



ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE
Fakulta humanitných vied

KATEDRA PEDAGOGICKÝCH ŠTÚDIÍ
Žilina 2018

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, Kristýna Balátová

Obsah

Editorial: (Ne) komunikácia v dnešnej dobe.

Štúdie

Vnímanie interpersonálnej kompetencie u nadaných adolescentov ...**8**

Eva Škorvagová

Mediálne závislosti žiakov v školskom prostredí a možnosti sociálneho pedagóga pri ich riešení ...**22**

Katarína Cimprichová Gežová

Kolik humanismu potřebuje současný systém školství pro vlastní efektivitu? ...**38**

Karel Rýdl

Správy

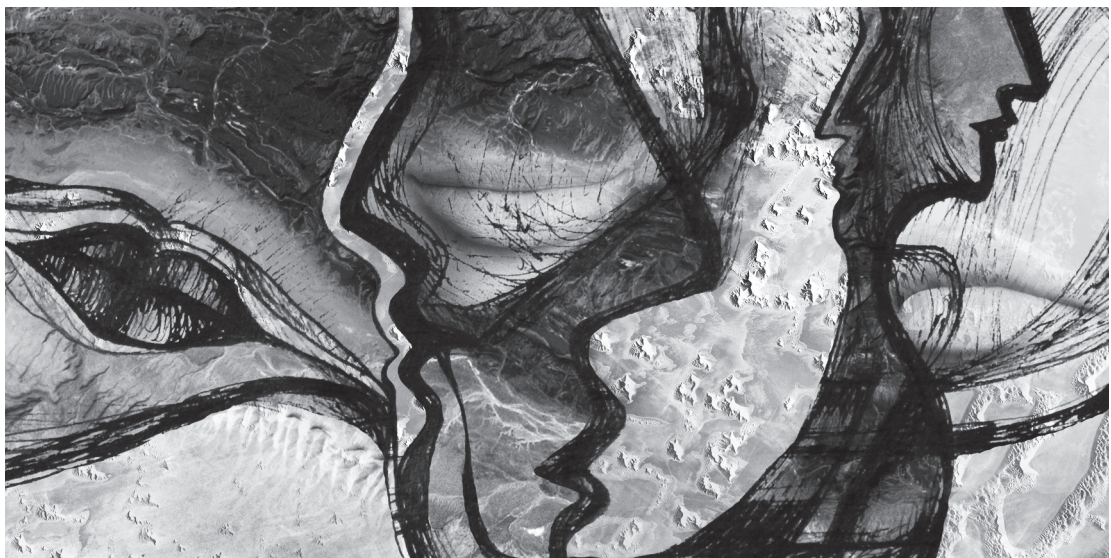
MAČ, neboli měsíc autorského čtení 2018 ...**48**

Lenka Jakubcová

Recenzie

Beníčková, M. Muzikoterapie a edukace. ...**52**

Hana Němečková



(Ne) komunikácia v dnešnej dobe.

Komunikácia ako taká je pre niektorých len „rozprávanie“. Pravdou je však to, že je neoddeliteľnou súčasťou nášho každodenného života. Obohacuje nás, ovplyvňuje a reguluje naše správanie a konanie. Cez ňu sa začleňujeme do spoločnosti. Nie je to len obyčajné odovzdávanie informácií, ale aj výmena názorov, postojov a myšlienok. Cez komunikáciu môžeme formovať mladých ľudí a pripravovať ich pre život a prax. Komunikácia nám dáva priestor pre vyjadrenie našich myšlienok a postojov a tým nám ako pedagógom pomáha vplývať na žiakov a študentov. Musí byť však zosúladená v rodine, spoločnosti a škole. Už v rodine by mali mladí ľudia dostať základy správnej komunikácie, ktoré si potom prenášajú do školy. Úlohou školy je ďalej stavať na týchto základoch a komunikáciu rozvíjať a obohacovať. Spoločnosť môže na komunikáciu vplývať pozitívne (napr. herci so správnou výslovnosťou, vedci, ktorí prezentujú svoje poznatky v náučných reláciách, učitelia, ktorí v nich takisto vystupujú a iní.) a negatívne (rozličné celebrity, ktoré na obrazovkách a vo filmoch používajú vulgárne a dehonestujúce vyjadrenia, ale aj rozliční komunikujúci, ktorí nepoužívajú spisovné vyjadrenia).

V dnešnej dobe môžeme skôr hovoriť o nekomunikácii, preto lebo sa viac komunikuje cez médiá ako tvárou v tvárou, mnohí používajú nespisovné a vulgárne slová. Žiaci a študenti sú ovplyvnení komunikáciou mnohých ľudí, ktorých vyjadrovanie vnímajú cez médiá, internet a sociálne

siete. Ako „vzory“ pre nich v komunikácii dnes vystupujú verejne známe osobnosti. Počúvajú ich vyjadrenia v televízii, rozhlase, alebo čítajú na internete. Mnohé z týchto vystúpení sú však plné nadávok, vulgarizmov, alebo sklzájú až do pozície xenofóbie a rasizmu. Mnohí sú ukrytí za anonymitou internetu a sociálnych sietí, ale niektorí prezentujú svoje myšlienky a postrehy aj verejne na verejných fórach. Mladí ľudia ich slová vnímajú ako súčasť života, ako niečo, čo je úplne prirodzené. Je pre nich výhodnejšie riadiť sa tým, čo vidia na sociálnych sieťach a nie tým, k čomu ich vedie škola. Škola a učitelia tak narážajú na to, čo mladých ľudí obklopuje a musia sa s tým vysporiadať. Musia viesť žiakov k pozitívnej a spisovnej komunikácii. Tu sa objavuje aj to, čo mladým ľuďom dáva rodina. V niektorých rodinách sa používajú slová, ktoré nie sú súčasťou slušnej komunikácie. Tie si následne prinášajú do školského prostredia a využívajú ich v bežnej komunikácii. Neuvedomujú si však, že lepšie je v živote aplikovať pravidlo „dvakrát meraj a raz rež“, lebo takéto slová a slová povedané v hneve sa už nedajú vziať späť. Takáto forma komunikácie môže vyvolávať konflikty a nehody medzi ľuďmi. Je lepšie len vecne opísať nejaký problém a potom sa už k nemu nevracať. Komunikácia v škole a odborná komunikácia dokážu mladých ľudí posunúť ďalej, formovať ich myslenie a vnímanie sveta. Takouto formou komunikácie sú aj vedecké články v tomto časopise, ktoré umožňujú mladým ľuďom získať nové vedomosti, umožňujú

formovať ich skúsenosti so svetom, ktorý ich obklopuje. Môžeme ich zaradiť do verbálnej komunikácie a do jazyka školy (Gavora, 2007). Kvôli ich špecifickej forme, podobe a obsahu, ako aj kvôli množstvu informácií, ktoré sú do nich vložené. Avšak veľké množstvo informácií môže mladých ľudí skôr odradiť. Môže skôr evokovať to, že študenti si nedokážu vybrať to dôležité a podstatné – nedokážu selektovať. Ak je informácií dostatok môžu, podnietiť úsilie o to, aby si čitateľ dohľadal ďalšie informácie o danom probléme. Takto začne o problematike uvažovať a dopĺňať si vedomosti z danej oblasti. Niektoré informácie môžu mladých ľudí priviesť k hlbšiemu štúdiu, ktoré prinesie nové objavy. Takto môžu motivovať a posúvať svojich priateľov, spolužiakov a kolegov. Môže sa stať vzorom v komunikácii. Veď s komunikáciou je veľmi úzko späté všetko v živote človeka od jeho vyjadrení, cez sebahodnotenie a hodnotenie druhých až po jeho správanie a konanie.

Keď budeme budovať a učiť pozitívnu komunikáciu, budeme môcť od mladých ľudí očakávať pozitívne konanie a správanie. Budeme v nich budovať humanizmus a úctu ku všetkým a všetkému, čo ich obklopuje.

Jana Dzuriaková

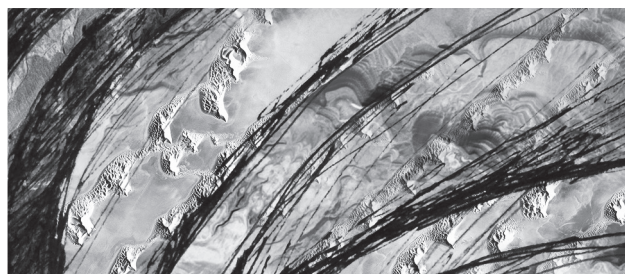
Použitá literatúra

Gavora, P. (2007). Učiteľ a žiaci v komunikácii. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava.





Štúdio



VNÍMANIE INTERPERSONÁLNEJ KOMPETENCIE U NADANÝCH ADOLESCENTOV

PERCEPTIONS OF INTERPERSONAL COMPETENCIES IN GIFTED ADOLESCENTS

Eva Škorvagová, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko

Prijaté: 24.11.2017 / Upravené: 07.01.2018 / Akceptované: 22.02.2018

Abstrakt: Cieľom príspevku je predložiť základné empirické poznanie sociálneho self-konceptu, sebnámania, rovesníckych vzťahov žiakov, ktorí sú nadaní v porovnaní s tými, ktorí chcú niečo dosiahnuť alebo sú priemerní. Dôraz sme kládli na výskumné zistenia, ktoré sú súčasťou teoretických analýz autorov ako Bainovej & Bellovej (2004), Austina & Drapera (1981), Dauberovej & Benbowej (1990) a Leea, Olszewski-Kubiliusa & Thomsona (2012). Vychádzajúc z konsenzu verejnej mienky, ktorý podporuje vnímanie, že nadaní jednotlivci sú viac náchylní na emočné a sociálne ťažkosti, sme v predmetnom príspevku predložili empirické zistenia štúdií, ktoré sa venovali sociálnemu self-konceptu, sebnámaniu medzi nadanými žiakmi a rovesníckym vzťahom u adolescentov.

Kľúčové slová: adolescent, interpersonálna kompetencia, nadanie, rovesnícke vzťahy, sebnámanie, sociálny self-koncept

Abstract: The aim of the paper is to present the basic empirical knowledge of social self-concept, self-image, peer relations, gifted learners compared to those who want to achieve something, or are average. We emphasized research findings, which are a part of the theoretical analysis of authors such as Bain & Bell (2004), Austin & Draper (1981), Dauber & Benbow (1990) and Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson (2012). Based on a public opinion consensus which espouses the notion that talented individuals are more prone to emotional and social difficulties, we have presented findings of studies concerned with social self-concept, self-image, gifted students and peer relationships in adolescents.

Key words: adolescent, interpersonal competence, talent, peer relations, self-image, social self-concept

1 Úvod

V súčasnosti je čoraz ťažšie správne pochopiť a definovať interpersonálnu kompetenciu a rovesnícke vzťahy u školsky nadaných žiakov (Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson, 2012). Na jednej strane, empirická literatúra uvádza, že vo väčšine prípadov je intelektuálne nadanie sociálnym aj emocionálnym prínosom pre jednotlivca (Neihart, 1999) na strane druhej, štúdie evidujú aj prípady nadaných žiakov, ktorí deklarujú, že sa cítia nepochopení v sociálnej skupine a odlišní od svojich rovesníkov (Delisle, 1984; In Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson, 2012 a Janos, Fung & Robinson, 1985). Literatúra uvádza, že tento pocit neprijatia a nepochopenia môže predstavovať pre jednotlivca bariéru vo vytváraní si a uchovávaní rovesníckych vzťahov (Bickley, 2002; In Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson, 2012, Kerr, 1991, Müller de Morais, 2017). Nie je jasné, prečo existujú rozdiely v sebapecpcii u nadaných žiakov. Robinson (2002; In Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson, 2012) vo svojej štúdií uvádza, že dôvodom môže byť asynchronia medzi ich vysoko rozvinutými intelektovými a kognitívnymi schopnosťami a ich psychosociálnym vývinom. Iní, ako napríklad Eddles-Hirsch, Vialle, Rogers & McCormick (2010) vidia problém v tom, že nadaní žiaci majú iné záujmy a schopnosti ako ich priemerní rovesníci, a ďalej v odlišnom kultúrnom, sociálnom a školskom prostredí, v ktorom nadaní žiaci pôsobia. V tomto ohľade, sa práve preto naša práca zameriava na základnú analýzu výskumov Leea, Olszewski-Kubiliusa & Thomsona (2012), Dauberovej & Benbovej (1990), Bainovej & Bellovej (2004), ktorí sa zameriavajú na sebavnímanie a

rovesnícke vzťahy žiakov identifikovaných ako nadaní v komparácii s tými, ktorí sú ambiciózni, a ktorí sú priemerní. Kľúčovými pojmami súčasnej práce v kontexte nadania sú na jednej strane rovesnícke vzťahy, ktoré charakterizujeme na základe výskumných záverov napríklad Solanoa (1987), Coleman a Crossa (1988), Leea, Olszewski-Kubiliusa & Thomsona (2012), Rimmovej (2002), Dauberovej & Benbovej (1990) a na druhej strane sebavnímanie. Sebavnímanie vymedzujeme v kontinuite výskumných zistení napríklad Brodyho & Benbowa (1986), Pyryta & Mendaglio (1994). Niektorí výskumní pracovníci teoretizujú, že edukačné umiestnenie ovplyvňuje koncept sebavnímania u nadaných detí podobne, ako „veľká ryba v malom rybníku“. Napríklad Colangelo & Davis (1991; In Bainová & Bellová, 2004) tvrdia, že externé pomenovanie, ako napríklad byť označený za nadaného, zlepšuje sebavnímanie. Naopak, Coleman & Fults (1985) tvrdia, že sociálno-porovnávací proces môže zapríčiniť pokles sebavnímania, keď je nadané dieťa umiestnené do triedy s podobne nadanými deťmi. Môže to spôsobiť devalváciu schopností v porovnaní s inými vysoko ambicióznymi rovesníkmi. Naopak, keď sú títo žiaci umiestnení späť do heterogénnej triedy, ich sebavedomie môže vzrásť. Kulik & Kulik (1992) a ich meta-analýza vkladá len malú dôveru vo vzťah medzi umiestnením a konceptom sebavnímania. Táto analýza hovorí, že sebavnímanie u žiakov označených ako nadaní je len o málo negatívnejšie, keď sú umiestnení v homogénnych programoch ako u ich nezúčastňujúcich rovesníkov. Kulik & Kulik (1992) tvrdia, že rozdiel je zanedbateľný, je to len kvapka z hľadiska na realistické sebavnímanie

po zmene miesta. Charakter spracovania súčasnej práce je ovplyvnený našou motíváciou prezentovať základnú orientáciu v informáciách o nadaných žiakoch v kontinuite sociálneho self-konceptu a vnímania interpersonálnych kompetencií v rámci rovesníckych vzťahov.

2 Doterajšie poznatky a súčasné názory v danej problematike

Empirická literatúra potvrdzuje, že pre jednotlivca je prínosom byť nadpriemerne talentovaným v oblasti sociálnej aj emocionálnej (Janos & Robinson, 1985; In Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson, 2012, Neihart, 2007 a Robinson, 2008; In Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson, 2012) a taktiež potvrdzuje, že nadpriemerne nadaní sú vo všeobecnosti pozitívne vnímaní v rámci heterogénnej rovesníckej skupiny. Namiesto populárnych predpokladov vzhľadom na inverzný vzťah medzi rovesníckym prijatím a nadaním (napríklad Solano, 1987), je len veľmi málo dôkazov o tom, že deti, ktoré sú definované ako nadané trpia väčším rovesníckym odmietnutím ako všeobecná populácia. Charakteristiky bežné pre obľúbené deti, ktoré zahŕňajú dobré sociálne spôsobilosti, málo problémov so správaním, vodcovské zručnosti, školský úspech a vysoké sebavedomie (Frenz, Gresham & Elliott, 1991; In Bainová & Bellová, 2004), sú často priradené jednotlivcom, ktorí sú nadaní. Tieto kvality môžu mať pozitívny vplyv na prijatie rovesníkmi, podobne na rozvoj konceptu seba vnímania, ako na to poukazujú Coie, Dodge & Coppotelli (1982) atď. Podľa Rimmovej (2002), žiadne štúdie nepodporili poňatie, že nadané deti na základných školách sú menej obľúbené ako ostatní rovesníci. V podstate, Rimmová

(2002) citovala niekoľko štúdií, ktoré tvrdili, že nadané deti na základných školách môžu byť dokonca obľúbenejšie ako ich rovesníci. Bell & Schindler (2002) rovnako podporili tento pohľad a zistili, že deti definované ako nadané boli hodnotené značne vyššou mierou obľúbenosti medzi rovesníkmi, v porovnaní s deťmi v bežných triedach. Gallagher & Crowder (1957; In Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson, 2012) vo svojej štúdií predkladajú, že nadpriemerne nadanie sa vníma pozitívne v rámci rovesníckej skupiny u detí mladšieho školského veku. Po trinástom roku sa výhoda byť nadpriemerným stráca. Sociálny status sa znižuje najmä u dievčat (Austin & Draper, 1981, Rimm, 2002). Brown & Steinberg, (1990; In Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson, 2012) zistili, že adolescenti vykazujú väčšie problémy s vytváraním pozitívnych vzťahov ako ich priemerní rovesníci. Rimmová (2002) si rovnako ako Brown (1986; In Bainová & Bellová, 2004) všimla, že vyhranenie obľúbenosti nadaných sa stráca vo veku adolescencie. Rimmová (2002) sa tiež zaoberala rodovými rozdielmi v obľúbenosti citujúc štúdiu Nicholisa (1990; In Bainová & Bellová, 2004), v ktorej nadané dievčatá boli najmenej obľúbené, nasledovali až za nadanými chlapcami a nenadanými chlapcami a dievčatami. Na základe skúmania rozdielov medzi pohlaviami Coleman (1961; In Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson, 2012), Luftig & Nichols (1990; In Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson, 2012) podporení výsledkami štúdií Rimmovej et al. (1999; In Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson, 2012) uvádzajú, že nadpriemerne inteligentní chlapci sú pozitívnejšie vnímaní v rámci sociálnej skupiny ako dievčatá. Coleman (1961; In Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson, 2012)

tvrdí, že rozdiel je najmä v tom, že chlapci svoj imidž génia vedia vykompenzovať úspechmi v športe. Dievčatá získajú obľúbenosť len v prípade, že sú považované skupinou nielen za múdre, ale aj pekné. Ďalej bez udania nejakého empirického dôkazu, mal Reis (2002; In Bainová & Bellová, 2004) kvalitatívnu poznámku, že učitelia majú tendenciu menej obľubovať dievčatá, ktoré sú opisované ako šikovné ako iných žiakov. Avšak, je tu určitá skupina nadpriemerne nadaných žiakov, ktorí sa necítia pohodlne v heterogénnej skupine, trpia pocitom osamelosti (Coleman & Cross, 1988, Delisle, 1984; In Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson, 2012) a tento pocit môže znižovať ich sociálnu kompetenciu, môže viesť k problémom s vytváraním pozitívnych vzťahov s priemerne nadanými rovesníkmi. Dauberová & Benbowá (1990) píše, že nadpriemerne nadaní adolescenti sú rizikovou skupinou v rámci spoločenského a emocionálneho vývinu. Nie je jasné, prečo sa len určitá skupina nadpriemerných žiakov cíti sociálne znevýhodnená. Môže to byť výsledkom nepomeru ich nadpriemerného intelektu a ich psychosociálneho vývinu. Problémom môžu byť aj ich záujmy, ktoré sú diametrálne iné ako ich priemerných rovesníkov, nedostatok príležitostí ďalej sa vzdelávať, či rodinné alebo kultúrne prostredie (Eddles-Hirsch, Vialle, Rogers & McCormick, 2010). Kerr, Colangelo & Gaeth's (1988; In Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson, 2012) poukazujú na to, že nadpriemerne nadaní vnímajú svoj talent ako negatívny faktor pri vytváraní si pozitívnych vzťahov v rámci rovesníckej skupiny. Cross (2007; In Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson, 2012) dodáva, že ich úspech a záujmy môžu byť vnímané

priemernými rovesníkmi ako ohrozujúce. A preto sa nadpriemerne nadaní obávajú, že ich talent bude dôvodom na to, aby boli vylúčení zo sociálnej skupiny (Gross, 1989). Tannenbaum (1991; In Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson, 2012) dodáva, že nadpriemerne nadaní veria, že ak preukážu pozitívny záujem o štúdium, vylúči ich tento postoj zo sociálnej skupiny. Nadané deti neustále monitorujú svoje okolie a prispôbujú svoj správanie tak, aby zapadli do sociálnej skupiny rovesníkov. Maskujú svoje nadanie a rozvíjajú si také identity, ktoré sú v rovesníckej skupine akceptovateľné (Davis & Rimm, 1998; In Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson, 2012). Schroeder-Davis (1999; In Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson, 2012) vo svojej štúdií poukazuje na to, že nadpriemerne nadaní nevnímajú svoje nadpriemerné školské výsledky ako sociálny benefit. Byť múdrom považujú za hendikep v rámci sociálnej skupiny. Coleman & Cross (1988) potvrdzujú, že takéto vnímanie stigmy má negatívny efekt na vytváranie pozitívnych vzťahov v rámci sociálnej skupiny. Štúdie Austina & Drapera (1981) a Feldmana et al. (1986; In Dauberová & Benbowá, 1990) potvrdzujú, že nadpriemerne nadaní adolescenti, najmä verbálne nadaní, predstavujú rizikovejšiu skupinu v oblasti obľúbenosti a rovesníckych vzťahov ako ich priemerní rovesníci. Cattell, Barton & Dielman (1972; In Dauberová & Benbowá, 1990) píše, že miera adaptability je u oboch skupín rovnaká. V rovesníckych vzťahoch môžu priemerne nadaní vnímať nadpriemernú inteligenciu negatívne, pretože sa nedokážu svojim nadpriemerne nadaným rovesníkom vyrovnat' (Austin & Draper, 1981 a Feldman et al., 1986; In Dauberová & Benbowá, 1990).

Austin & Draper (1981) však upozorňujú i na to, že ak nie sú nadané deti schopné urobiť kompromis medzi svojimi záujmami a ich túžbou po prijatí, uprednostnia pracovať a hrať sa v izolácií, alebo v spoločnosti starších. Austin & Draper (1981) poukazujú na to, že existuje len málo dôkazov o tom, že nadpriemerne nadaní žiaci trpia odmietaním v rovesníckej skupine viac ako ich priemerne nadaní rovesníci. Vo všeobecnosti sú nadpriemerne nadaní žiaci pozitívne vnímaní v rámci rovesníckej skupiny, niekedy sú dokonca viac obľúbení ako ich priemerne nadaní rovesníci. Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson (2012) uskutočnili v rokoch 2005 až 2008 výskum vnímania interpersonálnej kompetencie u nadaných adolescentov na súbore 1526 žiakov, v ktorom identifikovali 52.5 % chlapcov a 47.5 % dievčat. Žiakom bol administrovaný Dotazník interpersonálnej kompetencie ICQ-R (Buhrmester, 1988; In Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson, 2012), Socioemocionálny prieskum SS (Buhrmester, 1989; In Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson, 2012) a Profil sebapercepcie pre adolescentov SPPA (Harter, 1988; In Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson, 2012). Výsledky poukazujú na pozitívnu sebaperpcciu. Žiaci odpovedali, že všeobecne sa cítia dobre v rámci vzťahov s druhými ľuďmi, ako aj s rovesníkmi ($M = 3.9$). 84 % žiakov uviedlo, že je s nimi zábava, že druhí sú s nimi radi (82.4 %), že sú milí k ľuďom (76.4 %) a že dokážu druhých rozosmiať (75.9 %). Na druhej strane, subjektívne vnímanie depresie je u nich veľmi nízke ($M = 2.0$). Len veľmi nízke percento žiakov odpovedalo, že sa často alebo veľmi často cítia menejcennými (2.8 %), že nemajú o veci záujem (3.9 %), že sa ohľadom svojej

budúcnosti cítia bezmocní (5.3 %), alebo sa cítia smutní (5.7 %). S počtom priateľov, ktorých majú, je spokojných 90.6 % žiakov a 94.0% žiakov uviedlo, že sú spokojní s úrovňou vzťahov s priateľmi a s počtom kamarátov, ktorých majú. 82.5 % žiakov uviedlo, že v škole majú veľa priateľov a že nemajú problém nájsť si priateľov v škole (82.2 %). Ako najdôležitejší faktor pri hľadani si priateľov 93.8 % žiakov uviedlo spoločné záujmy a 4.2 % žiakov uviedlo, ako dôležitejší faktor pri hľadaní si priateľov vek a ročník. Vo všeobecnosti, žiaci, ktorí tvorili výskumný súbor nevnímali nadanie ako negatívny faktor pri hľadaní, alebo vytváraní nových vzťahov. Nesúhlasia s tým, že byť múdry a dobrý v škole je prekážkou vo vytváraní si priateľských vzťahov (88.2 %) a že by schovávali nadanie z obavy, že by im bránilo pri nadväzovaní nových vzťahov (77.7 %). 67 % žiakov odmieta tvrdenie, že ich nadanie im znižuje popularitu v rámci rovesníckych vzťahov. 66.4 % žiakov odmieta tvrdenie, že by viac zapadli do kolektívu, ak by neboli nadaní. 65.2 % žiakov si nemyslí, že ich popularita je podmienená ich talentom a 61.9 % žiakov potvrdilo, že sa nepokúšajú zakryť svoje nadanie pred ostatnými. Z výsledkov výskumu Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson (2012) vyplýva, že percepčia interpersonálnej kompetencie žiakov bola nadpriemerná. Žiaci vnímali vlastnú schopnosť vytvárania a uchovávanania interpersonálnych vzťahov v rámci rovesníckej skupiny pozitívne. Ich interpersonálna kompetencia bola na rovnakej úrovni ako u priemerne nadaných žiakov. Viaceré štúdie D'Heurlea, Mellinger & Haggarda (1959; In Dauberová & Benbowá, 1990), Fergusona & Maccobyho (1966; In Dauberová & Benbowá, 1990), Haiera &

Denhama (1976; In Dauberová & Benbowá, 1990) a Solano (1983) potvrdzujú, že matematicky nadpriemerne nadaní adolescenti sú úspešnejší v oblasti rovesníckych vzťahov ako ich verbálne nadpriemerne nadaní rovesníci. Cattell (1945; In Dauberová & Benbowá, 1990), D'Heurle et al. (1959; In Dauberová & Benbowá, 1990) a Ferguson & Maccoby (1966; In Dauberová & Benbowá, 1990) zistili, že matematicky nadaní žiaci sú otvorenejší a spoločenskejší, samostatnejší, spontánnejší a sociálne vyspelejší ako verbálne nadaní žiaci. Na druhej strane štúdie Paynea, Halpina & Ellefla (1973; In Dauberová & Benbowá, 1990), či Silverblanka (1973; In Dauberová & Benbowá, 1990) naopak tvrdia, že matematicky nadpriemerne nadaní žiaci sú odmeranejší a menej spoločenský. Problémy nadpriemerne nadaných so vzťahmi v rovesníckej skupine môžu súvisieť aj s rozdielmi v účasti na školských a mimoškolských aktivitách. Väčšina štúdií zaoberajúca sa výskumom nonkongnitívnych činností nadaných detí uvádza, že nadpriemerne nadané deti sa v rovnakej miere alebo aj väčšej zapájajú do mimoškolských a školských aktivít (šport, hry) ako ich priemerne nadaní rovesníci (Benbow, 1983; In Dauberová & Benbowá, 1990, Lewis, 1943; In Dauberová & Benbowá, 1990). Avšak, pýtame sa, či môžu byť rozdiely v populácii nadaných detí a v type zvolených aktivít. Nadpriemerne nadaní adolescenti uprednostňujú samostatnú prácu (Witty & Lehman, 1927; In Dauberová & Benbowá, 1990). V kontexte sebavnímania Brody & Benbow (1986) vykonávali merania všeobecného sebavedomia a sociálneho fungovania u 173 adolescentov, ktorí boli vysoko nadaní v matematike, alebo vo verbálnych schopnostiach

založených na ich výkone v Školskej talentovej skúške SAT (1986; In Bainová & Bellová, 2004). Skupina nadaných žiakov bola porovnávaná s 205 adolescentmi s vysokými ambíciami, ktorí boli v ročníkových testoch ohodnotení percentilom 97, alebo viac a boli účastníkmi hľadania talentov spolu so žiakmi z nadanej skupiny. Ohľadne merania sebavedomia sa nenašli žiadne rozdiely medzi týmito dvoma skupinami. Dauberová & Benbowá (1990) sa taktiež, ako Brody & Benbow (1986) zamerali na výskum rovesníckych vzťahov medzi nadpriemerne nadanými adolescentmi a ich priemerne nadanými rovesníkmi, pričom skúmali mieru vplyvu nadania na popularitu, prijatie rovesníkmi, na účasť v spoločných aktivitách a na osobnostné vlastnosti. Cieľom výskumu bolo zistiť mieru rizika neprijatia skupinou, ktorému sú vystavení nadpriemerne nadaní adolescenti v oblasti rovesníckych vzťahov v porovnaní s ich priemernými rovesníkmi. Vo výskume Dauberovej & Benbowej (1990), ktorý realizovali od novembra 1980 do októbra 1983, identifikujeme dve skupiny adolescentov, ktorí boli testovaní v Centre pre nadaných v Johns Hopkins University (Stanley, 1984). Prvú skupinu tvorili mimoriadne nadaní adolescenti a druhú ich priemerne nadaní rovesníci. V prvej skupine diferencujeme 268 chlapcov a 23 dievčat s matematicky nadpriemerným nadaním a 98 chlapcov a 69 dievčat, ktorí boli označení ako nadpriemerne verbálne nadaní. Vo výskume Dauberovej & Benbowej (1990) sa použilo 440 dotazníkov pre nadpriemerne nadaných adolescentov, z ktorých sa vrátilo 340 dotazníkov a 250 dotazníkov vyplnili ich priemerne nadaní rovesníci, z ktorých sa vrátilo 111. Otázky dotazníka, ktorý bol tvorený z 24 strán, sa

týkali zisťovania osobnostných črt, spoločenských aktivít a sociálneho postavenia v rámci rovesníckych skupín. Niektoré z otázok sa prebrali z dotazníka pre stredné školy, ktorý bol vytvorený Národným štatistickým centrom pre vzdelávanie (Conger, Peng, Dunteman, 1976; In Dauberová & Benbowá, 1990 a Peng et al., 1981; In Dauberová & Benbowá, 1990). Priemerne nadaní, ktorí tvorili druhú skupinu podstúpili rovnakú procedúru ako skupina nadaných. Z pôvodného počtu 87 chlapcov a 118 dievčat, ktorí boli identifikovaní ako priemerne nadaná skupina, vyplnilo dotazník 50 chlapcov a 61 dievčat. Z výsledkov vyplýva, že medzi nadpriemerne nadanými a priemerne nadanými neboli výrazné rozdiely v participácii na skupinových aktivitách. V oboch skupinách žiakov bol vyšší počet dievčat, ktoré navštevovali divadelný krúžok ako počet chlapcov. Výsledky poukazujú na to, že priemerne nadaní žiaci dosiahli vyššie skóre v premennej popularita a sociálne postavenie ako nadpriemerne nadaní žiaci ($p < .001$). V oblasti vnímania dôležitosti sa zistilo, že skupina matematicky nadpriemerne nadaných sa ohodnotila lepšie ako uviedla skupina verbálne nadaných žiakov ($p < .001$). Štatisticky významný rozdiel bol zistený medzi nadpriemerne verbálne nadanými žiakmi a priemerne nadanými žiakmi, pričom dôraz bol kladený na premenné: rovesnícka percepcia, dominancia a spoločenská prispôsobivosť ($p < .001$; $r = .67$). V skupine matematicky nadaných a priemerne nadaných bol signifikantný rozdiel v premenných vnímania miery dôležitosti v rámci rovesníckej skupiny ($p < .001$; $r = .58$). Cieľom štúdie Dauberovej & Benbowej (1990) bolo zistiť postavenie nadpriemerne nadaných

adolescentov v rovesníckej skupine, zistiť v čom sa nadpriemerne matematicky nadaní žiaci líšia od nadpriemerne nadaných žiakov v ich postavení v rovesníckej skupine. Austin & Draper (1981) vo svojej štúdií poukázali na to, že nadpriemerne nadaní žiaci vykazovali väčšie problémy s prispôsobením sa v rovesníckej skupine ako priemerne nadaní žiaci. Matematicky nadpriemerne nadaní žiaci dosiahli omnoho vyššie skóre v premennej seba-percepcia dôležitosti ako nadpriemerne verbálne nadaní žiaci. To znamená, že ich sebavedomie je omnoho vyššie ako sebavedomie verbálne nadaných žiakov. Celkovo nadpriemerní žiaci vykazujú vyššie sebavedomie v premennej dôležitosti ako ich priemerne nadaní rovesníci (Ferguson & Maccoby, 1963; In Dauberová & Benbowá, 1990 a Nelson & Maccoby, 1966; In Dauberová & Benbowá, 1990). V rámci porovnávaní nadaných a priemerne nadaných žiakov sa zistilo, že verbálne nadaní žiaci sa odlišujú od priemerne nadaných vo viacerých atribútoch ako matematicky nadaní. Nie je jasné, prečo by sa nadpriemerne verbálne nadaní mali cítiť menej dôležití v postavení v rámci rovesníckych skupín oproti matematicky a priemerne nadaným. Pravdepodobne verbálne nadpriemerne nadaní žiaci nepociťujú, že ich talent je rovnako spoločensky akceptovateľný ako talent nadpriemerne matematicky nadaných žiakov v dnešnej technologicky orientovanej spoločnosti. Ďalším možným vysvetlením je, že matematicky nadpriemerné schopnosti môžu byť menej viditeľné v sociálnych situáciách. Verbálne nadané deti sú naopak v nevýhode vďaka svojmu sofistikovanému slovníku. Všeobecne nadané deti majú problém vo vytváraní priateľstiev kvôli ich

vyspelému slovníku a vetnej štruktúre (Roedell, Jackson & Robinson, 1980; In Dauberová & Benbowá, 1990). V miere participácie sa skupiny nadpriemerne nadaných neodlišujú od extrémne nadaných žiakov, hoci extrémne nadaní žiaci vnímajú samých seba ako menej atleticky a spoločensky aktívnych ako priemerní žiaci. Rozdiely sú významné. Priemerne nadaní žiaci sa viac zapájajú do spoločenských aktivít alebo športových aktivít, ktoré pre nich predstavujú výzvu (Dauberová & Benbowá, 1990). V rámci štúdie Dauberovej & Benbowej (1990) sú možné isté limity, keďže dáta z výskumu vychádzajú zo subjektívnych výpovedí žiakov v rámci ich sebavnímania. Napriek predloženému limitu výskumu Dauberovej & Benbowej (1990) z výsledkov možno usudzovať, že rovesnícke vzťahy sa zdajú byť ovplyvnené úrovňou nadania a doménou konkrétneho talentu. Doteraz sa podľa Dauberovej & Benbowej (1990) väčší dôraz kladol na zlepšenie intelektuálneho prostredia v rámci rovesníckej skupiny, ale nebol kladený dostatočný dôraz na rozvoj interakčných spôsobilostí. Na základe výsledkov súčasného výskumu Dauberová & Benbowá (1990) vychovávatelom a učiteľom odporúčajú, aby citlivo postupovali k možným pocitom izolácie zo strany nadpriemerne nadaných žiakov. Učitelia a vychovávatelia by mali byť citliví k možným pocitom izolácie zo strany nadpriemerne nadaných žiakov, pretože akceptácia nadaného dieťaťa rovesníkmi a formovanie sociálnych vzťahov môže významne posilniť nadpriemerne nadané dieťa. Vychádzajúc z vyššie uvedených výskumov Dauberovej & Benbowej (1990), Leea, Olszewski-Kubiliusa & Thomsona (2012), Colemana & Crossa (1988) a Austina &

Drapera (1981), predkladáme štúdiu Bainovej & Bellovej (2004), ktorá je prínosom v literatúre nadania celkovo tým, že poskytuje dôkaz o tom, že žiaci, ktorí sú zaradení ako nadaní, nie sú zraniteľnejší v oblasti problémov self-konceptu ako všeobecná populácia, alebo skupina žiakov s vysokými ambíciami. Skupina, ktorá je označená ako nadaná, dosiahla vyššie skóre v niektorých škálach self-konceptu v porovnaní so skupinou žiakov s vysokými ambíciami a mala silnejšiu tendenciu pripísať sociálny úspech skôr snahe a schopnostiam ako náhode (šťastiu), alebo náročnosti úlohy. Účelom Bainovej & Bellovej (2004) štúdie bolo skúmať sociálne príbuzný self-koncept a atribúty úspechu a zlyhania a rovesnícke vzťahy žiakov (n = 93 žiakov stredných škôl, z toho 48 bolo chlapcov a 45 dievčat), ktorí boli zadaní ako nadaní (n = 26 z nich; 14 chlapcov a 12 dievčat), a žiakov, ktorí boli vysoko ambiciózni (n = 67 účastníkov; 33 chlapcov a 34 dievčat). Metódami zberu výskumných dát boli dva dotazníky, Dotazník na sebaopis SDQ-I (Marsh, 1988), Škála sociálnych atribútov žiakov SSAS (Bellová & McCallum, 1995) a metóda Sociálne hodnotenie učiteľov TSR (Bainová & Bellová, 2004). Hypotézy, že tieto skupiny sa nebudú líšiť v sociálnom self-koncepte, v sociálnych atribútoch úspechu a zlyhania a v rovesníckych vzťahoch boli založené na obmedzených a často konfliktných zisteniach v už uvedenej vedeckej literatúre. Nulová hypotéza pre túto štúdiu všeobecne nebola podporená, konkrétne pre sociálne príbuzný self-koncept a atribúty sociálneho úspechu a zlyhania. Skupina zadaná ako nadaní dosiahla vyššie výsledky v troch zo štyroch sociálne príbuzných oblastí týkajúcich sa

self-konceptu: fyzická spôsobilosť, vzhľad, rovesnícke vzťahy, rovnako ako vo všeobecnej oblasti self-konceptu. Iba oblasť vzťahu s rodičmi nevyústila do žiadneho rozdielu medzi týmito dvoma skupinami. Napokon, skupina zadefinovaná ako nadaní preukázala vyššiu úroveň atribútov sociálneho úspechu vzhľadom na vnútorné faktory schopnosti a snahy a slabšiu úroveň atribútov sociálneho zlyhania vzhľadom na obe vnútorné aj vonkajšie faktory, produkujúce efekt interakcie. Výsledky štúdie Bainovej & Bellovej (2004) prispievajú k sérii literatúry, ktorá je súčasťou predmetnej práce, poskytujúce dôkaz o tom, že žiaci zadefinovaní ako nadaní sú ako skupina nie viac zraniteľnejší vzhľadom na problémy súvisiace so self-konceptom v porovnaní so všeobecnou populáciou, alebo ako v tomto prípade, so skupinou vysoko ambiciózných žiakov, ktorá mohla zahŕňať potencionálne nadaných. Zistenia sú súhlasné s Pyrytom & Mendagliom (1994), ktorí sa zamerali na Kanadských ôsmakov a deviatakov. Zistenia sa však odlišujú od Ablardovej (1997) štúdie, ktorá sa tiež zamerala na ôsmakov. Výsledky ohľadne sociálnych atribútov úspechu a zlyhania sa odlišujú od zistení Bellovej & Schindlera (2002), v ktorých štvrtáci, piatáci a šiestaci definovaní ako nadaní sa neodlišovali v sociálnych atribútoch od žiakov bežných tried. Hlavný rozdiel medzi štúdiou Bellovej & Schindlera (2002) a štúdiou Bainovej & Bellovej (2004) je vytvorenie porovnávacích skupín. Heterogenita Bellej & Schindlerovej (2002) porovnávacej skupiny pravdepodobne prispela k odlišným výsledkom. Rozdiely v sociálnych atribútoch identifikované Bainovou & Bellovou (2004) boli nečakané a presvedčivé.

Ohľadne sociálneho úspechu mali nadaní žiaci vyššie výsledky v zmysle snahy uspieť ($M = 39.58$) a druhou najvyššou hodnotou bola schopnosť uspieť ($M = 35.15$). Výskumy potvrdzujú, že žiaci, ktorí vidia svoj úspech ako funkciu snahy viac ako schopnosti, majú tendenciu byť ambicióznejší (Dweck & Robinson, 2002; In Bainová & Bellová, 2004). Rozdiel medzi SA (schopnosť uspieť) a SE (snaha o úspech) pre vysoko motivovaných, ambiciózných žiakov bol značný a uberal sa rovnakým smerom (31.44 a 30.14 v tomto poradí) ako pre skupinu nadaných, avšak v zmysle efektu veľkosti, rozdiel by mohol byť považovaný za zanedbateľný pre vysoko ambiciózných. Ďalšia teoretická perspektíva môže ponúknuť alternatívne vysvetlenie pre rozdiely výsledkov v atribútoch medzi dvoma skupinami. Niektorí výskumní pracovníci tvrdia, že rozvoj u nadaných žiakov je nesynchronný (Delise, 1992; In Bainová & Bellová, 2004 a Silverman, 1993; In Bainová & Bellová, 2004). Modely rozvoja cez domény (kognitívne, sociálne a emočné) nemusia nevyhnutne sledovať synchronizované vzory, tak ako je tomu u všeobecnej nenadanej populácii. Otázky však vznikajú ohľadom efektu zaradenia do skupiny (medzi nadaných alebo vysoko ambiciózných), ohľadom konania s jednotlivcom, ako s nadaným, a aj ohľadom sociálneho a emočného rozvoja. Mohli by tieto asynchronne vzorce byť dôsledkom endogénnych a exogénnych príčin, tak ako to hovoria Coleman & Cross (1988)? Podľa Bainovej & Bellovej (2004) je potrebný ďalší výskum, nielen kvôli replikácii súčasných výsledkov v rámci rôznych vekových škál, ale tiež preto, aby sa určili možné kauzálne vzťahy medzi atribútmi a zaradením sa ako nadaný. Dôsledky

zistených výsledkov pre edukačné účely sú: (a) sústrediť sa na sociálne posilnenie žiakov v programoch pre nadané deti, ktoré dobre fungujú priamo v ich školskom prostredí a (b) povzbudiť sociálnu interakciu s deťmi v bežnom edukačnom spektre, aby sa tieto spôsobilosti rozvinuli. Avšak, pre žiaka, ktorý je nadaný a má problémy v sociálno-emočnej oblasti, by učiteľia aj rodičia mali podľa zhodnotenia situácie hľadať špeciálny edukačný program.

3 Záver

Cieľom našej práce bolo predložiť základné empirické poznanie sociálneho self-konceptu, sebavnímania, rovesníckych vzťahov žiakov, ktorí sú nadaní v porovnaní s tými, ktorí chcú niečo dosiahnuť alebo sú priemerní. Dôraz sme kládli na výskumné zistenia, ktoré sú súčasťou teoretických analýz autorov ako Bainovej & Bellovej (2004), Austina & Drapera (1981), Dauberovej & Benbowej (1990) a Leea, Olszewski-Kubiliusa & Thomsona (2012). Vychádzajúc z konsenzu verejnej mienky, ktorý podporuje vnímanie, že nadaní jednotlivci sú viac náchylní na emočné a sociálne ťažkosti, sme v predmetnej práci predložili empirické zistenia štúdií, ktoré sa venovali sociálnemu self-konceptu, sebavnímaniu medzi nadanými žiakmi a rovesníckym vzťahom u adolescentov. Z výsledkov štúdie Bainovej & Bellovej (2004) je zrejmé, že nadaní žiaci zaznamenali vyššie výsledky v troch zo štyroch sociálne príbuzných subškál self-konceptu ($p < .01$), a tiež vo všeobecnej škále self-konceptu ($p < .05$) testovaného SDQ-I (Marsh, 1988). Náročné hodnotenia učiteľov v oblasti rovesníckych vzťahov medzi skupinou intelektuálne nadaných a skupinou vysoko ambiciózných žiakov neprinesli žiadne rozdiely. Myslíme si, že Bainovej & Bellovej (2004) výsledky by mali viesť profesionálov k poskytovaniu služieb mentálneho zdravia školopovinným deťom, žiakom a tým, ktorí sú v ohrození, či už v emočnom, alebo sociálnom neprispôsobení sa, a môžu sa vyskytnúť s rovnakou, alebo vyššou pravdepodobnosťou medzi deťmi, žiakmi, ktorí nespádajú do skupiny nadaných. Zaradenie ako nadaný môže slúžiť ako niečo, čo pozitívne ovplyvňuje self-koncept, špeciálne v neskoršom veku, kedy sú žiaci vzdelávaní na stredných školách. Rozdiely medzi nadanými a vysoko ambicióznymi žiakmi v oblasti self-konceptu a sociálnych atribútov (úspech, zlyhanie) sú pádne. Tí, ktorí sa obávajú, že zaradenie žiakov do skupiny nadaných môže mať negatívny sociálny vplyv, by mali byť povzbudení výsledkami Bainovej & Bellovej (2004). Rovnako výsledky zo štúdie Leea, Olszewski-Kubiliusa & Thomsona (2012) ukazujú, že nadaní adolescenti nevnímajú svoje nadanie ako hendikep v rámci rovesníckej skupiny. Nadaní pozitívne vnímajú svoje schopnosti iniciovať, formovať a udržiavať pozitívne vzťahy s rovesníkmi s priemerným nadaním. Lee, Olszewski-Kubilius & Thomson (2012) prišli k záveru, že nadpriemerne verbálne nadaní adolescenti vykazujú väčšie problémy s vytváraním pozitívnych vzťahov s priemerne nadanými adolescentmi ako nadpriemerne matematicky nadaní adolescenti. Na uvedené zistenie poukazujú i výskumné závery Dauberovej & Benbowej (1990). Zistenia Dauberovej & Benbowej (1990), Bainovej & Bellovej (2004), Leea, Olszewski-Kubiliusa & Thomsona (2012) do značnej miery rozširujú teoretické poznanie ohľadom sociálneho a emočného

fungovania nadaných detí. Na základe v práci prezentovaných výsledkov štúdií autorov uvedených v závere, podporujeme ich odporúčanie, aby sa učitelia zamerali na vytváranie rovnocenných rovesníckych skupín a aby pri svojej práci brali do úvahy aj možné pocity osamelosti u nadpriemerne nadaných žiakov. Nakoniec, súhlasíme s predloženým návrhom Bainovej & Bellovej (2004) o potrebe ďalšieho výskumu v oblastiach sociálneho self-konceptu, sebavnímania a rovesníckych vzťahov žiakov, ktorí sú nadaní, na ktorý sa v súčasnej vlastnej vedeckej činnosti zacielujeme.



Literatúra

- Ablard, K. (1997). Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender. *Roeper Review*, 20, 110-115.
- Austin, A. B., & Draper, D. C. (1981). Peer relationships of the academically gifted. *Gifted Child Quarterly*, 25(2) 129-133.
- Bain, S. K., & Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48(3) 167-178.
- Bell, S. M., & McCallum, R. S. (1995). Development of a scale measuring student attributions and its relationship to self-concept and social functioning. *School Psychology Review*, 24, 271-286.
- Bell, S. M., & Schindler, W. J. (2002). Collaboration at a professional development school: Investigation of variables affecting student achievement and adjustment. *Tennessee Education*, 31/32(1/2) 5-10.
- Brody, L. E., & Benbow, C. P. (1986). Social and emotional adjustment of adolescents extremely talented in verbal or mathematical reasoning. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 1-18.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 11(4), 41-56.
- Coleman, J. M., & Fults, B. A. (1985). Special-class placement, level of intelligence, and the self-concepts of gifted children: A social comparison perspective. *Remedial and Special Education*, 6, 7-11.
- Dauber, S. L., & Benbow, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34(1)10-14.
- Eddles-Hirsch, K., Vialle, W., Rogers, K. B., & McCormick, J. (2010). "Just challenge those high-ability learners and they'll be all right!" The impact of social context and challenging instruction on the affective development of high-ability students. *Journal of Advanced Academics*, 22, 106-128.
- Gross, M. U. M. (1989). The pursuit of excellence of the search for intimacy? The forced-choice dilemma of gifted youth. *Roeper Review*, 11, 189-194.
- Janos, P. M., Fung, H. C., & Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel "different." *Gifted Child Quarterly*, 29, 78-82.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. L. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36, 73-77.

Lee, S.-Y., Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2) 90-104.

Marsh, H. W. (1988). *Self-description questionnaire-I*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Müller de Morais, M. (2017). Rozvíjanie sociálnych kompetencií žiakov. In J. Veteška (Eds.), *Kompetence studentů a absolventů škol - teoretická východiska a příklady dobré praxe* (s. 1-21). Praha: Čas.

Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: what does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 10-17.

Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly*, 51, 330-341.

Pyryt, M. C., & Mendaglio, S. (1994). The multidimensional self-concept: A comparison of gifted and average-ability adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 299-305.

Rimm, S. (2002). Peer pressures and social acceptance of gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 13-18). Waco, TX: Prufrock Press.

Solano, C. H. (1983). Self-concept in mathematically gifted adolescents. *Journal of General Psychology*, 108, 33-42.

Solano, C. H. (1987). Stereotypes of social isolation and early burnout in the gifted: Do they still exist? *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 527-539.

Stanley, J. C. (1984). The exceptionally talented. *Roeper Review*, 6, 160.

.....

Mgr. PhDr. Eva Škorvagová, PhD.

Katedra pedagogických štúdií

Fakulta humanitných vied

Žilinská univerzita v Žiline

Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina

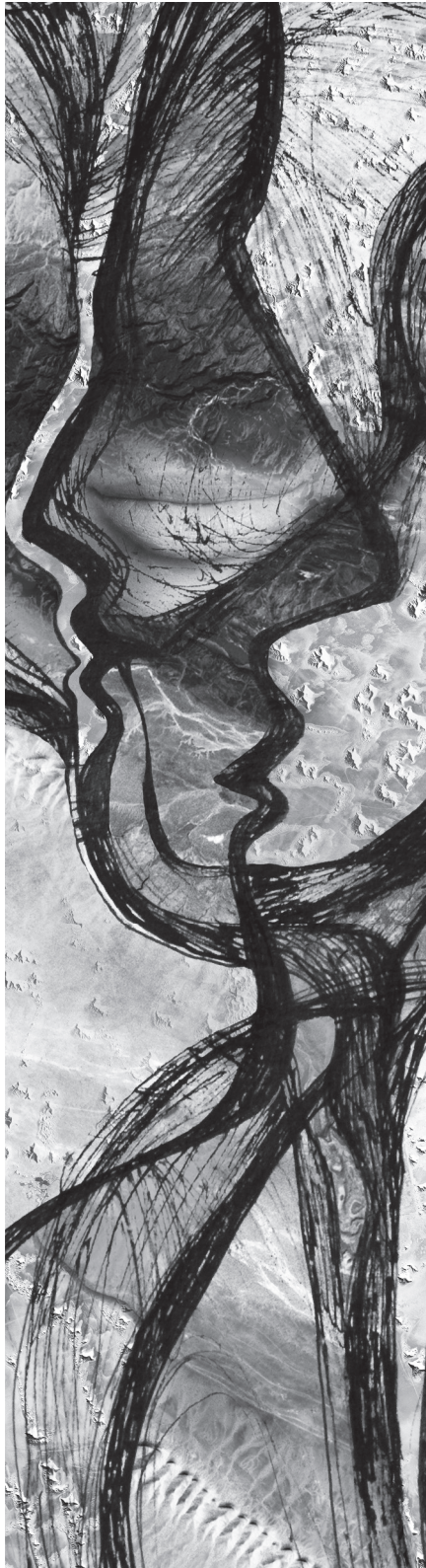
eva.skorvagova@fhv.uniza.sk

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie

Predmestská 1613, 010 01 Žilina

Súkromné centrum špeciálno-pedagogického poradenstva Žilina

J. Vuruma 144, 010 01 Žilina



MEDIÁLNE ZÁVISLOSTI ŽIAKOV V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ A MOŽNOSTI SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA PRI ICH RIEŠENÍ

MEDIA DEPENDENCE OF PUPILS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT AND THE POSSIBILITIES OF SOCIAL PEDAGOGUES IN THEIR SOLUTION

Katarína Cimprichová Gežová, Univerzita Mateja Bela, Slovensko

Prijaté: 17.01.2018 / Upravené: 07.02.2018 / Akceptované: 15.02.2018

Abstrakt: Naša spoločnosť sa nachádza na vysokom stupni vývoja vedy a techniky. Pribúdajú nové médiá, nové komunikačné technológie ako aj mediálne služby, ktoré majú veľkú moc ovplyvniť spoločnosť, pričom strácame svoj vlastný úsudok a vlastným sa nám stáva podsúvaný médiami. Tieto moderné technológie prenikajú nielen do života spoločnosti, ale aj do života jednotlivca. Sú zdrojom informácií, ktoré nám pomáhajú ostať v kontakte s realitou a ovplyvňujú naše správanie a konanie. Najľahšie ovplyvniteľná skupina sú deti a mládež, ktoré sú mimoriadne vnímavé a práve masovokomunikačné prostredie sa stávajú prvotným nástrojom v procese socializácie od ich najútlejšieho veku. Vplývajú na formovanie postojov, názorov, úsudkov ako aj na hodnotenie reality. Veria, že všetko čo vidia a počujú je realita, pričom preberajú všetky vzory správania a konania. Používanie a ovládanie počítača, internetu a ďalších výdobytkov techniky je v súčasnej dobe označované ako druhá gramotnosť.

Kľúčové slová: mediálna závislosť, žiaci, školské prostredie, sociálny pedagóg.

Abstract: Our company is at a high level of science and technology development. New media, new communication technologies as well as media services that have the power to influence society, we lose our own judgment, and our own media becomes submerged. These modern technologies penetrate not only into the life of society but also into the life of the individual. They are the source of information to help us stay in touch with reality and influence our behavior and conduct. The most vulnerable group is children

and young people, who are particularly perceptive, and the mass media are becoming the primary tool in the process of socialization from their earliest age. They influence the formation of attitudes, opinions, judgments as well as the evaluation of reality. They believe that everything they see and hear is reality, taking over all patterns of behavior and action. Using and controlling the computer, the Internet and other advances in technology is now known as the second literacy.

Keywords: media addiction, pupils, school environment, social pedagogue.

1 Úvod

Žijeme v dobe, keď sa prostriedky masovej komunikácie stali pre mnohých hlavným nástrojom informácií, vzdelávania a návodov na osobné, rodinné a spoločenské správanie. Všetky médiá v súčasnosti doslova súperia, aby si získali svojich čitateľov, poslucháčov, divákov. Čoraz výraznejšie ovplyvňujú vedomie človeka, cítenie, názory, hodnoty, postoje, konanie a prispievajú k všestrannému rozvoju človeka. No sú aj zdrojom poučenia a zábavy. Systém masovokomunikačných prostriedkov má v celospoločenskom systéme osobitné postavenie. Prispievajú k všestrannému rozvoju človeka ako zdroj informácií, poučenia, zábavy a tiež pôsobia ako prostriedky zjednocovania a koordinovania výchovných vplyvov celej spoločnosti.

O vplyve médií sa v spoločnosti veľmi často diskutuje, či už v kruhoch laickej či odbornej verejnosti. Počítač, internet, mobil, televízia a mnoho ďalších komunikačných technológií sa stali neoddeliteľnou súčasťou nášho života pričom v posledných rokoch zaznamenávame ich neustálu rastúcu tendenciu. Objavujú sa nové trendy v komunikácii, ktoré postupne vytlačujú z nášho života staré. Masová komunikácia je proces tvorby a prenosu medzi mediálnymi organizáciami a veľkými skupinami príjemcov. Podieľa sa na procese socializácie, kultúracie a plní funkciu propagandy, reklamy, sociálnej kontroly a zábavy. Pojem mediálna komunikácia je označovaný aj ako verejná komunikácia (Strmeň, Raiskup, 1998, s. 13). Pod masovokomunikačnými prostredkami rozumieme komplexné sociálne a technické systémy, s veľkým informačným potenciálom i výkonom, ktorý je nasmerovaný na široké publikum – verejnosť. Masmédiá obsiahnu veľké publikum, čím nadobúdajú veľký politický ako aj ekonomický vplyv. Predovšetkým mobil, počítač, internet sa stali bežnou súčasťou života hlavne u mladšej generácie, ktorá si bez týchto prostriedkov nevie život ani predstaviť. Vplyv masovokomunikačných prostriedkov nám iste prináša nielen negatíva, ale aj pozitíva, ktoré nikto nemôže spochybňovať, pričom je potrebné si uvedomiť, že deti a mládež patria do „slabšej“ cieľovej skupiny, ktorá je náchylnejšia na závislosť a nevedia vhodne rozlíšiť, čo je vhodné pre nich a čo nie a aké to môže mať negatívne v mnohých prípadoch až fatálne dôsledky. Existuje veľké množstvo závislostí, ktoré majú presný popis, diagnostikovanie ako aj liečbu. K najviac rozšíreným látkovým závislostiam zaraďujeme závislosť na alkohole,

drogách a nikotíne. K nelátkovým závislostiam zaraďujeme závislosť od automatov, internetu, počítača, mobilného telefónu a pod. Tieto závislosti majú stúpajúcu tendenciu, pričom veková skupina závislých na masovokomunikačných prostriedkoch má klesajúcu tendenciu. Už pri nástupe do školy máme možnosť vidieť u detí prejavy závislosti k médiám. Je potrebné si položiť otázku: Ako je to možné, že už u malých detí sa prejavuje závislostné správanie na masovokomunikačných prostriedkoch? Čo spôsobuje túto závislosť? Je to ich štýl života? Štýl života ich rodičov? Kto im je príkladom? Je im venovaná dostatočná pozornosť? Nenudia sa? ...

Závislostné správanie, ktorým označujeme látkové a nelátkové závislosti, patrí medzi sociálno-patologické javy. Tak ako sa vyvíja spoločnosť, mení sa aj spektrum sociálno-patologických javov, ktoré sú jeho neželateľnou súčasťou. K zmenám dochádza nielen v oblasti drogových závislostí, ale aj v oblasti závislosti nelátkovej povahy. Ako napríklad prudký rozvoj nových tzv. komunikačných závislostí (Hupková, 2009, s. 82).

Proces vzniku závislostí je determinovaný interakciou viacerých faktorov, ktoré majú vplyv na osobnosť a poruchu jedinca. Na vzniku závislostí sa podieľajú kultúrne, environmentálne a interpersonálne faktory. Vznik závislostí je dôsledkom nenaplnenia vnútorných pohnútok, potrieb a cieľov. Zaraďujeme sem endogénne a exogénne patologické činitele, ktoré sú priamymi aj nepriamymi príčinami vzniku a rozvoja závislostí (Fedorová – Hardy, 2014, s. 111).

1. Biologické faktory – genetická (vrodenná) predispozícia, poškodenie CNS, chronické choroby, zmyslové defekty, porucha kontroly impulzu, chronické ochorenia.
2. Psychologické faktory – poruchy osobnosti, negatívne deštruktívne emócie a afektívne poruchy, trauma, postraumatická stresová porucha, pocit bezmyseľnosti, nízka sebakontrola, nízka emocionálna kontrola, nízke sebavedomie, syndróm hyperaktivity, impulzivnosť, nestálosť, labilita, psychopatické prejavy, nízka sebaúcta a i.
3. Sociálne faktory – dysfunkčnosť rodinného systému, neúplný rodinný systém, nežiadúci rodičovský prístup ako napríklad odmietanie, narušená vzťahová väzba, porucha funkcií rodiny, sociálno-patologické javy v rodine, neefektívne využívanie voľného času, rozvod rodičov, komunikačný blok v rodinnom systéme, neschopnosť zvládať záťažové situácie, nedostatočná sociálna opora a i. (Fedorová – Hardy, 2014, s. 111-113).

Deti a mladí ľudia sa s médiami denne stretávajú či už v rodine, škole, ale i vo voľnom čase. Možnosti pre ich využívanie sa im dnes ponúkajú už v predškolskom veku. Vyrastajú v prostredí, v ktorom sa môže stať, že udržiavanie dôležitých vzťahov s rodičmi, súrodencami a najbližšou rodinou sa obmedzí iba na zriedkavé chvíle počas dňa a ich výchova a socializácia sa bude čoraz viac zverovať do starostlivosti médií.

2 Masovokomunikačné prostriedky ako súčasť spoločnosti

O vplyve masovokomunikačných prostriedkov na socializáciu dnešnej mládeže vo vyspelých krajinách nemôže byť pochyb. Deti ale aj dospelý sledujú zo všetkých médií najviac televíziu. Čas, ktorý venujú televízii je podstatne dlhší ako všetky iné mimoškolské aktivity (Matoušek, 1998, s. 102). Deti si radšej vyberajú sledovanie televízie ako napríklad čítanie kníh, hoci je to aktívnejší spôsob prijímania informácií. Počet čitateľov podľa výskumov klesá, ale niektorí tvrdia, že je to hlavne kvôli veľkému počtu časopisov a kníh, ktoré sú na trhu. Pravdou však zostáva, veď načo by sa deti namáhali s čítaním, keď je tu zábavnejšia a pohodlnejšia forma pozrieť si príbeh v televízii alebo na videu (Vágnerová, 2000, s. 184 – 185). Nežiadúce účinky médií na deti sú predovšetkým podľa D. McQuail (2009, s. 500 – 501) nasledovné:

- vzrastajúca sociálna izolácia,
- menej času a pozornosti pre domáce úlohy,
- vzrastajúca pasivita,
- menej času na hru a pohyb,
- menej času na čítanie (kvôli televízií),
- podrývajú rodičovské aktivity,
- predčasné sexuálne znalosti a skúsenosti,
- nezdravé jedlo a obezita,
- prehnaná starostlivosť o vlastný vzhľad, čo vedie k anorexii a bulímií,
- sklony k depresiám.

Veľký počet výskumov poukazuje na veľmi negatívny vplyv na deti, hlavne ide o negatívny vplyv na pozornosť, hodnotovú orientáciu a reč:

- narušenie pozornosti detí – úspešné detské programy sú založené na dejových zvratoch, aby deti sedeli pri televízii a boli neustále prekvapované. Intervaly medzi týmito zvratmi sú krátke, zhruba iba 35 sekúnd. Ak dieťa pozerá veľa takýchto programov, stráca spôsobilosť koncentrovať sa na udalosti, kde takýto zvrat nie je, napríklad: vyučovanie v škole, dlhodobá záujmová činnosť atď.;
- dochádza k narušeniu hodnoty autentických osobných zážitkov – deti prepadnuté televíznej závislosti, strácajú citlivosť pre zážitky, ktoré môžu samy prežiť, je pre nich príťažlivejšie prežívať zážitky prostredníctvom televízie, teda prežívať niečo skrze niekoho iného cez svojich hrdinov. Je narušený vývoj osobnej identity a strácajú zmysel pre vlastný život. Nesmieme zabúdať, že ponuka programov pre deti podnecuje aj agresívne sklony;

- redukcia reči na primitívne, započuté dialógy – potláča sa spôsobilosť hovoriť rozvinutou rečou, hovoriť úctivo a vedieť počúvať druhých a ich názory a vedieť argumentovať a prijímať argumenty druhých;
- programy si deti vynucujú podľa toho čo je teraz v móde, to vtedy pozerajú všetci spolužiaci, kamaráti a pod. Dochádza tak k celej rade napodobňovania a identifikácii, kde sa žiadajú výchovné korekcie, ale sú ťažko presaditeľné. Tak sa do mentality dostáva agresivita, drzosť a podobne;
- špecifický problém predstavuje i „karikované detstvo“. Predstavy karikovaného detstva bývajú deťom implantované ako prejav toho, že dospelí ich chápu a rozumejú im. Keď potom deti túto rolu prijímajú a „úspešne hrajú“, nutne medzi nimi a dospelými dochádza ku konfliktom. Deti strácajú základnú orientáciu v sebe samých a vážnosti nárokov, ktoré sa na ne kladú (Helus, 2004, s. 65-66).

Masovokomunikačné prostriedky majú v modernej spoločnosti zásadný a stále vzrastajúci význam. Tento názor na médiá je veľmi rozšírený a je zrejme spôsobený tým, že sú: (McQuail, 2002, s. 21)

- zdrojom moci – poteciálnym prostriedkom vplyvu, ovládania a presadzovania inovácie v spoločnosti, prameňom informácií, ktoré sú životne dôležité pre fungovanie väčšiny spoločenských inštitúcií a základným zdrojom ich prenosu;
- prostredím (či arénou) – kde sa na národnej a medzinárodnej úrovni odohráva celý rad udalostí z oblasti verejného života;
- významným zdrojom – výkladov sociálnej reality a predstáv o nej. Preto sú médiá tiež miestom, kde sú konštruované, ukladané a najviditeľnejšie vyjadrované zmeny v kultúre a v hodnotách spoločnosti a skupín;
- primárnym kľúčom k sláve – a k postaveniu známej osobnosti, ako i k účinnému vystupovaniu na verejnosti;
- zdrojom – usporiadaných a verejne zdieľaných významových sústav, ktoré empiricky a hodnotovo vymedzujú, čo je normálne.

Podľa E. Polákovej (2001, s. 23-24) masovokomunikačné prostriedky plnia nasledovné funkcie:

- socializačná funkcia – masmédií spočíva v poskytovaní istých vzorov, modelov správania, pomáhajú jedincovi „učiť sa“ spoločenským normám a hodnotám prostredníctvom modelových príbehov.
- demokratizačná funkcia – spočíva v tom, že informácie šírené prostredníctvom masmédií majú oslovovať všetkých občanov bez rozdielu pohlavia, vzdelania, veku, národnosti. Rovnako platí, že všetci majú k informáciám neobmedzený prístup.

- výchovná funkcia – cez médiá sa dá veľmi účinne pôsobiť na prijímateľa, poučať ho a vychovávať. Táto funkcia prispieva k vytváraniu hodnotovej orientácie a k osvojeniu si vzorov správania.
- racionalizačná funkcia – pomocou masmédií sa informácia od zdroja šíri rýchlejšie, za kratší čas a hlavne, dostane sa k veľkému počtu príjemcov.
- informačná funkcia – jedinec prostredníctvom masmédií získava celý rad nových informácií. Medzi zdrojom informácií a príjemcom sa vytvorí určitá väzba. Kým doteraz prevládala väzba jednosmerná, teda od zdroja informácie k príjemcovi, najnovšie komunikačné prostriedky umožňujú obojstrannú komunikáciu.
- eticko-estetická funkcia – médiami šírené informácie by mali spĺňať základné spoločensko-eticko, mravné i estetické normy, ktoré si vyžaduje konkrétna spoločnosť.
- vzdelávacia (poznávacia) funkcia – vzdelávanie závisí od dostatočného príjmu informácií. Ich sprostredkovanie je založené na komunikácií. Vieme, že prostredníctvom masmédií, je možné získať poznatky z najrozličnejších oblastí. Dozvieme sa veľa o histórii ľudstva, sveta, kontinentu, o dôležitých dátumoch, udalostiach, zlomových historických situáciách a pod. Veľkú pozornosť venujú masmédiá prírode, ekológii, ekonomike, športu. Poskytnú možnosť učiť sa cudzím jazykom, prostredníctvom kníh, jazykových kurzov.
- zábavná funkcia – masovokomunikačné prostriedky sú prirodzenou súčasťou odpočinku, uvoľnenia, rozptýlenia a zábavy, pretože ich deti, mládež, ale i dospelí prijímajú aj v rámci voľného času.

V súčasnosti sa hovorí, že televízia stojí na čele masmediálnych prostriedkov, má totiž oproti ostatným špecifické postavenie. Predstavuje audiovizuálny prostriedok komunikácie a jej význam od polovice 20. storočia výrazne rástol. Dnes ale postupne dochádza k oslabeniu televízie a na jej miesto nastupuje internet, ktorý sa tiež rozvíja veľmi dynamicky.

Internet je dnes v našom prostredí dostupný takmer každému, pričom okrem pozitívnych stránok prináša aj veľa rizík. Počítače a internet používame každý deň. Internet, mobilné telefonovanie a posielanie SMS môžu byť potenciálne zdroje prežívania príjemných pocitov a vzťah k nim u osôb, ktoré si neuvedomujú riziko môže nadobudnúť charakter psychickej poruchy úzko súvisiacej so závislosťou od návykových látok (Emerová, 2011, s. 50). Patologický vzťah k internetu a počítačom má analógiu v šiestych znakoch, prostredníctvom ktorých sa vymedzuje akákoľvek závislosť:

- 1) znak: silná túžba alebo nutkanie tzv. baženie alebo craving,
- 2) znak: problémy v sebaovládaní,
- 3) znak: odvykací stav,
- 4) znak: vzrast tolerancie,

5) znak: postupné zanedbávanie záujmov a koníčkov,

6) znak: pokračovanie aj napriek škodlivým následkom (Hupková, 2009, s. 82).

J. Holdoš (2013, s. 9) definuje závislosť od internetu ako individuálnu neschopnosť kontrolovať používanie internetu vedúcu k pocitu stresu a funkčnému poškodeniu denných aktivít. Ide o nadmerné používanie internetu, ktoré prináša do života jedinca psychické, sociálne a iné komplikácie.

Príčiny vzniku závislosti od internetu:

- pocit vzrušenia – človek na internete hľadá niečo vzrušujúce. Hľadá stránky, ktoré sú pre neho zaujímavé a prinášajú mu pocit vzrušenia a eufórie,
- redukcia tenzie – upokojenie pri používaní chatu, hraní internetových hier,
- nový pocit identity – komunikácia na sociálnych sieťach umožňuje anonymnému používateľovi prevziať na seba rôzne sociálne identity,
- vyhľadávanie spoločnosti – virtuálne komunity vytvárajú priestor na únik pred realitou, tvoria spôsoby na naplnenie neuspokojenej sociálnej alebo psychologickéj potreby,
- biologické aspekty – ľudia sa na internet obracajú, keď chcú zmeniť náladu, vo chvíľach keď sa nudia, cítia úzkostne alebo izolovane,
- psychické problémy – depresie, fóbia, porucha kontroly impulzov a porucha nedostatku koncentrácie,
- rodinná situácia – nepriaznivé rodinné podmienky ktoré môžu vypestovať sklon k závislému správaniu (Sejčová, 2011, s. 95-96).

P. Vondráčková a J. Vacek (2009, s. 5) negatívne dôsledky závislostného správania na internete rozdeľujú na štyri základné oblasti:

- a) Kariéra (štúdium a zamestnanie) – v súvislosti so štúdiom sa v tomto kontexte najčastejšie uvádza zhoršenie prospechu a zameškané vyučovacie hodiny v dôsledku používania internetu do neskorých nočných hodín.
- b) Duševné zdravie a sociálne vzťahy – závislostné správanie na internete sa spája so zvýšenou depresivitou. Niektoré výskumy ukazujú, že závislostné správanie na internete môže mať negatívny vplyv na medziludské vzťahy, ktoré potom vedú k samote a sociálnej izolácii.
- c) Telesné zdravie – nadmerné používanie internetu môže viesť k zhoršenému zraku, narušenému cyklu spánku. Bdenie v dôsledku spánkovej deprivácie, bolestiam ramien, chrbta, hlavy, rúk a prstov.
- d) Finančné straty – finančné straty sa najčastejšie spomínajú v dôsledku opakovaných inovácií softvérového a hardvérového vybavenia počítača, či platenia množstva peňazí za používanie internetových služieb.

Podľa autorov Blocka a Bearda Wolfa (In Orosová a kol., 2012, s. 173) k príznakom problematického používania internetu patrí:

- nadmerné používanie internetu, prejavujúce sa tým, že človek stráca pojem o čase a zanedbáva svoje povinnosti a potreby,
- abstinenčné príznaky, pocit hnevu, tenzie a depresii v prípade nedostupnosti internetu,
- potreba lepšieho počítačového vybavenia,
- negatívne dôsledky používania internetu, ku ktorým patria hádky, klamstvá, zhoršenie prospechu, pracovného výkonu, únava a pod.

Internetová komunikácia v dnešnej dobe naberá na význame a stále viac sa rozmáha predovšetkým u mladej generácie prostredníctvom sociálnych sietí, čo prináša mnoho pozitívneho, ale aj negatívneho. Takýmto neželaným dôsledkom komunikácie patrí neopatrné a riskantné správanie, nakoľko v mnohých prípadoch zdieľajú na internete veľa údajov, čím dochádza k nedostatočnému opatreniu svojho súkromia. „Často sa stáva, že po skončení kamarátstva sa fotografie ocitnú na verejných stránkach alebo profiloch. Tieto fotky sú potom ľahko zneužitú na zosmiešňovanie alebo vydieranie. Ďalším súvisiacim rizikom je tzv. kyberšikanovanie. Spočívajúce v urážaní, zosmiešňovaní alebo obťažovaní druhých. Šírenie kyberšikany je uľahčené modernými technológiami, akými sú sociálne siete, blogy, fóra alebo mobilné telefóny“ (Lukič, Sokol, 2014, s. 39). Chat je jednou z oblastí, pri ktorej psychológovia upozorňujú na jeho vysoký potenciál

rizika smerom ku vzniku závislostí. Riziko predstavuje najmä pre ľudí, ktorí majú problémy v reálnych sociálnych vzťahoch. Pri chatovaní môžu všetky svoje handicapy zakryť. Komunikácia cez internet poskytuje veľa času na premýšľanie nad odpoveďou, zámerné vyhnutie sa odpovedi a pod. Odborníci varujú, že práve možnosť získať novú identitu, podľa svojho želania je pre mnoho ľudí lákadlom, ktorému len veľmi ťažko odolávajú (Hupková, 2009, s. 83). Dôsledky vznikajúce zo závislosti od internetu sú vážne. Patria k nim okrem už spomenutých aj strata vnímania času, zmenšenie priestoru pre interpersonálnu komunikáciu v reálnom svete, používanie internetových riešení v reálnom živote, odcudzenie sa, ochudobňovanie medziľudských kontaktov, postupná izolácia, problémy v reálnom živote (Holdoš, 2013, s. 10-11). V súvislosti so závislosťou a jej dôsledkami na človeka, je dôležité spomenúť znížený sociálny komfort v dôsledku používania internetu, absenciu alebo zníženie častosti zmysluplných napíňajúcich sociálnych vzťahov, zvýšenú osamelosť až tendenciu k depresívnosti, neschopnosť zredukovať používanie internetu napriek snahe, a tiež istú spojitosť s väčším prijatím rizika spojeného s potenciálne nebezpečným až ilegálnym používaním internetu. Ďalším faktorom spojeným s konštruktom závislosti od internetu je využívanie internetu, ako prostriedku na únik, vyhýbanie sa povinnostiam a úlohám (Holdoš, 2013, s. 10-11). Všetky internetové závislosti majú jeden hlavný spoločný znak, a tým sú rýchlo a jednoducho získané príjemné pocity. Závislosti od internetu predstavujú zvýšené nebezpečenstvo najmä pre deti v školskom veku. Detstvo a dospelie sú citlivým vývinovým obdobím, počas

ktorého dieťa potrebuje získať mnohé zručnosti a schopnosti pre svoj budúci život (Majherová, 2013, s. 22).

Mobilný telefón je fenoménom dnešnej doby. Komunikácia prostredníctvom mobilného telefónu ovplyvnila prevažnú časť strednej a mladej generácie až do takej miery, že jej náhla absencia vedie k stresu, strate pocitu komfortu a v mnohých prípadoch vedie až k závislosti.

Často mobil nepoužívame len na telefónovanie, ale aj na trávenie voľného času či už nadmerným používaním SMS správ, pozeraním si rôznych informácií z internetu, či hraním rôznych hier. Mobilný telefón sa stal fenoménom dnešnej doby. Závislosť na mobilnom telefóne patrí medzi novodobé fenomény v oblasti závislosti. Ľudia trpiaci závislosťou na mobile nie sú schopní sa vzdialiť od svojho telefónu na dlhšiu dobu než pár minút. S masívnym nástupom smartphonu, ktoré sú on-line napojené na internetové aplikácie, táto závislosť ešte narastá, pretože je podporovaná aj závislosťou na internete, či virtuálnej komunikácií (Fischer, Škoda, 2014, s. 133).

Medzi príčiny, ktoré sa môžu podieľať na vzniku závislostí, patria:

- nuda,
- neúspech v skutočnom živote, probl my v škole,
- rodičovský vzor trávenia voľného času a riešenia problémov,
- nezáujem rodičov, málo spoločne tráveného času,
- konflikty v rodine,
- chýbajúce kamarátske vzťahy,
- nízke sebavedomie,
- psychické problémy,
- potreba vybitia frustrácie a nahromadeného hnevu (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2012).

V. Pokorný (2002, s. 209) uvádza štyri príklady rizík, ktoré so sebou používanie mobilného telefónu prináša:

- človek sa odnaučuje v bežných aj náročných situáciách spoliehať sám na seba, neprecvičuje si základné sociálne zručnosti,
- narušenie sociálnych kontaktov, narušenie komunikácie a vzťahu,
- rodičia, ktorí nemajú dostatok času venovať sa deťom osobne, zaobstarajú deťom mobil. Majú tak pocit, že vychovávajú naďalej, aspoň čiastočne, dokonca, že sú „in“,
- mobilný telefón umožňuje únik z ťaživej situácie, ktorú sa inokedy učia zvládať.

3 Prevencia mediálnych závislostí s participáciou sociálneho pedagóga

Závislosť od internetu, počítača a telefonovania je závažným spoločenským aj medicínskym problémom a zahŕňa takmer všetky vekové kategórie, je rovnako ako pri iných závislostiach, veľmi dôležitá prevencia. Prevenciu závislostí chápeme ako aktivitu, vedúcu k predchádzaniu neželaných vplyvov, jej cieľom je ochrana zdravia a výchova k zdravému spôsobu života (Roľková, 2015, s. 63). Profesiou sociálneho pedagóga si vyžaduje prudký nárast sociálno-patologických javov u detí a mládeže a nárast konzumného spôsobu života, negatívny vplyv masmédií, negatívne trávanie voľného času a nárast sociálnych problémov v spoločnosti. Osobitnou úlohou sociálneho pedagóga v minulosti bolo vykonávanie funkcie koordinátora prevencie drogových závislostí a iných sociálno-patologických javov (Emmerová, 2008, s. 147). Podľa Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní v znení neskorších predpisov a Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v znení neskorších predpisov zaraďuje sociálneho pedagóga do systému výchovného poradenstva a prevencie ako odborného zamestnanca škôl, školských, špeciálnych výchovných a poradenských zariadení. Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch č. 317/2009 v § 24 charakterizuje sociálneho pedagóga: „Sociálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia,

drogovo závislých alebo inak znevýhodnených deťom a žiakom, ich zákonných zástupcov a pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení. Sociálny pedagóg plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, sociálnopedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálnopedagogického poradenstva, prevencie sociálnopatologických javov a reedukácie správania. Vykonáva expertízu činnosť a osvetovú činnosť“.

Podľa I. Emmerovej (2011, s. 140) by mali základné činnosti sociálneho pedagóga v školskom prostredí spočívať:

- v realizovaní primárnej a sekundárnej prevencii sociálno-patologických javov,
- v organizovaní voľnočasových aktivít pre deti a mládež,
- v sociálnom poradenstve,
- v spolupráci s rodičmi a ďalšími odborníkmi,
- v práci so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- v oblasti mediácie pri konfliktoch.

Primárna prevencia v škole je východiskom preventívneho pôsobenia na deti a mládež. V súčasnosti sa kladie dôraz najmä na primárnu prevenciu, ktorá má predchádzať vzniku deviantného správania u detí a mládeže, preto by mala byť vykonávaná na profesionálnej úrovni. Práve profesionalita zvyšuje jej efektívnosť a znižuje potrebu sekundárnej prevencie (Hroncová, Emmerová, Hronec, 2014, s. 256). Pre realizovanie primárnej prevencie je dôležité si uvedomiť, že deti a mládež nie sú ohrozené iba látkovými

závislosťami, ale aj ďalšími patologickými závislosťami. Fyzické, psychické i sociálne zdravie detí a mládeže ohrozujú počítače, internet, nevhodné používanie mobilných telefónov. Pri prevenčných programoch na základných a stredných školách je nevyhnutné popri prevencii drogových závislostí venovať pozornosť prevencii iných patologických závislostí (Hroncová, Emmerová, Hronec, 2014, s. 103). Prevencia by mala prebiehať vo viacerých úrovniach. Na úrovni jednotlivca – pre jednotlivca je v prvom rade dôležité, aby sám nekontrolovateľne netrúvil čas na internete alebo s mobilným telefónom. V prevencii na úrovni rodiny je pre rodičov dôležité, aby dodržali niekoľko základných zásad pri výchove svojich detí, ako sú: získať si dôveru dieťaťa a počúvať to, čo hovorí, získať informácie o obsahu toho, čo dieťa na internete robí a vo vhodnej chvíli s ním o tom hovoriť, predchádzať tomu, aby sa dieťa nudilo, zabezpečiť mu vhodnú spoločnosť a umožniť mu rozvíjať jeho záľuby, jasne si stanoviť pravidlá, rodič má byť dieťaťu vzorom, naučiť dieťa odmietnuť niektoré ponuky a pozvania, chrániť deti pred nevhodnou spoločnosťou, posilňovať zdravé sebavedomie dieťaťa a podľa potreby spolupracovať aj s ďalšími dospelými, školou, či odborníkmi (Rolková, 2015, s. 63). Postavenie školy v primárnej prevencii je nesmierne dôležité. Učiteľ má väčšie predpoklady v porovnaní s rodičom byť nezaujaty, možno od neho očakávať profesionálny prístup vo výchove, vie profesionálne definovať výchovný cieľ. Učiteľ je objektívnejší a nepreferuje jedného žiaka, zároveň je žiakom nemanipulovateľný (Emmerová, 2011, s. 88). Na úrovni školy je potrebné včleniť do preventívnych programov pre žiakov alebo začleniť do

výchovných programov ku zdravému spôsobu života aj túto oblasť nelátkových závislostí. Naučiť deti byť zodpovedný sám za seba, ponúknuť im dostupné možnosti zmysluplného trávenia voľného času. Rozvíjať ich sociálne zručnosti, a ponúknuť im adekvátne vzory pre identifikáciu. Vytvoriť také aktivity a prostredie naplnené pozitívnou sociálnou atmosférou, aby každý žiak, študent mal možnosť zažiť úspech (Rolková, 2015, s. 63).

Sekundárna prevencia je adresná, zameraná na ohrozené skupiny detí a mládež, netýka sa všetkých žiakov. Jej cieľom je zabrániť vzniku porúch sociálneho a psychického vývinu, zachytiť ich v počiatočnom štádiu a zabezpečiť opatrenia nutné pre rizikových či ohrozených žiakov (Hroncová, Emmerová, Hronec, 2014, s. 257). Túto úroveň môžeme nazvať aj selektívnou prevenciou, z dôvodu, že sa ciele zameriava na vybrané skupiny s vyššou mierou rizika. Realizácia tejto úrovne prevencie sa zabezpečuje pomocou celého radu špecialistov. Uplatnenie tu nachádza aj sociálny pedagóg najmä v zariadeniach výchovnej prevencie, pedagogicko-psychologických poradniach, referátoch poradensko-psychologických a pod. (Niklová, Kamarášová, 2007, s. 65).

Terciárna prevencia predstavuje činnosť zameranú na predchádzanie recidív nežiaduceho správania. Je súčasťou dlhodobého resocializačného procesu a uskutočňuje sa na profesionálnej úrovni prostredníctvom pracovníkov resocializačných zariadení (Emmerová, 2011, s. 88). Môžeme ju chápať aj ako indikovanú prevenciu z dôvodu, že je zameraná na jedincov ktorí prejavujú špeciálne znaky či symptómy sociálnej patológie. Je zameraná na drogovu závislosť,

ktorí prešli liečbou. Sociálny pedagóg môže v tomto prípade pracovať v resocializačnom stredisku ako resocializačný pracovník (Niklová, Kamarášová, 2007, s. 66).

V súvislosti s prevenciou možno poukázať aj na mediálnu výchovu, ktorá je podľa dokumentu Konceptia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania z roku 2009 definovaná ako systematický a cieľavedomý proces získavania mediálnych kompetencií a zvyšovania úrovne mediálnej gramotnosti, ktorého cieľom je podporovať zodpovedné využívanie médií a rozvíjať kritické postoje k mediálnym obsahom s dôrazom na morálne princípy a humanizmus (Emmerová, 2011, s. 54). Mediálna výchova sa v dôsledku informatizácie školstva a nástrah jednotlivých médií dostáva do popredia. Jej hlavným cieľom je naučiť všetky vekové skupiny zodpovednému prístupu k médiám a mediálnym obsahom, naučiť ich využívať nové komunikačné technológie a chrániť pred nezákonnými a nevhodnými obsahmi. Mediálna výchova má potenciál znížiť škodlivé účinky médií a zvýrazniť pozitívne účinky. Mediálna výchova sa javí ako možná prevencia nežiaducich online vplyvov, predstavuje spôsob, ako sa naučiť mediálne hodnotne žiť a chrániť pred rizikovým online správaním (Hollá, 2013, s. 20).

Mediálna výchova ako prevencia online rizikového správania:

- eliminuje negatívne účinky médií, ktoré prispievajú k vzniku nevhodného správania,
- eliminuje nekritické prijímanie mediálnych obsahov,
- eliminuje predsudky a rodové stereotypy pôsobiace z médií,
- eliminuje deformovaný pohľad na hodnoty, ktoré ohrozujú a škodia vývinu dieťaťa,
- posilňuje zodpovedné správanie sa v kyberpriestore i mimo neho,
- posilňuje kritické prijímanie mediálnych obsahov a posolstiev,
- posilňuje pozitívne využitie médií osvojením si práce s nimi,
- posilňuje zmysluplné využitie voľného času (Hollá, 2013, s. 20).

Mladí ľudia tvoria cieľovú skupinu, ktorej musí byť venovaná zvláštna, osobitne významná a permanentná pozornosť v súvislosti s primárnou prevenciou tzv. látkových (drogových) i nelátkových závislostí. Platí, že predovšetkým mladí ľudia vo veku od 13 do 20 rokov sú veľmi rizikoví a pravdepodobnosť kontaktu či experimentu s látkovými i nelátkovými závislosťami, medzi nimi aj modernými komunikačnými technológiami, je práve u nich veľmi vysoká. Zároveň je však potrebné zdôrazniť, že novodobý fenomén tzv. komunikačných závislostí však číha na ľudí všetkých vekových kategórií. Všetky tieto skutočnosti sú silnou výzvou pre preventívnu intervenciu (Hupková, 2009, s. 83).

4 Záver

Podľa I. Hupkovej (2010, s. 23) v prípade tzv. komunikačných závislostí je situácia úplne iná ako pri iných, už dlhšie známych závislostiach. Pred 20 – 30 rokmi sme napríklad ani netušili, že telefón by sme mohli mať kedykoľvek pri sebe, že budeme dosiahnuteľní kdekoľvek a kedykoľvek. Rovnako sme netušili, akým silným pokušením sa pre nás môže stať virtuálny svet internetu, on-line vzťahy, on-line nakupovanie, chatovanie, hľadanie priateľa v on-line prostredí. Preto je nevyhnutné, aby na túto skutočnosť spoločnosť reagovala účinnou prevenciou na všetkých jej úrovniach: primárnej, sekundárnej aj terciárnej. Popri množstve výhod, ktoré nám masmédiá ponúkajú nesmieme zabúdať ani na jej negatívne tienisté stránky, pričom najväčšia úloha v oblasti prevencie spočíva nepochybne v rodinnom prostredí.





Literatúra

Emmerová, I. (2011). Aktuálne otázky prevencie problémového správania u žiakov v školskom prostredí. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

Emmerová, I. (2008). Spoločenská potreba profesionálneho uplatnenia sociálneho pedagóga v školskom prostredí. In *Socialia 2007. Prevencia sociálnopatologických javov u detí, mládeže a dospelých*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

Fedorová, M., & Hardy, M. (2014) Závislosť a rodina. In *Zborník prednášok medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie v Žiline (4)*. Trenčín: SpoSoIntE.

Fischer, S., & Škoda, J. (2014) *Sociální patologie*. Praha: Grada.

Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.

Holdoš, J. (2013). Závislosť od internetu u mladých ľudí. In *Výchova a vzdelávanie ako nástroj (de)formovania hodnotového systému spoločnosti. Zborník z konferencie*. Ružomberok: Verbum.

Hollá, K. (2013). Mediálna výchova ako prevencia online rizikového správania. *Pedagogické rozhľady*. 22(4-5), 19-21.

Hroncová, J., Emmerová, I., & Hronec, M. (2014). *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

Hupková, I. (2009). Komunikačné závislosti. *Bedeker zdravia*. 5(6), 82-83.

Hupková, I. (2010). Vybrané aspekty tzv. komunikačných závislostí a ich prevencia. *Sociálna prevencia*. 5(1).

Lukič, E., & Sokol, P. (2014). *Nebezpečie sociálnych sietí*. Vranov nad Topľou: European Information Societa Institute.

Majherová, J. (2013). Žijeme vo virtuálnej realite? In *Výchova a vzdelávanie ako nástroj (de)formovania hodnotového systému spoločnosti. Zborník z konferencie*. Ružomberok: Verbum.

Matoušek, O., & Kroftová, A. (1998). *Mládež a delikvence*. Praha: Portál.

McQuail, D. (2002). *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál.

McQuail, D. (2009). *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. *Deti v sieti*. Bratislava: 2012. 108 s.

Niklová, M., & Kamarášová, L. (2007). *Sociálny pedagóg a prevencia sociálnopatologických javov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

Pokorný, V., Telcová, V., & Tomko, A. (2002). Patologické závislosti. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky.

Roľková, H. (2015). Závislosti spojené s využívaním moderných komunikačných technológií. In Virtuálna generála. Sme dnes iní ako kedysi. Zborník príspevkov z odbornej konferencie. Bratislava: Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy.

Sejčová, L. (2011). Mladí v sieti závislostí. Bratislava: Album.

Strmeň, L., & Raiskup, J. (1998). Výkladový slovník odborných výrazov používaných v psychológii. Bratislava: Iris.

Vágnerová, M. (2000). Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál.

Vondráčková, P., & Vacek, J. (2009). Závislostné správanie na internete. Sociálna prevencia, 4(2), 4-7.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

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

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Ružová 13

Katedra pedagogiky 974 11 Banská Bystrica

e – mail: katarina.gezova@umb.sk

KOLIK HUMANISMU POTŘEBUJE SOUČASNÝ SYSTÉM ŠKOLSTVÍ PRO VLASTNÍ EFEKTIVITU?

Karel Rýdl, Univerzita Pardubice, Česká Republika

Abstrakt: Článek přináší myšlenky o možné či nutné aplikaci humanismu a humánních idejí do pregraduální přípravy učitelů pro efektivní perspektivy celého školského systému. Autor uvádí problematiku z hlediska nejen historického vývoje, ale i z hlediska současných problémů v oblasti školního vzdělávání. Autor uvádí argumenty pro preferenci kontinuálního vývoje školského systému, do něhož jsou implementovány stále efektivnější inovace, měnící nejen vnitřní pedagogickou činnost ve výuce, ale častěji i organizační změny měnící vnější rámec školského systému. Jednorázová revoluční změna se nejví jako efektivní.

Klíčová slova: Humanita, pedagogika, příprava učitele, efektivita, inovace, životní hodnoty, školský systém

Abstract: This article presents sentences about the application and using of humanity and human behaviour orientated ideas from the point of view of the form of the effectivity of teacher training for perspectives of school system. The Author presents the problem from the historical development and from the point of view of educational situation of today. Author prefers continual development of the innovative changes into the school system as better then some revolutional change or basic reform.

Key words: Humanity, Education, Teacher Training, Effectivity, Innovation, Life Values, School System

1 Úvodem

Většina laické veřejnosti stále podléhá mýtu, přetrvávajícího z minulých staletí že učitelem může být každý, kdo po dobu vyučovací hodiny udrží křídou a moč. Tento nesmysl je posilován také současnou situací, kdy tradičně organizovaný školský systém evidentně nestačí uspokojovat potřeby nových generací po efektivním vzdělávání a výchově, ale ani krátkodobé požadavky zaměstnavatelů, motivované primárně nikoliv osobnostním rozvojem žáků, ale vidinou vlastních zisků a udržení se v konkurenčním boji stále inovovaných technologií. Na druhé straně postupující profesionalizace učitelství, orientovaná i v současnosti převážně na znalosti aprobačních předmětů, nemůže poskytnout zájemcům o učitelské povolání to, co se ukazuje v současnosti a blízké perspektivě pro učitelské povolání jako prioritní. Jde o znalosti z oblasti psychologie, psychiatrie, antropologie a sociologie, týkajících se osobnostních charakteristik věkových skupin žáků ve vztahu k vývoji vnitřního a vnějšího prostředí, které děti a mládež výrazně ovlivňují. Bez základních empirických poznatků z oblasti neurověd propojených s pedagogickými teoriemi, hledá tradičně připravovaný učitel řešení výchovných a vzdělávacích problémů opět jen v nefunkčních, a často velmi osobnostnímu rozvoji dětí ubližujících tradičních postupech. Nestačí tedy jen současné potřeby profesionalizace učitelů spojovat s humanismem, ale musíme také přesně chápat, o jaký humanismus má jít. I na tento problém budeme hledat odpověď v tomto příspěvku.

Odmítám způsoby řešení tohoto složitého problému, které reagují nikoliv na příčiny,

ale na důsledky, kdy jsou navrhovány silové a represivní prostředky, jako je tomu např. v Anglii.

Do povinného školství jsou verbováni důstojníci s výcvikem pro přežití v extrémních podmínkách. Současné učitelství je v praxi veřejnosti chápáno jako služba v permanentně nepřátelském prostředí bez možnosti obrany. Krizové situace během vyučování navazují doslova jedna na druhou a napětí, stres a adrenalin z projevů násilí stále útočí na učitelovu osobnost. Jedna hodina učitele rovná se tři hodiny v jiné práci. Výsledkem není zlepšení situace ve školách, ale jen zrychlené odchody vyhořelých učitelů, kteří jsou nahrazováni lidmi, kteří již necítí učitelství jako poslání, ale jen jako příležitost k obživě, byt na krátkou dobu.

2 Jaký humanismus potřebuje současné školství?

Pomineme-li zcela zásadní otázku, zda má vůbec smysl ještě do tradičně organizovaného školství investovat nebo tyto prostředky investovat do budování nových efektivních forem výchovy a vzdělávání, pomocí kterých bude možné připravit děti a mládež i pro kratší období budoucnosti, protože dějiny školství nás poučují, že jakékoliv zásadní revoluční změna spíše škodí, než pomáhá, vnímám otázku kontinuálního zlepšování stávajícího systému jako jediné možné řešení, nejlépe s organizačními změnami pro nově nastupující ročníky do povinného vzdělávání, vyvolané i zásadními obsahovými a organizačními změnami v oblasti pregraduální přípravy učitelů. V této souvislosti je, myslím nejen v českém prostředí, typické plošné zavádění kritérií kvality pro jednotlivé

fakulty v rámci jedné univerzity, z nichž řada kritérií (v oblasti publikací) vůbec nevyhovuje např. pedagogickým fakultám, kdy jejich profesně cílové publikace v oblasti didaktiky, metodiky a učebních textů vůbec nejsou ohodnocovány v systému RIV, čímž je ohrožována prestiž fakulty jako vědeckého pracoviště.

Ovšem nelze jen naříkat, jedno řešení se ukazuje jako nosné, chceme-li i za státní podpory efektivně změnit přípravu učitelů, totiž vyvážit přípravu učitelů ze svazu univerzit a nadále ji rozvíjet v samostatných vysokoškolských institucích, silněji provázané s praxí školství pomocí cvičných, klinických, laboratorních škol s větší časovou dotací pro různé formy praktických činností studentů s dětmi a zkušenými učiteli.

Jak vlastně můžeme smysluplně chápat humanismus ve školství a pedagogice? Asi nemá moc smyslu vést v tomto duchu nové generace k upevňování pouze pozitivních lidských vlastností, charakteristik a jednání s cílem postupného odstraňování zla a nevráživosti ve společnosti. Tato osvícenská teorie, vycházející z Platonovy ideje, že vzdělání snižuje v člověku vědomé konání zla, byla silně rozpracována J. A. Komenským v řadě jeho spisů s důrazem na napravení porušené rovnováhy v člověku a celé lidské společnosti. V této souvislosti lze hledat podobnosti doby Komenského s naší dobou (např. v turbulentním řešení proměny paradigmatu společenského života v oblasti právní i sociální rovnosti, spravedlivosti, hodnotové orientace) jako argument pro promyšlení aktuálnosti Komenského výzev k řešení přes humánní postupy v oblasti výchovy a vzdělávání, které se ukazují jako

nejefektivnější, ale také jako časově (méně již materiálně) velmi náročné. Problém současnosti v aplikaci tohoto řešení tkví v tom, že výše uvedené projevy nerovnosti, vyplývající z porušené přirozené harmonie řádu, nejsou chápány jako principy soužití ve společnosti, ale jako hmatatelné projevy úspěšnosti jednotlivce, společenské skupiny nebo národa či státu na úkor jiných. Harmonická kontinuita společenského vývoje je porušena také tím, že se hodnotově prosazuje krátkodobě úspěšná cesta konkurenceschopnosti, soutěže a výkonu jako výrazu ceny „živé hmoty“, např. v podobě pracovní síly nebo lidského zdroje.

Je otázkou do diskuse, zda nám dnes také pomůže pojetí světa a lidstva jako labyrintu, který Komenský prožívat velmi silně a nad nímž zoufal, ale nezabloudil a neztratil viru (tehdy křesťanskou, v současnosti třeba i jinou). Komenský viděl možnosti lepšího světa v lepším člověku a hledal konkrétní cesty proměně a tím i nápravě člověka a světa vůbec (Komenský, 1963 a 1993). Cíl byl tedy dán, projeví se v daleké budoucnosti, pokud se k němu budeme navrženými postupy přibližovat. Uplynulo více jak 300 let a lze se ptát, jak lidská společnost postoupila v přibližování se tomuto cíli. Pozitivně viděno, např. i tím, že jeden předpoklad byl naplněn – společnost je převážně alfabetizována, ale k čemu to vedlo? Zatím pragmaticky více ke kvalifikovanosti (člověk jako lidský zdroj energie) než kultivaci člověka (ve smyslu prosazování skutečně humánních hodnot školicích jen minimálně jinému člověku). Jsme v přechodné době, kdy je nutné více pozornosti věnovat právě té kultivaci člověka než jeho pouhé kvalifikaci. Jak toto naplníme v oblasti profesní přípravy

učitelů, kteří mají na novou generaci vedle rodičů asi největší vliv. Jaké osobnosti „pouštíme“ k dětem a mládeži, jak se staráme o to, abychom k dětem pouštěli jen ty nejlepší a harmonicky osobnostně vyrovnané jedince? Že to jde, ukazují oblibátní příklady z Finska. Ovšem, jen tím, že všude vysadíme břízy a zaplníme prohlubně vodou, nevytvoříme zde Finsko. Budou zde jen jezera, bažiny, břízy a mezi tím budou „pobíhat“ Češi a příslušníci národnostních a etnických menšin.

Kultivace osobnosti směrem k osobní harmonii je vlastně projevem důvěry ve smysluplnost humanismu. Ztratíme-li víru v humanismus jako podstatu člověka, povede to jen k pragmatickému střechování v rychlých, jednoduchých „řešeních“ reagujících hlavně na důsledky, nikoliv příčiny identifikovaných problémů. Je dobré si stále uvědomovat, co vlastně víme o tzv. etnologii člověka a jak s ní umíme pracovat v oblasti péče o harmonii nových generací (Lorenz, 1993).

Nakolik ještě platí Komenského idea, že vzděláním odstraňujeme v člověku vědomé konání zla, když řadu dnes nejtěžších zločinů proti lidskosti a z oblasti ekonomické kriminality s využitím nejnovějších technologií konají vysokoškolsky vzdělaní lidé? Nakolik je pohodlnější i pro nové generace nechat sebou manipulovat (např. médií) za osobní klid a pohodlnost konzumního života? Jaké možnosti má potom učitel, byť velmi vzdělaný a motivovaný pro práci s dětmi, když naráží na nepochopení, nezájem a apatii nejen u dětí, ale i rodičů? Jaký je potom smysl vzdělávání bez směřování k étosu humánního chování? Jaký je ale efekt étosu humanismu, který je předáván pouze verbálně, formálně jako

souhrn nebo soubor idealizovaných formulek, které lze kdykoliv zopakovat, vedle získávání tohoto étosu v komunikační praxi s učitelskými osobnostmi během pedagogických praxí studentů učitelství? Proč v této přípravě stále spíše podléháme omezujícímu pragmatismu, který se zdá být prostředkem pro řešení všech složitých problémů pedagogického světa, ovšem jen za cenu využití tradičních, ale z hlediska neuropedagogických výzkumů škodlivých, postupů pedagogiky 19. století, postavených např. na odměnách a trestech a vnější autoritě učitele ve škole, mající tehdy ještě monopol na systematicky uspořádané poznatky o světě, a ne na podpoře vnitřní motivace dítěte se učit a poznávat svět.

3 Rozvoj kompetencí učitele v duchu humanistických principů pedagogické teorie

Je zcela zásadní otázkou, zda současný systém pregraduální přípravy učitelů v České republice, kdy neexistuje celostátní objednávka na profesní podobu učitele a každá fakulta si vytváří vlastní model přípravy učitelů včetně časové dotace pro všechny formy praxe, je efektivní tím, že do obsahu převažující přípravy učitele pro tradiční organizaci školství a výuku v něm, nesystémově, spíše na základě snahy jednotlivých odborníků pronikají prvky, které umožňují zprostředkovat znalosti a hlavně dovednosti použitelné i v budoucnosti ve výchově a vzdělávání dětí a mládeže. Jedná se např. o organizační formy z alternativních nebo jinak tzv. reformních škol, prostor pro samostatnou a skupinovou práci dětí, s možnostmi efektivního hodnocení učebních procesů jednotlivých žáků včetně jejich výsledků, i když zákon

umožňuje pouze číselnou klasifikaci nebo slovní hodnocení. Patří sem také samozřejmě důraz učitele na individuální přístup k učení včetně tempa a časových dispozic, což je umožňováno současnými technologiemi, pokud jim přizpůsobíme částečně i organizace školního života. Otázkou také je, zda v současné době konstruktivistický přístup podkládaný oporovými citacemi nejrozličnějších „Korthagenů, Shulmanů, Gardnerů a dalších klasiků“ současné pedeutologie, nezačíná zaostávat za tempem prosazování perspektivních potřeb a požadavků na roli a funkci učitele v příštích 10-15 letech, i z hlediska rychle se šířících teorií o snižující se efektivitě tradičně organizované školní výuky. Další otázkou je, zda zákonem vymezené cíle vzdělávání a výchovy tzv. kompetencemi, se dostatečně odrážejí v obsahové, metodické a dovednostní přípravě učitelů na jednotlivých fakultách. Je jasné, že příprava učitelů bez dovedností porozumět chování a jednání dítěte v určitých věkových úrovních, což bez dostatečného praktického pobytu studenta mezi dětmi není možné, je efektivní, pokud se soustředíme jen na, a třeba i modernizované, obsahy aprobačních předmětů, které jsou dnes chápány jen jako jeden z prostředků rozvoje osobnosti člověka. Na druhou stranu nelze pod hlavičkou humanismu redukovat pregraduální přípravu na prakticistní trénink jednotlivých rutinérských aktivit učitel ve smyslu ideálu metodické encyklopedie v podobě knihy učitelských „kuchařských předpisů“, jak o to občas lidé mimo pedagogickou a školskopolitickou sféru usilují.

Proč v rámci pregraduální přípravě učitele převážně učíme lidi číst o tom, jak by se mělo učit?

Nepotřebujeme tedy pro přípravu učitele humanismus plytkých frází o omezování negativních stránek lidské povahy (z hlediska harmonické přirozenosti to ani není možné), ale humanismus, který buduje v člověku jistotu a pevnost harmonie pozitivních a negativních stránek lidské povahy a dovednosti, jak tuto harmonii neporušovat a kontrolovat. Co se student učitelství o těchto postupech, metodách a formách práce s vlastní osobností dozvídá?

Nakolik je student učitelství v současné době připravován k tomu, aby ve svých žácích dokázal probouzet dovednosti najít si vlastní formy učení se (studijní autokoncepcie) samostatně (studijní autonomie)? Jak se dnešní studenti učitelství učí pozitivně motivovat budoucí žáky k vlastnímu sebezdokonalování? Polozapomenutý obrozenecký kněz Vincenc Zahradník (1790-1836) napsal: „Kdo má učit jiné, nesmí nikdy přestat se učit a zdokonalovat se sám. A učitel, že má učit vždy s veselou myslí a tváří, protože tak přenáší veselou mysl i na své žáky a teprve pak se mu učení ve škole daří“ (Čáda, 1906, s. 2)

4 Kolik inovací vydrží ještě tradiční školský systém?

Protože podporuji tezi o kontinuálním vývoji školského systému a nikoliv jednorázové revoluční přeměny, mohu na tuto otázku odpovědět jen tak, že systém vydrží velmi mnoho různých inovací kurikulárního, didaktického, metodického charakteru, které se ovšem týkají jen vnitřního života jednotlivých škol. V současnosti jsme svědky bouřlivého přerodu tradičních forem transmisivního vyučování do formy konstruktivní. Předpokládá to

humanizovanou pregraduální přípravu učitelů, proměnu legislativy v cílech vzdělávání a výchovy a vyšší materiální podporu pro vybavení škol. To vše se za posledních 15 let u nás událo (až na tu proměnu přípravy učitelů). Je ovšem otázkou, zda toto stačí pro rychle se měnící svět okolo nás? Osobně si myslím, že zatím stačí, ale už nyní je nutné promýšlet kontinuální inovace, které postihnou především organizační podmínky pro existenci jednotlivých škol v systému. Nakolik je nadále efektivní udržovat plnění povinné školní docházky v tradičně organizovaných školách, když současné technologie umožňují zcela jinou organizaci „učebního dne“ jednotlivých dětí a předpokládá to i měnící se funkci a roli učitele. Proč již dlouhodobě trpíme, aby problematiku vzdělávací politiky státu, která se ukazuje být souborem zásadních strategických opatření pro perspektivní rozvoj národa, státu a mezinárodní spolupráci, vytvářeli politici, jejichž často jedinou (ani ne odbornou) kvalifikací je stranická loajalita a pevné vzájemné vazby s podobně kvalifikovanými lidmi v ostatních rezortech? Jen si vzpomeňme na, proč jednou z prvních tereziánských reforem bylo zrušení feudálního zvyku, totiž dědění státních a politických funkcí v rámci šlechtických rodů, a jejich nahrazení univerzitně vzdělanými odborníky ve smyslu státních úředníků. Odbornost a kvalifikace hrají svoji rozhodující roli v oblasti zdravotnictví, veterinářství, potravinářského a jiného průmyslu. Proč je to tak málo respektováno v oblasti řízení a správě vzdělávání a školství nebo i oblasti sociální péče, kde jde prioritně o živé lidi?

5 Závěrem

Končím tento příspěvek čtyřmi závěrečnými myšlenkami jako podmínkami pro udržení společenského respektu funkčnímu školskému systému a otevřenou perspektivou systému výchovy a vzdělávání, pokud budou výše uváděné návrhy respektovány a prosazovány v praxi.

1. Připustíme-li nesmyslnost metodologického přístupu k spekulacím o budoucnosti v podobě lineárního vývoje, jak můžeme (a z čeho) vědět, co bude pro dnes nastupující děti do základní školy účelné a funkční pro jejich život z 10 – 15 let?
2. Lze snad jen předpokládat, že i v budoucnu se uplatní člověk, vzdělaný v oblasti efektivní mezilidské komunikace a spolupráce, vycházející z hodnotové orientace omezující agresivitu, násilí a vzájemnou nevráživost, v dovednostech (sebe)reflexivních metod a forem a v psychické odolnosti vůči změnám s důrazem na ochranu a udržitelnost životního prostředí.
3. Nelze jinak, než podporovat pravdivost myšlenky z konce 19. století, která zní: Pokud chceme udržet ve světě mír a prosazovat humanismus jako základní princip lidského soužití, musíme platit učitele více než generály.
4. V oblasti výchovy jedince je nutné se orientovat více na poznání nitra člověka ve smyslu jeho duchovního rozměru než na formy přežívání pod tlakem vnějších podmínek a prostředí, které neumíme nebo spíše nechceme měnit, protože většinu přinášejí pohodlnou a téměř bezproblémovou existenci v konzumním životě.

5. „Náboženství pěstovalo tak zvané velké city. Jsou tak zvané velké city, větší než ty utilitární, a jestliže škola dnes pěstuje jenom odborné vyučování, tak žák ve škole se nikdy nedostane k tomu, aby se přiblížil k těm velkým citům člověka. Chybí mu citová výchova, a to je také ta jedna úloha, kterou hrálo náboženství. Bez této úlohy, bez probouzení tak zvaných velkých citů, které byly základem staré tragédie, ať už řecké nebo klasické francouzské, člověk velmi zploští.“ (Peroutka, 1950, s. 23)

Literatura

Čáda, F. (1906). Zahradníkovy pedagogické práce. Pedagogické rozhledy, 20.

Komenský, J. A. (1963). Labyrint světa a ráj srdce. Praha: Odeon.

Komenský, J. A. (1992). Obecná porada o nápravě věcí lidských. Praha: Svoboda.

Lorenz, K. (1993). Základy etologie. Praha: Academia.

Peroutka, F. (2015). Výbor citátů a úryvků z díla pro 21. století. Stará Huť: Památník Karla Čapka.

.....
Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Fakulta filozofická Univerzity Pardubice

Studentská 89

53009 Pardubice

Česká republika

karel.rydl@upce.cz





Správy



MAČ, neboli měsíc autorského čtení 2018

Již devatenáctým rokem proběhl v Brně a několika dalších městech, Wroclawi, Ostravě, Košicích a Lvově, Měsíc autorského čtení. Akce je vznikla iniciativou brněnského nakladatelství Větrné mlýny a probíhá v prostorech divadla Husa na provázku. Letošní rok byla od 1.7. - 4.8.2018.

Festival zahrnuje dvě hlavní programové linie: jedna, domácí, reprezentuje literatury pořadatelských zemí, druhá zase písemnictví země, která je v daném roce čestným hostem, letos to bylo Turecko.

O turecké literatuře toho vím dost málo a z mé jedné návštěvy Istanbulu a téměř nulové dostupnosti překladů současné turecké literatury jsem se domnívala, že linie literatury bude úzce spjata s duchem orientu a islámu. Následkem přímých zkušeností a informací jsem byla nucena si obrázek o turecké literatuře poopravit. Zkusím předat pár informací o vlivech a vývoji turecké společnosti, aby má zpráva nebyla vytržena z kontextu. Turecká společnost se po roce 1923 začala výrazně modernizovat, sekularizovat a orientovat na Evropu. V roce 1928 bylo arabské písmo nahrazeno latinkou. A do tehdejší společnosti začala být překlady importována, literatura světová.

Současná literatura je velmi bohatá ideově i obsahově a formálně velmi rozmanitá, což bylo vidět u jednotlivých autorů, představovaných na festivalu. Mistryně haiku Pelin Özer, básník a překladatel, kreativní uživatel nových forem v básnictví Efe Duyan, nezávislý novinář, kritik nedemokratických praktik v Turecku, autor utopického románu Özgür Mumcu, historik a tvůrce mnoha románů s historickou tematikou İskender Pala, či Gaye Boralioğlu prozaička, scénáristka zabývající se problematikou etnických menšin a mnoho dalších autorů s jedinečným stylem a tématy.

Tento ročník se těšil i překvapivě velkému zájmu, což bylo zjevné i v závěrečných diskusích, kdy padalo mnoho všetečných otázek s cílem dozvědět se co nejvíce o současné tvorbě i politické a demografické situaci.

Všechny autory spojoval velice kultivovaný projev, otevřené myšlení, nadhled nad situací, která v současné době v Turecku není příliš optimistická, touha poukazovat jazykem, jeho ohýbáním a stylizací na současné problémy Turecka, určitá národní loajalita, to vše bylo skutečně velmi podnětné a nesmírně inspirující.

Turecký jazyk nerozlišuje mužský a ženský rod, tím se díla stávají otevřená představám a různým přemostěním, což by mohlo být zajímavé pro nové překladatele turecké

literatury, díky, kterým bychom tu naši literaturu mohli obohatovat o zajímavé vhledy a formy z literatury turecké.

To, co jsem si odnesla z živého kontaktu s každým autorem, je opravdu nenahraditelné a nepřenositelné, doporučuji každému.

Měsíc autorského čtení stojí za to navštívit.

.....
Lenka Jakubcová

Katedra madiamatiky a kultúrneho dedičstva (šudentka)

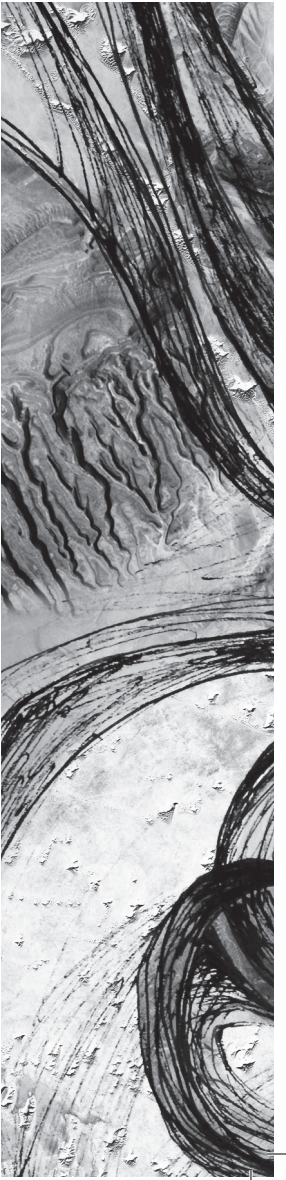
Fakulta humanitných vied

Žilinská univerzita v Žiline

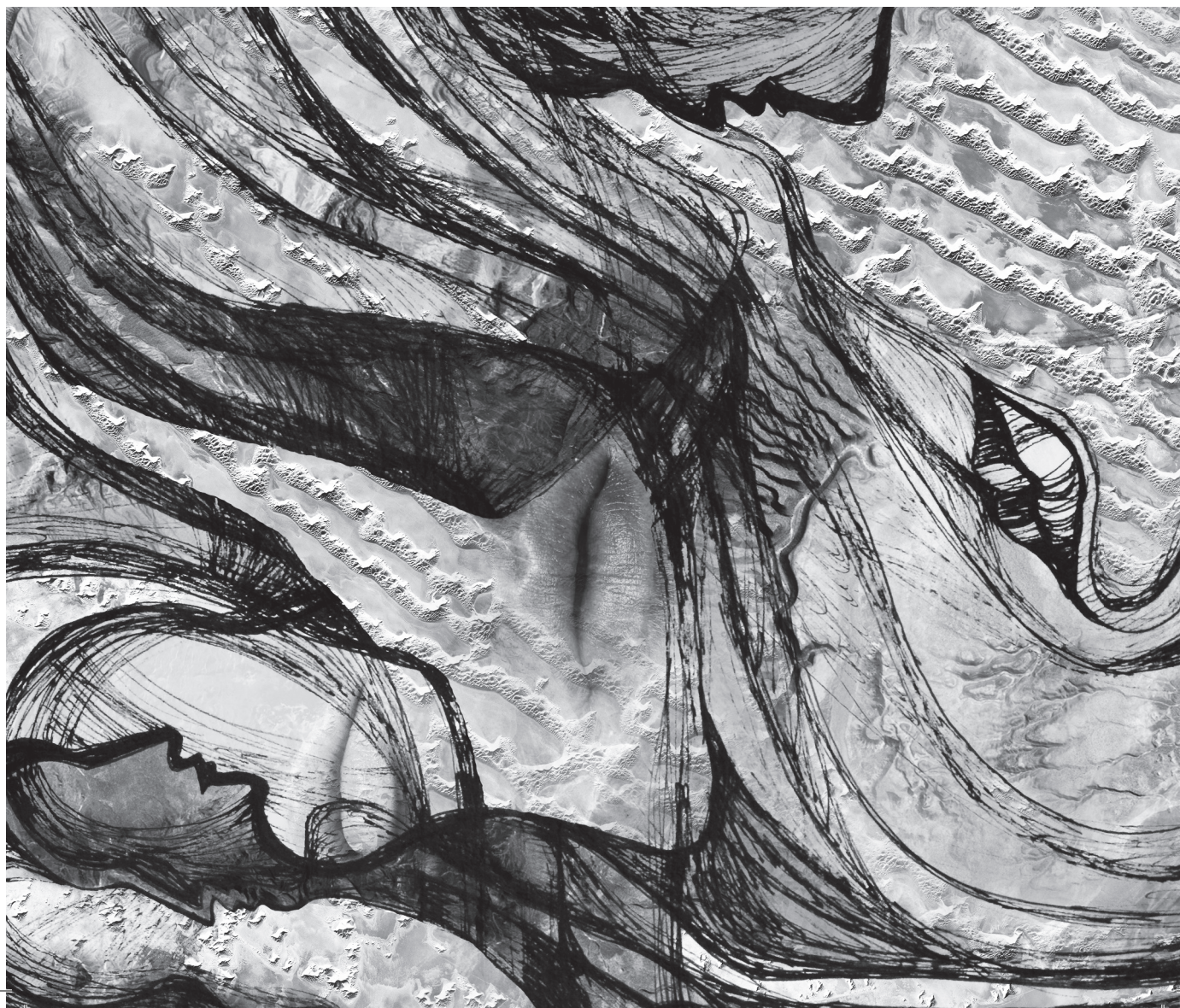
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina

jakubcova1979@volny.cz





Recenzie



Beníčková, M.

Muzikoterapie a edukace.

Praha: Grada, 2017. 248 s. ISBN 978-80-247-4238-0.

Zajímavá publikace autorky Marie Beníčkové, která vyšla v roce 2017 v nakladatelství Grada, nám zajímavým a poutavým způsobem otevírá dveře do světa hudby, terapie a edukace. Tyto tři oblasti rezonují v knize, která může být významným přínosem nejen pro zájemce z řad odborníků, ale i široké veřejnosti. Autorka touto knihou upozorňuje na zákoutí lidské duše a na možnosti terapie pomocí oboru muzikoterapie, který spolu s tanečně – pohybovou terapií, dramaterapií, arteterapií se vymezuje v oblasti umělecké terapie a patří do problematiky mezirezortního ukotvení. Tyto umělecké terapie mají interdisciplinární povahu a svůj přesah demonstrují nejen v edukaci, sociální práci, mezilidských vztazích, ale i zdravotní oblasti. Umělecké terapie disponují širokou škálou metod, technik i prostředků a oslovují všechny věkové kategorie. Autorka se v předkládané publikaci soustředí především na jeden z výše uvedených oborů, a to muzikoterapie a jeho využití v edukaci a psychosomatice. Můžeme tedy souhlasit s definicí Světové federace muzikoterapie WFMT z roku 1996, která zní: Muzikoterapie je použití hudby, nebo hudebních elementů jako jsou zvuk, rytmus, melodie, harmonie, kvalifikovaným muzikoterapeutem pro klienta nebo skupinu v procesu, jehož účelem je usnadnit a rozvinout komunikaci, vztahy, učení, pohyblivost, sebevyjádření, organizaci a jiné relevantní terapeutické záměry za účelem naplnění

tělesných, emocionálních, mentálních, sociálních a kognitivních potřeb.

Předmluva profesora Milana Nakonečného, vede čtenáře neomylně branou smyslových orgánů do naší mysli. Všechny dojmy a poznatky, které získáváme z vnějšího světa, jsou prostřednictvím zraku, sluchu a samozřejmě i dalších smyslů stěžejní. Příroda nás vybavila sluchem, který se stal důležitým nástrojem pro přežití. Pomocí sluchu slyšíme křik, pláč, smích, šumění lesa, zpěv ptáků...Lidský hlas se stal vývojem nejdůležitějším prvkem kultury a vyvedl nás z nadvlády instinktů až do duchovních sfér. Jednou z těchto sfér je i hudba. Nakonečný se zamýšlí i nad psychologií hudby, kde je zdůrazněna citová podstata a hudba je vnímána jako pradiolog mezi matkou a dítětem, jako touha po splynutí či jako preverbální archaická komunikace.

Beníčková v knize Muzikoterapie a edukace předkládá čtenářům tři ucelené kapitoly, které jsou dále členěny do podkapitol. První kapitola uvádí termíny muzikoterapie a edukace a jejich spojení. Jsou zde zmíněny čtyři významné oblasti, kde se mezi edukací a muzikoterapií nalézají styčné plochy a ty jsou vymezeny následovně: Muzikoterapie orientovaná na konflikty; Muzikoterapie orientovaná na prožívání; Muzikoterapie orientovaná na úkoly a v neposlední řadě Terapeutické

muzicírování. Součástí první kapitoly jsou i další umělecké terapie, zastoupené pojmy arteterapie a tanečně-pohybová terapie. Pro čtenáře je jistě velmi zajímavé doplnění první kapitoly osobním příběhem a několika metodami z praxe ve spojení s muzikoterapií.

Druhá kapitola s názvem Psychosomatická muzikoterapie přináší muzikoterapeutické metody a metodiky. Metoda vychází z metodicko-didaktických principů, které se dělí do šesti základních skupin. Autorka každou skupinu charakterizuje a dává do souvztažností. První skupina je charakterizována jako princip systémový, který na muzikoterapii nahlíží jako komplex, který je založen na vztahovosti a vzájemné ovlivnitelnosti. Součástí systémového principu jsou struktury a vazby jednotlivých aktérů, harmonie a kooperace myšlení, cítění a vůle, emoce, empatie a intuice. Princip stimulační odkazuje ke způsobu, jakým lze jedince stimulovat, například metodou vědomého naslouchání, vnímání, spolupráce mozkových hemisfér či metoda vědomé pozornosti Tady a Teď. Princip intervenční je charakterizován motivací klienta, kreativitou, vztahem mezi terapeutem a klientem, zpětnou vazbou a sebereflexí. Princip kvalitativní pracuje s hudební fenomenologií, kde se za důležité udává tón, barva, intenzita, rytmus, dynamika, kontrast, melodie, harmonie. Je zde také významně zastoupen prostor, čas a pohyb. Princip polarit je charakterizován například dur – moll, pomalu – rychle, tiše – nahlas atp. Princip osobnostní je principem psychických funkcí. Autorka uvádí jednotlivé případy, jako je vnímání, paměť a učení, pozornost, představitost, myšlení, fantazie, city, vůle, komunikace nebo znalosti, dovednosti a schopnosti. Poslední z

řady principů jsou profesní. Ty se zejména týkají samotné osobnosti muzikoterapeuta, jeho osobních i profesních kompetencí. Je nesporné, že muzikoterapeutický proces klade na terapeuta vysoké nároky, které vyžadují flexibilní, zodpovědný a kreativní přístup. Závěr druhé kapitoly patří bezesporu nejzajímavějším částem knihy. Terapeutická cvičení, konkrétní příklady z praxe a samotné životní příběhy, která autorka předkládá, jsou inspirativní a velmi přínosná pro edukační praxi.

Poslední kapitola je věnována praxi úspěšných muzikoterapeutů v České republice, kteří na příkladu či kazuistice ze své praxe specifikují a popisují konkrétní muzikoterapeutickou či edukační metodu se svým klientem.

Knihy Marie Beníčkové, která byla předmětem recenze, je velmi zajímavá nejen z pohledu odborníka, ale i široké veřejnosti. Čtivě popsané příběhy, aktuální stav muzikoterapie, její dopady a možnosti v oblasti edukace jsou nesmírně přínosné a mohou obohatit čtenáře o nové, dosud netušené informace z této oblasti. V osobní rovině bych přivítala i několik řádek z historie muzikoterapie, od antiky až po současnost, která může čtenáře více posunout a uvědomit si význam a moc hudby, potažmo muzikoterapie, během dějin lidstva. Muzikoterapie ve spojení s hudební výchovou nabízí nové impulzy, a zdůrazňuje spojnici člověk a hudba. V knize jsem našla mnoho inspirujících myšlenek a mohu konstatovat, že kniha Marie Beníčkové Muzikoterapie a edukace je zajímavá a poutavá, přinášející informace nejen odborníkům, ale i laikům z řad široké veřejnosti.

PhDr. Hana Němečková

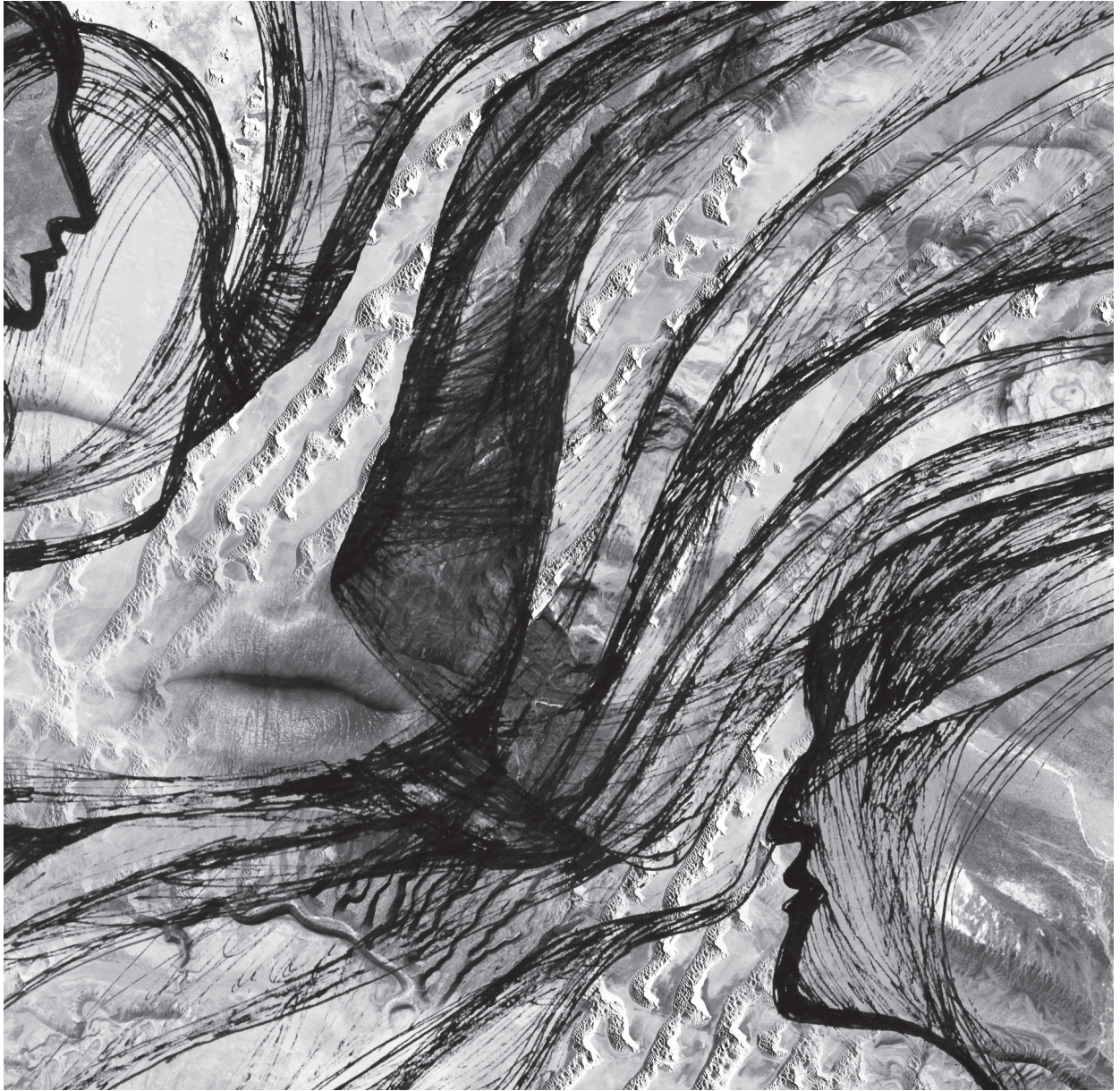
Wydział Nauk Pedagogicznych

Dolnośląska Szkoła Wyższa

Wrocław, Polsko

thelma.hana@seznam.cz





ACTA HUMANICA, ročník 15, 2018, číslo 1

| | |
|----------------------------------|--|
| Vydavateľ: | Žilinská univerzita v Žiline Fakulta humanitných vied Katedra pedagogických štúdií |
| IČO vydavateľa: | Univerzitná 8215/1. 010 26 Žilina IČO 00 397 563 |
| Tlač: | EDIS – vydavateľstvo ŽU Univerzitná blok HB, 010 26 Žilina |
| Periodicita vydávania: | 3 x ročne |
| Vydanie: | prvé |
| Dátum vydania periodickej tlače: | júl 2018 |
| Počet strán: | 56 strán |
| Náklad: | 50 výtlačkov |

© Katedra pedagogických štúdií, FHV Žilinská univerzita v Žiline

ISSN 1336-5126

EV 1759/08