



ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE  
Fakulta humanitných vied

**KATEDRA PEDAGOGICKÝCH ŠTÚDIÍ**  
Žilina 2016

# 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 Kubiátko, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko

## **Širšia redakčná rada**

Jana Fančovičová, Trnavská univerzita v Trnave, Slovensko  
Bohumír Hulan, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko  
Zoltán Huszár, University of Pécs, Maďarsko  
Tomáš Kasper, Technická univerzita v Liberci, Česká republika  
Ágnes Klein, University of Pécs, Maďarsko  
Jaroslav Koťa, Univerzita Karlova v Prahe, Česká republika  
Jana Poláchová 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

# Obsah

## Predslov

---

## Štúdie

---

Špecifiká pedagogickej činnosti Bela Felixa ...**8**

Marianna Kološťová

Výchovné ťažkosti žiakov v školskom prostredí a možnosti sociálneho pedagóga pri ich riešení ...**21**

Katarína Cimprichová Gežová

Perspektívy budovania inkluzívnej kultúry vzhľadom na rozvíjajúce sa kompetencie učiteľov rešpektujúce žiacku diverzitu ...**39**

Renáta Polakovičová

Význam vzdelávania zamestnanců pracujících na částečný pracovní úvazek v kontextu rozvoje lidského kapitálu ...**56**

Ivana Němcová

Vybrané determinanty vplývajúce na motiváciu študenta pri vytváraní si vzťahu k prírodovedným predmetom ...**68**

Ján Štubňa

Výchova k manželstvu a rodičovstvu a koordinácia rodinnej a školskej výchovy ...**78**

Tomáš Turzák

## Recenzie

---

Poutois, J.-P., Desmet, H. L'éducation postmoderne. ...**92**

Helena Skarupská

Ritomský, A. Metodologické a metodické otázky kvantitatívneho výskumu. ...**95**

Eva Škorvagová

## Konferencie

---

Konferencie Primární prevence rizikového chování ...**98**

Mgr. Lucie Blašíková

# Predslov

Vážení čtenáři,

otevíráte první číslo „staronového“ časopisu *Acta Humanica*. Časopis *Acta Humanica* prošel v průběhu posledního roku redakčními úpravami, je spravován novou redakční radou a má rovněž nové obsahové zaměření a formální strukturu.

*Acta Humanica* je vědecký časopis, který přijímá všechny příspěvky z oblasti společensko-vědních disciplín zaměřených pedagogicky, to znamená řešících pedagogická témata. Časopis vychází 3x ročně ve slovenském/českém a anglickém jazyce.

V časopise mohou být publikovány teoretické a empirické studie, recenze, správy o konferencích, medailónky. Teoretické a empirické studie procházejí náročným recenzním řízením.

Ke změnám podoby našeho časopisu došlo z důvodu úsilí zkvalitnit jeho obsah i formu, aby co nejdříve splňoval požadavky na současné moderní odborné časopisy, které jsou uznávány pedagogickou veřejností a mají prestiž v oblasti vědecko-výzkumných aktivit.

V prvním čísle, které máte před sebou, jsou umístěny dvě teoretické studie, čtyři studie empirické, dvě recenze monografií a jedna zpráva z konference.

V první teoretické studii autorka reflektuje pedagogickou činnost emeritního profesora Bela Felixy s ohledem na tvorbu

podnětného prostředí a rozvoj tvořivosti. Ve druhém příspěvku je řešena úloha sociálního pedagoga při pomoci dětem a mládeži především v rámci primární prevence. Je zde akcentována závažnost řešení výchovných obtíží žáků, majících vzrůstající tendenci a posouvajících se do stále nižších věkových kategorií. Také první empirická studie se týká oblasti, která je v současnosti velmi aktuální, zabývá se otázkami rozvoje kompetencí učitelů respektujících žakovskou diverzitu a problematikou možného perspektivního budování inkluzivní kultury v základních školách. Druhou empirickou studií je pozornost čtenářů přenesena ze základního školství k podnikovému vzdělávání. Cílem příspěvku je poukázat na důležitost vzdělávání pro zaměstnance s částečným pracovním úvazkem a představení názorů zaměstnavatelů na možnost vzdělávání zaměstnanců s částečným pracovním úvazkem v Moravskoslezském kraji. Třetí empirická studie se vrací do střední školy a klade si za cíl prezentovat výsledky dvou experimentů ve středních školách ke zjištění vlivu vybraných determinant motivace zájmu studentů středních škol o přírodní vědy. Ve čtvrtém empirickém článku je diskutována výchova k manželství a rodičovství s ohledem na koordinaci rodinné a školní výchovy. Vzájemná kontinuita rodinné a školní výchovy je akcentována.

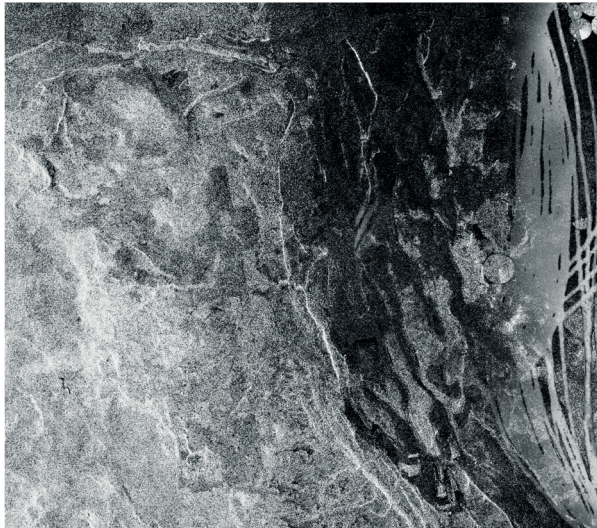
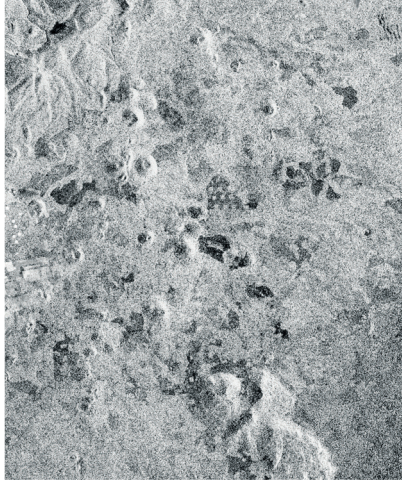
Na teoretické a empirické studie navazuje recenze odborné knihy *L'education postmoderne*, která vyšla poprvé již v roce

1996 a jak říká autorka, reflektuje situaci v oblasti výchovy ve francouzsky mluvících zemích – Francii a Belgii. Objektem této recenze je již třetí vydání knihy. V knize jsou hledány odpovědi na otázky proměny západní společnosti v době postmoderní v souvislosti se směřováním výchovy tak, aby odpovídala současným potřebám. Do oblasti kvantitativního výzkumu nahlíží druhá recenzentka, když hodnotí *Metodologické a metodické otázky kvantitativního výzkumu*. Za hlavní přínos knihy považuje řešení problematiky projektování psychologického výzkumu. Publikace je ovšem inspirativní i pro další odborníky pracující mimo psychologii.

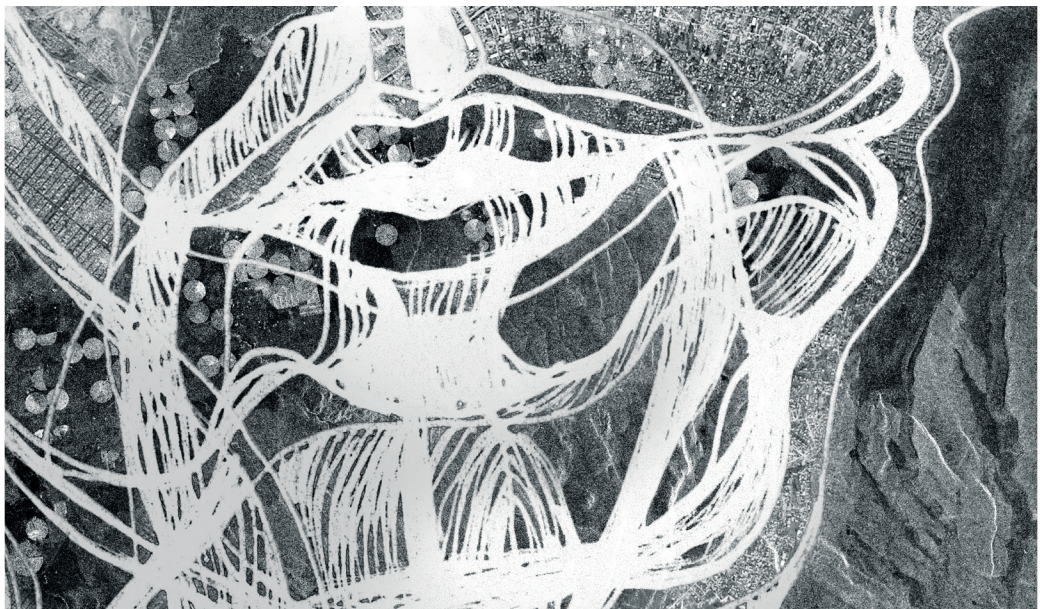
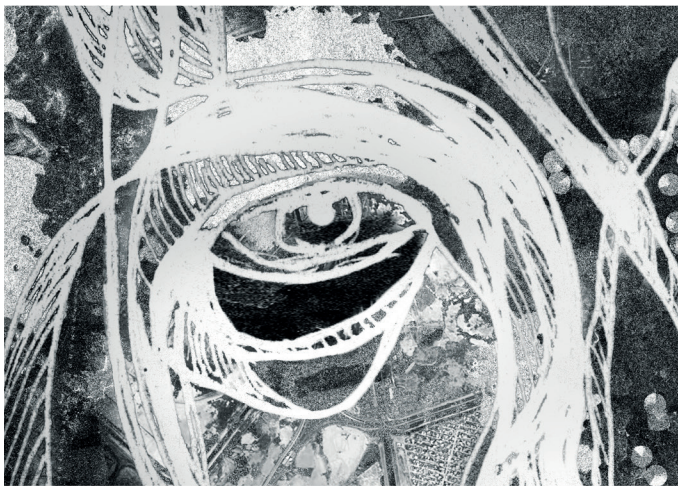
Jako poslední v tomto čísle časopisu Acta Humanica je uvedena správa z mezinárodní konference Primární prevence rizikového chování v Praze, konkrétně ve dnech 9. – 10. 11. 2015. Jednalo se již o XII. ročník mezinárodní konference, která byla pořádána pod záštitou Kliniky adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecné fakultní nemocnice v Praze. Téma konference souvisí s příspěvkem se sociálně a speciálně pedagogickou tematikou, které jsou v časopise zveřejněny.

Na závěr editoriału bych ráda uvedla, že se redakční radě podařilo sestavit první číslo časopisu Acta Humanica z příspěvků, které mají k sobě tematicky blízko, protože se všechny týkají pedagogiky, kterou nahlíží z hlediska nejbližších s pedagogikou spolupracujících věd: sociální pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie.

Příjemné čtení přeje Helena Grecmanová.



# Štúdio



# ŠPECIFIKÁ PEDAGOGICKEJ ČINNOSTI BELA FELIXA

## SPECIFICS OF BELO FELIX'S PEDAGOGICAL ACTIVITY

**Marianna Kološtová, Univerzita Mateja Bela, Slovensko**

**Anotácia:** Príspevok reflektuje špecifiká pedagogickej činnosti emeritného profesora Bela Felixu ako vysokoškolského pedagóga, podnetné prostredie rozšírenej hudobnej výchovy a tvorivé aktivity vo vysokoškolskom prostredí.

**Kľúčové slová:** pedagogická činnosť, tvorivá dramatika, hudobné divadlo, hudobné dielne.

**Abstract:** The paper reflects on the specifics of Belo Felix's pedagogical activity as the university teacher, inspiring environment of extended music education and creative activities in the university environment.

**Keywords:** pedagogical activity, creative drama, music theater, music workshops

V tejto štúdií bude našou snahou reflektovať špecifiká pedagogickej činnosti Bela Felixu ako vysokoškolského pedagóga, jeho osobitý esprit človeka za (i pred) katedrou obklopeného študentmi nesporne učaroval všetkým, ktorí ho mali možnosť poznať, či to boli študenti odborného štúdia učiteľstva hudobnej výchovy (umenia) alebo študenti predškolskej a elementárnej pedagogiky a primárneho stupňa. V septembri 1991 nastúpil ako interný pracovník na Katedru hudobnej výchovy Pedagogickej fakulty v Banskej Bystrici s orientáciou na 1. stupeň ZŠ. Spočiatku vyučoval hru na klavíri a hudobnú teóriu. Jeho prvoradou ambíciou bolo odovzdať študentom nielen teoretické poznatky, ale

aj prístup, ktorý by oni sami mohli neskôr uplatniť v praxi. V tomto smere mal dozaista výhodu, oproti ostatným kolegom, ktorí vyšli priamo z akademického prostredia, veď sedemnášť rokov praxe na základnej škole a ďalších trinásť rokov v mimoškolskom prostredí mu umožňovalo uplatniť širokospektrálne skúsenosti a zručnosti verifikované praxou a začleniť ich do prípravy a vzdelávania budúcich učiteľov. Prešiel obrovskou školou praxe a jeho hudobno-pedagogické krédo aj počas pôsobenia na vysokej škole vychádza a smeruje k nej: „*Nikdy sa nevzdať permanentnej práce so študentmi, kde sa formujú partnerské vzťahy a učiteľ je primus inter pares – prvý medzi rovnými; motivovať*





*študentov pre prácu a nadšenie z nej, ktoré môžu získať len od rovnako nadšeného a zaniieteného pedagóga; poskytnúť im hlboký zážitok z hudby, ktorá je okolo nás, ale aj v nás a ktorú spoločne dokážu vytvoriť; vybudovať u nich solídny teoretický základ, ktorý im umožní v praxi reflektovať to, čo sa naučili v škole<sup>1</sup>“.*

## **1 Teoreticko – filozofické východiská: tvorivá dramatika**

Je signifikantné pre situáciu v (česko) slovenskom školstve v 70. a 80. rokoch minulého storočia, že Felix nenachádzal podnety na oživenie hudobnej výchovy v školskom, ale mimoškolskom prostredí. Prispel k tomu aj jeho odchod zo školy v roku 1977 a zamestnanie sa v dome pionierov a mládeže. Tu jednak začína intenzívnejšie komponovať najmä pre deti a nadväzuje spoluprácu s na tú dobu progresívnym autorom detských divadelných hier Eduardom Drienkom. Dostáva

sa do komunity, ktorá bola výrazne ovplyvnená anglickou tvorivou dramatikou (Drama In Education), vychádzajúcej z pragmatickej filozofie a zážitkového učenia J. Deweyho a prostredníctvom lektorov detského divadla Mgr. art. Brigity Koppovej, no najmä PhDr. Jaroslava Černého sa zoznamuje s prácami angloamerických autorov ako W. Ward, P. Slade, B. Way. Tu však nachádza rozpor: zatiaľ čo v rovine tvorby textov, dialógov, kostýmov sú deti rovnocennými partnermi dospelých a spolu vytvárajú scenár a neskôr aj inscenáciu, v hudobnej rovine sa tvorivosť detí obmedzuje na „výrobu“ scénických zvukov a samotná hudba je väčšinou len reprodukciou z magnetofónových pásov, alebo ju „zvonku“ dodávajú skladatelia. Za svoj cieľ si teda kladie zrovnoprávniť hudbu v tvorivej dramatike tak, aby sa jej spolutvorcami stali deti, a to v rovine scénickej hudby i tvorby piesní. Priestor na takéto inovácie si vytvoril v Detskom divadelnom súbore ATĎ. pri ZUŠ v Žiari nad Hronom, kde pracuje ako externista na literárno-dramatickom oddelení. Spolu s režisérkou a scenáristkou Irenou Novotnou a s deťmi zo súboru vytvárajú scénické pásmo z veršov Daniela Heviera *Kráľ naháňa kráľika*, s ktorým vystupujú ako hostia na Celoštátnej prehliadke detskej dramatickej tvorivosti Zlatá priadka 1986 v Šali. Súčasťou prehliadky je i odborný seminár venovaný otázkam hudby v tvorivom detskom divadle. Felix tu formou tvorivej dielne prezentuje v praktickej práci s učiteľmi – vedúcimi detských divadelných súborov svoje názory a metodické postupy, ktoré potom prvýkrát formuloval v odbornom periodiku Javisko (1986) v štúdiu Hudobná zložka v divadle hranom deťmi. Zástoj Bela Felixa v tvorivom

detskom hudobnom divadle na Slovensku komentuje vtedajšia metodička pre detské divadlo NOC v Bratislave Mgr. art. Brigita Koppová v štúdií O detskom divadle v uplynulom tisícročí (Javisko, 2007/1) takto: „V 80. rokoch sa o dramatickej výchove v rámci školy ešte nehovorí, ba ani nesníva. S týmto termínom pracujeme iba my, ktorí sa zaoberáme detským divadlom. V 90. rokoch sa slovník učiteľov obohacuje o ďalšie o pojmy – tvorivá dramatika a dramatická hra. Pre modernú pedagogiku a psychológiu sa otvárajú dvere k objavovaniu a skúmaniu prastarého fenoménu, akým je tvorivá hra. V tejto súvislosti predstavuje detské divadlo iba jeden z jej prejavov ale, ako sa ukazuje v spätnej väzbe na dieta, ten najpôsobivejší. Ale o tom už hovoril kedysi dávno v Blatnom Potoku aj Ján Amos Komenský. Som presvedčená, že by sa veľmi potešil, keby sa dozvedel, že zásluhou Bela Felixu sa princíp „schola ludus“ uplatňuje aj v takej zložitej sfére, akou je hudobná výchova, ba dokonca v prelínaní hudobnej a výtvarnej výchovy“. Z iniciatívy NOC vychádza v roku 1987 unikátna príručka Druhá múza detského divadla, ktorej úspech vyprovokuje autora Bela Felixu na napísanie ďalšej Maľovaná hudba – znejúci obraz.

V 2. vydaní odbornej monografie Druhá múza detského divadla charakterizuje Felix situáciu v chápaní hudby medzi vedúcimi detských divadelných súborov takto: „Väčšina vedúcich súborov a pedagógov nemala v tej dobe s aplikáciou tvorivej dramatiky v detskom hudobnom divadle nijaké skúsenosti. Preto hudobno-dramatické dielne nechýbali na žiadnej vrcholovej prehliadke a mali svoje stále miesto aj v programe tvorivých dielní

v Zálesí, Martine, Šali. Všetky tieto aktivity boli dôsledne zamerané na rozvíjanie tvorivosti účastníkov v praktických činnostiach, na zmenu postoja od „Ja to neviem“ cez „Môžem to skúsiť“ až k presvedčeniu „Dokážem to!“ Od úlohy pasívneho, často skeptického pozorovateľa k uvoľnenému, nadšenému a aktívnemu spolupracovníkovi a spolutvorcovi.“ (Felix, 1996, s. 8).

Koncom 80. rokov Felix formuluje svoje princípy tvorby a výberu hudby v detskom divadle a funkciu hudby v tomto žánri; oboje precizuje a publikuje v Javisku (2008/4), ale najmä v publikácii Hudobno-dramatické činnosti na základnej škole (Felix, 2013). Aká teda má byť hudba v tvorivom detskom divadle, pýta sa Felix?

Predovšetkým by to mala byť hudba, v ktorej rezonuje tvorivý duch detskej dramatickej hry, teda vychádzajúca zo spoločnej improvizácie detí, ich individuálneho vkladu do finálneho riešenia. Ak uznáme za legitímne, že režisér (často súčasne vedúci) pracuje na inscenácii spoločne s deťmi, potom sa aj hudobník musí inšpirovať z tohto prameňa.

Potom to musí byť hudba, ktorá je inšpirovaná hrou samotnou, jej textom, náladou, prostredím, v ktorom sa odohráva. Vnútorne spojená s predlohou. Najlepšie sa to môže podariť originálnej, komponovanej hudbe, pričom treba rešpektovať interpretačné možnosti detí. Pritom, na základe osobných skúseností, upozorňuje Felix na úskalí kompozičnej „objednávky“, keď si skladateľ preštuduje libreto a prípadné režijné poznámky a skomponuje hudbu, ktorá často nerešpektuje možnosti detského kolektívu a nie je

prístupná nijakej korekcii ani tvorivým nápadom. Hudba by mala vždy vznikáť medzi deťmi a v procese skúšok sa postupne fixovať do finálneho tvaru. Teda zápis skladby by nemal byť na začiatku, ale až na konci tvorivého procesu (2008).

Od roku 1986 sa prvýkrát v štúdiu Hudobná zložka v divadle hranom deťmi (1986) zaoberá otázkami funkcie hudby (nielen) v detskom divadle. Postupne precizuje svoje názory, vychádzajúc zo svojej praxe i praxe detského divadla a publikuje ich v ucelenej podobe v Druhej múze detského divadla (1996). Hudba (nielen) v detskom divadle má tieto funkcie:

- prostriedok na ilustráciu deja, prostredia
- prostriedok na štylizované vyjadrenie reálnych zvukov
- prostriedok na vyvolanie psychických stavov
- prostriedok charakterizácie prostredia, postavy či skupiny postáv, podčiarknutie určitej myšlienky v inscenácii
- kontrapunktický protiklad deja
- prostriedok na posúvanie dramatického deja (Felix, 1996, 2013).

Súčasne sa Felix zamýšľa nad tým, čo prináša tvorivá dramatika do prostredia školy. Aj keď svoje závery vyvodzuje z praxe detského divadla, myslíme si, že ich možno zovšeobecniť na celý proces edukácie v škole:

1. Teatralizácia – uplatňovanie niektorých prvkov divadla najmä pri motivácii, ale aj v ostatných fázach vyučovacej hodiny;

2. Preferencia zážitku – vytváranie takých pedagogických situácií, keď sa určitá činnosť stáva vnútornou potrebou, nevyhnutnosťou;
3. Konflikt – ako základ drámy, hýbateľ deja, katalyzátor myšlienok. Vo vyučovacom procese konflikt názorov;
4. Multimediálny charakter – divadlo je synergiou rôznych médií a to sa prenáša aj do edukácie, kde spolupôsobia podnety zrakové, sluchové, hmatové, čuchové, verbálna i non-verbálna komunikácia;
5. Tímový charakter práce – divadlo je tímová práca a výsledok nezávisí od výkonov „hviezd“, ale od vzájomnej kooperácie, rešpektu a dôvery všetkých zúčastnených;
6. Zdieľanie (sharing) – tvorivá dramatika síce exponuje zážitok ako jedinečnosť, ale súčasne vytvára priestor na spoločné prežívanie, zdieľanie individuálnych zážitkov, vnútorných pocitov. Dieťa (účastník) sa otvára smerom k skupine, hovorí o sebe, učí sa počúvať iných a zdieľať ich pocity a názory. Tým sa socializuje.

Koncom 80. rokov potom Felix spolu s Lýdiou Janákovou realizujú vo vtedajšom Mestskom dome detí v Banskej Bystrici synestetický projekt Maľovaná hudba – znejúci obraz, kde dokazujú, že tvorivá dramatika a jej metódy sa nevzťahujú iba na detské divadlo. Svoje skúsenosti a názory publikujú v rovnomennej knihe (1992).

Takto pripravený a s vyprofilovanými názormi na aplikáciu tvorivej dramatiky v detskom divadle sa B. Felix vracia

po úspešnom konkurze v roku 1991 do prostredia školy (zo školy do mimoškolského zariadenia odišiel v roku 1977), tentoraz ako odborný asistent na Katedre hudobnej výchovy Pedagogickej fakulty v Banskej Bystrici.

## **2 Rozšírené vyučovanie hudobnej výchovy – podnety a impulzy**

Jeho ďalšie smerovanie – orientácia na tvorivé dielne a hudobné divadlo – neprišlo okamžite. Množstvo aktuálnych podnetov k premýšľaniu o nových koncepciách v oblasti intencionálnej hudobnej výchovy získal koncom 80. rokov ako spolupracovník profesorky Evy Langsteiновой<sup>2</sup> pri realizácii rozšíreného vyučovania hudobnej výchovy na ZŠ Kuzmányho v Banskej Bystrici<sup>3</sup>. Prizvanie k spolupráci na tomto jedinečnom projekte bolo pre Bela Felixu „fascinátorom“, mocným impulzom pre aplikovanie skúsenosťou a praxou nadobudnutých vedomostí a zručností, ktoré čerpal predovšetkým z prostredia anglickej tvorivej dramatiky (drama in education) snažiac sa o ich uplatnenie v školskej hudobnej edukácii. Detská opera hudobného skladateľa Vladimíra Gajdoša V širom poli zámoček, ktorá sa vyučovala v 4. ročníku na ZŠ s rozšíreným vyučovaním hudobnej výchovy, ho nadchla natolko, že sa rozhodol prikročiť k obdobnej aktivite. S časovou dotáciou jednej vyučovacej hodiny týždenne participoval spolu so žiakmi na vytvorení hudobného divadla s využitím detskej hudobnej tvorivosti. Tak sa zrodil detský muzikál *My, vrabčiaci*, podľa autorskej predlohy Jordana Radičkova. „Pri práci na tomto projekte sme vychádzali z princípov tvorivej dramatiky, deti

spolupracovali na scenári, pesničkách, na ich úpravách. Projekt sa v procese finalizácie rozrástol do ďalšieho ročníka, pribudla spolupráca s choreografom a profesionálnym režisérom a pôvodne školský muzikál získal hlavnú cenu na celoštátnej prehliadke detského divadla v Žiline. V rámci experimentu pracovali deti z nižších ročníkov postupne na muzikáloch *Ženich pre slečnu myšku* a *Harlekýn*. Vo všetkých projektoch si vyskúšali prácu v divadle, ktoré 'spieva, hrá a tancuje' a priniesli do ich realizácie mnoho svojich vlastných nápadov“ (Felix, 2002, s. 74). Detský muzikál sa stal mimoriadne úspešným a obľúbeným nielen u žiakov rozšíreného vyučovania hudobnej výchovy, ale aj u študentov Pedagogickej fakulty v Banskej Bystrici, ktorí ho – v rámci predmetu Hudobné divadlo – starostlivo naštudovali a s úspechom prezentovali na viacerých základných školách v meste. Projekt rozšíreného vyučovania hudobnej výchovy inicioval o. i. vznik nových umelecky celostnejšie koncipovaných projektov pedagogického zamerania v školskom i mimoškolskom prostredí. Pokračujúcou tvorivou spoluprácou s detským divadlom v nových projektoch si Belo Felix naďalej overoval bohaté skúsenosti z uplatňovania metód tvorivej dramatiky v hudobnej zložke detského divadla, neúnavne hľadal možnosti jej aplikovania v školských podmienkach a anticipoval formu a spôsob jej etablovania vo vysokoškolskom prostredí.

## **3 Nevyhnutnosť realizácie tvorivých aktivít vo vysokoškolskom prostredí**

V čase Felixovho nástupu na pozíciu vedúceho katedry hudobnej výchovy (koncom 90. rokov) sa vytvorili priaznivé

podmienky pre inováciu študijných programov, predmetov a ich garantovanie, ako aj pre akreditovanie nových študijných programov. Jeho snahou bolo začleniť do konceptu prípravy a vzdelávania budúcich učiteľov hudobnej výchovy a učiteľov 1. stupňa ZŠ predmety, ktoré (podľa jeho názoru) najlepšie vyhovovali profilu absolventa hudobnej výchovy, dopĺňali a vyvažovali už tak dosť jednotvárný profil prevažne teoreticky orientovaných disciplín. Potrebu odvážnejšej koncepcie študijných programov<sup>4</sup> v zavedení hudobno-praktických disciplín na pedagogických fakultách v Čechách a na Slovensku predznačili závery Asociácie dekanov pedagogických fakúlt v ČR a SR, argumentovať môžeme obsahom charty a závermi európskych kongresov EAS, taktiež závažným dokumentom Európskej komisie Umelecké a kultúrne vzdelávanie v školách v Európe (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2010). Štúdia o. i. upozorňuje na to, že všetky národné koncepcie rutinne zdôrazňujú dôležitosť kultúrnej dimenzie a potreby podporovať umelecké a kreatívne potreby mladých ľudí. V skutočnosti je status a zabezpečovanie umenia vo vzdelávaní menej dôležité. Preto by bolo potrebné zvážiť počiatočnú prípravu učiteľov na vyučovanie umeleckých predmetov a zvážiť opatrenia pre ich sústavný profesionálny rozvoj, umožniť učiteľom umeleckých predmetov aktualizovať svoje znalosti a rozvíjať svoje zručnosti. Ďalšia štúdia o Vplyve kultúry na kreativitu (KEA European Affairs, 2009) identifikovala vzdelávanie učiteľov ako jednu z prioritných oblastí, ktorú je potrebné zlepšiť, aby sa vytvorilo v školách kreatívne prostredie. V dokumente sa zdôrazňuje, že aj všeobecne zameraní, aj špecializovaní

učitelia umeleckých predmetov musia získať profesionálne umelecké zručnosti, týkajúce sa vyučovania umeleckých predmetov. Potrebu aktualizovať obsah, inovovať metódy práce vo vysokoškolskej príprave učiteľov, uplatňovať dôslednú integráciu všetkých predmetov výučby v štúdiu učiteľstva hudobnej výchovy vo svojich prácach zreteľne akcentujú Jenčková, Langsteinová, Kodejška a i. Predpokladaným výsledkom by mala byť integrácia perцепčných, interpretačných a kreatívnych aktivít v logických súvislostiach a s diferencovanými požiadavkami na individuálne dispozície žiakov (Jenčková, 2011).

V naznačených kontextoch Belo Felix anticipoval požiadavku začleniť do vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov inovatívne predmety, ktoré by svojím charakterom a kreatívnym potenciálom iniciovali všestranné tvorivé činnosti a reflektovali potreby praxe. A tak sa v štruktúre predmetov objavili nové disciplíny: hudobné divadlo, hudobné dielne, polyestetický seminár (praktikum), hudobno-dramatické (tvorivé) dielne, hudobno-vizuálne inšpirácie, umenie v edukácii, populárna hudba.

V ďalšom období svojho pedagogického pôsobenia na vysokej škole v odbornom štúdiu prednášal harmóniu i ľudovú pieseň (hudobný folklór), populárnu hudbu, viedol semináre klavírnej improvizácie, harmonizácie piesní; no predovšetkým sa už ako skúsený odborník v oblasti tvorivej dramatiky a detského divadla etabloval vo vysokoškolskom prostredí (v odbornom štúdiu, v príprave učiteľov primárneho stupňa i predškolskej a elementárnej pedagogiky). Pri výučbe

harmónie bolo jeho cieľom prehĺbiť a rozšíriť poznatky študentov z tohto predmetu, rozvinúť ich harmonické cítenie, schopnosti harmonickej analýzy, obohatiť ich vedomosti tak, aby si osvojili základy funkčnej harmónie, aby získali zručnosti pri konštrukcii a spájaní akordov, aby ovládali základy kontrapunktu, nadobudli istotu pri harmonickom a kontrapunktickom rozbere skladieb. V hudobnom folklóre bolo jeho cieľom naučiť študentov zapísať a klasifikovať ľudové piesne, zveladiť ich vedomosti tak, aby si osvojili typické tonálne, rytmické, formové a inštrumentálne atribúty slovenského folklóru, získali všeobecný prehľad o svetovom folklórnom smerovaní. V populárnej hudbe bolo jeho snahou rozvinúť schopnosti študentov vyhľadávať i v tomto žánri hodnoty a viesť k ich poznávaniu aj žiakov, rozšíriť ich vedomosti tak, aby si osvojili prehľad o najdôležitejších štýloch, interpretoch, skladateľoch a dielach, aby získali zručnosť interpretovať skladby širokej škály džezovej, tanečnej i rockovej hudby. V improvizácii sledoval prehĺbiť schopnosti študentov v oblasti aplikovanej harmónie, naučiť ich základné modely harmonických sprievodov dur – mol a modálnych tónin, nábrať zručnosť v nástrojovej štylizácii sprievodov piesní, v horizontálnej i vertikálnej harmonizácii a v hre podľa akordických značiek. Felixovým cieľom bolo v kolektívnych predmetoch hudobné divadlo, polyestetické praktikum, hudobné dielne, hudobno-vizuálne inšpirácie rozvinúť kreatívne schopnosti študentov, transformovať literárnu predlohu do podoby libreta a integrovať jednotlivé zložky hudobného divadla do kompaktného celku. Rozšíriť ich vedomosti tak, aby si dostatočne osvojili prácu s hudobno-dramatickými

konceptmi v učebniciach hudobnej výchovy pre ZŠ a získali zručnosti vo vytváraní hudobnej zložky, aranžovaní hudby. Aby si dôkladne osvojili filozofiu polyestetickéj výchovy v umení, najmä v hudbe a naučili sa aplikovať ju v hudobno-edukačnom procese, aby dokázali rozvinúť svoje schopnosti pri vytváraní polyestetických projektov a získali zručnosti s modernými informačno-komunikačnými technológiami. Aby si formou zážitkového učenia osvojili obsah učebníc hudobnej výchovy v primárnom a nižšom sekundárnom vzdelávaní, vyskúšali si metódy rozvíjania tvorivosti (aj uplatnením algoritmu tvorivých hudobných činností), nabrali zručnosti v skupinovej práci pri hudobno-dramatických aktivitách a vo vytváraní hudobno-dramatických projektov. Aby rozšírili svoje poznatky z dejín umenia a hudby, rozvinuli svoje schopnosti synergie znásobiť svoje zážitky pri spoločnej práci, s cieľom získať schopnosť vytvoriť a obhájiť vlastné projekty.

Za zmysluplné a pre študentov obohacujúce považujeme verejné prezentácie komponovaných hudobno-edukačných a polyestetických programov, ako aj vizuálno-akustických a interaktívnych projektov. Ako vysokoškolský pedagóg v intenzívnej spolupráci s docentkou Máriou Strenáčikovou sa snažili v predmete Umenie v edukácii uviesť prichádzajúcich študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika do sveta hudby. Zoznámili ich s ľudskými stránkami hudobných skladateľov, s netradičnými podobami známych skladieb, predstavili im edukačné programy L. Bernsteina, I. Hurníka, W. Marsalisa, opery ako komplexného polyestetického diela tak, ako sa prezentujú na festivale v Glyndenbourne

(Bizetovu Carmen, Händlovu Teodoru...), ukázať im, že aj oni sa môžu podieľať na tvorbe hudby. „*Nie, nevzdali sa svojho rocku, blues, metalu či techna, ale boli ochotní počúvať aj niečo iné a diskutovať o tom... Ale najhlbší zážitok mali z toho, keď sme spolu na hudobných dielňach ‚komponovali‘. Hľadali sme rytmus zakliaty v textoch básní, zhudobňovali sme verše, vytvárali sme hrou na tele a na detských nástrojoch zvukové obrazy prírodných elementov, charakteristiky postáv, rytmické sprievody piesní*“ (Felix, 2015, s. 24). Preukázateľným výsledkom spoločného muzicírovania bolo, že sa na predmet Hudobné dielne hlásili takmer celé ročníky študentov štúdia učiteľstva nielen primárneho stupňa, ale aj odborného štúdia hudobnej výchovy.

#### **4 Hudobná dielňa vo vysokoškolskej príprave učiteľov**

Všetky divadelné skúsenosti aplikoval Belo Felix aj v prostredí vysokoškolskej prípravy učiteľov na PF UMB v Banskej Bystrici. Aj tu, hoci išlo o študentov odboru hudobná výchova, ktorí majú (v prípade študentov primárneho vzdelávania skôr nemajú) hudobné vzdelanie a ovládajú (resp. ovládajú čiastočne, príp. neovládajú) hru na hudobných nástrojoch, sa potvrdilo, že ich prístup k riešeniu tvorivých úloh bol v porovnaní s účastníkmi divadelných dielní prakticky totožný. To ho priviedlo k záveru, že postupnosť obsahu bude rovnaká pre študentov učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ, študentov odboru hudobná výchova i žiakov ZŠ. Rozdielna bola iba rýchlosť, s akou mohli postupovať.

#### **5 Hudobná dielňa v preferenciách študentov primárneho vzdelávania**

Za predzvesť hudobných dielní (spočiatku v špecializačnom štúdiu hudobnej výchovy) môžeme považovať *hudobné praktikum*, ktoré v učebnom pláne špecializácie figurovalo v rokoch 1993-1997 s jednohodinovou dotáciou. Orientovalo študentov na praktickú aplikáciu poznatkov z oblasti harmónie (harmonizácia melódie, viachlasná úprava piesne), hudobných foriem (analýza, individuálne pokusy o kompozíciu jednoduchších foriem), inštrumentácie (detské nástroje, aranžmány ľudových a umelých piesní) s prvkami hudobno-dramatickej syntézy. *Hudobné divadlo* bolo nepovinným, resp. výberovým predmetom, s dvojhodinovou dotáciou, obsahom ktorého boli hudobno-dramatické činnosti a výstupom verejná prezentácia libreta, spravidla z učebníc hudobnej výchovy pre ZŠ.

*Hudobné dielne* boli na oboch typoch štúdia (v príprave učiteľov pre primárne a sekundárne vzdelávanie) povinne voliteľnými predmetmi. Od ak. roka 1998/99 sme ich registrovali v učebnom pláne pre prípravu učiteľov 1. stupňa ZŠ s jednohodinovou dotáciou. Nadväzovali na učebnice hudobnej výchovy a integrovali sa v nich hudobné činnosti s prvkami dramatickej výchovy. Dôraz sa kládol na rozvíjanie kreativity študentov, na vypracovanie a prezentáciu vlastných projektov. V roku 2001 sa tento predmet nevyučoval, došlo naskôr k prerušeniu kontinuity, opätovne s jednohodinovou dotáciou bol zavedený do učebného plánu PF od r. 2002 v 2. ročníku Bc. štúdia. Od ak. roka 2005/06 už so zvýšenou

periodicitou (v každom semestri Bc. štúdia) a s dvojhodinovou dotáciou. V Mgr. štúdiu učiteľstva pre primárne vzdelávanie sa od roku 2008 vyučoval PV predmet *Hudobno-dramatické dielne* s 2-hodinovou dotáciou, od roku 2009 ako PV predmet *Hudobné dielne* – vyučovaný formou seminára v dvojhodinových týždňových intervaloch v 3. ročníku v zimnom semestri. Cieľom predmetu bolo uplatniť vedomosti nadobudnuté v predmetoch hudobnej edukácie, rozvinúť inštrumentálne zručnosti, vedieť uplatňovať zážitkové učenie a využívať metódy tvorivej dramatiky. Do stručnej osnovy predmetu patrili – hra v hudobnej výchove ako motivačný prostriedok a edukačná metóda, spracúvanie piesní pre materské školy, inštrumentácia a vytváranie partitúr, vokálna a inštrumentálna improvizácia, melodizácia básnických textov a polyestetické projekty.

Od akademického roka 2002/03 realizujeme na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici – v nepravidelných intervaloch prieskumy zamerané na hudobnú edukáciu v príprave učiteľov primárneho vzdelávania, kde o. i. zaraďujeme aj – u študentov mimoriadne obľúbené – tvorivé hudobné dielne. Na základe výsledkov prieskumu, ktorý sme pilotne uskutočnili v roku 2003 (analýzou výsledkov čiastkových modelov aj v rokoch nasledujúcich) – na vzorke poslucháčov končiacich ročníkov Bc. i Mgr. štúdia sa nám jednoznačne potvrdila vhodnosť a aktuálnosť zaradenia tohto segmentu edukačívnej práce do vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov. Vzhľadom na vysoké percento úspešnosti (dlhodobo verifikované naším prieskumom) zostali v kategórii povinne

voliteľných predmetov dodnes – *hudobné dielne*, ako nevyhnutné kontinuum zachovania rovnováhy k teoreticky orientovaným predmetom. „*V hľadaní a odkrývaní ciest na sprístupnenie hudby deťom považujem(e) formu hudobnej dielne za nenahraditeľnú. Prostredníctvom nej deti akoby opúšťali priestory školských tried, stavajúc si nový svet, v ktorom sa môžu s hudbou hrať, experimentovať, improvizovať, vstupovať do nej ako rovnocenný partner, zažívať krásny pocit z vlastnej tvorivosti. Preto by mali mať trvalé a nezastupiteľné miesto v hudobnej výchove na základných školách, ale aj vo vysokoškolskej príprave učiteľov*“. (Felix, 2013, s. 22). Úsilie takýchto pedagógov by malo byť vysoko cenené, najmä za situácie, že dnešný študent v bipolárnom procese nie je ideálnym spolutvorcom „hudobnej dielne“, v ktorej sa deje niečo zmysluplné a krásne... Je ovplyvnený životnou realitou silných až agresívnych impulzov komerčnej kultúry, ktorá samovoľne ovplyvňuje vkusové kritériá študentov a často vedie k ich jednostrannej žánrovej orientácii.

## **6 Hudobná dielňa v odbornom štúdiu hudobnej výchovy**

Relevantným dokladom nášho tvrdenia bola rozprávka Púpavienka, ktorú Belo Felix naštudoval v rámci predmetu *Hudobné divadlo* so študentmi Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela na hudbu Kamily Šimonovej (študentky odboru hudobná výchova, neskôr absolventky kompozície FMU AU v Banskej Bystrici), ktorá tvorila hudbu priamo na texty J. Mokoša spracované do libreta. Púpavienka bola jedinečnou ukážkou Felixovej symbiotickej práce so študentmi



v náročnom procese prípravy a kreovania detského hudobného divadla. V uvedenej súvislosti predkladáme niekoľko výrokov študentov o svojom učiteľovi, ktorí sa podieľali na príprave a realizácii hudobného divadla: „...hýri nápadmi, vylepšuje náš prejav, je predvídavý, vie správne motivovať, tvoriť na javisku, je kreatívny, vytvorí z malého veľký zázrak, rozširuje náš obzor a poznatky, svojím naturelom sa približuje k podstate detskej hravosti a tvorivosti, svoj čas nám venuje absolútne, bez výhrad, precízne až do poslednej chvíľky, je spravodlivý, tolerantný s veľkým pochopením pre študentské veci, oceňujeme jeho rôznorodú hudobnú rozhladenosť, schopnosť myslieť v hudbe tvorivo a harmonicky s ohľadom na mentalitu detí“ toto všetko vystihuje podstatu jeho kreatívnej (spolu)práce so študentmi<sup>6</sup>. Vyjadrené slovami profesora Jozefa Říhu je „*prototypem učitele hudobní výchovy se vším, co tato profese obnáší... Pro své hluboké profesní vzdělání, pro koncepčnost jeho dosavadní celoživotní práce na poli hudební pedagogiky, pro tvořivého ducha, lásku a úctu k dětem i dospělým a pro jeho tvořivý přístup ke všem složkám hudební výchovy i pro jeho skladatelskou zručnost a invenci*“. (Říha, 2007, s. 57). Aj tieto prezentácie predstavujú v rovine polyestetické syntézy kreatívny celok, zohľadňujúci intelektuálnu kapacitu študentov pri zužitkovaní historických, kultúrnych vedomostí a súvislostí a ich umeleckých (vokálno-inštrumentálnych, hudobno-pohybových) zručností. Po uvedení Púpavienky ako študentského predstavenia dostala ešte priestor na Noci s Andersenom, interesantnom podujatí, ktoré sa každoročne uskutočňuje na bansko-bystrickej ZŠ Moskovská. Obdobným a mimoriadne úspešným bol vo

vysokoškolskom prostredí etablovaný projekt Harlekýn. Niekoľkonásobné uvedenie tohto projektu (vrátane posledného realizovaného pri príležitosti 75. narodenín emeritného profesora a naštudovaného študentmi v rámci predmetu Polyestetické praktikum v priestoroch Okresného osvetového strediska v Banskej Bystrici) bolo skôr motiváciou a uvedomením si potreby neustálej progresie v rozvíjaní tejto kvality v duchu jeho zásad.

Belo Felix nesporne naštartoval „modernú“ éru vývoja Katedry hudobnej výchovy Pedagogickej fakulty UMB, ktoré sa počnúc obdobím jeho pôsobenia stalo zárukou stability a uplatňovania non-konformných prístupov v zabezpečovaní stratégie prípravy budúcich učiteľov. Originálnou črtou jeho pedagogickej koncepcie bolo, že študenta považoval vždy za potenciálneho partnera. Každú tému sa snažil prezentovať v širších aplikačných kontextoch. Vždy vysvetľoval neúnavne so zanietením, pritom hral na nástroji a spieval. Pri skúškach najčastejšie so študentmi diskutoval. Patril k tým vysokoškolským pedagógom, ktorí dokázali prezentovať svoj citový a estetický potenciál a rovnako citové a umelecké potenciovat u svojich študentov, umeleckými výkonmi v rovine inštrumentálnej interpretácie hudby aj v inštrumentálnych kolektívnych prejavoch študentov. Svoje zručnosti a estetický vkus vnášal do projekcie kreatívneho procesu a realizácie hudobno-dramatických projektov, či už s komponovanou alebo improvizovanou zložkou, do úprav vokálnych a inštrumentálnych partitúr, do najrôznejších hudobných podnetov „inštruktážno-zručnostného“ charakteru, ako aj do celkovej kompozície projektov a tvorivých hudobných dielní.

Veď vystavať výchovnú prácu na emócií, na preferencii zážitku, na cielenom vnímaní umeleckého obsahu a porozumení jeho estetickej informácii, na osobnostnom vklade a tvorivej sebarealizácii študentov je pre učiteľa náročnou cestou hľadania. Neistý, zložitý a komplikovaný priestor zážitkovej sféry ako produktívnej syntézy zmyslového, fantazijného, imaginatívneho, myšlienkového a emocionálneho neraz ustupuje do pozadia. Profesor Felix patrí k tým učiteľom hudobnej výchovy, ktorí svojou akribiou, umeleckými kvalitami a interiorizovanou potrebou hudobnej sebareprezentácie, otvorenosti voči umeniu a zreľými estetickými súdmi sú pre študentov vzorom. Chcú a dokážu – neraz aj v nepriaznivých podmienkach – v prostredí hudobnej edukácie tvorivo a so značnou mierou subjektívnej zainteresovanosti a zodpovednosti rozvíjať hudobnosť a kreativitu študentov, priviesť ich k porozumeniu, k hudobnému zážitku i k vlastnej hudobnej prezentácii.

*„Hudba dokáže nesmierne veľa: môže uspávať deti – ale to dokáže aj láskavý hlas matky či otca, čítajúci rozprávku; môže rozveseliť, rozhnevať alebo rozplakať – ale to dokážu aj televízne seriály; môže nakresliť krajinu, charakterizovať ročné obdobia – ale to dokáže aj obraz; rozprávať príbehy – ale to dokáže aj spisovateľ; napodobniť spev slávik – ale to dokáže lepšie sám slávik. Ale to, čo dokáže iba hudba je, že krásne znie. A potom už nemusí nič viac<sup>76</sup>.“*

## 7 Záver

1. V naznačených kontextoch môžeme prínos Bela Felixa pre rozvoj hudobnej pedagogiky na Slovensku sledovať v týchto skutočnostiach:
2. Rozvíja (elementárnu) hudobnú tvorivosť detí a študentov metódami tvorivej dramatiky a zážitkového učenia ako jedinečného tvaru kreatívneho poznania hudby a osvojovania sveta.
3. Kreovaním vlastnej praxe a postupným „zexaktnením“ vlastnej práce dokázal (naozaj priekopnícky) presadiť začlenenie hudobno-dramatických činností do kontextu hudobnej edukácie (od ZŠ po VŠ). Má zásadný podiel na zavedení týchto činností do štvorzložkového modulu intencionálnej hudobnej edukácie.
4. Pojmovovo vymedzuje hudobno-dramatické činnosti – diferencuje obsah, metódy týchto integratívnych činností podporujúcich elementárnu detskú hudobnú tvorivosť.
5. Kreuje nové inovatívne predmety vysokoškolskej prípravy učiteľov – hudobné dielne (hudobno-dramatické dielne, hudobné tvorivé dielne), polyestetické praktikum, hudobno-vizuálne inšpirácie, umenie v edukácii.
6. Vychováva študentov – multiplikátorov tvorivej, zážitkovej a príťažlivej hudobnej produkcie.
7. Prepája základné, stredné a vysokoškolské umelecké vzdelávanie.

## Poznámky:

1. Z osobných rozhovorov autorky štúdie s emeritným profesorom Belom Felixom.
2. Vlastná skúsenosť a poznanie maďarskej hudobnej pedagogiky, predovšetkým koncepcie Zoltána Kodálya, bohaté teoretické znalosti a mnohoročné skúsenosti z vlastnej pedagogickej praxe na základnej škole ju privedli k odvážnej myšlienke, realizovať na Slovensku experimentálne rozšírené vyučovanie hudobnej výchovy na základných školách.
3. Experimentálny projekt rozšíreného vyučovania hudobnej výchovy (1987) patril na Slovensku k ojedinelým formám základného hudobného vzdelávania. Inicioval širší okruh spolupracovníkov i z radov hudobných skladateľov Ivana Paríka, Tadeáša Salvu a Juraja Hatríka. Akceleroval riešenie širokého spektra hudobno-pedagogických otázok, ktoré rezonovali na hudobno-pedagogických konferenciách v Nitre a Banskej Bystrici v 80. a 90. rokoch minulého storočia.
4. Na slovenských vysokých školách sa od akademického roka 2005/2006 realizujú dva nové študijné programy: jednopredmetové štúdium učiteľstva hudobno-dramatického umenia na PF UKF v Nitre a školské hudobné súbory (autor koncepcie doc. Libor Fridman) v kombinácii s učiteľstvom hudobného umenia na PF UMB v Banskej Bystrici. Tieto programy sledujú aj ďalšie smerovanie intencionálnej hudobnej edukácie, jej potrebnú diverzifikáciu a diferenciaciu a korešpondujú so záujmami dnešných detí.
5. V školskom prostredí sa síce o tvorivých dielňach v hudobnej výchove začalo hovoriť až po roku 1989, ale princíp rozvíjania tvorivosti a participácie detí na vznikajúcej hudbe nachádzame u mnohých slovenských i českých hudobných pedagógov, napr. u Jaroslava Herdena, Evy Jenčkovej, Pavla Jurkoviča a na Slovensku predovšetkým v práci Juraja Hatríka a jeho projekte Draho-kam hudby.
6. Z autentických rozhovorov autorky štúdie so študentmi odborného štúdia učiteľstva

hudobného umenia na Katedre hudobnej kultúry Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici.

7. Parafráza myšlienky I. Hurníka (Umění poslouchat hudbu).

## Internetové zdroje:

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice). (2010). <http://eacea.ec.europa.eu/EDUCATION/EURYDICE/documents/thematic-reports/113SK.pdf>

KEA European Affairs. (2009). <http://www.keanet.eu/studies-and-contributions/the-impact-of-culture-on-creativity/>

## Bibliografické odkazy:

Felix, B., Janáková, L. (1992). *Maľovaná hudba – znejúci obraz*. Bratislava: NOC 1986.

Felix, B. (1996). *Druhá múza detského divadla*. 2. rozšírené vydanie. Bratislava : NOC 1996.

Felix, B. (2002). Projektová metóda a jej aplikácia v hudobnej výchove na základnej škole. In *Perspektívy vzdelávania učiteľov 1. stupňa základnej školy. Zborník vedeckovýskumných prác*. (pp. 77-81). Banská Bystrica : Acta universitatis Matthiae Belii.

Felix, B. (2008). Princípy tvorby a výberu hudby v detskom divadle. *Javisko*, 40 (4).

Felix, B. (2013). *Hudobno-dramatické činnosti na základnej škole. Teória a prax*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.

Felix, B. (2015). Hudba v živote človeka. In *Cantus Choralis Slovaca. Zborník z medzinárodného sympózia o zborovom speve*. (pp. 19-26). Banská Bystrica : Belianum, Univerzita Mateja Bela.

Felix, B. (1986). Hudobná zložka v divadle hranom deťmi. *Javisko*, 18 (10 – 11).

Jenčková, E. (2011). Profesní příprava učitelů hudební výchovy v současném systému vzdělávání. *Múzy v škole*, 16 (1-2), 4-5.

Kološtová, M. (2015). Múzy Bela Felixa. *Hudební výchova*, 23 (3), 37-39.

Kološtová, M. (2014). Music workshop in university education of teachers at the Faculty of Education, Matej Bel University in Banská Bystrica. In *Kreatywność w edukacji muzycznej*. (pp. 77-90). Pułtusk : Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora.

Koppová, B. (2007). O detskom divadle v uplynulom tisícročí. *Javisko*, 39 (1).

Říha, P. (2007). Belo Felix – hudební skladatel a pedagog. In *Dni hudobnej výchovy 2007. Zborník z medzinárodnej konferencie*. (pp. 54-58). Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej výchovy.

.....  
**PaedDr. Marianna Kološtová, Ph.D.**

Katedra hudobnej kultúry

Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta

Banská Bystrica

mariana.kolostova@umb.sk

# VÝCHOVNÉ ŤAŽKOSTI ŽIAKOV V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ A MOŽNOSTI SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA PRI ICH RIEŠENÍ

## EDUCATIONAL PROBLEMS OF STUDENTS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT AND THE POSSIBILITIES OF SOCIAL PEDAGOGUE IN SOLVING THEM

**Katarína Cimprichová Gežová, Univerzita Mateja Bela, Slovensko**

**Abstrakt:** Výchovné ťažkosti žiakov v školskom prostredí v posledných desaťročiach sú pre našu spoločnosť charakteristické čo sa odzrkadľuje v každodennej práci učiteľov. Zarážajúcim faktom je, že majú stúpajúcu tendenciu a že tieto javy sa vyskytujú u žiakov čoraz nižších vekových kategórií. Pri riešení akútnej situácie vidíme účinnú pomoc v odborníkovi, v sociálnom pedagógovi, ktorý pomáha deťom a mládeži nielen sociálno-výchovnou činnosťou v škole, ale medzi jeho prvoradé úlohy patrí primárna prevencia. V príspevku sa snažíme poukázať na závažnosť celej situácie a akútnu potrebu situáciu riešiť.

**Kľúčové slová:** výchovné ťažkosti, rodina, škola, sociálny pedagóg, prevencia.

**Abstract:** The educational problems of students in the school environment in recent decades are characteristic for our company as reflected in the daily work of teachers. Striking fact is that their tendency is rising and that these phenomena occur in students ever lower ages. In dealing with acute situations we see effective assistance to a person skilled in social educators to help children and young people not only socio-educational activities in schools, but among his primary task is primary prevention. In this article we try to point out the seriousness of the situation and the urgent need to resolve the situation.

**Key words:** educational difficulties, family, school, social educators, prevention.

## 1 Úvod

Problematika nevhodného správania a výchovných ťažkostí je v súčasnom období veľmi aktuálna. Čoraz častejšie sa stretávame s pojmami agresivita, šikanovanie, sociálno-patologické javy, problémové správanie, prevencia. Žiaľ tieto problémy sa vyskytujú u detí čoraz mladšieho veku, ktoré môžu prerásť až do závažných foriem delikventného správania. Príčiny vzniku výchovných ťažkostí môžeme hľadať v oblasti ekonomicko-materiálnej situácie rodín, neustále sa zvyšujúcej životnej úrovne, v oblasti nedostatku, neschopnosti rodiny zabezpečiť základné životné potreby svojich členov, nevhodné rodinné prostredie, nezáujem o výchovu detí, nedostatok trávenia voľného času s deťmi, ktoré potom často vychováva „ulica“. Problémovým správaním a následnými výchovnými ťažkosťami sú vo výraznej miere ohrozené najmä deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, pričom deti sú z hľadiska nízkého veku veľmi dobre ovplyvniteľné. Môžeme jednoznačne povedať, že správanie detí závisí predovšetkým od výchovy v rodine a následne v škole. Rodina však tvorí základ, na ktorom by potom škola mala stavať. Ak dieťa nemá tieto potrebné základy, tak samozrejme, že dochádza k problémom. K príčinám vzniku tiež patrí aj fakt, že na Slovensku nemáme systém celospoločenskej prevencie. Realizovanie prevencie v školskom prostredí by malo pôsobiť proti nárastu problémového správania žiakov a výchovných ťažkostí. Z hľadiska sociálnej pedagogiky je nevyhnutná profesionalizácia prevencie v školách s osobitným dôrazom na primárnu prevenciu. Keďže vo všeobecnosti je dané,

že je jednoduchšie a ľahšie problémom predchádzať, ako ich potom riešiť. Realizácia prevencie vo všetkých smeroch patrí do kompetencií sociálnych pedagógov, ktorí sú na túto činnosť pripravovaní počas vysokoškolského štúdia.

## 2 Výchovné ťažkosti žiakov spôsobené nevhodným rodinným prostredím a výchovné ťažkosti v školskom prostredí

Rodina je prostredie, ktoré už od najranejšieho obdobia vplyva na jedinca a následne na celé životné obdobie. Dlhodobé nežiadúce pôsobenie, neskoré odhalenie ako aj identifikácia porúch správania, môžu viesť k oveľa závažným problémom. U detí so sociálno-patologickým správaním sa objavujú aj výchovné ťažkosti, poruchy v sociálnych vzťahoch a ich správanie sa vymyká normám a často vedú až k školskému, sociálnemu a morálnemu zlyhaniu. Voči svojim členom rodina plní viaceré funkcie, ktoré sa navzájom úzko prelínajú a ovplyvňujú. V prípade zlyhania niektorej z funkcií sa rodina stáva poruchovou (v ktorých sa občas vyskytujú poruchy v plnení jednej, alebo viacerých funkcií, vážnejšie však neovplyvňujú vývoj dieťaťa) a dysfunkčné rodiny (predstavujú už závadný typ rodinného prostredia). Funkcie rodiny nie je možné striktne oddeliť a špecifikovať sú vnútorodinné a spoločenské. Hroncová (2010, s. 131-137) uvádza nasledovné delenie funkcií rodín:

- biologická funkcia,
- ekonomická funkcia,
- výchovná funkcia,

- emocionálna a psychohygienická funkcia,
- ochranná funkcia,
- socializačná funkcia.

*Biologická funkcia* rodiny zaistuje biologické pokračovanie rodu, spoločnosti a patrí k najdôležitejším funkciám rodiny. Biologická funkcia rodiny je aj predmetom záujmu štátnej politiky, pretože štát má za úlohu stimulovať index pôrodnosti v krajine. V dôsledku negatívnych transformačných vplyvov nastal v našom štáte pokles pôrodnosti po roku 1989 čo sa negatívne odrazilo v celkovom starnutí obyvateľstva. Z hľadiska rozvoja spoločnosti je to závažný problém, pretože dochádza k úbytku ekonomicky produktívneho obyvateľstva. V prípade poruchy biologickej funkcie rodiny dochádza k neplánovanému rodičovstvu, alebo mnohodetnosti, ktorú môžeme ako problém chápať v prípade, keď rodičia nie sú schopní ekonomicky a materiálne zabezpečiť svoje potomstvo. Ekonomická situácia našej spoločnosti nie každému dovoľuje založiť si rodinu, spoločenský pokrok v oblasti partnerských vzťahov pokročil výrazne dopredu a mladí ľudia nie vždy túžia po manželstve a založení si rodiny. Bytová otázka je problematikou, ktorá má často za následok upustenie od manželského a rodinného zväzku a taktiež nedostatok pracovných príležitostí pre mladých ľudí spôsobuje mobilitu za prácou často za hranice našej krajiny. Poruchou biologickej funkcie je aj bezdetnosť.

*Ekonomická funkcia* zabezpečuje základné životné potreby rodiny. Aj v tejto oblasti sa po roku 1989 objavili v slovenských rodinách problémy. Mnoho rodín

sa ocitlo na pokraji biedy v dôsledku nárastu nezamestnanosti, zvyšovania životných nákladov a iných negatívnych javov, ktoré sprevádzajú politickú transformáciu spoločnosti. Poruchy ekonomickej funkcie sa odrážajú v hmotnom nedostatku a neschopnosti zabezpečiť základné životné potreby svojich členov, pričom tento stav môže byť spôsobený rôznymi napr. psychickými anomáliami rodičov (alkoholizmus, delikvencia, príživníctvo a iné psychické anomálie), dlhodobou chorobou či invaliditou partnerov, nezamestnanosťou členov rodiny, ktorí sú hlavnými zabezpečovateľmi financií do rodinného rozpočtu.

*Výchovná funkcia* predstavuje ťažisko výchovného pôsobenia rodiny. Rodičia sú pre deti výchovnými vzormi, spravidla majú u detí veľkú autoritu, čo umožňuje efektívnosť rodinnej výchovy. Zákon o rodine č. 36/2005 Z. z. uvádza výchovnú funkciu rodiny ako najdôležitejšiu. Mnohí rodičia sa však dopúšťajú vážnych chýb pri výchove, čo sa odráža v narušenom vývine detí. V oblasti výchovnej funkcie je potrebné zdôrazniť výchovné pôsobenie rodičov a ich výchovné štýly. Medzi časté typy rodinnej výchovy patrí *autoritatívny štýl výchovy*. Je založený na dominantnom vplyve rodičov a direktívnom pôsobení. Podľa Hroncovej (2010, s. 134.) „osobnosť dieťaťa je potláčaná, ide o jednosmerné výchovné pôsobenie“. Tento typ výchovy je zvlášť nebezpečný v období puberty čo môže viesť až k úniku dieťaťa od rodiny a v konečnom dôsledku môže vyústiť až do deviantného správania. Opakom autoritatívnej výchovy je *liberálna výchova*. Dieťaťu je všetko dovolené a v budúcnosti sa u neho

môžu prejavíť aj výchovné ťažkosti ako je napríklad neschopnosť prispôbiť sa, podriaďiť sa a pod. Špecifickým druhom liberálnej výchovy je *merkantilná výchova*, kedy je dieťa bezdôvodne odmeňované a kverulantská výchova, keď rodičia majú pocit, že dieťaťu je neustále krivdené a kladú naň iné požiadavky než na ostatné deti. Nevhodným typom výchovy je *patologická výchova*. Takýto typ výchovy sa realizuje v rodinách alkoholikov, kriminálnikov, duševne chorých rodičov a pod. Deti sa v takomto rodinnom prostredí učia porušovať spoločenské normy a takúto výchovu môžeme charakterizovať aj ako zanedbávajúcu, narušenú. Takýto výchovný štýl často vyúsťuje do vzniku deviantného správania. *Demokratický výchovný štýl* je považovaný za najvhodnejší typ výchovy. Vo všeobecnosti je založený na rešpektovaní individuality osobnosti a na interakčnom vzťahu medzi rodičmi a deťmi. V demokratickej výchove je rovnomerne zastúpená láska, úcta, prísnosť, sloboda ako aj povinnosti dieťaťa. Výchovná funkcia predstavuje ťažisko socializačného procesu jednotlivca. Podľa Dunovského (1986, s. 13-15) možno k poruche tejto funkcie zaradiť:

neschopnosť rodičov postarať sa o svoje dieťa – rodičia sa nevedia o dieťa starať. V takomto prípade nedokážu zabezpečiť dieťaťu základné životné podmienky z rôznych dôvodov, ako napr. nezrelosť rodičov, náročné životné situácie, rozvod, handicapované dieťaťa a pod.

a keď sa rodičia nemôžu starať o svoje dieťa – v dôsledku chorôb, prírodných katastrof, vojen, smrti jedného alebo oboch rodičov a pod.

*Emocionálna a psychohygienická funkcia* je považovaná za najobťažnejšie nahraditeľnú alebo vôbec nenahraditeľnú funkciu rodiny, pretože z hľadiska harmonického vývinu má pre dieťa najväčší význam. Nikto nemôže dieťaťu dať taký pocit lásky, nehy a bezpečia ako jeho vlastní rodičia. A je teda dôležité, aby dieťa vyrastalo v emocionálne stabilnej rodinnej atmosfére, kde bude mať pocit bezpečia a istoty. Psychohygienická funkcia spočíva v upevňovaní fyzického a psychického zdravia svojich členov. V prípade porúch tejto funkcie môže u detí nastať citová deprivácia a frustrácia a nezriedka dochádza k vážnym deformáciám v psychosociálnom vývine osobnosti. Citové a emocionálne zlyhanie rodiny vyúsťuje do vzniku výchovných ťažkostí najmä v správaní dieťaťa, ktoré súvisia so vznikom deviantných foriem správania, ako sú delikvencia, kriminalita, patologické závislosti a pod.

*Ochranná funkcia* spočíva v ochrane zdravia a v ochrane detí pred sociálno-patologickými javmi. Rodina by mala položiť základy imunizácie dieťaťa voči nežiaducim činnostiam, najmä vytváraním pozitívnej hodnotovej orientácie a aj intervenciou do pozitívneho využívania voľného času. Týmto spôsobom rodina vytvára vhodné alternatívy proti drogám, problémom so správaním a iným nežiadúcim vplyvom. Rodina má významnú úlohu predovšetkým v primárnej prevencii kde môže proti týmto nežiaducim vplyvom efektívne bojovať vytváraním autoregulačných mechanizmov, pozitívnej hodnotovej orientácie, pozitívnou psychickou klímou, v ktorej sa dieťa cíti šťastne a spokojne, plnohodnotným



využívaním voľného času, harmonickými vzťahmi v rámci rodiny. V prípade poruchy tejto funkcie rodina zlyháva vo viacerých funkciách (výchovnej, emocionálnej), pretože môže ísť o problém samotných rodičov, kedy nemajú záujem o správnu výchovu svojho dieťaťa a to je ponechané na vplyv vonkajších najmä negatívnych javov prostredia, kedy ono samo nevie (alebo ani nechce) resistuovať z množstva vonkajších vplyvov a podlieha im. Alebo často dochádza aj k tomu, že samotní rodičia, či iní príbuzní rôznym spôsobom dieťaťu ubližujú (fyzicky či psychicky ho týrajú, zneužívajú, zanedbávajú).

*Socializačná funkcia* rodiny kladie základ osobnosti človeka. Vychádzame z toho, že rodina je primárna sociálna skupina, do ktorej sa jedinec narodí, je tým vlastne primárnym socializačným činiteľom. Prostredníctvom preberania modelov správania a vlastnej iniciatívy sa včleňuje do spoločnosti. Sekundárne sociálne činitele ako napr. škola sú v istom zmysle závislé na výsledkoch prvej socializácie v rodine. Na procese socializácie v rodine sa podieľajú vnútorodinné socializačné činitele ako výchova, vzťahy v rodine, štruktúra rodiny, kultúrne a ekonomické podmienky. Porucha socializačnej funkcie je dôsledkom zlyhávania rodiny vo viacerých funkciách, najmä výchovnej, ochrannej. Rodina poskytuje nevhodné modely správania, preukazuje nedostatky v osvojení si spoločensko-kultúrnych, mravných, hygienických, pracovných návykov, zvykov a hodnôt a tým sťažuje socializáciu dieťaťa, od ktorej závisí aj jeho sociálna pozícia v nových spoločenských skupinách, sociálne roly, ktoré má

na seba prevziať. Ak sa dieťa nedokáže vhodným spôsobom začleniť do akejkoľvek society, často sa potom o to pokúša rôznymi nevhodnými prejavmi správania. A v takýchto prípadoch má veľkú tendenciu upútať na seba pozornosť práve v skupinách s nevhodným a neprijateľným spoločenským správaním – gangy, deštruktívne sociálne skupiny.

E. Višňovský sem zaraďuje aj *rekreačnú funkciu* rodiny, ktorá má význam z hľadiska fyzického odpočinku a regenerácie síl, nadobudnutia nových síl a energie, z hľadiska uspokojenia záujmov a trávenia voľných chvíľ. V prípade, že rodina nie je schopná zabezpečiť pokoj, oddych, psychický klud členovia rodiny hľadajú iné náhradné sociálne prostredie, ktoré by im tieto potreby nahradilo a zabezpečilo, čo v mnohých prípadoch bývajú aj škodlivé, resp. závažné sociálne skupiny. „Skutočnosťou však je, že okrem pozitívneho vplyvu rodiny a spoločnosti sú deti ovplyvňované aj negatívnymi a nežiadúcimi vplyvmi, ktoré vedú k narušenému správaniu a konaniu. V súčasnosti sú oveľa viac vnímané rodiny, ktorých štruktúra úplnosti sa narúša rôznymi činiteľmi a čoraz viac sa hovorí o funkčnosti rodín“ (Zolyomiová, 2010, s. 178). Život každého človeka žijúceho v spoločnosti sa musí riadiť určitými zákonitosťami, ktoré majú svoju vymedzenú oblasť pôsobnosti. Navzájom sa rôzne dopĺňajú, prelínajú, podmieňujú a majú svoju hierarchiu. V prípade narušenia jednej z nich dochádza k reťazovej reakcii a k spusteniu mnohých porúch (Kunák, 2007, s. 9-10).

V súčasnosti stúpa počet výchovných ťažkostí u žiakov základných škôl. Výchovné ťažkosti rozdelil Vaněk (1968, s. 77) do dvoch základných skupín:

- ťažkosti vyplývajúce z deformácie celej osobnosti,
- ťažkosti vyplývajúce z deformácie jedného alebo viacerých povahových znakov.

Prvá skupina výchovných ťažkostí zahŕňa také, ktoré charakterizujú deštruktívne zmeny v povahe človeka. Najčastejšie ide o dlhodobé pôsobenie viacerých skupín nežiadúcich vplyvov, výchovných podmienok alebo nevhodného prostredia. V danom prípade deformácia zasahuje celú osobnosť človeka, pričom reedukácia býva veľmi zdĺhavá a náročná. V druhej skupine sú výchovné ťažkosti, v ktorých ide o úsekové zmeny osobnosti. Môžu sa prejavovať „fázovými alebo chronickými poruchami“ (Vaněk, 1968, s. 79). Podľa Hroncovej (2010, s. 183-184) „politická a ekonomická situácia v našej krajine a negatívne transformačné procesy spôsobujú, že rodičia odchádzajú za prácou a ich neprítomnosť spôsobuje v rodinách značné problémy. Rodič svojou neprítomnosťou stráca schopnosť chrániť členov rodiny, nastáva odcudzenie a ochladnutie vzťahov, dieťa stráca každodenný model pre napodobňovanie a cíti zníženú kontrolu zo strany absentujúceho rodiča“. Vaněk (2002, s. 76-77) základné výchovné ťažkosti pri práci s deťmi a mládežou delí nasledovne:

1. ťažkosti vyplývajúce zo zníženého sebacitu (nesamostatnosť, neiniciatívnosť, váhavosť, hanblivosť, nedostatok sebaistoty, seba podceňovanie, ustrašenosť, tréma, plačlivosť a. i.),
2. ťažkosti vyplývajúce zo zvýšeného sebacitu (snaha po výnimočnosti, domýšľavosť, urážlivosť, zloba, arogancia, seba chvála, panovačnosť, a i.),
3. ťažkosti vyplývajúce z deformovaného sebacitu (závisť, žiarlivosť, zlomyseľnosť, žalovačnosť, násilníctvo, útočnosť, výtržníctvo, pomstychtivosť a i.),
4. ťažkosti vyplývajúce z chybného pomeru k autorite (nedisciplinovanosť, vzdorovitosť, drzosť, ľahostajnosť, ignorantstvo, a i.),
5. ťažkosti vyplývajúce z chybného vzťahu k pravde (zmenšená citlivosť k pravde, deformovanie pravdy, epizodické klamstvo, chronické klamstvo, podvádzanie a i.),
6. ťažkosti vyplývajúce z chybného pomeru k práci (pracovná nesústredenosť, nedisciplinovanosť, nepozornosť, roztržitosť, lenivosť, túlavosť, záškoláctvo a i.),
7. ťažkosti vyplývajúce z chybného vzťahu k vlastníctvu (nevšímavosť, krádeže, sprenevera, lakomstvo, sebeckosť, podpaľačstvo a i.),
8. ťažkosti vyplývajúce z chybných spoločenských návykov a z chybného vzťahu k estetickým hodnotám (nedostatky v spoločenských návykoch, napr. v jedle, nedostatok citu pre čistotu a upravenosť vlastného zovňajšku a i. ),

9. ťažkosti vyplývajúce z chybného vzťahu k jedeniu (zvýšená potreba jesť, nechutenstvo, vyberavosť, ťažkosti s fajčením, ťažkosti s alkoholom a i.),
10. ťažkosti vyplývajúce z chybného vzťahu k sexualite (pornografia, masturbácia, predčasné nadväzovanie sexuálnych kontaktov).

Výchovné problémové správanie predstavuje nežiaduce prejavy správania, ktoré odporuje zdravému telesnému a duševnému vývinu, narúša normy výchovy a spoločnosti, sťažuje adekvátne zaradenie jednotlivca do spoločnosti či už v prítomnosti, alebo v ďalšom vývine (Čap, 1997, s. 420). To znamená správanie, ktoré nerešpektuje ustálené spoločenské normy, pričom môže ísť o odchýlku v správaní zvládnuteľné primeranými pedagogickými postupmi až po vážnejšie poruchy správania, ktoré môžu nadobudnúť sociálnu dimenziu (Kariková, Šimegová, 2008, s. 25). Podľa Vágnerovej (1999, s. 274-275) poruchy správania možno charakterizovať aj ako odchýlku v oblasti socializácie, kedy jedinec nie je schopný rešpektovať normy správania sa na úrovni zodpovedajúcej jeho veku, resp. na úrovni svojich rozumových schopností. Vo všeobecnosti môžeme označiť za takéto poruchové správanie detí a mládeže – správanie, ktoré sa vyznačuje nasledujúcimi znakmi:

- správanie nerešpektuje sociálne normy platné v danej spoločnosti. O poruchy správania sa nejedná vtedy, keď jedinec nie je schopný pochopiť význam hodnôt a noriem. Ale len v tom prípade pokiaľ jedinec normy chápe, ale ich neakceptuje, alebo sa nimi nedokáže riadiť.
- neprimerané sociálne správanie sa prejavuje neschopnosťou udržovať prijateľné sociálne vzťahy, ktoré sa prejavujú nedostatkom empatie, egoizmom, zvýšenou mierou uspokojovania vlastných potrieb. Za porušovanie normy nepociťujú vinu.
- agresivita je typickým spôsobom reagovania, spojená s porušovaním práv ostatných.

Je potrebné zdôrazniť, že nie každé nežiaduce správanie dieťaťa je výsledkom nesprávnej výchovy rodičov a učiteľov. Každopádne však spôsobujú výchovné ťažkosti. O vplyve rodiny na vývin detí a mládeže poukazuje veľké množstvo literatúry. Vo všeobecnosti sa konštatuje, že rodinné prostredie sa výrazne podieľa na vývoji všetkých stránok osobnosti dieťaťa a to od najútlejšieho veku až po dospelosť. Tento vplyv môže byť pozitívny ale i negatívny (Kačáni, Mikloš, 1975, s. 18). Podľa Emmerovej (2008, s. 30) „keď zlyhá rodina, dieťa sa utieka tam, kde je vítané a stáva sa členom mimo rodinných zoskupení, tzv. rovesníckych skupín, ktoré sú mnohokrát protispoločensky zamerané. Chce sa im podobať, chce byť jedným z nich. Negatívny vplyv rovesníkov je kľúčový najmä pri užívaní drog, záškoláctva a delikventnému správaniu“.

K príčinám porúch správania vyjadruje svoj postoj aj Határ (2007, s. 78-79) uvádza, že „k delikventnému správaniu dochádza vtedy, ak je pripútanie sa jednotlivca k spoločnosti oslabené alebo porušené. Táto sociálna väzba jedinca ku spoločnosti môže mať štyri podoby:

- pripútanie ku spoločnosti (attachment)

- väzba na spoločnosť (commitment)
- začlenenie do spoločnosti s pociťovaným zodpovednosťou (involvement)
- viera (beliefs)

Na lepšie priblíženie jednotlivých podôb sociálnej väzby je dôležité poukázať na to, čo je deviácia. Deviácia predstavuje odklon od spoločensky želateľného správania. Neoznačuje len správania porušujúce platné zákony štátu – protizákonné správanie, ale každé správanie, ktoré porušuje spoločenské, skupinové normy (písané čiže zákony, alebo nepísané normy správania). Sociológovia zdôrazňujú, deviácia závisí od sociálneho definovania deviantného správania. Či sa nejaké správanie pokladá za deviantné, závisí od času, miesta a sociálnych okolností, ktoré determinujú „normalitu“ spoločnosti (László-Emmerová, 2006, s. 6). Ako prvá podoba *pripútanie sa k spoločnosti*, je nevyhnutné v procese zvnútorňovania noriem. Je dôležité, aby jedinec prejavoval záujem o mienku ostatných členov spoločnosti. V prípade bezohľadnosti jedinca voči ostatným členom spoločnosti, t. j. nerešpektovanie ich očakávaní a názorov a dokonca nerešpektovanie noriem, ktoré spoločnosť vytvorila, smeruje na rizikové

správanie sa v oblasti deviácie. *Väzba na spoločnosť* znamená, že jedinec v spoločnosti dosahuje isté postavenie a má vybudované zázemie, ktorého sa nechce vzdať. Deviantné správanie by predstavovalo vysoké riziko, že toto postavenie v spoločnosti príde. *Začlenenie sa do spoločnosti* môžeme vnímať ako rozsah aktivít, do ktorých sa jedinec angažuje. Čím je jeho záujem väčší o aktivity, ktorými sa zaoberá, tým mu ostáva menej času na deviantné správanie. *Viera* spočíva v presvedčení ľudí, že spoločenské normy sa musia dodržiavať. V oslabení viery v spoločenské normy, dochádza častejšie k ich porušovaniu (Határ, Szijjártóva-Hupková, 2007, s. 78-79).

Z rodinného prostredia vyplývajú aj výchovné ťažkosti spôsobené zvýšeným užívaním alkoholu a nikotínu. Višňovský (2000, s. 206) tieto výchovné ťažkosti označuje ako celospoločenský problém a podľa neho je potrebné „vytvoriť verejnú mienku o negatívnych dôsledkoch fajčenia, alkoholizmu a obmedzovať fajčenie a požívanie alkoholu zákonnými úpravami“. Závažnosť tejto problematiky sme podložili aj výskumom ktorý sme realizovali na šiestich základných školách v Banskobystrickom kraji.



**Tab. 1 Problémy, ktoré respondenti považujú za najzávažnejšie pri práci so žiakmi druhého stupňa základnej školy**

Alternatívy	Mestské školy		Vidiecke školy		SPOLU	
	n	%	n	%	N	%
Užívanie nelegálnych drog	58	56,31	40	38,84	98	95,15
Fajčenie	62	60,19	32	31,07	94	91,26
Užívanie alkoholu	53	51,46	37	35,92	90	87,38
Fyzické útoky	41	39,81	48	46,6	89	86,41
Ničenie školského majetku	63	61,17	23	22,33	86	83,5
Neskoré príchody do školy	52	50,49	27	26,21	79	76,7
Zastrašovanie a verbálne ohrozovanie spolužiakov	46	44,66	29	28,16	75	72,82
Krádeže	41	39,81	34	33,01	75	72,82
Absencia na vyučovaní	39	37,86	33	32,04	72	69,9
Nerešpektovanie autority učiteľa	28	27,18	20	19,42	48	46,6
Podvádzanie a klamanie	19	18,45	24	23,3	43	41,75
Vulgárne správanie	15	14,56	19	18,45	34	33,01
Vyrušovanie počas vyučovania	1	0,97	7	6,8	8	7,77

Ako je možné vidieť z výsledkov výskumu v tabuľke 1, tak za najzávažnejšie problémy považujú respondenti užívanie nelegálnych drog, ktoré uviedlo až 95,15 % respondentov a fajčenie, ktoré uviedlo 91,26 % respondentov a užívanie alkoholu uviedlo až 87,38 %. Od týchto problémov sa odvíjajú a nadväzujú ďalšie ako sú napr. fyzické útoky a ničenie školského majetku. Tieto zistenia sú až alarmujúce, nakoľko žiaci druhého stupňa nemajú dosiahnutý vek na to, aby im boli cigarety a alkohol bežne predané v obchode. Môžeme si položiť otázku: Kto nesie zodpovednosť? Ako je to možné, že rodičia nevedia – vedia o problémoch svojich detí? Prečo sa tieto problémy neriešia? Z čoho vyplývajú tieto problémy? ...

Podľa Emmerovej (2014, s. 48-49) sa závažným problémom v súčasnosti stáva experimentovanie žiakov základných škôl s drogami, tak legálnymi ako i nelegálnymi, pričom pri opakovanom užívaní je veľké riziko vzniku drogovej závislosti. Je alarmujúce, že napriek skutočnosti, že školy kladú pri prevencii dôraz na problematiku drogových závislostí, počet detí a mládeže konzumujúcich drogy narastá a znižuje sa veková hranica experimentovania s drogami. Medzi rizikové faktory, ktoré môžu viesť k užívaniu drog Doktorov a Holotňáková (2014, s. 47-48) zaraďuje nasledovné faktory:

- veľmi prísna výchova,
- veľmi voľná výchova, nezujem o dieťa,
- napätie v partnerských vzťahoch rodičov, zlá atmosféra v rodine,
- veľa finančných prostriedkov v rodine,

- rodina žijúca na hranici životného minima,
- prechod z malých miest do veľkomiest.

Podľa Hroncovej (2010, s. 215) medzi časté príčiny prečo deti a mládež siahajú po drogách patrí zvedavosť, nuda, problémy v rodine alebo v škole, vplyv a nátlak skupiny rovesníkov a v neposlednom rade je to túžba po novom zážitku. Osobitne žiaci druhého stupňa základnej školy sa nachádzajú vo veľmi ťažkom a zložitom období dospievania – puberty. Všetka ich snaha je zameraná na oslobodenie sa od detských rolí. Toto vekové obdobie sa vyznačuje krízou autority rodičov pričom vzrastá vplyv a dôležitosť vrstovníkov. V neposlednom rade narastá úsilie o nezávislosť a snaha stať sa dospelým, kde sa preberajú nežiadúce formy „dospelého správania“ ako fajčenie a užívanie alkoholických nápojov.

V školskom prostredí sa pedagogickí zamestnanci denne stretávajú s nevhodným správaním žiakov. Príliš hlasité prejavy žiakov, hlučnosť, nevenovanie pozornosti učiteľovi, vyrušovanie, pokrikovanie, neplnenie si zadaných úloh, oneskorené príchody, ktoré môžu pochádzať z rodinného prostredia, ak je chod domácnosti narušený. V prípade potreby riešenia problémového správania žiakov má nezastupiteľnú úlohu profesia sociálneho pedagóga, ktorý dokáže nielen riešiť už vzniknuté problémy, ale najmä im predchádzať. Rodina je primárnym socializačným a základným výchovným prostredím dieťaťa, ale na druhej strane sa môže stať aj prostredím nevhodného správania.

Výchovný proces je zložitý a dialektický proces, ktorý je charakterizovaný ako plánovitý, cieľavedomý a zámerný proces, v ktorom si človek nachádza vzťah k svetu, spoločnosti a k sebe samému. Na osobnosť mladého človeka pôsobia vonkajšie vplyvy, akými sú predovšetkým prostredie a výchova. Cieľom výchovného úsilia je pozitívne sa rozvíjajúca osobnosť. To môžeme dosiahnuť „cieľavedomým výchovným pôsobením všetkých výchovných činiteľov pôsobiacich na formovanie osobnosti, ale aj optimálnych podmienok výchovy“ (Višňovský, Kačáni, 2000, s. 203). Samozrejme veľký vplyv majú aj zdedené predpoklady. Škola predstavuje po rodine druhý socializačný činiteľ, prostredníctvom ktorého sa dieťa začleňuje do spoločnosti. Dochádza k nadväzovaniu na výchovné pôsobenie v rodine, zabezpečuje vzdelanostnú úroveň a tým aj uplatnenie v budúcom živote. „Úlohou školy je stabilizovať schopnosti žiakov a ich postoje získané počas výchovného pôsobenia rodiny, diferencovať získané postoje a schopnosti tým, že všeobecné vedomosti dopĺňa špeciálnymi vedomosťami a môže zmeniť „subjektívnu“ skutočnosť jednotlivca, ktorú získava počas primárnej socializácie“ (Hroncová, Emmerová, 2010, s. 170). Na školách dochádza k viacerým zmenám, ktoré sú viditeľné nielen po materiálnej stránke, ale aj po stránke morálnej. Žiaľ často upadajú morálne a mravné hodnoty, dochádza k oslabeniu rodinných väzieb, rodičia, učitelia strácajú autoritu, dochádza k agresivite a nevhodnému správaniu, ktoré prekračuje isté normy slušného správania. Pred rokom 1989 mala škola a učiteľ výsostné spoločenské postavenie, lenže

po roku 1989 so zmenami spoločnosti sa výrazne mení aj postavenie škôl. V minulosti výchova a vzdelávanie predstavovali najdôležitejšie funkcie, v súčasnosti školy bojujú predovšetkým s negatívnymi spoločenskými javmi, nárastom výchovných ťažkostí, ktoré si žiaci prinášajú častokrát už z rodinného prostredia, alebo vznikajú priamo na pôde škôl. V školskom prostredí sa za výchovné ťažkosti považuje problémové správanie žiakov, ktoré je neprijateľné. Dieťa sa však v priebehu svojho vývinu naučí diferencovať vhodné a nevhodné správanie. S rozvojom psychických kompetencií je spojená schopnosť dodržiavať normy a pravidlá. Preto je veľmi dôležité zistiť:

- či dieťa pozná normy primeraného správania v školskom prostredí a v spoločnosti,
- či porušuje normy správania, ktoré zodpovedajú jeho veku,
- či normy zodpovedajú jeho rozumovým schopnostiam (Šimegová, 2007, s. 21).

V odbornej literatúre sa okrem pojmu výchovné ťažkosti môžeme stretnúť aj s pojmami ako problémové správanie, narušené správanie, výchovné problémy, odchýlky v správaní. Ich význam sa viac-menej prekrýva. Rozumieme nimi odchýlky od normálneho, bežného správania, ktoré spôsobujú problémy v sociálnych vzťahoch, výchove, problémové správanie je chápané ako spoločensky

negatívne hodnotené správanie a prežívanie (Šimegová, 2007, s. 21-24). Vágnerová (2005, s. 125) rozlišuje tri základné druhy výchovných ťažkostí žiakov v škole: žiaci, ktorí nepodávajú v škole adekvátne výkony alebo majú špecifické poruchy učenia, žiaci s problémami v oblasti správania, žiaci s problémami v oblasti citového prežívania. Podľa Karikovej (2005, s. 104) rozlišujeme dve formy porúch správania, ktoré sú typické pre obdobie mladšieho školského veku:

- agresívne (závažné) formy porúch správania – agresivita, šikanovanie, deštruktívne aktivity,
- neagresívne (menej závažné) formy porúch správania – záškoláctvo, úteky z domu a túlanie sa, klamstvo, krádeže.

Značne závažný problém predstavuje v súčasnej dobe nárast agresívneho správania u žiakov nielen voči sebe navzájom, ale aj voči učiteľom, či rodičom. Túto skutočnosť potvrdzuje Ondrejko (2009, s. 164) ktorý uvádza, že „v súčasnosti vo všetkých krajinách dramaticky narastá kriminalita mládeže a násilie na školách. Výnimkou nie je ani Slovensko. „Začalo stúpať percento detí, ktoré majú problémy so svojim správaním, v klasických triedach na vyučovacích hodinách sú neovládateľné, narúšajú chod celej triedy, do istej miery znamenajú i ohrozenie pre ostatných spolužiakov“ (Martínek, 2009, s. 7).

**Tab. 2 Najčastejšie formy výchovných ťažkostí u žiakov druhého stupňa základných škôl**

Alternatívy	Mestské školy		Vidiecke školy		SPOLU	
	n	%	n	%	N	%
Agresivita, šikanovanie	32	31,07	17	16,5	49	47,57
Klamstvá	30	29,13	8	7,77	38	36,9
Záškoláctvo	9	8,74	9	8,74	18	17,48
Fajčenie	10	9,71	5	4,85	15	14,56
Krádeže	8	7,77	5	4,85	13	12,62
Delikvencia a kriminalita	8	7,77	1	0,97	9	8,74
Užívanie alkoholu	5	4,85	2	1,94	7	6,79
Užívanie nelegálnych drog	0	0	3	2,91	3	2,91
Iné	0	0	0	0	0	0

Výskum nám jednoznačne potvrdzuje, že problematika agresívneho správania má stúpajúcu tendenciu, nakoľko vo všetkých skúmaných školách musia riešiť problematiku agresívneho správania v kombinácii so šikanovaním. Šikanovanie u žiakov často predstavuje skrytý problém, ktorý sa ťažko odhaľuje a žiaľ prináša negatívne dôsledky, ktoré môžu obeť poznačiť na celý život. Medzi ďalší závažný problém zaradujeme klamstvá, kde u žiakov druhého stupňa môžeme konštatovať, že už nejde o nepravé klamstvo, ktoré je charakteristické pre predškolský vek, ale samotnú príčinu si už uvedomujú a jedná sa o pomstu, strach z trestu, alebo aj o upútanie pozornosti na seba (tabuľka 2).

**Tab. 3 Faktor vzniku výchovných ťažkostí u žiakov druhého stupňa základných škôl**

Alternatívy	Mestské školy		Vidiecke školy		SPOLU	
	n	%	n	%	N	%
Liberálna výchova	28	27,18	28	27,18	56	54,36
Vplyv vonkajšieho prostredia	14	13,59	5	4,84	19	18,43
Negatívny vplyv rovesníkov	12	11,65	2	1,94	14	13,59
Negatívny vplyv masmédií	2	1,94	4	3,88	6	5,82
Organické a genetické poruchy	2	1,94	4	3,88	6	5,82
Autoritatívna výchova	0	0	2	1,94	2	1,94
Neviem	0	0	0	0	0	0
Iné	0	0	0	0	0	0
SPOLU (N)	58	56,31	45	43,69	103	100



Za najrizikovejší faktor vzniku výchovných ťažkostí u žiakov respondenti považujú liberálnu výchovu, kedy rodičia deťom všetko dovoľia a môžeme konštatovať, že pri tomto type výchovy vychovávajú skôr deti svojich rodičov. Ďalej uvádzajú vplyv vonkajšieho prostredia, čo v mnohých prípadoch bývajú závadové skupiny kde sa prejavuje patologické správanie. Môžeme konštatovať, že kombinácia týchto dvoch faktorov je živnou pôdou pre vznik ďalších výchovných problémov, ktoré môžu mať až deštruktívny charakter na osobnosť človeka (tabuľka 3).

### 3 Prevencia výchovných ťažkostí v školskom prostredí

S pojmom prevencia sa v súčasnej dobe stretávame čoraz častejšie, čo je vo výraznej miere ovplyvnené vysokým nárastom negatívnych javov, ktorým je potrebné efektívne a účinne predchádzať. Prevencia sociálno-patologických javov na školách sa tak stáva nevyhnutnosťou, pričom jej dôsledná a pravidelná realizácia by mala viesť k zníženiu výskytu jednotlivých javov, ktoré negatívne ovplyvňujú nielen jednotlivca, ale aj spoločnosť (Bradová, 2011, s. 80). Samotný pojem prevencia sa vo všeobecnom ponímaní chápe ako „aktivita, ktorej cieľom je predísť prípadne minimalizovať problém rôzneho charakteru“ (Ondrejko, 2009, s. 283). Liba (2001, s. 57) uvádza, že prevencia predstavuje „systém opatrení zameraných na znižovanie, prípadne vylúčenie rizika výskytu určitých životných situácií, stavov, procesov, negatívne pôsobiacich na človeka alebo skupiny ľudí, pod vplyvom existujúcich životných, pracovných, sociálno-ekonomických podmienok a spôsobu života“.

Vo všeobecnosti poznáme tri základné úrovne prevencie:

1. Prvú úroveň predstavuje primárna tzv. univerzálna prevencia, ktorá sa týka najvšeobecnejších podmienok predchádzania vzniku sociálno-patologických javov. Jej realizátormi sú škola, rodina, mimoškolské zariadenia a iné inštitúcie (Emmerová, 2007, s. 65). Primárna prevencia v škole je zameraná na všetkých žiakov. Škola môže na jej realizáciu využívať rôzne formy prostredníctvom ktorých je zamerané pôsobenie na poskytovanie objektívnych vedomostí, utváranie právneho vedomia a negatívnych postojov k deviantnému správaniu a tiež na rozvoj sociálnych zručností žiakov (Hroncová, 2014, s. 257). Ide predovšetkým o využitie potenciálu vyučovacieho procesu, špeciálnych projektov preventívnej práce, príležitostných preventívnych činností, ktoré zahŕňajú besedy s odborníkmi, využívanie filmov a médií spojených s besedami, kultúrne a športové podujatia, kvízy a pod. Osobitnú pozornosť je však potrebné venovať záujmovej činnosti žiakov, nakoľko je považovaná za najvýznamnejšiu formu prevencie (Hroncová, 2010, s. 257).
2. Druhú úroveň tvorí sekundárna prevencia, ktorej cieľom je „zabrániť vzniku porúch sociálneho a psychického vývinu, zachytiť ich pokiaľ možno v počiatočnom štádiu a zabezpečiť opatrenia nutné pre tzv. rizikových či ohrozených jedincov“ (Niklová, 2009, s. 76).

3. Tretiu úroveň predstavuje terciárna prevencia. Jej cieľom je „predchádzať zhoršovaniu stavu, eliminovať počet recidív a následkov sociálno-patologických javov. Túto úroveň možno chápať aj ako indikovanú prevenciu z dôvodu, že je zameraná na jedincov, ktorí prejavujú špeciálne znaky či symptómy sociálnej patológie“ (Niklová, Kamarášová, 2007, s. 65-66).

Podľa Emmerovej (2008, s. 102) účinná prevencia nemá strašiť, zakazovať alebo prikazovať, má pravdivo vysvetľovať, objasňovať a ponúkať iné možnosti. Cieľom školskej prevencie podľa Verbovskej (2005, s. 11) je:

- zmeniť interakčné vzťahy v škole a autoritatívnu atmosféru nahradiť tvorivo-humanistickou výchovou,
- podporovať harmonický vývin osobnosti žiaka,
- vytvárať podmienky na formovanie zdravej osobnosti žiaka a odolnosť voči patologickým sociálnym vplyvom a tlakom,
- vychovávať žiakov k zodpovednosti za svoje rozhodnutia, vytvárať priestor na pomoc pri riešení rodinných, osobných sociálnych a vzdelávacích problémov žiakov,
- podporovať rozvoj pozitívnych vzťahov,
- komplexne a systematicky informovať žiakov o danej problematike,
- rozvíjať prosociálne správanie u detí z hľadiska prevencie vzniku závislostí,
- pedagogické osvetové pôsobenie v zmysle zlepšenia spätnej väzby žiak-učiteľ-škola-rodina.

**Tab. 4 Názory respondentov na úroveň realizovaných preventívnych aktivít**

Alternatívy	Mestské školy		Vidiecke školy		SPOLU	
	n	%	n	%	N	%
pozitívne	45	43,69	35	33,98	80	77,67
navrhujem zvýšiť efektívnosť	10	9,71	6	5,83	16	15,53
negatívne	2	1,94	1	0,97	3	2,91
neviem	1	0,97	3	2,91	4	3,88
SPOLU (N)	58	56,31	45	43,69	103	100

Z výskumu nám vyplynulo, že 77,67 % respondentov (opýtaných učiteľov) pozitívne hodnotí úroveň realizovaných preventívnych aktivít a sú s ňou spokojní. Myslíme si, že zvýšenie efektívnosti na školách by sme mohli dosiahnuť systematickým prístupom na seba naväzujúcich programov prostredníctvom sociálnych pedagógov, ktorí majú na túto činnosť potrebné zručnosti a kvalifikáciu. Dôležitosť a potreba preventívnych opatrení ako aj uplatnenie sociálneho pedagóga je nepopierateľná (tabuľka 4).

**Tab. 5 Možnosti spolupráce na zvýšení efektívnosti preventívnych aktivít na základných školách**

Alternatívy	Mestské školy		Vidiecke školy		SPOLU	
	n	%	n	%	N	%
spolupráca s rodičmi	29	28,16	17	16,5	46	44,66
vzťah medzi učiteľom a žiakom	16	15,53	10	9,71	26	25,24
spolupráca s odborníkmi	6	5,83	12	11,65	18	17,48
viac preventívnych aktivít	7	6,8	6	5,83	13	12,63
vzdelávanie pracovníkov	0	0	0	0	0	0
iné	0	0	0	0	0	0
SPOLU (N)	58	56,31	45	43,69	103	100

Môžeme konštatovať, že učitelia v najväčšej miere uviedli ako najdôležitejšiu spoluprácu pri prevencii spoluprácu s rodičmi, čím môžeme dosiahnuť najlepšie výsledky. Myslíme si že dobrá vzájomná spolupráca a komunikácia s rodičmi má pozitívny vplyv na správanie ako aj študijné výsledky dieťaťa. Skutočnosť je žiaľ taká, že mnohí rodičia sa spolupráci so školou vyhýbajú a najčastejšie do školy prichádzajú až na výzvy učiteľa, keď už má žiak vážne problémy. Neoddeliteľnou súčasťou pozitívneho vzťahu je aj prirodzená autorita učiteľa, ktorá prispieva k väčšej disciplíne žiakov a tým vo veľkej miere znižuje aj vznik výchovných ťažkostí. V súčasnosti je žiaľ autorita učiteľa veľmi podceňovaná, nielen žiakmi, ale aj rodičmi (tabuľka 5).

Pri riešení výchovných problémov, ale aj pri realizácii prevencie je potrebná spolupráca nielen s rodičmi, ale aj s odborníkmi a mimoškolskými inštitúciami a organizáciami zaoberajúcimi sa prevenciou sociálno-patologickými javmi detí a mládeže.

**Tab. 6 Vzájomná spolupráca s inštitúciami v rámci prevencie výchovných ťažkostí**

Alternatívy	Mestské školy		Vidiecke školy		SPOLU	
	n	%	n	%	N	%
CPPPaP	61	59,22	30	29,13	91	88,35
Polícia	35	33,98	22	21,36	57	55,34
ÚPSVaR	31	30,1	24	23,3	55	53,4
CŠPPaP	19	18,45	20	19,42	39	37,86
Iné	2	1,94	3	2,91	5	4,85

Z výsledkov výskumu nám vyplynulo, že skúmané základné školy najčastejšie spolupracujú s Centrami pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie poskytujú svojim klientom rôzne služby pričom jednou z nich je aj odhaľovanie a riešenie príčin problémov u žiakov v ich osobnostnom, sociálnom, vzdelávacom vývine. Vo výraznej miere sa

nám potvrdila aj spolupráca s Policajným zborom SR, kedy školy spolupracujú predovšetkým prostredníctvom policajtov – preventistov, ktorých činnosť na základných školách spočíva predovšetkým v realizácii preventívnych projektov, prednášok, besied, ktoré sú zamerané predovšetkým na problematiku kriminality, šikanovania, drogovej závislosti a pod (tabuľka 6).

V zákone č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní vymedzuje paragraf 130 systém výchovného poradenstva a prevencie. Základnými zložkami systému výchovného poradenstva a prevencie sú zariadenia výchovného, psychologického a špeciálno-pedagogického poradenstva a prevencie, ktorých súčasťou je:

- centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie,
- centrum špeciálno-pedagogického poradenstva.

Podľa paragrafu 132 Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie „poskytuje komplexnú psychologickú, špeciálno-pedagogickú, diagnostickú, výchovnú, poradenskú a preventívnu starostlivosť deťom okrem detí so zdravotným postihnutím najmä v oblasti optimalizácie ich osobnostného, vzdelávacieho a profesijného vývinu, starostlivosti o rozvoj nadania, eliminovania porúch psychického vývinu a porúch správania. Zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom poskytuje poradenské služby. Ako konštatuje Emmerová (2007, s. 121) profesiu sociálneho pedagóga si vyžaduje prudký nárast negatívnych javov u detí a mládeže, spojený s konzumným spôsobom života, negatívnym vplyvom masmédií, negatívnym trávením voľného času a nárast sociálnych problémov v spoločnosti. Sme presvedčení, že práve sociálny pedagóg je pripravený vykonávať funkciu koordinátorov prevencie v podmienkach základných škôl, nakoľko jeho činnosti spočívajú v realizácii preventívnych aktivít. Sociálny pedagóg by preto mal nájsť uplatnenie v základných školách, pričom by základ jeho práce spočíval v sociálno-výchovnej činnosti s deťmi a mládežou, ktorý pochádzajú z dysfunkčných rodín, alebo sa nachádzajú v problémových situáciách.

#### 4 Záver

Školské prostredie základných a stredných škôl v súčasnosti zaznamenáva vysoký nárast výchovných ťažkostí. Rozličné podoby a typy nežiaduceho správania žiakov sa odlišujú od predstáv a očakávaní v edukačnej praxi. Ich škála je rôznorodá, od drobných porúch v správaní až po vážne sociálno-patologické javy, ktoré ohrozujú deti, mládež a dospelých. Aby sme mohli efektívne predchádzať týmto javom, je nutné poznať jednotlivé druhy problémového správania, ich podmienky vzniku a najmä oblasti ich prevencie (Valihorová, M. 2010, s. 83). Sociálna pedagogika bola od svojho vzniku zameraná na riešenie sociálno-výchovných problémov. V súčasnosti sa kladie dôraz najmä na jej preventívny rozmer. Prax však ukazuje, že dochádza k nárastu výchovných ťažkostí u žiakov, zvlášť v prípadoch, kedy zlyháva výchovné pôsobenie rodiny.

## Literatúra

- Bradová, K. (2011). *Záškoláctvo – výskyt, prevencia a riešenie*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB.
- Čáp, J. (1997). *Výchovné problémové správanie*. In Ďurič, L. & Bratská, M. a kol.: *Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SNP.
- Doktorov, A., Holotňáková, A. (2014). *Drogy v školách*. In Hroncová, J., Emmerová, I. & Hronec, M.: *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB
- Dunovský, J. (1986). *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum.
- Emmerová, I. (2008). *Poruchy správania u žiakov základných a stredných škôl – ich prevencia a riešenie*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB.
- Emmerová, I. (2007). *Prevencia sociálnopatologických javov v školskom prostredí*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB.
- Határ, C., Szíjjártóová, K., Hupková, M. (2007). *Základy sociálnej pedagogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra: PF UKF.
- Hroncová, J., Emmerová, I., Hronec, M. (2014). *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB.
- Hroncová, J., a kol. (2010). *Sociológia výchovy a vzdelávania*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kačáni, N., Mikloš, J. (1975). *Rodina, výchova, delikvencia*. Bratislava: Smena.
- Kariková, S., Šimegová, M. (2008). *Šikanujúci žiak v prostredí stredných škôl*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kunák, S. (2007). *Vybrané možnosti primárnej prevencie negatívnych vplyvov na deti a mládež*. Bratislava: Iris.
- Lászlo, K., Emmerová, I. (2006). *Prostitúcia – fenomén doby?* Banská Bystrica: PF UMB.
- Liba, J. (2001). *Zdravie, drogy a drogové závislosti. Terminologické a výkladové minimum*. Prešov: MC.
- Martínek, Z. (2009). *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada.
- Medveďová, L. (2016) *Výchovné ťažkosti žiakov na základných školách II. stupňa v Banskobystrickom kraji a možnosti participácie sociálneho pedagóga pri ich riešení*. Diplomová práca: Konzultantka: PhDr. Katarína Cimprichová Gežová, PhD.
- Niklová, M., Kamarášová, L. (2007). *Sociálny pedagóg a prevencia sociálnopatologických javov*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB.
- Niklová, M. (2009). *Prevencia drogových závislostí v školskom prostredí*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB.
- Ondrejko, P. a kol. (2009). *Sociálna patológia*. Bratislava: VEDA.
- Šimegová, M. (2007). *Šikanovanie v školskom prostredí*. Banská Bystrica: PF UMB.

Vágnerová, M. (1999). *Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál.

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

Valihorová, M. (2010). *Psychologické aspekty výchovy*. Banská Bystrica: PF UMB.

Vaněk, J. (1968). *Nárys teorie mravní výchovy*. Praha: SPN.

Verbovská, J. (2005). *Prevenencia závislostí a koordinátor prevencie závislostí a iných sociálno-patologických javov v podmienkach školy a školských zariadení – teoretické východiská*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.

Višňovský, L., a kol. (2010). *Slovenská rodina v kontexte transformačných premien*. Banská Bystrica: PF UMB.

Višňovský, L., Kačáni, V. (2000). *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: Iris.

Višňovský, L. (2002). *Teória výchovy (Vybrané kapitoly)*. Banská Bystrica: PF UMB.  
Zákon o rodine č. 36/2005 Z. z.

.....

**PhDr. Katarína Cimprichová Gežová,  
PhD.**

Pedagogická fakulta UMB, Ružová 13

Katedra pedagogiky, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: katarina.gezova@umb.sk

# PERSPEKTÍVY BUDOVANIA INKLUZÍV- NEJ KULTÚRY VZHĽADOM NA ROZVÍ- JAJÚCE SA KOMPETENCIE UČITEĽOV REŠPEKTUJÚCE ŽIACKU DIVERZITU

## PERSPECTIVES OF BUILDING AN IN- CLUSIVE CULTURE THROUGH DEVEL- PING TEACHERS' COMPETENCIES RES- PECTING PUPIL'S DIVERSITY

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

**Abstrakt:** Vedecká štúdia sa zaoberá otázkami rozvoja kompetencií učiteľov rešpektujúcich žiacku diverzitu a problematikou možného perspektívneho budovania inkluzívnej kultúry v základných školách reflektujúcich stanovenie princípov a hodnôt žiackej komunity podporujúcej zastávané postoje. Štúdia odpovedá na otázky kvality školskej inklúzie, kreovania inkluzívnej kultúry, východísk i spoločných znakov kultúry školy. Diferencuje subkultúry žiakov, učiteľov, riadiacich pracovníkov či samotnú subkultúru rodičov. Vzhľadom na riešenú problematiku zisťovania kultúry školy ponúkame jej pracovný rámec s popisom jednotlivých úrovní skúmania spolu s konkrétnymi príkladmi. Apelujeme na možnosti intervencie zmeny s popisom základných účelov plnenia diagnostiky kultúry školy (na ukážku uvádzame konkrétne príklady z troch možných prístupov). Inšpirujúce sú vybrané dotazníky zisťujúce kultúru školy. Vzhľadom na to, že je potrebné, aby mali učitelia víziu, kam chcú ďalej smerovať, špecifikujeme model úrovni učiteľovej osobnosti, v ktorých môže dôjsť k následnej zmene. Riešenú problematiku uzatvára osobnosť učiteľa, ktorého súčasťou je jeho odborná profesijná identita, t.j. učiteľovo porozumenie sebe samému.

**Kľúčové slová:** Diverzita žiackej komunity; Inkluzívna kultúra školy; Kompetencie učiteľov; Učiteľove postoje k žiakom.

**Abstract:** The study presents the issues of teachers' competence development respecting pupil's diversity and issues of possible prospective building an inclusive culture at elementary schools that reflect the determination of principles and values pupil's attitudes, supportive community. The study answers the questions of the quality of school inclusion of creating the inclusive culture, the basis and common characteristics of school culture. It differentiates subculture of students, teachers, managers and parents subculture itself. Given the issues examined surveys school culture we offer a working framework describing the various stages of the investigation, along with concrete examples. We appeal to the possibility of intervention of changes with the description of the principal purposes of carrying out diagnostics of school culture (for the show we give specific examples of three possible approaches). Inspiring are selected questionnaires senses a school culture. Given the need for teachers to have a vision of where they want to further semen, specify the model level of the teacher's personality, which may cause subsequent change. Addressed issue closes teacher's personality, which includes its expert professional identity, i.e. teacher's understanding oneself.

**Key words:** The diversity of pupils' community; An inclusive school culture; Teachers' competence; Teacher's attitudes towards pupils.

## 1 Úvod

**Kvalita školskej inklúzie** je determinovaná jednak **príležitosťami** a jednak **bariérami pre rozvoj inkluzívnej kultúry**. Kvalitu inklúzie, obdobne ako kvalitu školy, môžeme z hľadiska procesuálneho posudzovať na vstupe – v priebehu – a na výstupe. Od súčasnej školy sa očakáva, že bude reagovať na diverzitu žiakov, ich diverzitné edukačné potreby, a to nielen v zmysle výkonnosti, ale aj spôsobov učenia, typov inteligencie a mnohých ďalších aspektov (pozri bližšie Komora, Polakovičová, 2013).

Všetci žiaci majú právo na rovnaký prístup ku vzdelávaniu, ktorý predpokladá spoločné vzdelávanie všetkých žiakov bez ohľadu na ich etnickú či kultúrnu príslušnosť. Role učiteľa spočívajú v **tolerancii** a **akceptácii individuálnych rozdielov**,

ale i v sprostredkovaní poznania odlišných kultúr a ich rozmanitosti (Lehocká, Polakovičová, 2014).

## 2 Školská inklúzia – Inkluzívna kultúra

V slovenskej proveniencii rozpracoval **teóriu inkluzívneho vzdelávania** a **inkluzívnej pedagogiky** predovšetkým Lechta (2010). **Inkluzívna pedagogika** vychádza z vysokej úrovne a kvality školy a zároveň ju aj ovplyvňuje. Lipsky a Gartner (1999) vytvorili zoznam charakteristík a presvedčení inkluzívnej školy:

- malo by ísť o koncept, prístup pre celú školu: filozofia školy a postupy by mali byť prijímané zriaďovateľmi,
- všetky deti sa môžu učiť: ide o presvedčenie škôl, že všetky deti sa môžu učiť a všetky môžu získať z toho, že sa učia spolu,



- zmysel pre komunitu,
- služby sú poskytované podľa potrieb a nie podľa nejakých kategórií (napr. kategorizácia zdravotného znevýhodnenia v zákone o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 Z.z.),
- každý študent je vnímaný ako individualita so silnými a slabými stránkami a nie cez „nálepkovanie“ alebo ako príslušník nejakej kategórie,
- prirodzená proporcionalita: študenti so špeciálnymi potrebami navštevujú najbližšiu školu a sú zaraďovaní do bežných tried,
- podpora (podporné služby) sú poskytované v prirodzenom prostredí,
- je nevyhnutná spolupráca učiteľov,
- kurikulárne adaptácie: všetky zmeny, modifikácie a úpravy kurikula vychádzajú zo základného štátneho kurikula tak, aby bolo umožňované/uľahčilo sa napredovanie všetkých študentov,
- využívajú sa rôzne vyučovacie stratégie,
- štandardy a výsledky - ciele: vychádzajú zo všeobecných očakávaní od všetkých študentov.

Obdobných charakteristík je viacero, spomeňme ešte charakteristiky škôl, ktoré úspešne implementovali inkluzívne vzdelávanie, ktoré popísalo spoločne 10 najprominentnejších asociácií USA v roku 1995 (Council for Exceptional Children, 1995):

- diverzita je cenená a oslavovaná,
- riaditelia hrajú dôležitú, aktívnu a podporujúcu rolu,
- všetci žiaci pracujú na rovnakých výsledkoch založených na vysokých očakávaníach,
- zmysel pre komunitu, pocit spolupatričnosti je aktívne podporovaný,
- v škole je súbor permanentných služieb,
- flexibilné organizovanie skupín/tried a zmysluplné učebné príležitosti/skúsenosti,
- vyučovacie stratégie sú založené na výskume, dôkazoch,
- zamestnanci zmenili svoje role a sú viac spolupracujúci,
- sú prítomné nové formy zodpovednosti,
- prístup k nevyhnutnej technike, fyzickým úpravám a prispôbeniam,
- rodičia sú prijímaní rovnocenne (bližšie Žovinec, 2012, s. 228-290).

V súčasnosti existuje viacero metodologických nástrojov na evalváciu a sebaevalváciu procesu inklúzie v inkluzívnych školách a hodnotenie inkluzivity škôl. Jedným z

úspešne medzinárodne uplatňovaných nástrojov je anglická metodika **Index pre inklúziu**, ktorá je určená pre všetky stupne škôl. Index pre inklúziu ponúka systematiku a nástroj, ktoré sú primerané súčasnej situácii a potrebám škôl v medzinárodnom kontexte. Ide o inovatívny nástroj preložený do viacerých svetových jazykov **podporujúci inkluzívne procesy škôl**, ktoré sa podujali rozvíjať svoju inkluzívnu kultúru, inkluzívnu politiku a prax. Autormi metodiky sú Booth a Ainscow (2002). Proces evalvácie je v Indexe pre inklúziu zahrnutý do piatich hlavných fáz:

- implementácia Indexu a ustanovenie evalvačného tímu,
- diagnostika školy a identifikácia priorít,
- vytvorenie inkluzívneho plánu školy,
- implementácia plánu a podpora,
- evalvácia napredovania.

Táto metodika zahŕňa tri základné dimenzie inklúzie: **kreovanie inkluzívnej kultúry**, vytváranie inkluzívnej politiky a tvorba inkluzívnych praktík. Táto metodika sa uplatňuje vo viacerých krajinách Európy i vo svete.

Pre hlbšie pochopenie podstaty predkladaného príspevku odporúčame nahliadnuť do vedeckej štúdie publikovanej v Acta Humanica v roku 2014 s názvom Možnosti a perspektívy budovania inkluzívnej kultúry v školách reflektujúcich stanovenie princípov a hodnôt žiackej komunity (Polakovičová, 2014).

### 3 Východiská kultúry – Kultúra školy

Kultúra (z lat. colere – vzdelávať, pestovať, starať sa) je veľmi široký pojem, ktorý je možné vymedziť z rôznych hľadísk a s rôznou mierou akcentu na niektorý jeho aspekt. Vo všeobecnom kontexte kultúru vymedzujeme ako naučený súbor zdieľaných interpretácií o hodnotách, normách, názoroch a sociálnom konaní, ktoré ovplyvňuje správanie relatívne veľkej skupiny ľudí. Jej obsahom sú hodnoty, názory, postoje, normy, tradície, správanie, spôsob komunikácie, ktoré si osvojujú a zdieľajú osoby, ktoré sú súčasťou určitej skupiny.

Medzi **spoločné znaky kultúry** patrí:

- Kultúra je systém hodnôt a noriem, ktoré sú zdieľané spoločnosťou či skupinou ľudí.
- Kultúra nie je vrodená, ale vzniká procesom učení.
- Kultúra je zdieľaná, komunikovaná a prenášaná členmi určitej spoločnosti či sociálnej skupiny.
- Existuje celý rad prejavov kultúry.
- Kultúrne rozdiely sa môžu prejavovať rôznym spôsobom.

Môžeme teda konštatovať, že kultúra existuje v každom z nás v podobe našich názorov, hodnôt, postojov a vzorcov správania, ktoré sme si osvojili ako súčasť určitých sociálnych celkov. Každý z nás si so sebou nesie určité spôsoby myslenia, cítenia, konania a spávania, ktoré sme sa

naučil v priebehu života v rámci určitej kultúry. Hofstede (2009) v tejto súvislosti hovorí o „kolektívnom programovaní mysle, ktoré odlišuje príslušníkov jednej skupiny alebo kategórie ľudí od druhých“ (Eger a kol., 2009, s. 75).

Podľa Barkera (2006) je kultúra komplikovaný a kontroverzný výraz, pretože tento pojem nezastupuje samostatnú jednotku nezávislého objektového sveta. Koncept kultúry je teda nástroj, ktorý je pre nás viac či menej užitočný ako životná forma a jeho významy a forma sa menia v závislosti od toho, čo všetko myslitelia mienia s týmto nástrojom „robiť“.

Žiadna z definícií kultúry pritom nie je chybná v zmysle nesprávneho popisu objektu a rôznosť chápania nepredstavuje situáciu, kedy proti sebe stoja objektívne správne a nesprávne.

Vo všeobecnosti **kultúru** môžeme **definovať** ako súhrn prostriedkov a mechanizmov špecificky ľudskej adaptácie k vonkajšiemu prostrediu. Predstavuje program činností jednotlivcov a skupín, ktorý je fixovaný sociokultúrnymi stereotypmi a je predávaný prostredníctvom kultúrneho dedičstva. Podľa Kagawy-Singerovej a Chunga (1994) je **kultúra** základom ľudského života a **plní** dve dôležité **funkcie**:

- predpisuje skupine ľudí taký spôsob života, ktorý jej zaistí nielen prežitie, ale i pohodu,
- nastoľuje v skupine také hodnoty, postoje a presvedčenia, ktoré dávajú životu účel a zmysel.

Navyše kultúra uspokojuje dôležité potreby príslušníkov danej skupiny. Dáva im: pocit istoty a bezpečia; pocit vnútornej integrity; pocit, že život má zmysel; pocit, že človek niekam patrí; že je integrálnym členom spoločenstva atď. Kultúra definuje pre svojich členov to, čo sa v danej skupine považuje za „dobré správanie“; zaisťuje im oceňované miesto v danom spoločenstve (Mareš, 2013, s. 44).

Podstatou je, že kultúra má tieto vlastnosti: je naučená, zdieľaná, symbolická, integrovaná, racionálna, dynamická a adaptívna (Lawless, 1996). Kultúra v sebe obsahuje množstvo prvkov zaručujúcich stabilizáciu spoločnosti: je súhrnom ustálených zvykov, hodnôt a noriem, odovzdávaných z generácie na generáciu.

Kultúra je tvorená niekoľkými **špecifickými segmentmi**. Patria k nim jazyk, filozofia, náboženstvo, morálka, potreby, právo, technika a technológia, umenie, veda, znalosti, zvyky (obyčaje) a v stále väčšej miere i šport, móda a spotrebné vzorce správania. V tej najvšeobecnejšej rovine môžeme povedať, že **kultúru tvoria**:

- kultúrne artefakty (materiálne výtvo-ry ľudskej činnosti),
- sociokultúrne regulatívy (sociálne normy a pravidlá ľudského správania),
- idey (nemateriálne ciele, vízie, hodnoty a predstavy),

sociálne inštitúcie (ide o nadosobné, relatívne strnulé a koordinované komplexy normatívne ustanovených medziľudských

vzťahov a riešení opakujúcich sa životných problémov; inštitúcie sú väčšinou osobami rešpektované z dôvodu dôležitosti udržania existencie daného sociálneho celku alebo jeho častí (napr. náboženstvo, školstvo, manželstvo, rodina atď.) (Smolík, 2010, s. 29).

**Kultúra predstavuje** všetko, čo súvisí s ľudskou civilizáciou, prenáša sa z generácie na generáciu a každá generácia ju skvalitňuje a obohacuje. Podsystemami kultúry sú: jazyk, veda, umenie, morálka. Úroveň a vývoj týchto subsystémov ovplyvňuje úroveň života spoločnosti (napríklad vedecké objavy v oblasti medicíny, využívania alternatívnych energetických zdrojov, vývoj multimédií a pod.). Ak chce byť jednotlivec členom spoločnosti, musí sa na kultúru, v ktorej žije, adaptovať.

Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 216) z pedagogického hľadiska charakterizujú kultúru ako komplex materiálnych a nemateriálnych výtvorov, poznatkov a ideí, hodnôt a morálnych noriem, ktoré ľudská civilizácia v priebehu svojho vývinu vytvorila.

**Termín kultúra** má rôzne významy v jednotlivých sociálnych vedách. V pedagogickej sfére sa uplatňuje hlavne v týchto významoch:

Kultúra ako komplex materiálnych, predovšetkým ale nemateriálnych výtvorov (poznatkov, ideí, hodnôt, morálnych noriem a i.), ktoré ľudská civilizácia počas svojho vývoja vytvárala. Toto „kultúrne dedičstvo“ si ľudstvo predáva z generácie na generáciu, obzvlášť tiež prostredníctvom formálneho vzdelávania v školských

inštitúciách. Rozporné a nevyriešené otázky v pedagogickej teórii sa týkajú toho, aký má byť optimálny obsah a rozsah „kultúrnej transmisie“ v školských kurikulumoch.

Kultúra v zmysle sociologickom a kultúroantropologickom znamená spôsoby správania, zdieľané normy, hodnoty, tradície, rituály a i., než sú charakteristické pre určité sociálne alebo etnické skupiny. V tomto zmysle ovplyvňujú napr. kultúrne vzorce, priebeh a výsledky vzdelávacích procesov. V školskom prostredí je charakteristická obzvlášť žiacka/študentská subkultúra.

Stretávame sa s dvomi výraznými pohľadmi na školu – škola je organizácia, ktorá má určité kultúrne poslanie, t.j. vzdelávať a vychovávať verzus škola je predovšetkým spoločenstvo ľudí. Prvý z nich hovorí: inšpirujeme sa výskumami toho, ako sú organizované inštitúcie, ako sú vedené, akými pravidlami sa riadia, ako fungujú – bez ohľadu na to, čo produkujú. Zásady managementu a poznatky o **kultúre organizácie** sú to, čo musí pracovníkov v školstve zaujímať. Vedenie ľudí, riadenie chodu inštitúcie má všeobecnú, nadrežortnú platnosť. Škola je predsa inštitúcia, ktorá musí byť riadená a musí produkovať požadované výstupy.

Druhý pohľad hovorí: vytratil sa vám konkrétni ľudia a zvláštnosti edukácie ľudí. Musíte sa zaujímať o špecifiká daného **spoločenstva ľudí**, o hodnoty, na ktorých im záleží, o vízie, ktoré chcú vo svojej škole naplňovať, o normy, ktorými sa riadia, o nepísané pravidlá, ktoré dodržujú, o rituály, ktoré uskutočňujú, o tradície, na ktorých stavajú. Škola nie je

iba organizovaná inštitúcia, pretože má svoje zvláštnosti, svoju špecifickú kultúru (Mareš, 2013, s. 611).

Samotný pojem **kultúra školy** sa postupne vynáral od druhej polovice 20. storočia a konštituoval sa v 80. rokoch. Hloušková (2008, s. 40-41) konštatovala, že sa vyvíjal pod vplyvom kultúrnej antropológie, sociológie, managementu a filozofie. Skúmali sa jeho tri podoby:

- špecifické správanie aktérov – špecifický spôsob života školy ako celku,
- nadindividuálne prvky sociálneho života školy a škola ako jednotka sociálneho života – každá škola má svoju špecifickú kultúru, ktorú je potrebné poznať,
- abstraktné prvky odvodené zo sociálnej reality školy – každá škola je kultúra, je súčasťou všeobecnej kultúry, a preto je potrebné hľadať to, čo majú všetky školy spoločné.

**Kultúrou školy** rozumieme sociálne konštruovanú, sociálne zdieľanú a relatívne trvalú súčasť chodu školy, ktorá je produktom žitej histórie školy ako špeciálneho sociálneho prostredia. Kultúru školy vytvárajú jednotliví aktéri školského života (riaditelia, učitelia, ďalší pracovníci školy, žiaci, rodičia) na základe svojich osobných skúseností a preferencií. Kultúra školy predstavuje ich spoločné hodnoty, postoje, predstavy, normy (prípadne etický kódex), presvedčenie, názory, a tým získava normatívnu funkciu vo vzťahu ku každodennému chodu školy. Kultúra školy sa prejavuje v symboloch, rituáloch, zvykoch, preferovanom správaní, vo vlastnej výchovno-vzdelávacej práci i v klíme školy.

**Termín kultúra školy** prenikol do pedagogiky z teórií zaoberajúcich sa kultúrou organizácie a riadenia organizácií. Kultúra školy zahrňuje: 1. Hodnoty a normy školy, ktoré sa premietajú do vízie školy, tradujú sa v symboloch, rituáloch a ceremóniách školského života; 2. Hodnoty a normy sa premietajú do koncepcie školy, štýlu vedenia a riadenia školy, do prejavov správania žiakov, učiteľov a ďalších pracovníkov školy; 3. Ovplyvňujú vzťahy školy k jej okoliu, k sociálnym partnerom a rodičom (Pol a kol., 2005).

Podľa Mareša (2013, s. 612-613) neexistuje teda „kultúra školy všeobecne“, kultúra školy bez sociálneho kontextu. Preto nie je možné prijímať zo zahraničia teoretické úvahy a diagnostické metódy bez prihliadnutia k domácomu kontextu. Existujú kultúry, ktoré zdôrazňujú v škole individualistické hodnoty a preferujú súťaženie, a naopak kultúry, ktoré podporujú kolektivistické hodnoty a spoluprácu. Ďalej kultúry, ktoré preferujú autokratické riadenie školy, a kultúry, ktoré vychádzajú z demokratických tradícií.

Aj napriek tomu, že sa v súčasných výskumoch kladie dôraz na holistický pohľad, na skúmanie škôl ako celku, z výskumných i praktických dôvodov niektorí autori odporúčajú rozložiť kultúru školy na niekoľko čiastkových kultúr. Môžeme napr. rozlíšiť **subkultúru žiakov**, **subkultúru učiteľov**, **subkultúru riadiacich** a administratívnych **pracovníkov**, **subkultúru rodičov** a **subkultúru** predstaviteľov miestnej **komunity**.

**Žiacka subkultúra** predstavuje: 1. Svojbýtnú súčasť kultúry, ktorou sa vyznačuje

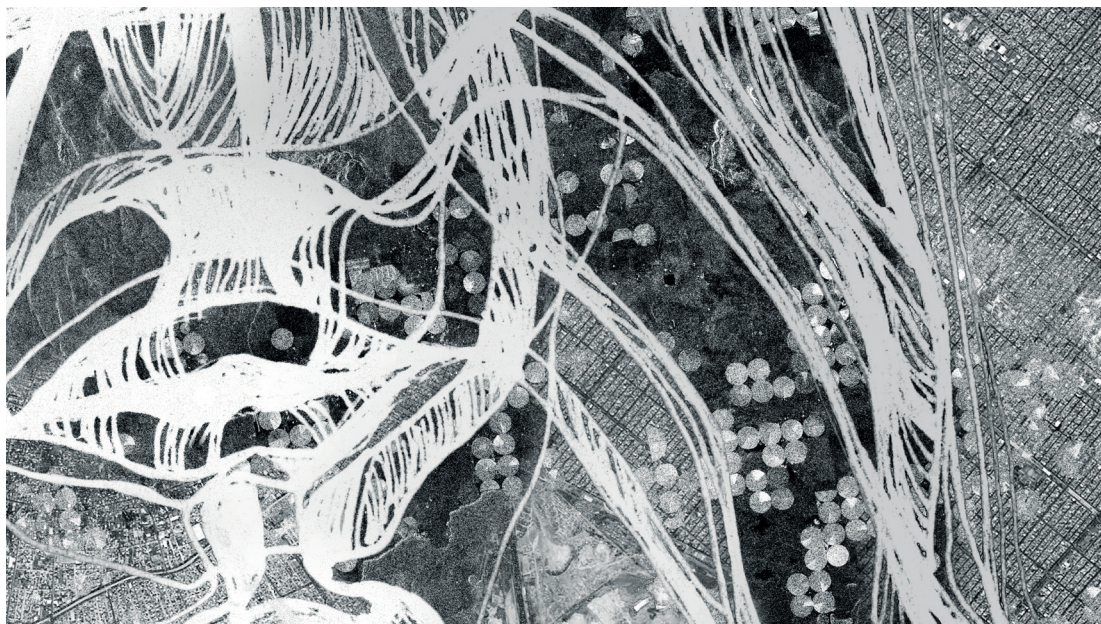
škola ako inštitúcia. Je charakterizovaná špecifickými sociálnymi rolami (rola žiaka, spolužiaka, vplyvného žiaka, okrajového žiaka a pod.), sociálnymi vzťahmi, spôsobmi komunikácie a interakcie, špecifickým životným štýlom. Žiacka subkultúra má svoje pravidlá správania, svoje rituály, svojrázny slovník (slang), svojbytné normy, ideály, súbor odmien, trestov. Má tendenciu sa kriticky vymedzovať voči svojmu okoliu, najmä škole ako inštitúcii, učiteľom, vychovávateľom, rodičom i voči normám dospelých. Okrem žiackej subkultúry existuje tiež učiteľská subkultúra. 2. V rámci zdanlivo homogénnej žiackej subkultúry existuje rad neformálnych skupín, ktoré sú charakterizované svojou zameranosťou. Niektoré sú nekonformné; môžu byť až nepriateľské voči škole, učiteľovi, spolužiakom. Vplyvu týchto subkultúr býva vystavený každý žiak, musí voľiť svoju mieru identifikácie s každou z nich (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 389-390).

#### 4 Zisťovanie kultúry školy – Možnosti intervencie zmeny

Pokiaľ chceme hlbšie poznať kultúru danej školy či kultúru škôl rovnakého typu, musíme si najskôr urobiť rámcovú predstavu o tom, čím sa kultúra prejavuje (pozri Tab. 1).

Druhou dôležitou otázkou je, prečo zisťujeme kultúru školy. Pol a kol. (2005) definovali šesť základných účelov, ktoré **diagnostika kultúry školy** môže plniť:

- Diagnostika a zhodnotenie kultúry jedinej konkrétnej školy.
- Identifikácia faktického stavu jednotlivých čiastkových oblastí chodu školy a prejavov ich kultúry.
- Poznanie vlastností úspešnej školy – zovšeobecnenie poznatkov o mnohých úspešných školách.



**Tab. 1** Pracovný rámec pre zisťovanie kultúry školy (modifikované podľa Ch. Ceasar) (Zdroj: Mareš, 2013, s. 614)

Rámec	úroveň skúmania	konkrétne príklady
Všeobecný rámec kultúry školy	Minulosť, prítomnosť a budúcnosť školy	História danej školy, koncepcia fungovania školy, výchovná a vzdelávacia politika školy
	Vonkajšia úroveň kultúry školy	Normatívne zložky: Vyžadovaná štruktúra správania: predpisy, smernice, nariadenia, koncepčné materiály školy, zaužívané rituály praktikované postupy pri vyučovaní a učení Stratégie riadenia školy: spôsob riadenia školy, preferované odmeny a tresty, ceremónie školy interpersonálne vzťahy v škole, t.j. spôsob komunikácie, oddanosť inštitúcii, spolupráca v škole, sociálna opora interpersonálne vzťahy s okolím školy, t.j. s rodičmi, s predstaviteľmi komunity
	Hlbšia úroveň kultúry školy	hodnoty, ktoré tvoria základ vízie a poslania danej školy ciele, ktoré si škola kladie pedagogické presvedčenia a pedagogické očakávania pracovníkov školy
	Prejavy kultúry školy	príbehy zo života školy a rozprávanie o škole mýty tradované v danej škole metafory školy významné postavy školy; hrdinovia, ktorí prešli danou školou vizuálne artefakty zachytávajúce kultúru školy
	Špecifický rámec kultúry školy ovplyvňovaný jej vedením	Konkrétne praktiky pri vedení a riadení školy Fungovanie subkultúr v rámci kultúry školy

- Hľadanie takých vlastností kultúry školy a subkultúr školy, ktoré podporujú individuálne učenie.
- Hľadanie takých vlastností kultúry školy a subkultúr školy, ktoré podporujú kolektívne učenie.
- Poznanie obrazu kultúry školy u aktérov školy či poznanie spôsobov, ako vnímajú kultúru školy jej aktéri.

Na ukážku uvedieme konkrétne príklady z troch možných **prístupov** (kvalitatívneho, kvantitatívneho a zmiešaného):

**Kvalitatívny prístup** – aktérom školskej kultúry je najbližší, ale pre bádateľov je najnáročnejší:

- Pološtruktúrovaný rozhovor – odborník vedie rozhovor podľa pripravenej osnovy, ale citlivo sa prispôbuje obsahu získaných odpovedí; doplňujúcimi otázkami preniká hlbšie k podstate skúmaných javov. Príkladom môže byť pološtruktúrovaný rozhovor o kultúre skúmanej školy s vybranými učiteľmi.

- Naratívne metódy – patrí k nim rozprávanie príbehov o dianí v škole a je možné z neho usudzovať aj mnohé aspekty kultúry školy. Obraz školy býva veľmi dynamický a zahŕňa tri časové dimenzie – minulosť, prítomnosť i výhľady do budúcnosti. Pre bádateľa nie je dôležité, ako udalosť popisovaná príbehom „naozaj prebiehala“: v rozprávaní príbehu je totiž obsiahnutá interpretácia udalosti, všeobecnejšie vyznenie príbehu, poslanie historiky pre poslucháča, teda i dôvod, prečo stojí za to sa udalosťou ďalej zaoberať. Niektoré historiky sa medzi žiakmi a/alebo učiteľmi tradujú. Tradovanosť týchto príbehov je z hľadiska kultúry školy veľmi dôležitá, pretože súvisí s jedným zo základných prvkov kultúry školy – so zdieľaním kultúry.
- Navrhnutie znaku školy, erb školy – v stredoveku erb panovníka či šľachtica alebo znak zeme alebo mesta vyjadroval základné hodnoty, ktoré jeho nositeľ vyznával. Obdobne je to i v súčasnosti. Môžeme požiadať žiakov (učiteľov, rodičov) ako jednotlivcov či ako skupiny, aby sa pokúsili navrhnuť erb či znak svojej školy. Obrazovými symbolmi by mali oslovení ľudia znázorniť hodnoty, ktoré sú typické pre ich školu,

pre špecifické zameranie školy. Po tom nasleduje diskusia k navrhnutej podobe erbu či znaku, aby sa vyjavili zvláštnosti danej školy, tak ako ich žiaci (učitelia) vnímajú, aby zreteľnejšie vyvstali hodnoty, ktoré svojou kresbou chcel autor u svojej školy zdôrazniť.

- Prípadová štúdia jednej školy – má podobu súhrnného pohľadu na kultúru danej školy a zahŕňa najmenej tri rôzne kvalitatívne prístupy, a to: pološtruktúrovaný hĺbkový rozhovor s riaditeľom školy, so zástupkyňou riaditeľa, výchovnou poradkyňou, piatimi rozdielnymi učiteľmi a s administratívnou referentkou školy; analýza dokumentov o škole: výročných správ školy, správ školskej inšpekcie, školského poriadku, rámcového plánu práce, výsledkov testovania žiakov školy, publikácie o histórii školy; pozorovanie vnútorného života školy v rôznych fázach dňa, pri rôznych činnostiach žiakov a učiteľov.

**Kvantitatívny prístup** – obvykle ide o dotazníkové šetrenie, pričom respondenti sú buď vedenie danej školy či učitelia školy alebo žiaci. Niektoré z používaných dotazníkov bližšie približujeme v nasledujúcej Tab. 2.



**Tab. 2** Vybrané dotazníky zisťujúce kultúru školy (Zdroj: Mareš, 2013, s. 617-619)

Názov a autor	Počet položiek	Spôsob odpovedania	Obsahová štruktúra	Reliabilita	Komentár
SWCP – School Work Culture Profile (Snyder, 1988)	60	päťstupňová škála	4 premenné: 1. plán práce celej školy 2. profesionálny rast učiteľov 3. rozvíjanie programu školy 4. hodnotenie a škola	Cronbachovo alfa 0,95-0,97	- respondenti sú učители a riaditeľia škôl
SCS – School Culture Survey (Edwardsová a kol., 1996)	25	päťstupňová škála	3 premenné: 1. učiteľova profesionalita a dosahovanie cieľov 2. spolupráca medzi učiteľmi 3. profesionálne jednanie vedúcich pracovníkov školy	Cronbachovo alfa 0,81-0,91	- respondenti sú učители
SCEQ – School Cultural Elements Questionnaire (Casánagh, Dellar, 1996)	42	päťstupňová škála	6 premenných: 1. učiteľova profesionálna zdatnosť 2. dôraz na žiakovo učenie 3. kolegiálnosť učiteľov 4. spolupráca medzi učiteľmi 5. podiel učiteľa na plánovaní ďalšieho smerovania školy 6. vedenie školy k transformácii	Cronbachovo alfa 0,70-0,81	- respondenti sú učители
SCS – School Culture Scale (Higgins – D’Alessandro, Sadh, 1998)	25	päťstupňová škála	4 premenné: 1. normatívne očakávanie žiakov 2. kvalita vzťahov medzi žiakmi a učiteľmi, medzi žiakmi a školou 3. kvalita vzťahov medzi žiakmi navzájom 4. edukačné príležitosti ponúkané žiakom	Cronbachovo alfa 0,77-0,85	- respondenti sú žiaci - dotazník zisťuje morálne aspekty školskej kultúry
SCI – School Culture Inventory (Maslowski, 2001)	40	2 päťstupňové škály: do akej miery sám respondent myslí, že sú tieto hodnoty v škole dôležité; aký názor na to majú (podľa jeho odhadu) jeho kolegovia	4 premenné: 1. orientácia na vzťahy medzi ľuďmi 2. orientácia na otvorenosť systému školy 3. orientácia na racionálne ciele školy 4. orientácia na vnútorné procesy v škole	Cronbachovo alfa 0,93-0,95	- respondenti sú učители

Dotazník pre hodnotenie kultúry školy (Eger, Jakubíková, 2001; Eger, 2003)	16	päťstupňová škála	každá zo 16 položiek sa vyhodnocuje samostatne	nezisťovala sa	- respondenti sú riaditelia škôl, príp. učitelia - dotazník zisťuje rozdiel medzi aktuálnym stavom a stavom, ktorý si ľudia prajú
Dotazník pre hodnotenie kultúry školy (Pol a kol., 2005)		rôzne spôsoby odpovedania: škálovanie, otázky uzavreté, polouzavreté i otvorené	6 premenných: 1. zhoda ľudí na hlavných princípoch fungovania školy 2. vízia školy 3. otvorenosť školy voči okoliu 4. prostredie pre učenie a vyučovanie 5. riaditeľ a riadenie školy 6. hlavní aktéri chodu školy a ich rola	nezisťovala sa	- respondenti sú riaditelia škôl
Dichotomies of School Leadership and Management (Law, 2012)	27	päťstupňová škála	5 premenných: 1. kolektivistická a kooperatívna orientácia verzus individualistická a kompetitívna orientácia 2. autokratická verzus paternalistická orientácia 3. intuitívna verzus racionálna orientácia 4. dlhodobá verzus krátkodobá orientácia 5. morálny štandard školy	Cronbachovo alfa 0,90	- respondenti sú riaditelia škôl - dotazník zisťuje rozdiely medzi kultúrnymi tradíciami pri riadení školy

Nejde však iba o zistenie aktuálneho stavu kultúry danej školy. Je potrebné vedieť, či má vedenie školy a učitelia predstavu, víziu, kam ďalej smerovať, o akú podobu kultúry školy usiluje (Mareš, 2013, s. 614-620).

Všeobecne môžeme povedať, že snahy o zmenu stávajúcej sa kultúry školy majú najmenej dve roviny. Tou prvou je **rovina celoštátna** a reprezentujú ju opakujúce sa snahy o reformovanie slovenského školstva. Či už ide o reformu formálnej podoby systému alebo o reformu obsahovú, vždy je kľúčové, ako zareaguje vedenie školy a učiteľský zbor. Výstižne danú problematiku charakterizuje Gather-Thurlerová (2005, s. 115): „Jeden zo zásadných zdrojov neúspechu reforiem spočíva predovšetkým v odpore, ktorý učitelia prejavujú voči akejkoľvek zmene svojich praktík, avšak nie nutne zo zlých dôvodov. Vyzývať ich, aby opustili rutinu, ktorá je relatívne efektívna, v prospech inovácie bezpodmienečne sľubnej, avšak doposiaľ nevyskúšanej, znamená žiadať ich, aby vyvinuli úsilie a podstúpili riziká – s čím oni zásadne nesúhlasia.“

Pokiaľ ide o druhú rovinu, t.j. **lokálnu rovinu** konkrétnej školy, potom podľa Mareša (2013, s. 620-622) platí základná téza: kultúra školy pôsobí ako stabilizujúca, teda do istej miery ako konzervatívna sila. Uchováva to, čo sa v minulosti na tejto škole osvedčilo, a dáva tomu podobu lokálnych hodnôt, ba i noriem správania. Kultúra školy hovorí učiteľom i žiakom, čo je správne, a čo nie, čo je možné robiť, a čo sa robiť nemá. Má normatívnu rolu. Preto je tak ťažké kultúru školy meniť.

Pokiaľ chceme dosiahnuť určitú zmenu, mali by sme si premyslieť, ktoré zložky kultúry danej školy chceme zmeniť a či je v našich silách ich zmeniť. Kultúra školy sa skladá z niekoľkých subkultúr (už zmieňovaných) a z rady zložiek. Každá škola má svoju identitu. Jej jadro (t.j. základné hodnoty, ktoré škola vyznáva, nepísané normy školy, ktoré sa tu dodržiujú, osvedčené spôsoby práce) je aktérmi považované za čosi trvalého, nemenného, až nedotknuteľného. Na toto jadro sa vzťahujú ďalšie vrstvy, ktoré už nie sú tak stabilné a aktéri im neprikladajú zásadnú dôležitosť. Preto je potrebné najskôr identifikovať jadro, aby sa zorientovali, a až potom začať so zmenami ďalších vrstiev kultúry školy, ktoré nie sú pre aktérov zásadné. Pomocou týchto zmien je potom možné postupne prenikať i do jadra školskej kultúry.

Druhá dôležitá téza hovorí, že kultúra školy sa postupne premieňa, **vyvíja sa v čase**. Dôvod je zrejmý: škola a jej aktéri sú vystavovaní vonkajším tlakom i vnútorným zmenám. Škola sa musí prispôbovať požiadavkám školskej politiky štátu. Požiadavkám svojho zriaďovateľa, ďalej lokalite, v ktorej pôsobí, tlakom rodičov i konkurencii ďalších škôl. Pracovníci školy sa obmieňajú, prerozdeľujú sa ich sociálne role, aktéri riešia koncepčné i každodenné prevádzkové problémy. Niektorí učitelia presadzujú zmeny pedagogickej práce, iní sa zmenám skôr bránia. Tieto tlaky premieňajú kultúru školy, pričom zmena môže byť za bežných podmienok postupná, alebo – v prípade ohrozenia existencie školy – skoková.

Intervencia usilujúca sa o premenu školskej kultúry musí zasahovať dve úrovne.

Tou prvou je „spoločný menovateľ“ väčšiny škôl daného typu, teda tie zložky kultúry, ktoré majú všeobecnejšiu povahu. Tam môžeme použiť postupy, ktoré sa osvedčili inde. Tou druhou úrovňou sú špecifiká konkrétnej školy dané jej históriou a súčasnosťou, miestnymi zvyklosťami, aktuálnym vedením školy, zložením učiteľského zboru, spádovou oblasťou školy atď. Tu je už ale potrebné voliť špecifické postupy, ktoré sú zacielené na miestnu situáciu.

Ten, kto chce zmeniť kultúru školy, sa môže stretnúť s niekoľkými paradoxmi, príp. problémami, ako vtiahnuť bežných učiteľov do výskumnej činnosti na vlastnej škole. Paradoxy sa môžu formulovať ako dve krajné možnosti:

- ten, kto chce presadiť zmeny kultúry v škole: musí mať mandát zboru – nemusí mať mandát zboru;
- zmenu kultúry školy: musí presadzovať silný riaditeľ – nemusí to byť práve riaditeľ, kto presadzuje zmeny;
- na zmene kultúry školy: sa musí podieľať niekto zvonku, niekto mimo danej školy – zasahovanie niekoho „cudzieho“ do kultúry školy je nao-pak problematické;
- tí, ktorí uskutočňujú zmenu kultúry školy: musia najskôr získať špeciálne znalosti a zručnosti – ľudia, ktorí sa snažia o zmenu kultúry školy, by mali dôverovať svojim znalostiam a skúsenostiam; nemali by sa nechať ohromovať záležitosťami, ktoré boli získane v iných podmienkach;
- ak sa má dosiahnuť zmena v kultúre školy: musia sa snažiť o inovácie

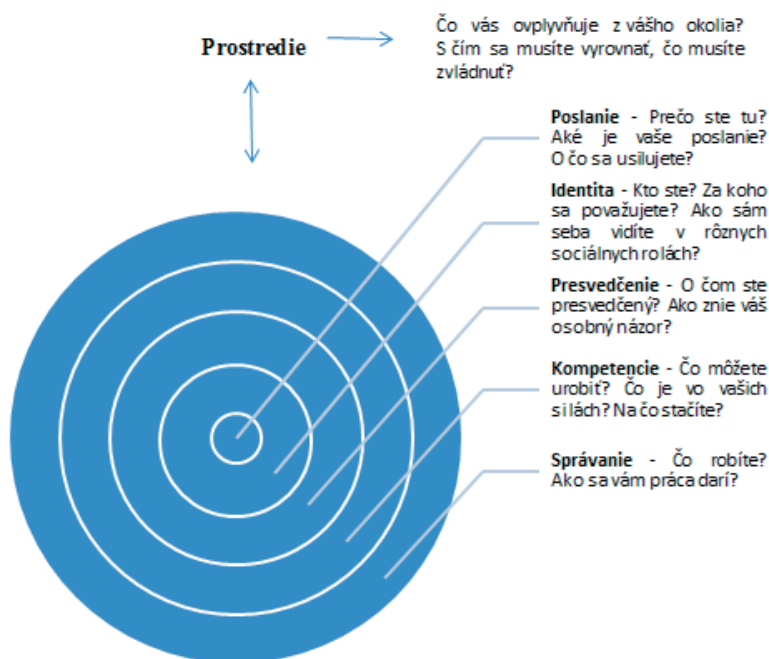
prepojiť s tým, čo už na škole funguje – zmena musí ísť naopak proti doterajšej kultúre školy.

V extrémnych prípadoch sa môže stať, že pri pojednávaní o daných témach vypadáva z hry to najpodstatnejšie – **osobnosť učiteľa**, ktorá nie je jednoliatym celkom, pretože má mnoho úrovní a tzv. „vrstiev“. Preto Korthagen pre jej zobrazenie zvolil metaforu „cibule“ (viď. Obr. 1).

Z uvedeného modelu je zrejmé, že dôležitou zložkou učiteľovho vývoja je jeho **identita**, t.j. jeho predstava, kým je, za koho sa sám považuje. V priebehu života si učiteľ konštruuje a ďalej rekonštruuje svoju identitu. C. Day a kol. upozorňuje na to, že by sme mali používať množné číslo, pretože učiteľ má najmenej tri identity:

- osobnú identitu – vzťahuje sa k zvláštnostiam jeho osobnosti,
- sociálnu identitu – vzťahuje sa k jeho rôznym sociálnym rolám v spoločnosti,
- profesijnú identitu – týka sa jeho povolania učiteľa.

**Obr. 1** Model úrovní učiteľovej osobnosti, v ktorých môže dôjsť k zmene (modifikované podľa Korthagen) (Zdroj: Mareš, 2013, s. 439)



Učiteľovu identitu by sme mali chápať ako celok i súbor čiastkových identít, ako kontinuálne i diskontinuálne „ja“, ako individuálne i sociálne „ja“. Učiteľova identita sa skladá z mnohých dielčích identít a učiteľ sa snaží, aby neboli navzájom rozporné a tvorili – pokiaľ možno – súdržný celok. Učiteľova identita sa v niektorých aspektoch počas života nemení, v iných pripúšťa zmeny, tak ako učiteľ získava skúsenosti, prehodnocuje pohľad na seba i na udalosti, ktoré zažil. Kvalitatívne výskumy ukazujú, že učiteľ po výrazných, zlomových udalostiach obvykle „prerazpráva“ svoj život, zmení pohľad na seba i ďalších ľudí. Učiteľ sa počas profesionálneho života tiež snaží „pracovať sám na sebe“, tzn. sám sa podieľa na utváraní podoby svojej identity.

Identita človeka je ovplyvnená aj stykom s druhými ľuďmi, ako i vzťahmi, ktoré s nimi má. Učiteľ si vytvára svoju profesijnú identitu vyjednávaním s kolegami v učiteľskom zbore, s nadriadenými, s rodičmi žiakov i so žiakmi samotnými. Utvára si svoju identitu prekonávaním medziľudských konfliktov a vyrovnávaním sa s tým, aké zrkadlo mu ľudia vôkol nastavujú (Mareš, 2013, s. 439-440).

Učiteľ sa po čase stotožní so svojim povoláním, jeho odborná, **profesijná identita** sa stáva súčasťou jeho osobnosti. Nizozemský autor Kelchtermans však upozorňuje, že pojem identita u väčšiny ľudí zatiaľ vyvoláva asociácie s niečím trvalým, statickým, definitívnym. Preto navrhuje nahradiť pojem učiteľova identita nezafixovaným a dynamickejším pojmom **učiteľovo porozumenie sebe samému**.

## 5 Záver

Na záver inšpiratívne uvádzame kolektív autorov Lazarovú a kol. (2014, 2015), ktorí vo svojich príspevkoch s témami zaoberajúcimi sa diverzitou žiakov, inklúziou ako podmienkou, tzn. poradenskou podporou pre inkluzívne vzdelávanie, predstavujú dielčie výsledky výskumov zameraných na skúmanie riadenia škôl smerujúcich k inklúzii. Uvedení autori predstavujú kategorizované dáta, ponúkajú prípadové štúdie, a zameriavajú sa na poskytovanie poradenskej podpory učiteľom a vedeniu škôl, pričom pozornosť je venovaná vzťahom školských psychológov s vedením škôl, budovaniu profesionálnych vzťahov s učiteľmi a tiež činnostiam školských psychológov v snahe o podporu školskej inklúzie. Taktiež odpovedajú na vybrané otázky prezentujúce pohľad úzkeho vedenia školy ako kľúčového aktéra implementácie politiky inkluzívneho vzdelávania do života jednotlivých škôl. Na dátach z prípadových štúdií predstavujú, aké témy z hľadiska riadenia a vedenia školy vystupujú do popredia, keď sa vedenie školy dlhodobo snaží presadzovať svoj inkluzívny náhľad na diverzitu žiakov.

## Výskumný zámer

Prezentované výsledky sú parciálnym výstupom riešenia vedeckovýskumnej úlohy realizovanej v rámci projektu UGA „*Možnosti a perspektívy budovania inkluzívnej kultúry v školách reflektujúcich stanovenie princípov a hodnôt žiackej/ študentskej komunity podporujúcej zastávané postoje*“ číslo V/22/2015.

## Literatúra

Ainscow, M. & Booth, T. (2002). *Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Barker, Ch. (2006). *Slovník kulturních studií*. Praha: Portál.

Booth, T. & Ainscow, M. (2007). *Ukazovatel inkluze : rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus.

Eger, L. (Eds.). (2009). *Diverzity management*. Praha: Česká andragogická společnost.

Gather-Thurler, M. (2005). *Kultura školy v mezinárodní perspektivě*. In M. Pol, L. Hloušková, P. Novotný & J. Zounek, (Eds.), *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. (pp. 114–129). Brno: Masarykova univerzita.

Hloušková, L. (2008). *Proměny kultury školy v pedagogických diskurzech*. Brno: MSD a Masarykova univerzita.

Hloušková, L., Trnková, K., Lazarová, B. & Pol, M. (2015). *Diverzita žáků: téma pro vedení školy*. *Studia paedagogica*, 20, (2), 10 –126.

Lawless, R. (1996). *Co je to kultura*. Olomouc: Votobia.

Lazarová, B., Pol, M., Hloušková, L. & Trnková, K. (2014). *Inkluze s podmínkou: poradenská podpora pro inkluzivní vzdělávání*. *Psychológia - škola - inklúzia*.

Lechta, V. (Eds.). (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál.

Lehocká, I. & Polakovičová, R. (2014). *Trend of Inclusive Education in Central Europe*. In *Some Current Issues in Pedagogy*. (pp. 13-25). Komárno: International Research Institute.

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P. & Zounek, J. (2005). *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita.

Polakovičová, R. (2014). *Možnosti a perspektivy budovania inkluzívnej kultúry v školách reflektujúcich stanovenie princípov a hodnôt žiackej komunity*. *Acta Humanica*, 11 (2), 99–106.

Komora, J. & Polakovičová, R. (2013). *Diverzita školskej triedy v kontexte inkluzívneho vzdelávania žiackej populácie*. Nitra: UKF.

Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. (6th ed.). Praha: Portál.

Smolík, J. (2010). *Subkultury mládeže*. Praha: Grada.

Žovinec, E. (2012). *Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. In J. Duchovičová, V. Kurincová (Eds.), *Teoretické základy výchovy a vzdelávania*. (pp. 228-290). Nitra: UKF.

*Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov Z.z.* (<https://www.minedu.sk/data/att/9287.pdf>).

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

Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre

Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra

E-mail: rpolakovicova@ukf.sk

# VÝZNAM VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ PRACUJÍCÍCH NA ČÁSTEČNÝ PRACOVNÍ ÚVAZEK V KONTEXTU ROZVOJE LIDSKÉHO KAPITÁLU

## THE IMPORTANCE OF EMPLOYEE EDUCATION WORKING PART-TIME WORK IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF HUMAN CAPITAL

**Ivana Němcová, Slezská univerzita v Opavě, České republika**

**Abstrakt:** Příspěvek se zabývá vzděláváním zaměstnanců v podnicích, jako dílčím faktorem rozvoje lidského kapitálu. Cílem příspěvku je poukázat na důležitost vzdělávání pro zaměstnance s částečným pracovním úvazkem a představit názory zaměstnavatelů na možnost vzdělávání zaměstnanců s částečným pracovním úvazkem v Moravsko-slezském kraji. Praktická část vychází z vlastního výzkumného šetření realizovaného v roce 2015. Bylo zjištěno, že zaměstnavatelé přikládají vzdělávání významnou důležitost. Podíl vzdělávajících se podniků je 72 %. Nicméně pokud zaměstnanec požádá o zkrácení pracovního úvazku, protože se chce vzdělávat, má pouze 17 % šanci, že jeho důvod bude posuzován jako důležitý faktor pro akceptaci změny pracovního úvazku. Sami zaměstnavatelé pak poměrně intenzivně vnímají rozdíly mezi zaměstnanci na částečný a plný úvazek. Přiznávají, že zaměstnanci s částečným pracovním úvazkem mají v podnicích až o 26 % horší postavení v případě projevení zájmu o vzdělávání na náklady zaměstnavatele.

**Klíčová slova:** vzdělávání zaměstnanců, částečný pracovní úvazek, Moravskoslezský kraj

**Abstract:** The article deals with employee training in enterprises. The purpose of article is point to importance of education and training part-time employees and to present opinions of employers to possibility of education part-time employees in Moravian-Silesian region. Practical part is based on primary research, which was realized in 2015. It was found that employers attach significant importance to training employees. The share of training enterprises (as % of all enterprises) is 72 % in Czech



Republic. However, if employee will ask about part-time job for the studying reasons, he has only 17 % chance, that employer will consider this reason as very important. Employers themselves perceive differences between part-time and full-time employees. Employers admit that part-time staff has about 26 % lower chance to educate than full-time employees.

**Keywords:** training of employees, part-time job, Moravian-Silesian region

## 1 Úvod

Vzdělávání zaměstnanců, jakožto jednoho ze základních faktorů podniku, patří k elementárním činnostem přispívajícím k dlouhodobému a konkurenceschopnému životu podniku. Tento fakt potvrdilo v minulosti i v současnosti mnoho vědců (Van den Heijden, Gorgievskid, De langee, 2016; Armstrong, 2006; Vodák, Kucharčíková, 2007; Čechák, 2003; Wawrosz Heissler, 2013) i představitelů samotných podniků. Čechák (2003) dokonce tvrdí, že pochybnosti o investicích do vzdělávání a o rozvoji lidských znalostí byly již tolikrát rozvráceny praxí, že není zapotřebí o přínosu vzdělávání pochybovat.

O čem ale pochybovat lze, je rovnost zaměstnanců k možnosti a vzdělávání z hlediska jejich pracovního úvazku. Někteří (zejm. zahraniční autoři – viz kap. 2) poukazují na nedostatečnou angažovanost manažerů a vlastníků podniků v otázce vzdělávání zaměstnanců s částečným pracovním úvazkem.

## 2 Důležitost vzdělávání zaměstnanců

Pro pochopení důležitosti a nezbytnosti vzdělávání zaměstnanců je zapotřebí vymezit pojem „lidský faktor“ a „lidský

kapitál“. Vodák a Kucharčíková (2007) charakterizují „lidský faktor“ jako zdroj kongenitálních a nabytých znalostí, schopností, dovedností, invence a talentu.

Někteří se však přiklánějí k názoru, že pojem „lidský faktor“ nedostatečně reflektuje fakt, že na člověka nelze pohlížet pouze jako na zdroj znalostí a schopností. V tomto pojmu absentuje možnost rozvoje potenciálu člověka. Proto se začal používat pojem „lidský kapitál“, což do jisté míry znamená odklon od pojetí pracovníků jako nákladové položky (Koubek, 2009; Armstrong, 2007). „Lidský kapitál“, který jako pojem představil poprvé v roce 1961 T.W. Schulz, představuje „*všechny lidské schopnosti, ať už vrozené či získané. Ty, které jsou cenné a mohou být vhodným investováním rozšířeny, tvoří lidský kapitál*“ (Koubek, 2007).

Becker (1993) zdůrazňuje, že investice do lidského kapitálu má podobný význam jako investice do hmotného majetku. Pokud existuje předpoklad, že pracovníci jsou odměňováni podle přínosu do podniku, pak investice do lidského kapitálu představuje podobný efekt, jako by měla koupě např. nového přístroje.

Těmito investicemi do lidského kapitálu může být myšleno jednorázové či dlouhodobé, vědomé či nevědomé zhodnocování

znalostí a dovedností, které jsou především výsledkem praxe a vzdělání (Becker, 1994). Z výše uvedeného lze říct, že se jedná o aktivity, spojené s opakovaným nebo trvalým působením na mentální či fyzické schopnosti a dovednosti jedince, jejichž výsledný efekt se promítá až v dlouhodobějším horizontu.

Na rozvoj lidského kapitálu nemá vliv pouze časový horizont nebo účelovost zhodnocování, ale také následující faktory:

- rodina a genetický a sociální původ člověka,
- školní vzdělání,
- zvláštní druhy investic,
- vzdělávání a výcvik v zaměstnání.

Rodina (výchova a vzdělávání) a školní vzdělávání se řadí mezi elementární investice do rozvoje lidského kapitálu kvůli své dostupnosti a povinnosti školní docházky. Na nezastupitelnou a zásadní roli rodiny poukazují Kameníček (2003) a Becker (1994), podle nichž rodiče svými postoji k ostatním a k práci významným způsobem formují své děti a mohou jim tak pomoci spoluvytvářet jejich postoje.

Neméně důležitou úlohu při formování lidského kapitálu zaujímá školní vzdělávání na jednotlivých stupních. Podle Kameníčka (2003) existuje předpoklad, že čím více poznatků během školního vzdělávání jedinec získá, tím vyšší jsou jeho šance na uplatnění na trhu práce. V současné době však i vysokoškolsky vzdělaní absolventi se setkávají s nemožností uplatnit se na pracovním trhu, zejména kvůli vysoké nezaměstnanosti

v některých regionech České republiky nebo kvůli přehlcení trhu určitými profesemi, případně kvůli špatně zvolenému oboru studia.

Mezi zvláštní druhy investic můžeme zařadit například péči o vlastní zdraví nebo investice do informací. K těmto řadí Becker (1994) kupříkladu vynakládání úsilí na zjištění informací o inzerovaném pracovním místě.

Vzhledem ke stanovenému tématu a cíli příspěvku, je nejvíce pozornost zaměřena na posledně jmenovaný faktor rozvoje lidského kapitálu, podnikové vzdělávání.

Již při samotném vzniku pracovního poměru a nástupu do zaměstnání se pracovník nevyhne školením, vztahujícím se k bezpečnosti a ochraně zdraví při práci a především k dané pracovní pozici, kterou bude zastávat. Už v tomto bodě Sobaih (2011a) zjistil, že panuje odlišný přístup, pokud se jedná o zaměstnance na částečný nebo plný úvazek. Jeho výzkum směřoval do oblasti pohostinství ve Velké Británii. Výsledky naznačují, že zatímco zaměstnanci na plný úvazek byli naprosto spokojeni se vstupním školením a poučením o bezpečnosti práce (medián se v tomto případě pohyboval na úrovni hodnocení 4 z 5-ti stupňové škály, kdy 5 bylo nejvyšší hodnocení.), zaměstnanci na částečný úvazek (ať už dočasní nebo stálí zaměstnanci) byli s tímto druhem školení spokojeni o polovinu méně (medián se pohyboval na úrovni hodnoty 2). Už při vstupních školeních lze tedy spatřovat rozdíly v zacházení se zaměstnanci v závislosti na délce pracovního úvazku.

V případě úhrady nákladů na další vzdělávání zaměstnancem firma není nucena tuto sumu porovnávat s přínosy, jež jí vzdělání zaměstnance přinese. Důrazem na absolvování kurzů, školení, přednášek a jiných výukových aktivit, dává zaměstnanec najevo svůj aktivní přístup k rozvoji své osobnosti a svých znalostí a dovedností. Očekává, že obětované náklady (doprava, studijní materiály, čas) se vrátí v podobě vyššího finančního ohodnocení, povýšení nebo vyšší prestiže v rámci firmy a oboru, jehož je zaměstnanec představitelem. V případě, že náklady na vzdělání firma hradí, je situace samozřejmě zcela jiná. Firma své výdaje a výnosy pečlivě monitoruje a vyhodnocuje.

Protože lidský kapitál patří k tomu nejcennějšímu a zároveň je součástí tržní hodnoty podniku, je nutné zabývat se i možnostmi jeho změření. Bez znalosti základní hodnoty lidského kapitálu by pro podniky bylo značně komplikované odhadnout směřování rozvoje svých zaměstnanců (Mazouch, Fischer, 2011). Armstrong měřením lidského kapitálu vidí „něco, co se týká hledání vazeb, korelací a v ideálních případech příčinných souvislostí mezi různými soubory údajů o lidských zdrojích, a to za použití statistických metod“ (Armstrong, 2007). Konkrétní kroky, kterými lze ohodnotit lidský kapitál, je například ukazatel fluktuace a stabilizace zaměstnanců, dále ukazatel výdajů na vzdělávání, ukazatel produktivity aj. Porovnáním vybraných ukazatelů lze jednoduše získat základní přehled např. o efektivnosti vzdělávání v podniku.

Podle Vojtoviče (2011) jsou v současné době nejznámější 4 metody měření lidského kapitálu, kam řadí nejvyšší dosažené vzdělání člověka, přímé otestování osob (dovednosti, znalosti a schopnosti), odhad tržní hodnoty lidského kapitálu a měření nákladu na vytvoření lidského kapitálu.

### 3 Metodika výzkumu

Cílem příspěvku je poukázat na důležitost vzdělávání pracovníků na částečný úvazek a představit názory zaměstnavatelů na možnost vzdělávání zaměstnanců s částečným pracovním úvazkem v Moravskoslezském kraji. K tomuto účelu jsou využita data z informačního portálu Eurostat, který mj. zveřejňuje údaje o počtu a podílu zaměstnanců, kteří využívají částečný pracovní úvazek. Dostupné jsou na tomto portálu také informace o podnikovém vzdělávání, které firmy v jednotlivých zemích realizují. Další údaje, které jsou v tomto příspěvku využity, pocházejí z vlastního výzkumného šetření mezi zaměstnavateli Moravskoslezského kraje.

Protože Moravskoslezský kraj patří v rámci České republiky mezi oblasti s nejvyšší nezaměstnaností a částečné pracovní úvazky (spolu ve spojitosti s tzv. Kurzarbeitem (Líbal, 2015) by mohly pomoci firmám s malým odbytem v období hospodářské krize tuto situaci přečkat, aniž by přišly o své zaměstnance, jsou chápány částečné pracovní úvazky ze strany státu jako přínos, zejména kvůli nižší zátěži sociálního systému.

Vlastní primární výzkum se zaměřoval do oblastí zjišťování názorů

zaměstnavatelů na zaměstnatelnost a vedení zaměstnanců s částečným pracovním úvazkem. Protože se domníváme, že částečné pracovní úvazky se do budoucna budou dále rozvíjet a jejich počet bude narůstat (což ostatně odpovídá dosavadnímu vývoji v oblasti trhu práce a i díky technologickému pokroku budou lidé často nahrazováni stroji, díky čemuž bude nezbytné využívat nestandardní pracovní režimy), bude zapotřebí věnovat se oblastem vedení zaměstnanců s částečným pracovním úvazkem daleko více, než je tomu v současnosti.

Základní soubor tvořily podniky a organizace v Moravskoslezském kraji, které mají minimálně jednoho zaměstnance a zároveň nejsou v likvidaci. Těchto subjektů bylo k červnu roku 2015 celkem 16 680.

Celkem bylo správně a kompletně zodpovězeno 410 dotazníků, což splňuje limit pro dosažení reprezentativnosti vzorku (Raosoft, 2015). V průběhu dotazování bylo náhodným výběrem osloveno více než 10 000 podniků a organizací. Dotazník byl určen pro majitele, ředitele, personalisty a vedoucí pracovníky. Celková návratnost se pohybovala na úrovni 3,78 %. Charakteristika výzkumného souboru je uvedena v následující tabulce.

**Tab. 1 Charakteristika základního a výběrového souboru**

Základní soubor = 16680	Výběrový soubor = 410
1-49 zaměstnanců	305
50 – 249	75
250 a více zaměstnanců	30
Soukromý sektor (tuzemské podniky)	273
Zahraniční podnik (nebo pobočka)	17
Veřejný sektor	120

Dotazník obsahoval celkem 20 povinných otázek a 3 dobrovolné. V dotazníku se vyskytovaly jak otázky uzavřené (6 otázek), tak polouzavřené (10 položek) i otevřené (4 otázky). Důležitou součástí byly 3 otázky tvořené na základě tzv. Lickertovy škály. Ty pomohly blíže zmapovat názory respondentů na problematiku vybraných činností řízení lidských zdrojů (mj. i možnosti vzdělávání) se zaměřením na částečné pracovní úvazky. Neméně podstatné otázky byly i tzv. identifikační otázky (velikost podniku, předmět podnikatelské činnosti, vlastnictví podniku), které pomohly odhalit některé bližší souvislosti související s využitím zkrácených úvazků. Vyhodnocení otázek probíhalo ve statistickém programu SPSS a tabulkovém editoru MS Excel. Třídění odpovědí se uskutečnilo na základě třídění dat druhého stupně.

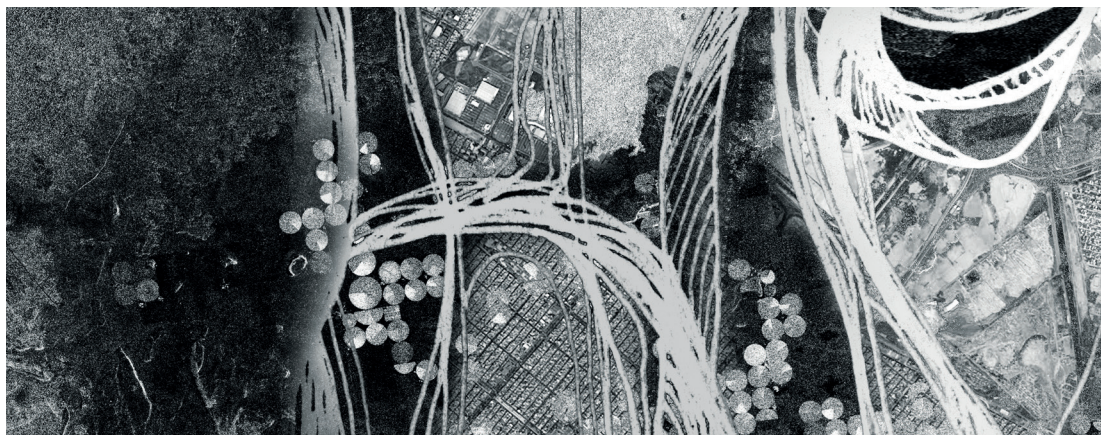
## 4 Výsledky

Firmy v posledních letech výrazně dbají nejen dodržování předepsaných proškolení ohledně bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a také na vstupním školení. Uvědomují si však i přínos dalšího vzdělávání a kvalifikačního růstu svých zaměstnanců. Mají ale všichni zaměstnanci stejný přístup ke vzdělání? Některé studie i dostupné informace říkají, že zaměstnavatelé mají tendenci zaměstnancům pracujícím v rámci nestandardního pracovního režimu (zkrácený pracovní úvazek, stlačený pracovní týden, home office aj.) omezovat přístup k vzdělávacím aktivitám, hrazených zaměstnavatelem.

Jednou z jasných příčin toho je předpoklad zaměstnavatelů o neefektivnosti vzdělávání pracovníků s částečným pracovním úvazkem (Sobaih, 2011b).

Zaměstnavatelé ovšem opomíjejí fakt, že zaměstnanci, pracující na částečný úvazek, mají stejná práva jako zaměstnanci s úvazkem plným. Pokud tak dochází k omezení přístupu ke vzdělávání z důvodu pracovní doby, mohou se zaměstnanci s částečným pracovním úvazkem cítit méněcenní. To pak může vyústit v nespokojenost zaměstnance a jeho neloajalitu. Což je přesný opak toho, o co zaměstnavatelé a manažeři usilují.

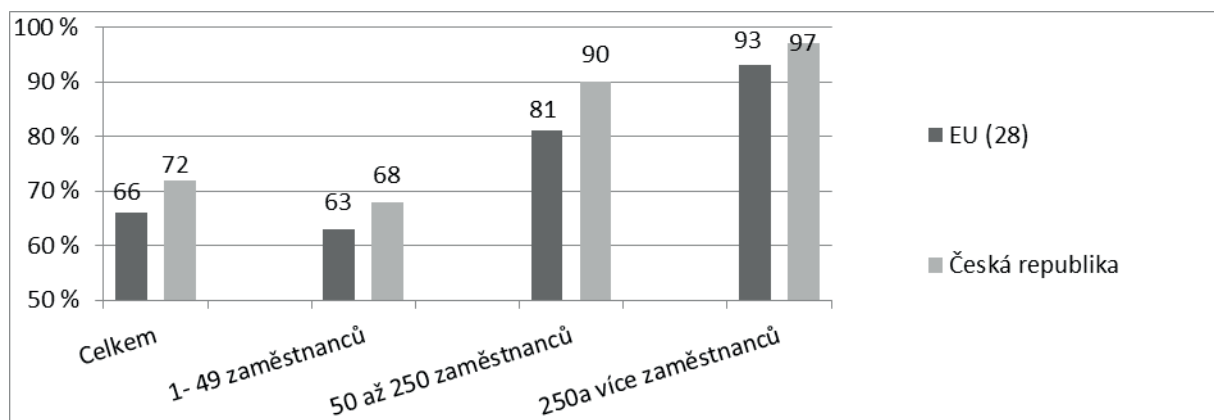
Proto je nutné mít na paměti, že nejen zaměstnanci na celý úvazek mohou tvořit pracovní sílu (navíc pomineme-li skutečnost, že talentovaní a klíčoví zaměstnanci, kteří se bez dalšího vzdělávání neobejdou, rovněž mohou pracovat na částečný úvazek) a potenciál podniku a v případě zamezení přístupu ke vzdělání ostatním skupinám pracovníků hrozí disproporce mezi znalostmi a dovednostmi jednotlivých skupin pracovníků. To může mít negativní dopad i na kariérní růst, odměny a benefity a samozřejmě i na pracovní komunikaci a vztahy mezi zaměstnanci. Mělo by proto být v zájmu manažerů a vedoucích pracovníků poskytovat všem zaměstnancům rovné podmínky pro účast na školeních a vzdělávacích kurzech.



## 4.1 Vzdělávání v podnicích v ČR

Následující část se zaměřuje na podnikové vzdělávání v České republice. Graf 1 ukazuje podíl vzdělávajících podniků na celkovém počtu podniků v České republice v porovnání s průměrem EU za rok 2010.

Graf 1 Podíl vzdělávajících se podniků v České republice



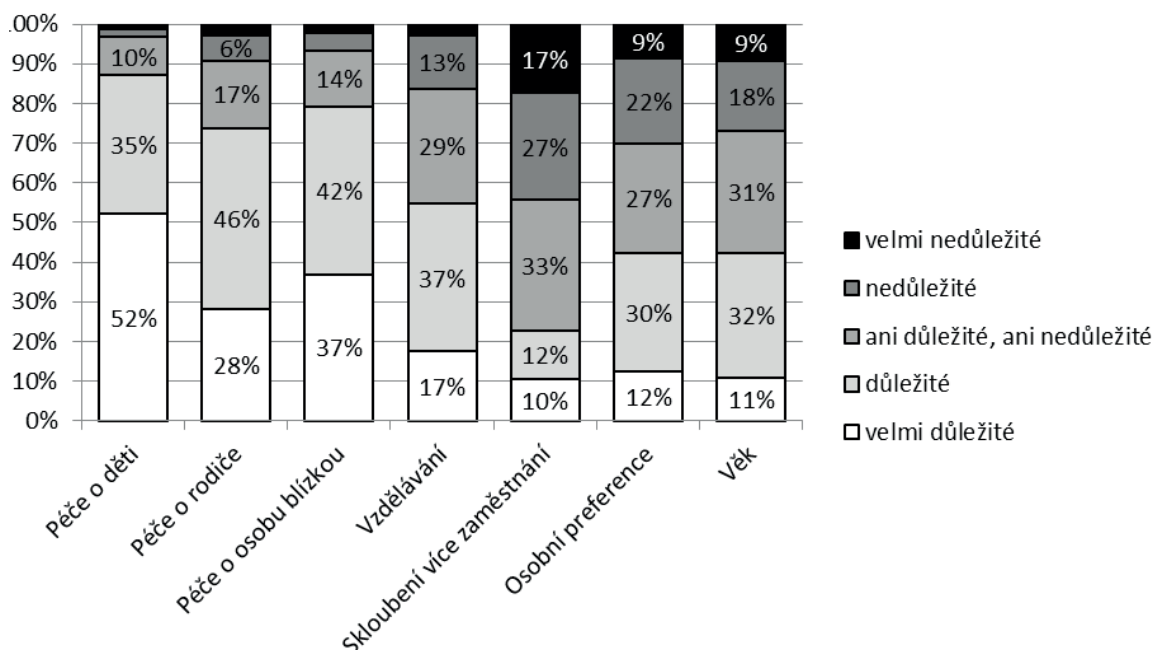
Z grafu je patrné, že v České republice je podíl vzdělávajících se podniků vyšší než činí evropský průměr. Z obrázku je také zřejmé, že se podíl vzdělávajících podniků zvyšuje s počtem zaměstnanců. Z logiky věci je jasné, že velké podniky vynakládají vyšší úsilí při plánování a realizaci vzdělávání. Ve velkých podnicích jsou rovněž k dispozici specializovaní pracovníci, věnující se zejména analyzování a plánování vzdělávacích potřeb zaměstnanců v podniku. Takovými zaměstnanci a finančními prostředky malé podniky nedisponují, přesto je vidět, že Česká republika ve vzdělávacích aktivitách zdaleka nezaostává za ostatními.

Co se týče vzdělávání zaměstnanců s alternativními pracovními režimy (resp. s částečným pracovním úvazkem), databáze Eurostat tuto statistiku nesleduje. Vycházet lze proto pouze z údajů, které jsou k dispozici z vlastního primárního výzkumu.

V rámci zjišťování postojů zaměstnavatelů k vybraným aspektům řízení a vedení zaměstnanců s částečnými pracovními úvazky bylo zjišťováno, zda pro schválení žádosti zaměstnance o zkrácení úvazku, jsou rozhodující důvody, které zaměstnanec v žádosti o zkrácení úvazku uvede.

Nejprve je však nutné uvést, že tato otázka se týkala pouze respondentů, kteří zaměstnávají i pracovníky se zkráceným úvazkem. Z celkového počtu respondentů (410) celkem 287 (70 %) respondentů částečné pracovní úvazky ve svém podniku využívá.

**Graf 2 Kritéria důležitosti akceptace žádosti o zkrácení částečného úvazku**



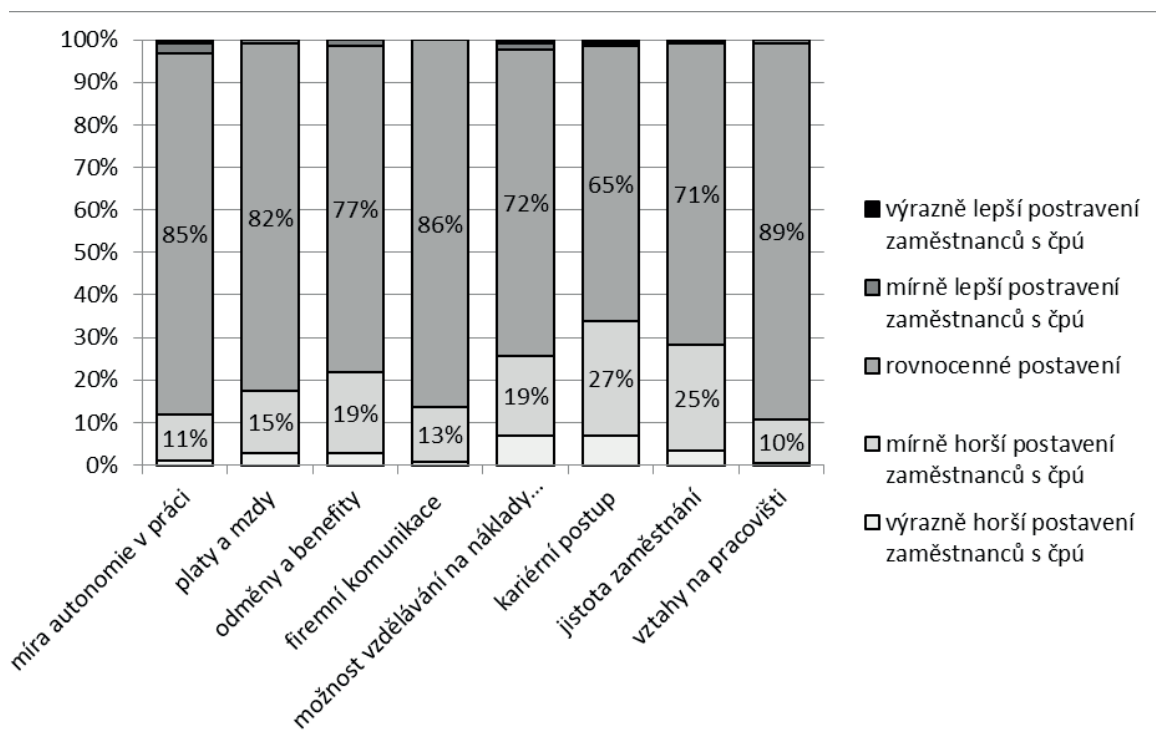
Podle grafu 2 vidíme, že zaměstnavatelé přikládají největší důležitost péči o děti. Tento argument pro zkrácení úvazku považuje za více než polovina zaměstnavatelů za velmi důležitý faktor, pro který jsou ochotni přistoupit na zkrácení pracovního úvazku. Tento přístup vychází z českého Zákoníku práce. Paragraf 241 odst. 2 uvádí, že: „požádá-li zaměstnankyně nebo zaměstnanec pečující o dítě mladší než 15 let, těhotná zaměstnankyně nebo zaměstnanec, který prokáže, že převážně sám dlouhodobě pečuje o převážně nebo úplně bezmocnou fyzickou osobu, o kratší pracovní dobu nebo jinou vhodnou úpravu stanovené týdenní pracovní doby, je zaměstnavatel povinen vyhovět žádosti, nebrání-li tomu vážné provozní důvody.“ Z výsledků primárního výzkumu lze vidět, že tento paragraf zákoníku práce zaměstnavatelé respektují a důvodům, které jsou ve zmíněném paragrafu uvedeny, přikládají velký význam při rozhodování o akceptaci žádosti na zkrácení úvazku.

Nicméně pokud zaměstnanec uvede jako důvod své žádosti o zkrácení úvazku vzdělávání, má asi pětinovou šanci na úspěch. Necelých 20 % zaměstnavatelů chápe argument vzdělávání jako dostatečně vážný důvod pro akceptování žádosti o zkrácení pracovního úvazku.

Jenom 17 % (42) zaměstnavatelů vůbec nezjišťuje důvody zaměstnanců, pro které chtějí pracovat na kratší pracovní dobu a snaží se žádosti vyhovět. Z tohoto hlediska nebyla shledána závislost mezi akceptací žádosti a velikostí podniku.

Další stěžejní bod výzkumu se zaměřoval na zjištění názorů zaměstnavatelů na postavení zaměstnanců s částečným pracovním úvazkem v komparaci se zaměstnancem na úvazek plný. Výsledky vybraných aspektů práce, které výrazně promlouvají do kvality pracovního života (Vinopal, 2011) jsou znázorněny v grafu 3.

**Graf 3 Vybrané oblasti ovlivňující kvalitu pracovního života z pohledu zaměstnavatelů**



Z výsledků vyplývá, že i samotní zaměstnavatelé si v mnoha případech uvědomují horší postavení zaměstnanců s částečným pracovním úvazkem. Nejvíce si odlišností mezi zaměstnanci s různým pracovním úvazkem zaměstnavatelé uvědomují v oblasti kariéerního postupu, jistoty zaměstnávání a právě možností vzdělávání na náklady zaměstnavatele. Až 28 % všech dotázaných si myslí, že zaměstnanci s částečným pracovním úvazkem mají výrazně horší, nebo mírně horší postavení v případě, kdy se chtějí vzdělávat na náklady zaměstnavatele.

Na druhou stranu zaměstnanci s částečným pracovním úvazkem jsou v nepatrné výhodě v podobě nižšího počtu hodin, které tráví na pracovišti. Jejich časový prostor pro sebevzdělávání a vzdělávání na vlastní náklady je proto větší, než u zaměstnanců s úvazkem plným. Tato „výhoda“ je ovšem omezena příjmem zaměstnance, které by mohly být vynaloženy na vzdělání. Předešlé výzkumy a studie v různých zemích



(Němcová, 2014; Garnero, Kamplemann, Rycx, 2013; Hirsch, 2005) prokázaly, že zaměstnanci s částečným úvazkem pobírají v rámci svého zaměstnání nižší hodinovou mzdu, než zaměstnanci s plnými úvazky. Rozdíly byly nalezeny i v rámci pohlaví.

Z výše uvedeného vyplývá, že zaměstnavatelé nevynakládají na zaměstnance s částečnými pracovními úvazky stejný podíl finančních prostředků v rámci vzdělávání hrazeného zaměstnavatelem, jako na zaměstnance s úvazkem plným. Je známou záležitostí, že vzdělávání v podniku patří k velmi nákladným položkám a chování zaměstnavatelů v těchto případech má logický podtext. Mnohem efektivnější se zdá financovat vzdělávání zaměstnanci na plný pracovní úvazek.

Je to zejména kvůli nákladům na přijímání zaměstnanců s částečným pracovním úvazkem. Další překážky, které podle manažerů a majitelů podniků ztěžují vzdělávání zaměstnanců s částečným pracovním úvazkem, jsou doba školení a „dostupnost“ zaměstnanců s částečným pracovním úvazkem v době vzdělávání, nízká míra entusiasmů některých zaměstnanců (zejména těch, kteří na částečný úvazek pracují brigádně, nebo dočasně) a práce na směny (Sobaih, 2011b, Gianikis, Mihail, 2011). Manažeři často argumentují, že není efektivní vzdělávat zaměstnance na částečný úvazek, protože se často jedná o pracovníky s vysokou fluktuací, nebo studenty, kteří po dokončení studia z firmy odejdou. Nicméně na částečný pracovní úvazek nepracují pouze fluktuanti.

Částečný pracovní úvazek využívají také ženy na mateřské dovolené, nebo lidé, jejichž specializace je natolik jedinečná, že mohou pracovat pro více zaměstnavatelů (odborníci v oboru). Firmy by tak měly rozlišovat mezi „stálými“ zaměstnanci na částečný úvazek a „dočasnými“ zaměstnanci na částečný úvazek. Přínos vzdělávání takových zaměstnanců je pak možné ošetřit kvalifikační dohodou, v níž se zaměstnanec zaváže po určitou dobu setrvat u zaměstnavatele.

Pro překonání výše uvedených překážek ve vzdělávání pracovníků je možné využít moderních trendů ve vzdělávání. V současné době hojně využívané distanční vzdělávání umožňuje člověku vzdělávat se podle svých časových možností a jedná se také o finančně dostupnou alternativu prezenčních kurzů a přednášek. Jedním z nejnovějších přístupů je tzv. m-learning. Jedná se o vzdělávání s pomocí mobilního telefonu. Jeho hlavní výhodou je přístup k informacím kdykoliv a kdekoliv. Pro účely m-learningu se jednotlivé lekce kondenzují do kratších tzv. mikro lekcí (okolo 2 až 3 minut), které mohou být snadno absorbovány např. při cestě vlakem (Georgiev, Georgieva, Smrikarov, 2004). Diskutovány jsou však efekty tohoto typu vzdělávání na skutečný rozvoj znalostí zaměstnance.

## 5 Závěr

Cílem příspěvku bylo poukázat na důležitost vzdělávání pro zaměstnance s částečným pracovním úvazkem a představit názory zaměstnavatelů na možnost vzdělávání zaměstnanců s částečným pracovním úvazkem v Moravskoslezském kraji.

Zaměstnavatelé přikládají vzdělávání významnou důležitost. Podíl vzdělávajících se podniků převyšuje průměrnou hodnotu evropské osmadvacítky. Přesto pokud zaměstnanec požádá o zkrácení pracovního úvazku, protože se chce vzdělávat, má pouze 17% šanci, že jeho důvody budou chápány jako důležité pro změnu pracovního úvazku.

Jak je znázorněno v grafu 3, sami zaměstnavatelé vnímají zaměstnance s částečným pracovním úvazkem jako pracovníky, kteří jsou v mnoha ohledech oproti zaměstnancům na plný úvazek v horším postavení. Vzdělávání a získávání nových zkušeností a znalostí zásadním způsobem ovlivňuje i další aspekty kvality práce, kam se mj. řadí kariéerní růst, jistota zaměstnání, odměna za práci atp.

Pro zaměstnavatele je vzdělávání velmi nákladnou záležitostí a o efektivitě a návratnosti vynaložených financí mohou mít manažeři silné pochyby. Z logických důvodů dávají přednost vynakládání finančních prostředků na vzdělávání zaměstnanců s úvazkem plným. Ale pro zvýšení kvality práce na částečný pracovní úvazek a dosažení spokojenosti zaměstnanců, využívajících tento alternativní režim práce, by vždy měli manažeři a vedoucí pracovníci zvážit možnost vzdělávání i pro zaměstnance s částečným pracovním úvazkem.

### Poděkování

Tento příspěvek byl vytvořen za podpory studentského grantového projektu SGS/14/2015 Zaměstnávání a vedení zaměstnanců v podnicích využívajících částečné pracovní úvazky v

Moravskoslezském kraji, Slezské univerzity v Opavě, Obchodně podnikatelské fakulty v Karviné.

### Literatura

Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: Nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada Publishing.

Čechák, V. (2003). Lidský kapitál – teorie a realita. In Kolektiv autorů (eds.) *Lidský kapitál a investice do vzdělání. Sborník z 6. ročníku mezinárodní konference*. (pp. 21-28). Praha: VŠFS

Eurostat. (2016). *Training enterprises as % of all enterprises, by type of training and size class*. Retrieve from [http://epp.eu-rostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search\\_database](http://epp.eu-rostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database)

Garnero, A., Kampelmann, S. & Rycx, F. (2013). *Part-time Work, Wages and Productivity: Evidence from Belgian Matched Panel Data*. Retrieved from <http://ftp.iza.org/dp7789.pdf>

Georgiev, T. S., Georgieva, E., Smrikarov, A. (2004). M-Learning – a new stage of E-Learning. In *Proceedings of the 5th international conference on Computer systems and technologies CompSys-Tech '2004*. (pp1-5).

Giannikis, S. K. & Mihail, D. M. (2011). Modelling job satisfaction in low-level jobs: Differences between full-time and part-time employees in the Greek retail sector. *European Management Journal*, 29 (2), 129-143.

Hirsch, B.T. (2005). Why do part-time workers earn less? The role of worker

and job skills. *Industrial and Labor Relations Review*, 58 (4), 525-551.

Kameníček, J. (2003). *Lidský kapitál: Úvod do ekonomie chování*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Koubek, J. (2007). *Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press.

Koubek, J. (2009). Několik poznámek k pojetí lidského kapitálu. In: Löster, T. & Langhamrová, J. (Ed.), *Reprodukce lidského kapitálu – vzájemné vazby a souvislosti*. 2009. (pp 1-3). Slaný: Melandrium.

Líbal, B. (2015). Legislativní novinky 2016. In: *Právní prostor*. Retrieved from <http://www.pravniprostor.cz/clanky/ostatni-pravo/legislativni-novinky-2016>

Marksová - Tominová, M. et al. (2013). *Flexibilní formy práce*. Čelákovice: Routa. Retrieved from <http://docplayer.cz/1162179-Prakticka-prirucka-k-zavadeni-flexibilnich-forem-prace-jako-nastroje-sladovani-rodiny-a-prace.html>

Mazouch, P., & Fischer, J. (2011). *Lidský kapitál: měření, souvislosti, prognózy*. Praha: C. H. Beck.

Němcová, I. (2014). Zkrácené pracovní úvazky a jejich kvalita v ČR. In Löster, T. & Langhamrová, J. (Ed.), *Reprodukce lidského kapitálu – vzájemné vazby a souvislosti*. 2014. (pp. 325-335). Slaný: Melandrium.

Raosoft. (2015). *Sample size calculator*. Retrieved from <http://www.raosoft.com/samplesize.html>

Sobaih, A. E. E. (2011a). Half Job—Half Training? Management perceptions of part-time employee training in the hospitality industry. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 10 (4), 400-420.

Sobaih, A. E. E. (2011b). *Success through the part-time employees. A step by step practical toolkit to enhance management practices with Part-time employees*. Saarbrücken: LAP Lambert.

Van der Heijden, B., Gorgievskid, M. J. & de Langeefg, A. H. (2016). Learning at the workplace and sustainable employability: a multi-source model moderated by age. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25 (1), 13-30.

Vinopal, J. (2011). Subjective quality of working life indicator. *Czech Sociological Review*, 47 (5), 937-965.

Vodák, J. & Kucharčíková, A. (2007). *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing.

Vojtovič, S. (2011). *Koncepce personálního řízení a řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing.

.....

**Ing. Ivana Němcová**

Slezská univerzita v Opavě

Obchodně podnikatelská fakulta  
v Karviné

Univerzitní náměstí 1934/3

73340 Karviná

nemcova@opf.slu.cz

# VYBRANÉ DETERMINANTY VPLÝVAJÚCE NA MOTIVÁCIU ŠTUDENTA PRI VYTVÁRANÍ SI VZŤAHU K PRÍRODOVEDNÝM PREDMETOM

## SELECTED DETERMINANTS INFLUENCING ON STUDENT MOTIVATION IN CREATING A RELATIONSHIP TOWARDS OF SCIENCE

**Ján Štubňa, Univerzita Konštantína Filozofa, Slovensko**

**Abstrakt:** Motivácia je jedným z faktorov, ktorý sa významnou mierou podieľa na kvalite vyučovacieho procesu. Cieľom príspevku je prezentovať výsledky dvoch experimentov na stredných školách na zistenie vplyvu vybraných determinantov motivácie na záujem študentov stredných škôl o prírodné vedy. Prvý výskum sme urobili na vzorke 84 študentov na strednej odbornej škole. Počas experimentu bola zvýšená frekvencia aktivizačných metód. Na začiatku a na konci experimentu sme zadali dotazník na zistenie zmeny obľúbenosti predmetu. Druhý výskum sme urobili na vzorke 22 študentov gymnázia. Počas experimentu študenti sledovali sci-fi film o práci vedcov. Sledovali sme do akej miery ovplyvní film ich záujem o vedu. Prírodné vedy sú pre študentov zaujímavejšie, ak je vyučovacia hodina spestrená o aktivizačné metódy. Z krátkodobého hľadiska sledovanie filmov na vyučovacej hodine, nedokáže nijako výrazne ovplyvniť záujem študentov o vedu. Filmy sú vhodným prostriedkom pre vysvetlenie a pochopenie javov.

**Kľúčové slová:** aktivizačné metódy, film, motivácia, prírodovedné predmety

**Abstract:** Motivation is one of the factors that significantly contributes to the quality of the teaching process. The aim of this paper is to present the results of two experiments. They were focused to determine the effect of selected determinants of motivation for high school students interested in science. The first research were made on a sample of 84 students at a high school. They were the increased frequency of activation

methods during the lessons. We entered a questionnaire to determine the popularity of the subject change at the beginning and end of the experiment,. The second research we have done on a sample of 22 students of secondary grammar school. Students watched the sci-fi film about the work of scientists during the experiment. We watched the extent affect film their interest in science. Science is more interesting for the students, if in the lesson are applied actuating methods. Watching movies on the lesson, it can not significantly affect students' interest in science in short time. Movies are the appropriate means to explain and understand the phenomena.

**Keywords:** actuating methods, film, motivation, science,

## 1 Úvod do problematiky

V súčasnosti sme svedkami nezvyčajného zrýchlenia rozvoja vied a s tým súvisiaceho enormného narastania nových poznatkov. Tento explozívny nárast informácií ako aj prudký technický rozvoj didaktických prostriedkov má za následok na prvý pohľad širšie možnosti motivovania študentov zo strany pedagógov (Hostovecký, 2010).

Neustále rastie dôležitosť funkčného a efektívneho prírodovedného vzdelávania jednotlivcov pre život a prácu v modernej a na poznanie orientovanej spoločnosti. Základným predpokladom je vzdelanosť jednotlivcov v prírodovednej oblasti, aby dokázali v osobnom živote a pri vykonávaní svojej profesie účinne využívať výdobytky prírodovedného výskumu. Ide predovšetkým o viacodborové vzdelanie, ktoré integruje rôzne prístupy k prírodovedným objektom a témam (Veselský, 2010). Záujem žiakov a študentov o prírodné vedy u nás je pomerne nízky alebo má klesajúcu tendenciu (Held, 2007; Veselský, 1997). S týmto súvisí zaujímavé zistenie v štúdiu (Schreiner, Sjøberg, 2007), v ktorej zistili, že 15-roční žiaci z technologicky menej vyspelých

krajín prejavujú vyšší záujem o prírodné vedy a ich vyučovanie v škole v porovnaní so žiakmi vo vyspelých krajinách západnej Európy.

Záujmy sú významnou zložkou motivačnej štruktúry študenta. Činnosti, ktoré sú podnecované študentmi, výrazne prispievajú k rozvoju človeka v danej oblasti, obohacujú jeho život a v mnohom ho aj naplňujú. Záujem sa prejavuje snahou použiť predmet, na ktorý je zameraný, zaoberať sa s ním, lepšie ho poznať a často tiež snahou zdieľať činnosti s ním spojené s inými študentmi. Keď sú zdrojom záujmu o problematiku učebného predmetu poznávacie potreby, študent je ochotný z vlastného popudu na základe vzbudenej zvedavosti a mentálnej angažovanosti dozvedieť sa niečo nové o predmete svojho záujmu. Záujem študentov skôr či neskôr vyhasína, ak dochádza k sústavnej absencii podnetov, ktoré by mali pre nich poznávaciu hodnotu, ktoré by podnecovali ich zvedavosť a rozvíjali poznávacie potreby a aj ich uspokojovali a tiež pri nedostatku možností uplatňovať vlastné aktivity v procese poznávania (Veselský, 2010).

Pojem motivácia patrí medzi často frekventované výrazy predovšetkým v súvislosti s výchovou žiakov, študentov ale i budúcich učiteľov a ich úspešnou prípravou na výchovno-vzdelávací proces. Motiváciu je možné chápať ako proces, ktorého podstatným znakom je zámernosť a energizácia správania (Nuttin, 1985). Jedná sa o súhrn činiteľov, ktoré podnecujú, usmerňujú a udržiavajú správanie človeka, energizujú a riadia jeho priebeh a prežívanie vo vzťahoch k okolitému svetu a k sebe samému (Balciar, 1983).

Motivácia je teda jedným z najdôležitejších predpokladov učenia. Keď žiaci nie sú ochotní učiť sa, venovať pozornosť a vynakladať úsilie na rôzne učebné činnosti, potom je snaha učiteľov márna. Zjednodušene povedané, motivácia zahrňuje odpoveď na otázku, prečo človek koná, tak ako koná (Veselský, 2005; Veselský, 2010).

Pre učiteľov nie je až tak dôležité, či sú žiaci motivovaní, ale skôr ich zaujíma to, čím sa žiaci zaoberajú, čomu venujú pozornosť, čo sa snažia dosiahnuť, teda v akom smere sú motivovaní (Veselský, 2010). Motiváciu žiakov učiť sa môžeme špecifikovať ako dispozíciu žiakov vykonávať vhodné a hodnotné učebné činnosti a zároveň sa pokúšať nachádzať v nich pre seba nejaký úžitok (Brophy, 2004). Tento prístup k motivácii je v súlade s konštruktivistickou teóriou, ktorá predpokladá kognitívnu zaangažovanosť, vynakladanie úsilia, teda motiváciu v procese zmysluplného učenia.

Existuje niekoľko spôsobov, ktorými môže učiteľ zvýšiť u žiakov motiváciu.

Je dôležité napríklad vytvoriť pozitívnu učebnú klímu, zaktivizovať žiakov na vyučovaní a podnietiť tak ich túžbu po vedomostiach. Jednou z ciest je aj zavedenie alebo obmieňanie metód vyučovania prípadne zavádzanie nových alternatívnych metód výučby (Veselský, 2005). Žiak by nemal byť pasívny prijímateľ informácií, ale mal by sa stať aktívnym činiteľom výchovno-vzdelávacieho procesu. Avšak väčšina učiteľov, hlavne na strednej škole, má pocit, že si nemôže dovoliť na bežných hodinách strácať čas metódami zameranými na aktivitu žiaka (Orbánová, 2000). V procese motivácie a aktivácie dieťaťa je cieľom rozvinúť záujmy, potreby, túžby, chcenia osobnosti i jej aktivity (Svetlíková 2000).

Aktivizačné metódy uplatňujú problémový prístup k učeniu a vedú k rozvoju samostatnosti a tvorivosti žiakov. Majú silnú motivačnú dimenziu, ktorú im dáva praktický charakter učebnej úlohy, úspešnosť riešenia, súťaživosť a možnosť osobného príspevku k riešeniu úlohy (Závodská, 2007). Všetky aktivizujúce metódy využívajú vnútornú motiváciu, v ktorej individuálne pohnútky k učeniu vychádzajú z vlastného záujmu o dané učivo a riešenie problémov kvôli nemu samotnému (Maňák, 1994). Navodzujú intelektuálnu a kognitívnu aktivitu, v ktorej si žiak aktívne osvojí učivo, ktoré sprostredkúva učiteľ. Hodnotnejšie je ak žiak sám alebo so spolužiakmi rieši úlohy, problémy a týmto spôsobom získava aj nové vedomosti (Petlák, 2004). Viacerí autori pokladajú didaktickú hru za metódu, ktorá spĺňa kritéria aktivizácie (Petlák 2004, Maňák 1994, Mojžíšek 1977).

Množstvo autorov (Pavlis 1995; Průcha a kol. 2003; Hvozdovič a kol. 2003; Vališová a kol. 2007) chápe pojem didaktická hra v rôznych obmenách, ktorých cieľom je pomocou hry poskytnúť nejaké poznatky a vedomosti. Hra by nemala len aktivizovať žiakov, ale pomocou hry môže byť žiakom prezentované aj nové učivo a tým naplnený výchovno-vzdelávací proces. Ďalšou možnosťou zvýšenia motivácie sú audiovizuálne metódy ako napríklad premietanie filmov či videosekvencií alebo rôzne formy aktivizujúcich metód. Pre žiakov sú okrem prameňa poznatkov často aj zdrojom potešenia a zábavy. Zisťovanie vplyvu dynamickej projekcie na motiváciu žiakov bolo predmetom výskumu v roku 2010 v Izraeli. Cieľom tohto výskumu bolo zistiť v akej miere ovplyvňuje dynamická projekcia motiváciu žiakov štvrtého a piateho ročníka základných škôl. Učitelia vytvorili pre svojich žiakov webovú stránku, na ktorej sa nachádzali niekoľko minútové videá, ktoré zábavným spôsobom vysvetľovali stovky teoretických vedeckých konceptov. Takáto projekcia im bola premietaná minimálne jedenkrát týždenne a vždy súvisela s aktuálnym učivom. Po skončení výskumu žiaci vykazovali značný pokrok týkajúci sa sebahodnotenia, zmien v postojoch a ich záujmoch. Často sa vyjadrovali o dôležitosti vedy pre človeka a jej prepojenosti s každodenným životom. Film teda značne zvýšil ich vnútornú motiváciu a prehĺbil záujem o prírodné javy aj vedu samotnú (Barak a kol., 2011).

Za cieľ článku sme si vytýčili, či je pomocou viacerých motivačných faktorov, možné zvýšiť záujem žiakov o prírodné vedy.

## 2 Metodika výskumu

Prvý výskum je zameraný na zistenie vplyvu rôznych aktivizačných metód zo stredno-dlhodobého hľadiska vo vyučovacom procese prírodovedného predmetu ekológia na strednej škole. Druhý výskum je zameraný na zistenie vplyvu komerčného filmu na zvýšenie záujmu o prírodné vedy na hodinách geografie so zameraním na neživú zložku prírody. Prvý dotazníkový výskum sme urobili na hodinách ekológie na strednej škole technického zamerania. Druhý dotazníkový výskum sme urobili na hodinách geografie na všeobecne zameranom type školy. Dotácia predmetov v oboch experimentoch bola jedna hodina týždenne a vyučovací proces prebiehal v poobedných hodinách t.j. siedma príp. ôsma vyučovacia hodina.

Prvý výskum sme urobili v mesiacoch január až jún 2009 na vzorke 84 študentov (21 dievčat a 63 chlapcov) vo veku 15-16 rokov zo štyroch tried na strednej priemyselnej škole strojníckej. Všetkých študentov sme zaradili do experimentálnej vzorky, bez vyčlenenia kontrolnej vzorky, keďže nás zaujímala zmena postoja študentov na začiatku a na konci experimentu k prírodným vedám. V mesiacoch september až december 2008 prebiehala aklimatizačná fáza, v ktorej si žiaci zvykli na učebný štýl pedagóga. Vyučovací proces, každá vyučovacia hodina bola obohatená minimálne o jednu aktivizačnú metódu (didaktická hra, projektové vyučovanie, film...). Rovnaký dotazník bol zadaný na začiatku a na konci experimentu. Dotazník bol anonymný, mal 15 položiek, ktoré boli škálované od 0 po 10, čo vyjadrovalo silu súhlasu. Pre potreby

článku boli vhodné 3 položky (č. 3, 5 a 15) „Učivo ekológie je pre mňa zaujímavé“, „Ekológia je zaujímavá“ a „Vyučujúci spestruje hodiny ekológie rôznymi aktivitami“.

Druhý výskum sme urobili v mesiacoch január až apríl 2013 na vzorke 22 študentov (10 chlapcov a 12 dievčat) gymnázia vo veku 15-16 rokov. Všetci študenti boli zaradení do experimentálnej skupiny, keďže sa jednalo o jednu triedu. Študentom bol v rámci vyučovacej hodiny venovanej téme litosféra pustený sci-fi film *Jadro* so zameraním na vedecké poznatky a prácu vedca (geológa). Študenti najprv sledovali počas vyučovacieho procesu film a s odstupom štyroch týždňov im bol zadaný dotazník, ktorý slúžil na zistenie vplyvu sci-fi filmu na záujem študentov o neživú prírodu. Dotazník sme upravili na podmienky použitia jedného filmu z výskumu Laprise, Winrich (2010). Dotazník bol anonymný, mal 8 položiek a odpovede boli zaznamenané na 5 bodovej Likertovej škále. Pre účely článku boli vhodné 3 položky (č. 3, 6 a 7). „Sledovanie filmu *Jadro* mi pomohlo pochopiť učivo o stavbe Zeme.“, „Učivo bolo zaujímavejšie, keď sme sledovali aj film.“ a „Po zhladnutí filmu *Jadro*, som sa začal/a viac zaujímať o vedu.“

Údaje získané dotazníkovým výskumom sme zapisovali do tzv. kontingenčných tabuliek. Týmto zápisom sme získali prehľadné vizualizácie vzájomných vzťahov dvoch znakov získaných v dotazníkovom prieskume. Preukaznosť jednotlivých závislostí položiek sme testovali pomocou Pearsonovho chí-kvadrát testu. Tento test patrí medzi najznámejšie testy dobrej zhody. Je to jednoduchý test založený na

rozdiel medzi pozorovanými (empirickými) a očakávanými (teoretickými) početnosťami. Pri Pearsonovom teste je potrebné dôsledne dodržiavať tzv. Cochranovo pravidlo. Táto podmienka sa niekedy v praxi ťažko dodržiava. Jej prísne dodržiavanie je však potrebné len pri malom počte stupňov voľnosti. Ak nie sú tieto podmienky splnené, odporúča sa zlúčenie susedných intervalov s malou početnosťou. Pre obmedzenia tejto metódy sme pristúpili k zlúčeniu odpovedí, čím sme dosiahli tri kategórie odpovedí a to súhlasím, neutrálna odpoveď a nesúhlasím. Získané údaje sme spracovali pomocou štatistického softvéru STATISTICA cz 7.0. Získané hodnoty sme porovnali.

### 3 Výsledky a diskusia

Preukazné výsledky (tab. 1) hodnoty testovaného kritéria ( $\alpha = 0,05$ ) sme zaznamenali v piatich prípadoch. Na začiatku aj na konci bolo učivo ekológie pre študentov zaujímavé vtedy, keď je zaujímavá aj ekológia. Na začiatku experimentu pokladali študenti učivo ekológie za zaujímavejšie, ak vyučujúci spestruje hodiny. Nakoniec sme zistili aj na začiatku aj na konci experimentu, že ekológia je zaujímavá, keď vyučujúci spestruje hodiny rôznymi aktivitami. Na konci experimentu sme nenašli očakávané preukazné výsledky v prípade, keď sa vo zvýšenej miere aplikujú aktivizačné metódy, nie je žiak viac motivovaný. Študent nepokladá predmet ekológia za zaujímavejší. Prípady, v ktorých boli výsledky preukazné, sme pristúpili ku kvalitatívnej analýze získaných údajov.



**Tab. 1. Hodnoty Pearsonovho chí-kvadrát testu pre vstupné a výstupné dotazníky.**

		3 a 5 položka	3 a 15 položka	5 a 15 položka
január	Pearsonov chí-kvadrát	31,28	19,19	15,12
2009	stupeň voľnosti	4	4	4
	kritická hodnota	9,49	9,49	9,49
jún	Pearsonov chí-kvadrát	53,29	6,76	13,71
2009	stupeň voľnosti	4	4	4
	kritická hodnota	9,49	9,49	9,49

**Obr. 1. Kontingenčné tabuľky pre položky 3 a 5 na začiatku (a) a na konci (b) experimentu.**

položka 3	položka 5			položka 5 spolu	položka 3	položka 5			položka 5 spolu
	súhlasím	neutrálne	nesúhlasím			súhlasím	neutrálne	nesúhlasím	
súhlasím	20	13	4	37	súhlasím	20	13	4	37
neutrálne	5	12	14	31	neutrálne	5	12	14	31
nesúhlasím	0	3	13	16	nesúhlasím	0	3	13	16
položka 3 spolu	25	28	31	84	položka 3 spolu	25	28	31	84

a)

b)

**Obr. 2. Kontingenčné tabuľky pre položky 3 a 15 na začiatku (a) a na konci (b) experimentu.**

položka 3	položka 5			položka 5 spolu	položka 3	položka 5			položka 5 spolu
	súhlasím	neutrálne	nesúhlasím			súhlasím	neutrálne	nesúhlasím	
súhlasím	20	13	4	37	súhlasím	20	13	4	37
neutrálne	5	12	14	31	neutrálne	5	12	14	31
nesúhlasím	0	3	13	16	nesúhlasím	0	3	13	16
položka 3 spolu	25	28	31	84	položka 3 spolu	25	28	31	84

a)

b)

**Obr. 3. Kontingenčné tabuľky pre položky 5 a 15 na začiatku (a) a na konci (b) experimentu.**

položka 3	položka 5			položka 5 spolu	položka 3	položka 5			položka 5 spolu
	súhlasím	neutrálne	nesúhlasím			súhlasím	neutrálne	nesúhlasím	
súhlasím	20	13	4	37	súhlasím	20	13	4	37
neutrálne	5	12	14	31	neutrálne	5	12	14	31
nesúhlasím	0	3	13	16	nesúhlasím	0	3	13	16
položka 3 spolu	25	28	31	84	položka 3 spolu	25	28	31	84

a)

b)

Počet negatívnych odpovedí pri testovaní položiek 3 a 5 na konci experimentu klesol počet nesúhlasných odpovedí o 17 prípadov (20,0 %) a stúpol počet neutrálnych odpovedí o 6 prípadov (7,1 %) a súhlasných odpovedí o 10 prípadov (11,9 %). Pozitívnu zmenu sme zaznamenali v 16 prípadoch (18,0 %). U položiek 5 a 15 sme zaznamenali menej nesúhlasných odpovedí o 8 prípadov (9,5 %). Stúpol počet neutrálnych odpovedí o 11 prípadov (13,1 %) a klesol počet súhlasných odpovedí o 1 prípad (1,2 %). Vyhodnotiť získané zmeny po experimente sú, že ekológia je pre študentov zaujímavejšia, ak je vyučovacia hodina spestrená o aktivizačné metódy ako je didaktická hra, projektové vyučovanie a pod.

Najvhodnejším prostriedkom sú vyučovacie metódy, ktoré vzbudia u žiakov záujem o školu a samotný vyučovací proces (Štubňa a kol., 2007). Medzi takéto prostriedky patria aj aktivizujúce metódy, ktoré navodzujú intelektuálnu a kognitívnu aktivitu a žiak si aktívne osvojuje učivo, ktoré mu sprostredkúva učiteľ. K takýmto metódam patria aj didaktické hry (Petlák, 2004). V súčasnosti mnohé inovačné trendy vo vyučovacom procese zdôrazňujú význam didaktickej hry ako vyučovacej metódy (Skalková, 2007). Didaktické hry sú významnou metódou aktívneho pôsobenia učiteľa na žiaka a osvojovania si poznatkov (Gnoth a kol., 2007). Podľa zistení viacerých autorov (Lepper, Cordova, 1992, Randel a kol., 1992, Štubňa, Gnoth, 2007) žiaci lepšie chápu súvislosti a viac sa naučia, ak je vyučovanie obohatené o didaktické hry.

V druhom dotazníkovom výskume sa za pozitívny súhlas vyjadrilo 55 % žiakov s položkou 3. V položke 6 pozitívny súhlas vyjadrilo 77 % študentov a nesúhlas 9 % študentov. Na položku 7 úplný súhlas alebo súhlas vyjadrilo len 14 % študentov a nesúhlasné stanovisko 55 % študentov. Študenti vo všeobecnosti obľubujú vyučovanie, ktoré obsahuje netradičný prvok vyučovania ako je napríklad film a v dôsledku toho pokladajú vyučovanie zaujímavejšie. Aj keď vedecké poznatky sú vsadené do príbehu, ktorý ma prvky sci-fi, akcie, veľmi malá skupina študentov zmení názor, že veda je zaujímavá.

**Obr. 4. Kontingenčné tabuľky pre položky 3 a 6 (a), 3 a 7 (b).**

položka 3	položka 5			položka 5 spolu	položka 3	položka 5			položka 5 spolu
	súhlasím	neutrálne	nesúhlasím			súhlasím	neutrálne	nesúhlasím	
súhlasím	20	13	4	37	súhlasím	20	13	4	37
neutrálne	5	12	14	31	neutrálne	5	12	14	31
nesúhlasím	0	3	13	16	nesúhlasím	0	3	13	16
položka 3 spolu	25	28	31	84	položka 3 spolu	25	28	31	84

a)

b)

Učivo bolo pre študentov zaujímavejšie a lepšie pochopili učivo o stavbe Zeme, keď bol v rámci vyučovacieho procesu aplikovaný film. Toto tvrdenie má 12 študentov (54,54 %). Aplikovaný film nezvýšil záujem o geológiu, ani keď žiaci lepšie pochopili učivo a to v 21 prípadoch (95,45 %). Tak isto neutrálne prípadne nesúhlasné stanovisko

vyjadrilo 19 študentov (86,36 %). Premietnutý film nezvýšil záujem u študentov o geológiu ako vedu aj ako učivo. Získané výsledky nebolo možné kvôli limitom testovať pomocou Pearsonovho chí kvadrát testu. Vo všeobecnosti sci-fi filmy majú vplyv na vytváranie názoru na vedu (Rose, 2003). Ale existuje málo štúdií, ktoré by sa zoberali vplyvom filmov na pochopenie vedeckých pojmov (Dhingra, 2003). Zistenia v štúdií (Barnett a kol., 2006) uvádzajú, že filmy v ktorých sa vyskytujú vedecké poznatky, majú značný vplyv na myslenie študentov. Tieto filmy často vytvárajú u študentov miskoncepce. Preto je potrebné, aby učitelia boli koordinátormi pri ich odstraňovaní a predchádzaní. V tejto štúdií autori (Barnett a kol., 2006) zistili, že záujem o vedu sa pomocou týchto filmov zvyšuje, v našom prípade sa tento fakt nepotvrdil. Z krátkodobého hľadiska sledovanie filmov na vyučovacej hodine, nedokázu nijako výrazne ovplyvniť záujem študentov o vedu, ale sú vhodným prostriedkom pre vysvetlenie a pochopenie javov.

## 4 Záver

V súčasnosti je trend v oblasti prírodovedných predmetov využívať nové technológie a inovovať vyučovací proces. Od týchto podnetov sa očakáva, že u študentov zvýšia a prehĺbia záujem o prírodovedné predmety. Cieľom nášho článku bolo potvrdiť tento fakt. Avšak prakticky sme nenašli dostatočné množstvo relevantných dôkazov toho, že by zavedenie inovácií do vyučovacieho procesu ani s krátkodobého ani stredne-dlhodobého hľadiska, zvýšilo záujem študentov stredných škôl o prírodné vedy. Príčinu teda treba hľadať asi niekde inde. Naše experimenty sme vykonali po reforme, kde v rámci štátnych vzdelávacích programov došlo k redukcii počtu hodín v prospech rozhodnutia školy, ktorým vyučovacím predmetom zvýši hodinovú dotáciu v rámci školského vzdelávacieho programu. Predmety zaradené do experimentu mali jednododinovú dotáciu a prebiehali v poobedných hodinách. Často sa stávalo, že predmet žiaci mali v priebehu mesiaca len jeden alebo dvakrát. Toto dávame do súvisu so spomenutou absenciou podnetov, čím dochádza k procesu vyhasínania, (Veselský, 2010) opierame sa už o spomenuté výskumy (Barak a kol. 2011; Laprise, Winrich, 2010; Schreiner, Sjøberg, 2007), ktoré poukazujú na zvýšenie záujmu o prírodné vedy, avšak zistenia vo výskumoch mali evidentne vyššiu hodinovú dotáciu, ako naše experimenty. Preto je na zvážení, ako škola bude postupovať pri rozdeľovaní voľných hodín, či jedna vyučovacia hodina pre skupinu prírodovedných predmetov (biológia, chémia, geografia) do týždňa je dostatočná na to, aby študenta motivovalo k vytváraniu pozitívneho postoja k prírodným vedám, čo má veľakrát vplyv na budúci profesijný rast.

## PodĎakovanie

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

## Literatúra

- Balciar, K. (1983). *Úvod do štúdia psychológie osobnosti*. Praha: SPN.
- Barak, M., Ashkar, T., Dori, J. Y. (2011). Learning science via animated movies: Its effect on students' thinking and motivation. *Computers & Education*, 56 (3), 839-846.
- Barnett, M., Wagner, H., Gatling, A., Anderson, J., Houle, M., Kafka, A. (2006). The Impact of Science Fiction Film on Student Understanding of Science. *Journal of Science Education and Technology*, 15 (2), 179-191.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dhingra, K. (2003). Thinking about television science: How students understand the nature of science from different program genres. *Journal of Research in Science Teaching*, 40 (2), 234-256.
- Held, L. (2007). Vzdelávanie podporujúce vedu, výskum a inovácie (stav prírodovedného vzdelávania v trnavskom regióne ako predpoklad uplatneneia prírodných vied v spoločenskej a výrobnjej praxi. *Acta Facultatis Universitatis Tyrnaviensis*, Ser. D (11), 16-35.
- Hostovecký, M. (2010). Determinanty vplývajúce na motiváciu študentov. *Pedagogické situácie v stredných odborných školách a možnosti ich riešenia* (pp. 84-89). Nitra : SPU v Nitre.
- Hvozdovič, E., Lehoczka, S., Pavlov, I., Skoumalová, V., Šimčíková, E. (2003). *Celodenné výchovné pôsobenie: so zameraním na hry rozvíjajúce osobnosť dieťaťa a jeho kognitívne zázemie*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum v Prešove.
- Lepper, M. R., Cordova, D. I. (1992). A desire to be taught: Instructional consequences of intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 16 (3), 187-208
- Laprise, S. L., Winrich, Ch. (2010). The Impact of Science Fiction Films on Student Interest in Science. *Journal of College Science Teaching*, 40 (2), 45-49.
- Maňák, J. (1994). *Nárys didaktiky*. Brno : Masarykova univerzita.
- Mojžíšek, L. (1977). *Vyučovací metody*. Praha : SPN.
- Nuttin, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : Presses Universitaire de France.
- Orbánová, D. (2000). Ako zvýšiť efektívnosť vyučovania. *Pedagogické spektrum*, 8 (5-6), 9-13.
- Pavlis, P. (1995). Dramatická a didaktická hra. *Učiteľské noviny*. 45 (29), 8-8.
- Petlák, E. (2004). *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha : Portál.
- Randel, J. M., Morris, B. A., Wetzel, C. D., Whitehill, B. V. (1992). The effectiveness of games for educational purposes: A review of recent research. *Simulation and Gaming*, 23 (3), 261-276.

Rose, C. (2003). How to teach biology using the movie science of cloning people, resurrecting the dead, and combining flies and humans. *Public Understanding of Science*, 12 (3), 289-296.

Schreiner, C., Sjøberg, S. (2007). Science education and youth's identity construction - two incompatible projects? In D. Corrigan, Dillon, J. & Gunstone, R. (Eds.), *The Re-emergence of Values in the Science Curriculum*. Rotterdam: Sense Publishers, 2007. [cit. 2014-06-26] Dostupné na internete: <<http://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/rose/publications/sciens-education.pdf>>

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.

Svetlíková, J. (2000). *Výchova hrou*. Bratislava: Humanitas.

Štubňa, J., Gnoth, M. (2007). Využitie pedagogického experimentu pri hodnotení efektívnosti didaktických hier. In A. Tóthová, M. Veselský (Eds.), *Aktuálne trendy vo vyučovaní prírodovedených predmetov* (pp. 159-162). Bratislava: Univerzita Komenského.

Štubňa, J., Gnoth, M., Fulková, E. (2007). Využitie didaktických hier vo vyučovaní prírodopisu v 9. ročníku ZŠ. In M. Kips, L. Koldeová (Eds.), *Výchova, škola, spoločnosť – minulosť a súčasnosť* (pp. 162-167). Bratislava: Univerzita Komenského.

Vališová, A., Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha : GRADA.

Veselský, M. (1997). Postoje a pripomienky žiakov 1. ročníkov gymnázia,

stredných odborných škôl a učilíšť k obsahu učebného predmetu chémia na základnej škole. *Biológia, ekológia, chémia*. 2 (2), 24-25.

Veselský, M. (2005). *Pedagogická psychológia 2*. Bratislava: Univerzita Komenského

Veselský, M. (2010). *Motivácia žiakov učiť sa*. Bratislava: Univerzita Komenského

Závodská, R. (2007). Aktivizujúce metódy v didaktickej príprave učiteľubiológie a jejich využití ve školní praxi. In A. Tóthová, M. Veselský (Eds.), *Aktuálne trendy vo vyučovaní prírodovedených predmetov* (pp. 93-96). Bratislava : Univerzita Komenského.

.....

PaedDr. Ján Štubňa, PhD.

Gemologický ústav

Fakulta prírodných vied

Univerzita Konštantína Filozofa

Nábřežie mládeže 91

949 74 Nitra

janstubna@gmail.com

# VÝCHOVA K MANŽELSTVU A RODIČOVSTVU A KOORDINÁCIA RODINNEJ A ŠKOLSKEJ VÝCHOVY

## FAMILY LIFE EDUCATION AND COORDINATION OF FAMILY AND SCHOOL EDUCATION

**Tomáš Turzák, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Slovensko**

**Abstrakt:** Významnou oblasťou výchovy človeka je výchova k manželstvu a rodičovstvu. Táto oblasť výchovy prebieha postupne vo viacerých etapách života človeka a v rôznych edukačných prostrediach. Každé edukačné prostredie, v ktorom prebieha, má svoje špecifiká, pričom jej kvalita je podmienená mnohými faktormi. Jedným z najvýznamnejších činiteľov, ktoré sa podieľajú na úspešnosti výchovy, je vzájomná kontinuita rodinnej a školskej výchovy. Autor v príspevku prezentuje vybrané výsledky výskumu, ktorého cieľom bolo preskúmať kvalitu koordinácie rodinnej a školskej výchovy k manželstvu a rodičovstvu a jej determinanty z pohľadu učiteľov a koordinátorov výchovy k manželstvu a rodičovstvu.

**Kľúčové slová:** koordinácia školskej a rodinnej výchovy k rodičovstvu, učiteľ, rodič, typológia rodičov, determinanty spolupráce, dotazník s otvorenými položkami, interview

**Abstract:** Family life education takes place gradually in various stages of human life. It proceeds in different educational environments and is an irreplaceable aspect in creating human identity.

Every educational environment has its own specifics. The quality of family life education is influenced by many factors. One of the most important factors is mutual continuity of family and school education. The study presents results of qualitative research. The main goal of the study was to identify the most important determinants which are involved in quality of coordination of family and school education.

**Key words:** coordination of school and family education, Family life education, teacher, parent, parents typology, determinants of cooperation, a questionnaire with open items, interview

## 1 Úvod

Oblasť výchovy k partnerstvu a rodičovstvu je významnou a spoločensky mimoriadne dôležitou oblasťou výchovy človeka. Na Slovensku existuje pomerne bohatá literatúra v tejto oblasti (Rozinajová, 1988; Švec, 1997; Prevendárová, 2000; Turček, 2000; Poliaková, 2002; Bianchi, 2003; Bujnová, 2005; Lukšík, 2007; Lukšíková, 2007; Nemcová, 2007; Rovňanová, 2007; Vernarcová, 2011, a ďalší). Pojem „Výchova k manželstvu a rodičovstvu“ (ďalej VMR), ktorý označuje predmetnú časť výchovy, v sebe zahŕňa viacero oblastí. Ide o oblasť sexuality a s ňou súvisiace otázky sexuálneho zdravia, sexuálneho správania a reprodukcie. Zároveň je obsahom VMR oblasť párového spolužitia v partnerskom a manželskom vzťahu ako aj oblasť rodinného spolužitia.

Kvalitu VMR podmieňujú v našich podmienkach viaceré faktory ako sú postoje učiteľov a vychovávateľov, ich vnútorná motivácia k získavaniu nových poznatkov a sebavzdelávaniu, nedostatočná práca koordinátorov pre výchovu k manželstvu a rodičovstvu (v niektorých školách túto funkciu nikto ani nevykonáva), koordinátori nevyužívajú aktivizujúce metódy výchovy a nemajú primerané vzdelanie, nedostatočná spolupráca s rodičovskou verejnosťou atď. (viac napr. Nemcová, 2007; Vernarcová, 2011).

Exploračná výskumná štúdia svojim obsahom nadväzuje na naše predchádzajúce výskumy Kurincová & Turzák, 2012; Turzák, 2012. Ich zámerom bolo identifikovať faktory, ktoré sa podieľajú na spôsobe a rozsahu realizácie VMR v školskom

prostredí. Ako determinanty zásadného významu sa ukázali nasledovné faktory:

- učiteľ a jeho postoj k výchove k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu,
- riadenie (manažment) školy a koncepcia výchovy k manželstvu a rodičovstvu,
- škola a jej kooperácia s ostatnými odborníkmi a podpornou osvetovou sieťou,
- rodičia a kvalita spolupráce rodiny a školy (Kurincová & Turzák, 2012; Turzák, 2012).

Z výskumných zistení vyplýva, že kvalitu vzájomnej spolupráce učiteľov a rodičov možno považovať za zásadný determinant úspešnosti výchovy k rodičovstvu. Uvedené zistenia podporujú aj viaceré zahraničné štúdie, napr. kvalitatívna štúdia Walkera & Miliona (2006), ktorí popisujú roly rodičov a učiteľov pri tvorbe koncepcie sexuálnej výchovy v primárnom a postsekundárnom stupni vzdelávania. Zdôrazňujú potrebu aktívneho zapojenia rodičov do tvorby obsahovej koncepcie sexuálnej výchovy, pričom vymedzujú 6 oblastí, v ktorých by mali rodičia a učitelia kooperovať – budovanie kvalitných vzťahov, odhaľovanie predsudkov a stereotypov, pedagogická diagnostika rodinného prostredia, akceptácia rozdielností, jednotný prístup k dieťaťu vo výchove, podpora bezpečného prostredia na diskusiu o intímnych témach.

Očakávania rodičov od školskej VMR a ich angažovanosť pri koordinácii rodinnej a školskej výchovy sú aj predmetom výskumov McCalla (2012) či Olivera, Leeming, & Dwyera, (1998). McCall (2012)

popisuje výhody aktívneho zapojenia rodičov do projektov zaoberajúcich sa otázkami sexuálnej výchovy na ZŠ nasledovne – zlepšenie vzťahu a komunikácie medzi rodičmi a deťmi, posilnenie zdravia a zvýšenie sebaúcty žiakov, skvalitnenie spolupráce medzi školou a rodinou.

V našich podmienkach pociťujeme v tejto oblasti istý nedostatok rozsiahlejších výskumných štúdií. Cieľom výskumnej štúdie je preto *preskúmať kvalitu koordinácie rodinnej a školskej VMR a formy spolupráce s rodinou z pohľadu učiteľov a koordinátorov VMR*. Vzhľadom k cieľu sme si stanovili nasledujúce výskumné otázky:

- Aké sú očakávania rodičov od školskej VMR a čo podmieňuje úroveň angažovanosti rodičov v tejto oblasti?
- Aká je rola učiteľa (vychovávateľa) pri koordinácii rodinnej a školskej VMR a čo podmieňuje angažovanosť učiteľov iniciovať spoluprácu s rodičmi v tejto oblasti?
- Aké je úroveň spolupráce učiteľov a rodičov v oblasti VMR a aké postavenie má rodič pri výbere obsahu školskej VMR a spôsobe jej realizácie?

## 2 Metódy

### *Výskumná vzorka*

Počas obdobia marec – jún 2014 sme v Nitrianskom kraji oslovili a získali učiteľov a vychovávateľov základných škôl pre spoluprácu na výskume – n=48 učiteľov a vychovávateľov a n = 6 koordinátorov pre VMR. Výber participantov bol nenáhodný a prebiehal na základe dostupnosti.

### *Metódy získavania dát*

Participantom (n=48) bol administrovaný dotazník s otvorenými otázkami. Pozostával z 2 častí.

1. Vstupné identifikačné informácie – oboznámenie respondentov s účelom a cieľom dotazníka
2. Vecné položky, ktoré súvisia s predmetom a úlohami výskumu, sa týkali nasledovných oblastí – úroveň spolupráce učiteľov a rodičov v oblasti VMR, rola učiteľa (vychovávateľa) pri koordinácii rodinnej a školskej VMR, právomoci rodičov pri výbere obsahu školskej VMR na ZŠ a SŠ, úroveň angažovanosti rodičov v oblasti školskej VMR a jej determinanty (vek rodiča, miesto bydliska, vzdelanie rodiča, vek dieťaťa, hodnotová orientácia rodiny, štruktúra a typológia rodiny, demografia, prístup a postoj učiteľa, vzdelanie učiteľa)

Ako ďalšiu výskumnú metódu sme využili pološtruktúrované interview s koordinátormi pre VMR (n = 6), ktoré bolo zaznamenávané a následne prepísané. V tomto



prípade sme sa zamerali na vybraných koordinátorov pre VMR na školách, ktorí s problematikou koordinácie rodinnej a školskej VMR prichádzajú do kontaktu najčastejšie. Otázky realizovaného interview kopírovali oblasti zisťované prostredníctvom dotazníka s otvorenými položkami. Obohatené boli o oblasť vytvárania koncepcie práce VMR (plán výchovy k manželstvu a rodičovstvu pre aktuálny školský rok), s priradiťmi na špecifické požiadavky rodičov. Ich výpovede boli následne prepísané a pre potreby kvalitatívnej analýzy sme ich zahrnuli k výsledkom získaným prostredníctvom administrovaných dotazníkov.

### *Metódy analýzy dát*

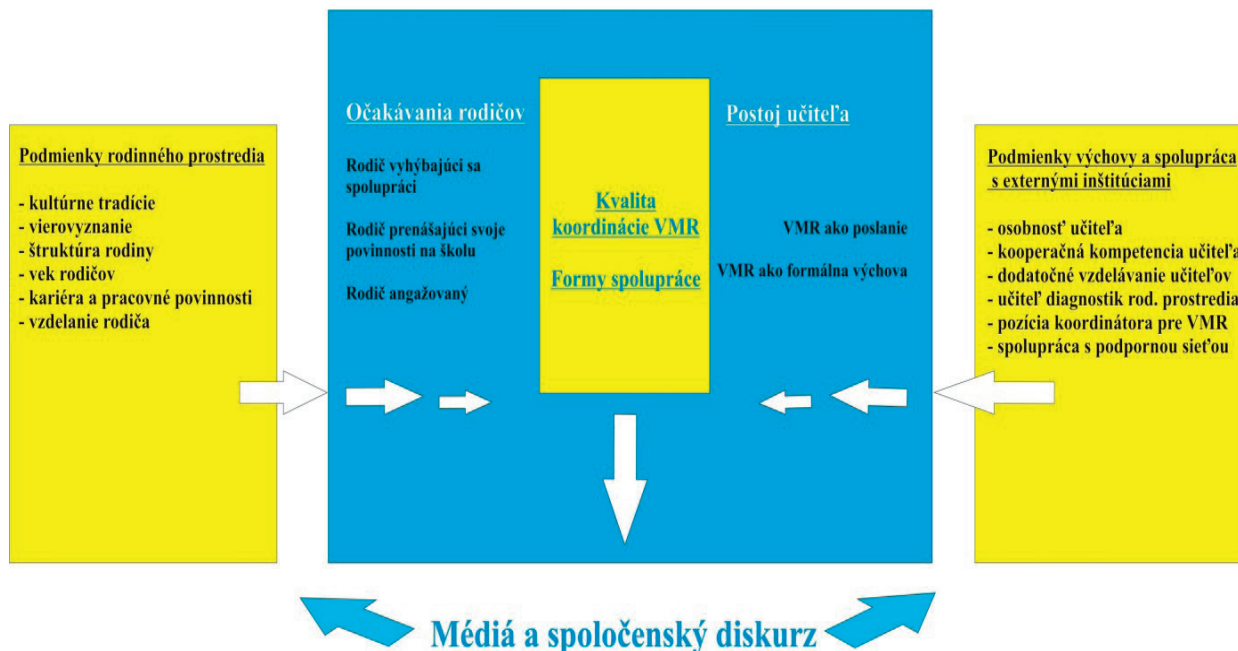
V ďalšej fáze výskumu sme kvalitatívne dáta podrobili kategorizácii. Výroky respondentov boli posudzované dvoma nezávislými hodnotiteľmi a ich výsledky navzájom konfrontované s cieľom vytvorenia kľúčových kategórií v každej sledovanej oblasti. Pri spracovaní získaných výsledkov sme sa inšpirovali postupmi a technikami metódy zakotvanej teórie (Strauss & Corbin, 1999). Prostredníctvom viacúrovňového kódovania výrokov a následnej práce s kategóriami (vytváranie centrálnych kategórií a subkategórií, hľadanie vzťahov medzi kategóriami) táto metóda umožnila poukázať na oblasti, ktoré sú z pohľadu učiteľov a koordinátorov VMR významné. Pri analýze výrokov sme ostali výlučne pri kvalitatívnom prístupe (získané výsledky sme nepodrobili kvantifikácii v podobe frekvencie ich výskytu). Uvedený prístup sa vzhľadom k exploračnému charakteru u nás málo riešenej témy javí ako najvhodnejší. Na základe získaných výsledkov sme uskutočnili záverečné zhrnutie a navrhli odporúčania pre prax.



### 3 Výsledky a diskusia

Prostredníctvom kvalitatívnej analýzy dotazníkov a uskutočnených interview sme získali hlavné kategórie a jednotlivé subkategórie, ktorých bližšie vymedzenie uvádzame v nasledujúcom modeli (popis a ilustrácie získanej centrálnej kategórie, jednotlivých kľúčových kategórií, ako aj subkategórií uvádzame v nasledujúcom texte):

**Obrázok 1** Spolupráca učiteľov a rodičov v oblasti VMR a jej determinanty z pohľadu učiteľov a koordinátorov VMR



Kvalita koordinácie rodinnej a školskej VMR a využívané formy spolupráce sú podmienené:

- očakávaniami rodičov a modelmi ich správania, ktoré vznikajú na základe podmienok rodinného prostredia,
- postojom a presvedčením učiteľa o potrebe kvalitnej VMR, ktoré vychádzajú okrem osobnostných a profesijných predpokladov pedagógov aj z možností školy a kvality jej kooperácie s podpornou sieťou.

Presvedčenie a postoje, s ktorými do procesu vzájomnej komunikácie medzi rodinou a školou vstupujú jej aktéri (rodičia, učitelia, triedni učitelia, riaditelia školy, školskí psychológovia, výchovní poradcovia a koordinátori pre VMR) výraznejšou mierou ovplyvňujú aj médiá a aktuálny spoločenský diskurz o téme sexuálnej výchovy ako integrálnej súčasťi školskej VMR.

## Podmienky rodinného prostredia

Jedným z našich parciálnych cieľov bolo preskúmať, aká je angažovanosť rodičov v spolupráci so školou v oblasti VMR a čo ju podmieňuje. Z pohľadu našich respondentov je jedným zo základných determinantov, ktoré sa podieľajú na prístupe rodičov, hodnotová orientácia rodiny, náboženské presvedčenie a kultúrne tradície. Učitelia poukazujú na zvyšujúci sa počet jednorodičovských rodín, ktoré z ich pohľadu sťažujú kooperáciu s rodinou v tejto oblasti. V tejto súvislosti považujú učitelia vysokú rozvodovosť za faktor, ktorý negatívne ovplyvňuje postoje rodičov a ich presvedčenie o význame kvalitnej VMR postavenej na budovaní dlhodobých vzťahov. Uvedené možno ilustrovať nasledujúcou výpoveďou (s cieľom zachovať anonymitu respondentov boli ich identifikačné údaje nahradené číslom, uvádzané sú ako horný index na konci každej výpovede):

- „Chýbajú vzory úplných rodín. Veľa rodín je rozvedených, deti vyrastajú v striedavej starostlivosti. Rodičia z takýchto rodín, často sklamaní, ani sami neveria v možnosť existencie kvalitných vzťahov. Pochopiteľne sa týmto témam úplne vyhýbajú a to sa podpisuje na výchove dieťaťa a nechote spolupracovať so školou v tejto oblasti. <sup>14</sup>“
- „Niektoré ženy, muži, zanevrú na manželstvo po rozvode a prenášajú to na svoje deti. Ich pohľad na manželstvo nadobúda negatívny smer. <sup>4</sup>“

Ďalšími faktormi, ktoré ovplyvňujú frekvenciu komunikácie s rodičmi v tejto

oblasti, sú sociálno-ekonomický status rodiny, pracovná vyťaženosť rodiny a vek rodičov. Mladších rodičov považujú učitelia za angažovanejších v porovnaní so strednou a staršou generáciou. Tieto výsledky podporujú predchádzajúce zistenia, podľa ktorých možno mladších rodičov a rodičov s vyšším vzdelaním považovať za viac otvorených a presvedčených o potrebe kvalitnej sexuálnej výchovy na ZŠ (Kurincová & Turzák, 2012).

- „V dnešnej dobe je žiaľ málo rodičov, ktorí by mali záujem angažovať sa v oblasti školskej VMR. Ovplyvňujú to rôzne faktory. Mnoho rodičov je pracovne vyťažených, budujú si svoju kariéru a často ani neriešia, že by škola mala poskytovať žiakom informácie v oblasti VMR. <sup>13</sup>“
- „Mladší rodičia sa zvyknú viac angažovať, aj sa pýtajú, ako môžu pomôcť. Jedna mamka má známu gynekologičku, tak nám pomohla sprostredkovať besedu pre dievčatá. <sup>27</sup>“

Za ďalší faktor možno označiť aj miesto bydliska. Dosiahnuté výsledky opätovne kopírujú zistenia a stereotypy, ktoré poukazujú na vyššiu otvorenosť rodičov k týmto otázkam v mestách v porovnaní so školami na dedinách.

- „Učím teraz v škole na dedine. Pred tým som viac rokov učila v Bratislave. Tam som bola zvyknutá, že rodičia od nás prirodzene očakávali, aby sme so žiakmi preberali aj tieto otázky. V tejto obci som sa už ale viackrát stretla s tým, že sexuálnu výchovu si niektorí rodičia vyslovenie neprajú. <sup>4</sup>“

## Očakávania rodičov a ich typológia

Na základe charakteristických znakov rodinného prostredia (nepriamo ho formuje aj aktuálny mediálny a spoločenský diskurz o téme) sme na základe analýzy výpovedí respondentov výskumu získali 3 kategórie rodičov (základné modely správania) vychádzajúce z úrovne ich angažovanosti.

### Rodičia vyhýbajúci sa spolupráci so školou

Rodičia v oblasti VMR od školy nič neočakávajú. Tému sexuálnej výchovy neriešia ani v rodinnom prostredí, prípadne ju odmietajú riešiť. Ak sa škola snaží iniciovať komunikáciu s rodičmi na túto tému na rodičovskom združení, rodičia odmietajú komunikovať. Neprajú si, aby ich syn/dcéra navštevovali hodiny etickej výchovy resp. iný spôsob výučby v školskom prostredí o nastolených témach. Uvedený model správania rodičov vychádza najčastejšie z emočne chladného rodinného prostredia alebo špecifických hodnotových orientácií rodiny vymykajúcich sa štandardnému priemeru.

- „Niektorí rodičia jednoducho ignorujú rodičovské združenie, ak sa dozvedia, že ideme schvalovať napr. plán VMR na aktuálny školský rok. Maximálne po žiačke odkáže, že ich dcéra etickú výchovu proste navštevovať nebude.“<sup>26</sup>

### Rodič prenášajúci svoje povinnosti na školu

Rodičia necítia potrebu koordinácie rodinnej a školskej VMR. Výchova k zodpovednému partnerstvu, manželstvu

a rodičovstvu v rodinnom prostredí je obmedzená na formálne vzťahy a často zlyháva. Rodičia očakávajú od školy, aby žiakom sprostredkovala najmä základné informácie týkajúce sa výchovy k rodičovstvu, pričom zdôrazňujú ochrannú a preventívnu funkciu školy pred nežiaducim vplyvom médií a sociálnych sietí. Uvedený model správania rodičov vychádza najčastejšie z náboženského presvedčenia, demografie a veku rodičov. Významným faktorom, ktorý z pohľadu našich respondentov kopíruje opísané modely správania, je aj priveľká pracovná vyťaženosť oboch rodičov.

- „Čo mám ja skúsenosť, najmä starší rodičia nechávajú tieto otázky na nás. Ak som sa aj pýtala jednej mamičky na názor, povedala mi, že ona sa s malou o tom hanbí doma rozprávať. To im máme vraj vysvetliť v škole.“<sup>20</sup>

### Angažovaný rodič

Rodičia si uvedomujú potrebu koordinovať rodinnú a školskú VMR. Zdôrazňujú potrebu školy kooperovať s jej podpornou sieťou (organizácia besied s odborníkmi zo zdravotníckych zariadení, poradenských centier a pod.). Od školy očakávajú realizáciu kvalitnej sexuálnej výchovy a poukazujú na potrebu zamerať sa vo výchove najmä na jej hodnotovú stránku. Tieto modely správania sú podľa respondentov výskumu zväčša typické pre mladšiu a čiastočne strednú generáciu rodičov a rodičov s vyšším vzdelaním.

- „Mám skúsenosť s rodičom, mama jednej mojej žiačky, ktorá mi sama ponúkla sprostredkovať besedu s jej známou lekárkou pre dievčatá.“<sup>6</sup>

### **Podmienky školskej VMR a spolupráca školy s podpornou sieťou**

Naším nasledujúcim parciálnym cieľom bolo preskúmať, aká je rola učiteľa (vychovávateľa) pri koordinácii rodinnej a školskej VMR, a čo podmieňuje angažovanosť učiteľov iniciovať spoluprácu s rodičmi. Učiteľ ako sprostredkovateľ komunikácie s rodinou, (triedny učiteľ, vychovávateľ, koordinátor pre VMR, učiteľ etickej výchovy atď.) by mal z pohľadu odborníkov z praxe ovládať a realizovať diagnostiku rodinného prostredia. Jeho cieľom by malo byť spoznať a rešpektovať individuálne osobitosti rodiny a voliť ku každej rodine vhodný prístup vzhľadom k jej výnimočnosti. Postoj a presvedčenie učiteľa okrem jeho osobnostných predpokladov ovplyvňuje samotná koncepcia VMR v škole (práca koordinátora VMR na škole, postoj vedenia, finančné zabezpečenie) aj vonkajšie možnosti školy kooperovať s ostatnými odborníkmi (viac Turzák, 2012). Významným faktorom sú možnosti dodatočného vzdelávania sa v oblasti sociálno-komunikačných zručností.

- „Je dôležité, aby škola zainteresovala aj iných odborníkov, ktorí pomôžu a naučia učiteľov otvorenejšie hovoriť s rodičmi o týchto témach. Pre mnoho učiteľov je to žiaľ stále tabu<sup>33</sup>“
- „Dôležité je kontinuálne vzdelávanie. Mal by to byť mladší pedagóg, ktorý sa chce učiť a dokáže si vytvoriť priateľský vzťah so žiakmi a ich rodičmi. Dokáže hovoriť bez ostychu a bez zábran.<sup>27</sup>“ Dosiahnuté výsledky sú v súlade s výsledkami viacerých zahraničných štúdií.

Najčastejšie bariéry učiteľov komunikovať o nastolených témach s rodičovskou verejnosťou a kvalitne realizovať VMR v školskom prostredí opisuje vo svojej práci McCall (2012). Uvádza, že najčastejšie faktory, ktoré podmieňujú proces spolupráce zo strany školy a učiteľa, sú:

- nedostatočná koordinácia medzi školou a ostatnými odborníkmi (zdravotnícke zariadenia, poradenské centrá a pod.),
- nízke vnútorné presvedčenie učiteľov o potrebe koordinácie rodinnej a školskej VMR,
- obavy komunikovať s rodičmi o citlivých témach,
- nízka podpora vedenia školy a chýbajúca koncepcia školskej VMR,
- nedostatok času a finančných prostriedkov pre realizáciu spoločných projektov rodiny a školy,
- spolupráca s rodičovskou verejnosťou redukovaná iba na prípady výskytu ťažkostí alebo nevhodného správania sa detí,
- nedostatočné odbornosť učiteľa v oblasti sociálno-komunikačných zručností,
- nevyjasnenosť kompetencií v školskom prostredí – VMR v škole nemá jednoznačne určeného odborníka, ktorý ju má realizovať.

### **Koordinácia rodinnej a školskej VMR, kvalita spolupráce a jej formy**

Na základe analyzovaných výpovedí je možné uviesť ako najčastejší spôsob kooperácie s rodičmi predloženie koncepcie

VMR na rodičovskom združení a diskusia o jej obsahu a spôsobe realizácie.

- „*Na rodičovskom združení sme sa s rodičmi dohodli, ako a čo budeme v rámci sexuálnej výchovy učiť. Až na jedného rodiča to bolo prijaté pozitívne.*“<sup>24</sup>
- „*Možnosťou na vyjadrenie svojho názoru je práve rodičovské združenie. Názory rodičov zväžime, prípadne ich spomenieme pri porade medzi učiteľmi alebo vychovávateľmi. Dôležité je, aby boli v súlade s procesom výchovy a vzdelávania podľa školských noriem.*“<sup>19</sup>
- „*Učím aj etickú výchovu a mávam s triedou tiež triednické hodiny, kedy z času na čas mávam otvorenú diskusiu k téme VMR. Na rodičovskom združení sme sa s rodičmi dohodli, čo bude obsahom týchto hodín.*“<sup>3</sup>
- „*Na našej škole sa realizuje projekt Sexuálna výchova pre žiakov 9. ročníka. Lektorkou je psychologička z CPPPaP. Každú stredu prichádza do školy na dvojhodinovku. O projekte sa vedelo už ku koncu minulého školského roka a rodičia žiakov boli s tým oboznámení na rodičovskom združení. Samozrejme, že niektorí mali námietky, ale pani riaditeľka s výchovnou poradkyňou im vysvetlili pozítiva projektu. Rodičia nakoniec projekt podporili.*“<sup>31</sup>

Význam koordinácie obsahu VMR s rodičmi a nutnosť pravidelnej komunikácie potvrdzujú aj viaceré zahraničné skúsenosti, napr. Vernarcová (2011) opisuje vo svojej štúdií výsledky výskumu realizovaného v roku 2010 vo Veľkej Británii. Na

základe realizovaných rozhovorov s profesionálmi opisuje program s názvom: „Changes: Growth and Change“, ktorý v sebe zahŕňa napĺňanie cieľov výchovy k rodičovstvu (VMR v našom ponímaní). Škola úzko spolupracuje s rodičmi detí a vyjadruje im podporu vo vzájomnej komunikácii medzi deťmi a rodičmi. Ako uvádza autorka: „Rodičom je poskytnutý zoznam tém, ktoré budú obsahom programu. Pre nasledujúce obdobie sú napr. vynechané témy: homosexualita, sexuálne prenosné ochorenia, Aids, interrupcia, antikoncepcia, pornografia. Dôvodom je predovšetkým to, že viaceré z týchto tém sú podľa školy vhodnejšie pre vek strednej školy, pripúšťajú však, že niektoré z nich sa môžu objaviť v individuálnych otázkach detí a budú diskutované podľa individuálneho rozhodnutia učiteľa (s. 340).

Jedným zo spôsobov uľahčujúcich komunikáciu s komunitou rodičov je z pohľadu koordinátorov pre VMR účasť školského psychológa na rodičovskom združení. Vzhľadom k rôznorodosti rodín opisujú učitelia aj individuálne konzultácie s rodičmi ako využívanú formu spolupráce, prípadne komunikáciu prostredníctvom anonymných dotazníkov na rodičovských združeníach.

- „*Niekedy v špecifických prípadoch si musím zavolať rodičov do školy individuálne. Je to citlivá téma a deti v škole často všeličo opakujú. Napr. čo videli v televízii a na internete a sami tomu veľmi nerozumejú. Vtedy je treba dohodnúť sa s rodičmi na ďalšom postupe.*“<sup>17</sup>
- „*Myslím si, že problémy okolo VMR by sa vyriešili pravidelným*

*dialógom medzi rodičom, školským psychologom a učiteľmi. Aj občasnou návštevou školského psychológa na rodičovskom združení, alebo častejšími dialógmi medzi rodičmi a vychovávateľmi by výchova k manželstvu a rodičovstvu nabrala iný rozmer.*<sup>19</sup>

Vybraní koordinátori pre VMR poukazujú aj na menej tradičné možnosti spolupráce s vybranými rodičmi. Vo svojich výpovediach uvádzajú možnosť zorganizovania besedy s manželským párom (rodičmi), nadviazanie spolupráce s externými inštitúciami a odborníkmi prostredníctvom rodičovskej verejnosti a účasť rodičov na projektoch a aktivitách organizovaných školou v oblasti VMR.

- *„Viem, že v zahraničí fungujú rôzne projekty. Počula som, že niektoré školy vo Fínsku napr. realizujú besedy žiakov s manželskými párami – inými rodičmi, alebo rodičia sami vybavujú prostredníctvom svojich známostí napr. besedu s lekárom a ponúknu to škole.*<sup>19</sup>

Uvedené spôsoby komunikácie sú v našich podmienkach skôr výnimkou. Nízky záujem rodičov o spoluprácu súvisí s mnohými faktormi opisovanými v predchádzajúcej časti.

Najčastejšie bariéry pre rodičov komunikovať o nastolených témach nachádzame aj v kvalitatívnej výskumnej štúdii Mc-Calla (2012).

- Pracovne vyťaženie rodičov nie je možné aktívne zapájať do spoločných projektov rodiny a školy.
- Postoje rodičov v oblasti VMR negatívne ovplyvňujú predchádzajúce zlé

životné skúsenosti a vlastné pocity zlyhania v rodinnej výchove (rozvod, negatívne rodinné vzory v orientačnej rodine a pod.).

- Zúžené chápanie, resp. obmedzené chápanie VMR iba v zmysle sexuálnej výchovy.
- Spolupráca so školou je redukovaná na prípady výskytu ťažkostí alebo nevhodného správania sa detí (McCall, 2012).

#### **4 Záver a odporúčania pre prax**

V spoločnosti postupne oslabuje vplyv rodiny v oblasti prípravy na rodinný život (stúpajúca rozvodovosť, neúplné rodiny, problémové rodiny, nevhodné výchovné vzory). Významnou mierou je táto oblasť výchovy ohrozovaná aj negatívnym spôsobom prezentácie rodičovstva v médiách. Pri riešení témy výchovy k rodičovstvu je preto problematika súčinnosti rodiny a školy jednou zo základných otázok. Výstižne to vyjadruje výpoveď jedného z respondentov nášho výskumu:

- *„Je len prirodzené, že deti majú otázky, na ktoré by chceli dostať odpoveď. Ak im nedáme odpoveď my rodičia, alebo učítelia, ľudia, ktorým naše deti dôverujú a majú pred nimi rešpekt, nemôžeme sa čudovať, že si odpoveď budú hľadať sami napr. na sociálnych sieťach.*<sup>24</sup>

Napriek viacerým apelom z pedagogickej praxe, ktoré poukazujú na nedostatočnosť kooperácie rodiny a školy v tejto oblasti, sa v našich podmienkach systematickejšie venuje pozornosť skôr metodickým otázkam. Výsledkom je málo explorovaná téma v domácej odbornej literatúre a v

praxi nízky záujem učiteľov a rodičov reálne komunikovať o obsahu a rozsahu tejto zložky výchovy.

Vzhľadom k opísaným výsledkom v predchádzajúcich častiach považujeme za dôležité podporiť v praxi nasledujúce oblasti:

- jasne vymedziť povinnosti koordinátorov pre VMR na základných a stredných školách,
- v koncepcii VMR jasne artikulovať kompetencie učiteľov na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania, zaradiť kooperačnú kompetenciu učiteľa VMR ako jednu z jeho základných úloh,
- facilitovať a podporovať riešenie nastolených tém na rodičovských združeniach, podporovať účasť školských psychológov s rešpektovaním individuálnych charakteristík rodičov (resp. skupín rodičov),
- vytvoriť možnosti ďalšieho vzdelávania učiteľov, resp. koordinátorov VMR v oblasti sociálno-komunikačných zručností,
- angažovať vybraných rodičov do spoločných projektov rodiny a školy (komunikácia s externými odborníkmi, účasť na vybraných aktivitách školy).

Pre oblasť vzdelávania a pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov považujeme za žiaduce aktívne podporovať zaraďovanie predmetov z oblasti štúdia rodiny, rodičovstva a partnerstva do študijných programov pre študentov učiteľských študijných programov s apelom na sociálno-komunikačné zručnosti. Z hľadiska

ich profesijného rozvoja je dôležité, aby študenti – budúci učelia, nadobudli dostatočné vedomosti a zručnosti v tejto oblasti edukačnej práce (VMR a kooperácia s rodičovskou verejnosťou je i súčasťou ich edukačnej činnosti v pozícii triednych učiteľov).

## Literatúra

- Bujnová, E. (2005). *Príprava na rodinný život v rodinnom a školskom prostredí*. Nitra: PF UKF v Nitre.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitatívny výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Kurincová, V. & Turzák, T. (2012). *Výchova k manželstvu a rodičovstvu a podmienky jej realizácie (Kvalitatívna analýza skupinového interview s učiteľmi a vychovávateľmi)* In M. Bargel, E. Janigová, E. Jarosz, (Eds.), *Dilemata sociální pedagogiky v postmoderním světě* (245 – 259). Brno: Institut mezioborových studií Brno.
- Lenczová, T. (2006). *Výchova k manželstvu a rodičovstvu*. Zborník metodických cvičení. Bratislava: MC.
- Oliver, D. P., Leeming, F. C., & Dwyer, W. O. (1998). Studying parental involvement in school-based sex education: Lessons learned. *Family Planning Perspectives*, 30(3), 143-147.
- McCall, D. (2008). Teaching sexual health education: A primer for new teachers, a refresher for experienced teachers. Retrieved from <http://goo.gl/vVxzb1>
- Možný, I. (2006). *Rodina a společnost*. Praha: Slon.



Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.

Nemcová, L. (2007). *Výchova k manželstvu a rodičovstvu v škole*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela a Občianske združenie Pedagóg.

Poliaková, E. (2002). *Výchova k manželstvu, rodičovstvu a intímnym vzťahom*. Bratislava: UK v Bratislave.

Prevendárová, J. (2000). *Výchova k manželstvu a rodičovstvu*. Bratislava: SPN.

Poliaková, E. & Konečný, P. (Eds.), (1996). *Učiteľ a sexuálna výchova*. Zborník z medzinárodného seminára, Nitra: UKF.

Poliaková, E. (2003). *Vývoj sexuálnej výchovy na Slovensku*. In Bianchi, G. (ed). Upgrade pre sexuálnu výchovu. Zborník z konferencie „Alternatívy zodpovednej sexuálnej výchovy“. Bratislava: Veda. Retrieved from <http://goo.gl/WuY0c0>

Rozinajová, H. (1988). *Pedagogika rodinného života*. Bratislava : SPN.

Rovňanová, L., Lukšík, I. & Lukšíková, L. (2007). *Metodická príručka sexuálnej výchovy na druhom stupni základných škôl v rámci učebných osnov výchovy k manželstvu a rodičovstvu*. Bratislava: Spoločnosť pre plánované rodičovstvo, o. z.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitatívneho výskumu: postupy a techniky metódy zakotvené teórie*. Boskovice: Albert.

Turzák, T. (2012). Determinanty realizácie výchovy k manželstvu a rodičovstvu

z pohľadu učiteľov. *Acta Humanica*, 9(2a), 150-156.

Vernarcová, J. & Turček K. (2000). *Úvahy o sexuálnej výchove v základných a stredných školách*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.

Vernarcová, J. (2011). Má rodina miesto pri formálnej sexuálnej výchove v škole? Skúsenosti zo zahraničia In *Sapere Aude 2011: evropské a české vzdelávaní*. Hradec Králové: Magnanimitas.

Vernarcová, J. (2004). Vybrané otázky sexuálnej výchovy v školskom i rodinnom edukačnom prostredí. In *Konferencia Zdravie, morálka a identita adolescentov*. Nitra: FSVaZ UKF.

Švec, Š. (1997). Ciele a obsah výchovy k rodičovstvu. *Pedagogická revue*, 49 (9-10), 401-408.

Walker, J. & Milton, J. (2006). Teachers' and parents' roles in the sexuality education of primary school children: a comparison of experiences in Leeds, UK and in Sydney, Australia. *Sex Education*, 6(4), 415-428.

Výchova k manželstvu a rodičovstvu. Učebné osnovy, MŠ SR. – 15.3.2010 pod č. 4560/2010-916 s plat. od 1.9. 2010 (n.d.). Retrieved from <http://www.statpedu.sk>

.....  
PaedDr. Tomáš TURZÁK, PhD.

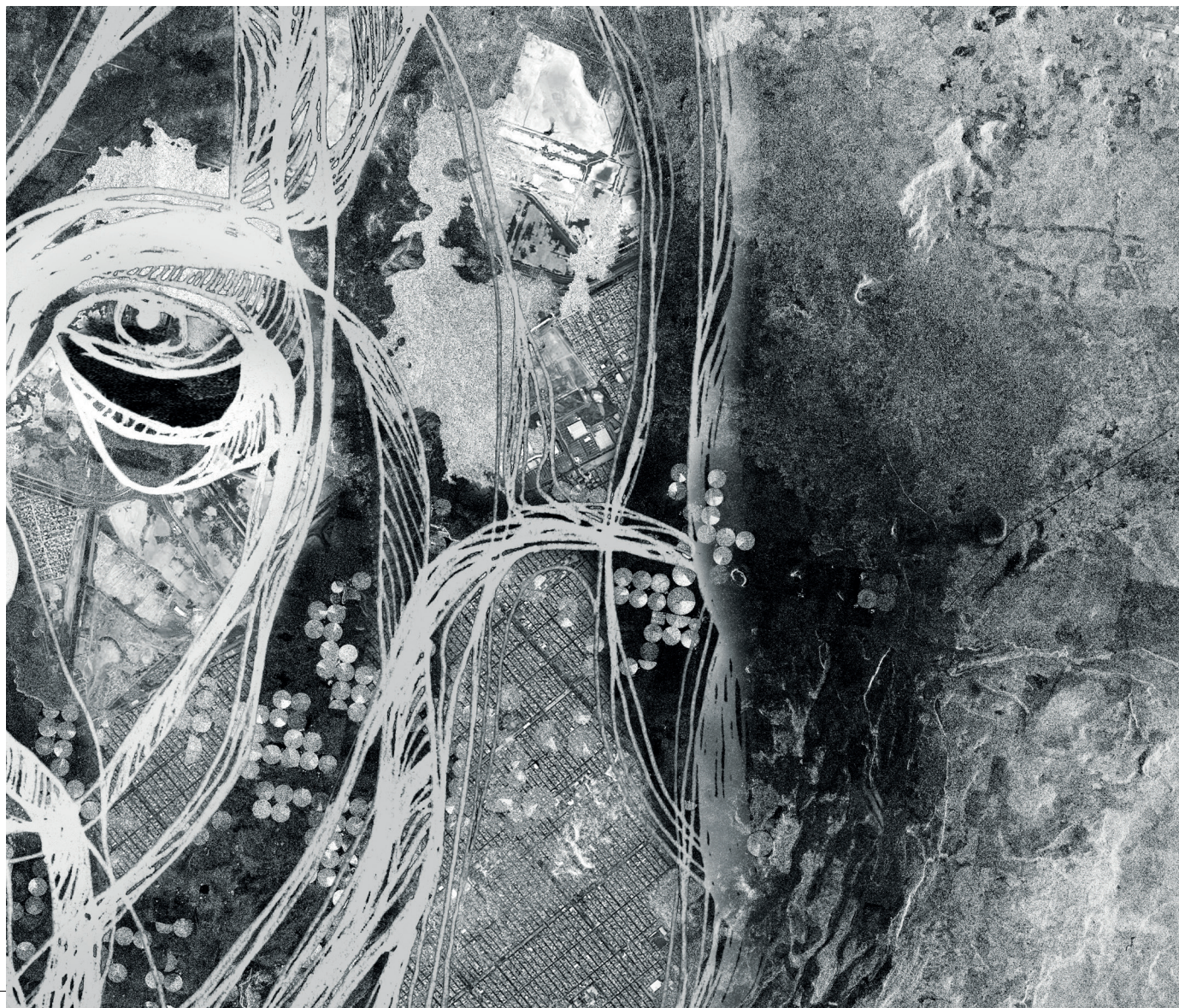
Katedra pedagogiky PF UKF

Dražovská 4, 979 74 Nitra

email: [tturzak@ukf.sk](mailto:tturzak@ukf.sk)



# Recenzie



# Poutois, J.-P, Desmet, H. L'éducation postmoderne.

Paris : Presses Universitaires de France, 2012. 326 s. ISBN 978-2-13-052654-4

Publikace *L'éducation postmoderne* vyšla poprvé již v roce 1996 a reflektuje situaci v oblasti výchovy ve francouzsky mluvících zemích – Francii a Belgii. Kniha je dodnes přínosem do teorie výchovy, o čemž svědčí její již třetí vydání z roku 2012 a které je také objektem této recenze.

Autoři reagují touto knihou na proměny západní společnosti v době postmoderní, kladou si otázky o dalším směřování výchovy tak, aby odpovídala současným potřebám, a hledají na ně odpovědi.

Již *Předmluva* začíná tím, že kniha je *součástí nového společenského kontextu poznamenaného mnoha převraty ve všech oblastech života* (s. 13). Za cíl si autoři vytýčili zkoumání sady dimenzí emočního řádu, kognitivních, sociálních a etických, tvořících celek systému, který je základem edukačního aktu. Vycházejí z definování závěrů stanovených Mezinárodní komisí výchovně vzdělávacích institucí UNESCO z roku 1993:

1. Edukace a kultura – jak postupovat směrem k sebeovládání a chápání světa?
2. Edukace a občanství – jak vychovávat ke svobodnému a odpovědnému občanství?

3. Edukace a sociální soudružnost – jak může edukace usnadnit sociální soudržnost, která je ohrožena nejen v rozvojových zemích, ale také v bohatých?
4. Edukace, práce a zaměstnání – jaké vědomosti a dovednosti jednotlivci potřebují, aby se aktivně podíleli na ekonomice a trhu práce?
5. Edukace a vývoj – jak edukace může přispět nejen k rozvoji, ale také k rovnoměrnému rozložení ekonomické a sociální sítě?
6. Edukace, výzkum a věda – jak zajistit, aby každý jedinec měl schopnost uplatnit z vědeckého a technického pokroku vše, co odpovídá potřebám práce a každodenního života?

Závěry doplňují citací Bernarda Charlota (profesora edukace) z roku 1995: *Myšlenka edukace dnes, to je konfrontace všech problémů najednou – psychologických, kulturních, ekonomických, společenských, symbolických, jejichž součástí jsou různorodé a často protichůdné, kdy konečným cílem je hledání formy svobody, rovnosti, solidarity, důstojnosti, pohody v moderní postindustriální společnosti* (s. 17).

Publikace je dále členěna do čtyř částí, z nichž každá obsahuje několik kapitol.

První část nese název *K postmoderním perspektivám v edukaci*, druhá *Paradigma dvanácti potřeb*, třetí *Postmoderní pedagogika* a poslední čtvrtá *Závěry: Edukace pro zítřek*.

Nyní se podíváme na jednotlivé části podrobněji. Jak bylo uvedeno výše, první část se nazývá *K postmoderním perspektivám v edukaci*. Část se skládá z Úvodu a dvou kapitol. Úvod vysvětluje název knihy, stručně charakterizuje, proč je nutné se zabývat postmoderní edukací. Podle autorů je edukace v krizi a to v *krizi smyslu, krizi úplné* (s. 23). Na tuto krizi odpovídají cílem práce. *Naším cílem v této části je nabídnout přehled některých vlastností, které jsou označovány jako modernita a změny v perspektivě, ke kterým nás zve postmodernita* (s. 23). Následující kapitoly stručně vystihují období modernity a postmodernity ve vztahu k edukaci a vytyčují základní rozdíly mezi oběma epochami západní společnosti. Modernita je podle autorů postavena na racionalizaci a přemíře vědění. Tím dospěli k dvěma dimenzím edukace modernity, kterými jsou racionalita a subjektivita. V postmoderně k ní přidávají ještě dimenzi třetí - integraci. Integraci z toho důvodu, že svět je složitý a edukace je podle nich především problémem kultury (s. 39), a dále pedagogika není vázána již pouze na školu, ale pedagogika je vše a všude (s. 40). Integrace má napomoci hlavnímu cíli výchovy postmoderny - identitě, protože *toto období evolucí politických, sociálních, kybernetických, genetických, sexuálních a dalších, přivádí stále více člověka k porozumění „Kdo jsem?“* (s. 49).

Jestliže pedagogika je dnes vše a všude, pak nám z toho vyplývá otázka, co je

funkcí učitele, vychovatele? A na tuto otázku se snaží autoři odpovědět tím, že právě edukátoři by měli zaměřit svoji pozornost na utváření identity dětí a mládeže, protože *každý je dnes při hledání své identity ve velkých obtížích, zvažíme-li mnohočetnost protichůdných hodnot, rozporných ideologií, které ho obtěžují* (s. 49). Autoři vytvořili paradigma dvanácti potřeb, jehož stručnou charakteristikou končí první část, aby v následujících dvou částech uvedené paradigma velmi podrobně rozpracovali.

Druhá část knihy je věnována popisu *Paradigmatu dvanácti potřeb*. Autoři vycházejí z toho, že potřeby mají vztah ke konstrukci identity. Proto se nejdříve věnují vymezení pojmu potřeba a pojmu identita pro tuto práci a pak přecházejí na konstrukci identity a definují názvosloví potřeb. V dalších kapitolách představují a vysvětlují paradigma dvanácti potřeb. Psychopedagogické paradigma se skládá ze čtyř oblastí potřeb - potřeb afektivních, kognitivních, sociálních a hodnotových, jež zasahuje do tří rovin - rodinné, komunitní a společenské a vymezuje aktéry například otce, matku, příbuzné, vrstevníky, učitele, dětské pečovatele, sociální asistenty, sociální pracovníky, odpovědné politiky, edukační a výzkumné společnosti (s. 79). Následuje detailní popis jednotlivých potřeb paradigmatu včetně příkladů z praxe.

Třetí část knihy nese název *Postmoderní pedagogika* a je druhou nejobsáhlejší částí. Zde dochází k aplikaci paradigmatu dvanácti potřeb a tím i ideje identity jako hlavního cíle výchovy do pedagogiky. První kapitola se zabývá nasyceností pedagogiky, nutností změny pedagogického

základu a působení pedagogiky jako komunikačního jednání. Druhá kapitola si v názvu klade otázku, *jaká pedagogika pro jaké potřeby?* Na tuto otázku hledá odpovědi v pedagogice pozitivní zkušenosti, rogersovské lidskosti, plánu pedagogiky, pedagogice odlišností, aktivní, behaviorální (posílení), interaktivní (komunikační), mistrovské, institucionální, což je završeno syntézou, stručným shrnutím předchozích témat. Třetí a závěrečná kapitola této části se věnuje tomu, čím by podle autorů měla být postmoderní pedagogika. Výsledkem je nová pedagogika identity, která je systémem pedagogiky integrity (s. 302).

Poslední část knihy je velmi krátká a jmenuje se *Závěry: Edukace pro zítřek*. Výchova zítřka bude podle autorů pluralitní, multidisciplinární. *Vědy o výchově se musí nyní tvořit jako vědy pluralitní* (s. 305). Musí propojovat psychologii, sociologii, antropologii a další. Výchovu je třeba zaměřit na hodnoty, protože edukace je vždy součástí systému hodnot.

Knihy je velmi podnětná nejen pro vědecké pracovníky a odborníky v oblasti teorie výchovy, ale má co předat i učitelům a vychovatelům v pedagogické praxi. Pohled francouzských autorů je velmi zajímavý, ukazuje nové možnosti výchovy, zejména zaměření výchovy v době, kdy škola ztratila edukační monopol a kdy svět je v neustálé změně. V této publikaci najdeme podněty pro edukační práci, kdy si pedagog není jist tím, k čemu vzdělávat a vychovávat. Proto stojí kniha za přečtení. Její další výhodou je, že vychází ze stejného kulturně filozofického rámce evropského myšlení a tím nám je velmi blízká a pochopitelná.

.....  
**PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd Fakulty humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

nám. T. G. Masaryka 1279

760 01 Zlín

skarupska@fhs.utb.cz

# Ritomský, A. Metodologické a metodické otázky kvantitatívneho výskumu.

Bratislava : Iris, 2015. 146 s. ISBN 978-80-89726-44-8.

Vyústením bohatej a podnetnej vedeco-výskumnej činnosti významného, popredného, erudovaného slovenského odborníka v oblasti metodológie doc. PhDr. Alojza Ritomského, PhD., je i predmetná publikácia s názvom Metodologické a metodické otázky kvantitatívneho výskumu. Hlavný prínos a osobitosť posudzovanej knihy spočíva v predložení cenných odpovedí na otázky projektovania psychologického výskumu, vďaka ktorým sa nesporne a plne obohacuje nielen psychologická výskumná prax.

Predmetná kniha podrobne približuje metodológiu projektovania psychologického výskumu, demonštruje logický sled odpovedí na autorove otázky, o čom je psychologické, metodické poznávanie, venuje sa všeobecným otázkam, predpokladom vedeckého poznávania, spoločenskému bádaniu a ponúka model celého procesu výskumu. Čiže, autor nám predkladá veľmi inšpiratívny text, ktorý vystihuje špecifické metodologické otázky kvantitatívneho psychologického výskumu. Predmetom autorovho osobitného záujmu je odporúčaná štruktúra výskumnej štúdie a záverečnej správy vo formáte IMRAD, ktorý má a aj má mať pevné miesto v metodológii písania správy a prezentácie výskumného projektu. Text publikácie čitateľa krok po

kroku, postupne po špirále sprevádza empirickým psychologickým výskumom, praktickými zásadami bádateľskej práce, ako sa pripravuje projekt, ako sa textuje v patričnej logickej štruktúre a ako sa realizuje. Podrobne sa rozoberá riešenie úlohy prezentácie výsledkov výskumu vedeckej a odbornej komunite, pričom sa neopomína situácia, keď chceme prezentovať výsledky laickej verejnosti. Na prípade výskumov verejnej mienky autor ukazuje, aké otázky je potrebné v tejto súvislosti riešiť. V prílohe prezentuje dvadsať otázok a odpovedí, ktoré majú spoločenskému vedcovi pomôcť vyhľadať fakty, ktoré mu umožnia sa rozhodnúť, ako písať pre verejnosť o výsledkoch empirického výskumu.

Autor nám ďalej v texte dáva odpovede nielen na to, aké prvky projekt obsahuje, ale aj ako oni spolu súvisia, čím mu dáva „živost“. Dôraz je kladený na dynamickú stránku empirického výskumu, ktorú reprezentujú metódy teoretického myslenia či empirického myslenia i metódy výskumníckej práce v teréne. Opäť a adekvátne je akcent daný pozícii projektu vo výskumnom procese, jeho sekciám, kritériám ich hodnotenia, ako aj načrtnutiu procesu projektovania, ktorá je v súlade so súčasným prístupom vo vedeckom svete. Pozornosť je venovaná otázkam kto

je objekt výskumu, čo je predmet výskumu, precizovaná je špecifikácia vzťahov medzi premennými, problém a metódy jeho riešenia. Autor zrozumiteľne, jasne prezentuje, vysvetľuje elementy teórie merania, položkovú analýzu testu, normovanie a normy psychologického testu, zaoberá sa najzávažnejšími oblasťami kvality merania psychologických javov. K poznatkovému fondu účinne prispieva výklad o aplikáciách štatistických metód, ktoré sú vhodne situované do troch okruhov: metódy štatistickej deskripcie, metódy štatistickej inferencie a miery vecnej významnosti. Okrem ďalších tém je veľmi hodnotné i uvedenie náčrtov rekonštrukcií konkrétneho korelačného výskumu, komparatívneho výskumu, experimentálneho psychologického výskumu, ktoré sú logickým završením vynikajúcich autorových komentárov, objasnení a vysvetlení, ktoré čitateľa sprevádzajú celým textom. Zúročené je tak autorovo úsilie, aby všeobecné úvahy boli doložené praxou konkrétnych výskumov. Som si istá, že myšlienka predložiť základné typy výskumov sa dá efektívne využiť aj v pedagogickom procese. Autor nám ponúka „návod na použitie“, dáva nám pomôcku na učenie. Do pozornosti sú dané aj etické otázky psychologického výskumu, ktoré majú v serióznom vedeckom prostredí pevné postavenie. Na záver by som ešte vyzdvihla použitý obrazový materiál, symboly, tabuľky, schémy, obrázky, príklady, ktoré cenne dopĺňajú metodicky precízne prepracované kapitoly a podporujú ich didaktickú prijateľnosť pre čitateľa.

Kniha je výborne spracovaným odborným textom, absolútne napĺňa dôvody, ktoré viedli autora k jej napísaniu a je

určená nie iba adeptom pomáhajúcich profesií, ale aj širokej odbornej a vedeckej komunite nielen v oblasti pomáhajúcich profesií. Predstavuje hutnú syntézu poznatkov o metodológii psychologického výskumu, je sumarizáciou bohatých vedomostí a skúseností autora, ovocím jeho práce. Súčasná kniha je ďalším citeľným pokrokom v rozvoji metodológie spoločenskovedného bádania na Slovensku. Ospravedlňujem sa za „poetickosť jazyka“, avšak nedá sa mi na tomto mieste napísať čitateľom iný odkaz, ako ten, ktorý prekladám: Vedzme, máme v rukách bohatstvo, nástroj, ktorý s istotou tak študentov, ako aj profesionálnych výskumníkov sprevádza vedeckým životom, je trvalým, uceleným odkazom a oporou nielen pre našu prácu. Uvedená kniha je zdrojom poznania, ktoré nás robí mocnými.

## Záver

Recenzovaná kniha doc. PhDr. Alojza Ritomského, PhD. s názvom Metodologické a metodické otázky kvantitatívneho výskumu je excelentne spracovaná a podporuje objavovanie pôvodu empirického skúmania.

.....

**Mgr. PhDr. Eva Škorvagová, PhD.**

Katedra pedagogických štúdií

Fakulta humanitných vied

Žilinská univerzita v Žiline

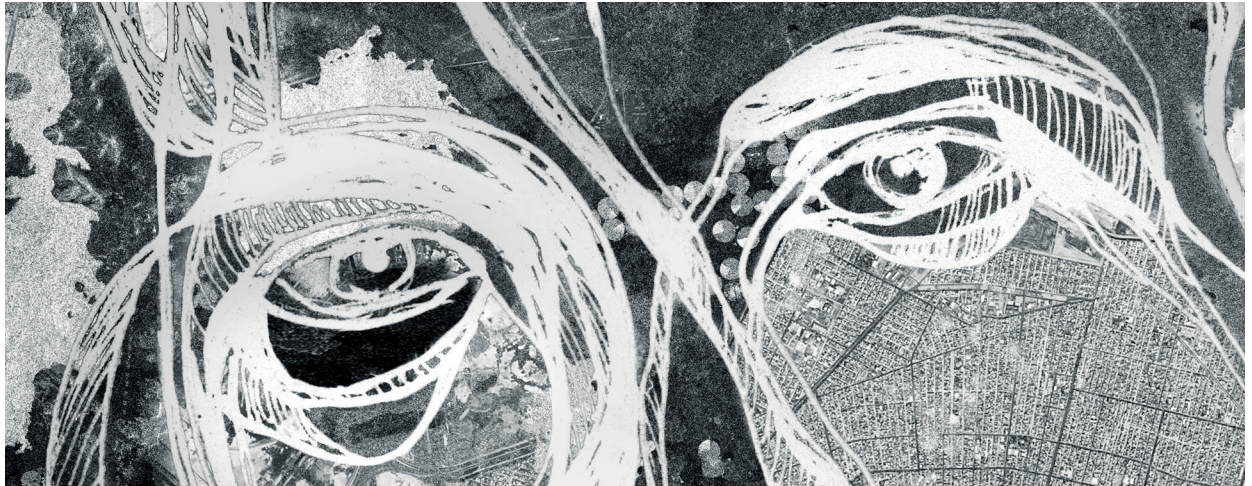
Univerzitná 8215/1

010 26 Žilina

eva.skorvagova@fhv.uniza.sk



# Konferencie



# Konference Primární prevence rizikového chování

V listopadu 2015 se již tradičně konala mezinárodní konference Primární prevence rizikového chování v Praze, konkrétně ve dnech 9. – 10. 11. 2015. Jednalo se již o XII. ročník mezinárodní konference, která byla pořádána pod záštitou Kliniky adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecné fakultní nemocnice v Praze. Dále se na pořádání konference podílel Magistrát hlavního města Prahy a Sdružení SCAN, spolek. Na organizaci konference spolupracovalo mnoho dalších partnerů. Konference primární prevence rizikového chování je akreditována u České asociace adiktologů a aktivní přednášející za účast získali osvědčení.

Na konferenci se mohli účastníci podílet aktivní či pasivní účastí. V rámci aktivní účasti bylo možné vystoupit s ústním sdělením v přednáškových místnostech, dále s postery nebo bylo možné připravit si workshop.

Při registraci obdrželi účastníci konference celou řadu propagačních materiálů, ale také sadu knih Prevence rizikového chování dětí a mládeže I. – IV. (Miovský a kol., 2014).

Vzhledem k aktuálnosti tématu mohla konference nabídnout celou řadu zajímavých příspěvků. Otázkou současné prevence se zabývá, jak teorie, tak i praxe. Na tom základě bylo možné vyslechnout příspěvky akademických pracovníků, tak i odborníků z praxe.

První den konference byl rozdělen do pěti časově ohraničených bloků, ve kterých bylo možné vyslechnout příspěvky v různě zaměřených sekcích. V dopoledním bloku proběhlo slavnostní zahájení konference a zazněl úvodní referát profesora Miovského, který hovořil o systému primární prevence, jak v teoretické, ale také praktické rovině a o realizaci prevence ve školách. Po přestávce bylo možné vyslechnout příspěvky v sekci zaměřené na klima školy. Přednášející se shodli, že pro příznivé klima je nutné eliminovat projevy rizikového chování a zabezpečit vhodný systém prevence ve školách, zabezpečit školní prevenci. Další sekce byla zaměřena na využití sociálních sítí a ochranu dětí na internetu i před virtuálními nástrahami. Prezентující se zaměřili na popis realizace osvětové kampaně. Součástí tohoto pásma konference byl také mix příspěvků, ale i workshop zaměřený na případovou práci, který vedla Eva Burdová.

Po polední přestávce následovaly bloky Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, a dále také workshop Elišky Krmelové s názvem Etika jako základ programů. V této části se nejednalo o jediný workshop, dále bylo možné účastnit se workshopu, který pojednával o problematice gamblingu, jako o jednom z typů rizikového chování. Vystupovalo zde více prezentujících, kteří hovořili především o programech primární prevence hazardního hráčství. Další sekce byla zaměřena na práci ve střediscích výchovné péče

(příklady dobré praxe nebo problematiku záškoláctví). Zajímavá byla i sekce nakladatelství Wolters Kluwer s názvem Není prevence bez diagnostiky a intervence, její součástí byla prezentace některých knižních titulů, které nakladatelství vydává. V odpoledních hodinách se účastníci mohli pohybovat v několika sekcích zaměřených na nové programy a přístupy, které se v současné době používají v praxi. Také v tomto bloku byly opět dva workshopy. První workshop s názvem Metoda cílené zpětné vazby a reflexe v programech prevence vedla Lenka Vytěrnová. Druhý workshop Terezy Berkové měl název „Jak na pravidla, aby nebyla jen od toho, aby se porušovala.“ Velmi zajímavá byla prezentace nových publikací Mládež a delikvence Oldřicha Matouška a Klinická psychologie Bohumily Baštecové. Autoři hovořili nejen o svých nových knižních titulech, ale také o své bohaté praxi, jak v akademickém prostředí, tak i v práci s rizikovou mládeží nebo s dětmi.

I druhý den konference byl plný zajímavých příspěvků a workshopů. V dopoledních hodinách bylo možné navštívit sekce zaměřené na výstupy projektu VYNSPI nebo opět klima školy. V sekci orientované na problematiku klimatu se sešli, jak lidé z akademického prostředí, kteří se zabývají výzkumnou činností, tak i odborníci z praxe, kteří pracují v základních školách nebo pedagogicko psychologických poradnách. Workshopy byly věnované České asociaci studentů adiktologie a Všeobecné primární prevenci. Po přestávce byly bloky zaměřené na vztahy ve škole, kde se mimo jiné hovořilo o vedení třídnické hodiny, vztazích mezi učiteli a žáky nebo o prevenci a úloze pedagoga. Účastníci si mohli vyslechnout také

příspěvky z oblasti problematiky HIV a specifikace cílové skupiny nebo se zaplat na dva workshopy, kdy jeden se týkal „Minimálního preventivního programu“ a druhý „Zyphiho kamarádů.“ Zde byla prezentována evaluovaná metodika pro učitele pro práci s dětmi v rámci podpory duševního zdraví a primární prevence rizikového chování. Poslední část konference byla věnována příspěvkům z oblasti indikované primární prevence, supervize nebo z oblasti méně frekventovaných typů rizikového chování.

Konference byla ukončena jednou z hlavních koordinátorek Veronikou Pavlas Martanovou.

Na konferenci je nutné ocenit hned několik věcí. První z nich je organizace konference, kde je možné vyzvednout i zajištění občerstvení pro všechny účastníky. Dále možnosti navazování kontaktu a stmelování účastníků konference, kteří pracují v akademickém prostředí a zabývají se problematikou spíše v teoretické rovině a v rámci výzkumné činnosti a těch účastníků konference, kteří působí přímo v praxi jako učitelé, psychologové, výchovní poradci, školní metodici prevence nebo sociální pracovníci a jiní praktici. Právě komunikace těchto lidí z různých odvětví nabízí zajímavé možnosti spolupráce a spojení či doplňování teorie a praxe.

Příjemným doplněním konference bylo místo jejího konání, tedy hlavní město Praha, konkrétně prostory pražské Nové radnice na Mariánském náměstí v centru Starého města v městské části Praha I.

Konferenci bych doporučila jako zajímavou vzdělávací akci, kde je možné získat mnoho užitečných informací, zážitků, ale také navázat nové kontakty.

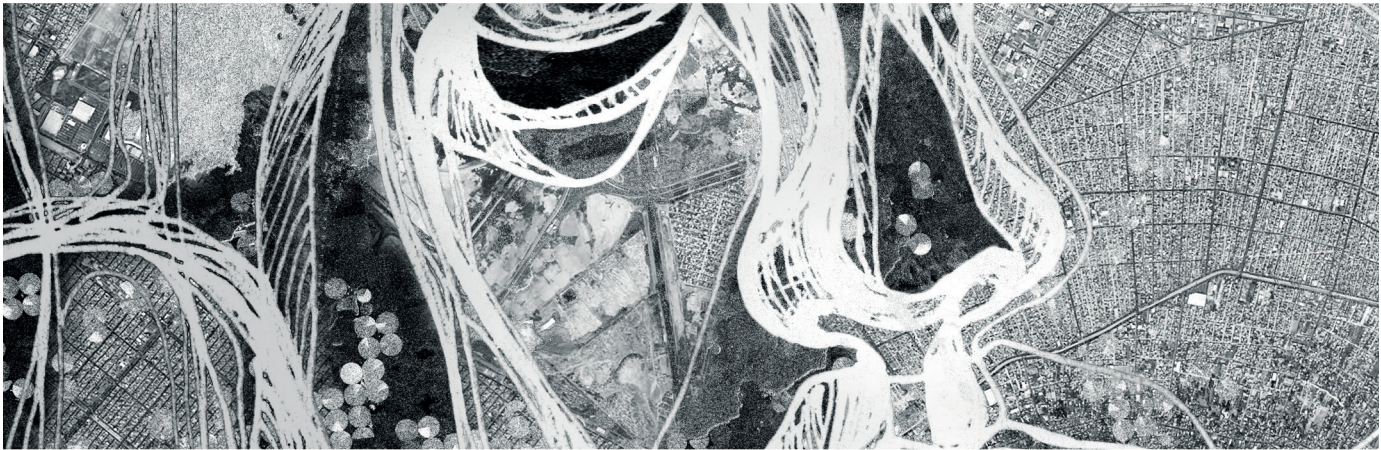
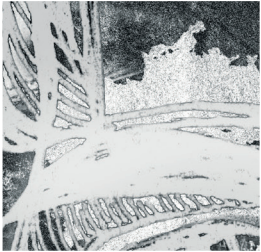
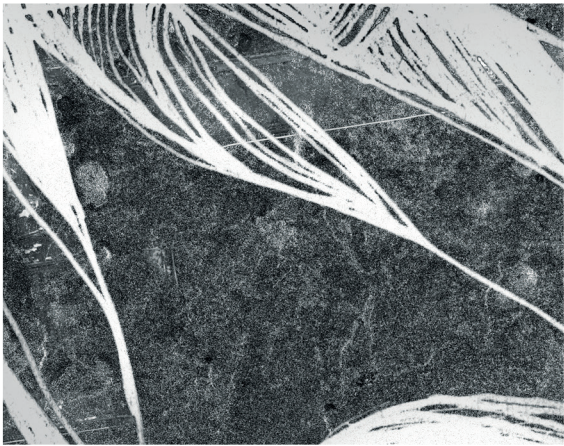
.....  
**Mgr. Lucie Blašíková**

Ústav pedagogických věd

Fakulta humanitních studií Univerzity  
Tomáše Bati ve Zlíně

[blastikova@fhs.utb.cz](mailto:blastikova@fhs.utb.cz)





## **ACTA HUMANICA, ročník 13, 2016, číslo 1**

Vydavateľ:	Katedra pedagogických štúdií FHV ŽU Univerzitná 8215/1. 010 26 Žilina
IČO vydavateľa:	IČO 00 397 563
Tlač:	EDIS – vydavateľstvo ŽU Univerzitná blok HB, 010 26 Žilina
Periodicita vydávania:	3 x ročne
Vydanie:	prvé
Dátum vydania periodickej tlače:	júl 2016
Počet strán:	102 strán
Náklad:	50 výtlačkov

© Katedra pedagogických štúdií, FHV Žilinská univerzita v Žiline

**ISSN 1336-5126**

**EV 1759/08**