezentativnosti byly osloveny veškeré střední školy v Brně s nabídkou účastnit se výzkumného šetření. Žáci všech škol tudíž měli stejnou šanci dostat se do výzkumného vzorku. Základní soubor tvořili žáci středních odborných učilišť, středních odborných škol a gymnázií v Brně. Výzkumný vzorek tvořilo 302 respondentů ve věku 14–21 let v závislosti na typu školy. Průměrný věk respondentů byl 17,30 let. Jednalo o respondenty jak technických, tak humanitně zaměřených studijních oborů.

6.4 Praktické problémy při výzkumném šetření

Před samotnou realizací výzkumu byly zohledněny možné problémy, s nimiž je možné se setkat. Očekávaným problémem byla nedostatečná zkušenost a znalost žáků s komunikací s osobou se sluchovým postižením. Avšak i tento zdánlivý problém má pro potřeby výzkumu výpovědní hodnotu. Z nedostatečné znalosti a zkušenosti mohou vyplývat zkreslené nebo nepřesné odpovědi. Jako řešení nejasných odpovědí je respondentům nabídnut prostor pro poznámky.

Dalším očekávaným problémem byla neochota žáků k vyplnění dotazníků. Vzhledem k možnému vyplnění dotazníku jak fyzicky tak elektronicky není možné zpětně zhodnotit, jaká byla celková návratnost dotazníků. U dotazníků rozdaných fyzicky na středních školách byla návratnost stoprocentní.

7 Analýza a vyhodnocení dat

Výzkumný vzorek byl složen z respondentů z jednotlivých středních škol v Brně, čemuž odpovídá i věkové rozložení. Respondenti se věkově pohybují mezi 14 a 21 lety v závislosti na typu studované školy. Průměrný věk respondentů je 17,3 let. Nejsilněji zastoupené jsou skupiny ve věku 17 a 18 let. Z celkového počtu 302 respondentů 16 nezodpovědělo otázku týkající se věku.

Tab. 1: Věkové rozložení respondentů s ohledem na pohlaví

Věk	Ženy	Muži	Celkem	Procentuelní rozložení
14	1	1	2	50/50
15	5	16	21	24/76
16	11	28	39	28/72
17	55	53	108	51/49
18	32	46	78	41/59
19	5	18	23	22/78
20	4	8	12	33/67
21	1	2	3	33/67
N	3	13	16	19/81

Další kategorií, kterou respondenti označovali v dotazníku, byl typ školy, kterou navštěvovali. V dotazníku byly pro označení střední školy tři možnosti: střední odborné učiliště, střední odborná škola a gymnázium. Žákem gymnázia se označilo 57 respondentů (což činí 19 % z celkového počtu), za žáka střední odborné školy se označilo 209 respondentů (69 % z celkového počtu) a žáka středního odborného učiliště 24 respondentů (8 % z celkového počtu). Specificky vzniklou kategorií jsou frekventanti nástavbového studia – které nelze zařadit do kategorie střední odborné učiliště ani střední odborná škola, proto jsou v tabulce 2 znázorněni jako samostatná sekce. Jednalo se o 12 respondentů (4 % z celkového počtu).

Tab. 2: Typ školy, kterou respondenti studují s ohledem na pohlaví

Typ školy	Ženy	Muži	Celkem	Procentuelní rozložení
SOU	2	22	24	8/92
SOŠ	83	126	209	40/60
gymnázium	32	25	57	56/44
nástavbové studium	0	12	12	0/100

Klíčovou otázkou první části dotazníku byla otázka na osobní zkušenost s komunikací s osobou se sluchovým postižením. Za osobní zkušenost považujeme pro potřeby dotazníku opakovaný nebo ojedinělý kontakt s osobou se sluchovým postižením, při kterém bylo nutné s touto osobou komunikovat. Respondentům bylo nabídnuto pět variant odpovědí:

- Ano, s touto osobou/osobami jsem komunikoval/a mnohokrát.
- Ano, s touto osobou/osobami jsem komunikoval/a několikrát.
- Ano, s touto osobou/osobami jsem komunikoval/a pouze jednou.
- Ne, s touto osobou/osobami jsem nekomunikoval/a.
- Nevím, zda jsem s touto osobou/osobami komunikoval/a.

Dvacet procent respondentů odpovědělo, že s osobou se sluchovým postižením komunikovalo mnohokrát, 25 % odpovědělo, že několikrát, 12 %, že pouze jednou. Nejvíce zastoupená byla odpověď „ne“. Takto odpovědělo 35 % respondentů. Odpověď „nevím“ označilo 7 % studentů. Jedno procento z celkového počtu nezodpovědělo dotaz na svoji osobní zkušenost s komunikací s osobou se sluchovým postižením. V tabulce 3 je znázorněno, jaké jsou osobní zkušenosti v závislosti na pohlaví.

Tab. 3: Osobní zkušenost s komunikací s osobou se sluchovým postižením v závislosti na pohlaví

Zkušenost	Ženy	Muži	Celkem	Procentuelní rozložení
Ano, mnohokrát	30	30	60	50/50
Ano, několikrát	29	48	77	38/62
Ano, pouze jednou	15	20	35	43/57
Ne	38	67	105	36/64
Nevím	5	15	20	25/75
Nezodpovězeno	0	5	5	0/100

Po informativních otázkách zaměřených na charakteristiku výzkumného vzorku následovala samotná tvrzení, na která studenti měli odpovídat mírou souhlasu.

V tabulce 4 jsou pak dále rozepsány jednotlivé kategorie postojového skóre v závislosti na pohlaví.

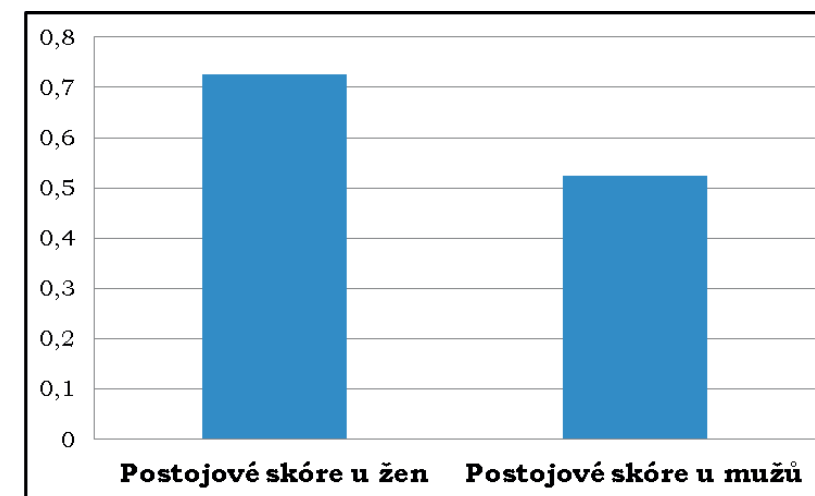
Z celkového počtu 302 respondentů vykazuje 44 (tj. 15 %) záporný postoj a 258 (tj. 85 %) pak postoj kladný. Průměrné postojové skóre u respondentů je 0,60. Postoje respondentů tedy lze označit jako neutrální až lehce pozitivní.

Tab. 4: Postojové skóre v závislosti na pohlaví

Postojové skóre v rozmezí	Ženy	Muži	Celkem	Procentuelní rozložení
(-2: -1,5)	0	0	0	0/0
(-1,49: -1)	0	2	2	0/100
(-0,99: 0)	11	31	42	26/74
(0,01: 0,5)	30	61	91	33/67
(0,51: 1)	41	52	93	44/56
(1,01: 1,5)	24	30	54	44/56
(1,51: 2)	11	9	20	55/45

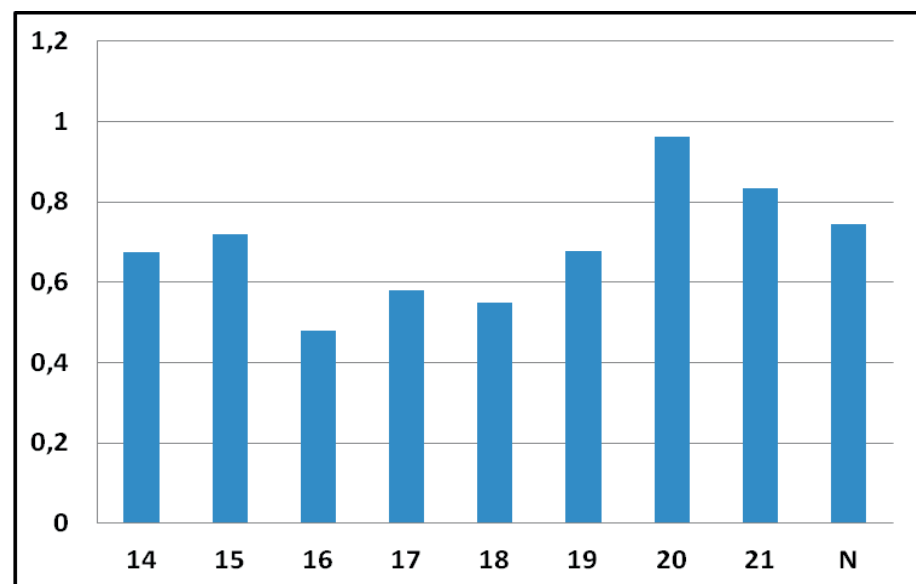
Postojová skóre lze navzájem porovnávat mezi sebou s ohledem na jednotlivé charakteristické skupiny. Tato srovnání jsou významná pro zodpovězení stanovených výzkumných otázek. Jedna z výzkumných otázek pracuje s postojem v závislosti na pohlaví. Výsledky postojového skóre u mužů a žen nejsou příliš rozdílné. Ženy mají postoj pozitivnější než muži, ale rozdíl mezi výsledky v rámci jednotlivých pohlaví je minimální a lze ho tudíž považovat jako statisticky nevýznamný. Postojové skóre žen je 0,72; postojové skóre mužů pak 0,52. Postoje mužů i žen lze označit jako neutrální až lehce pozitivní (graf 1).

Graf 1: Vyjádření postojového skóre v závislosti na pohlaví



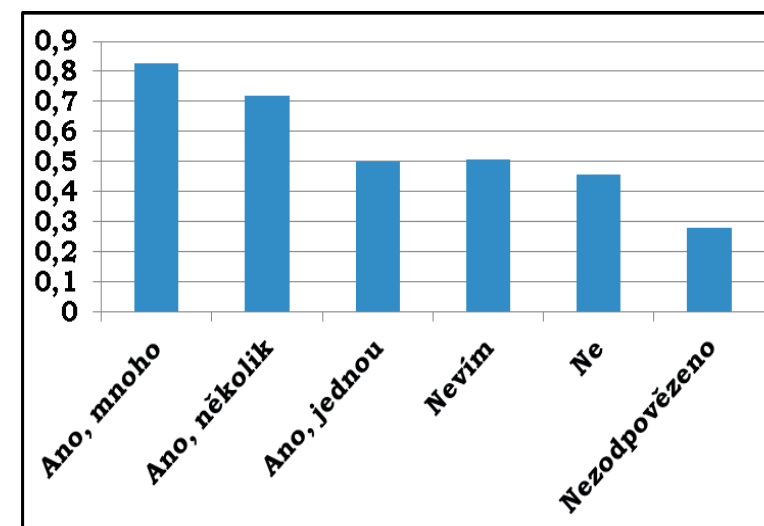
Další z výzkumných otázek sleduje postoje v závislosti na věku. Věk jako společenský ukazatel zralosti nás vede k teoretickému předpokladu, že postojové tendence budou s nárůstem věku spíše stoupající. V rámci výzkumného šetření se ale ukázalo, že nejpočetnější věkové skupiny, tj. respondenti ve věku 17 a 18 let vykazují průměrné hodnoty postojových skóre. Naopak zvýšené postojové skóre se objevuje jak u mladších respondentů, tak u starších respondentů. V grafu i tabulce jsou opět zobrazeni jako „N“ respondenti, kteří neuvedli svůj věk. Nejvyšších hodnot postojového skóre dosahují respondenti ve věku 20–21 let (graf 2).

Graf 2: Postojové skóre respondentů v závislosti na věku



Posledním ze série charakteristických znaků respondentů je osobní zkušenosti s osobou se sluchovým postižením. Teoretickým předpokladem je, že studenti, kteří již s touto osobou komunikovali, budou mít v důsledku toho kladnější postoj k osobám se sluchovým postižením. Respondenti v rámci této otázky označovali nejenom pouhý osobní kontakt, ale především kontakt, během kterého bylo nutné s osobou se sluchovým postižením komunikovat. Respondenti tedy označili, zda s osobou se sluchovým postižením již komunikovali či nikoliv. V odpovědích bylo možné označit i odpověď „nevím“. Studenti, jež otázku stran své osobní zkušenosti v dotazníku nezodpověděli, jsou v grafu 3 a tabulce 6 označeni jako „Nezodpovězeno“. Dle vstupních očekávání a teoretických předpokladů souvisí přímá zkušenost s komunikací s osobou se sluchovým postižením s nárůstem kladného postoje. Zatímco studenti s mnoha osobními zkušenostmi vykazují postojové skóre 0,826, studenti, kteří nemají žádnou zkušenost, vykazují postojové skóre 0,46. Postoje respondentů lze označit jako neutrální až lehce pozitivní (graf 3).

Graf 3: Postojové skóre v závislosti na osobní zkušenosti



V následující části se zabýváme problematikou informovanosti a zájmu o informace u výzkumného vzorku. Vycházíme pouze z odpovědí respondentů v dotazníku a jejich pojem „informovanost“ je tedy čistě subjektivní.

Informovanost hodnotilo v kladných číslech 109 respondentů (tj. 36 %), v záporných číslech pak 193 respondentů (tj. 64 %). Obecně respondenti bez ohledu na charakteristické kategorie hodnotí informovanost ve svém okolí neutrálně až negativně, konkrétně číslem -0,13.

Respondenti tedy hodnotí míru informovanosti ve svém okolí spíše negativně. S informovaností u žáků středních škol se dá pracovat, pokud mají o informace zájem. V rámci dotazníku nás tedy zajímalo, jak respondenti hodnotí svůj zájem o informace týkající se problematiky sluchového postižení. Dotazovaní vykazují průměrnou hodnotu zájmu o informace 0,32. Lze jejich zájem tedy nazvat neutrálním či lehce pozitivním. Těch, kteří mají zájem o informace je 166 (tj. 55 %), respondentů, kteří nemají zájem o informace, je 136 (tj. 45 %). Informovanost označilo v kladných hodnotách 49 žen (tj. 42 %) a 60 mužů (tj. 32 %), v záporných hodnotách pak 68 žen (tj. 58 %) a 125 mužů (tj. 68 %). Ženy pak vykazovaly skóre zájmu o informace ve výši 0,58 oproti mužům 0,15. Z výsledků tedy vyplývá, že i přesto, že muži hodnotí informovanost negativněji než ženy, tak o informace o problematice sluchového postižení neprojevují zájem.

Respondenti, kteří již s osobou se sluchovým postižením komunikovali, vykazují nejenom lepší informovanost, ale i větší zájem o informace. S četností osobních zkušeností pak výsledky klesají. Lze tedy zobecnit na, čím méně zkušeností mají respondenti s komunikací s těmito osobami, tím vykazují horší informovanost a menší zájem o

informace. Lze to přičítat tomu, že osoba, která se již setkala s osobou se sluchovým postižením má základní informace o tom, jak se k této osobě chovat, jak s ní komunikovat, případně obecné informace o problematice, tudíž vykazuje vyšší informovanost oproti respondentům, kteří tuto zkušenost nemají. Jak u informovanosti, tak u zájmu o informace jsou evidentní vzrůstající tendence s ohledem na četnost osobních zkušeností s komunikací s osobou se sluchovým postižením.

Tab. 7: Informovanost a zájem o informace respondentů

Zkušenost	Informovanost	Zájem o informace
Ano, mnoho	0,52	0,491
Ano, několik	0,12	0,402
Ano, jednou	-0,208	0,214
Ne	-0,544	0,2
Nevím	-0,598	0,2
N	-0,798	0,7

8 Závěr

Práce si vzala za cíl informovat o současném stavu u výzkumného vzorku a poukázat na to, zda případné negativní postoje nepramení z nedostatku informací o vybrané problematice na školách i mimo ni. Respondentům bylo navrženo 25 jednotlivých výroků. Souhlas či nesouhlas zaznamenávali do archu s možnostmi: souhlasím, spíše souhlasím, nevím-nedokážu odpovědět, spíše nesouhlasím, nesouhlasím. Výsledky dotazníků byly následně zpracovány a informace z nich plynoucí nám pomohly zodpovědět stanovené výzkumné otázky.

VO1: Liší se postoje studentů brněnských středních škol k osobám se sluchovým postižením v závislosti na věku studentů?

Rozdíly mezi postoji studentů jsou patrné právě z věku respondentů. Teoretickým předpokladem bylo, že starší studenti budou mít kladnější postoje než mladší studenti. Toto se dle výsledků také potvrdilo. Rozdíl mezi nejmenším a největším výsledkem postojového skóre je pět desetin. Přesto je zajímavým faktem, že skupina 14 a 15 let nedosahuje minimálních hodnot, ale převyšuje hodnoty skupin 16–19 let.

VO2: Liší se postoje studentů brněnských středních škol k osobám se sluchovým postižením v závislosti na pohlaví studentů?

Dle teoretického předpokladu dosáhly ženy lepšího postojového skóre oproti mužům. Rozdíly mezi výsledky žen a mužů avšak nejsou příliš výrazné. Postojové skóre žen dosáhlo hodnoty 0,72 a postojové skóre mužů 0,52.

VO3: Liší se postoje studentů brněnských středních škol k osobám se sluchovým postižením v závislosti na osobní zkušenosti s komunikací s osobou se sluchovým postižením?

Studenti s četnými zkušenostmi s těmito osobami dosáhli kladnějších výsledků než studenti bez této zkušenosti. Rozdíl mezi nejmenším a největším výsledkem postojového skóre je šest desetin. Výsledky korespondují s výsledky Pančochy, který poukázal na pozitivnější postoje k osobám s postižením u respondentů, kteří mají kontakt s lidmi s postižením obecně, tedy nejen sluchovým. (2013, str. 154–161).

VO4: Jsou žáci informováni o problematice sluchového postižení a mají o tyto informace zájem?

Dotazníkové šetření mapovalo i informovanost studentů a jejich zájem o informace. Z výsledků je patrné, že informovanost hodnotí respondenti jako negativní/nedostatečnou. Průměrné skóre informovanosti respondentů je -0,13. Zájem o informace o problematice sluchového postižení již

respondenti vykazují lépe. Jde o hodnotu 0,32. Informovanost a zájem o informace se nejlépe projeví s ohledem věk a na osobní zkušenost s komunikací s osobou se sluchovým postižením. Starší respondenti projeví vyšší zájem o nové informace než mladší respondenti. Rozdíl mezi výsledkem nejmladší a nejstarší skupiny je 11 desetin. Respondenti s četnými zkušenostmi hodnotili kladně jak informovanost, tak i zájem o nové informace. Oproti tomu respondenti s nulovou zkušeností vykazovali nízkou informovanost a související nízký zájem o informace.

Výsledky respondentů vykazují lehce pozitivní postoj k osobám se sluchovým postižením a lehce pozitivní zájem o informace o této problematice. Jako negativní naopak studenti hodnotí informovanost. Jako charakteristické prvky nemající velkou významnost v souvislosti s postoji se projevil typ studované školy, pohlaví, bydliště a studijní zaměření. Naopak jako velmi významné se projevil věk a osobní zkušenost s komunikací s osobou se sluchovým postižením.



Literatura

Belz, H., & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál

Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. [On-line]. 2001. [cit. 3. března 2016]. Dostupné na WWW: http://www.msmt.cz/file/35405_1_1/

Doporučení Evropského parlamentu a Rady o klíčových kompetencích pro celoživotní učení.

[On-line]. 2006. [cit. 3. března 2016]. Dostupné na WWW: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:CS:PDF>

Eliáš, K., & Nový, J. (1982) *Sociální psychologie: vybrané kapitoly z obecné a sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Gavora P. (2005)- *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.

Hayes, N. (2009). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál.

Hewstone, M., & Stroebe, W. (2006). *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál.

Hnilica, K. (2010). *Stereotypy, předsudky, diskriminace: (pojmy, měření, teorie)*. Praha: Karolinum.

Janoušek, J. (1988). *Sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Kern, H. (1999). *Přehled psychologie*. Praha: Portál.

Kubiatko, M. (2014). *Vplyv rôznych faktorov na postoje žiakov základných škôl k prírodovedným predmetom*. Brno: Masarykova univerzita.

Kudláček, M., & Ješina, O. (2014). *Integrovaná tělesná výchova, rekreace a sport*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Mareš, J., & Krivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.

Nakonečný, M. (1999). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.

Pančocha, K. (2013). *Postižení jako axiologická kategorie sociální participace*. Brno: Masarykova univerzita.

Potměšil, M. (2010). *Psychosociální aspekty sluchového postižení*. Brno: Masarykova univerzita.

Požár, L.. (2010). *Sociálněpsychologická východiska inkluzivní pedagogiky*. In Lechta, V.(ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.

Příhoda V. (19560.) *Úvod do pedagogické psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha. 2007, 2016.

Vágnarová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

.....

Mgr. Tereza Mačalíková

PhDr. Pavla Pitnerová, Ph.D.

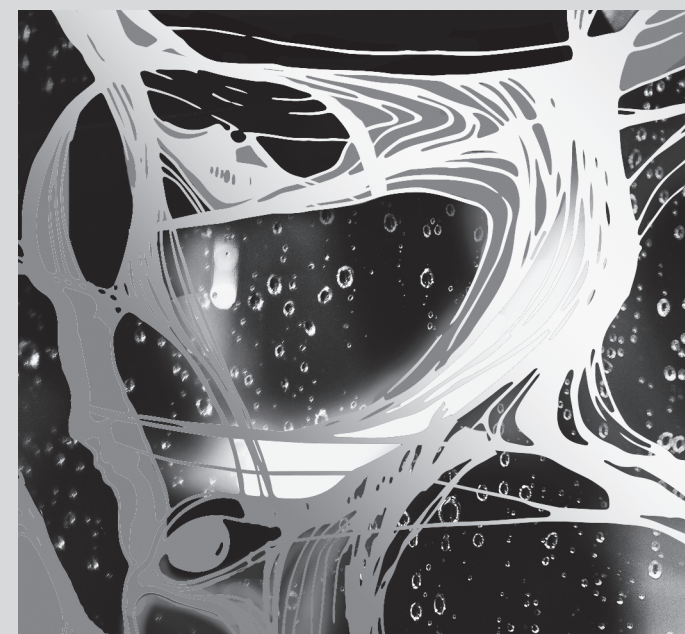
Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky

Pedagogická fakulta MU

Poříčí 7, 603 00 Brno

Česká Republika

pitnerova@ped.muni.cz



Správa z konferencie



Správa z konferencie EduKop 2017

Dňa 5. septembra 2017 sa na akademickej pôde Fakulty humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline uskutočnila medzinárodná vedecká konferencia s názvom: *Edukácia v kontextoch plurality hodnôt*. Túto konferenciu spolu zorganizovali Katedra pedagogických štúdií a Katedra filozofie a religionistiky. Konferencia sa konala pod záštitou dekanu FHV UNIZA doc. PaedDr. Vlasty Cabanovej, PhD.

Stretli sa na nej a diskutovali odborníci zo Slovenska, Českej republiky.

Bola zameraná na riešenie aktuálnych problémov týkajúcich sa výchovno-vzdelávacieho procesu v kontexte plurality hodnôt. Počas konferencie prebehla odborná diskusia v sekciách týkajúca sa tematických oblastí: edukácia ako súčasť duchovnej kultúry, súčasné koncepcie edukácie, komensurabilita a inkomensurabilita hodnôt v kontextoch tradičného multikulturalizmu a moderného pluralizmu kultúr, výchova k pluralite hodnôt v duchu tradičného multikulturalizmu a súčasného pluralizmu kultúr, edukačný absolutizmus a relativizmus, vízia pluralizmu v edukácii.

V rámci konferencie najskôr odzneli plénarne prednášky: prvým prednášajúcim bol Koča Jaroslav, ktorý vystúpil s článkom *Hľadanie identity v čase plurality hodnôt*. Vo svojom príspevku autor rozdiskutoval otázky, do akej miery k utváraniu identity prispieva výchova a vzdelávanie. Následne sa zamýšľal nad tým, prečo sa rozsiahle

hľadanie identity stalo signum temporis. Ďalším bol Vacek Pavel, ktorého prednáška *Hodnotová neutralita alebo edukácia v „bubline“ korektnosti* bola zameraná na rozbor rizík spojených s hodnotovo neutrálnym prístupom škôl a učiteľov, ktorý žiakom neposkytuje základné hodnotové ukotvenie. Vo svojom príspevku sa zamyslel aj nad dôvodmi, ktoré pri danej dostupnosti uveriteľných a overiteľných informácií prispievajú k ústupu od hodnotovo morálnych tém.

Za FHV UNIZA vystúpil so svojou prednáškou Dupkala Rudolf. Vo svojom príspevku s názvom *Pluralita hodnôt ako filozofický a edukačný problém* sa zamýšľal nad aktuálnym problémom migrácie a sním spojenými výzvami pre vzdelávanie a výchovu z filozofického hľadiska.

Po hlavných prednáškach a odbornej diskusii spojenej s jednotlivými príspevkami nasledovalo rokovanie v sekciách. V sekciách odzneli príspevky, ktoré riešili otázky plurality hodnôt z rôznych uhlov pohľadu. S prezentáciou každého príspevku bola spojená podnetná odborná diskusia, ktorá mnohokrát pokračovala aj počas prestávok, ktoré poskytli možnosť na výmenu skúseností a poznatkov v priateľskej a uvoľnenej atmosfére.

Počas celej konferencie panovala pokojná pracovná atmosféra. Výsledkom spoločných diskusií bolo smerovanie k potrebe vrátiť do školského vzdelávania hodnotovo orientované témy rešpektujúc pluralitu hodnôt a kultúr v súčasnej spoločnosti.

Vzdelávanie by malo žiakov podnecovať k spoznávaniu iných kultúr a ich hodnôt. Zároveň by však nemali zabúdať na svoju vlastnú kultúru a svoje hodnoty.

Táto konferencia a s ňou spojená diskusia dala zároveň podnet pre ďalšie možné diskusie, z čoho potom vyplynula možnosť realizácie ďalšieho ročníka konferencie na budúci rok, ktorá bude dúfame takisto podnetná a prínosná pre ďalšie výskumy v rozličných oblastiach výchovno-vzdelávacieho procesu.

Mgr. Jana Dzuriaková, PhD.

Katedra pedagogických štúdií

Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity

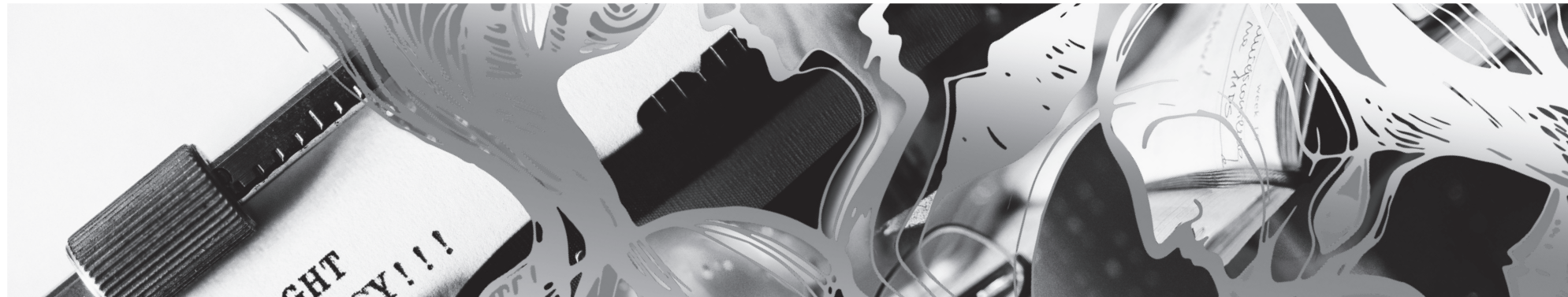
Univerzitná 1

010 26 Žilina

jana.dzuriakova@fhv.uniza.sk



Recenzia



Banáry, B. Hudobné kontexty.

Žilina : EDIS, 2016. 325 s. ISBN 978-80-554-1185-9

Katedra hudby Fakulty humanitných vied Žilinskej univerzity pod odbornou gesciou editora, prof. PhDr. Borisa Banáryho, CSc. pripravila vedeckú monografiu pod názvom Kontexty hudby. Rozsiahla a tematicky pestrá publikácia je rozdelená do štyroch tematických oblastí, pričom v každej z nich je prezentovaných niekoľko štúdií:

1. Hudobno-historický pohľad na skladateľské osobnosti
2. Hudobná história, teória a interpretácia;
3. Slovenská hudba v medzinárodnom kontexte;
4. Pedagogická interpretácia historickej hudby v kontexte súčasnej hudobnej pedagogiky a inovácie v školskej edukácii.

1. Hudobno-historický pohľad na skladateľské osobnosti

Do tohto tematického okruhu zaradili editori 4 príspevky. Celú monografiu otvára rozsiahla a mimoriadne erudovaná štúdiá Jany Lengovej *Ján Levoslav Bella a súborné vydanie jeho diela*. Za mimoriadne cennú považujeme kapitolu o kritickom vydávaní diel skladateľov vo všeobecnosti; na jednom mieste sa tu podávajú informácie, ktoré boli dosiaľ roztrúsené v mnohých štúdiách a ktoré nie sú ani pre odbornú verejnosť samozrejmé. Štúdiá prezentuje súčasný stav vydávania Bellovho diela a naznačuje množstvo práce, ktoré na tomto poli slovenskú muzikológiu ešte čaká.

Marianna Bárdiová nazvala svoj príspevok *Ján Levoslav Bella v kontexte cyrilometodskej tradície*. Príspevok M. Bárdiovej vyniká presnosťou a komplexnosťou prezentovaných údajov a môže tak slúžiť ako pramenný materiál pre ďalších výskumníkov na tomto poli. Okrem iného osvetľuje vzťah Bellu a biskupa Š. Moyzesa i Bellove názory na spoločné základy „slovenských spevov“ a gréckej hudby (s. 58). Bella zároveň radí, aby slovenskí skladatelia nepreberali všetko len od západu, ale majú sa „vracať sa k svojim špecifickým žriedlam“ – čím myslí slovenskú ľudovú pieseň a jej modálny charakter. Štúdiu vhodne dopĺňajú aj vhodne vybrané fotografie a notové ukážky (najmä rukopis J. L. Bellu).

Súčasná historiografia presúva svoju pozornosť aj na tzv. „malé dejiny“, ktoré doteraz často unikali jej pozornosti. Tento trend je zrejmy aj dvoch veľmi podnetných štúdiách Borisa Banáryho *Profil života a diela Františka Janečka* a *Miloslav Francisci a jeho prínos v oblasti operety*. Banáry sa dlhodobo venuje „zabudnutým“ skladateľom Kremnice a jej okolia a prispieva tak k zaplneniu „bielych miest“ slovenskej hudobnej histórie. Pre autora je typická precíznosť a komplexnosť prezentovaných informácií i výber

originálnych notových ukážok, napr. o úrovni skladateľského remesla F. Janečka nás viac ako verbálna analýza presvedčí rukopis jeho Fúgy CHABADA. Ukážky z partitúr M. Francisciho zase ukazujú slušnú úroveň orchestra, ktorý pracoval v amatérskych podmienkach a dokazujú aj, že libretá nemali ani poetickú ani dramatickú iskru. Napriek tomu by sme sa mali pokúsiť – aspoň vo vybraných ukážkach – sprístupniť v živých interpretáciách odkaz (nielen) týchto „zabudnutých“ skladateľov.

2. Hudobná história, teória a interpretácia

Túto sekciu otvára príspevok zahraničnej autorky M. Renat *Formovanie faktúry v poľských sonátach 20. stor. pre dvoje huslí*. Štúdiá prináša zaujímavé informácie o faktúre v hudbe a jej význame pre finálne vyznenie diela, demonštrujúc to na notových príkladoch.

Výborná je štúdiá Karola Medňanského *Sláčikové kvarteta Mikuláša Moyzesa v kontexte slovenskej hudobnej kultúry*. Medňanský, podľa nášho názoru, veľmi správne vyzdvihuje túto časť Moyzesovej tvorby za vrcholnú. Prejavujú sa v nej charakteristické znaky autorovho rukopisu, ktoré označuje ako:

1. vplyvy hudobnej histórie,
2. kontrapunktické skladateľské postupy,
3. ľudový hudobný element,
4. meditatívno-baladický prvok.

Aj to, že omnoho slávnejší syn autora, Alexander Moyzes, dodatočne neupravoval ani jedno kvarteto (na rozdiel od symfonickej tvorby), svedčí podľa Medňanského o vysokej kvalite komorných skladieb M. Moyzesa. Prežili sme obdobie, keď sa stará slovenská hudba považovala za menejcennú, za výplod učiteľov-amatérov, organistov a „venčekárov“. Dnes síce čoraz viac objavujeme jej hodnoty aj v kontexte s európskou hudbou, pod tlakom ekonomiky a uprednostňovania výlučne komerčných hľadísk hrozí však iné riziko, ktoré Medňanský dokladá myšlienkou D. Šostakoviča: „Až vtedy, keď sa na teba zabudne, si skutočne mŕtvý“ (s.156). Myslíme si, že štúdiá K. Medňanského výrazne prispieje k tomu, aby sa tak v prípade M. Moyzesa a jeho sláčikových kvartet nestalo.

František Turák pokračuje vo svojich muzikologických aktivitách v ceste, ktorú začal v monografii *Harmonický a formový rozbor skladieb klasickej hudby I.*, kde skúma skladby Lassa, Bacha a Beethovena. Do monografie Kontexty hudby prispel štúdiom *Ján Levoslav Bella: Predohra k 3. dejstvu opery Kováč Wieland*. Turák je prívržencom totálnej harmonickej analýzy, keď podrobuje funkčnému skúmaniu každý tón, niekedy bez rozlíšenia, či ide o harmonicke relevantné tóny alebo tzv. melodické (priťažné, striedavé, priechodné, anticipujúce...). Táto naša poznámka však nijako nespochybňuje legitimitu Turákovho prístupu. V každom prípade mu práve jeho totálny prístup umožňuje

dôkladnú a podľa nášho názoru objavnú analýzu Bellovej predohry, ktorá je postavená na ostinátnej basovej figúre a jej invenčnom harmonickom prehodnocovaní. Myslíme si, že tu prejavil Bella vysokú úroveň kompozičného majstrovstva, ktorú môžeme zrovnáť s vrcholnými dielami európskeho romantizmu. V tejto súvislosti súhlasíme s autorom, ktorý kritizuje interpretačnú prax pri uvádzaní tohto diela na Slovensku (1971), keď bola Predohra k 3. dejstvu zaradená na začiatok opery, nerešpektujúc tak príznačné motívy sprevádzajúce zmenu kováča Wielanda z hrdého na zlomeného muža v 3. dejstve. Rovnako je to s vynechaním celého úseku (od taktu 27 po 58), čo svedčí o nepochopení výstavby celej predlohy.

Michal Hottmar sa programovo už dlhší čas venuje lutne, jej konštrukcii, vývoju i tabulatúram. Do tejto publikácie prispel štúdiom *Historický vývoj lutny a jej tabulatúrny systém*. Autor ňou prispel do mozaiky, ktorá nám pomáha pochopiť starú slovenskú hudbu ako súčasť európskej hudby a zbaviť sa predsudkov, že tu pred r. 1918 nič nebolo. Štúdiá má však, podľa nášho názoru, príliš kompilačný charakter: k 21 stranám pôvodného textu, od čoho treba odpočítať rozsiahly poznámkový aparát pod čiarou a 5 strán fotografií a obrázkov, je pripojených 52 (!) odkazov na literatúru.

3. Slovenská hudba v medzinárodnom kontexte

Túto tematickú oblasť otvára štúdiá Renáty Beličovej *Egon Bondy a Požoň sentimentál. Slovenská hudobná postmoderna*. Autorka v nej považuje Egona Bondyho za inšpirátora hudby Mareka Piačeka a jeho spoluhráčov v Požoň sentimentál, ale aj v iných

súboroch (*Veni ensemble*). Domnievame sa, že hudobne na Piačeka a spol. ovplyvnil viac vplýval Astor Piazzola. Bondyho, ale aj Jirousa a „Plastikov“ treba hodnotiť predovšetkým v kontexte „podzemnej“, alternatívnej kultúry obdobia normalizácie; napokon kritické počúvanie vtedajších nahrávok to dokazuje. Problémom je práve nedostatok alebo úplná absencia zvukových dokumentov, ktoré by naše názory mohli potvrdiť alebo vyvrátiť. To, čo sa nám podarilo nájsť na portáli YouTube, nepotvrďuje Beličkovej nadšenie pre niektoré spomínané projekty (*Urban songs*). Hľadať (a nachádzať!!) v Bondyho „speve“ vulgárnych pražských pesničiek patriacich do krčiem 5. cenovej skupiny nejakú filozofiu, postmodernu a pod. vyžaduje naozaj zvláštny typ humoru a nulové hudobné nároky (*Máme na mysli piesne Měl jsem tři prsty... a Hřbitově, hřbitově*).

Napriek tomu považujeme za potrebné publikovať aj takéto príspevky. Beličková robí na tomto poli záslužnú prácu. Bolo by však potrebné pátrať aj po slovenskom undergrounde, aby sme neživilí mýtus o tom, že Slovensko bolo v boji proti totalite iba „príveskom“ Čiech. So znalosťou zákulisia je spracovaný príbeh prípravy a uvedenia opery *Posledný let* o M. R. Štefánikovi. Zaujímavé je porovnanie Bondyho scenára s výslednou podobou a dôvody, prečo realizátori napriek obdivu k Bondymu jeho návrhy nevyužili.

Juraj Ruttkay pokračuje v línii objavovania kultúrnej histórie Martina a jeho okolia. Tentoraz si vybral zabudnutého husľového virtuóza z Vrútok v štúdiu *Duci De Kerékjarto. Vrútocký husľový virtuóz na scéne v Spojených štátoch amerických vo svetle dobovej kritiky*. Išlo o vrútockého rodáka

Gyulu Aladára Józsefa de Kerékgyártó (slovensky by sme ho mohli nazvať Kolesár). Ruttkay na základe zápisu z matriky dokazuje miesto narodenia tohto virtuóza – svetobežníka a vyvracia tak, zrejme tendenčné, maďarské pramene, ktoré za miesto jeho narodenia označujú Budapešť. Autor sa v snahe o komplexnosť často utápa v množstve informácií, ktoré alebo vôbec alebo len okrajovo súvisia s témou štúdie. Zrozumiteľnosti štúdie rozhodne neprospievajú rozsiahle citáty v nemčine, francúzštine a angličtine – vrcholom je 37 riadková citácia o Duciho koncerte (s.243).

4. Pedagogická interpretácia historickej hudby v kontexte súčasnej hudobnej pedagogiky a inovácie v školskej edukácii.

Táto tematická oblasť obsahuje tri štúdiá. Autorkou prvej s názvom *Piesňová tvorba Jána Levoslava Bellu a jej uplatnenie v umeleckom školstve* je Emília Sadloňová. Autorka považuje Bellove piesne za „kľnot, ktorý v umeleckom školstve čaká na svoje objavenie“ (s.267). Vyzdvihuje ich význam pri školení mladých hlasov. Rozbory piesní sú doplnené vhodne vybranými notovými ukázkami. Štúdiu dopĺňa aj podrobný prehľad interpretov Bellových piesní.

Druhou štúdiom je práca Ivety Štrbák – Pandiovej *Diverzifikácia vokálnej pedagogiky a súčasný pohľad na nonartifciálny spev*. V úvode konštatuje autorka zaostávanie hudobného vývoja na Slovensku na začiatku 20. storočia. Za hlavný dôvod považuje absenciu profesionálneho umeleckého školstva, pričom ako prvú inštitúciu uvádza VŠMU v Bratislave (1949). Je to,

podľa nášho názoru, nepresné, pretože sa ignoruje význam a umelecká úroveň takých inštitúcií ako Konzervatórium v Bratislave (1919) alebo Hudobná a dramatická akadémia (1919) s riaditeľmi Milošom Rupelptom a najmä Fricom Kafendom. Myslíme si, že táto inštitúcia spĺňala všetky kritériá vysokoškolského vzdelania, veď sa aj v r. 1949 v podstate pretransformovala na VŠMU.

Autorka sa pokúša analyzovať postavenie modernej populárnej hudby (nonartifciálnej) v učebniciach Hv pre základnú školu (s. 275). K tomu máme zásadné výhrady: Predovšetkým hudobná výchova sa v 9. ročníku už nevyučuje, a tak sa tam ani nemôžu „sústredovať hudobné ukážky“ tejto hudby. Ak táto hudba aj bola prezentovaná iba v 9. ročníku, potom to vyžadovali vtedajšie osnovy predmetu a nie preferencie autorov učebníc. Na vyvrátenie námietky o absencii ukážok zo slovenskej populárnej hudby si stačí prelistovať súčasnú učebnicu Hv pre 7. ročník, detské tanečné piesne však nájdeme aj v nižších ročníkoch. A o tom, že deti spievajú aj v školách, dokonca chlapci v 9. ročníku sa môže autorka presvedčiť v projekte Supertrieda.

Za veľmi podnetné považujeme autorkine návrhy na zlepšenie úrovne výchovy „neoperného“ spevu, najmä preferencia slovného opisu pocitov pri tvorení tónov, precitovania, sebaovládania... Zvlášť treba vyzdvihnúť spracovanie prínosu vynikajúceho hudobníka Františka Tugendlieba v oblasti vokálnej pedagogiky

Antónia Ťahúň – Mendelová prezentuje v monografii štúdiu *Didaktické spracovanie historickej hudby s využitím*

audiovizuálnej techniky a multimédií v umeleckom školstve prostredníctvom hudobno-dramatických audioprojektov. V úvode analyzuje súčasný stav problematiky, pričom sa odvoláva na názor prof. Ferkovej, že „pre učiteľov ZUŠ býva využívanie audiovizuálnej techniky a multimédií stále považované za nevhodné, podporujúce podstatu hudby“. Tu by sa malo spresniť, že Ferková zrejme nenamieta proti vhodnosti technických vymožeností, ale varuje pred praxou, keď „kompozície“ vznikajú len stláčaním klávesov, klikaním počítačovej myši, najčastejšie metódou pokus - omyl. Preto za nevyhnutnú súčasť multimediálnych učební považujeme klaviatúru (keyboard) ako prioritu.

Ako produkt multimediálneho, resp. polyestetického prístupu uvádza autorka hudobno-dramatické projekty. Tu nám chýba odkaz na učebnice Hv, kde je množstvo takýchto projektov, ktoré využívajú rovnako základné ako základné umelecké školy.

Je sympatické, že autorka do štúdie zaradila aj konkrétny hudobno-dramatický projekt – scenár rozprávky O červenej Čiapočke. Východiskový veršovaný text však neposkytuje deťom priestor pre vlastnú tvorivosť, čo je podstatou tvorivej dramatiky. Hudobná zložka je redukovaná na veľmi jednoduchý popevok v hodný pre predškolský alebo mladší školský vek (najmä riekankový, osminový rytmus).

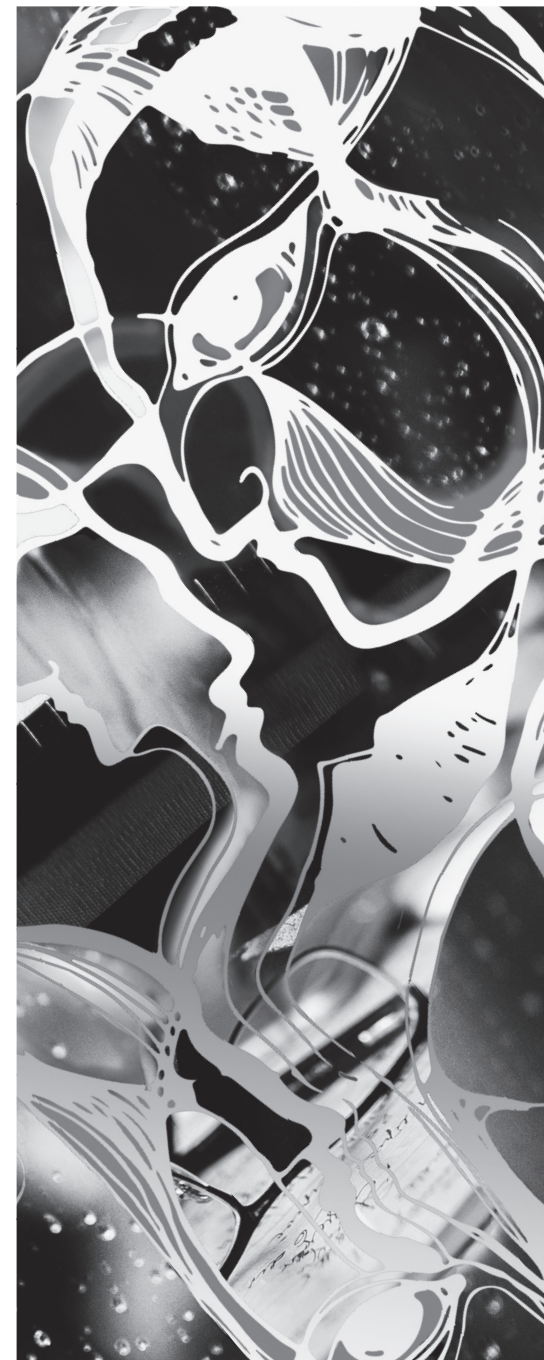
Následné fotografie displejov rôznych počítačových programov nemajú veľkú výpovednú hodnotu, omnoho preukázateľnejšie by boli audio ukážky, čo sa zrejme z technických dôvodov nedá v zborníku realizovať. V každom prípade však ide o inšpiratívne postupy a pre tvorivých učiteľov nebude problém nájsť si príslušné programy na internete.

Záver

Monografia *Kontexty hudby*, editovaná prof. PhDr. Borisom Banárom, CSc. je konzistentnou publikáciou, ktorá v sebe zahŕňa historické štúdie, rozbor skladieb i pedagogickú interpretáciu hudby. Prináša množstvo objavných faktov i inšpirácií na ďalší vedecký výskum. Je významným príspevkom vo vedeckom bádani, objasňovaní histórie hudby na Slovensku i jej oživovania.

Prof. Mgr. Belo Felix, PhD.

emeritný profesor UMB v Banskej Bystrici
Katedra hudobnej kultúry
Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
belo.felix@umb.sk



ACTA HUMANICA, ročník 14, 2017, 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 2017
Počet strán:	90 strán
Náklad:	50 výtlačkov

© Katedra pedagogických štúdií, FHV Žilinská univerzita v Žiline

ISSN 1336-5126

EV 1759/08