CENTRUM EDUKAČNÉHO VÝSKUMU
CEV • ERC
EDUCATIONAL RESEARCH CENTER

PEDAGOGICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY MATEJA BELA
V BANSKEJ BYSTRICI

ZBORNÍK VEDECKO-VÝSKUMNÝCH PRÁC DOKTORANDOV PEDAGOGICKEJ FAKULTY UMB V BANSKEJ BYSTRICI

Vol. 3

2016

CENTRUM EDUKAČNÉHO VÝSKUMU
PF UMB V BANSKEJ BYSTRICI

ZBORNÍK VEDECKO-VÝSKUMNÝCH PRÁC DOKTORANDOV PEDAGOGICKEJ FAKULTY UMB V BANSKEJ BYSTRICI

VOL. 3

BANSKÁ BYSTRICA 2016

Názov: **Zborník vedecko-výskumných prác doktorandov Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici**

Podnázov: Vol. 3
Editorky: Mgr. Petra Fridrichová, PhD.
PhDr. Martina Lacková
Vedeckí recenzenti: Prof. PaedDr. Alena Doušková, PhD.
Prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.
Doc. PaedDr. Libor Fridman, PhD.
Mgr. Petra Fridrichová, PhD.
Prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD.
Doc. PaedDr. Mária Kouteková, CSc.
Prof. Mgr. art. Irena Medňanská, PhD.
Doc. PhDr. Miriam Niklová, PhD.
Prof. PaedDr. Milan Pazúrik, CSc.
Doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.
Mgr. Denisa Šukolová, PhD.
Ing. Alena Tomengová, PhD.
Prof. PaedDr. Jaroslav Uhel, ArtD.
Doc. PaedDr. Marta Valihorová, CSc.
Doc. PhDr. Zlata Vašašová, PhD.
Vedecký redaktor: prof. PaedDr. Vojtech Korim, CSc.
Rozsah: 154
Formát: elektronický dokument
Vydanie: prvé
Vydal: Centrum edukačného výskumu PF UMB v Banskej Bystrici
ISBN: 978-80-557-1215-4
EAN 9788055712154

© Banská Bystrica 2016

Za jazykovú a obsahovú správnosť zodpovedajú autori príspevkov.

OBSAH

PREDHOVOR 4

PEDAGOGIKA 5

MARIAN MAJZLÍK
PEDAGOGICKÉ VEDENIE ŠKOLY A PRÍSTUPY RIADITEĽOV ŠKÔL K VEDENIU PEDAGOGICKÉHO PROCESU 6

MICHAL NOVOCKÝ
DIAGNOSTICKÉ A AKTIVIZUJÚCE DIDAKTICKÉ METÓDY V EXPOZIČNEJ A FIXAČNEJ
ETAPE VYUČOVACEJ HODINY 16

MICHAELA ŠAJGALOVÁ
SPOLUPRÁCA ŠKOLY S ODBORNÍKMI PRI RIEŠENÍ AGRESÍVNEHO SPRÁVANIA ŽIAKOV VOČI UČITEĽOM 33

JANA KOHÚTOVÁ
VIKTIMÁCIA UČITEĽOV ZO STRANY ŽIAKOV V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ 42

ŠTEFAN PETRÍK
POSTOJE VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV K PLATENÝM SEXUÁLNYM SLUŽBÁM
A ÚLOHA BUDÚCICH UČITEĽOV PRI ICH UTVÁRANÍ U ŽIAKOV 50

GABRIELA CITTERBERGOVÁ
ANALÝZA OBSAHOVÉHO ZAMERANIA VOĽNOČASOVÝCH ČINNOSTÍ V ŠKOLSKÝCH KLUBOCH DETÍ 67

JOANNA EVA KRYZA
MERANIE SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ MEDIÁTOROV VO SVETLE EMPIRICKÝCH VÝSKUMOV 79

PREDŠKOLSKÁ A ELEMENTÁRNA PEDAGOGIKA 88

TATIANA HOMOĽOVÁ
VSTUP DIEŤAŤA DO PROSTREDIA ZÁKLADNEJ ŠKOLY A PROCES ADAPTÁCIE 89

BARBORA HOLÁKOVÁ
KYBERŠIKANOVANIE Z POHĽADU UČITEĽA ZÁKLADNEJ ŠKOLY 97

ODBOROVÁ DIDAKTIKA – DIDAKTIKA VÝTVARNÉHO UMENIA 106

MONIKA GARDLÍKOVÁ
NÁVRAT DO DETSTVA V SYMBOLOCH 107

ODBOROVÁ DIDAKTIKA – DIDAKTIKA HUDOBNÉHO UMENIA 113

ANNA BURDOVÁ
ŠKOLSKÉ HUDOBNÉ SÚBORY A ICH MODERNIZÁCIA 114

ZUZANA UHRÍKOVÁ
PIESŇOVÁ TVORBA MIKULÁŠA SCHNEIDRA-TRNAVSKÉHO A JEJ UPLATNENIE V EDUKAČNOM PROCESE 127

AGÁTA KŇAZOVICKÁ
ÚLOHA A VÝZNAM RODINY A ŠKOLY PRI UCHOVÁVANÍ HUDOBNÝCH TRADÍCIÍ SPIŠSKÝCH NEMCOV 141

PREDHOVOR

Podpora a vedecké vedenie doktorandov na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici je aj v roku 2016 podporené Zborníkom vedecko-výskumných prác doktorandov PF UMB. Centrum edukačného výskumu PF UMB sa snaží o podporu vo vedeckej činnosti doktorandov a doktorandiek organizovaním o.i. prednášok o publikačnej stratégii na inštitucionálnej aj osobnej úrovni. Práve z dôvodu podpory a rozvoja vedeckého potenciálu mladých vedeckých pracovníkov, doktorandov nevynímajúc, podalo Centrum edukačného výskumu v spolupráci so školiteľmi a školiteľkami doktorandov projekt v rámci grantovej agentúry KEGA Tvorba modelu doktorandskej školy s akcentom na inovatívne metódy podpory vedecko-výskumných kompetencií (006UMB-4/2017).

Doktorandi v dennej aj v externej forme štúdia prispeli do Zborníka štúdiami, ktoré sú buď teoretickými východiskami alebo už spracovanými výskumnými zisteniami vlastných dizeratných prác. Príspevky významne dokresľujú vedecko-výskumný profil Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici. Publikované práce sa venujú školskému manažmentu, sociálno-patologickým javom, voľno-časovým aktivitám žiakov, problémom súvisiach s profesiou učiteľa. Je potešujúce, že v Zborníku sa objavili aj problémy z oblasti didaktiky umeleckých predmetov – výtvarného aj hudobného umenia.

Do tretieho Zborníka vedecko-výskumných prác doktorandov PF UMB prispelo spolu 13 doktorandov a doktorandiek. Príspevky boli recenzované školiteľmi a školiteľkami doktorandov prevažne z Pedagogickej fakulty UMB, ale aj z externého prostredia a vedecko-výskumnými pracovníčkami Centra edukačného výskumu. Všetkým recenzentom a recenzentkám patrí vďaka za podporu doktorandov a doktorandiek pri tvorbe vedecko-výskumných štúdií, ako aj pri usmerneniach súvisiach s redakčnými prácami.

Petra Fridrichová

PEDAGOGICKÉ VEDY VO VÝSKUMOCH DOKTORANDOV

PEDAGOGIKA

MARIAN MAJZLÍK
PEDAGOGICKÉ VEDENIE ŠKOLY A PRÍSTUPY RIADITEĽOV ŠKÔL K VEDENIU PEDAGOGICKÉHO PROCESU

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra pedagogiky
marianmajzlik@gmail.com

PEDAGOGICKÉ VEDENIE ŠKOLY A PRÍSTUPY RIADITEĽOV ŠKÔL K VEDENIU PEDAGOGICKÉHO PROCESU

MARIAN MAJZLÍK

Abstrakt

Vedenie školy je v súčasnosti jedným z rozhodujúcich faktorov s veľkým vplyvom na kvalitu organizácie výučby, na výsledky žiakov, na celkovú úspešnosť školy. Z uvedeného dôvodu sa v príspevku venujeme práve pedagogickému vedeniu školy, ktoré je súčasťou vedenia školy, ako aj prístupom riaditeľov škôl k vedeniu pedagogického procesu.

Kľúčové slová: pedagogické vedenie školy, rola riaditeľa školy, vedenie, riadenie a správa školy.

Abstract

The school management is currently one of the key factors influencing the quality of the organization of teaching, students´ results and the overall percentage of the school. For this reason, our article focuses on pedagogical leadership, which is part of the school management, as well as the approach of principals towards the leadership of pedagogical process.

Key words: pedagogical leadership, the role of the headteacher, leaderschip, management and governance of schools.

ÚVOD

Podľa mnohých autorov (Leithwood, Fredricks, Marzan, Waters, McNulty a iní) má vedenie školy veľmi významný vplyv na kvalitu organizácie výučby a na výsledky učenia sa žiakov. P. Earley (2012) na základe výskumných štúdií a správ inšpektorov tvrdí, že vedenie školy tvorí kľúčový faktor organizačnej efektivity a je kľúčom k úspechu a zlepšovaniu. Podľa neho je všeobecne známe, že kvalitné vedenie je jednou z rozhodujúcich požiadaviek úspešných škôl, pretože podporuje profesijný rozvoj učiteľov, ktorý má následne významný vplyv na výsledky žiakov.

V súvislosti s pomenovaním činností vedenia školy, ktoré sú spojené s vedením a skvalitňovaním výučby sa stretávame s termínom pedagogické vedenie školy. Toto označenie sa spája s koncepčnými otázkami vyučovania a učenia v škole. V praxi sa stretávame s rôznymi prístupmi riaditeľov škôl k vedeniu pedagogického procesu, s ich rôznymi predstavami o fungovaní školy. Úzko súvisia so schopnosťami riaditeľa, jeho osobnými predispozíciami na rolu lídra. Jeho aktivity smerujú k stanovovaniu dlhodobých vízií, k riešeniu každodenných problémov na ceste k ich dosahovaniu a spadajú pod zákonom stanovenú kontrolu.

Keďže výsledky doteraz zrealizovaných výskumov súvisiacich s pedagogickým vedením školy poukazujú na skutočnosť, že má vplyv na kvalitu výučby a na výsledky učenia sa žiakov, považujeme za prínosné sa uvedenou problematikou v našom príspevku zaoberať.

VEDENIE ŠKOLY

Už v úvode sme poukazovali na skutočnosť, že podľa mnohých autorov má vedenie školy veľmi významný vplyv na kvalitu organizácie výučby a na výsledky učenia sa žiakov, je kľúčovým faktorom organizačnej efektivity a je kľúčom k úspechu a k zlepšovaniu. Podporuje profesijný rozvoj učiteľov, ktorý má následne významný vplyv na výsledky žiakov.

Dobré vedenie K. Leithwood (Leithwood a kol., 2006) nazýva katalyzátorom využívania možností výchovy a vzdelávania, ktoré ponúka súčasná škola. Podobne o význame vedenia pre úspešnosť školy hovorí K. Leithwood (Leithwood a kol., 2008) vo svojej štúdii, kde zosumarizoval sedem zásadných zistení v oblasti vedenia:

1. Vedenie školy sa nachádza v hierarchii vplyvov na učenie sa žiakov na druhom mieste.
2. Takmer všetci úspešní lídri používajú pri vedení podobný repertoár základných techník.
3. Spôsob, akým úspešní lídri používajú jednotlivé techniky, preukazuje ich schopnosť riešiť situácie, v ktorých pracujú.
4. Lídri škôl zlepšujú podmienky výučby zväčša nepriamo, najviac prostredníctvom motivácie zamestnancov, získavaním ich pre spoločné aktivity a vytváraním vhodných pracovných podmienok.
5. Vedenie školy má väčší dosah na žiakov vtedy, keď je distribuované.
6. Niektoré modely vedenia školy sú účinnejšie ako iné.
7. Len málo osobnostných vlastností má výrazný vplyv na efektivitu vedenia.

Preukázali existenciu vzťahu medzi vedením školy a učením sa žiakov. Na uvedený fakt a výsledky, ktoré vyplývajú z výskumov K. Leithwooda a D. Jantziho, realizovaných v rokoch 1997, 1999, 2000, poukazuje aj J. Hloušková (2008).

Existuje veľké množstvo náhľadov na všeobecné otázky vedenia a veľa definícií samotného pojmu vedenie. Ústredným prvkom väčšiny definícií je, že ide o proces úmyselného sociálneho vplyvu na jednu alebo viacero osôb s existujúcou sociálnou štruktúrou a vzťahmi (Yukl, 2008).

Pojem vedenie má širší význam, nespočíva len na jednej osobe, ktorá vedie. Na vedení participuje širší okruh ľudí – riaditelia, zástupcovia riaditeľov, vedúci tímov, učitelia a pod.

V súvislosti s vedením školy sa v teórii a praxi používajú kategórie líder školy a manažér školy, ktoré sa viažu väčšinou na riaditeľa školy. Skôr ako ozrejmíme uvedené pojmy, je podľa I. Trojanovej (2014) nutné uvedomiť si rozdiel medzi funkciou a rolou riaditeľa školy. Riaditeľ školy je funkcia (pracovná pozícia) a v rámci nej je možné vykonávať viacero rolí. Rola je podľa nej množstvo úloh, ktoré riaditeľ vykonáva a patrí medzi ne rola lídra, manažéra a vykonávateľa.

Riaditeľ v rámci roly lídra školy stanovuje spolu s učiteľmi víziu školy a motivuje ostatných spolupracovníkov k jej naplneniu. Medzi jeho ďalšie hlavné aktivity, vyplývajúce z tejto roly, patrí neustálou komunikáciou získavať spätnú väzbu o svojej činnosti, starať sa o rozvoj spolupracovníkov, riešiť konflikty, ktoré v týchto súvislostiach môžu nastať, voliť zodpovedajúci štýl vedenia (Trojanová, 2014).

Riaditeľ v role manažéra školy vykonáva manažérske funkcie – plánovanie, rozhodovanie, organizovanie, výber pracovníkov, kontrola ich práce a pod. Ide o každodennú činnosť riaditeľa, ktorá súvisí s dosahovaním cieľov organizácie.

Poslednou rolou riaditeľa školy je podľa I. Trojanovej (2014) rola vykonávateľa. Je spojená s priamou vyučovacou povinnosťou, čím bezprostredne prispieva k dosahovaniu výsledkov pri napĺňaní školského vzdelávacieho programu. Táto rola má podľa uvedenej autorky špecifiká v tom, že riaditeľ sa „ocitá v roli radového pracovníka (učiteľa) a je vo svojej vedúcej funkcii neobvykle podriadený vedúcemu konkrétneho vzdelávacieho tímu“ (Trojanová, 2014, s. 9 – 10).

Všetky tri spomenuté roly sú podľa I. Trojanovej (2014) nevyhnutné pre uvedomenie si potreby vykonávania rôznych okruhov činností riaditeľa školy ako vedúceho pracovníka a tiež rozdelenie týchto činností do určitých oblastí. Pre bezproblémový chod školy nie je podľa nej možné zanedbať

ani jednu oblasť. V kontexte s oblasťami činností riaditeľa už autorka hovorí o vedení a riadení, nie o lídrovi a o manažérovi. V spojení so školou a v súvislosti s výkonom funkcie riaditeľa ako človeka, ktorý je líder, je v našej odbornej literatúre ustálenejšie spojenie – riaditeľ, ktorý vedie. Podobne je to aj so spojením riaditeľ – manažér a s procesmi, ktoré sa na toto spojenie viažu – hovoríme o procesoch riadenia. Koncept vedenia (riaditeľ ako líder) aj koncept riadenia (riaditeľ ako manažér), ktoré v sebe implikujú roly riaditeľa školy, si následne ešte podrobnejšie priblížime.

Obsah konceptu vedenia bol podľa M. Pola (2007a) súčasťou konceptu riadenia, ktorý zastrešoval všetko, čo sa v škole v súvislosti s jej administratívou dialo. Neskôr došlo k oddeleniu konceptu vedenia a správy.

VEDENIE, RIADENIE A SPRÁVA ŠKOLY

T. Bush (2007) aktivity vedenia spája so zmenou, kým riadenie spája skôr s údržbou, t. j. s operatívou školy a správu so zachovaním účinného a efektívneho organizačného usporiadania. Vedeniu a riadeniu by mala byť pripisovaná rovnaká dôležitosť, čo je podľa T. Busha (2007) predpokladom účinného a efektívneho dosahovania cieľov.

Z českých autorov sa problematike vedenia venuje najmä M. Pol (2007a). Koncept vedenia školy sa aj podľa neho realizuje v úzkej kohézii s konceptom riadenia a správy školy. Procesy vedenia spája so zameraním na strategické záležitosti, vízie, hodnoty, transformáciu, orientáciu na výsledky, ciele a ľudí. Vedenie orientuje smerom do budúcnosti ako „súbor formatívnych aktivít, kde ide vlastne o proces vplyvu, o inšpirovanie, o podporu snáh druhých dosahovať spoločnú víziu, či o priblíženie k nej“ (Pol, 2007a, s. 29). Aktivity vedenia iniciujú nové štruktúry, postupy a ciele. Celá podstata vedenia školy podľa M. Pola spočíva v smerovaní k lepšej kvalite školy.

Riadenie M. Pol (2007a), podobne ako T. Bush (2007), spája s riešením každodenných problémov smerom k operatívnym riešeniam, k udržiavaniu dohodnutých organizačných štruktúr a systémov. Bezproblémové fungovanie štruktúr a systémov je znakom dobrého riadenia. Riadenie je teda každodennou prácou v škole pri dosahovaní vízie (strategické ciele, úlohy a pod.).

Aktivity vedenia a riadenia v praxi môžeme len ťažko oddeľovať. Pokiaľ má škola vedome smerovať k vyššej kvalite, mala by implementovať procesy súvisiace s vedením aj s riadením, pričom tieto procesy sa môžu do značnej miery prekrývať. Každá vízia, ktorá sa spája s procesmi vedenia, zahŕňa v sebe zámer viesť k vyššej kvalite a takýto zámer v sebe obsahuje systematická evalvácia, ktorá sa typicky spája s procesmi riadenia. Z toho logicky vyplýva, že pre dosiahnutie čo najvyššej efektivity škola potrebuje na jednej strane dobré vedenie a na strane druhej dobré riadenie.

Správu škôl vníma M. Pol (2007a), podobne ako iní autori, v spojení s radami škôl. Chápe ju predovšetkým v otvorení otázky diskusie o základnom smerovaní školy prostredníctvom členov rady školy, t. j. diskusie so zástupcami školskej verejnosti, rodičmi, zriaďovateľom a inými subjektmi. Veľký potenciál rady školy vidí v možnosti ovplyvňovať základné smerovanie školy a vykonávať nad ním dohľad. Podstata celého konceptu správy školy je podľa M. Pola (2007a) v dohľade nad vedením a riadením školy.

Vedenie, riadenie a správu škôl môžeme podľa M. Pola zoradiť do nasledujúceho prehľadu:

- Vedenie školy (School leadership) – teoretickým zázemím je škola ako zvnútra sa rozvíjajúca dynamická jednotka. Základné pojmy sú vízia, rozvoj, stratégie, budúcnosť. Hlavnými aktérmi sú zamestnanci školy a podstatu tvorí vedenie školy smerované k lepšej kvalite.

- Riadenie školy (School management) – teoretickým zázemím je škola ako spoľahlivo fungujúca organizačná jednotka. Základné pojmy sú poriadok, systém, štruktúra, organizácia, dnešok. Hlavnými aktérmi sú prevažne zamestnanci školy. Podstatou procesov riadenia školy je zabezpečovanie podmienok na realizáciu snáh viesť školu smerom k lepšej kvalite.
- Správa školy (School governance) – teoretickým zázemím je škola ako miesto realizácie záujmov širokého spektra skupín ľudí, ktoré pochádzajú prevažne z mimoškolského prostredia. Základné pojmy sú každodenný chod školy a tiež jej strategické smerovanie. Hlavnými aktérmi sú zástupcovia rodičov, ďalších miestnych záujmových skupín a učitelia. Podstatu správy školy tvorí dohľad nad vedením a riadením školy (Pol, 2007b).

PEDAGOGICKÉ VEDENIE ŠKOLY

Pri vymedzovaní pojmu pedagogické vedenie školy nás bude zaujímať odpoveď na otázku – Čo robí vedenie pedagogickým vedením? Pri štúdiu literatúry k danej téme je potrebné poznať anglický ekvivalent termínu pedagogické vedenie. D. Dvořák (2011) pri hľadaní zdrojov a obsahu pojmu pedagogické vedenie školy vniesol do problematiky komplexnejší náhľad. Upozornil, že kým sa M. Sedláček (2011) stotožnil s pojmom instructional leadership, M. Pol (2007a) dáva prednosť termínu educational leadership. Súvislosť s používaním termínov môže byť podľa neho regionálna, s odvolaním sa na G. Southwortha (2002) je instructional leadership severoamerický pojem a britský ekvivalent môže byť educational/pedagogic leadership.

Pri úvahách o typológii členenia vedenia sa v literatúre stretávame s dvomi prístupmi. Jedna skupina autorov, do ktorej patrí napr. T. Bush (2007), dáva vedeniu prívlastky – distribuované, zdieľané, kooperačné, systémové a pod. Každý prívlastok tvorí model vedenia a pedagogické vedenie je jedným z modelov. Druhá skupina autorov pedagogické vedenie školy vymedzuje ako špecifickú časť agendy vedenia školy, ktorá kladie dôraz na procesy učenia.

V oboch prístupoch sa termín instructional leadership používa na zdôraznenie činností vedenia školy, ktoré súvisia s vedením a skvalitňovaním výučby. Pedagogické vedenie školy sa spája s koncepčnými otázkami týkajúcimi sa vyučovania a učenia v škole, pričom sa berie do úvahy aj rozvoj ďalších charakteristík žiakov, ktoré sú spojené s učením a samotný rozvoj školy ako učiacej sa organizácie. Nadnárodné organizácie a zahraniční autori v oblasti pedagogického vedenia vychádzajú zo skutočnosti, že aj napriek zodpovednosti školy za viacero aspektov života detí, hlavnou úlohou pedagogického vedenia je vyučovanie a učenie všetkých žiakov (napr. OECD, T. Bush). Instructional leadership teda popisuje súvislosti medzi vedením školy, učením žiakov a hľadaním vhodného spôsobu ovplyvnenia ostatných aktérov vzdelávania.

V literatúre sa stretávame aj s typológiou, ktorá vychádza z členenia predstáv o mechanizmoch, ktoré sprostredkovávajú pôsobenie vedenia školy na učenie sa žiakov. Toto pôsobenie môže byť priame alebo nepriame.

Priame vedenie vychádza z predpokladu, že riaditeľ má a môže viesť a ovplyvňovať procesy učenia žiakov v triedach, čím ovplyvňuje aj celkové výsledky. V literatúre sa pre prístupy priameho ovplyvňovania výučby vedením školy ustálil pojem instructional leadership, pre modely založené na predstave nepriamych účinkov sa využíva pojem transformujúce vedenie – transfomative leadership.

Podľa autorov, ktorí kritizujú priame vedenie a sú zástancami transformujúceho vedenia, manažment školy ovplyvňuje výsledky žiakov len nepriamo. Svoje pôsobenie môže realizovať „prostredníctvom nastavenia určitých štruktúr a kvalít procesov na úrovni školy ako celku. Vlastné

pedagogické procesy v triedach sú teda naozaj vedené, nie riadené s využitím prostriedkov daných formálnou autoritou“ (Dvořák, 2011, s. 18).

K. Leithwood (Leithwood a kol., 2006) poukazuje na skutočnosť, že vedenie môže ovplyvňovať procesy súvisiace s výučbou priamo i nepriamo. Priamy vplyv sa ľahšie realizuje v menších školách, pretože riaditeľ má možnosť častejšieho kontaktu so žiakmi. Vo väčších školách sa vplyv vedenia sprostredkováva cez iné osoby, čiže je to vplyv nepriamy. Vo svojich výskumoch sa autor zameriava na zistenia, ktoré súvisia s vplyvom vedenia na učiteľov a poukazuje na to, ako sa tento vplyv následne odráža vo výsledkoch práce so žiakmi a ako spätne vplýva na vedenie. Objasňuje, za akých podmienok je pôsobenie viac alebo menej úspešné. Vplyv vedenia na učiteľov môže byť podľa neho taktiež priamy a nepriamy. Pri obidvoch typoch vplyvu je kľúčové vnútorné nastavenie učiteľa na prijatie obsahu pôsobenia vedenia školy a stotožnenie sa s ním. Ide o dobrovoľný akt. Ak ho učiteľ prijme, tak ho pravdepodobne následne uplatní pri práci so žiakmi, ak ho neprijme, tak ho neuplatní.

Za kľúčové aktivity pri priamom vedení sú považované hospitácie, na ne nadväzujúce aktivity profesijného rozvoja učiteľa a monitorovanie vzdelávacích výsledkov žiakov (pomocou testov). Zdôrazňuje sa kladenie vysokých požiadaviek na prácu učiteľa, ako aj na výsledky žiakov. Pri transformujúcom vedení je dôraz kladený na pracovné podmienky učiteľov a vytvorenie klímy, ktorá bude podporovať vyučovanie a učenie žiakov a činnosť pedagogického zboru. Problémom sa javí nájdenie rovnováhy medzi priamym vedením a transformujúcim vedením.

PRÍSTUPY RIADITEĽOV K VEDENIU PEDAGOGICKÉHO PROCESU

Otázkou využitia stratégií v oblasti pedagogického procesu a ich vplyvom na prácu a celý priestor v škole sa zaoberá M. Sedláček (2011). Na základe výsledkov výskumu, ktorý bol realizovaný v rokoch 2004 – 2007, identifikoval tri prístupy riaditeľov – inovátor, pragmatik a maximalista.

Riaditeľ – inovátor sa vyznačuje túžbou poskytnúť žiakom a rodičom čo najlepší produkt, snahou neustále zlepšovať a zdokonaľovať život školy. Robí závažné rozhodnutia, napr. zavádza nový predmet do vyučovania, mení obsah, volí nové metódy výučby v snahe vytvoriť zaujímavú ponuku a dosiahnuť kvalitatívny posun. Hľadanie a riešenie možných rizík, ktoré môžu byť spojené s procesom realizácie navrhovaných postupov (nedostatok finančných prostriedkov a pod.), prichádza na rad neskôr. Najdôležitejší je fakt, či nastáva alebo nenastáva kvalitatívny posun. Pri zavádzaní inovatívnych postupov je dôležitá podpora a vnútorné prijatie zmien členmi pedagogického zboru. Na realizáciu tohto procesu sa využíva stratégia systematickej a cielenej komunikácie realizovanej riaditeľom, zástupcom, prípadne je možné jej delegovanie aj na učiteľa. Snaha o získanie čo najväčšieho počtu ľudí pre prijatie a realizáciu vízie a inovatívnych postupov je dominantným znakom celého prístupu. Ďalšou využívanou stratégiou v uvedenom prístupe sú hospitácie. Tie nemajú len kontrolnú funkciu, ale slúžia ako platforma pre vnútorné učenie sa organizácie.

Pre riaditeľa – pragmatika je vo vedení a riadení školy i vo všetkých oblastiach pedagogického vedenia (vedenie pedagogického zboru, rozvoj kurikula a pod.) typická snaha o eliminovanie rizika. Na rozdiel od predchádzajúceho typu riaditeľa sa nezapája do neoverených projektov a postupov, ktoré by v jeho očiach mohli znamenať ohrozenie vnímania školy verejnosťou. Jeho stratégiou je stratégia bezpečného chodu školy, priebežné riešenie problémov. Riziko je eliminované zameraním pedagogického vedenia školy na kontrolu. Prístup, v ktorom je celé pedagogické vedenie napĺňané kontrolou, je podľa autorov, na ktorých sa odvoláva M. Sedláček (2011), z dlhodobého hľadiska neúspešný. Riaditelia – pragmatici učiteľov väčšinou príliš nezapájajú do riešenia koncepčných

otázok. Zaujímavosťou je, že učitelia sa vo výskume prevažne vyjadrovali, že im tento prístup vyhovuje, aj keď podliehajú častej kontrole a väčšina z nich nie je zapojená do koncepčných otázok. Samotní riaditelia deklarujú snahu vytvárať vhodné podmienky pre pedagogickú prácu učiteľov so zámerom zvyšovať kvalitu.

Posledným typom riaditeľa, ktorý vzišiel z výskumu M. Sedláčka, je riaditeľ – maximalista. Snaží sa nesklamať a dosiahnuť maximum v oblasti pedagogickej práce, a to s ohľadom na imidž školy. Tejto snahe prispôsobuje školský vzdelávací program, ktorý by mal byť podľa neho atraktívny. Uvedomuje si, že dobrý imidž školy pomáhajú budovať učitelia. Pri pedagogickom vedení učiteľov, podobne ako predchádzajúci typ riaditeľa, využíva kontrolu, ktorá je skôr formálna, ako zameraná na výučbu. Formálna je aj komunikácia s učiteľmi. Riaditeľ dáva učiteľom voľnosť pri výbere vyučovacích metód, prostriedkov a foriem. Školu zapája do rôznych atraktívnych projektov, reflektuje na mimoškolskú ponuku, čo má pozitívny dopad na vnímanie školy ako aktívnej – zameranej na zlepšenie imidžu školy.

Vo všetkých troch prístupoch riaditelia za svoju prioritu považujú zodpovednosť za kvalitu školy. Kvalita školy tvorí dôležitý pilier, na ktorom riaditelia všetkých popísaných typov stavali svoje stratégie. Stratégie, ktoré pri pedagogickom vedení využívali, nemali priamy vplyv na učiteľovu prácu v triede (okrem inovátorského prístupu). K priamej intervencii dochádzalo len v situáciách, keď bolo nutné riešiť problém.

Pri skúmaní pedagogického vedenia školy sa ukázalo, že úzko súvisí s riaditeľovou predstavou o fungovaní školy, s jeho schopnosťou realizovať očakávania a jeho osobnými predispozíciami pre rolu lídra. Riaditeľ je veľmi dôležitým determinantom pri kreovaní a realizovaní procesov pedagogického vedenia, ale nie jediným. Je súčasťou kolektívu školy s rôznymi sociálnymi väzbami a tradíciami, s dominantným vplyvom na vedenie. Riaditeľ si môže uzurpovať množstvo kompetencií, prípadne časť z nich deleguje na svojich zástupcov, učiteľov a pod. Veľký vplyv na rozhodovanie riaditeľa majú často práve zástupcovia riaditeľa, ktorí môžu výrazne ovplyvniť smerovanie školy. Do úvahy musíme brať aj široké spektrum ostatných faktorov (personálne obsadenie, vzájomné vzťahy, organizačné zabezpečenie, interné smernice, zriaďovateľ a i.), ktoré sekundárne ovplyvňujú chod školy. Preto aj M. Sedláčkom (2011) popísané a pomenované stratégie a typické znaky riaditeľovho pedagogického vedenia v školách sa budú v mnohom zhodovať, ale pri ich detailnom skúmaní nájdeme rozdiely.

Charakteristické črty úspešných lídrov skúmal aj K. Leithwood (Leithwood a kol., 2006). Úspešní lídri sa podľa neho vyznačujú vysokou všeobecnou inteligenciou, kreativitou, divergentným myslením a metakognitívnymi zručnosťami. Podobne aj W. G. Bennis (2004) poukazuje na súvis medzi príkladným vedením a príkladným, t. j. tvorivým riešením problémov. K. Liethwood (2006) ďalej upriamuje pozornosť na odbornosť lídrov, ktorá je spojená s efektívnym a účinným riešením problémov, so schopnosťou analyzovať a riešiť problémy rýchlo s minimálnymi chybami. Kvalitní lídri disponujú špecifickými znalosťami potrebnými na vyriešenie problémov a zavádzanie inovácií, ktoré súvisia s procesom učenia a vzdelávaním učiteľov. Vyznačujú sa:

- emočnou stabilitou – sú schopní kontrolovať svoje nálady,
- asertivitou, zhovorčivosťou, aktivitou,
- prívetivosťou – sú zdvorilí, dobromyseľní,
- svedomitosťou – sú pracovití, orientovaní na úspech, vytrvalí,
- otvorenosťou voči skúsenosti,
- vysokou motiváciou,

- sociálnou inteligenciou.

Ich rozhodnutia sú determinované ich morálnymi hodnotami. Úspešní riaditelia pritom prejavujú o svojich kolegov záujem, sú empatickí, plnia konkrétne požiadavky učiteľov, zapájajú ostatných do procesov rozhodovania. Niektoré vlastnosti majú pritom na základe výsledkov výskumov vyšší podiel na úspešné pôsobenie lídrov, iné menší (viac K. Leithwood a kol., 2006, s. 67 – 84).

Celkový prístup riaditeľov škôl k vedeniu pedagogického procesu a posudzovanie ich pedagogického vedenia školy teda determinuje veľa faktorov a závisí od okolností, ktoré z nich budeme brať do úvahy. Výskum M. Sedláčka (2011) poukázal na odhodlanie riaditeľov škôl postaviť svoje stratégie na tom, aby ich škola dosahovala vo všetkých nimi vymedzených oblastiach vyššiu kvalitu. Preto by sme nemali zabudnúť na to, že pedagogické vedenie má plniť jednu zo svojich hlavných funkcií – smerovanie k vyššej kvalite.

ZÁVER

Vedenie školy je a zrejme aj zostane jedným z najdôležitejších prvkov v určovaní smerovania školy. Na základe doteraz zrealizovaných výskumov môžeme konštatovať jeho výrazný podiel pri dosahovaní stanovených cieľov školy a zvyšovaní celkovej úspešnosti škôl.

Vedenie školy tvorí širší okruh ľudí, z ktorých väčšinou najdominantnejšie postavenie má riaditeľ školy. V rámci svojej funkcie plní viacero rolí. Ich realizáciou prispieva k bezproblémovému chodu školy. Medzi jeho najdôležitejšie činnosti patria činnosti súvisiace s vedením a riadením školy. Ide o aktivity, ktoré môžeme v praxi len ťažko oddeľovať. Ich zvládnutie je dôležité pre bezproblémové fungovanie štruktúr školy a jej úspešnosť, ako aj pre dobrý obraz školy na verejnosti.

V našom príspevku sme okrem iného odpovedali na otázku – Čo robí vedenie pedagogickým vedením? Väčšina zahraničných autorov zaoberajúcich sa uvedenou problematikou do pojmu pedagogické vedenie školy zahŕňa činnosti vedenia školy, ktoré súvisia s vedením a skvalitňovaním výučby, ďalej s koncepčnými otázkami týkajúcimi sa vyučovania a učenia v škole. Autori vychádzajú zo skutočnosti, že aj napriek zodpovednosti vedenia školy za viacero oblastí jej života, medzi jeho hlavné úlohy patrí zabezpečenie vyučovania a učenia. Vplyv pedagogického vedenia pritom môže byť priamy alebo nepriamy. Vychádza z členenia predstáv o mechanizmoch, ktoré sprostredkovávajú pôsobenie vedenia školy na učenie sa žiakov. Obidva spôsoby vplyvu sú spojené s kľúčovými aktivitami, ktoré sme bližšie popísali. Zároveň podliehajú kritike autorov, ktorí viac alebo menej preferujú jeden zo spôsobov pedagogického vedenia.

Otázkou prístupov riaditeľov k vedeniu pedagogického procesu sme sa zoberali v nasledujúcej časti príspevku. Zamerali sme sa na tri prístupy riaditeľov škôl, ktoré na základe výskumu realizovaného v rokoch 2004 – 2007 v oblasti pedagogického procesu identifikoval M. Sedláček (2011) – inovátor, pragmatik a maximalista. Z výsledkov výskumu vyplýva, že spôsob pedagogického vedenia školy úzko súvisí s riaditeľovou predstavou o fungovaní školy, jeho predispozíciami na rolu lídra a jeho schopnosťami realizovať očakávania. Riaditeľ školy je dôležitým článkom, ktorý tvorí, podmieňuje a realizuje procesy pedagogického vedenia. Svoje stratégie stavia na odhodlaní smerovať školu k vyššej kvalite. Úspešní lídri sa podľa viacerých autorov (K. Leithwood, W. G. Bennis) vyznačujú vlastnosťami, ktoré sme uviedli.

V našom príspevku sme venovali pozornosť aktuálnej téme. To, akým spôsobom je škola vedená a riadená rozhoduje, či bude škola úspešná, či sa bude kvalita školy v jednotlivých

ukazovateľoch zvyšovať a aký bude následne jej obraz na verejnosti. Škola, ktorá má dobré vedenie s dobre nastavenými procesmi, je verejnosťou vnímaná ako škola kvalitná, čo je základným predpokladom pre rozhodnutie rodičov umiestniť dieťa do takejto školy.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

BABIAKOVÁ, S. 2013. *Autoevalvácia školy a učiteľa*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo UMB – Belianum, Pedagogická fakulta, 2013. 189 s. ISBN 978-80-557-0569-9.

BENNIS, W. G. 2004. The seven ages of the leader. *Harvard Business Review*, 2004. 82(I), 46 – 53, 112.

BUSH, T. 2007. *Educational leadership and management: theory, policy, and practice.* [online]. [cit. 2015-12-12]. Dostupné na internete: <http://wrap.warwick.ac.uk/426/1/WRAP_Bush_107_366_1_PB1.pdf.>.

DVOŘÁK, D. 2011. Pedagogické vedení školy: hledání zdrojů a obsahu pojmu. In *Orbis Scholae.* ISSN 1802-4637, 2011, roč. 5, č. 3, s. 9 – 25.

EARLEY, P. 2012. *Standards for school leaders: competency frameworks and their applicabilit.* [online]. [cit. 2015-12-12]. Dostupné na internete: <http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/standards-school-leaders-competency-frameworks-applicability-2012_6.pdf.>.

HLOUŠKOVÁ, L. 2008. *Kultura školy v pedagogických diskurzech*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 106 s. ISBN 978-80-210-4813-3.

KASÁČOVÁ, B. a kol. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2006. 161 s. ISBN 80-8045-431.

KOSOVÁ, B. 2013. Humanistická škola alebo Prečo skutočná humanistická škola nemôže byť individualistická. In *Premeny spoločnosti a perspektívy.* Banská Bystrica: Belianum, 2013. ISBN 978-80-557-0590-3, s. 22-48.

LÁSZLÓ, K. 2009. *Manažment*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2009. 48 s. ISBN 80-8083-240-4.

LÁSZLÓ, K. – OSVALDOVÁ, Z. 2014. *Didaktika*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo UMB – Belianum, Pedagogická fakulta 2014, 162 s. ISBN 978-80-557-0690-0.

LEITHWOOD, K., DAY, CH., SAMMONS, P., HARRIS, A., HOPKINS, D. 2006. *Successful School Leadership: What It Is and How It Influwnces Pupil Learning*. University of Nottingham 2006. ISBN 978-1-84478-922-4.

LEITHWOOD, K., HARRIS, A., HOPKINS, D. 2008. Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 2008, 28.1: 27 – 42. [online]. [cit. 2016-01-02]. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/profile/Alma_Harris/publication/251888122Seven_strong_claims_about_successful_school_leadership/links/0deec5388768e8736d000000.pdf>

OECD. 2009. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. [online]. [cit. 2014-10-11]. Dostupné na internete: <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf.> ISBN 978-92-64-05605-3.

POL, M. 2007a. *Škola v proměnách. 1 vydanie*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.

POL, M. 2007b. Škola vedená, řízená a spravovaná. In *Pedagogika*. ISSN 2336-2189, 2007, roč. LVII, č. 3, s. 213 – 226.

PORUBSKÝ, Š. 2012. *Škola v súčasnom svete. Skrytý obraz budúcnosti.* Banská Bystrica: PF UMB, 2012. 68 s. ISBN 948-80-557-0435-7.

PORUBSKÝ, Š., KOSOVÁ, B., VANČÍKOVÁ, K., BABIAKOVÁ, S. 2013. *Premeny spoločnosti a perspektívy školy*. Banská Bystrica: PF UMB, 2013. 124 s. ISBN 978-80-557-0590-3.

SEDLÁČEK, M. 2011. Pedagogické vedení školy v pojetí ředitelů základních škol. In *Orbis Scholae*. ISSN 1802-4637, 2011, roč. 5, č. 3, s. 27 – 42.

SOUTHWORTH, G. 2002. *Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. School Leadership & Management*, 22(1), 73–91.

TROJANOVÁ, I. 2014. Vedení lidí ve školách a školských zařízeních. Praha: Wolters Kluwer, 2014. 120 s. ISBN 978-80-7478-656-3.

TROJANOVÁ, I. 2014. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních.* Praha: Wolters Kluwer, 2014. 120 s. ISBN 978-80-7478-656-3.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ. – BABICOVÁ, Z. 2012. *Triedny učiteľ a spolupráca školy s rodinou.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2012. 153 s. ISBN 978-80-557-0507-1.

YUKL, G. 2008. *Leadership in Organization.* [online]. [cit. 2015-12-12]. Dostupné na internete: <http://corenet.org.pk/js/Gary-Yukl-Leadership-in-Organizations.pdf>.

Kontaktné údaje
PaedDr. Marian Majzlík
Základná škola, Jilemnického ulica č. 2
Žiar nad Hronom 965 01
marianmajzlik@gmail.com

MICHAL NOVOCKÝ
DIAGNOSTICKÉ A AKTIVIZUJÚCE DIDAKTICKÉ METÓDY V EXPOZIČNEJ A FIXAČNEJ ETAPE VYUČOVACEJ HODINY

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra pedagogiky
michal.novocky@umb.sk

DIAGNOSTICKÉ A AKTIVIZUJÚCE DIDAKTICKÉ METÓDY V EXPOZIČNEJ A FIXAČNEJ ETAPE VYUČOVACEJ HODINY

MICHAL NOVOCKÝ

Abstrakt

Jednou z hlavných požiadaviek na výchovno-vzdelávaciu prácu učiteľa je, aby poznal základné diagnostické a didaktické metódy, vedel ich používať, a tak rozvíjal svoje profesijné kompetencie, ktorých súčasťou je poznávanie ontogenetických špecifík a individuálnych charakteristík žiakov, ich učebných štýlov, sociokultúrneho kontextu ich vývinu, ale aj psychických procesov, ako sú sústredenosť, vnímavosť, pamäť a jednotlivé myšlienkové operácie. Príspevok je v teoretickej časti zameraný na klasifikáciu a vymedzenie diagnostických a aktivizujúcich didaktických metód, determinanty pri ich výbere vo vyučovaní, ako aj ich charakteristiku. Pozornosť sme venovali najmä tým metódam, ktoré sme aj uvádzali učiteľom v dotazníku. Empirická časť príspevku je zameraná na názory učiteľov, aké diagnostické a aktivizujúce didaktické metódy používajú v expozičnej a fixačnej etape vyučovacej hodiny najčastejšie, ako aj na to, aký je ich názor na používanie exploračných metód, sebahodnotenia žiaka a aktivizujúcich didaktických metód vo vyučovaní.

Kľúčové slová: diagnostické metódy, expozičná etapa, fixačná etapa, vyučovacia hodina, aktivizujúce didaktické metódy.

Abstract

One of the main requirements for the educational work of teachers is to know the basic diagnostic and didactic methods, know to use them, and so develop their professional competencies, which include is a recognition ontogenetic circumstances and individual characteristics of pupils and their learning styles, socio-cultural context of their development as well as mental processes such as concentration, perception, memory, and various operations of thought. The paper is in the theoretical part focuses on the definition and classification of diagnostic and activating didactic methods, determinants in their choice of teaching as well as their characteristics. We paid particular attention to those methods that we also reported teachers in the questionnaire. The empirical part of the paper focuses on the views of teachers, what diagnostic and activating didactic methods used in exposure and fusing phase of the lesson most frequently, as well as to what is their attitude towards using exploratory methods, pupil self-assessment and activating didactic methods in teaching.

Key words: diagnostic methods, exposure phase, fusing phase, lesson, activating didactic methods

ÚVOD

Expozičná a fixačná etapa vyučovacej hodiny sú považované za kľúčové, lebo v rámci nich sa realizuje prevažne rekonštrukcia prekonceptov porozumenia javom v novom učive žiakmi, k čomu je nevyhnutné, aby ich učiteľ aktívne zapájal do procesu vyučovania a podnecoval ich zvedavosť. Učiteľovi veľa napovie už samotné pozorovanie, ktoré sa v súčinnosti s ostatnými exploatovanými diagnostickými a aktivizujúcimi didaktickými metódami podieľa na získavaní informácií o žiakových schopnostiach, vedomostiach, zručnostiach, ale jednako o jeho postojoch, na základe ktorých môže usmerňovať ďalšie opatrenia smerom k nemu, a tým sa usilovať o splnenie výchovno-vzdelávacieho cieľa vyučovacej hodiny.

Vo fixačnej etape, ktorá je zameraná prevažne na upevňovanie prezentovaných poznatkov a činností, môže okrem tradičnej katechetickej metódy, založenej na adresovaní otázky žiakovi s jeho následnou odpoveďou, použiť metódu cielených otázok tak, že žiakov rozdelí do skupín a ich úlohou bude, aby sa po prečítaní výroku učiteľom v skupine v priebehu 30 sekúnd navzájom poradili a potom napísali na papier odpoveď áno alebo nie, ktorú ukážu ostatným spolužiakom. Učiteľ môže zo skupiny vybrať žiaka, od ktorého bude požadovať, aby mu odpoveď objasnil (povedal správnu definíciu,

opravil interpretáciu, chápanie určitého pojmu). Popritom môže sledovať aktivitu žiakov (organizačné schopnosti, používanie pamäti, logického či analogického myslenia), ako aj ich sociálne zručnosti (komunikácia, empatia, asertivita).

Pomerne frekventovane používaným je pracovný list s rozličnými typmi úloh a ich náročnosťou, vychádzajúcou z Bloomovej taxonómie kognitívnych operácií, čo je z hľadiska pedagogickej diagnostiky neštandardizovaná podoba didaktického testu. Učiteľ môže vyplnenie pracovného listu skontrolovať spolu so žiakmi buď na ďalšej vyučovacej hodine, alebo hneď, prepojac tak etapu expozície a fixácie učiva za súčasného exploatovania regulácie žiaka (mikrodiagnóza). Hoci môže používať rôzne diagnostické metódy, mal by si uvedomiť, že ich súčasťou by mal byť vždy feedback, ktorý žiaka informuje o tom, na čo má dávať väčší dôraz pri učení, čomu má venovať viac času, na riešenie akých úloh sa má viac zamerať, o akých hodnotách by mal premýšľať a reflektovať ich.

KLASIFIKÁCIA DIAGNOSTICKÝCH METÓD POUŽÍVANÝCH NA VYUČOVACEJ HODINE

Základná klasifikácia diagnostických metód z hľadiska čo zisťujú a ako to zisťujú ostáva prítomná aj v našej klasifikácii, ale budeme ju ešte viac konkretizovať pre jednotlivé etapy vyučovacej hodiny (expozičnú, fixačnú) na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania.

Podľa toho, čo chceme zistiť, môžeme používať nasledovné diagnostické metódy, ktoré sa zameriavajú na poznávanie:

- úrovne vedomostí – školských, všeobecných, špeciálnych,
- úrovne prejavu žiaka – ústna a písomná podoba,
- úrovne správania sa – na vyučovaní, pri učení sa, pri hre,
- úrovne výsledkov činností – písomná, hudobná, pohybová, pracovná a pod.,
- úrovne zručností – pracovných, sociálnych, záujmových. (Kouteková, 2007).
- úrovne adekvátneho použitia myšlienkových operácií – analýza, syntéza, indukcia, dedukcia, komparácia, generalizácia,
- úrovne tvorivosti žiaka – elaborácia, redefinícia, flexibilita, fluencia, originalita.

Podľa toho, ako chceme získať potrebné informácie o žiakoch, môžeme používať nasledovné diagnostické metódy:

- pozorovanie,
- exploračné metódy (prevažne rozhovor),
- metódy skúšania (ústne, písomné, praktické),
- testy (didaktické, sociometrické),
- metódu analýzy žiackej činnosti a jej produktov,
- kváziexperiment,
- hodnotenie a sebahodnotenie žiaka (Kouteková, 2007).
- *aktivizujúce didaktické metódy* (učiteľ má pomerne široké možnosti ich variovania, pričom ale nesmie zabúdať na to, že len vtedy môže považovať aktivizujúcu didaktickú metódu za diagnostickú, ak získava od žiakov spätnú väzbu o ich potencialitách a vedomostiach. Pri použití brainstormingu sa učiteľ usiluje nielen motivovať žiakov k učeniu riešením určitého problému, ale zároveň zisťuje a zhromažďuje informácie o ich tvorivosti, aktivite alebo tiež o adekvátnosti používania vyšších myšlienkových operácií).

Učiteľ by mal zhromažďovať informácie o žiakoch na základe používania týchto relevantných diagnostických metód na vyučovacej hodine, vychádzajúc z determinantov pri ich selekcii (cieľ vyučovacej hodiny, obsah učiva, potencialita žiaka, možnosti učiteľa, materiálno-technické vybavenie školy) a z ich používania v konkrétnej výchovno-vzdelávacej inštitúcii, a to v škole.

DETERMINANTY OVPLYVŇUJÚCE VÝBER DIAGNOSTICKÝCH A AKTIVIZUJÚCICH DIDAKTICKÝCH METÓD NA NIŽŠOM STUPNI SEKUNDÁRNEHO VZDELÁVANIA

Diagnostické a aktivizujúce didaktické metódy na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania, ich frekvencia používania, samotná exploatácia a druhy budú závisieť od viacerých determinantov, ktoré vedú učiteľa k selekcii tých metód, ktoré sú pre neho a žiakov vhodné, a to z rozličných hľadísk:

a) Cieľ vyučovacej hodiny – učiteľ musí zvoliť takú metódu, aby žiak splnil stanovený a kontrolovateľný výkon v ňom uvedený, a tiež metódu, po realizácii ktorej zistí, či žiak tento cieľ splnil optimálne,
b) obsah učiva – učiteľ musí vedieť, či sa dá učivo naučiť a jeho adekvátne zvládnutie overiť danou metódou,
c) materiálno-technické vybavenie školy – bez neho realizácia metód nie je efektívna,
d) možnosti učiteľa – učiteľ by mal na základe svojich odborných a pedagogicko-psychologických vedomostí v každej vyučovacej situácii vedieť vybrať, ako aj vedieť správne použiť účinnú metódu (Harausová, 2011). Ak k tomu nedochádza, môže to byť spôsobené aj:
   - učiteľovým pohľadom na žiaka len z jednej stránky rozvoja jeho osobnosti (kognitívna stránka),
   - učiteľovým chápaním svojho vyučovacieho predmetu, kde základným cieľom je vždy len cieľ kognitívny, nie psychomotorický a ani afektívny.
e) predpoklady žiakov – úroveň vedomostí a zručností žiakov buď umožní, alebo neumožní pochopiť učivo sprostredkované vybranou metódou a skontrolovať správnosť jeho pochopenia (Harausová, 2011). Patrí tu aj ich správanie, dodržiavanie disciplíny alebo charakterové vlastnosti a temperament.

Učiteľ na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania, v dôsledku vyššie uvedených determinantov selekcie diagnostických a aktivizujúcich didaktických metód, by mal vždy zohľadňovať každý z nich, nielen reflektovať cieľ alebo obsah vyučovacieho predmetu, pretože bez diagnostikovania podmienok vo vyučovacom procese by zámer použitia týchto metód nebol efektívny.

DIAGNOSTICKÉ METÓDY POUŽÍVANÉ NA NIŽŠOM STUPNI SEKUNDÁRNEHO VZDELÁVANIA

Pozorovanie – patrí k najstarším vedeckým i diagnostickým metódam. Medzi jeho základné atribúty možno zaradiť cieľavedomosť, intencionálnosť, plánovitosť a systematickosť. Vo vyučovaní si všímame prevažne psychické prejavy žiaka v najširšom zmysle slova (aktivita, spolupráca žiakov v skupine, špecifiká ich učenia sa a pod.) (Višňovský, 2002).

Pozorovanie má veľký význam v tom, že všetky ostatné diagnostické metódy sú priamo alebo nepriamo závislé na jeho rezultátoch (Timková, 2010).

V školskej praxi sa vyskytuje z hľadiska času najmä krátkodobé pozorovanie, ktoré však môže byť podnetom k pozorovaniu dlhodobému, no je to taktiež pozorovanie orientačné, ktoré sa realizuje

na základe výrazných prejavov žiaka v priebehu vyučovacieho procesu. Z hľadiska organizačných podmienok sa v práci učiteľa stretávame prevažne s pozorovaním voľným, ktoré sa uskutočňuje v prirodzených podmienkach. Učiteľ sleduje prejavy žiakov bez toho, aby niektoré z nich niečím zámerne vyvolával a zasahoval do nich (bližšie pozri Chráska 2007; Mojzíšek 1986). Pozorovanie sme ako jediné v dotazníku učiteľom neuviedli na výber, pretože použitie akýchkoľvek diagnostických a didaktických metód je na ňom založené. Môžeme konštatovať, že je najpoužívanejšou diagnostickou metódou v práci pedagógov.

Rozhovor – je založený na verbálnej komunikácii, kde diagnostik (učiteľ) priamo kladie otázky žiakovi (Petlák, 2004).

Pre rozhovor vo vyučovaní je charakteristická striktná stratégia, ale taktika čiastočne voľnejšia. Je dôležité odlišovať ústne skúšanie a rozhovor.

Ústne skúšanie síce je založené na dialógu (učiteľ a žiak), avšak nie je metódou rozhovoru, pretože je komunikáciou so znakmi kompetetívnosti (súťaže). Rozhovor nie je skúškou. Ich diferencia sa prejavuje v zámere ich použitia, ako aj v štruktúre postupov (Kompolt, 2010).

Neznamená to však, že rozhovor nemôže byť zameraný na poznatky, ktoré si mal žiak osvojiť. Dôležitý je vždy jeho účel.

Adekvátne vedenie rozhovoru vo vyučovaní si vyžaduje splnenie nasledovných podmienok:

- diagnostik má byť schopný citlivo a detailne percipovať správanie žiaka a usilovať sa ho pochopiť,
- má vedieť zvládať problémy, ktoré sa môžu vyskytnúť buď pri rušivých momentoch (reakciách žiakov), alebo pri riešení organizačných problémov,
- má sa vedieť adaptovať rôznym situáciám, ktoré môžu nastať, a udržiavať raport pri rozličných žiakoch,
- mal by vedieť spôsobilo (skúsene) reagovať na predmet rozhovoru a na neočakávané odpovede žiakov,
- má sa usilovať o kontrolu verbálnych a neverbálnych prejavov, pretože svojím správaním môže ovplyvňovať odpovede žiakov (Bortz – Döring, 2006).
- Pri formulácii otázok v rozhovore treba brať do úvahy tieto zásady:
- jednoducho formulovať opytovaciu vetu, vyhýbať sa neznámym termínom a internacionalizmom,
- v otázkach by sa nemali nachádzať polysémantické slová a ich nejasné štruktúrovanie,
- jedna otázka by mala predstavovať jednu vetu, nie viac,
- vyhýbať sa sugestívnym otázka (Trpišovská a kol., 1997).

Rozhovor je založený na subjektívnych výpovediach žiakov. Učiteľ si musí uvedomiť, koho pred sebou má a čo od neho požaduje. Vstupujú do neho neraz faktory ako ontogenetické špecifiká, predchádzajúce skúsenosti, schopnosť zmysluplne vyjadriť svoj názor a postoj k danej problematike.

Kváziexperiment – umožňuje zachytiť (zmyslovo postihnúť) kauzálne vzťahy a zákonitosti edukačného procesu, získať údaje, ktoré tvoria základ pri budovaní pedagogickej teórie. Jeho používaním možno odhaliť aj to, aké faktory majú najväčší vplyv na zmenu v správaní žiakov (Maňák, 1994).

Vo vyučovaní sa môžeme stretnúť predovšetkým s kváziexperimentom, pri ktorom absentuje znáhodňovanie. Školská trieda predstavuje intaktnú skupinu, kde je možné rozhodnúť len o tom, ktorá skupina bude experimentálna a kontrolná. Jeho nevýhodou je to, že nemožno dosiahnuť optimálny stupeň regulácie rušivých vplyvov (Maršálová, 1998).

Napr. Buď sa zmenia učebné výsledky žiakov, keď im učiteľ na konci každej vyučovacej hodiny adresuje pochvalné vety za ich prácu a vyjadrí dôveru v ich úsilie, alebo nie. Nemusí si to všímať len u jedného žiaka, ale spravidla pri viacerých, samozrejme v dlhšom časovom intervale. V dôsledku zmien učebných kvalít žiakov môže hľadať príčinu, ktorá to spôsobila. Nakoniec realizuje kauzálnu analýzu (pýta sa na príčiny, objasňuje dôsledky). Samozrejme nejde o kváziexperiment, aký sa používa v pedagogickom výskume.

Didaktický test – je vopred pripravená, štruktúrovaná, no nielen písomná, ale rovnako ústna a praktická skúška, ktorej obsah pozostáva z príslušného množstva úloh, na ktoré má žiak reagovať špecifickou formou odpovede alebo úkonu (Čajagi, 1983).

V komparácii s ostatnými metódami skúšania žiakov vykazuje určité špecifiká:

- individuálne osobitosti učiteľovho hodnotenia žiakovho výkonu sú spravidla neprítomné,
- vedomosti a zručnosti sú v ňom reprodukované inak ako pri ústnom skúšaní,
- žiadny zo žiakov nie je zvýhodnený, majú rovnaké podmienky, čo zvyšuje možnosť objektívnejšieho sledovania vedomostí, myšlienkových operácií, zručností,
- pomocou neho nemožno zachytiť komplexný prejav školskej spôsobilosti žiakov v danom ročníku (Hrabal st. – Hrabal ml., 2002).

V didaktických testoch by sa mali nachádzať viaceré typy úloh, ktoré sa stávajú prostriedkom k zisťovaniu adekvátnosti používania nižších a vyšších kognitívnych operácií žiakov (nielen reprodukcia osvojených poznatkov), a to:

- alternatívne úlohy (áno – nie, správne – nesprávne),
- úlohy s viacnásobnou voľbou – výber odpovedí, vybavovanie odpovedí a pod.,
- úlohy na priradenie a preradenie,
- úlohy na doplnenie – polootvorená, produkčná, tvorivá úloha,
- úlohy krátkych viet (esejitem) – úloha na interpretáciu, úloha so širokou odpoveďou (Kompolt, 2010).

Každý didaktický test by mal spĺňať požiadavku konzistentnosti (hierarchická stratifikácia učebných cieľov), operacionalizovanosti (definovanie požadovaného žiakovho výkonu) a kontrolovateľnosti (výkon definovať tak, aby sa dalo jasne určiť jeho splnenie) (Kompolt, 2010).

V školskej praxi sa frekventovane používa neštandardizovaný didaktický test, konštruovaný zväčša učiteľmi konkrétnych predmetov, známy ako pracovný list (pracovné listy).

Metódy skúšania žiakov – sú najpoužívanejšími diagnostickými metódami v práci učiteľa. Hovoríme o troch metódach, a to ústnom, písomnou a praktickom skúšaní. Každé skúšanie sa vyznačuje týmito atribútmi:

- je osobitou skupinou metód, ktoré tvoria súčasť učiteľovho vyučovania, no súčasne je takisto metódou pedagogickej diagnostiky,
- legitímna charakteristika hovorí, že sú to učebné úlohy (majú aspoň aproximatívne stanovený operačný rozsah),
- je to špecifický typ komunikácie vo vyučovaní medzi učiteľom a žiakom,
- slúži na kontrolu vyučovania (verifikáciu širších a užších výchovno-vzdelávacích cieľov) (Kompolt, 2010).

Ústne skúšanie – pre učiteľa predstavuje diagnostickú metódu, ktorá mu umožňuje v krátkom čase a flexibilne vyskúšať viac žiakov, no zároveň poznať ich verbálny prejav a myslenie (Krelová, 2005). Učiteľ by však nemal zabúdať, že pri takomto type skúšania je dôležité vyhnúť sa chybám

diagnostikovania vedomostí a zručností žiaka (haló efekt, chyba kontrastu, skúšanie ako trest, sympatia a antipatia). Ústne skúšky sa pomerne často konfrontujú s kritikou ich realizácie, pretože neraz pôsobia na žiakov stresujúco a evokujú im pocit kontroly. Doteraz ani neboli vytvorené metodiky skúšania (pri každom učiteľovi sú iné).

Písomné skúšanie – najviac exploatované je na predmetoch, kde ako metóda skúšania zodpovedá povahe jeho obsahu (napr. matematika). Používa sa aj na ostatných predmetoch, lebo práve pomocou neho si možno vytvoriť ucelený obraz o žiakových vedomostiach (tiež len z určitého učiva, tematického celku). Jeho výhodou je, podobne ako pri didaktických testoch, vytvorenie rovnakých podmienok pre všetkých žiakov. Ich učebný produkt sa vyhodnocuje podľa rovnakých noriem, ktoré sú učiteľovi k dispozícii vždy, keď im má argumentovať udelené hodnotenie (Krelová, 2005).

V praxi je frekventovane používaná pojmová mapa. Predstavuje hierarchicky usporiadanú grafickú schému medzi pojmami so širším a užším obsahom. Pojmová mapa sa vyznačuje niekoľkými funkciami pre žiaka: ***organizačná*** (usporiadanie pojmov do štruktúry, utriedenie myšlienok), ***vizualizačná*** (demonštrácia vedomostí, prezentácia spôsobu myslenia), ***auxiliárna*** (je stimulom k tvorbe nápadov), ***inovačná*** (pomáha k tvorbe nových myšlienok), ***objasňujúca*** (vysvetľovanie vzťahov medzi pojmami), ***efektivizačná*** (zvyšuje zmysluplnosť učenia, metakognitívne postupy), ***diagnostická*** (ako žiak porozumel učivu, eliminácia chybných prekonceptov v jeho myslení) (Bendl – Voňková, 2010).

Praktické skúšanie – používa sa vtedy, ak je predmetom záujmu praktická činnosť žiaka (modely, kresby, konštrukcie) a sledovanie vývinu jeho zručností a návykov. Jeho realizácia vyžaduje dlhší čas na prípravu žiaka i učiteľa, ako aj na materiálne podmienky (technické vybavenie školy, učebne) (Krelová, 2005).

Vo vyučovaní má táto metóda nenahraditeľné miesto, pretože na každom vyučovacom predmete máme žiakov, pre ktorých je signifikantné, že vynikajú v jednej oblasti viac ako v druhej (pamäťové učenie im nevyhovuje, ale radi vytvárajú rôzne predmety alebo projekty).

Analýza žiackej činnosti a jej produktov – predmetom jej rozboru sú rozličné písomné práce, výrobky pracovného vyučovania, ale aj referáty, projekty a domáce úlohy. Učiteľ sa môže zamerať na dve stránky pri analýze prác žiaka, a to na obsahovú alebo kvalitatívnu (Petlák, 2004). Okrem toho môžu predmetom jeho záujmu byť parciálne výkony žiaka (ako postupoval pri analýze, porozumel pokynom, interpretoval báseň, vysvetlil prírodovedný zákon atď.) Táto metóda pomáha učiteľovi k tomu, aby si vedel o žiakovi vytvoriť holistický obraz. Na druhej strane je zas žiak hodnotený na základe individuálne vzťahovej normy (sám so sebou v čase – teraz a predtým).

AKTIVIZUJÚCE DIDAKTICKÉ METÓDY POUŽÍVANÉ NA NIŽŠOM STUPNI SEKUNDÁRNEHO VZDELÁVANIA

Existuje veľa definícií didaktických metód. Didaktická metóda je vzor, postup, pravidlo, ktoré reguluje proces práce žiaka a učiteľa (Václavík, 1958). Je to usporiadaný systém aktivít učiteľa a žiaka vo vyučovaní (tiež pri učení), ktorého účelom je dosiahnuť cieľ vyučovania (Maňák, 2003). V

príspevku uvádzame stručnú charakteristiku aktivizujúcich didaktických metód, ktoré môžeme považovať zároveň aj za diagnostické[1].

- autodidaktické metódy – pomerne frekventovane exploatovanou je samostatná práca žiaka s učebnicou. Žiak pracuje vlastným tempom a učiteľ môže jednako túto metódu použiť na rýchlejšie preberanie nového učiva, ak má nižšiu náročnosť (podstatné sú determinanty výberu metód). Učí sa pracovať s knihou, čítať s porozumením, diferencovať základné a doplňujúce informácie, ako aj konspektovať text (László – Škvarková, 2009). Vo vymedzenom čase je sám sebe učiteľom. Tiež môže samostatne pracovať s rozličným materiálom alebo pozorovať procesy a javy v prírode.
- diskusia – na začiatku jej realizácie sa zverejní centrálna myšlienka, ktorú žiaci rozširujú, zaujímajú k nej postoje a hovoria svoje názory. Učiteľ by nemal zabúdať robiť závery z diskusie, keďže sa v nej môže objaviť niekoľko rozličných hodnôt a názorov. Môže tak urobiť po častiach, alebo vo finálnej fáze diskusie (László – Škvarková, 2009). Musí tiež dbať o to, aby sa vyjadrili všetci žiaci k problému a nekopírovali myšlienky spolužiakov.
- brainstorming – každý žiak dostane možnosť vyjadriť sa k stanovenému problému. Ostatní počúvajú, v závere komparujú, hodnotia, pričom nesmú kritizovať. Nie je podmienkou, aby sa vyjadrili všetci. Treba určiť zapisovateľa, ale najdôležitejšie je to, aby išlo o problém. Na tabuli sa má nachádzať opytovacia veta, na ktorú nemožno odpovedať len áno alebo nie, či dokonca povedať už známe definície. Podstatná je kvantita, nie kvalita nápadov. Keďže ide o problém, žiak musí používať vyššie myšlienkové operácie, má niečo elaborovať alebo redefinovať (Kotrba – Lacina, 2007).
- Philips 66 – je to problémová diskusná metóda, kde žiaci riešia problémy rôznej náročnosti. Pracujú v 6-členných skupinách počas 6 minút. Keď uplynie 6 minút, vedúci skupín diskutujú medzi sebou pod dozorom učiteľa. Ostatní žiaci pozorne sledujú diskusiu a učiteľ v závere robí zovšeobecnenia buď sám, alebo v spolupráci so žiakmi. Skupiny žiakov môžu byť heterogénne, ale aj homogénne (László – Škvarková, 2009).
- HOBO metóda – je podobná predchádzajúcej metóde, ale je obohatená o samoštúdium alebo o vysvetľovanie učiteľa. Žiaci dostávajú na výber dva problémy, každý z nich hľadá adekvátnu literatúru, problém konzultuje, výsledky spracúva písomne a učiteľ si ich prevezme. Následne žiakov zas rozdelí, a to do skupín podľa rovnakého problému. Závery spracujú písomne a učiteľovi odovzdajú. Potom opäť diskutujú, ale v pléne. Nakoniec sa robia finálne závery (Borák, 1972).
- inscenačné metódy – sú podobné hrám. Žiaci si osvojujú nejakú rolu, a tým získavajú, a tiež si fixujú nové poznatky (privolanie prvej pomoci, predvádzanie historických postáv). Tieto metódy sú často náročné na čas (Petlák, 2004). Môžu mať podobu štruktúrovanú alebo neštruktúrovanú. V prvom prípade ide o explicitnú preskripciu rolí, kým v druhom prípade len o deskripciu situácie, pričom jej ťažisko je položené na schopnosti a zručnosti žiakov improvizovať (Kotrba – Lacina, 2007). Učiteľ by mal dobre poznať žiakov, ktorým zadáva vybranú rolu.

[1] V najširšom zmysle slova môžeme považovať isté aktivizujúce didaktické metódy za diagnostické. Každá aktivizujúca didaktická metóda, kde dochádza k dialógu medzi učiteľom a žiakom alebo diskusii medzi učiteľom a žiakmi, je súčasne diagnostickou metódou, pretože získavame informácie o tom, čo už žiaci vedia, ako rozumejú učivu, čo im robí výraznejšie problémy, hoci primárna intencia akejkoľvek didaktickej metódy je, aby žiak porozumel učivu a aby bol motivovaný do ďalšej učebnej činnosti.

- metóda cielených otázok – učiteľ dáva žiakom otázky z učiva a ich úlohou je odpovedať len ÁNO alebo NIE. Sú to uzavreté otázky (ale môžu byť aj otvorené). Potrebná je dynamika. Môže od žiakov požadovať, aby odpovedali na otázku širšie (definícia, interpretácia prírodovedného zákona a pod.) (Kotrba – Lacina, 2007). Žiaci môžu byť rozdelení na tímy a súťažiť medzi sebou.
- didaktické hry – ide o činnosti spojené s kompetíciou, čím sa podporuje samostatnosť, tvorivosť, a to tak v myslení, ako i v konaní. Žiaci hru prežívajú emotívne, čím sú viac motivovaní (László – Škvarková, 2009). Rozlišujeme hry neinteraktívne (hráč hrá sám za seba – krížovky, pexeso) a interaktívne (hráči na seba navzájom pôsobia, komunikujú medzi sebou – šach, simulácia historickej bitky a pod.) (Kotrba – Lacina, 2007).
- metóda paradoxov – nejde tu o popieranie známych poznatkov, ale skôr o zamyslenie sa nad tým, čo im v praxi odporuje (Kotrba – Lacina, 2007). Napr. ***Čím má výrobok väčšiu kvalitu, tým rastie pravdepodobnosť, že bude kupovaný.*** *Absolventi vysokých škôl, napriek tomu, že majú dosiahnuté vysokoškolské vzdelanie, majú problém zamestnať sa. Úspešné ukončenie vysokoškolského štúdia im teda nezaručuje, že budú zamestnaný rýchlejšie a na lepších miestach ako absolventi so strednou školou.* Žiak potom uvažuje nad týmto problémom. Treba vymyslieť také paradoxy, ktoré súvisia s preberaným učivom a nie sú náročné.
- metóda čiernej skrinky – v zadaní úlohy absentuje základná časť. Žiakovi sú známe len vstupy a výstupy (Kotrba – Lacina, 2007). Používaná je často v matematike, ale nielen tam (humanitné predmety). Na čierne miesto má žiak doplniť chýbajúcu časť. Napr. 5 + * rovná sa 15.
- metóda incidentu – učiteľ povie žiakom stručnú správu a vyzve ich, aby pomocou otázok na konkrétne osoby v sprostredkovanej situácii získali údaje pre hlbší rozbor, poznanie príčin ich konania. Otázky majú byť určité a s presným cieľom. Pýtanie sa trvá približne 15 minút. Učiteľ pozná daný príbeh detailne a odpovedá na otázky žiakov. Odpovedá iba áno a nie. Po tejto časti nasleduje riešenie problému (Kotrba – Lacina, 2007).

ČIASTKOVÉ VÝSLEDKY VÝSKUMU A ICH ANALÝZA

Cieľ výskumu

Cieľom výskumných úloh bolo zistiť názory učiteľov na to, aké diagnostické a aktivizujúce didaktické metódy používajú na základnej škole v jednotlivých etapách vyučovacej hodiny najčastejšie (expozičná, fixačná) a aký je ich názor na používanie aktivizujúcich didaktických metód, exploračných metód a sebahodnotenia žiaka vo vyučovacom procese. Spolu s tým nás tiež zaujímalo, či učitelia používajú exploračné metódy za účelom zisťovania kvality vyučovacieho procesu. Išlo o regionálny výskum (výskum bol realizovaný v rámci diplomovej práce na PF UMB v Banskej Bystrici pod vedením doc. PaedDr. Márie Koutekovej, Csc. NOVOCKÝ, Michal. 2014. Metódy pedagogickej diagnostiky v práci učiteľa na základnej škole. Diplomová práca 2014). Výsledky výskumu bližšie popisujú Tabuľky 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 a 9.

Výskumná metóda a vyhodnocovanie údajov

Na zber údajov sme použili dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý pozostával prevažne z polouzavretých otázok, ako aj dichotomických otázok a likertovej škály. Prostredníctvom polouzavretých otázok sme získali údaje (názory učiteľov) o tom, aké diagnostické a aktivizujúce didaktické metódy používajú v expozičnej a fixačnej etape vyučovacej hodiny najčastejšie. Metódy, o ktorých sme predpokladali, že budú učiteľom málo známe podľa názvu (aktivizujúce didaktické

metódy ako inscenačná metóda, Phillips 66, HOBO metóda, metóda incidentu, metóda cielených otázok, metóda paradoxov a metóda čiernej skrinky) sme stručne opísali vo vysvetlivkách. Podobne sme tak urobili aj pri diagnostickej metóde kváziexperiment (pretože učitelia túto metódu mohli považovať za didaktickú metódu spojenú s demonštráciou). Pri autodidaktických metódach, písomnom skúšaní a analýze žiackej činnosti a jej produktov mali učitelia v zátvorke vedľa týchto metód podčiarknuť, čo konkrétne používajú (napr. písomné skúšanie – didaktické testy, pracovné listy; autodidaktické metódy – samostatná práca s učebnicou, pozorovanie javov v prírode, práca v laboratóriu; analýza žiackej činnosti a jej produktov – pojmová mapa, projekty, modely, písomné práce, referáty, tvorba poznámok).

Validitu položiek sme zabezpečovali jednak konzultáciou výskumného nástroja s didaktikmi a zrealizovaním pilotáže (10 respondentov). Tá nám súčasne slúžila k pozmeneniu formulácie otázok v dotazníku. Údaje z dotazníkov sme vyhodnocovali prostredníctvom programu EXCEL. Vytvorili sme databázu, kde každá položka (otázka) v dotazníku bola kódovaná príslušným súborom čísiel. Použili sme deskriptívne štatistiky percentá a medián. Údaje sme uvádzali v tabuľkách a pri ich interpretácii sme sa pokúsili aj o kauzálnu analýzu. Z kvalitatívnych metód sme ďalej použili syntézu a generalizáciu.

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku sme zostavili na základe dostupného výberu. Do výskumu sa zapojili učitelia základných škôl (nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania) v okrese Námestovo. Dotazník sme administrovali osobne, a to tak, že sme oslovili riaditeľov škôl, ktorých sme informovali o zámere nášho výskumu. Konštatujeme, že čo sa spolupráce týka, boli ochotní pomôcť nám s administrovaním dotazníkov pre učiteľov. Aby sme aspoň z časti motivovali riaditeľov k administrácii dotazníkov a učiteľov k ich vyplneniu, tak sme im navrhli quid pro quo, čo znamená, že po vyhodnotení získaných údajov a po ich zinterpretovaní, sme riaditeľov škôl a učiteľov, ktorí mali o výsledky výskumu záujem, s týmito výsledkami oboznámili. Zo 75 rozoslaných dotazníkov sa nám vrátilo 60. Návratnosť predstavovala 80 %. Dotazníky boli vyplnené úplne (každá položka). Pri otázkach, kde sme sa učiteľov pýtali na zdôvodnenie (napr. za akým účelom používajú danú aktivizujúcu didaktickú alebo diagnostickú metódu), nám všetci neuviedli vysvetlenie.

Tabuľka 1 Štruktúra výskumného súboru (Zdroj: Michal Novocký, 2014)

Zloženie učiteľov podľa dĺžky praxe	**Učitelia s krátkou praxou (0 – 4 roky)**		**Učitelia s dlhou praxou (5 – 10 rokov)**		**Učitelia s najdlhšou praxou (11 rokov a viac)**		**Spolu**	
	N	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**N**	**%**
Spolu	16	26,67	21	35,00	23	38,33	60	100

Z tabuľky vyplýva, že učiteľov s najdlhšou praxou bolo najviac. Predstavovali 38,33 %. Učitelia s dlhšou praxou predstavovali 35,00 %. Najmenej učiteľov tvorili učitelia s krátkou praxou. Títo učitelia z celkového počtu predstavovali 26,67 %. Faktor dĺžky praxe učiteľov sme uvádzali preto, lebo sme si mysleli, že sa mohla preukázať súvislosť v používaní aktivizujúcich didaktických metód a diagnostických metód vo vyučovacom procese. Učitelia s krátkou praxou (prevažne začínajúci, samostatní) sa mohli konfrontovať s viacerými aktivizujúcimi didaktickými metódami, ktoré aj zvyknú častejšie používať, kým učitelia s dlhšou praxou môžu už mať zaužívané aktivizujúce didaktické

metódy a diagnostické metódy, ktoré používajú, pretože sa preukázala ich efektivita. Výberový súbor nebol reprezentatívny, preto sme výsledky výskumu zovšeobecňovali len vzhľadom na respondentov.

Tabuľka 2 Najčastejšie používané diagnostické metódy v expozičnej etape vyučovacej hodiny (Zdroj: Michal Novocký, 2014)

Diagnostické metódy	N	%
Rozhovor	52	86,67
kváziexperiment	36	60,00
autodidaktické metódy	21	35,00
aktivizujúce didaktické metódy[1]	14	23,33

Relatívna početnosť v Tabuľke 2 presahuje 100%, pretože respondenti uvádzali viac odpovedí. Rozhovor v expozičnej etape používa 86,67% respondentov. Domnievame sa, že učitelia považujú za dôležité komunikovať so žiakom, zapájať ho do vyučovania aktívne, čím ho nielen motivujú, ale aj zvyšujú jeho pozornosť. Učiteľ získava informácie o tom, ktorej časti učiva má venovať viac času, s čím žiaci majú viac a menej problémov. Zisťuje tak, či žiak prejavuje záujem o preberané učivo a čo ho na ňom najviac zaujalo. Prostredníctvom získaných informácií môže vybrať druh skúšania, ktorý by bol pre žiakov adekvátnejší. Žiaci predsa môžu vedieť teóriu veľmi dobre prepojiť s praktickými skúsenosťami.

Dôležité miesto v expozičnej etape má kváziexperiment. Používa ho 60,00% respondentov. V expozičnej etape respondenti skúšajú používať rozličné didaktické metódy s intenciou zlepšenia učebného výkonu žiaka. Experimentujú aj s používaním slovného hodnotenia. Domnievame sa, že učitelia sa usilujú byť na jednej strane kreatívni a na strane druhej chcú docieliť, aby učivo žiakov zaujalo, aby tu bola prítomná spolupráca učiteľa a žiaka. Autodidaktické metódy používa 35,00% respondentov. Myslíme si, že učitelia si uvedomujú dôležitosť samostatnej práce žiakov, čím zároveň poznávajú ich učebné štýly, a môžu im tak pomôcť, aby sa neučili naspamäť. Respondenti najviac uvádzali samostatnú prácu žiaka s učebnicou. Rozličné aktivizujúce didaktické metódy používa 23,33% respondentov. Je to najmä brainstorming a Phillips 66.

Tabuľka 3 Najčastejšie používané diagnostické metódy vo fixačnej etape vyučovacej hodiny (Zdroj: Michal Novocký, 2014)

Diagnostické metódy	N	%
rozhovor	47	78,33
písomné skúšanie	46	76,67
kváziexperiment	35	58,33
analýza žiackej činnosti a jej produktov	22	36,67
sebahodnotenie žiaka	16	26,67

[1] Tieto metódy nám uvádzali v dotazníkoch učitelia. Išlo o polouzavretú otázku, kde v poslednej možnosti mohli sami napísať, aké iné diagnostické metódy používajú v expozičnej etape vyučovacej hodiny. Je zrejmé, že hoci aktivizujúce metódy radíme medzi didaktické metódy, pretože to vyplýva z ich účelu, predsa len ich funkciu neponímame izolovane. Napr. pri použití Phillips 66 sa nielen snažíme prebudovať koncept žiakov o určitých javoch v prírodných alebo humanitných vedách, ale spolu s tým aj zisťujeme, čo vedia, aké názory a postoje majú. Takúto metódu môžeme nazvať i reflexívnou, keďže získavame spätnú väzbu, ktorá nám môže byť nápomocná v tom, akú ďalšiu didaktickú metódu použijeme.

Relatívna početnosť v Tabuľke 3 presahuje 100 %, pretože respondenti uvádzali viac odpovedí. Rozhovor používa 78,33 % respondentov. Myslíme si, že komunikácia obsahu učiva a jeho adekvátneho pochopenia je vo fixačnej etape primárna. Na druhom mieste bolo písomné skúšanie, ktoré používa 76,67 % respondentov. Je potrebné zdôrazniť, že respondenti uvádzali, že tieto diagnostické metódy prepájajú. Používajú najmä pracovné listy, čo nám uviedli 24 z nich. Frekventované používanie pracovných listov je determinované hlavne nespokojnosťou učiteľov s učebnicami, čo uvádzali v dotazníku ako dôvod ich preferencie. Myslíme si, že pracovné listy používajú takisto preto, lebo ponúkajú možnosť rýchleho a efektívneho zopakovania si učiva.

Kváziexperiment je nezanedbateľný, pretože vo fixačnej etape možno používať mnohé didaktické metódy a všímať si ich efektivitu na učebných výsledkoch žiakov. Respondenti nám uvádzali, že experimentujú aj s používaním slovnej pochvaly žiakov, všímajúc si jej efektivitu na ich učebnom výkone a na zmene správania. Kváziexperiment používa 58,33 % respondentov. Myslíme si, že analýzu žiackej činnosti používa 36,67 % respondentov preto, lebo je časove náročná, a je nevyhnutné, aby práce žiaka boli okomentované, aby žiak na nasledujúcu hodinu dostal spätnú väzbu, ako sa môže vyhnúť ďalším chybám pri učení sa. Respondenti najviac uvádzali pojmovú mapu a tvorbu poznámok žiakmi. Sebahodnotenie žiaka by malo byť vždy súčasťou vyučovacieho procesu, pretože tým učitelia podporujú nielen metakognitívne myslenie žiakov, ale zároveň ich vedú k tomu, aby hľadali chyby a nedostatky vo svojich odpovediach alebo činnostiach. Exploatuje ho 26,67 % respondentov.

Tabuľka 4 Najčastejšie používané aktivizujúce didaktické metódy v expozičnej etape vyučovacej hodiny (Zdroj: Michal Novocký, 2014)

Aktivizujúce didaktické metódy	N	%
Brainstorming	31	51,67
Phillips 66	27	45,00
HOBO metóda	23	38,33
metóda čiernej skrinky	11	18,33
Diskusia	6	10,00
metóda paradoxov	5	8,33

Relatívna početnosť v Tabuľke 4 presahuje 100 %, pretože respondenti uvádzali viac odpovedí. O preferencii diskusie a kooperácie žiakov medzi sebou svedčí používanie aktivizujúcich didaktických metód ako brainstorming, Phillips 66 a HOBO metóda. Určite je potrebné zdôrazniť, že to závisí od vyučovacieho predmetu a náročnosti preberaného učiva. Sme toho názoru, že tieto metódy prechádzajú neraz z etapy do etapy. V expozícii však ide častejšie o to, aby mal žiak vytvorený určitý systém nového učiva.

Metódu čiernej skrinky používa 18,33 % respondentov. Myslíme si, že túto metódu používajú skôr vo fixačnej etape vyučovacej hodiny, pretože tam žiaci frekventovanejšie uplatňujú jednotlivé myšlienkové operácie, ktoré učiteľovi prezrádzajú, či učivu adekvátne pochopili. Zároveň môže zisťovať, či si podstatné pojmy a definície z preberaného učiva zapamätali. Diskusiu používa 10,00 % respondentov. Príčinou môže byť časová náročnosť a splnenie zásady, aby sa každý žiak v triede zapojil, vyjadril sa, navrhol riešenie a na konci vyučovacej hodiny uviedol generalizované závery. Metódu paradoxov používa len 8,33 % respondentov. Treba brať do úvahy, že tvorenie paradoxov je časovo náročné. Na údaje v tabuľke mala zrejme vplyv dĺžka praxe učiteľov, ako aj to, aký predmet vyučujú. Posledné 3 metódy v tabuľke používajú v expozičnej etape učitelia s krátkou a dlhšou

praxou. Diskusiu a metódu paradoxov uvádzali len učitelia s humanitnými predmetmi (dejepis, občianska náuka, etika).

Tabuľka 5 Najčastejšie používané aktivizujúce didaktické metódy vo fixačnej etape vyučovacej hodiny (Zdroj: Michal Novocký, 2014)

Aktivizujúce didaktické metódy	N	%
didaktické hry	37	61,67
inscenačná metóda	35	58,33
metóda cielených otázok	14	23,33
metóda čiernej skrinky	13	21,67

Relatívna početnosť v T5 presahuje 100 %, pretože respondenti uvádzali viac odpovedí. Didaktickú hru preferuje 61,67 % respondentov. Išlo najmä o tajničky, krížovky a pexesá. Sme toho názoru, že sú rovnako, ako aj inscenačné metódy, veľmi efektívne, pretože je dôležité zážitkové učenie sa žiaka a jeho zaujatie nejakou kreatívnou činnosťou. Metódu cielených otázok používa 23,33 % respondentov. Z toho podľa nás vyplýva, že učitelia vo fixácii majú hlavný zámer zistiť, čo si žiak zapamätal a, najmä, či učivu správne porozumel. Jej použitie môžu podľa nás lokalizovať aj do motivačnej etapy vyučovacej hodiny, kde by sa v nasledujúcich etapách tvrdenia áno a nie vyvracali, alebo potvrdzovali. Tým by sa zároveň zmenil účel tejto metódy, pretože by tu nebol jej primárny cieľ fixovať, ale motivovať. Na údaje v tabuľke mohla mať vplyv dĺžka praxe učiteľov, lebo metódu cielených otázok a metódu čiernej skrinky používajú najviac učitelia s krátkou a dlhšou praxou.

Tabuľka 6 Používanie aktivizujúcich didaktických metód vo vyučovacom procese z hľadiska poznania ich metodiky uplatňovania (Zdroj: Michal Novocký, 2014)

Aktivizujúce didaktické metódy sa vo vyučovacom procese používajú menej ako tradičné, pretože učitelia nepoznajú ich metodiku používania.	A 7	B 3	C 5	D 27	E 18	Medián
Koeficient	1	2	3	4	5	
Počet jednotlivých mier násobených koeficientom	7	6	15	108	90	3,76

Legenda: A – úplne súhlasím, B – viac súhlasím ako nesúhlasím, C – neviem sa rozhodnúť, D – viac nesúhlasím ako súhlasím, E – úplne nesúhlasím. Čísla pod písmenami veľkej abecedy vyjadrujú počet odpovedí respondentov na daný výrok, s ktorým mali vyjadriť určitú uvedenú mieru súhlasu.

Medián sa približuje k hodnote 4, čo znamená, že respondenti viac nesúhlasia ako súhlasia s tým, že aktivizujúce didaktické metódy sa vo vyučovacom procese používajú menej ako tradičné, pretože učitelia nepoznajú ich metodiku používania. Sme toho názoru, že učitelia si uvedomujú determinanty pri výbere didaktických metód, no môžu používať aktivizujúce didaktické metódy, na ktoré sú už zvyknutí a ich efektivitu poznajú. Tradičné metódy predstavujú skôr platformu pre osvojenie si učiva žiakmi (pamäť, porozumenie), kým aktivizujúce metódy používajú s intenciou rozvoja vyšších myšlienkových operácií žiakov a ich zručností organizovať prácu v skupine. Vypočítaný medián môže svedčiť podľa nás o tom, že aj tradičná metóda, povedzme rozhovor, môže byť

aktivizujúcou, keď ju učiteľ použije s aktivizujúcim zámerom (napr. elaborácia poznatkov v učive, dopĺňanie učiva o vlastné skúsenosti žiakov, keď učivo nie je náročné a jeho obsah to dovoľuje).

Tabuľka 7 Používanie exploračných metód vo vyučovacom procese (Zdroj: Michal Novocký, 2014)

Skúšanie poskytuje dostatok informácií o efektívnosti edukačnej činnosti učiteľa, preto sa exploračné metódy (dotazník, rozhovor) so žiakmi vo vyučovacom procese používajú zriedka.	A 7	B 28	C 5	D 17	E 3	Medián
Koeficient	1	2	3	4	5	
Počet jednotlivých mier násobených koeficientom	7	56	15	68	15	2,68

Legenda: A – úplne súhlasím, B – viac súhlasím ako nesúhlasím, C – neviem sa rozhodnúť, D – viac nesúhlasím ako súhlasím, E – úplne nesúhlasím. Čísla pod písmenami veľkej abecedy vyjadrujú počet odpovedí respondentov na daný výrok, s ktorým mali vyjadriť určitú uvedenú mieru súhlasu.

Medián sa približuje k hodnote 3, čo znamená, že respondenti sa nevedia rozhodnúť, či skúšanie poskytuje dostatok informácií o efektívnosti edukačnej činnosti učiteľa, a preto sa exploračné metódy dotazník a rozhovor so žiakmi vo vyučovacom procese používajú zriedka. Výsledky z Tabuľky 9 nás však informujú o používaní exploračných metód vo vyučovacom procese za účelom zistenia úrovne kvality vyučovacieho procesu. Preto sa domnievame, že respondenti diagnostické metódy dotazník alebo rozhovor používajú, ale častejšie dávajú prednosť rýchlejšej spätnej väzbe vyplývajúcej z úspešnosti žiaka pri skúšaní. Učitelia majú síce záujem získavať spätnú väzbu, ktorá sa týka ich manažovania vyučovacieho procesu, ale pre nedostatok času sa skôr uchyľujú len k domnienkam zo skúšania. Keď sú žiaci pri skúšaní úspešní, tak to znamená, že úroveň kvality vyučovacieho procesu je optimálna, a keď nie, tak naopak.

Tabuľka 8 Používanie sebahodnotenia žiaka vo vyučovacom procese (Zdroj: Michal Novocký, 2014)

Sebahodnotenie žiaka sa vo vyučovacom procese používa zriedka, pretože žiaci sa nevedia vyjadriť k svojej odpovedi a podceňujú sa.	**A** 2	**B** 6	**C** 10	**D** 20	**E** 22	**Medián**
Koeficient	1	2	3	4	5	
Počet jednotlivých mier násobených koeficientom	2	12	30	80	110	3,9

***Legenda:** A – úplne súhlasím, B – viac súhlasím ako nesúhlasím, C – neviem sa rozhodnúť, D – viac nesúhlasím ako súhlasím, E – úplne nesúhlasím. Čísla pod písmenami veľkej abecedy vyjadrujú počet odpovedí respondentov na daný výrok, s ktorým mali vyjadriť určitú uvedenú mieru súhlasu.*

Medián sa približuje k hodnote 4, čo znamená, že respondenti viac nesúhlasia ako súhlasia s tým, že sebahodnotenie žiaka sa vo vyučovacom procese používa zriedka, pretože žiaci sa nevedia vyjadriť k svojej odpovedi a podceňujú sa. Z tabuľky Tabuľky 3 však vyplýva, že respondenti sebahodnotenie žiaka používajú vo svojej diagnostickej činnosti málo. Môže to byť dôsledkom toho, že v rámci frontálneho ústneho skúšania preverujú vedomosti a zručnosti viacerých žiakov a ku konštruktívnej kritike nedostatkov v ich odpovedi sa už nedostanú pre krátkosť času vyučovacej hodiny. Môže to vypovedať aj o nepravidelnom ústnom a praktickom skúšaní žiakov. Zriedkavé

používanie sebahodnotenia môže byť rovnako ovplyvnené tým, že učitelia vedia, že nesmie byť založené len na vyslovení návrhu klasifikácie žiakom, ale má byť komunikované, zdôvodnené. Potrebné je hľadať nedostatky a navrhnúť opatrenia, aby aktivita žiaka na nasledujúcej hodine spĺňala stanovené kritériá.

Tabuľka 9 Používanie exploračných metód za účelom zistenia úrovne kvality vyučovacieho procesu (Zdroj: Michal Novocký, 2014)

Používanie exploračných metód	**N**	**%**
Áno	36	60,00
Nie	24	40,00
Spolu	60	100

Na základe údajov z Tabuľky 9 konštatujeme, že 60,00 % respondentov používa exploračné diagnostické metódy za účelom zistenia úrovne kvality vyučovacieho procesu. Myslíme si, že nepodceňujú názory žiakov na priebeh vyučovacieho procesu a použité didaktické metódy. Majú záujem získavať spätnú väzbu od žiakov, ktorá sa stáva východiskom pre seberaflexiu, prostredníctvom ktorej môžu korigovať svoju výchovno-vzdelávaciu prácu. Zvyšných 40,00 % respondentov uviedlo, že exploračné diagnostické metódy vo vyučovacom procese nepoužívajú. Z toho 13 respondentov považuje za hlavný dôvod nedostatok času na ich používanie. Domnievame sa však, že ostatní učitelia, ktorí nepoužívajú exploračné metódy, svoj dôvod neuviedli preto, lebo sa spoliehajú skôr na skúšanie žiakov, majúc dobré učebné výsledky, nepotrebujú zisťovať kvalitu úrovne svojej pedagogickej a didaktickej činnosti.

ZÁVER

Vhodne použitá diagnostická metóda pomáha učiteľovi získavať nielen dôležité informácie o jednotlivých zložkách rozvoja osobnosti žiaka, ale je zároveň pre učiteľa prostriedkom k dosiahnutiu cieľa vyučovacej hodiny a čiastkového cieľa jej etapy. Je dôležité, aby učiteľ na akomkoľvek stupni vzdelávania poznal viacero aktivizujúcich didaktických metód. Ich funkciou je predsa aj žiaka perspektívne motivovať, a motivácia v edukácii je jednou z najťažších úloh učiteľov. Učiteľ má zabezpečovať nielen transmis poznatkov a činností žiakom, ale má im rovnako demonštrovať, že predmet, ktorý vyučuje, je zaujímavý, a on počíta s ich aktivitou a nadšením.

Myslíme si, že učitelia majú záujem stanoviť objektívne diagnostické závery, k čomu im pomáha alternácia diagnostických metód a aktivizujúcich didaktických metód. Chcú poznať žiaka po každej stránke rozvoja jeho osobnosti, sústrediť sa aj na vyššie kognitívne aspekty jeho personality (aplikácia, analýza, hodnotiace posúdenie), o čom svedčí aj používanie pracovných listov a autodidaktickej metódy (samostatná práca žiakov s učebnicou).

Zaujímavé je, že analýza žiackej činnosti a jej produktov bola vo fixačnej etape podcenená. Učitelia by mali obzvlášť diagnostikovať učebné zručnosti, manuálne zručnosti a tvorivé prejavy žiakov. V súčasnosti je žiaduce, aby žiak vedel čerpať informácie z rôznych zdrojov, vedel ich vnútorne myšlienkovo spracovať, ako aj použiť pri činnosti. Príčina môže byť v tom, že na fixáciu učiva zostáva učiteľom málo času. Ak ale učivo nie je príliš náročné, prečo radšej nedať väčší priestor fixácii (môžeme povedať tiež aplikácii) ako expozícii.

Každý učiteľ by mal používať sebahodnotenie žiaka, pretože je potrebné, aby žiak vedel kriticky posúdiť nedostatky vo svojej odpovedi a počas aktivity. Autonómne hodnotenie je jedným

z efektívnych prostriedkov sebavýchovy žiaka, čo ale implikuje skutočnosť, že žiak musí mať záujem o to, aby zdokonalil svoje učebné výsledky, zmenil doterajšie návyky alebo svoje správanie v určitých edukačných situáciách. Má sa tiež učiť rešpektovať druhého v komunikácii a dať si poradiť. K tomu žiakov treba rozhodne viesť. Kto uvažuje o svojom myslení a konaní, dokáže sa systematickejšie zdokonaľovať vo vymedzenej oblasti osobnostného rozvoja.

Sme toho názoru, že učitelia by mali používať viaceré aktivizujúce didaktické metódy, pretože okrem motivácie žiakov je rovnako dôležité poznať ich názory, postoje a hodnoty. Môže to svedčiť o tom, že učitelia nepoznajú úplný účel používaných aktivizujúcich metód. Nemusia poznať ich metodiku uplatňovania, čo nám však vypočítaný medián s hodnotou 4, čo je viac nesúhlasím ako súhlasím, nepotvrdil. Vhodná pozitívna motivácia je pre žiakov významným zdrojom (prostriedkom), na jednej strane k lepším učebným výkonom, kým na strane druhej k možnému sebarozvíjaniu. Zaujímavosťou pre nás bolo, že učitelia vôbec nepoužívajú metódu incidentu. Myslíme si, že je náležité zdôrazniť, že práca s aktivizujúcimi didaktickými metódami môže byť pre niektorých učiteľov náročnejšia, no z druhého hľadiska, na základe toho, ako je stanovený výchovno-vzdelávací cieľ, použitie týchto metód podľa nich nie je potrebné, dokonca môžeme konštatovať, že učitelia sa môžu domnievať, že za pomoci týchto metód žiaci stanovený cieľ nesplnia. O ich efektivite nie sú presvedčení.

Učitelia by si mali byť vedomí väčšieho významu používania exploračných diagnostických metód, pretože len skúšanie žiaka, preverovanie jeho vedomostí a zručností nestačí na to, aby zistili, či je úroveň kvality vyučovacieho procesu optimálna. Síce očakávajú spätnú väzbu od žiakov, majú záujem meniť priebeh vyučovacieho procesu a očakávajú participáciu žiaka na týchto zmenách, ale na druhej strane si zrejme uvedomujú, že časová náročnosť ich núti robiť závery z neúplných informácií, ktoré získavajú napríklad na základe skúšania žiakov. Ich učebné výsledky potvrdzujú, alebo nepotvrdzujú kvalitu vyučovacieho procesu. No učiteľ sa môže len domnievať. Rozhovor a dotazník mu dajú konkrétnejšiu a explicitnejšiu spätnú väzbu.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

BENDL, S. – VOŇKOVÁ, H. 2010. Využití pojmových map ve výuce pedagogiky. In *Pedagogická orientace*. ISSN 1211-4669, roč. 20, č. 1, s. 22.

BORÁK, M. 1972. Hobo-metoda a zkušenosti s jejím uplatňováním v praxi. In *Pedagogika.* roč. 22, č. 6, s. 729 – 735.

BORTZ, J. – DÖRING, N. 2006. *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozial-wissensschaftler*. Heidelberg : Springer Verlag, 898 s. ISBN 978-3-540-33305-0.

ČAJAGI, Ľ. 1983. *Objektivizácia zisťovania a hodnotenia vedomostí žiakov didaktickými testami*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, 188 s.

HARAUSOVÁ, H. 2011. *Ako aktivizujúco vyučovať odborné predmety*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 62 s. ISBN 978-80-8052-396-1.

HRABAL, V. st. – HRABAL, V. ml. 2002. *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha : Karolinum, 199 s. ISBN 80-246-0319-5.

CHRÁSKA, M. 2007. *Metódy pedagogického výzkumu*. Praha : Grada Publishing, 265 s. ISBN 978-80-247-13.

KOMPOLT, P. 2010. Didaktický test. In *Pedagogická diagnostika a akčný výskum*. Bratislava : Univerzita Komenského, ISBN 978-80-223-2787-9. s. 114-115.

KOMPOLT, P. 2010. Metódy hodnotenia a skúšania žiakov. In *Pedagogická diagnostika a akčný výskum*. Bratislava : Univerzita Komenského, ISBN 978-80-223-2787-9. s. 173-179.

KOMPOLT, P. 2010. Rozhovor (interview). In *Pedagogická diagnostika a akčný výskum*. Bratislava : Univerzita Komenského, ISBN 978-80-223-2787-9. s. 74-75.

KOTRBA, T. – LACINA, L. 2007. *Praktické využití aktivizačných metód ve výuce*. Brno : Společnost pre odbornou literaturu, 188 s. ISBN 978-80-87029-12-1.

KOUTEKOVÁ, M. 2007. *Základy pedagogickej diagnostiky*. 2. vyd. Banská Bystrica : UMB PF, 120 s. ISBN 978-8083-445-6.

KRELOVÁ, K. 2005. *Pohľad učiteľov na skúšanie a hodnotenie žiakov*. [online]. [citované 10. októbra 2015]. Dostupné na: <https://www.mtf.stuba.sk/docs//internetovy_casopis/ 2005/3/krelova.pdf >.

LÁSZLO, K. – ŠKVARKOVÁ, Z. 2009. *Didaktika*. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 84 s. ISBN 978-80-8083-715-0.

MAŇÁK, J. 1994. *Experiment v pedagogice*. Brno : Moravská zemská knihovna a Pedagogická knihovna, 72 s. ISBN 80-7051-076-5.

MAŇÁK, J. 2003. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 104 s. ISBN 80-210-3123-9.

MARŠÁLOVÁ, L. 1998. Experiment v edukačnom výskume. In. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, ISBN 80-88778-73-5. s. 179-181.

MOJŽÍŠEK, L. 1986. *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha : SPN, 208 s.

NOVOCKÝ, M. 2014. *Metódy pedagogickej diagnostiky na základnej škole (Diplomová práca)*. Banská Bystrica, 90 s.

PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. 2. vyd. Bratislava : IRIS, 311 s. ISBN 80-8901-864-5.

TIMKOVÁ, B. 2010. Metóda pozorovania. In *Pedagogická diagnostika a akčný výskum*. Bratislava : Univerzita Komenského, ISBN 978-80-223-2787-9. s. 50.

TRPIŠOVSKÁ, D. a kol. 1997. *Psychologická diagnostika pro učitele*. Ústí nad Labem : UJEP, 90 s. ISBN 80-704-4159-3.

VÁCLAVÍK, V. 1958. *Vyučovacia hodina : Metodická príručka pre učiteľov*. Bratislava : SPN, 211 s.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ. 2002. *Teória výchovy : vybrané kapitoly*. 2. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 131 s. ISBN 80-8055-718-7.

Kontaktné údaje

PaedDr. Michal Novocký
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
michal.novocky@umb.sk

MICHAELA ŠAJGALOVÁ
SPOLUPRÁCA ŠKOLY S ODBORNÍKMI PRI RIEŠENÍ AGRESÍVNEHO SPRÁVANIA ŽIAKOV VOČI UČITEĽOM

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra pedagogiky
michaela.sajgalova@umb.sk

SPOLUPRÁCA ŠKOLY S ODBORNÍKMI PRI RIEŠENÍ AGRESÍVNEHO SPRÁVANIA ŽIAKOV VOČI UČITEĽOM

MICHAELA ŠAJGALOVÁ

Abstrakt

Agresívne správanie žiakov voči učiteľom je problémovým správaním v prostredí základných škôl s tendenciou prudkého rastu. Je potrebné agresívnemu správaniu žiakov v školách predchádzať, ale aj riešiť ho. Príspevok sa zameriava na spoluprácu s pedagogickými a odbornými zamestnancami v školách, ale aj s odborníkmi z Centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie pri riešení agresívneho správania žiakov voči učiteľom v základných školách v Banskobystrickom a Žilinskom kraji. Výskum sme realizovali v roku 2016 a výskumný súbor tvorilo 232 učiteľov základných škôl, 28 koordinátorov prevencie a odborných zamestnancov v základných školách a 11 odborných zamestnancov Centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Z empirického výskumu vyplýva, že učitelia základných škôl vnímajú spoluprácu s odborníkmi z Centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie pozitívne.

Kľúčové slová: agresívne správanie žiakov, prevencia, riešenie, spolupráca, učiteľ, odborní zamestnanci

Abstract

Aggressive behavior of pupils against teachers is a serious socio-pathological phenomena at primary schools with a tendency to rapid growth. It is necessary to aggressive behavior of pupils in schools deal with, but it is particularly necessary to prevent such behavior. This paper focused on cooperation with teachers and professional staff in schools, as well as with experts from the Centres of Educational and Psychological Counselling and Prevention in dealing with aggressive behavior of pupils to teachers in primary schools in area of Banská Bystrica and Žilina. The research was done in 2016 and the research sample consisted of 232 teachers in primary schools, 28 coordinators of prevention and professional staff in primary schools and 11 professional employees of Centers of Educational and Psychological Counselling and Prevention. Indeed, empirical research shows that primary school teachers perceive collaboration with the Centres of Pedagogical and Psychological Counselling and Prevention positive.

Key words: aggressive behaviour of pupils, solution, cooperation, teacher, proffesional staff

ÚVOD

Agresívne správanie žiakov voči učiteľom v školskom prostredí má v súčasnosti stúpajúcu tendenciu. Je dôležité takémuto správaniu predchádzať, ale ho aj vhodným spôsobom v školskom prostredí riešiť. Pri riešení agresívneho správania žiakov voči učiteľom je potrebná participácia učiteľov, riaditeľov škôl, ale aj koordinátorov prevencie, odborných zamestnancov v základných školách a v Centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

Učiteľ v rámci riešenia agresívneho správania zo strany žiakov spolupracuje v základnej škole najmä s triednym učiteľom a koordinátorom prevencie. Koordinátor prevencie je učiteľom, ktorého určí na báze dobrovoľnosti a záujmu riaditeľ školy na základe jeho kvalifikačných a osobnostných predpokladov.

Pri riešení agresívneho správania žiakov voči učiteľom je dôležitá kooperácia pedagogických zamestnancov s odbornými zamestnancami, medzi ktorých podľa Zákona č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a podľa § 19 zaraďujeme psychológa, školského logopéda, školského psychológa, špeciálneho pedagóga, školského špeciálneho pedagóga, liečebného pedagóga a sociálneho pedagóga. Uvedení odborní zamestnanci sa podľa Zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní podľa §130 zaraďujú medzi ďalšie zložky systému výchovného poradenstva a prevencie. Okrem školského psychológa, špeciálneho pedagóga, liečebného pedagóga

a sociálneho pedagóga sa do zložiek systému výchovného poradenstva a prevencie zaraďuje aj výchovný poradca a koordinátor prevencie.

Koordinátor prevencie a výchovný poradca sú pedagogickými zamestnancami a teda učiteľmi, ktorí nemajú dostatok času popri edukácii žiakov venovať sa prevencii a riešeniu problémového správania a sociálno-patologických javov v školskom prostredí. Z uvedeného dôvodu vyzdvihujeme erudovaného odborníka, akým je sociálny pedagóg, medzi ktorého hlavné činnosti v školách patrí prevencia a riešenie problémového správania a sociálno-patologických javov v školskom prostredí.

Podľa §24 Zákona č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch sociálny pedagóg vykonáva prevenciu, intervenciu a poskytuje poradenstvo najmä deťom a žiakom (najmä ohrozených sociálno-patologickými javmi a pochádzajúcim zo sociálne znevýhodneného prostredia). Plní úlohy sociálnej výchovy, sociálno-pedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálno-pedagogického poradenstva a prevencie sociálno-patologických javov.

Avšak sociálnych pedagógov, ktorí by boli nápomocní pri riešení nielen agresívneho správania žiakov v základných školách je nedostatok. Preto je dôležitá spolupráca škôl aj s inými inštitúciami. Do najčastejšej spolupráce so školami sa dostávajú školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, medzi ktoré sa v intenciách Zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní zaraďujú Centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a Centrá špeciálno-pedagogického poradenstva. Podľa §132 poskytuje Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (ďalej „CPPPaP“) komplexnú psychologickú, špeciálnopedagogickú, diagnostickú, výchovnú, poradenskú a preventívnu starostlivosť deťom (okrem detí so zdravotným postihnutím), najmä v oblasti optimalizácie ich osobnostného, vzdelávacieho a profesijného vývinu, starostlivosti o rozvoj nadania, eliminovania porúch psychického vývinu a porúch správania. Zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom poskytuje poradenské služby. V spolupráci s rodinou, školou a školským zariadením poskytuje preventívnu, výchovnú a psychologickú starostlivosť, najmä v prípadoch výskytu porúch psychického vývinu a porúch správania a výskytu sociálnopatologických javov v populácii detí vo svojej územnej pôsobnosti.

V rámci riešenia agresívneho správania žiakov voči učiteľom spolupracujú školy okrem vyššie uvedených spolupracujú aj s Policajným zborom Slovenskej republiky, Úradom práce sociálnych vecí a rodiny, ale aj so špeciálnymi výchovnými zariadeniami.

METODIKA VÝSKUMU

Agresívnemu správaniu žiakov voči učiteľom a možnostiam prevencie a riešenia je v našej odbornej literatúre doposiaľ venovaná len malá pozornosť oproti zahraničnej. Z uvedeného dôvodu sme v roku 2016 zrealizovali empirický výskum, ktorého výskumným problém tvorili možnosti prevencie a riešenia agresívneho správania žiakov voči učiteľom z pozície pedagogických a odborných zamestnancov vo vybraných základných školách. Jedným z parciálnych cieľom bolo zistiť a analyzovať možnosti spolupráce učiteľov s inými odborníkmi a inštitúciami pri riešení agresívneho správania žiakov voči učiteľom v Banskobystrickom a Žilinskom kraji (z toho základných škôl v meste bolo 7 a v obciach 11).

Zber empirických údajov sme zabezpečili prostredníctvom dotazníka vlastnej konštrukcie, ktorý bol skonštruovaný v troch verziách a to: pre učiteľov II. stupňa základných škôl, pre odborných zamestnancov a koordinátorov prevencie v základných školách a pre odborníkov z Centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

Dotazníky vlastnej konštrukcie tvorili otvorené, polouzatvorené a zatvorené otázky, taktiež škálované otázky a sémantický diferenciál. Obsahovo boli dotazníky zamerané na zber demografických údajov, na výskyt agresívneho správania žiakov voči učiteľom, na formy agresívneho správania vyskytujúceho sa v základných školách, na možné príčiny agresívneho správania, na možnosti prevencie a intervencie agresívneho správania žiakov voči učiteľom, ale aj na možnosti spolupráce medzi základnou školou a inštitúciami.

VÝSKUMNÝ SÚBOR

Zloženie výskumného súboru uvádzame v Tabuľke 1.

Tabuľka 1 Zloženie výskumného súboru

Zloženie výskumného súboru						
Alternatívy	**SPOLU**		**ženy**		**muži**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Učitelia II. stupňa základných škôl	**232**	**100**	194	83,62	38	16,38
Odborní zamestnanci a koordinátori prevencie v základných školách	**27**	**100**	23	85,19	4	14,81
Odborní zamestnanci v CPPPaP	**11**	**100**	10	90,90	1	9,10
SPOLU N	**270**	**100**	**227**	**84,07**	**43**	**15,93**

Najväčší výskumný súbor z celkového počtu respondentov tvorili učitelia II. stupňa základných škôl. Z tabuľky 1 ďalej vyplýva značná feminizácia v oblasti školstva. Z celkového počtu respondentov tvorilo až 84,07% žien a 15,93% mužov. Najmenej sú zastúpení muži pôsobiaci v Centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, kde pôsobí len jeden odborný zamestnanec (9,10%).

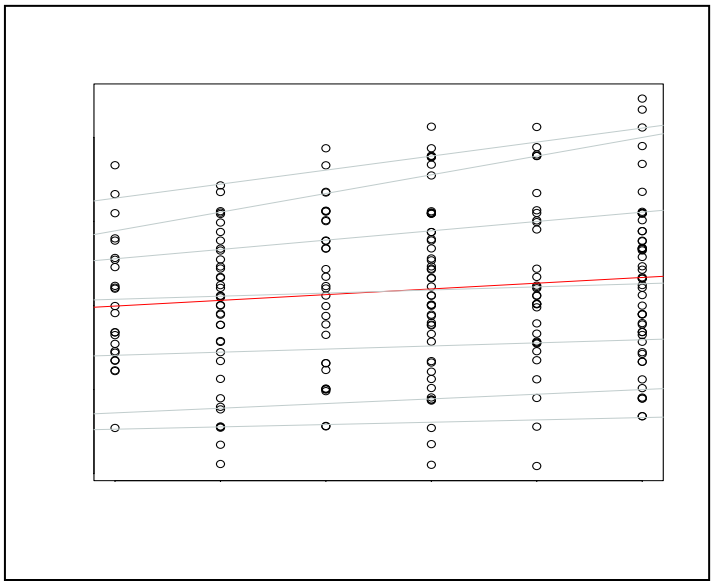
V rámci empirického výskumu sme sa zamerali na možnosti spolupráce uvedených respondentov pri riešení agresívneho správania žiakov voči učiteľom v prostredí základných škôl.

VÝSLEDKY VÝSKUMU

Odvrávanie, zvyšovanie hlasu žiaka voči učiteľovi, či vulgárne nadávanie sú v dnešnej dobe častokrát každodennou súčasťou vyučovacieho procesu v základných školách. Agresívne správanie žiakov voči učiteľom sa v rôznych formách a frekvencii vyskytuje vo všetkých skúmaných základných školách. Z nášho empirického výskumu tiež vyplynulo, že 85% chlapcov v mestských základných školách a 49% chlapcov v obecných základných školách sú aktérmi agresívneho správania voči učiteľom.

Z uvedeného vyplýva, že je potrebné agresívne správanie žiakov v skúmaných základných školách riešiť. Na prvom mieste je spolupráca učiteľa, ktorý sa stal obeťou agresívneho správania voči jeho osobe, s triednym učiteľom a koordinátorom prevencie, prípadne s odborným zamestnancom školy, ak takého škola zamestnáva.

Na obrázku obr. 1 demonštrujeme spoluprácu učiteľov s koordinátormi prevencie a odbornými zamestnancami skúmaných základných škôl na základe dĺžky edukačnej praxe učiteľov.



Obrázok 1 Spolupráca učiteľov s odborníkmi pri výskyte agresívneho správania žiakov voči učiteľom podľa dĺžky praxe učiteľov

Z Obrázka 1 vyplýva, že existuje veľmi slabý trend stúpania a tým aj zhoršenia spolupráce. Zároveň však p-hodnota rovnosti priemerov dĺžky praxe (hodnota 0,0677) na hladine významnosti 0,1 poukazuje na skutočnosť, že pedagógovia s dlhšou edukačnou praxou spolupracujú s odborníkmi menej, ako pedagógovia, ktorí majú kratšiu dĺžku praxe. Quantilová regresia znázorňuje stúpanie spolupráce v kvantiloch. Môžeme konštatovať, že horné kvantily stúpajú rýchlejšie ako spodné, čo naznačuje, že pedagógovia, ktorí od začiatku svojej praxe nevnímajú spoluprácu s odborníkmi pozitívne, tak s pribúdajúcou dĺžkou praxe ich nezáujem o spoluprácu stúpa. Z uvedeného vyplýva, že učitelia, ktorí nespolupracujú s odborníkmi od začiatku svojej edukačnej praxe, s nimi nespolupracujú ani v súčasnosti. Oproti nim, učitelia, ktorí s odborníkmi spolupracovali počas svojej praxe s odborníkmi priemerne, priemerne spolupracujú s odborníkmi aj v súčasnosti.

V rámci riešenia agresívneho správania žiakov voči učiteľom spolupracujú školy s odborníkmi z Centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Najčastejšie spolupracujú so sociálnym pedagógom alebo školským psychológom.

V Tabuľke 2 uvádzame možnosti spolupráce pri riešení agresívneho správania žiakov v skúmaných základných školách respondentov z Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie s pedagógmi a odbornými zamestnancami v základných školách.

Tabuľka 2 Spolupráca odborníkov z CPPPaP so základnými školami

Spolupráca odborníkov z CPPPaP so základnými školami										
Frekvencia		**Riaditeľ a zástupca riaditeľa školy**	**Triedny učiteľ**	**Učiteľ**	**Učiteľ – obeť**	**Koordiná-tor prevencie**	**Výchovný poradca**	**Sociálny pedagóg**	**Školský psychológ**	**Špeciálny pedagóg**
Nikdy	n	2	0	1	3	0	0	1	2	2
	%	18,2	0	9,1	27,3	0	0	9,1	18,2	18,2
Menej často	n	2	0	3	0	0	1	4	4	5
	%	18,2	0	27,3	0	0	9,1	36,4	36,4	45,5

Často	n	0	2	5	2	2	3	1	3	3
	%	0	18,2	45,5	18,2	18,2	27,3	9,1	27,3	27,3
Veľmi často	n	1	3	2	1	2	6	2	2	1
	%	9,1	27,3	18,2	9,1	18,2	54,5	18,2	18,2	9,1
Vždy	n	6	6	0	5	7	1	3	0	0
	%	54,5	54,5	0	45,5	63,6	9,1	27,3	0	0
SPOLU	**N**	**11**	**11**	**11**	**11**	**11**	**11**	**11**	**11**	**11**
	%	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**

Na základe početnosti v Tabuľke 2 konštatujeme, že respondenti za každých okolností pri riešení agresívneho správania žiakov voči učiteľom spolupracujú najviac s koordinátormi prevencie v základných školách, ale aj s riaditeľom alebo zástupcom riaditeľa školy a triednymi učiteľmi.

Menej často však spolupracujú s odbornými zamestnancami školy, čo môžeme považovať za následok nízkeho počtu odborných zamestnancov pôsobiacich v základných školách. Pri výskyte agresívneho správania spolupracujú respondenti z Centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie aj s učiteľom, ktorý sa stal obeťou agresívneho správania.

Jednou z úloh empirického výskumu bolo zistiť, ako vnímajú učitelia „spoluprácu s odborníkmi v Centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie“ z toho dôvodu, že v skúmaných základných školách je nedostatok odborných zamestnancov. Využili sme sémantický diferenciál, ktorý tvorilo 9 škál a každá škála poukazuje na to, ako vnímajú učitelia skúmaných základných škôl spoluprácu s odborníkmi v Centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie v rozmedzí dvoch extrémov.

Na základe priemerov jednotlivých dimenzii za každého respondenta môžeme vyhodnotiť sémantický diferenciál za pomoci priemerných hodnôt jednotlivých dimenzii respondentov v skúmaných základných školách. Dimenzia hodnotenia má priemernú hodnotu 2,98; dimenzia sily má hodnotu 3,16 a dimenzia aktivity 3,10, pričom 1 znamená pozitívne, 7 značí negatívne vnímanie.

Na základe štatistického testovania chceme zistiť, či existuje štatisticky významný rozdiel medzi lokalitou školy a vnímaním spolupráce učiteľov s odbornými zamestnancami v jednotlivých dimenziách. Výsledky štatistického testovania uvádzame v tabuľkách 3, 4 a 5.

Tabuľka 3 Dimenzia hodnotenia (Mann-whitney u-test)

Lokalita školy	**Dimenzia hodnotenia**			
	N	**Priemerné poradie**	**Výsledok testu**	**Asymp. Sig.**
mesto	141	120,31	5878,50	0,28
obec	91	110,60		
SPOLU	232			

Asymp. Sig = hladina významnosti

Na základe Gausovej krivky sa normalita premennej nepotvrdila, preto sme použili neparametrický Mann-whitneyov u-test. Štatistický významný vzťah sa medzi učiteľmi z hľadiska sídla školy a vnímaním ich spolupráce v dimenzii hodnotenia s odbornými zamestnancami nepotvrdil.

Dimenzia hodnotenia je najvýznamnejšou dimenziou. Predstavuje hodnotenie a aký dojem vyvoláva v učiteľoch spolupráca s odbornými zamestnancami v skúmaných základných školách a Centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie z hľadiska lokality školy. Na základe Mann-whitneyovho u-testu a priemernej hodnoty 2,98 môžeme konštatovať, že bez rozdielu, kde sa školy nachádzajú, majú učitelia viac pozitívny dojem ako negatívny zo spolupráce s odbornými

zamestnancami v skúmaných základných školách a Centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

Tabuľka 4 Dimenzia sily (Studentov t-test)

Lokalita školy		Dimenzia sily				
	N	Priemer	Smerodajná odchýlka	t	df	Sig
mesto	141	3,22	0,989	1,268	213,08	0,206
obec	91	3,06	0,842			
SPOLU	232					

t = hodnota Studentovho t-testu, df = stupeň voľnosti, Sig. = hladina významnosti

Na základe Studentovho t-testu sa normalita rozdelenia premennej potvrdila (na základe Gausovej krivky) na hladine významnosti 0,05. Avšak štatisticky významný vzťah sa medzi respondentmi z hľadiska lokality školy a vnímaním ich spolupráce v dimenzii sily s odbornými zamestnancami nepotvrdil.

Dimenzia sily znamená energetický náboj vnímania spolupráce učiteľov s odbornými zamestnancami. Na základe Studentovho t-testu a priemernej hodnoty na škále 3,16 konštatujeme, že z hľadiska sídla školy nie je rozdiel vo vnímaní energetického náboja spolupráce. Priemerná hodnota smeruje bližšie k pozitívnemu energetickému náboju spolupráce respondentov s odbornými zamestnancami v skúmaných základných školách a Centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

Tabuľka 5 Dimenzia aktivity (Studentov t-test)

Lokalita školy		Dimenzia aktivity				
	N	Priemer	Smerodajná odchýlka	t	df	Sig
mesto	141	3,16	1,0680	1,277	214,43	0,203
obec	91	2,99	0,898			
SPOLU	232					

t = hodnota Studentovho t-testu, df = stupeň voľnosti, Sig. = hladina významnosti

Normalita rozdelenia premennej na základe Studentovho t-testu sa potvrdila (hladina významnosti ≤ 0,05). Avšak štatisticky významný vzťah sa medzi učiteľmi z hľadiska lokality školy a vnímaním ich spolupráce v dimenzii aktivity s odbornými zamestnancami nepotvrdil.

Dimenzia aktivity znázorňuje vnímanie spolupráce a zisťuje, či je vyjadrením dynamickej, aktívnej spolupráce alebo pôsobí skôr pasívne. Na základe Studentovho t-testu môžeme konštatovať, že vnímanie spolupráce v dimenzii aktivity a priemernej hodnoty 3,10 a približuje k dynamickému a aktívnemu vnímaniu spolupráce respondentov s odbornými zamestnancami v skúmaných školách a školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie.

DISKUSIA

Z výsledkov empirického výskumu vyplýva, že so všetkými respondentami – odbornými zamestnancami a koordinátormi prevencie spolupracujú učitelia v prípade, že bolo zrealizované alebo zažili prejavy agresívneho správania zo strany žiakov. Najčastejšie uvádzali respondenti nasledovné formy spolupráce s učiteľmi: rozhovor, aktivity na triednických hodinách, individuálne konzultácie s obeťou a agresorom, spolupráca s Centrom pedagogicko-psychologického poradenstva

a prevencie a/alebo Políciou, poradenstvo, prevencia, intervencia, hľadanie riešenia vzniknutej situácie a kazuistika problémového žiaka.

Odborníci z Centier pedagogicko-psychologického poradenstva často spolupracujú s učiteľmi. Podľa E. Guetzloe (2000) by mali učitelia dodržiavať určité pravidlá v prípade, že u žiaka dochádza ku krízovej situácii, aby zabránili správať sa žiakovi agresívne. Odporúča, aby učiteľ ostal pokojný, bol asertívny a direktívny a žiakovi ponechal jeho osobný priestor a nereagoval na jeho slovné urážky.

Na základe štatistického testovania jednotlivých dimenzii sémantického diferenciálu môžeme uviesť, že učitelia v skúmaných základných školách hodnotia celkovú spoluprácu s odborníkmi z Centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie pozitívne.

Z výskumu P. Böhmovej (2011) vyplynulo, že učitelia považujú spoluprácu s odborníkmi z Centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie ako uspokojivú (46 % respondentov) a 22 % respondentov hodnotilo úroveň spolupráce ako veľmi dobrú. Môžeme konštatovať, že v porovnaní s výskumom P. Böhmovej učitelia hodnotia spoluprácu s odborníkmi z Centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie na vyhovujúcej úrovni, ktorá by však mohla byť hlbšia. Spolupráca školy s inými odborníkmi je dôležitá tak pri prevencii, ale aj pri riešení problémového správania a sociálno-patologických javov vyskytujúcich sa v prostredí základných škôl.

ZÁVER

Agresívne správanie žiakov voči učiteľom je závažným problémovým správaním, ktoré je potrebné riešiť a zvyšovať efektivitu jeho riešenia v základných školách. Aj menej závažná forma, ako napríklad odvrávanie žiakov učiteľom môže prerásť do závažnejších foriem problémového správania. Ako uvádza M. Niklová (2015) v školskom prostredí je nutné dôsledne riešiť i menej závažné problémy v správaní žiakov, pretože ich prehliadanie či podceňovanie môže u nich viesť k závažnejším formám nevhodného správania. Dôležitá je tiež spolupráca školy s rodinou, najmä pri prevencii sociálno-patologických javov a riešení prípadných problémov.

Aj napriek tomu, že už existuje odborník, akým je sociálny pedagóg, ktorý môže vykonávať v školskom prostredí prevenciu problémového správania a sociálno-patologických javov, je ich v základných školách nedostatok. Bez spolupráce učiteľov s inými učiteľmi, triednym učiteľom, koordinátorom prevencie, odborným zamestnancom v základnej škole a s odborníkmi z Centrier pdagogicko-psychologického poradenstva a prevencie by nebolo možné vhodným spôsobom riešiť agresívne správanie žiakov voči učiteľom. Každý jeden prípad si vyžaduje individuálny prístup a riešenie. Z uvedeného dôvodu je spolupráca učiteľov so všetkými uvedenými odborníkmi nevyhnutná a učitelia v skúmaných základných školách vnímajú pozitívne.

Spolupráca základných škôl pri riešení agresívneho správania žiakov voči u učiteľom s odborníkmi z Centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie je významná a to nielen v prípade, že základná škola nedisponuje odbornými zamestnancami. Odborný zamestnanec v základných školách realizuje primárnu prevenciu celoplošne v základnej škole. Jeho spolupráca s odborníkmi z Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie je však nevyhnutná pri riešení problémového správania a sociálno-patologických javov v školskom prostredí. V spolupráci s Centrom pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie môžu realizovať v základných škôl prevenciu aj agresívneho správania žiakov voči učiteľom aktívnou a zaujímavou formou, najčastejšie prostredníctvom interaktívnych hier a aktivít, výcvikov a tréningov, ktoré sú pre žiakov omnoho atraktívnejšie ako tradičné formy prevencie (prednášky a besedy).

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

BÖHMOVÁ, P. 2011. *Spolupráca školy s odborníkmi pri realizovaní prevencie sociálnopatologických javov.* 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB. 2011. 116 s. ISBN 978–557–0243–8.

EMMEROVÁ, I. 2011. *Aktuálne otázky prevencie problémového správania u žiakov v školskom prostredí*. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB. 2011. 140 s. ISBN 978–80–557–0212 –4.

EMMEROVÁ, I. 2012. *Preventívna a a sociálno-výchovná práca s problémovými deťmi a mládežou*. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB. 2012. 142 s. ISBN 978–80–557–0463–0.

ERKERT, A. 2011. *Hry pro usměrňování agresivity*. 2. vyd. Praha : Portál. 2011. 96 s. ISBN 978-80-7367-885-2.

FISCHER, S. – ŠKODA, J. 2009. *Sociální patologie*. 1. vyd. Praha : Grada. 2009. 218 s. ISBN 978–80–247–2781–3.

GAJDOŠOVÁ, E. – BOGÁROVÁ, S. 2001. *Problémy žiakov v správaní spojené s agresivitou a šikanovaním v škole*. Bratislava : MPC. 2001. 81 s. ISBN 80-7164-309-2.

GUETZLOE, E. 2000. *Practical strategies for working with students who display aggression and violence*. Dostupné na: <http://www.cyc-net.org/cyc-online/cycol-0306-guetzloe.html>

HRONCOVÁ, J. 1996. *Sociológia výchovy*. Banská Bystrica : PF UMB. 1996. 103 s. ISBN 80-88825-37-7.

LOVAŠ, L. 2010. *Agresia a násilie*. 1. vyd. Bratislava : Ikar. 2010. 197 s. ISBN 978–80–551–1752–2.

MATOUŠEK, O. – MATOUŠEKOVÁ, A. 2011. *Mládež a delikvence*. 3. vyd. Praha : Portál. 2011. 344 s. ISBN 978–80–7367–825–8.

NIKLOVÁ, M. 2015. Školskí sociálni pedagógovia na Slovensku v praxi – ich problémy a špecifiká činností na základe empirických zistení. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (11)*. Banská Bystrica : Belianum. 2015. 300 s. ISBN 978–80–557–0927–7. s. 41 – 57.

ORAVCOVÁ, J. 2004. *Sociálna psychológia*. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB. 2004. 314 s. ISBN 80–8055–980–5.

Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon)

Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch

Kontaktné údaje
Mgr. Michaela Šajgalová
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
michaela.sajgalova@umb.sk

JANA KOHÚTOVÁ
VIKTIMÁCIA UČITEĽOV ZO STRANY ŽIAKOV V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra pedagogiky
jana.ratkovska@gmail.com

VIKTIMÁCIA UČITEĽOV ZO STRANY ŽIAKOV V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

JANA KOHÚTOVÁ

Abstrakt

Autorka sa v príspevku zaoberá agresívnym prejavom, smerovaným zo strany žiaka k učiteľovi. Taktiež popisuje reakciu učiteľov na dané situácie ako na obete násilia. Výskum zameraný na agresívne správanie žiakov voči učiteľom realizovala autorka v roku 2015. Cieľom výskumu bolo zistiť formy agresívneho správania, porovnať ich podľa rokov učiteľskej praxe a určiť najčastejšie miesto útokov. Základný súbor tvorilo 164 učiteľov základných a stredných odborných škôl v Banskobystrickom kraji. Z výsledkov realizovaného výskumu vyplynulo, že priamym účastníkom agresívnej situácie sa stalo 90,30% opýtaných učiteľov. Najčastejšie formy agresívnych útokov voči učiteľom predstavujú prejavy ako neplnenie pokynov, ironické poznámky, či zvýšený hlas voči učiteľovi.

Kľúčové slová: agresívne správanie, učitelia, žiaci, školské prostredie

Abstract

Theauthor in thispaperdealswithaggressiveexpressionsthat are directed by thestudent to theteacher. Italsodescribestheteachers' responses to suchsituations as victims of violence. Research on aggressivebehavior of pupilstowardstheteachersrealizedtheauthor in 2015. Theaim of theresearchwas to determinetheforms of aggressivebehavior, compare by yearteachingpractice and to identifythe most frequent site of attacks. Theresearchgroupconsisted of 164 teachers of primary and secondaryvocationalschools in Banská Bystrica region. Theresults of theresearchshowedthatdirect participant in anaggressivesituation has become 90.30% of surveyedteachers. The most frequentforms of aggressiveattacksagainstteachers as anexpression of deliberateignorance and failure to complywithinstructions, ironiccomments, or raisedvoiceagainsttheteacher.

Keywordsaggressivebehavior, teachers, pupils, schoolenvironment

ÚVOD

V zahraničí sa problematika agresívneho správania žiakov voči učiteľom začala intenzívnejšie skúmať v 90. rokoch 20. storočia (Pervin - Turner, 1998; Terry, 1998). Súčasné výsledky výskumov poukazujú na zvyšujúci sa výskyt daného javu. Problémy vo vzťahu medzi učiteľom a žiakom sa prehlbujú. Takéto správanie môže zasahovať do riadenia triedy, vyučovacieho procesu, či školskej klímy. V našich podmienkach sa o problematiku agresívneho správania venujú viacerí autori zo Slovenska (Emmerová, 2014; Lovaš, 2009; Džuka – Jenčová, 2005; Lednická, 2007), ale aj z Čiech (Tomášek, 2008; Csémy et al., 2014; Klimešová – Tůmová, 2011).

KONCEPTUALIZÁCIA KONŠTRUKTU NÁSILIA VOČI UČITEĽOM

Násilie v školskom prostredí je definované ako multidimenzionálny konštrukt, ktorý zahŕňa agresiu (v niektorých prípadoch vyhrotenú do trestných činov) v školskom prostredí, ktoré zabraňujú rozvoju a učeniu, a tiež ohrozujú školskú klímu (Furlong – Morrison, 2000, s. 71). Medzi prvých výskumníkov v oblasti agresívneho správania žiakov voči učiteľom patria fínski predstavitelia T. Kauppi a M. Pörhöla (2012, s. 1059), ktorí v súčasnosti popisujú predchádzajúce štúdie ako mapovanie problematiky šikanovania učiteľov zo strany žiakov na celom svete. Avšak hlbšie porozumenie tomuto fenoménu, skúseností učiteľov, ich interpretáciou príčin a zvládanie týchto náročných situácii chýba. Napriek tomu C. DeWet (2010, s. 241) v kvalitatívnej štúdii uvádza nasledujúce rizikové faktory vzniku agresívneho správania žiakov voči učiteľom:

Tabuľka 1 Rizikové faktory agresívneho správania žiakov voči učiteľom podľa De Wet (2010, s. 241)

Zdroj rizikových faktorov		Rizikové faktory vzniku a pôsobenia
Na individuálnej úrovni	Žiak	arogantnosť, porušovaniepravidiel, nelojálnosťvoči škole, negatívny postoj ku škole, demografické vplyvy (vek, pohlavie)
	Rodičia	neochota udržať si disciplínu u svojichdetí, apatiavočivzdelaniu, negatívnevzťahy s deťmi a neúctivosť, agresívne postoje vočiučiteľom
	Učitelia	nedisciplinovanosť, tendencia k rýchlemuvyprovokovaniu, zvyčajne sú nepopulárni, demografické vplyvy (vek, pohlavie)
Na inštitucionálnej úrovni	Nedisciplinovanosť na školách a absenciakultúryvyučovania	slabá pracovná etika, vzťahy s kolegami,
	Disciplinárnestratégie	odplata preprísnychučiteľov, absencia konsenzu vychovanosti, ľahkovážnosť etického kódexu, nedostatok podpory obetiam a ichobviňovanie
Na spoločenskej úrovni		nedostatokpozitívnychhodnôt v spoločnosti, ignorovanieautorít

K. Pervin – A. Turner (1998, s. 4) medzi prvými poznamenali, že definovať agresívne správanie žiakov voči učiteľom je zložité, ale napriek tomu, takéto správanie môže zahŕňať:

- dlhodobé, zámerné a hrubé napádanie učiteľa,
- nadávanie a/alebo výsmech,
- zámerné ignorovanie,
- komentáre a poznámky o učiteľovi,
- ničenie učiteľovho majetku.

M. Furlong – G. Morrison (2000, s. 71) popisujú agresívne správanie žiakov voči učiteľom, ktoré môže nadobudnúť podstatu trestného činu. Niektorí autori, ktorí sa venujú agresívnemu správaniu žiakov voči učiteľom používajú pojmy spojené s viktimáciou (Kauppi – Pörhölä, 2012; Türküm, 2011; Tomášek, 2008). „Viktimácia je proces stávania sa obeťou. Podieľa sa na ňom: 1. konanie páchateľa; 2. správanie obete; 3. reakcia sociálneho okolia; 4. spôsob prijatia roly obete“ (Heretik, 2004, s. 307).

Na základe národného prieskumu v amerických školách autori A. G. Dworkin et al. (1988, s. 159-171) opisujú učiteľov ako obete (victims) z emocionálneho a fyzického prenasledovania, ktoré vo svojej práci pociťujú. Autori skúmali koreláciu medzi viktimáciou učiteľov a stresom v profesii učiteľa. Viktimáciu učiteľov zo strany žiakov opisujú aj T. Kauppi – M. Pörhölä (2012, s. 1060), pričom zdôrazňujú rastúci záujem výskumníkov na túto tému v mnohých krajinách.

Učitelia, ktorí sa stretli s agresívnym správaním žiakov voči svojej osobe považuje J. Tomášek (2007, s. 379) za obete agresie v profesii, ktorú vykonávajú a autor opisuje problematiku z kriminologického hľadiska. Agresiu v pracovnom prostredí u učiteľov skúmal aj L. Lovaš (2009, s. 2-6), ktorý učiteľov poňal ako objekt agresie v škole. Učitelia sa najčastejšie zo strany žiakov stretávajú so slovným napádaním, vyhrážaním, ale aj fyzickým ohrozovaním. „Osobnosť sa stáva obeťou, ak je objektívne narušené jej právo a subjektívne je to prežívané s nevôľou, či bolesťou“ (Heretik, 2004, s.

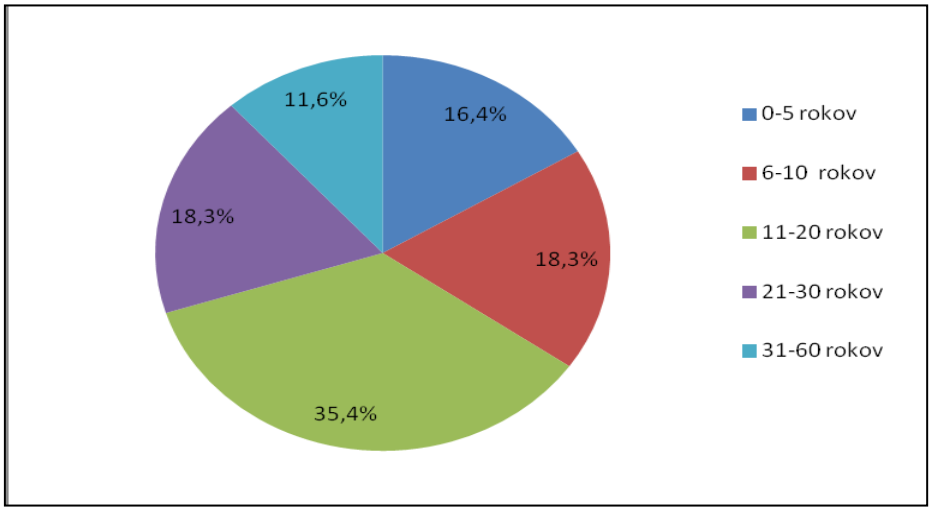
304). T. Kauppi – M. Pörhölä (2012, s. 1063-1604) vo výskume charakterizovali kategórie viktimácie učiteľov na strane študentov, učiteľov a inštitúcie. Učitelia – obete agresívneho správania žiakov boli posudzovaní z hľadiska pohlavia, veku, rokov praxe, učiteľského zamerania a charakteristiky tried, v ktorých najviac pôsobili. M. Klimešová – A. Tůmová (2011, s. 28) na základe názorov odborníkov na problematiku opisujú možné dôvody agresívneho správania na strane učiteľov – nesprávny výchovný štýl učiteľa, jeho komunikáciu so žiakmi, autoritu, prácu so skupinou. Zo strany žiakov uvádzajú ako hlavné dôvody nudu a frustráciu v školskom prostredí.

Pokiaľ opisujeme agresívne správanie žiakov voči učiteľom, môžeme hovoriť o učiteľoch ako obetiach násilia. Viktimáciu učiteľov preto ponímame ako proces, v ktorom dochádza k atakovaniu učiteľa zo strany žiaka, pričom sú ohrozené práva učiteľa.

REALIZÁCIA VÝSKUMU A VÝSKUMNÁ VZORKA

Výskum sme realizovali v roku 2015 prostredníctvom dotazníka, ktorý bol zostrojený autorkou. Výskumný nástroj bol zameraný na vnímanie agresívneho správania žiakov voči učiteľom a ich skúsenosti s daným problémom za posledný školský rok. Dotazník bol anonymný a pozostával z polootvorených a otvorených otázok, bol administrovaný učiteľom 2. stupňa základných škôl a učiteľom stredných odborných škôl poslaný poštou, alebo doručený osobne. Zozbierané údaje boli zadávané do programu Excel, v ktorom sa spracovali odpovede v otvorených položkách a zhotovovali tabuľky a grafy. Numerická databáza sa ďalej vyhodnocovala v štatistickom softvéri SPSS. Prostredníctvom Friedmanovho testu sme vo výskume zoradili formy agresívneho správania a určili miesto útoku. Na porovnanie foriem agresie z hľadiska rokov praxe sme použili Kruskal-Wallisov test.

Vo výskume sa zúčastnilo 117 učiteľov pôsobiacich na 2. stupni základných škôl, čo predstavuje 71,3% respondentov z výskumného súboru učiteľov. Zo stredných odborných škôl sa výskumu zúčastnilo 47 učiteľov, čiže 28,7% z celkového počtu učiteľov, ktorí sa zúčastnili výskumu. Rozdelenie výskumnej vzorky podľa rokov učiteľskej praxe uvádzame v grafe 1.



Graf 1 Charakteristika výskumného súboru z hľadiska dĺžky praxe

VÝSLEDKY VÝSKUMU

Z výskumu vyplynulo, že 90,30% opýtaných učiteľov v Banskobystrickom kraji sa stretlo s agresívnym správaním zo strany žiakov. Zistili sme, že učiteľov, ktorí sa stretli s agresívnym správaním (n=148 respondentov) je oveľa viac ako učiteľov, ktorí sa s agresívnym správaním nestretli (n=16 respondentov). Vo výskume sme sa tiež zamerali na identifikáciu foriem agresívneho správania, pokiaľ sa učitelia stretli s daným javom. Chceli sme vedieť, aké formy respondenti uvádzali najčastejšie a či existuje rozdiel vo formách agresívneho správania z hľadiska rokov učiteľskej praxe. Učitelia mali možnosť označiť viaceré formy. Žiadny učiteľ vo výskume neuviedol fyzické napadnutie zo strany žiakov, ani agresívne správania elektronickou formou. Najčastejšie formy uvádzame v tabuľke 2.

Tabuľka 2 Najčastejšie formy agresívneho správania žiakov voči učiteľom

Formy agresívneho správania	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)	MeanRank
Zámerné ignorovanie a neplnenie pokynov	116	70,7	16,99
Ironické poznámky	84	51,2	14,94
Zvýšený hlas a kričanie po učiteľovi	71	43,3	14,11
Hrubé slovné nadávanie	27	16,5	11,29
Vulgárna gestikulácia	26	15,9	11,23
Úmyselné poškodenie a ničenie majetku v prítomnosti učiteľa	22	13,5	10,97
Urážanie	21	12,8	10,91
Slovné posmievanie	21	12,8	10,91

Z tabuľky vyplýva, že najčastejšia forma agresívneho správania žiakov voči učiteľom je zámerné ignorovanie a neplnenie pokynov, pričom túto formu uviedlo 70,7% učiteľov. Na základe možnosti otvorených otázok vo formách agresívneho správania, učitelia uviedli úplné ignorovanie vyučovacej hodiny. *„Počas celého času sa žiak nezapájal do činnosti, neodpovedal na otázky a nerešpektoval pokyny vyučujúcej."* Vo výsledkoch nášho výskumu uviedlo 51,2% učiteľov, že sa v priebehu posledného školského roka stretli s ironickými poznámky zo strany žiakov. Najčastejšie miesto útokov uvádzali učitelia triedu (70,7%), chodbu (34,8%) a areál školy (20,7%), kde dochádza k agresívnym prejavom. Porovnanie foriem agresívneho správania voči učiteľom na základe rokov praxe sú uvedené v tabuľke 3. Štatisticky významný rozdiel existuje: v hrubom slovnom nadávaní, v poškodzovaní majetku pred učiteľom, vyhrážaním sa a zámerným narušením intímnej zóny.

Tabuľka 3 Rozdiel vo formách agresívneho správania z hľadiska rokov praxe

Formy agresie	P-hodnota (0,05≥)	Priemerná hodnota (MeanRank)				
		0-5 rokov	6-10 rokov	11-20 rokov	21-30 rokov	31-60 rokov
Hrubé slovné nadávanie	0,000	**102,41**	90,87	74,66	77,20	73,32
Úmyselné poškodenie a ničenie majetku v prítomnosti učiteľa	0,034	86,69	85,17	77,16	93,37	71,50
Vyhrážanie sa	0,001	83,07	82,47	77,00	96,13	77,00
Zámerné narúšanie intímnej zóny	0,002	**94,19**	79,00	80,41	79,00	83,32

S hrubým slovným nadávaním a zámerným narúšaním intímnej zóny sa najčastejšie stretávajú učitelia s dĺžkou pedagogickej praxe 0-5 rokov. Výsledky však poukazujú na to, že aj skúsenejší učitelia s 21-30 rokov praxe sa najčastejšie konfrontujú s úmyselným poškodením majetku v ich prítomnosti a vyhrážaním zo strany žiakov.

DISKUSIA

Z empirických výsledkov výskumov viacerých odborníkov vyplýva, že existuje agresívne správanie žiakov voči učiteľom. Autori K. Pervin – A. Turner (1998, s. 5) vo výsledkoch uvádzajú, že vyše 91% učiteľov sa vo svojej učiteľskej kariére stretlo so šikanovaním žiakov voči svojej osobe. V našich podmienkach I. Emmerová (2014, s. 150) výskumne zistila, že iba 32,4% učiteľov základných a stredných škôl v Banskobystrickom kraji sa nestretlo ani s jednou formou agresívneho správania.

V realizovanom výskume sme zistili, že najčastejšiu formu agresívneho správania voči učiteľom označili učitelia ignorovanie. Údaje korešpondujú s výsledkami výskumu K. Pervina – A. Turnera (1998, s. 5),ktorí vo výskume identifikovali slovné napadnutie a ignorovanie (71%) ako najčastejšiu formu agresívneho správania žiakov voči učiteľom a A. Hudecovej (2008, s. 94), ktorá považuje ignorovanie príkazov, čiže odmietanie pokynov a verbálnu agresiu na gymnáziu a strednej priemyselnej škole v Banskej Bystrici za najčastejšiu formu agresie voči učiteľom. V rámci ironických poznámok žiakov voči učiteľom autorka K. Šeďová (2011, s. 53-54) v obsahovej analýze humoru žiakov zameraného voči učiteľom konštatuje, že žiaci môžu prekročiť hranice, čo si môžu zo svojho statusu dovoliť – tým, čo povedia. Tento humor funguje ako chvíľkové osvieženie, často ju vykonávajú tzv. „triedni klauni“, ktorí majú odvahu a sú ochotní byť za to aj potrestaní. Pokiaľ chce žiak dokázať svoj potenciál v akejkoľvek oblasti, môže smerovať svoje názory na učiteľa, v podobe ironických poznámok, aby poukázal na učiteľove nedostatky, ktoré žiak vníma a chce na tento fakt upozorniť.

Zistili sme, že učitelia sa stretávajú s prejavmi agresívneho správania v triede a v priestoroch chodby. J. Tomášek (2008, s. 386) na základe výskumu uvádza, že najčastejšie sa učitelia stretávajú s urážkami a nadávkami zo strany žiakov práve počas vyučovania v triede. Vo výskume, ktorý realizovali K. Pervin – A. Turner (1998, s. 5) učitelia uvádzali miesta, kde sa stali obeťou šikanovania: na vyučovacích hodinách (62%), mimo vyučovacích hodín (32%).

ZÁVERY A ODPORÚČANIA PRE PRAX

Prostredníctvom realizovaného výskumu sme zistili, že agresívne správanie žiakov voči učiteľom sa vyskytuje v školskom prostredí v Banskobystrickom kraji. Najčastejšie formy agresívneho správania žiakov učitelia uvádzali zámerné ignorovanie a neplnenie pokynov. Táto forma môže narušiť priebeh vyučovacej hodiny. Učiteľovi nemusia tieto okolnosti umožniť pracovať so žiakmi podľa predstáv, ktoré si vymedzil vo výchovno-vzdelávacích cieľoch, pretože mu žiak svojim ignorovaním sťažuje priebeh vyučovacej hodiny a práce na hodine. Ironické poznámky boli druhou najčastejšou formou agresie žiakov.Medzi závažnejšie formy agresie považujeme zvýšený hlas po učiteľovi, hrubé slovné nadávanie a vulgárnu gestikuláciu. Z výsledkov vyplýva, že existuje rozdiel agresívneho správania žiakov voči učiteľom na základe rokov pedagogickej praxe.

Keďže cieľom výskumu bolo zmapovať agresívneho správania žiakov voči učiteľom z pohľadu obete v Banskobystrickom kraji, odporúčania by sme adresovali k hlbšiemu skúmaniu problematiky, s využitím kvalitatívnych postupov a zistením príčin tohto javu.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

CSÉMY, L. et al. 2014. *Agresivita dětí ve škole : analýza kontextu prostředníctvím percepce učitele a žáků*. Dostupné na: http://www.cepros.cz/veda-a-vyzkum/agresivita-deti-ve-skole:-analyza-kontextu-prostrednictvim-percepce-ucitele-a-zaku.html

De WET, C. 2010. Victims of Educator – Targeted Bullying: a Qualitative Study. South African. In *Journal of Education*. Vol. 30, ISSN 1433-0237, s. 189-201.

FURLONG, M. – MORRISON, G. 2000. The school in school violence: Definitions and facts. In *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 8, 2000, s. 71-78.

DŽUKA, J. – JENČOVÁ, A. 2005. Prejavy násilia žiakov stredných škôl voči učiteľom – výsledky výskumu. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2005. roč. 14, č. 5, s. 18-21.

DWORKIN, A. G. – HANEY, C. A. – TELSCHOW, R. L. 1988. Fear, victimization, and stress among urban public schol teachers. In *Journal of organizational behavior*. Vol. 9. s. 159-171.

Emmerová, I. 2014. Aggressive Behaviour of Pupils against Teachers – Theoretical Reflection and School Practice. In The New Educational Review. 2014, Vol. 35. No 2. ISSN 1732-6729. s. 147-156.

HERETIK, A. 2004. *Forenzná psychológia pre psychológov, právnikov, lekárov a iné pomáhajúce profesie*. SPN : Prešov, 2004, 376 s. ISBN 80-10-00341-7.

LEDNICKÁ, J. 2007. *Agresívne správanie žiakov voči učiteľom*. RAABE. Dostupné na: www.raabe.sk

LOVAŠ, L. 2009. Učiteľ ako objekt agresie v škole. In *Psychológia v škole. [online]*. Košice : UPJŠ, 2009. [cit. 2016-08-16]. s. 26-31. Dostupné na internete: http://unibook.upjs.sk/image/data/Nahlady/CD_zbornik%20prispevkov-pracovnoodb.%20seminara.pdf

KAUPPI, T. – PÖRHÖLA, M. 2012. School teachers bullied by their students: Teachers' attributions and how they share their experiences. In *Teaching and Teacher Education*. 28, 2012, s. 1059-1068

KLIMEŠOVÁ, M. – TŮMOVÁ, A. 2011. Šikana učitelů : názory vybraných aktérů na příčiny a možná řešení problému agrese žáků základních škol vůči pedagogům. In *e-pedagogium*. Olomouc : PF UP, 2011, ISSN 1213-7499, 2011, s. 20-35.

PERVIN, K. - Turner, A. 1998. A Study of Bullying of Teachers by Pupils in an Inner London School. In *Pastoral Care*, s. 4-10.

ŠEĎOVÁ, K. 2012. Žáci se smějí učitelům: podoby a funkce školního humoru zaměřeného na učitele. In *Pedagogická orientace*. Roč. 22, č. 1, 2012, s. 41-65.

TOMÁŠEK, J. 2008. Učitel jako oběť násilí – poznatky z viktimologického šetření na českých středních školách. In P*edagogika*. roč. LVII, ISSN 0031-3815, s. 379-391.

TÜRKÜM, A. S. 2011. Social supports preferred by the teachers when facing schol violence. In *Children and Youth Services Review*. 33. 2011, s. 644-650.

Kontaktné údaje
Jana Kohútová
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
jana.ratkovska@umb.sk

ŠTEFAN PETRÍK
POSTOJE VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV K PLATENÝM SEXUÁLNYM SLUŽBÁM A ÚLOHA BUDÚCICH UČITEĽOV PRI ICH UTVÁRANÍ U ŽIAKOV

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra pedagogiky
stefan.petrik@umb.sk

POSTOJE VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV K PLATENÝM SEXUÁLNYM SLUŽBÁM A ÚLOHA BUDÚCICH UČITEĽOV PRI ICH UTVÁRANÍ U ŽIAKOV

ŠTEFAN PETRÍK

Abstrakt

Platené sexuálne služby považujeme za jedny z najvýznamnejších sociálno-patologických javov v súčasnosti. Ak chceme proti plateným sexuálnym službám úspešne bojovať, tak je dôležité, tak ako aj v prípade iných sociálno-patologických javov, poznať príčiny ich vzniku. Príspevok sa zameriava na charakteristiku platených sexuálnych služieb, príčiny poskytovania týchto služieb a, v neposlednom rade, aj na možnosti prevencie tohto sociálno-patologického javu. Realizátormi efektívnej prevencie platených sexuálnych služieb by mali byť predovšetkým budúci učitelia, ale pri prevencii môžu byť nápomocní aj budúci právnici, ekonómovia a i. Práve z tohto dôvodu sme sa rozhodli pre výskum postojov študentov Univerzity Mateja Bela k plateným sexuálnym službám. Výskumný súbor tvorilo 234 vysokoškolských študentov UMB, z toho 132 študentov učiteľského zamerania a 102 študentov neučiteľského zamerania.

Kľúčové slová: platené sexuálne služby, príčiny poskytovania platených sexuálnych služieb, možnosti prevencie platených sexuálnych služieb.

Abstract

Paid sexual services are considered one of the most important socio-pathological phenomena today. If we want successfully fight against paid sexual services, so it is important, as well as for other socio-pathological phenomena, to know their causes. This paper focuses on the characteristics of paid sexual services, the cause of providing these services and, not least, also the possibilities of prevention of this socio-pathological phenomenon. Implementer of effective prevention of paid sexual services should be above all future teachers, but for prevention can be of helpful and future lawyers, economists and others. Precisely for this reason we decided to research the attitudes students of Matej Bel University to paid sexual services. The research sample consisted of 234 university students UMB, of whic h 132 students of teacher orientation and 102 students non-teaching orientation.

Key words: paid sexual services, causes of providing paid sexual services, prevention of paid sexual servies.

ÚVOD

V súčasnosti sme v našej spoločnosti svedkami globálnej sexuálnej revolúcie, v ktorej si sexualita vybudovala stabilné miesto v našich každodenných životoch. Umožnilo to vznik a neustále rozširovanie sexuálneho priemyslu, ktorý sa snaží rozprestierať pomocou platených sexuálnych služieb. Spoločnosť platené sexuálne služby vníma rôzne: niektorí ho odsudzujú, niektorí velebia, ale nájdu sa aj takí, ktorí o nich ako keby nevedeli, a preto ich tabuizujú. Jedno je však isté, osoby, ktoré poskytujú sexuálne služby za finančnú alebo inú odmenu, to v oblasti sexuálneho priemyslu nemajú ľahké. Účinnou zbraňou v boji proti plateným sexuálnym službám môžu byť budúci učitelia, ich osobnostné vlastnosti a postoje. Okrem učiteľov by mohli na prevencii platených sexuálnych služieb participovať aj odborný zamestnanci (sociálny pedagóg, školský psychológ), budúci právnici a ekonómovia. Preto sme sa rozhodli v našej práci skúmať ich postoje k jednotlivým oblastiam platených sexuálnych služieb.

PLATENÉ SEXUÁLNE SLUŽBY

Platené sexuálne služby považujeme za sociálno-patologický jav, ktorý má dlhodobú históriu. Sprevádza ľudstvo od svojej nepamäti (existujú dôkazy o prostitučnom správaní medzi opicami), laickou, ale i odbornou verejnosťou je označovaná za najstaršie remeslo. Nachádzame ju prakticky v každej kultúre a, v neposlednom rade, podlieha výrazným premenám. Samotný pojem prostitúcia pochádza zo slova pro satuere (verejne vystavovať, odhaľovať) a v súčasnom ponímaní zahŕňa v sebe: osobu, ktorú za účelom zisku (okrem finančného, môžeme hovoriť aj o inej výhode) ponúka rôzne sexuálne služby s cieľom vzbudiť alebo uspokojiť sexuálnu túžbu príjemcu. Charakteristickým znakom je telesný kontakt bez hlbšieho citového základu medzi poskytovateľom/kou a príjemcom/príjemkyňou, bez ohľadu na čas telesného kontaktu a osobu, ktorú za protislužbu platí. Platené sexuálne služby môžu mať rôzne formy, od najlacnejšej pouličnej alebo diaľničnej prostitúcie, od nákladnejšej bytovej alebo barovej prostitúcie až po "escort service", ktorý predstavuje najluxusnejšiu formu platených sexuálnych služieb.

Najrozšírenejším pojmom v súvislosti s poskytovaním platených sexuálnych služieb je v radách odbornej verejnosti ešte stále pojem prostitúcia. Uznávaný odborník ľudskej sexuality, sexuológ P. Weiss (2008), upozorňuje na to, že by bolo adekvátne pojem prostitúcia nahradiť pojmom sexbiznis, ktorý podľa neho lepšie vystihuje prepojenosť poskytovania platených sexuálnych služieb s ekonomickými vzťahmi jej využívania. Podobný názor zastáva aj B. Havelková (2014), ktorá navrhuje nahradiť pojem prostitúcia pojmami komerčné sexuálne služby, platené sexuálne služby. Ako ďalej uvádza, používaním pojmu prostitút, prostitútka stigmatizujeme a degradujeme osoby pracujúce v sexbiznise. S názormi uvádzaných odborníkov sa stotožňujeme a v našom príspevku sa okrem niektorých výnimiek snažíme o používanie pojmu platené sexuálne služby, osoby pracujúce v sexbiznise.

V súvislosti s platenými sexuálnymi službami musíme zdôrazniť, že sa vždy jedná o výmenný obchod, kde si klient od poskytovateľa kupuje určitú protislužbu. Na obchodný charakter platených sexuálnych služieb poukazuje aj J. Chmelík (2003), ktorý poukazuje na platené sexuálne služby ako na špecifický druh obchodu, v ktorom ide vždy o poskytovanie sexuálnych služieb iným osobám za odmenu, ktorá však nemusí byť v každom prípade finančná. Pod pojmom sexuálne služby si máme predstaviť akýkoľvek spôsob uspokojovania svojho sexuálneho pudu na tele alebo s použitím tela inej osoby.

Aj keď sa o platených sexuálnych službách hovorí predovšetkým ako o najstaršom remesle žien, považujeme za dôležité uviesť, že sexuálne služby za peniaze alebo inú úsluhu poskytujú okrem žien aj muži, deti a transgenderi (transsexuáli a transvestiti). V poslednom storočí sme svedkami výrazného nárastu mužskej prostitúcie, predovšetkým vo forme tzv. "call boys" (mužská varianta call girls), ktorí okrem sexuálnych služieb môžu ponúknuť svojim klientom mužského alebo ženského pohlavia aj reprezentovanie na rôznych spoločenských akciách a udalostiach. V zmysle uvedených skutočností sú muži ponúkajúci okrem sexuálnych služieb aj možnosti sprevádzania na spoločenských udalostiach vzdelaní, ovládajúci aspoň jeden svetový jazyk, veľmi dobre poznajú pravidlá spoločenskej etikety. Služby týchto mužov využívajú predovšetkým opustené, spoločensky vysoko postavené ženy.

Poskytovanie platených sexuálnych služieb už prestáva byť heterosexuálnym fenoménom, ktorý vyjadruje sexuálne zblíženie dvoch ľudí opačného pohlavia. Novým fenoménom sa stáva mužská a ženská homosexuálna prostitúcia, čo značí poskytovanie sexuálnych služieb osobe

rovnakého pohlavia. Spomínaný fenomén sa dostáva v súčasnosti na výslnie vo všetkých veľkomestách, napr. v Londýne, Paríži, Amsterdame. Dôvodom dopytu po mužoch poskytujúcich sexuálne služby je predovšetkým časté striedanie sexuálnych partnerov homosexuálne orientovaných mužov.

Platené sexuálne služby okrem už spomínaného rozdelenia na heterosexuálnu a homosexuálnu, mužskú, ženskú, detskú a trasngender môžeme rozdeliť aj podľa miesta poskytovania. J. Chmelík (2003) na základe miesta vykonávania sexbiznisu delí na päť základných foriem:

1. *Privátna prostitúcia* – ide o ženy a mužov, ktorí sexuálne služby poskytujú v súkromí, v luxusne zariadených bytoch. Okrem uspokojenia sexuálnych potrieb klienta ich dokážu poskytovatelia/poskytovateľky privátnej prostitúcie vhodne reprezentovať na rôznych spoločenských udalostiach, akciách.
2. *Hotelová prostitúcia* – ktorá je veľmi podobnou formou prostitúcie privátnej, s tým rozdielom, že klientela prostitútok/prostitútov nie je stabilná a úroveň poskytovaných sexuálnych služieb závisí na podmienkach, v ktorých prostituujúce osoby pracujú. Zákazníci hotelových prostitútok sú vo väčšine prípadov cudzinci, z čoho vyplýva požiadavka na prostituujúce osoby: ovládať aspoň jeden cudzí jazyk., aby sa mohla so zákazníkom dorozumieť.
3. *Bytová prostitúcia* – vykonávaná vo vlastných bytoch. Pri tomto type poskytovania sexuálnych služieb napomáha svojou prítomnosťou tretia osoba, zvyčajne manžel, ktorý zastáva aj funkciu pasáka. Pri poskytovaní sexuálnych služieb v bytoch sa stáva, že sa sexuálny akt deje pred očami dieťaťa, čo môže na jeho budúci sexuálny život mať negatívny vplyv. Okrem detí je bytová prostitúcia obzvlášť nebezpečná aj pre zákazníkov, ktorí sa stávajú počas stretnutí s prostitútkou obeťami majetkových trestných činov. Ide predovšetkým o krádeže, ktoré spôsobujú to, že bytová prostitúcia má veľmi blízko k organizovanej kriminalite.
4. *Barová prostitúcia* – sa vykonáva v sex-kluboch, masážnych salónoch a erotických podnikoch. Prostituujúce osoby sú na týchto miestach vystavené rôznym rizikám sprievodných javov prostitúcie, ako napr. obchodovanie s bielym mäsom, fyzické a sexuálne násilie, vydieranie, znásilnenie.
5. *Pouličná, diaľničná prostitúcia* – nastoľujú ženám veľmi ťažké pracovné podmienky. Tento typ prostitúcie vykonávajú predovšetkým nevzdelané, veľmi mladé osoby, ktoré si potrebujú zarobiť a neboja sa podstupovať rôzne riziká spojené s vykonávaním prostitúcie. Vychádzajúc z toho, že tieto osoby sú často nevzdelané, sociálne nevyspelé, vo väčšine prípadov i drogovo závislé, si myslíme, že pri tejto forme prostitúcie je prítomné azda najvyššie riziko prenášania pohlavných chorôb.

Najstaršie remeslo prijalo vo svete, ale aj u nás nový obchodný model. Mieri totiž na informačnú diaľnicu internetu. V Slovenskej republike sa môžeme s inzerátmi, ktoré ponúkajú platené sexuálne služby, stretnúť skoro na každom kroku. V minulosti boli inzeráty uvádzané v novinách, dnes však nachádzajú útočisko predovšetkým v on-line prostredí. Nie je výnimkou, že počas surfovania na internete alebo hrania on-line hier nám vyskočí reklama, ktorá ponúka sexuálne služby. Veľmi rozmanitú ponuku inzerátov však môžeme nájsť predovšetkým na erotických portáloch a sexzoznamkách, ktoré sú zamerané prevažne na krátkodobo mierené erotické zoznámenie a ponúkanutie sexuálnych služieb za peniaze.

V 21. storočí, ktoré môžeme nazvať storočím moderných technológií, sa počítač a internet stali súčasťou každej domácnosti. Používanie internetu nám uľahčuje život vo všetkých oblastiach. Vznik internetu, ktorý vytvoril on-line obchod, podnietil revolúciu v oblasti prostitúcie. Internet dal nové možnosti rozšírenia prostitúcie prostredníctvom rôznych webových stránok do virtuálneho sveta. Príčinu vzniku týchto stránok, kde sa prostredníctvom inzerátov ponúkajú sexuálne služby, vidí N. Meskó (2013) predovšetkým v dosiahnutí čo najväčšieho množstva potenciálnych klientov, v budovaní povesti vysokej kvality poskytovaných sexuálnych služieb a znížení rizika objavenia a stíhania políciou. Na internetovej sieti sa preto vytvorili špeciálne webové stránky, kde osoby prostredníctvom rôznych reklám a inzerátov môžu sexuálne služby ponúkať. Pomocou týchto inzerátov a reklám si osoba ponúkajúca sexuálne služby môže rozšíriť svoju základňu potenciálnych klientov, a existuje väčšia šanca, aby sa na jej inzerát niekto prihlásil. Aby sa zachovala povesť vysokej kvality platených sexuálnych služieb, na mnohých webových stránkach sú vytvorené miesta pre recenziu, kde referujú zákazníci o kvalite poskytnutých sexuálnych služieb.

PRÍČINY VEDÚCE K POSKYTOVANIU PLATENÝCH SEXUÁLNYCH SLUŽIEB

Osoby pracujúce vo svete sexbiznisu sú spoločnosťou vnímané za amorálne, ich správanie je označované za vymykajúce sa sociálnym normám. V dôsledku toho sú osoby poskytujúce platené sexuálne služby často spoločnosťou stigmatizované a degradované. Nesmieme však zabúdať na to, že tieto osoby museli vstupom do sexuálneho priemyslu prijať veľmi ťažké, možno núdzové rozhodnutie. Preto považujeme za veľmi dôležité venovať sa aj tomu, prečo sa niekto rozhodne pre poskytovanie platených sexuálnych služieb. Za vstupom do sveta sexbiznisu sa môže ukrývať mnoho príčin, najčastejšie sa hovorí o ekonomických determinantoch, promiskuite, sexuálnom zneužívaní v detstve. C. Pateman (2000) uvádza, že za vstupom do sveta sexbiznisu stoja predovšetkým finančná motivácia chudobných žien, ktoré považujú platené sexuálne služby za prácu, kde sa za málo času dá zarobiť veľa peňazí. Ďalšou príčinou môže byť získanie určitej miery nezávislosti a voľnosti, ktoré práca v oblasti platených sexuálnych služieb so sebou prináša. Okrem toho platené sexuálne služby poskytujú ženám možnosť pracovať v noci, preto sa poskytovanie sexuálnych služieb dá veľmi ľahko skombinovať s riadením domácnosti a starostlivosti o dieťa.

Najčastejšie uvádzanou príčinou poskytovania platených sexuálnych služieb je ekonomický aspekt. Platené sexuálne služby sa stávajú veľmi žiadaným a dobre plateným artiklom v našej spoločnosti. Najnáročnejší klienti neváhajú zaplatiť ani horibilné sumy, len aby mohli uspokojiť svoje najtajnejšie sexuálne túžby.

Sexuálnemu priemyslu nahráva do karát aj súčasný stav nezamestnanosti a chudoby niektorých krajín. J. Raboch (1988) uvádza, že väčšina osôb pracujúcich v sexbiznise pochádza z hospodársky slabších vrstiev spoločnosti. Hospodárska kríza spôsobuje rozšírenie ponuky platených sexuálnych služieb. Riešenie tejto situácie by mohlo priniesť zabezpečenie nových pracovných príležitostí pre ženy a taktiež ich lepšie finančné ohodnotenie. Ženy pochádzajúce z ekonomicky slabších krajín sú často nevzdelané, sociálne nezrelé, a preto vidia v platených sexuálnych službách možnosť, ako si zarobiť veľa peňazí za minimum svojho času. Sexuálny priemysel však ohrozuje aj vzdelané ženy, ktoré študujú na vysokých školách a môžu sa dostať do situácie, kedy si potrebujú privyrobiť na štúdium, vzdelávací kurz, ubytovanie. Práve v takýchto prípadoch sa študentky podľa O. Matouška (2005) rozhodujú vstúpiť do sexbiznisu, ktorý im oproti iným formám brigád vie ponúknuť nesporné pozitíva finančnej lukratívnosti a časovej flexibility.

Jednou z podmienok poskytovania platených sexuálnych služieb je aj sexuálny styk bez emocionálneho základu. Je to jedna z prvých a najťažších prekážok práce v sexuálnom priemysle. Existujú však aj muži a ženy, ktoré sú schopné nadviazať sexuálny styk hoci aj s cudzou osobou bez akejkoľvek lásky, citu. Tieto ženy a títo muži sú charakteristickí tým, že preferujú časté striedanie sexuálnych partnerov, čo označujeme ako promiskuitné správanie. Preto považujeme za adekvátne položiť si otázku: Môže mať časté striedanie sexuálnych partnerov (promiskuita) súvislosť s tým, že sa niekto rozhodne využiť svoju promiskuitu a vstúpi do sveta sexbiznisu motivovaný finančnou alebo inou odmenou?

Citová chladnosť v pohlavnom živote je podľa J. Rabocha (1988) jednou z možných príčin poskytovania sexuálnych služieb. Promiskuitné správanie a platené sexuálne služby tak môžu spolu súvisieť. Súvislosť medzi promiskuitou a poskytovaním platených sexuálnych služieb vidí aj N. Meskó (2014). Pri vysvetľovaní promiskuitného správania ako možnej príčiny vstupu do sexbiznisu vychádza z evolučného hľadiska. Príčiny poskytovania platených sexuálnych služieb musíme hľadať v rozdielnosti mužskej a ženskej sexualite, a to hlavne v motivačných činiteľoch, ktoré rozhodujú o výbere partnera. Muži pri hľadaní vhodnej partnerky majú k dispozícii väčší výber adeptiek, a práve preto sú viac otvorení krátkodobým sexuálnym stykom. Na základe tejto teórie práve muži môžu byť dôvodom toho, že platené sexuálne služby vznikli a rozkvitajú. Muži sú ochotní zaplatiť žene za sexuálny styk, pričom neplatia len za samotný sexuálny styk, ale taktiež aj za nezáväznosť týchto stykov. U mužov je totiž oveľa výraznejšia tendencia nespájať sexuálny styk s emocionálnym prežívaním, ide im len o telesnú príťažlivosť.

Výhodou častého striedania sexuálnych partnerov vidia muži v tom, že sa nemusia starať o ženu a jej deti. Pre muža to znamená výhodnú finančnú "transakciu", prostredníctvom ktorej si kupuje len samotný sexuálny styk a ktorého cieľom nie je plodenie potomkov. Hlavným cieľom využitia sexuálnej služby sa u mužov teda stáva saturácia sexuálnej túžby. Vychádzajúc z predpokladu, že muži sú zákazníkmi žien, ktoré poskytujú platené sexuálne služby, môže byť práve ich promiskuita dôvodom vzniku fenoménu platených sexuálnych služieb.

Z pohľadu žien vysvetľuje promiskuitu N. Meskó (2014) mylným pohľadom spoločnosti, ktorá považuje striedanie sexuálnych partnerov za typické len pre mužov. Ženy tiež disponujú touto potrebu, len o tom menej rozprávajú. Kým v prípade mužov ide o nezáväzný sexuálny styk a s ním spojené uspokojenie sexuálnych túžob, žena si prostredníctvom častého striedania sexuálnych partnerov hľadá vhodného partnera, adepta, ktorý by disponoval bezchybnými génmi dôležitými pre dokonalosť jej ešte nenarodeného, budúceho dieťaťa. Žena si okrem potenciálneho otca svojich detí hľadá v mužovi aj finančnú stabilitu. Hľadá si muža, ktorý by ju vedel po materiálnej stránke zabezpečiť. Znamená to, že ženy poskytujúce sexuálne služby si svojich sexuálnych partnerov vo svete platených sexuálnych služieb všímajú a hľadajú medzi nimi takého, ktorý by sa mohol stať vhodným adeptom pre ich lepší život. O promiskuite, ako možnej príčine vstupu do sveta sexbiznisu, pojednáva aj O. Matoušek (2005), ktorí ju uvádza vo svojom modeli motivačných druhov, konkrétne pod druhom „motivácia z vlastnej potreby".

Vážne rozhodnutie poskytovať platené sexuálne služby môže prijať niekto aj z dôvodu sexuálneho zneužívania v detstve. Aj keď ide o veľmi závažný a často tabuizovaný problém, myslíme si, že má opodstatnenie rozmýšľať nad ním, ako nad jednou z príčin vstupu do sexuálneho priemyslu. Za sexuálne zneužívanie môžeme považovať podľa E. Vaníčkovej (1999) akékoľvek nepatričné vystavovanie dieťaťa sexuálnemu kontaktu, správaniu alebo činnosti. Sexuálne zneužívanie zahrňuje

akékoľvek sexuálne dotyky, styk alebo vykorisťovanie. Sexuálne zneužívané dieťa prežíva traumatický zážitok, ktorý zasahuje do všetkých oblastí jeho psychického zdravia. U sexuálne zneužitého dieťaťa sa vytvára narušený vzťah k sebe samému, dochádza k narušeniu prežívania, správania a taktiež k vytvoreniu nedôvery k ľuďom.

Sexuálne zneužité deti majú problémy so správaním, ktoré R. Milfait (2008) rozdeľuje na internalizované a externalizované. Pre internalizované správanie dieťaťa je charakteristický sklon k izolovaniu sa od druhých, úzkosť, somatické poruchy, poruchy príjmu potravy, suicidálne tendencie. Deti s externalizujúcim správaním sa naopak správajú agresívne, nepriateľsky, deštruktívne, provokatívne. Sexuálne zneužívanie môže u dieťaťa prerásť k vytvoreniu postraumatickej stresovej poruchy, ktorá sa prejavuje ako búrlivá emočná a behaviorálna krízová reakcia a spôsobuje záblesky opakovaného prežívania traumatickej udalosti v snoch alebo živých spomienkach v nečakaných situáciách (flashback). Tento postraumatický proces obsahuje podľa R. Milfaita (2008) štyri faktory:

- *Traumatická sexualizácia*, ktorá predstavuje neprimeraný posun sexuálnych postojov dieťaťa a dysfunkčné interpersonálne vzorce správania. Dieťa používa sexuálne správanie ako nástroj k manipulácii druhých a chce ním dosiahnuť prospech. Do traumatickej sexualizácie sa zaraďuje taktiež nesprávne pochopenie svojej vlastnej sexuality, nutkavé, predčasne zrelé sexuálne správanie, ktoré môže viesť k častému striedaniu sexuálnych partnerov a nakoniec k vstupu do oblasti platených sexuálnych služieb.
- *Zrada*, ku ktorej dochádza v dôsledku straty dôvery k rodine, matke. Pocit zrady môže viesť v dospelosti k manipulatívnemu správaniu, ktoré je spojené s bezohľadnosťou, klamstvami a pretvárkou.
- *Bezmocnosť*, ktoré sexuálne zneužité dieťa prežíva, sa postupne prejaví v rôznych fóbiách, depresiách, zneužívaní, alkohole a drogách, záškoláctve, šikovaní.
- *Stigmatizácia*, ktorú spôsobuje pocit hanby. Sexuálne zneužívané dieťa má výčitky svedomia a za zneužívanie si pripisuje vinu. Je to spôsobené predovšetkým tým, že si dieťa uvedomuje odmietajúci postoj spoločnosti k sexuálnemu zneužívaniu, a práve preto sa dieťa v dospelosti snaží spoločensky izolovať.

Sexuálne zneužívanie má na budúci sexuálny život dieťaťa závažný vplyv. U detí, ktoré boli v detstve svojimi rodičmi alebo súrodencami sexuálne zneužité, dochádza k urýchlenému psychosexuálnemu vývinu. Ako uvádza P. Weiss (2005), pre zneužitých chlapcov je charakteristické, že začnú skôr onanovať a v neskorších partnerských vzťahov v mladej dospelosti preferujú striedanie sexuálnych partnerov. Podobne je tomu aj u sexuálne zneužitých dievčat, ktoré aj napriek tomu, že si v dospelosti zakladajú rodiny, stále vyhľadávajú mimomanželské sexuálne styky. Príčinu týchto skutočností možno hľadať práve v predčasnej sexualizácii v období puberty, ktorá je spôsobená sexuálnym zneužívaním v detstve.

PREVENCIA PLATENÝCH SEXUÁLNYCH SLUŽIEB V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

Problematika platených sexuálnych služieb v Slovenskej republike nie je dostatočne legislatívne uchopená, a tak vládne orgány Slovenskej republiky sa snažia skôr o podchytenie a riešenie sprievodných javov platených sexuálnych služieb, akým je napr. obchodovanie s ľuďmi.

Prvým dôležitým krokom v boji proti obchodovaniu s ľuďmi bolo uznesenie vlády Slovenskej republiky č. 668 z roku 2005, ktoré obsahovalo informácie o aktivitách vlády Slovenskej republiky zameraných na prevenciu a potláčanie obchodovania s ľuďmi. Na základe tohto uznesenia minister

vnútra Slovenskej republiky vymenoval národného koordinátora pre oblasť boja proti obchodovaniu s ľuďmi. V tejto súvislosti bol vypracovaný a prijatý aj prvý dokument, ktorý riešil boj proti obchodovaniu s ľuďmi – *Národný akčný plán boja proti obchodovaniu s ľuďmi na roky 2006 – 2007.* Národný akčný plán boja proti obchodovaniu s ľuďmi obsahoval súhrnné informácie o situácii v oblasti obchodovania s ľuďmi a navrhoval možné efektívne riešenia tejto problematiky. V súčasnosti sa nástupcom spomínaného dokumentu stáva *Národný program boja proti obchodovaniu s ľuďmi na roky 2015 – 2018*, ktorého cieľom je (MV SR, 2014): *„zabezpečiť komplexný a účinný boj proti obchodovaniu s ľuďmi, ktorý podporuje rozvoj koordinovanej činnosti všetkých zainteresovaných subjektov v rámci znižovania rizík a predchádzania páchaniu trestného činu obchodovania s ľuďmi, ako aj pri vytváraní podmienok pre poskytovanie podpory a pomoci obetiam obchodovania s ľuďmi a zabezpečenia ochrany ich ľudských práv, slobôd a dôstojnosti so zohľadnením rodových aspektov. V rámci realizácie sa javí ako nevyhnutné zachovávať princíp aktívnej účasti vlády, úzkej spolupráce s príslušnými organizáciami občianskej spoločnosti činnými v tejto oblasti, rešpektovania ľudských práv a medzirezortnej spolupráce".*

Veľmi účinnou zbraňou v boji proti plateným sexuálnych službám sa na našom území stávajú mimovládne organizácie, ktoré poskytujú na základe nízkoprahových princípov, pomoc osobám, ktoré pracujú v oblasti platených sexuálnych služieb. Na tejto činnosti sa spolupodieľajú predovšetkým sociálni pracovníci, ktorí sa snažia osobám poskytujúcim platené sexuálne služby pomôcť. Medzi tieto organizácie môžeme na našom území zaradiť predovšetkým:

- Občianske združenie ODYSEUS, ktoré vzniklo v roku 1997 a podieľa sa na zachovávaní ľudských práv, skvalitňovaní života osôb užívajúcich omamné látky, osôb pracujúcich v sexbiznise, detí a mladých ľudí s nedostatočným prístupom k službám a informáciám. OZ Odyseus realizuje program Červený dáždnik, ktorého cieľovou skupinou sú ľudia pracujúci v pouličnom sex-biznise a ktorým poskytujú servisné služby.
- Občianske združenie STORM, ktoré vzniklo v roku 2002 a ktoré prostredníctvom programu Krok vpred realizuje sekundárnu prevenciu drogovo závislých a osôb pracujúcich v sexbiznise (Mátel – Schavel, 2011).

Spomenuté organizácie poskytujú osobám pracujúcimi v oblasti platených sexuálnych služieb prostredníctvom terénnej sociálnej práce (streetwork) rôzne služby a predovšetkým pomoc. Princípom terénnej sociálnej práce (streetworku) je poskytovanie sociálnej pomoci zameranej na rizikových jednotlivcov a na neformálne skupiny, ktoré terénni sociálni pracovníci vyhľadávajú a kontaktujú na miestach, kde sa zdržiavajú, schádzajú, trávia svoj voľný čas (Mátel – Schavel,2011).

SEXUÁLNA VÝCHOVA AKO EFEKTÍVNY PROSTRIEDOK PREVENCIE V OBLASTI PLATENÝCH SEXUÁLNYCH SLUŽIEB V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

Platené sexuálne služby považujeme za aktuálny a neustále sa rozrastajúci sociálno-patologický fenomén. Ak chceme byť úspešný v boji proti plateným sexuálnym službám, považujeme za mimoriadne dôležitú realizáciu sexuálnej výchovy už na prvom stupni základných škôl. Cieľom efektívnej prevencie by malo byť dosiahnutie toho, aby sa osoby poskytujúce platené sexuálne služby stali pre spoločnosť nepotrebnými. Na dosiahnutie tohto cieľa je obzvlášť dôležitá podmienka realizácie sexuálnej výchovy už na prvom stupni základných škôl. Je dôležité, aby sme realizáciou sexuálnej výchovy rozvinuli plnohodnotnú osobnosť, a to aj po sexuálnej stránke. Predpokladáme, že takáto osobnosť nebude mať v dospelosti problémy vo svojom sexuálnom živote, bude schopná si

nájsť komplementárneho partnera/partnerku a služby platených sexuálnych služieb sa stanú pre ňu nepodnetnými. Na hodinách sexuálnej výchovy sa môže naučiť, ako si zrelo vyberať komplementárneho potenciálneho partnera, ako sa starať o partnerský vzťah, ako vhodne riešiť vzniknuté konflikty v partnerskom vzťahu a v prípade rozchodu, ako si hľadať nového vhodného partnera/partnerku.

Podstatou a cieľom sexuálnej výchovy podľa R. Uzela (2006) tvorí: „všetko, čo prispieva k vývinu celistvej osobnosti, ktorá je schopná poznávať a chápať sociálne, mravné, psychologické a fyziologické zvláštnosti človeka podľa pohlavia, vďaka čomu je schopná vytvoriť optimálne medziľudské vzťahy s ľuďmi svojho, ale aj opačného pohlavia““ Sexuálna výchova v Slovenskej republike vychádza z učebných osnov Výchovy k manželstvu a rodičovstvu. Cieľom Výchovy k manželstvu a rodičovstvu, ako uvádzajú Rovňanová, Lukšík a Lukšíková (2007) je: „utváranie základných vedomostí a zodpovedných postojov v oblasti partnerských vzťahov a rodičovstva v súlade s vedeckými poznatkami a etickými normami“. Výchova k manželstvu a rodičovstvu ale nie je samotný vyučovací predmet. Jej učebné osnovy sú síce vypracované, no napriek tomu sa vyučuje v rámci jednotlivých vyučovacích predmetov (napr. biológia, psychológia). V súčasnosti môžeme nájsť na stránkach www.rodicovstvo.sk: Metodickú príručku sexuálnej výchovy na druhom stupni základných škôl v rámci učebných osnov výchovy k manželstvu a rodičovstvu (Rovňanová – Lukšík – Lukšíková, 2007), ktorú považujeme za mimoriadne dôležitú a nápomocnú pri realizácii adekvátnej sexuálnej výchovy.

Na dôležitosť sexuálnej výchovy a informovanosti adolescentov o sexualite poukazuje aj I. Emmerová (2013), ktorá uvádza: „Sexualita je súčasťou identity adolescentov, pričom informácie o nej získavajú predovšetkým od kamarátov a z médií. Rodina v tejto oblasti často zlyháva, pretože oblasť sexuality a sexuálneho správania je pre mnohých rodičov ešte stále tabu. Podobne škola je slabým zdrojom informácií. “

Realizáciu sexuálnej výchovy podľa L. Šilerovej (2003) môžu ovplyvniť rôzne hodnotové orientácie rodičov a žiakov:

- *Pragmatická orientácia* nerieši morálne hodnoty, ale skôr aktuálnu situáciu. Snaží sa o vystihnutie možných negatívnych následkov rizikového sexuálneho správania, ako sú predčasné tehotenstvo, pohlavne prenosné choroby, včasný sexuálny život. Rodičia nevnímajú svoje dieťa ako asexuálnu bytosť, jeho sexuálny život akceptujú, rozprávajú sa o ňom a apelujú na dieťa, aby sa vo svojom sexuálnom živote správalo zodpovedne, pri sexuálnom styku používalo antikoncepčné prostriedky.
- *Humanistická orientácia* je založená na myšlienke vytváraní dobrých medziľudských vzťahov. Dôraz kladie predovšetkým na citovú prepojenosť sexuálneho styku s láskou. Odporúča, aby dospievajúci začali svoj sexuálny život s osobou, ktorú majú radi a dobre poznajú. Humanistická orientácia tiež vyzdvihuje myšlienku bezpečného sexu, ktorý by sa nemal zakladať len na fyzickom zblížení.
- *Konzervatívna orientácia* vychádza z kresťanského pohľadu na sexualitu. Svoje postoje k sexualite zakladá na tradičných hodnotách, akými sú panenstvo, vernosť, neprípustnosť sexuálneho styku pred manželstvom. Razantne odmieta homosexualitu, potrat a antikoncepčné metódy. Pri presadzovaní tejto hodnotovej orientácie sa môže stať, že dospievajúcemu sa v oblasti ľudskej sexuality nedostane potrebnej osvety.

- *Extrémne negatívna hodnotová orientácia* povoľuje možnosť sexuálneho zblíženia len za účelom počatia dieťaťa. Je založená na silných kresťanských hodnotách a sexuálny život považuje za nepotrebný a hriešny. Táto hodnotová orientácia je typickým pre rodiny, ktorej výchova je založená na silnej kresťanskej viere.

Realizáciu efektívnej sexuálnej výchovy môžu niektoré z týchto hodnotových orientácií negatívne ovplyvniť a sťažiť. Tabuizovanie ľudskej sexuality však v žiadnom prípade nemôže viesť k zdravému, zodpovednému sexuálnemu životu. Na dospievajúceho človeka môže mať skôr negatívne účinky. Pri realizácii sexuálnej výchovy by bolo preto vhodné vychádzať z pragmatických a humanistických hodnotových orientácií. Za dôležité pokladáme aj odstránenie ostýchavosti nielen zo strany rodičov, ale i zo strany učiteľov, ktorí často nechávajú realizáciu sexuálnej výchovy radšej na výchovných poradcov.

VÝSKUMNÉ ZISTENIA

Výskumnú vzorku tvorilo 234 študentov UMB, z toho 132 študentov učiteľského štúdia a 102 študentov neučiteľského zamerania (pedagógovia, právnici, ekonómovia, študenti medzinárodných vzťahov). Pre výskumnú vzorku v uvedenom zložení sme sa rozhodli z toho dôvodu, pretože podľa nášho názoru práve budúci učitelia, právnici, študenti medzinárodných vzťahov a ekonómovia by mohli participovať na efektívnom boji proti plateným sexuálnym službám. Budúci učitelia sa môžu stať realizátormi sexuálnej výchovy, ktorá môže slúžiť ako efektívna forma prevencie platených sexuálnych služieb. Jedným z predpokladov toho, aby mohol pedagóg realizovať sexuálnu výchovu je však to, aby v otázkach platených sexuálnych služieb vedel poskytnúť svojim žiakom relevantné informácie. Okrem toho je ďalším dôležitým predpokladom aj to, aby pedagóg, ktorý vyučuje sexuálnu výchovu, zaujal k otázkam platených sexuálnych služieb taký postoj, ktorým by mohol svojich žiakov ochrániť pred rizikami sveta platených sexuálnych služieb.

Cieľom nášho výskumu je zistiť rozdiely v postojoch študentov s učiteľským zameraním a študentov s neučiteľským zameraním k plateným sexuálnym službám v nami vybraných oblastiach. Na základe cieľa výskumu sme stanovili nasledovné výskumné otázky:

VO1: Existuje rozdiel medzi nami porovnávanými skupinami v postojoch na vplyv platených sexuálnych služieb na partnerské vzťahy?

VO2: Existuje rozdiel medzi nami porovnávanými skupinami v postojoch k propagácii platených sexuálnych služieb?

VO3: Existuje rozdiel v postojoch nami porovnávaných skupín týkajúcich sa platených sexuálnych služieb?

VO4: Existujú rozdiely medzi porovnávanými skupinami v postojoch k prevencii, ktorá by mala zabrániť poskytovaniu a využívaniu platených sexuálnych služieb?

Pri zisťovaný empirických dát sme použili postojový dotazník vlastnej proveniencie. Dôvodom využitia nami konštruovaného postojové dotazníka bola skutočnosť, že sa nám nepodarilo nájsť relevantný štandardizovaný dotazník, ktorý by dostatočne zachytil nami skúmanú oblasť. Nami konštruovaný dotazník sme otestovali prostredníctvom predvýskumu na 20-tich študentov Univerzity Mateja Bela, ktorého cieľom bolo zistenie a korigovanie možných chýb týkajúcich sa obsahovej, formálnej a jazykovej správnosti položiek dotazníka. Po odstránení chýb náš dotazník pozostával z 32 položiek. Každú položku tvorili tvrdenia, ku ktorému mali študenti vyjadriť mieru súhlasu na škále od

0 do 4, kde jednotlivé hodnoty vyjadrovali: 0-nesúhlas, 1-skôr nesúhlas ako súhlas, 2-ani súhlas ani nesúhlas, 3-skôr súhlas ako nesúhlas, 4-súhlas.

Normalitu rozdelenia našej výskumnej vzorky sme otestovali pomocou Kolmogorovovho-Smirnovovho testu, ktorým sme zistili, že výskumná vzorka nie je normálne rozdelená. Na základe toho sme sa rozhodli pre použitie Mann-Whitney U testu, pomocou ktorého sme chceli zisťovali štatistickú významnosť v postojoch medzi nami porovnávanými skupinami študentov s učiteľským a neučiteľským zameraním.

POSTOJE K VPLYVU VYUŽÍVANIA PLATENÝCH SEXUÁLNYCH SLUŽIEB NA PARTNERSKÉ VZŤAHY

V prvej nami skúmanej oblasti sme hľadali rozdiely v postojoch respondentov na destabilizujúce účinky platených sexuálnych služieb na partnerské vzťahy. Empirické zistenia uvádzame v Tabuľke 1. Štatisticky významný rozdiel (p=0,010) v postojoch nami porovnávaných skupín, týkajúcich sa destabilizujúcemu vplyvu platených sexuálnych služieb na partnerské vzťahy, sme zistili v úvodnej položke prvej výskumnej otázky, kde študenti s učiteľským zameraním vnímali platené sexuálne služby pre partnerské vzťahy za viac ohrozujúce (Me=4) ako študenti z neučiteľských fakúlt (Me=3). Domnievame sa, že naše zistenie mohlo byť ovplyvnené tým, že študenti s učiteľským zameraním sa v rámci svojho štúdia venujú oveľa častejšie a obšírnejšie medziľudským vzťahom, a majú tak podľa nášho predpokladu viac informácií a vedomostí o nevere v partnerských vzťahoch. Využívaním platených sexuálnych služieb sa totiž jeden z partnerov dopúšťa nevery, čo môže mať na partnerský stabilitu partnerského spolužitia zdrvujúci dopad. Nevera, ktorej sa dopustí partner využívaním platených sexuálnych služieb, môže podľa nášho názoru nielen naštrbiť dôveru v partnerskom vzťahu, ale vyvolať tiež pocit menejcennosti v podvedenej osobe, čo v konečnom dôsledku vo väčšine prípadov vedie k zániku partnerského spolužitia.

Tabuľka 1 Vplyv platených sexuálnych služieb na partnerské vzťahy

Položky	Učiteľské zameranie			Neučiteľské zameranie			p hodnota (Mann-Whitney U test)
	AM	Me	SD	AM	Me	SD	
5. Platené sexuálne služby môžu destabilizovať, zničiť partnerské vzťahy.	3, 74	4	1, 11	2,57	3	1, 33	0,010
6. Možnosť využívania platených sexuálnych služieb ohrozuje vo všeobecnosti stabilitu partnerských vzťahov	2,82	3	1,32	2,59	3	1,39	0,056

Legenda : AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Me – medián na škále 0-4, kde 0 znamená nesúhlas, 1 – skôr nesúhlas ako súhlas, 2 – ani súhlas ani nesúhlas, 3 – skôr súhlas ako nesúhlas, 4 – súhlas.

POSTOJE K PROPAGÁCII PLATENÝCH SEXUÁLNYCH SLUŽIEB

Propagácia platených sexuálnych služieb spôsobuje rýchlejšie šírenie sa tohto sociálno-patologického javu v spoločnosti. Z toho dôvodu sme sa rozhodli zisťovať rozdiely v postojoch

študentov s učiteľským a neučiteľským zameraním k propagácii sexuálnych služieb. Výsledky empirických zistení uvádza v Tabuľke 2.

Študenti s učiteľským zameraním vidia väčšie riziko (Me=3) v uverejňovaní inzerátov, ktoré zamaskovane ponúkajú platené sexuálne služby, ako študenti s neučiteľským zameraním (Me=2), čo podľa nášho predpokladu môže byť spôsobené väčším prehľadom študentov s učiteľským zameraním o rizikových faktoroch, ktoré môžu vývin dieťaťa negatívne ovplyvniť. Jedným z takých faktorov je predčasný kontakt dieťaťa a mladistvého so stránkami obsahujúcimi sexuálny obsah (v našom výskume inzeráty poskytujúce platené sexuálne služby), ktoré môžu negatívne ovplyvniť vývin jeho základných sexuálnych postojov.

K spomínaným stránkam má podľa oboch skupín porovnávaných respondentov (zhodne Me=4) mládež veľmi ľahký prístup. Zašifrovaný obsah týchto stránok, ktoré skryto ponúkajú platené sexuálne služby podľa našich respondentov (zhodne Me=3) je pre mládež zrozumiteľný. Študenti bez rozdielu študijného zamerania podľa nášho názoru práve preto nepodporujú (Me=1) benevolentný prístup k plateným sexuálnym službám, ktorý by povoľoval ich poskytovanie. Štatisticky významný rozdiel v postojoch (p=0,010) medzi nami porovnávanými skupinami sa nám podarilo zistiť v otázkach zákazu platených sexuálnych služieb, čo by na rozdiel od študentov s neučiteľským zameraním, ktorí sa vyjadrili nerozhodne, (Me=2) budúci učitelia privítali (Me=3). Myslíme si, že toto zistenie môže byť ovplyvnené predovšetkým tým, že študenti s učiteľským zameraním sa počas svojho štúdia frekventovanejšie stretávajú s oblasťou platených sexuálnych služieb, na základe čoho si uvedomujú jej negatívne sprievodné javy, a práve preto sa vyjadrili pre zákaz platených sexuálnych služieb.

Štatisticky významný rozdiel (p=0,031) v postojoch našich porovnávaných skupín sa nám podarilo zistiť aj v položke, ktorá vyjadrovala tvrdenie, že dieťa sa počas hrania on-line hier môže dostať do kontaktu s reklamami so sexuálnou tematikou, čo môže v ňom vyvolať skreslené predstavy o láske. Študenti s učiteľským zameraním vyjadrili úplnú mieru súhlasu (Me=4), kým študenti s neučiteľským zameraním slabú mieru súhlasu (Me=3). Podľa nášho predpokladu to môže znamenať, že študenti s učiteľským zameraním disponujú s rozsiahlejšími poznatkami o už spomínaných rizikách stránok so sexuálnou tematikou, ktoré nedeklarujú citovú prepojenosť sexuálneho styku a lásky a vedú dieťa k preferovaniu telesnosti.

Tabuľka 2 Propagovanie platených sexuálnych služieb

Položky	Učiteľské zameranie			Neučiteľské zameranie			p hodnota (Mann-Whitney U test)
	AM	Me	SD	AM	Me	SD	
1. Uverejňovanie inzerátov zamaskovane ponúkajúcich platené sexuálne služby vnímam ako skutočnosť, ktorá ohrozuje deti a mladistvých.	2,64	3	1,211	2,334	2	1,14	0,563
2. Deti a mladistvý majú k inzerátom propagujúce sexuálne služby veľmi ľahký prístup.	3,71	4	0,95	3,58	4	0,59	0,514

3. „Zašifrovaný obsah“ sexuálne orientovaných inzerátov považujem pre mládež zrozumiteľný.	2,55	3	1,14	2,78	3	1,08	0,138
4. Je správne, že spoločnosť umožňuje poskytovanie platených sexuálnych služieb.	1,22	1	1,33	1,41	1	1,22	0,136
10. Predaj časopisov s pornografickým obsahom by mal byť dostupný len ľuďom, ktorý dosiahli vek dospelosti.	3,68	4	1,09	3,73	4	1,06	0,919
11. Platené sexuálne služby by mali byť v spoločnosti zakázané.	2,66	3	1,41	1,93	2	1,34	0,016
26. Reklamy so sexuálnou tematikou v médiách, s ktorými dieťa počas hrania on-line hier prichádza do kontaktu, môžu v ňom vyvolať skreslené predstavy o láske.	3,75	4	0,97	2,94	3	1,16	0,031

Legenda : AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Me – medián na škále 0-4, kde 0 znamená nesúhlas, 1 – skôr nesúhlas ako súhlas, 2 – ani súhlas ani nesúhlas, 3 – skôr súhlas ako nesúhlas, 4 – súhlas.

POSTOJE PEDAGÓGOV K PLATENÝM SEXUÁLNYM SLUŽBÁM

Ak chce pedagóg úspešne realizovať sexuálnu výchovy s cieľom naučiť žiakov, aby platené sexuálne služby ani neposkytovali, ani nevyužívali, musí zaujať k týmto službám negatívny postoj. Našim zámerom bolo preto zistiť, aký by mal mať postoj pedagógov k plateným sexuálnym službám z hľadiska našich respondentov, medzi ktorými sa okrem iných nachádzajú aj budúci učitelia.

V prvej položke sa nám podarilo zistiť existenciu štatisticky významného rozdielu v postojoch medzi nami porovnávanými skupinami (p=0,023). Budúci učiteľ by mal podľa študentov s učiteľským zameraním (Me=4) zaujať k využívaniu platených sexuálnych služieb odmietavý postoj. Študenti s neučiteľským zameraním vyjadrili v tejto súvislosti slabšiu mieru súhlasu (Me=3). Myslíme si, študenti s učiteľským zameraním, ktorí sa pripravujú na učiteľskú profesiu, si vo väčšej miere uvedomujú dôležitosť odmietavého postoja pedagóga k využívaniu platených sexuálnych služieb. Pedagóg totiž svojim správaním, konaním a postojmi môže slúžiť príkladom pre svojich žiakov, a výrazným spôsobom tak prispieť k prevencii platených sexuálnych služieb.

S uvedenou prvou položkou súvisí aj nasledujúca, v ktorej sme zistili štatisticky významný rozdiel (p=0,010) v postojoch medzi nami porovnávanými skupinami. Kým študenti s učiteľským zameraním si myslia, že postoje pedagógov k otázkam a spôsobom intímneho spolužitia by nemali byť len jeho záležitosťou (Me=1), tak študenti s neučiteľským zameraním sú opačného názoru (Me=3). Domnievame sa, že budúci učitelia si myslia, že by mali byť príkladom pre svojich žiakov aj čo sa týka otázok a spôsobov intímneho spolužitia. Potvrdzuje to aj skutočnosť, že učitelia sú často realizátormi sexuálnej výchovy na školách, a práve preto by podľa nás mali by mať také postoje k jednotlivým otázkam ľudskej sexuality, (môžeme sem zaradiť aj otázky a spôsoby intímneho spolužitia), ktoré by mohli slúžiť ako pozitívny príklad pre žiakov. Podľa nášho názoru je nemysliteľné, aby pedagóg, ktorý vychováva budúcu generáciu, viedol vo svojom súkromí nezodpovedný sexuálny život.

Tabuľka 3 Postoje pedagógov k plateným sexuálnym službám

Položky	Učiteľské zameranie			Neučiteľské zameranie			p hodnota (Mann-Whitney U test)
	AM	Me	SD	AM	Me	SD	
7. Od pedagóga sa očakáva odmietavý postoj k využívaniu sexuálnych služieb.	3,86	4	1,11	2,67	3	1,33	0,023
9. Postoj pedagógov k otázkam a spôsobom intímneho spolužitia je len jeho osobnou záležitosťou.	1,34	1	1,38	3,18	3	1,14	0,010

Legenda : AM- aritmetický priemer, SD- smerodajná odchýlka, Me- medián na škále 0-4,kde 0 znamená nesúhlas, 1-skôr nesúhlas ako súhlas, 2-ani súhlas ani nesúhlas, 3-skôr súhlas ako nesúhlas, 4-súhlas.

POSTOJE K ~~K~~ PREVENCII, KTORÁ BY MALA ZABRÁNIŤ POSKYTOVANIU A VYUŽÍVANIU PLATENÝCH SEXUÁLNYCH SLUŽIEB

Našim zámerom v poslednej výskumnej oblasti bolo zistiť rozdiely v postojoch v nami porovnávaných skupinách k prevencii, ktorá by mala zabrániť poskytovaniu a využívaniu platených sexuálnych služieb. Do jednotlivých položiek sme zahrnuli predovšetkým preventívne opatrenia, ktoré sa snažia predchádzať skúmanému fenoménu prostredníctvom poskytovania informácií žiakom o jeho možných nástrahách.

Z výsledkov nášho výskumu, ktoré uvádzame v Tabuľke 4 vyplýva, že obe nami porovnávané skupiny považujú za dôležité oboznamovať žiakov základných a stredných škôl o existencii a nástrahách poskytovania a využívania platených sexuálnych služieb. Dôležitú úlohu pri poskytovaní týchto informácií môžu podľa oboch nami skúmaných skupín študentov zohrávať rodičia (Me=3), ktorí by mali svoje deti už pri nástupe do puberty oboznamovať o existencii a nástrahách poskytovania a využívania platených sexuálnych služieb. Predpokladáme, že obe nami porovnávané skupiny si uvedomujú, že rodina je jednou z inštitúcií, ktorá sa podieľa na socializácii dieťaťa, a práve preto by okrem školy mala mať dôležitú úlohu pri poskytovaní informácií o platených sexuálnych službách.

Rozdiel v postojoch medzi nami skúmanými skupinami sa nám podarilo zistiť v názore, ktorý vyjadruje postačujúce informovanie o nástrahách platených sexuálnych služieb až na stredných školách. Študenti s učiteľským zameraním sa s týmto názorom nestotožňujú (Me=1), kým študenti s neučiteľským zameraním vyjadrili nerozhodné stanovisko (Me=2). Dôvodom tohto zistenia môže byť podľa nás to, že si študenti s učiteľským zameraním na základe získaných vedomostí počas svojho štúdia uvedomujú dôležitosť realizovania preventívnych činností v oblasti sociálno-patologických javov už od najútlejšieho veku.

V postojoch týkajúcich sa vhodnosti organizovania preventívnej činnosti v oblasti platených sexuálnych služieb v rámci sexuálnej výchovy existuje štatisticky významný rozdiel (p=0,021). V tejto súvislosti vyjadrili študenti s učiteľským zameraním väčšiu dôveru (Me=4) sexuálnej výchove ako študenti s neučiteľským zameraním (Me=3). Podľa nášho názoru to môže súvisieť aj so zistením štatisticky významného rozdielu (p=0,036), v postojoch v položke 22, kde študenti s učiteľským zameraním na rozdiel od študentov s neučiteľským zameraním potvrdili dôležitosť informovania žiakov o platených sexuálnych službách v rámci sexuálnej výchovy už v posledných ročníkoch základných škôl. Zo zistených výsledkov predpokladáme, že študenti s učiteľským zameraním na

rozdiel od študentov s neučiteľským zameraním, si predstavujú pod efektívnym nástrojom v boji proti plateným sexuálnym službám včasnú informovanosť.

Tabuľka 4 Prevencia platených sexuálnych služieb

Položky	Učiteľské zameranie			Neučiteľské zameranie			p hodnota (Mann-Whitney U test)
	AM	Me	SD	AM	Me	SD	
22. Informácie o existencii a nástrahách vyplývajúcich z poskytovania a využívania platených sexuálnych služieb by mali byť súčasťou sexuálnej výchovy už v posledných ročníkoch ZŠ.	2,61	3	1,37	2,20	2	1,47	0,036
23. Informácie o platených sexuálnych službách by sa mali žiaci dozvedieť až na stredných školách.	1,14	1	1,38	1,96	2	1,39	0,263
24. Žiaci ZŠ a SŠ by nemali byť vôbec oboznamovaní o existencii a nástrahách poskytovania a využívania platených sexuálnych služieb.	0,42	0	1,13	0,38	0	1,22	0,51
25. Rodičia by mali poskytnúť svojim deťom informácie o existencii a nástrahách poskytovania a využívania platených sexuálnych služieb už pri nástupe puberty dieťaťa.	3,00	3	1,13	2,78	3	1,20	0,376
27. Je vhodné organizovať preventívnu činnosť v rámci sexuálnej výchovy, aby sa predišlo rozširovaniu platených sexuálnych služieb.	3,76	4	1,09	2,65	3	1,13	0,021

Legenda : AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Me – medián na škále 0-4, kde 0 znamená nesúhlas, 1 – skôr nesúhlas ako súhlas, 2 – ani súhlas ani nesúhlas, 3 – skôr súhlas ako nesúhlas, 4 – súhlas

DISKUSIA A ODPORÚČANIA PRE PRAX

Z empirických výsledkov nášho výskumu nás najviac prekvapilo zistenie, že študenti s neučiteľským zameraním si myslia, že postoje pedagóga k otázkam a spôsobom intímneho spolužitia by mali byť len jeho osobnou záležitosťou. Budúci učitelia sa podľa našich zistení na rozdiel od svojich opýtaných rovesníkov k tomuto názoru neprikláňali. K otázkam prevencie platených sexuálnych služieb sa vyjadrili nami skúmané skupiny rozdielne. Študenti s učiteľským zameraním pripisujú väčšiu dôležitosť včasnému oboznamovaniu detí a mládeže o existencii a nástrahách platených sexuálnych služieb už počas posledných ročníkov základnej školy. Toto zistenie nás potešilo, pretože študenti s učiteľským zameraním, ako budúci pedagógovia, by mohli znamenať budúcnosť v boji proti plateným sexuálnym službám. K spôsobom organizácie prevencie v oblasti platených sexuálnych služieb vyslovili študenti s učiteľským zameraním najväčšiu dôveru sexuálnej výchove, kým študenti s neučiteľským zameraním zákazu platených sexuálnych služieb. Budúci

učitelia by mali svojim správaním, konaním a postojmi slúžiť príkladom pre svojich žiakov, a mohli by tak výrazným spôsobom prispieť k prevencii platených sexuálnych služieb. Osobnosť učiteľa je výrazným činiteľom, ktorý vplýva na správanie žiakov. Preto je dôležité nielen budovanie si autority, ale tiež jej udržanie, čo by si mal každý budúci učiteľ uvedomiť.

Vychádzajúc z výsledkov nášho výskumu, by bolo podľa nášho názoru vhodné pouvažovať nad vytvorením a prijatím spoločnej, pre všetky štáty platnej, európskej koncepcie, ktorá by riešila problematiku platených sexuálnych služieb z právneho hľadiska. Nemyslíme tým však stíhanie a trestanie osôb ponúkajúcich platené sexuálne služby, ale skôr uvažujeme o sankciách, ktoré by postihovali dopytovú stránku sexbiznisu, teda zákazníkov. Príkladom by mohla byť veľmi dobre fungujúca legislatívna úprava platených sexuálnych služieb vo Švédsku, ktorá postihuje a trestne stíha práve osoby využívajúce platené sexuálne služby, teda klientov. Otázne však je, či by sa podobným opatrením neporušovali práva osôb pracujúcich v sexbiznise, a preto si myslíme, že na vypracovávaní nami spomínanej celoeurópskej koncepcie by mali spolupracovať tak odborníci z oblasti ľudských práv, ľudskej sexuality, pedagógovia, štátne orgány, predovšetkým polícia, mimovládne organizácie, ako aj osoby pracujúce v sexbiznise.

V efektívnom riešení prevencie v oblasti platených sexuálnych služieb vidíme významnú úlohu výchovno-vzdelávacích zariadení. Myslíme si, že už na základných školách by mali byť žiaci oboznamovaní o existencii a nástrahách sexuálnych služieb v posledných ročníkoch základných škôl. Realizácia tohto opatrenia by sa mohla uskutočniť na hodinách sexuálnej výchovy, ale nevylučujeme možnosť zaoberať sa problematikou platených sexuálnych služieb aj na iných vyučovacích predmetoch. Prostredníctvom sexuálnej výchovy by sme mali apelovať na žiakov, aby sa vo svojom sexuálnom živote správali uvedomelo, pretože v uvedomelom vnímaní a správaní sa v oblasti sexuálneho života, ktoré zdôrazňuje podľa nášho názoru citovú prepojenosť sexuálneho styku s láskou, poskytovanie a využívanie platených sexuálnych služieb nenájde svoje miesto. V otázke realizátora sexuálnej výchovy vyslovujeme dôveru predovšetkým pedagógom, sociálnym pedagógom, ktorý by však mali byť vzdelaní v oblasti ľudskej sexuality. Z toho vyplýva naša požiadavka, aby sa počas štúdia na vysokých školách, predovšetkým v študijných odboroch učiteľstva, venovala väčšia pozornosť ľudskej sexualite. Pri realizovaní sexuálnej výchovy by mohli byť nápomocní aj odborníci z oblasti ľudskej sexuality, predovšetkým sexuológovia. Preto si myslíme, že by bolo vhodné organizovanie prednášok a besied týkajúcich sa platených sexuálnych služieb za účasti sexuológa, ktorý by vedel žiakom niektoré oblasti platených sexuálnych služieb, ktorých sa pedagóg nedotýkal, priblížiť z odbornejšieho, ale pre nich možno aj zaujímavejšieho hľadiska.

Nesmieme však zabudnúť ani na osoby, ktoré už pracujú vo svete sexbiznisu. Myslíme si, že by im mohli byť najviac nápomocné mimovládne organizácie (ako napr. OZ Odyseus). Tieto organizácie by mali byť podľa nášho názoru štátom finančne viac podporované, aby disponovali dostatkom prostriedkov na realizovanie už spomínanej terénnej sociálnej práce, ktorá sa javí ako veľmi účinný spôsob pomoci osobám poskytujúcim platené sexuálne služby.

V rámci vysokoškolského štúdia považujeme za dôležité spomenúť, že by bolo vhodné venovať viac priestoru počas štúdia problematike platených sexuálnych služieb nielen u budúcich učiteľov, ale taktiež u budúcich právnikov a ekonómov, ktorí môžu byť v boji proti nástrahám platených sexuálnych služieb tiež nápomocní.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

HAVELKOVÁ, B. 2014 . *Co s prostitucí.* 1. vyd. Praha : SLON, 2014. 305 s. ISBN 978-80-7419-149-7.

HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. – KROPÁČOVÁ, K. et. al. 2013. *Preventívna sociálno-výchovná cinnost v škole. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie.* 1. vyd. Banská Bystrica : Belianum, 2013. 346 s. ISBN 978-80-557-0596-5.

CHMELÍK, J. 2003. *Mravnost, pornografie a mravnostní kriminalita.* 1. vyd. Praha : Portál. 2003. 208 s. ISBN 80-7178-739-6.

MÁTEL, A. – SCHAVEL, M. et al. 2011. Aplikovaná sociálna patológia v sociálnej práci. Bratislava : VŠ ZaSP sv. Alžbety, 2011. 442 s. ISBN 978-80-8132-009-5.

MATOUŠEK, O. et al. 2005 *Sociální práce v praxi.* 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 352 s. ISBN 80-7367-O02-X.

MESKÓ, N. 2013. *Szex és lélek.* 1. vyd. Pécs: Pro Pannónia Kiadói Alapítvány, 2013. 236 s. ISBN 978-96-398-9385-6.

MESKÓ, N. 2014. *Az evolúció árnyoldala. A lelki betegségek és az alternatív szexualitás darwini elemzése.* 1. vyd. Budapest : Akadémia Kiadó, 2014. 268 s. ISBN 978-963-05-9575-9.

MILFAT, R. 2008. *Komerční sexualizované násilí na dětech.* 1. vyd. Praha : Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-320-8.

Ministerstvo vnútra Slovenskej Republiky : *Národný program boja proti obchodovaniu s ľuďmi na roky 2015-2018.* Dostupné na internete:<http://www.minv.sk/?informacne-centrum-na-boj-proti-obchodovaniu-s-ludmi-a-prevenciu-kriminality>

PATEMAN, C. 2000. *Sexuálna zmluva.* 1. vyd. Praha : Aspekt, 2000. 304 s. ISBN 80-85549-18-2.

RABOCH, J. 1988. *Očima sexuologa.* 2. vyd. Praha: Avicenum, 1988. 260 s.

ROVŇANOVÁ, L. – LUKŠÍK, I. – LUKŠÍKOVÁ, L. 2007. *Metodická príručka sexuálnej výchovy na druhom stupni základných škôl.* 1.vyd. Bratislava : OKAT plus pre Spoločnosť pre plánované rodičovstvo, 2007. 154 s. ISBN 978-80-88720-10-2.

ŠILEROVÁ, L. 2003. *Sexuální výchova: Jak a proč mluvit s dětmi o sexualitě*. 1. vyd. Praha : Grada, 2003. 103 s. 80-247-0291-6.

UZEL, R. 2006. *Sexuální výchova.* 1.vyd. Praha : Vzdělávací institut pro ochranu detí, 2006. 28 s. ISBN 80-86991-69-5

VANÍČKOVÁ, E. 2005. *Dětská prostituce.* 1. vyd. Praha : Grada, 2005. 136 s. ISBN 80-247-1138-9.

WEISS, P. 2005. *Sexuálne zneužívaní dětí.* 1. vyd. Praha : Grada, 2005. 264 s. ISBN 80-247-0929-5.

WEISS, P. 2008. *Sexuální deviace. Klasifikace, diagnostika a léčba.* 1. vyd. Praha : Portál, 2010. 360 s. ISBN 80-736-741-9.

Kontaktné údaje autora

Mgr. Štefan Petrík
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
stefan.petrik@umb.sk

GABRIELA CITTERBERGOVÁ
ANALÝZA OBSAHOVÉHO ZAMERANIA VOĽNOČASOVÝCH ČINNOSTÍ V ŠKOLSKÝCH KLUBOCH DETÍ

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra pedagogiky
gabriela.citterbergova@umb.sk

ANALÝZA OBSAHOVÉHO ZAMERANIA VOĽNOČASOVÝCH ČINNOSTÍ V ŠKOLSKÝCH KLUBOCH DETÍ

GABRIELA CITTERBERGOVÁ

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou školských klubov detí, ktoré v súčasnosti patria medzi najrozšírenejšie a najvýznamnejšie výchovné zariadenia, ktoré navštevujú najmä žiaci mladšieho školského veku. Bližšia pozornosť je venovaná obsahovému zameraniu voľnočasových činností. V empirickej časti sú prezentované čiastkové výsledky výskumu, ktoré sme získali prostredníctvom dotazníkovej metódy u vychovávateľov v školských kluboch detí.

Kľúčové slová: školské kluby detí, vychovávatelia, voľnočasové činnosti,

Abstract

This paper deals with the issue of children's school clubs which are currently among the most significant educational facilities intended especially for younger school age children. The attention is paid to content and focus of leisure activities. The empirical part of the paper shall present partial results of the research conducted by means of a questionnaire among educators in children's school clubs.

Key word: children's school clubs, educators, leisure activities,

ŠKOLSKÉ KLUBY DETÍ AKO VÝZNAMNÉ ŠKOLSKÉ VÝCHOVNO-VZDELÁVACIE ZARIADENIA

Školské kluby detí patria medzi najrozšírenejšie a etablované školské výchovno-vzdelávacie zariadenia určené žiakom základných škôl. Ich hlavnou náplňou je vedenie žiakov k aktívnemu využívaniu voľného času prostredníctvom rôznorodých aktivít a činností, taktiež k príprave žiakov na vyučovanie. Školské kluby detí realizujú výchovu mimo vyučovania, pričom dôraz je kladený na ich výchovné a sociálne poslanie. Činnosť školských klubov detí nadväzuje na vzdelávanie v škole, pričom prioritou je najmä výchova žiakov. Výchovno-vzdelávaciu činnosť v kluboch zabezpečujú vychovávatelia, ktorí by mali byť odborne i osobnostne erudovaní pre prácu so žiakmi mladšieho školského veku.

Školské kluby detí patria, popri ďalších školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach, kultúrno-osvetových zariadeniach, či rôznych záujmových organizáciách a združeniach, do organizačného systému výchovy mimo vyučovania. M. Kouteková (2013, s. 30) uvádza, že systém výchovy mimo vyučovania tvorí neoddeliteľnú súčasť školského systému, ktorý sa zameriava na vyučovací proces. Jednota obidvoch systémov umožňuje pôsobiť vo výchovno-vzdelávacom procese v cieľovom zameraní a v prostriedkoch realizácie v rámci vyučovacieho procesu a v mimovyučovacom čase žiakov, podľa špecifík výchovného pôsobenia.

„Školský klub detí zabezpečuje pre deti, ktoré plnia povinnú školskú dochádzku na základnej škole, nenáročnú záujmovú činnosť podľa výchovného programu školského zariadenia zameranú na ich prípravu na vyučovanie a na uspokojovanie a rozvíjanie ich záujmov v čase mimo vyučovania a v čase školských prázdnin“ (Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní).

J. Gubricová (2007, s. 39) uvádza, že školské kluby detí majú nezastupiteľné miesto v systéme zariadení zabezpečujúcich starostlivosť o deti vo voľnom čase. Pozitíva a silné stránky vyplývajú z dobre vybudovanej siete školských kubov detí, tiež z ponúkaných činností, ktoré sú podnetné a pestré aj z pohľadu rodičov. Školské kluby detí predstavujú, podľa vyjadrení vychovávateľov

a rodičov, významné miesto v zabezpečovaní voľného času detí, v rozvíjaní základných návykov psychohygieny, či v prevencii sociálno-patologických javov.

Činnosť v školských kluboch detí nadväzuje na výchovno-vzdelávaciu činnosť v škole. Nenahrádza, ani nie je priamym pokračovaním výchovno-vzdelávacieho procesu. V školských kluboch detí vychovávatelia pravidelne ovplyvňujú voľný čas žiakov. Výchova mimo vyučovania v nich prebieha počas celého školského roka, prípadne aj v čase letných školských prázdnin. Náplň činnosti by mala byť pestrá a široká, výber by mal zohľadňovať záujmy a potreby žiakov. Významné postavenie, v rámci výchovy mimo vyučovania, patrí bezpodmienečne školským klubom detí, ktoré sa podieľajú na mnohostrannom rozvoji osobností žiakov so zachovaním ich jedinečnosti a individuálnych predispozícií. V školských kluboch detí ide predovšetkým o pedagogickú intervenciu zo strany vychovávateľov.

Základný a všeobecný cieľ výchovy detí vo voľnom čase je účinne prispievať k formovaniu a rozvoju osobnosti (fyzickej, psychickej, sociálnej a duchovnej stránky), vychádzajúc z individuálnych predpokladov každého jedinca. Úlohou výchovy mimo vyučovania je vytvárať vhodné podmienky pre rozvoj osobnosti, názorov, postojov a presvedčení v spoločensky primeranom správaní a konaní v prospech vlastnej sebarealizácie a spoločnosti. Výchova mimo vyučovania vytvára podmienky najmä na rozvoj mravných (etických), estetických, citových, vôľových kvalít osobnosti žiaka, ako aj na aktivitu a rozvoj tvorivosti v praktickom konaní (Kratochvílová, 2010, s 182-183).

Školské kluby detí prostredníctvom činorodých aktivít a činností pozitívne vplývajú na žiakov, predovšetkým mladšieho školského veku a podieľajú sa na rozvíjaní ich osobnosti. Ide o rozvíjanie kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej oblasti. Vychovávatelia sa v školských kluboch detí usilujú o mnohostranný, komplexný rozvoj osobnosti žiakov po všetkých stránkach. Vo výchove, ako cieľavedomom a zámernom procese, ide o formovanie vzťahov k svetu, spoločnosti, prírode, ako aj k sebe samému. Školské kluby detí si kladú za cieľ mravný, emocionálny a fyzický rozvoj osobnosti každého žiaka.

OBSAH VÝCHOVY MIMO VYUČOVANIA V ŠKOLSKÝCH KLUBOCH DETÍ

Ciele a úlohy výchovy sa v školských kluboch detí premietajú do obsahu výchovy a realizujú sa prostredníctvom konkrétnych činností. V školských kluboch detí sa obsah výchovy (mravnej, rozumovej, estetickej, telesnej, pracovnej, ekologickej a i.) realizuje cez praktické činnosti (aktivity), ktoré sú najrôznejšieho charakteru a ktorými sú napĺňané funkcie voľného času i výchovy. Výchova mimo vyučovania má činnostný charakter a typická je účasť na činnosti. Výchovu mimo vyučovania tvorí obsah výchovy mimo vyučovania, teda konkrétne druhy činností, rozdelené podľa zamerania. Pre činnosť vo výchove mimo vyučovania je charakteristická najmä dobrovoľnosť. Na báze dobrovoľnosti sú založené činnosti odpočinkové a rekreačné, záujmové a spoločensky prospešné. Sebaobslužné činnosti a činnosti spojené s prípravou na vyučovania majú na rozdiel od vyššie uvedených činností charakter povinnosti.

Činnosti v školských kluboch detí predstavujú aktivity rôzneho charakteru, od príležitostných, sezónnych až po pravidelne sa opakujúce. Jednou z dôležitých činností je príprava na vyučovanie, ktorá sa realizuje dennodenne. Obsah výchovy mimo vyučovania ďalej tvoria záujmové činnosti, odpočinkové a rekreačné činnosti, verejnoprospešné a sebaobslužné činnosti, teda všetky činnosti podľa výchovného programu školského zariadenia. Za ťažiskovú činnosť považujeme záujmovú činnosť, ktorej je aj v rámci primárnej prevencie sociálno-patologických javov venovaná značná

pozornosť. Všetky činnosti je potrebné realizovať na základe pozitívnej motivácie žiakov a veku primeranými formami. U žiakov mladšieho školského veku je vhodné v rámci aktivít voliť rôzne druhy hier. Činnosti realizované v kluboch by mali kultivovať osobnosť žiakov.

V školských kluboch detí sa realizuje nasledovný obsah výchovy mimo vyučovania:

- odpočinkové a rekreačné činnosti,
- príprava na vyučovanie,
- záujmové činnosti,
- sebaobslužné a verejnoprospešné činnosti.

Odpočinkové činnosti

Sú zamerané na odstránenie únavy a kompenzáciu jednostrannej činnosti na vyučovaní. V dennom režime žiaka je ich vhodné zaradiť po namáhavej psychickej alebo fyzickej činnosti, či na preladenie z jednej činnosti na druhú (Zelinová, 2012, s. 33).

Odpočinkové, resp. oddychové činnosti sa do režimu dňa v školských kluboch detí zaraďujú po príchode detí zo školy, čím sa reflektuje potreba oddychu po vyučovaní (Gubricová – Masaryková – Petrová, 2013, s. 115).

Odpočinkové činnosti slúžia najmä k vyváženiu, vyrovnaniu namáhavej činnosti žiakov na vyučovaní. Sú vhodným mechanizmom na odstránenie únavy, či vyčerpania, najmä formou nenáročnej, kľudovej činnosti. Ide o činnosti pohybovo a psychicky nenáročné. Medzi odpočinkové aktivity môžeme zaradiť pokojné hry, čítanie knihy, prechádzky v prírode a pod.

Rekreačné činnosti

Rekreačné činnosti sa tiež zameriavajú na odstránenie únavy, no sú pohybovo náročnejšie, väčšinou realizované vonku (Zelinová, 2012, s. 33).

Jednou z tradičných foriem rekreačnej činnosti sú vychádzky s prvkami športových, turistických, prírodovedných a iných záujmových činností. V rámci rekreácie by mali mať žiaci priestor k činnostiam podľa vlastného priania. Najmä u detí mladšieho školského veku sú tieto činnosti veľmi účinné, keďže vyhovujú ich silnej potrebe pohybu a majú veľký kompenzačný význam. Medzi typické formy rekreačných činností zaraďujeme uvoľňovacie cviky, pohybové hry na ihrisku, v parku, v prírode, činnosti pohybovo-hudobné a pod. (Pávková a kol., 2008, s. 85-87).

Odpočinkové a rekreačné činnosti slúžia aj k individuálnemu pôsobeniu na deti, k neformálnym rozhovorom. Tým, že vychovávateľ prejaví záujem o problémy dieťaťa, posilňuje vzájomné dobré vzťahy a dôveru, čo je základnou podmienkou úspešnosti výchovného pôsobenia (Pávková a kol., 2002, s. 88-89).

Príprava na vyučovanie

Prispieva k rozvoju kognitívnej stránky osobnosti jedinca, podporuje jeho zmysel pre zodpovednosť. Predstavuje písanie domácich úloh a precvičovanie poznatkov v učení, nadväzuje na učenie v škole (Zelinová, 2012, s. 33).

V rámci prípravy na vyučovanie ide o prípravu domácich úloh na nasledujúci školský deň, realizuje sa, okrem školských klubov detí aj v školských internátoch. Školské kluby detí vytvárajú vhodné podmienky a možnosti pre prípravu na vyučovanie, najmä pre žiakov mladšieho školského veku, keďže navštevujú školské kluby v nadväznosti na vyučovanie.

Predpokladom úspešnej prípravy na vyučovanie je dobrá spolupráca vychovávateľa a učiteľa. Deti môžu pracovať s už osvojenými poznatkami, môžu ich konkretizovať, rozširovať, prakticky

aplikovať. Tiež môžu v školskom klube detí získavať nové vedomosti a zručnosti (Hájek-Pávková a kol., 2011, s. 17-18).

Záujmové činnosti

Záujmové činnosti sú cieľavedomé aktivity zamerané na uspokojovanie a rozvíjanie individuálnych potrieb, záujmov a schopností. Ovplyvňujú rozvoj osobnosti a silne vplývajú i na správnu spoločenskú orientáciu. Záujmová činnosť plní výchovnú i vzdelávaciu funkciu, pôsobí motivačne aj socializačne, podporuje sebarealizáciu. Môže byť prostriedkom relaxácie, odpočinku, fyzickej i psychickej rekreácie a regenerácie síl. Rozvoj záujmovej činnosti žiakov závisí od ucelenej sústavy príležitostí k rozvíjaniu záujmov. Pri utváraní tejto sústavy, hlavným ukazovateľom nie je množstvo ponúk a príležitostí, ale ich kvalita, zloženie, výber a obsah odpovedajúci najnovším výsledkom vedy, potrebám jednotlivcov i spoločenského rozvoja a miestnym možnostiam (Pávková a kol., 2002, s. 92-99).

Záujmová činnosť predstavuje ťažiskovú činnosť v rámci obsahu výchovy mimo vyučovania. Prostredníctvom nej sa rozvíjajú záujmy a uspokojujú potreby žiakov. Záujmová činnosť býva zväčša rôznorodo zameraná, jej výber záleží od záujmu samotného jedinca. Pravidelná záujmová činnosť predstavuje významný faktor primárnej prevencie sociálno-patologických javov a je významná z hľadiska rozvoja osobnosti žiaka.

Sebaobslužné a verejnoprospešné činnosti

Činnosti sebaobslužné v rámci obsahu výchovy vo veľkej miere prispievajú k starostlivosti o seba samého, o svoje veci, i o veci a majetok iných. Podstatou týchto činností sú správne hygienické návyky, pravidlá kultúrneho a spoločenského správania a pod. Žiaci sú prostredníctvom týchto činností vedení k samostatnosti.

Verejnoprospešné činnosti podporujú prosociálne cítenie, učia zodpovednosti v rámci ochrany a tvorby životného prostredia, prispievajú k vytváraniu citového vzťahu k okoliu, taktiež pomáhajú budovať pozitívne medziľudské vzťahy (Zelinová, 2012, s. 33).

Aktivity v školských kluboch detí sú pestré a rôznorodé. Vychovávatelia pri zostavovaní režimu dňa prihliadajú na vekové a individuálne odlišnosti žiakov. Jednotlivé činnosti by mali obmieňať, nakoľko je dôležité striedať aktívne činnosti s kľudovými, pasívnymi aktivitami. Je taktiež dôležité, aby záujmové činnosti v rámci obsahu výchovy mimo vyučovania boli ťažiskové a na význam ich realizácie vychovávatelia poukazovali. Hra, ktorá je súčasťou jednotlivých činností má byť cieľavedomá. Žiakovi by mala priniesť radosť, pocit úspechu, mala by ho povzbudiť k tvorivosti a samostatnosti.

ANALÝZA VÝSKUMU

Výchovno-vzdelávacia činnosť v školských kluboch detí je zameraná najmä na organizovanie voľného času žiakov, na uspokojovanie a realizáciu ich záujmov a potrieb, ako aj na ich prípravu na vyučovanie. Prioritou výchovno-vzdelávacej činnosti vychovávateľov v školských kluboch detí je relax, odpočinok, aktivita - aktívny pohyb a záujmová činnosť, prostredníctvom ktorej je možné rozvíjať komplexne osobnosť každého žiaka a zároveň rešpektuje zákonitosti psychohygieny. Cieľom výchovy je mnohostranne rozvinutá osobnosť žiaka. Výchovno-vzdelávacia činnosť v kluboch nadväzuje na povinné vyučovanie v škole, no nenahrádza ho, práve naopak, činnosť je zameraná na rozvíjanie, prehlbovanie a upevňovanie vedomostí žiakov. Výchovno-vzdelávacia činnosť je v školských kluboch detí realizovaná v jednotlivých tematických oblastiach výchovy, konkrétne vzdelávacia, spoločensko-vedná, esteticko-výchovná, pracovno-technická, prírodovedno-environmentálna, telovýchovná,

zdravotná a športová. Jednotlivé oblasti výchovy vychovávatelia vo svojej činnosti navzájom prepájajú. Výchova mimo vyučovania sa v školských kluboch detí realizuje a uskutočňuje prostredníctvom obsahu výchovy mimo vyučovania, pričom tento obsah tvorí celý komplex rôznorodých aktivít. Obsah výchovy mimo vyučovania je tvorený výchovno-vzdelávacími činnosťami, konkrétne ide o odpočinkové, rekreačné, záujmové, verejne prospešné (pracovné), sebaobslužné činnosti a prípravu na vyučovanie. Obsah jednotlivých činností vychovávatelia zvyčajne aplikujú vo viacerých tematických oblastiach výchovy naraz.

V roku 2016 sme realizovali empirický výskum v podmienkach školských klubov detí v Banskobystrickom kraji, pričom jedným z parciálnych cieľov výskumu bolo analyzovať obsahové zameranie voľnočasových činností v školských kluboch detí. Vo výskume sme zisťovali, aké voľnočasové činnosti realizujú vychovávatelia v školských kluboch detí, resp. aká je frekvencia realizovaných voľnočasových činností. Ďalej sme zisťovali, aké konkrétne aktivity realizujú vychovávatelia v rámci jednotlivých voľnočasových činností. Výsledky našich zistení uvádzame v nasledujúcich tabuľkách.

Tabuľka 1 Frekvencia realizácie odpočinkových činností

Odpočinkové činnosti						
Koeficient	1	2	3	4	5	PRIEMER
N	0	0	0	18	178	
počet jednotlivých odpovedí násobených koeficientom	0	0	0	72	890	4,91

(1 - nikdy, 2 - raz do mesiaca, 3 - raz do týždňa, 4 - tri razy do týždňa, 5 - každý deň)

Ako vyplýva z tabuľky 1, respondenti realizujú odpočinkové činnosti každý deň, keďže táto činnosť dosiahla priemernú hodnotu 4,91 a na hodnotiacej škále sa blíži k hodnote 5, čo v slovnom hodnotení predstavuje každý deň. Túto alternatívu uviedlo až 178 respondentov z celkového počtu 196. Tento výsledok nie je pre nás prekvapujúcim, keďže sme očakávali, že odpočinkové činnosti vychovávatelia v školských kluboch detí realizujú každodenne. Naopak, zaskočilo nás, že 18 respondentov uviedlo, že odpočinkové činnosti realizuje tri razy do týždňa. Odpočinkové činnosti by mali byť pevnou súčasťou denného režimu žiaka v školskom klube detí. Tieto činnosti slúžia na odstránenie únavy, zregenerovanie a tzv. nič nerobenie. Ide o pokojné, nenáročné aktivity, ktoré by mali byť do režimu zaradené najmä po obede, ale samozrejme, v prípade potreby aj v inom časovom úseku. Činnosti tohto charakteru môžu mať formu hromadnej aktivity, ako aj individuálnej, spontánnej aktivity založenej na prianiach a potrebách jednotlivca. Uvedené aktivity majú charakter dobrovoľnosti. Odpočinkové činnosti je možné v podmienkach školských klubov detí možné realizovať rôznymi formami napr. kľud na lehátku, koberci, spánok, relaxačné cvičenia, kľudové hry, stolové spoločenské hry, pozeranie obrázkov, čítanie kníh, časopisov, kreslenie, modelovanie, práca s počítačom, počúvanie hudby, sledovanie filmu (podľa veku), návšteva kina, divadla, rozhovory, pohybovo nenáročné prechádzky a pod.

V súvislosti s frekvenciou realizácie voľnočasových činností nás tiež zaujímalo, aké konkrétne aktivity vychovávatelia v školských kluboch realizujú v rámci jednotlivých voľnočasových činností. V rámci odpočinkových činností uvádzali respondenti nasledovné voľnočasové aktivity: voľné rozhovory s deťmi, odpočinok na koberci, oddychové cvičenia, počúvanie relaxačnej hudby,

pozeranie rozprávok, počúvanie rozprávky z CD, spoločenské hry podľa výberu, voľné hry s hračkami/hrami, prechádzky, čítanie a práca s knihou, kreslenie.

Tabuľka 2 Frekvencia realizácie rekreačných činností

Rekreačné činnosti						
Koeficient	1	2	3	4	5	PRIEMER
N	0	0	18	21	157	
počet jednotlivých odpovedí násobených koeficientom	0	0	54	84	785	4,71

(1 - nikdy, 2 - raz do mesiaca, 3 - raz do týždňa, 4 - tri razy do týždňa, 5 - každý deň)

Z tabuľky 2 vyplýva, že respondenti realizujú rekreačné činnosti každý deň, keďže táto činnosť dosiahla priemernú hodnotu 4,71 a na hodnotiacej škále sa blíži k hodnote 5, čo v slovnom hodnotení predstavuje každý deň. 157 respondentov uviedlo, že rekreačné činnosti realizuje každý deň, 21 respondentov uviedlo, že tieto činnosti realizuje tri razy do týždňa. 18 respondentov dokonca uviedlo, že činnosti tohto charakteru realizuje ,,len“ raz do týždňa, čo považujeme za nežiaduce a neadekvátne k činnosti v školskom klube detí, ako aj k dennému režimu žiakov. Práve odpočinkové a rekreačné činnosti sú významnými činnosťami v obsahu výchovy mimo vyučovania v školských kluboch detí, osobitne u žiakov mladšieho školského veku. Podstatou rekreačných činností je odreagovanie sa a kompenzovanie únavy, ktorá pochádza zo školského vyučovania. V porovnaní s odpočinkovými činnosťami sú rekreačné činnosti pohybovo náročnejšie.

Pri voľbe foriem a obsahu rekreačných činností je dôležité uvedomiť si, že slúžia najmä na odreagovanie a sú prostriedkom k vyrovnaniu jednostranného zaťaženia organizmu pri vyučovaní. Vychovávateľ by mal byť preto informovaný o priebehu vyučovania, mal by poznať rozvrh hodín žiakov, aby tomu mohol adekvátne prispôsobiť obsah a formy rekreačných činností. Najvhodnejšie je, aby boli tieto činnosti realizované vonku (Nemcová, 2014, s. 7).

Medzi najčastejšie formy rekreačných činnosti môžeme zaradiť pohybové hry, hry s pravidlami, prechádzky, resp. vychádzky. Ako aj u odpočinkových, tak aj u rekreačných činností je vhodné vychádzať z prianí a potrieb samotného jednotlivca, obzvlášť v školských kluboch detí sú žiaduce spontánne rekreačné činnosti, ktoré predstavujú silný kompenzačný význam.

V rámci rekreačných činností uvádzali respondenti nasledovné voľnočasové aktivity: pohybové hry v telocvični alebo na ihrisku, kolektívne/loptové hry (futbal, vybíjaná, a pod.), tvorivé hry, súťaže, vychádzky.

Tabuľka 3 Frekvencia realizácie záujmových činností

Záujmové činnosti						
Koeficient	1	2	3	4	5	PRIEMER
N	0	0	0	27	169	
počet jednotlivých odpovedí násobených koeficientom	0	0	0	108	845	4,86

(1 - nikdy, 2 - raz do mesiaca, 3 - raz do týždňa, 4 - tri razy do týždňa, 5 - každý deň)

Z tabuľky 3 vyplýva, že respondenti realizujú záujmové činnosti každý deň, keďže táto činnosť dosiahla priemernú hodnotu 4,86 a na hodnotiacej škále sa blíži k hodnote 5, čo v slovnom hodnotení predstavuje každý deň. Až 169 respondentov z celkového počtu 196 uviedlo, že záujmové činnosti realizuje každý deň, 27 respondentov uviedlo, že tieto činnosti realizuje tri razy do týždňa. Záujmové činnosti majú v obsahu výchovy mimo vyučovania dôležité a podstatné miesto, v školských kluboch detí nevynímajúc. Záujmové činnosti zaraďujeme k dôležitým voľnočasovým činnostiam, najmä u žiakov mladšieho školského veku. Vo výchove žiakov považujeme záujmové činnosti za významný prostriedok rozvoja osobnosti jednotlivca. Záujmovú činnosť môžeme charakterizovať ako činnosť zameranú na rozvíjanie a uspokojovanie potrieb a záujmov. Považujeme ju za aktívnu, resp. praktickú činnosť založenú na báze dobrovoľnosti.

E. Kratochvílová (2004, s. 195-196) uvádza, že z pedagogicko-psychologického hľadiska je významný vplyv záujmovej činnosti na formovanie a rozvoj nielen potrieb, záujmov, hodnôt, hodnotovej orientácie, ale aj schopností, charakterových vlastností, na rozvoj poznania, na vytváranie zručností, návykov, na získavanie praktických skúseností, teda na formovanie a utváranie celej osobnosti. Osobitný význam má záujmová činnosť pri utváraní aktívneho spôsobu života, zmysluplného trávenia voľného času a tým aj prevencie sociálno-patologických javov.

Záujmové činnosti sa realizujú v spoločensko-vednej záujmovej oblasti, esteticko-výchovnej (kultúrno-umeleckej) záujmovej oblasti, prírodovedno-environmentálnej záujmovej oblasti, pracovno-technickej záujmovej oblasti a napokon v športovej, telovýchovnej a turistickej záujmovej oblasti. Záujmová činnosť najčastejšie prebieha v pravidelnej alebo príležitostnej forme.

Výchova mimo vyučovania má dávať priestor na vznik a rozvoj nových záujmov u žiakov. Žiaci by mali mať v školskom klube detí priestor na prejavenie individuálnych predpokladov, mali by mať možnosť skúšať stále nové činnosti, v ktorých majú možnosť prejaviť a uplatniť sa. Práve voľný čas vytvára priestor na sebarealizáciu a sebavyjadrenie žiakov v školských kluboch detí. Záujmy sa u žiakov mladšieho školského veku menia. Ustaľujú sa až v období dospievania. Ako uvádza E. Kratochvílová (2004, s. 192-193), z pedagogického hľadiska je významná tá skutočnosť, že záujmy nie sú vrodené vlastnosti, ale sa formujú a utvárajú v priebehu života na základe individuálnych predpokladov (zdedených a vrodených dispozícií) a vplyvom sociálneho prostredia, hlavne výchovy. Záujmy môžeme pokladať za kľúč k osobnosti, pretože na základe nich sme schopní priblížiť sa k človeku, poznať ho, vplývať na neho.

V rámci záujmových činností uvádzali respondenti nasledovné príklady voľnočasových aktivít ako napr. výtvarné aktivity, výroba rôznych predmetov podľa zadaných tém, modelovanie, vystrihovanie a kreslenie, výzdoba školy a nástenieк podľa ročných období alebo podľa zadaných tém, aktivity zamerané na ochranu životného prostredia, športové aktivity, hudobné aktivity, nácvik piesní, hra na hudobné nástroje, tanečné aktivity, tematické rozhovory, pozeranie dokumentov, dramatizácia.

Tabuľka 4 Frekvencia realizácie verejne prospešných (pracovných) činností

Verejne prospešné (pracovné) činnosti						
Koeficient	1	2	3	4	5	PRIEMER
N	0	117	79	0	0	
počet jednotlivých odpovedí násobených koeficientom	0	234	237	0	0	2,40

(1 - nikdy, 2 - raz do mesiaca, 3 - raz do týždňa, 4 - tri razy do týždňa, 5 - každý deň)

Ako vyplýva z tabuľky 4, respondenti realizujú verejne prospešné (pracovné) činnosti raz do mesiaca, keďže táto činnosť dosiahla priemernú hodnotu 2,40 a na hodnotiacej škále sa blíži k hodnote 2, čo v slovnom hodnotení predstavuje raz za mesiac. Domnievali sme sa, že verejne prospešné (pracovné) činnosti dosiahnu vyššiu priemernú hodnotu, keďže ich považujeme za významné z hľadiska rozvoja osobností žiakov, vo veľkej miere prispieva k rozvoju tolerancie a akceptácie. -, Podstatou tejto činnosti je viesť žiakov k činnosti, ktorá je založená na princípe dobrovoľnosti. Ide o činnosť, ktorá je konaná v prospech iných ľudí. Je potrebné viesť už žiakov v mladšom školskom veku k pomoci iným, najmä tým, ktorí sú slabší, starší a pod. Taktiež môže ísť aj o činnosti, ktoré sú spojené s podujatiami kultúrneho a osvetového charakteru. V školských kluboch detí vidíme široký priestor práve pre organizáciu a realizáciu podujatí kultúrneho zamerania v podobe rôznych vystúpení. Medzi verejne prospešné činnosti radíme aj také činnosti, ktoré sú zamerané na ochranu prírody, životné prostredia, skrášľovanie a zveľaďovanie okolia školy, resp. školského klubu detí. Na ich základe je možné rozvíjať u žiakov sociálnu vnímavosť a citlivosť ku kultúrnemu, sociálnemu, či prírodnému okoliu.

Verejne prospešné činnosti sú činnosti, na základe ktorých uvedomele vykonávame práce, ktoré prospievajú ostatným ľuďom vytváraním určitých hmotných, či duchovných hodnôt. Pri činnostiach takéhoto charakteru je potrebný správny prístup vychovávateľa, čím je vhodná motivácia, ktorá by po činnosti mala priniesť pocit uspokojenia, radosti a spoločenského ocenenia (Nemcová, 2014, s. 9).

V rámci verejne prospešných (pracovných) činností uvádzali respondenti nasledovné voľnočasové aktivity: práca na školskom dvore/pozemku, udržiavanie čistoty v klube, v okolí klubu, skrášľovanie chodieb, oddelenia, organizácia a participácia na rôznych kultúrnych podujatiach, výroba a umiestňovanie krmítok pre vtáctvo, návšteva mestského útulku pre psy.

Tabuľka 5 Frekvencia realizácie sebaobslužných činností

Sebaobslužné činnosti						
Koeficient	1	2	3	4	5	PRIEMER
N	0	0	0	65	131	
počet jednotlivých odpovedí násobených koeficientom	0	0	0	260	655	4,66

(1 - nikdy, 2 - raz do mesiaca, 3 - raz do týždňa, 4 - tri razy do týždňa, 5 - každý deň)

Ako vyplýva z tabuľky 5, respondenti realizujú sebaobslužné činnosti každý deň, keďže táto činnosť dosiahla priemernú hodnotu 4,66 a na hodnotiacej škále sa blíži k hodnote 5, čo v slovnom hodnotení predstavuje každý deň. Sebaobslužné činnosti patria k činnostiam, ktoré vedú žiaka k samostatnosti a starostlivosti o seba samého, o svoje veci, majetok. Ide o pravidelnú činnosť, ktorá by mala byť súčasťou denného režimu každého žiaka v klube. Je pre nás prekvapivým zistením, že až 65 respondentov z celkového počtu 196 uviedlo, že sebaobslužné činnosti v školských kluboch detí realizujú tri razy do týždňa. Predpokladáme, že tieto činnosti vykonávajú žiaci pravidelne, teda každý deň. Žiaci si prostredníctvom týchto činností upevňujú návyky osobnej hygieny, ktorých základy by mali mať vypestované a vštepené z rodinného prostredia, ďalej upevňujú návyky kultúrneho správania, s čím súvisí aj vkusné a vhodné oblečenie. S vhodným a vkusným oblečením súvisí aj to, že

žiaci si osvoja základy účelného obliekania, teda obliekanie podľa ročných období, či podľa rôznych spoločenských udalostí, s čím je spojené aj spoločenské správanie a vhodná komunikácia. Taktiež je dôležité upevňovať návyky čistoty a poriadku, ktoré sú dôležité najmä v starostlivosti o oddelenie v klube, o okolie klubu, celkového prostredia. Podstatným prvkom je sebaobsluha s poriadok.

V rámci sebaobslužných činností uvádzali respondenti konkrétne príklady realizovaných voľnočasových aktivít ako napr. rozvoj a upevňovanie hygienických návykov, kultúra stravovania, udržiavanie poriadku v oddelení, obliekanie, stolovanie.

Tabuľka 6 Frekvencia realizácie prípravy na vyučovanie

Príprava na vyučovanie						
Koeficient	1	2	3	4	5	PRIEMER
N	0	0	0	64	132	
počet jednotlivých odpovedí násobených koeficientom	0	0	0	256	660	4,67

(1 - nikdy, 2 - raz do mesiaca, 3 - raz do týždňa, 4 - tri razy do týždňa, 5 - každý deň)

Z tabuľky 6 vyplýva, že respondenti realizujú prípravu na vyučovanie každý deň, keďže táto činnosť dosiahla priemernú hodnotu 4,67 a na hodnotiacej škále sa blíži k hodnote 5, čo v slovnom hodnotení predstavuje každý deň. Príprava na vyučovanie je pevnou súčasťou výchovno-vzdelávacej činnosti v školských kluboch detí. Obvykle sa realizuje každý deň, čo uviedlo aj 132 respondentov z celkového počtu 196 respondentov. 64 respondentov uviedlo, že prípravu na vyučovanie realizuje tri razy do týždňa, čo môže súvisieť s tým, že v ich oddelení sú zastúpení skôr žiaci starších ročníkov, resp. tretieho a štvrtého ročníka. Príprava na vyučovanie zahŕňa činnosti, ktoré súvisia s plnením si školských povinností. Školské kluby detí sa podieľajú veľkou mierou na uvedenej činnosti formou vypracovávania domácich úloh. Žiaci v kluboch nadobúdajú, rozširujú a prehlbujú si svoje vedomosti a poznatky. Spôsob práce by mal byť odlišný od toho na vyučovaní. Žiaduce sú najmä didaktické hry. Pre žiakov je dôležité, v akom čase budú prípravu na vyučovanie realizovať, preto je nesmierne dôležité, aby vychovávateľ tieto činnosti správne zaradil do režimu dňa. Taktiež je dôležitá atmosféra a disciplinovanosť v oddelení, keďže je v mnohých prípadoch potrebný individuálny prístup zo strany vychovávateľa. Popri bežnom vypracovávaní domácich úloh sú v kluboch žiaduce aj rôzne iné formy, ako napr. súťaže, kvízy a i., ktoré majú vzdelávací charakter.

V rámci prípravy na vyučovanie uvádzali respondenti nasledovné aktivity: didaktické hry, hádanky, jazykolamy, doplňovačky, práca s encyklopédiou, čítanie s porozumením, vypracovanie domácich úloh, pracovné listy, maľované čítanie, reprodukcia.

ZÁVERY A ODPORÚČANIA PRE PRAX

Školské kluby detí považujeme za jedno z najvýznamnejších zariadení určených primárne pre žiakov základnej školy. Prioritne ho navštevujú žiaci prvého stupňa základnej školy. V školských kluboch detí je realizovaná výchova mimo vyučovania prostredníctvom rôznorodých činností a organizačných foriem podľa obsahového zamerania. Významným činiteľom v školských kluboch detí sú vychovávatelia, ktorí majú predpoklady a predispozície k tomu, aby usilovali o pozitívny

mnohostranný rozvoj osobností žiakov. Žiaci si prostredníctvom voľnočasových aktivít uspokojujú svoje potreby, rozvíjajú záujmy a záľuby.

Na základe výsledkov výskumu konštatujeme, že v skúmaných školských kluboch detí sa výchova mimo vyučovania realizuje prostredníctvom obsahu výchovy mimo vyučovania. Obsah výchovy mimo vyučovania tvoria činnosti odpočinkové a rekreačné, záujmové, sebaobslužné, verejne prospešné (pracovné) a príprava na vyučovanie. Všetky uvedené činnosti, s výnimkou verejne prospešných (pracovných) činností realizujú vychovávatelia v školských kluboch detí pravidelne, t.j. každý deň, čo považujeme za pozitívne a žiaduce zistenie. V rámci denného režimu dňa žiakov, z hľadiska psychohygieny, je potrebné striedanie aktívnych a pasívnych činností.

Na základe empirických zistení navrhujeme nasledovné odporúčania pre vychovávateľov v školských kluboch detí:

- Pri analýze obsahového zamerania voľnočasových činností v školských kluboch detí sme zistili, že všetci vychovávatelia nerealizujú odpočinkové, rekreačné, ako aj záujmové činnosti každý deň, pričom realizáciu uvedených činností považujeme za nevyhnutnú a žiaducu. Z tohto dôvodu je nutné, aby vychovávatelia v školských kluboch detí zaradili odpočinkové, rekreačné a záujmové činnosti do každodenného režimu žiakov. Je potrebné, aby tieto činnosti boli obsiahnuté ako pravidelne realizované aj v plánoch výchovno-vzdelávacej činnosti v školských kluboch detí.
- Pre rozvoj kultúrneho a spoločensky prospešného správania u žiakov je žiaduce realizovať frekventovanejšie aj verejne prospešné (pracovné) činnosti.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

GUBRICOVÁ, J. 2007. Silné a slabé stránky školských klubov detí. In *Vychovávateľ*, roč. 54, 2007, č. 9, s. 39.

GUBRICOVÁ, J. – MASARYKOVÁ, D. - PETROVÁ, Z. 2013. *Prax v učiteľskom vzdelávaní.* Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2013. 131 s. ISBN 978-80-8082-699.

HÁJEK, B. – PÁVKOVÁ, J. a kol. 2011. *Školní družina.* 3. vyd. Praha : Portál, 2011. 152 s. ISBN 978-80-7367-900-2.

KOUTEKOVÁ, M. 2013. Organizačný systém VMV (sústava výchovno – vzdelávacích

činiteľov). In KOUTEKOVÁ, M. a kol.: *Pedagogika voľného času v teórii a praxi 1. diel.* Banská Bystrica : PF UMB, 2013. ISBN 978-80-557-0644-3, s. 30.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2004. *Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. 1. vyd. Bratislava : UK, 2004. 307 s. ISBN 80-223-1930-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2010. *Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a praxi.* 2. vyd. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2010. 356 s. ISBN 978-80-8082-330-6.

NEMCOVÁ, L. 2014. Obsah výchovy mimo vyučovania. In KOUTEKOVÁ, M. a kol.: *Pedagogika voľného času v teórii a praxi 2. diel*. Banská Bystrica : PF UMB, 2014. ISBN 978-80-557-0719-8, s. 7.

PÁVKOVÁ, J. a kol. 2002. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času.* 3. vyd. Praha : Portál, 2002. 231 s. ISBN 80-7178-711-6.

PÁVKOVÁ, J. a kol. 2008. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času.* 4. vyd. Praha : Portál, 2008. 224 s. ISBN 978-80-7367-423-6.

ZELINOVÁ, M. 2012. *Voľný čas efektívne a tvorivo.* 1. vyd. Bratislava : IURA EDITION, 2012. 146 s. ISBN 978-80-8078-479-9.

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

Kontaktné údaje autora
PhDr. Gabriela Citterbergová, PhD.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
gabriela.citterbergova@umb.sk

JOANNA EVA KRYZA
MERANIE SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ MEDIÁTOROV VO SVETLE EMPIRICKÝCH VÝSKUMOV

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra andragogiky
j.kryza@pwsz.pila.pl

MERANIE SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ MEDIÁTOROV VO SVETLE EMPIRICKÝCH VÝSKUMOV

JOANNA EVA KRYZA

Abstrakt

Problematika sociálnych kompetencií sa stala predmetom výskumu viacerých vedeckých disciplín. Psychológia, manažment, pedagogika a mnoho ďalších disciplín uplatňuje rôzne princípy výskumu sociálnych kompetencií a odlišným spôsobom ich tiež definuje. Tieto disciplíny sa najčastejšie orientujú na tzv. mäkké kompetencie, s ktorými ľudia narábajú pri riešení určitých úloh spojených s istými povinnosťami alebo sa venujú diagnostikovaniu predispozícií nevyhnutných pre vykonávanie jednotlivých profesií, pozícií a úloh s nimi spojených. V nasledujúcom príspevku sa zameriame na prezentáciu diagnostických nástrojov, ktoré majú vysokú poznávaciu hodnotu a zároveň na konkrétnych príkladoch poukážeme na ich využitie pri výskume, ktorý súvisel s úrovňou sociálnych kompetencií mediátorov pôsobiacich v rôznych súdnych konaniach. Badanie kompetencji społecznych przeprowadzono na próbie 132 zawodowych mediatorów. Pri výskume bol použitý štandardizovaný dotazník sociálnych kompetencií (KKS). Výsledky realizovaných výskumov poukazujú na potrebu zvýšenia úrovne sociálnych kompetencií mediátorov.

Kľúčové slová: sociálne kompetencie, intimita, sociálna expozícia, asertivita.

Abstract

The issues of social competence are the subject of numerous scientific studies. Psychology, management, pedagogy and many others have made its own subject of study derived from various approaches and definitions of social competence, frequently related to so-called soft competences of a person performing specific tasks within their duties. It also applies to diagnosed predispositions for particular professions, positions etc. In the text, the author focuses on the presentation of diagnostic tools of high cognitive value as well as their exemplary application in the studies concerning the level of social competence of mediators performing tasks in various legal proceedings. For the purpose of the study, standardized questionnaire of social competence was used. The results of conveyed studies indicate the need to raise the level of social competence among mediators.

Key words: social competence, intimacy, social exposure, assertiveness

ÚVOD

Nárast záujmu o podmienky determinujúce význam a meranie sociálnych kompetencií ako východiskových podmienok pre diagnostiku a definovanie vzdelávacích potrieb v oblasti rozvoja profesionálnych kompetencií, priniesol so sebou nové zistenia, z ktorých vyplýva, že je nevyhnutné vylepšiť existujúce, alebo vypracovať úplne nové nástroje pomáhajúce definovať sociálne kompetencie. Súvisí to s tým, že v súčasnosti kvalitu života človeka do veľkej miery ovplyvňuje to, ako dobre zvláda rôzne sociálne situácie.

Intimita, sociálna expozícia a asertivita sú, pri používaní štandardizovaných dotazníkov, hlavnými zložkami merateľných sociálnych kompetencií mediátora. Tieto zložky považujú sociálni psychológovia za najdôležitejšie oblasti, kde sa v konkrétnych sociálnych situáciách prejavujú sociálne zručnosti ľudí. Aktuálne najčastejšie používané štandardizované nástroje na diagnostiku sociálnych kompetencií sú: dotazník KKS[1] (ten sme využili na diagnostiku úrovne sociálnych kompetencií pre

[1] Názov dotazníka by sme do slovenčiny mohli preložiť ako *Dotazník sociálnych kompetencií.*

potreby tohto príspevku) a dotazník PROKOS[1], ktorý v súčasnosti nahrádza KKS. Profil PROKOS (Matczak - Martowska, 2013) je dotazník pozostávajúci zo 60 diagnostických (týkajúcich sa sociálnych kompetencií) a 30 doplnkových položiek (týkajúcich sa iných ako sociálnych kompetencií). Forma dotazníka PROKOS vychádza z už spomínaného nástroja KKS z roku 2007, ktorého autorkou je A. Matczak. Nástroj PROKOS však zohľadňuje aj tri oblasti sociálnej aktivity, ktorými sú: zamestnanie, spoločenský a rodinný život a spoločenské aktivity spolu so zvládaním každodenných životných situácií (Martowska – Matczak, 2013).

Sociálne schopnosti sú vzorcami sociálneho správania. Schopnosť ovplyvňovať druhých, ale aj schopnosť nepodľahnúť vplyvom sú vlastnosti, ktoré značne prispievajú k utváraniu všetkých foriem správania. Vplyvy môžu súvisieť s osobnými cieľmi, ale môžu sa týkať aj iných, ako osobných cieľov. Sociálne schopnosti sa tak môžu rovnako prejavovať v osobnom živote, ako aj v pracovných činnostiach.

Aby sme mohli správne určiť možnosti, sociálne schopnosti a profesionálne zručnosti jedinca, musíme preskúmať jeho sociálne kompetencie. V tomto prípade je dôležité si odpovedať na otázku súvisiacu s charakterom a úrovňou sociálnych kompetencií. Názory odborníkov na túto tému sa líšia. Jedna skupina poukazuje na to, že sociálne kompetencie by sme mali považovať za všeobecnú, bližšie nešpecifikovanú schopnosť, ktorá sa prejavuje v rozličných sociálnych situáciách a ako súbor konkrétnych schopností predstavuje celok definujúci jedinca. Druhá skupina naopak tvrdí, že uspokojivé fungovanie v kvalitatívne odlišných kontaktoch či sociálnych situáciách si vyžaduje uplatnenie rôznych špecifických schopností (Martowska, 2012, s. 19-20; Matczak, 2001, 2007).

Mali by sme preto prijať isté kritériá, podľa ktorých sa môžeme pokúsiť diagnostikovať problém. Hodnotenie individuálnych predispozícií a sociálnych kompetencií poukazuje na prípadnú potrebu ich formovania prostredníctvom tréningu. Svoje sociálne kompetencie si môžu, rovnako v súkromnej ako aj v profesionálnej sfére života, zlepšiť a vytrénovať všetci, a to bez ohľadu na etapu života, v ktorej sa práve nachádzajú. Ešte predtým je však potrebné, aby sa jednotlivec podrobil diagnostike, ktorá s maximálnou presnosťou určí roviny vyžadujúce si tréning. Treba však prijať predpoklad, že druh tréningu by sa mal prispôsobiť osobnostným vlastnostiam mediátora, podobne ako treba prijať, že výsledok tréningu (kurzu, školenia) bude taktiež závisieť od typu osobnosti mediátora.

Vďaka sebapoznaniu a definovaniu vlastného osobnostného typu je ľahšie si vybrať cestu profesionálneho rozvoja ako aj zvoliť si správny model zvyšovania odborných schopností (Tieger, Tieger, 2014)

Na potreby tohto článku bol vykonaný prieskum sociálnych kompetencií zástupcov profesíjnej skupiny mediátorov. U osôb, ktoré toto povolanie vykonávajú, sú všetky sociálne schopnosti veľmi žiaduce, preto je podľa názoru autorky veľmi potrebné permanentne ich zvyšovať. Vychádzajúc z tohto predpokladu, je potrebné pravidelne sledovať úroveň sociálnych kompetencií mediátorov. Sociálne kompetencie sú vnímané ako súbor vedomostí a schopností týkajúcich sa správania sa v konfliktných situáciách, a spočívajú najmä okrem iného v šikovnom vedení dialógu, nabádaní ku kompromisu, rokovanie medzi stranami konfliktu je to základ začínania mediácie. Práve pri výkone

[1] Profil Sociálnych Kompetencií PROKOS - Matczak, A. i Martowska, K. (2013). Profil Kompetencji Społecznych PROKOS. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

tohto povolania treba zdôrazňovať potrebu pravidelného zvyšovania sociálnych kompetencií a odborného prístupu k mediácii. Pri práci s ľuďmi je totiž správna príprava na vedenie dialógu a efektívne komunikovanie záruka napredovania a profesionálneho úspechu (Griffin, 2003). Podstatný význam má pri práci mediátora správne komunikovanie s ľuďmi. Kompetencie v oblasti komunikácie spočívajú v schopnosti dosiahnuť očakávaný cieľ vďaka správaniu sa prispôsobenému situácii (vrátane sporov) (Morreale, Spitzberg, Barge, 2015, s. 50).

Sociálne kompetencie utvárajú tri základné sféry nášho života, ktoré reálnym spôsobom ovplyvňujú komfort nášho života a existenciu v spoločnosti. A. Matczak rozlišuje tri hlavné typy sociálnych situácií, v ktorých uplatňujeme úplne iné schopnosti, ako pri sociálnych kompetenciách.

Ide o schopnosti, ktoré sa dajú na rôznych úrovniach zlepšiť a patria medzi ne:

- kompetencie podmieňujúce efektivitu zvládania intímnych situácií;
- kompetencie, ktoré sú vyjadrené prostredníctvom individuálnych predispozícií na zvládanie sociálnej expozície;
- sociálne kompetencie podmieňujúce úspech v situáciách vyžadujúcich si asertivitu.

Intimita

Intímne situácie predstavujú blízky interpersonálny kontakt, ktorý si medzi sebou dlhší čas budovali parteri interakcie (napr. tým, že si navzájom hovorili o svojich osobných problémoch alebo sa podporovali). Takéto situácie sa môžu týkať priamych („tvárou v tvár“), ale aj nepriamych (napr. využitie linky dôvery) vzťahov. Intímne situácie môžu vznikať v rámci rôznych typov sociálnych väzieb, ako napríklad láska alebo priateľstvo, ale rovnako môžu nastať pri kontakte s lekárom alebo psychológom atď. (Matczak, 2001).

Schopnosti, ktoré sú potrebné pre budovanie a udržiavanie blízkych intímnych kontaktov, schopnosť budovať si vzájomnú dôveru a schopnosť zbaviť sa bariér a otvoriť sa druhému človeku sú tie, ktoré sú potrebné pre budovanie a udržiavanie blízkych intímnych vzťahov. Takéto kompetencie sú obzvlášť špecifické a vyžadujú si preto mimoriadne schopnosti neverbálnej komunikácie, aplikáciu pravidiel dobrej komunikácie, aktívne počúvanie a tiež jasné poskytovanie dôležitých informácií o sebe, ktoré adekvátne prispôsobujeme situácii (Giddens, 2016).

Sociálna expozícia

Situácie sociálnej expozície sú, bez ohľadu na ich charakter (formálny, priateľský, profesionálny alebo každodenný), tak špecifické, že jednotlivec je v tomto prípade vystavený pozornosti a hodnoteniu iných účastníkov danej situácie. S tým sa spája isté riziko, ktoré však jedinec vedome podstupuje. Situácie sociálnej expozície sú náročné a stresujúce, ale môžu tiež stimulujúco pôsobiť na rozvoj sociálnych kompetencií alebo jednotlivých komunikačných zručností spojených s verejným vystupovaním. Tieto schopnosti sa dajú veľmi dobre formovať prostredníctvom tréningu, ale obrovský význam má v tomto prípade motivácia a individuálne vlastnosti osobnosti, ako napríklad zvládanie kritiky, pocit vlastnej hodnoty a schopnosť konfrontovať sa s prípadným nedostatkom uznania (Martowska, 2012). Tejto problematike sa venujú aj (Smółka, 2007; Zimbardo,1999; Lewis - Haviland-Jones, 2005), ktorí opisujú individuálne rozdiely.

Asertivita

Zmeniť seba samého je náročné, ale určite sa to oplatí. Asertivita je nástroj, vďaka ktorému budú vzťahy s inými rovnocenné (Alberti - Emmons, 2003, s. 13). O asertivite sa v literatúre hovorí ako o vlastnosti osobnosti (Martowska podľa: Cattel, 1971), ale aj ako o schopnosti (Martowska,

podľa: Lazarus - Fay, 1975). Asertivita sa prejavuje ako schopnosť vyjadrovať svoj postoj, a pritom hájiť svoje práva, ako schopnosť vyjadrovať svoje názory, pocity a myšlienky bez toho, aby sme narušili práva iných ľudí – účastníkov interakcie. Chýbajúca asertivita sa môže prejavovať tým, že jednotlivec sa podriaďuje iným, čo môže mať negatívny dopad na samotného jedinca. Ten môže viesť až k oslabeniu pocitu vlastnej hodnoty a k negatívnemu sebahodnoteniu, ktoré sa odzrkadlí na negatívnych interpersonálnych vzťahoch (Oleś, 1998; Paterson, 2007).

MERANIE SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ MEDIÁTOROV

Výskumný problém

Identifikácia a porovnanie vlastného hodnotenia sociálnych a profesionálnych kompetencií mediátormi, a identifikácia týchto kompetencií na základe aplikácie štandardizovaného dotazníka KSS.

Výskumná vzorka a opis výsledkov

Výskumu sa zúčastnilo 132 osôb (88 žien a 44 mužov) vykonávajúcich profesiu mediátora (na základe zoznamu mediátorov dostupného na krajských súdoch v Poľskej republike). Zároveň náš výskum spĺňa kritériá pre vyvodzovanie záverov. Údaje získané od mediátorov, ktorí sa zúčastnili výskumu sme podrobili štatistickej analýze a výsledky budeme prezentovať v nasledujúcej časti.

V prvej etape výskumu hodnotili respondenti (mediátori) svoje sociálne, resp. profesionálne kompetencie bez využitia štandardizovaného výskumného nástroja. Empirické údaje prezentuje tabuľka 1. Tieto údaje sú odpoveďou na otázku týkajúcu sa hodnotenia kompetencií z pohľadu respondenta.

Tabuľka 1 Vlastné hodnotenie úrovne profesionálnych a sociálnych kompetencií mediátormi.

	Hodnotenie úrovne profesionálnych kompetencií mediátorom				Hodnotenie úrovne sociálnych kompetencií mediátorom			
	Ž	M	Spolu	%	Ž	M	Spolu	%
Vysoká úroveň	36	23	59	44,7 %	42	22	64	48,5 %
Priemerná úroveň	49	18	67	50,8 %	44	20	64	48,5 %
Nízka úroveň	3	3	6	4,5 %	2	2	4	3,0 %
Spolu	88	44	132	100 %	88	44	132	100 %

Väčšina opýtaných zhodnotila úroveň svojich profesionálnych a sociálnych kompetencií ako priemernú, resp. vysokú. Výsledky poukazujú na to, že polovica respondentov považuje úroveň svojich profesionálnych kompetencií za priemernú (50,8 % opýtaných), zatiaľ čo 44,7 % respondentov hodnotí úroveň svojich profesionálnych kompetencií ako vysokú. Len malá časť respondentov (4,5 %) si myslí, že úroveň ich profesionálnych kompetencií je nízka.

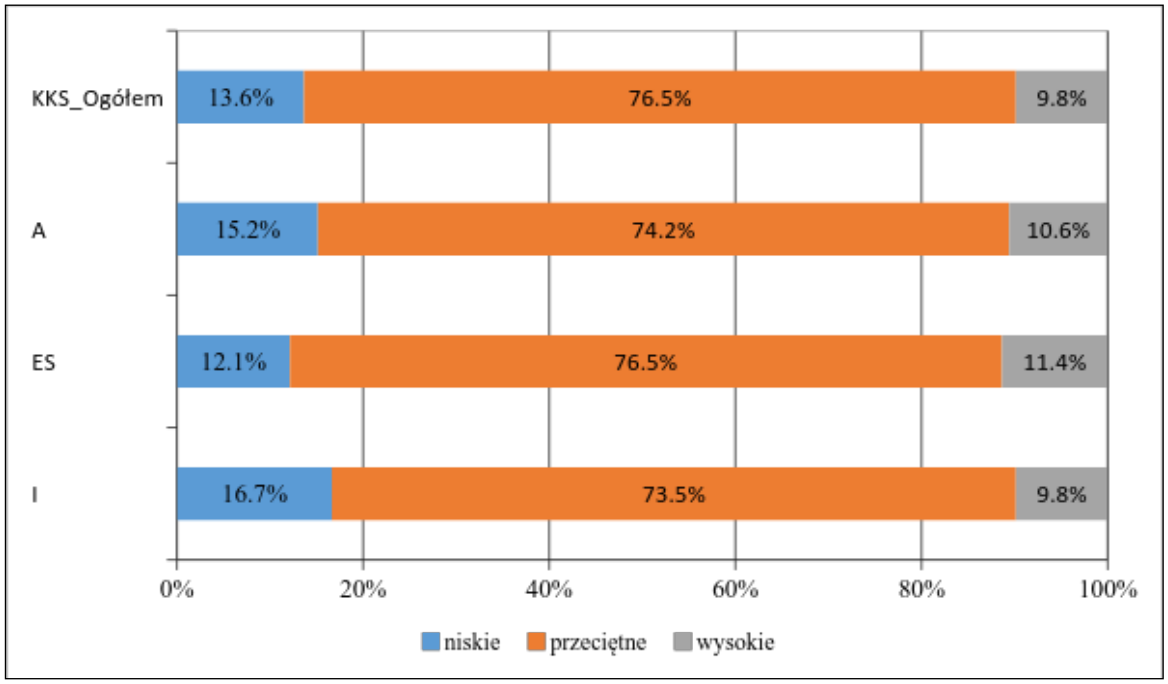
Úroveň sociálnych kompetencií hodnotili respondenti opäť vysoko, alebo priemerne. V tomto prípade boli odpovede rozložené rovnomerne (po 48,5 %). Iba 3 % respondentov považuje úroveň svojich sociálnych kompetencií za nízku.

Následne sme požiadali respondentov, aby ohodnotili svoje sociálne kompetencie pomocou štandardizovaného Dotazníka sociálnych kompetencií (KKS).

Tento výskumný nástroj pozostáva z 90 položiek, z ktorých 60 je diagnostických (týkajúcich sa sociálnych zručností) a 30 nediagnostických (týkajúcich sa iných ako sociálnych zručností). Diagnostické položky sú rozdelené do troch skupín (škál):

- I – kompetencie podmieňujúce efektivitu správania v intímnych situáciách (15 položiek);
- ES – kompetencie podmieňujúce efektivitu správania v situáciách sociálnej expozície (18 položiek);
- A – kompetencie podmieňujúce efektivitu správania v situáciách vyžadujúcich si asertivitu (17 položiek).

Pre každého respondenta sme vypočítali čiastkové výsledky, ktoré sme získali v rámci jednotlivých škál (A – formy správania v situáciách vyžadujúcich si asertivitu, ES – formy správania v situáciách sociálnej expozície, I – formy správania v intímnych situáciách) a všeobecný výsledok. Hodnoty jednotlivých škál sme preniesli aj do príslušných stenových noriem. Podľa opisu dotazníka KKS sme stenové normy od 1 do 10 klasifikovali do troch skupín: od 1 do 3 – nízka úroveň, od 4 do 7 – priemerná úroveň a od 8 do 10 – vysoká úroveň.



Graf 1 Percentuálne rozloženie hodnôt dotazníka KKS v prepočítaní na steny. Zdroj: vlastné vypracovanie

Pri analýze percentuálneho rozloženia výsledkov jednotlivých škál a po ich prepočítaní na steny sme si všimli, že približne 75 % mediátorov dosiahlo v každej z analyzovaných škál KKS priemerné výsledky. Najhorší výsledok (16,7 %) dosiahli respondenti v súvislosti s kompetenciami viažucimi sa na intímne situácie a o čosi vyššia (15,2 %) úroveň kompetencií charakterizuje mediátorov v situáciách vyžadujúcich si asertivitu. Najnižšiu hodnotu stenov dosiahli respondenti pri hodnotení sociálnych kompetencií podmieňujúcich efektivitu v situáciách sociálnej expozície (Graf 1.).

Pri interpretovaní výskumných výsledkov sociálnych kompetencií, ktoré sme diagnostikovali pomocou Dotazníka sociálnych kompetencií (KKS), musíme vziať do úvahy fakt, že výsledky môžu byť

skreslené, a to vzhľadom na možné neadekvátne ohodnotenie kompetencií zo strany výskumného súboru. Hodnotenie niektorých respondentov mohlo byť buď značne sebakritické, alebo naopak do veľkej miery preceňované. Celkový výsledok týkajúci sa úrovne sociálnych kompetencií poukazuje na to, že až 13,6 % respondentov má nízku úroveň sociálnych kompetencií. Iba 9,8 % respondentov má vysokú úroveň týchto kompetencií, čo však vzhľadom na charakter realizovaných mediačných úloh svedčí o tom, že je nutné zvýšiť úroveň týchto kompetencií. Jedným z riešení by mohli byť rôzne formy a metódy sociálneho tréningu.

Vzhľadom na výsledky výskumu by sme mohli uvažovať nad prijatím modelu, ktorý by rozvíjal sociálne kompetencie mediátorov. Mohlo by ísť napríklad o program podiplomového štúdia alebo inú formu profesionálneho zdokonaľovania.

Vďaka získaným údajom sme sa pokúsili nájsť štatisticky významné rozdiely medzi výsledkami výskumu týkajúceho sa hodnotenia úrovne profesionálnych, ako aj sociálnych kompetencií a medzi údajmi získanými pomocou sebaposudzovacieho dotazníka sociálnych kompetencií (KKS). Výsledky, ktoré sme dosiahli pomocou použitej výskumnej procedúry, sú predstavené v nasledujúcich tabuľkách (Tabuľka 2 a Tabuľka 3).

Hodnotenie vlastných profesionálnych kompetencií mediátormi a výsledky KKS

Tabuľka 2 Úroveň profesionálnych kompetencií mediátora a úroveň sociálnych kompetencií. Zdroj: vlastné vypracovanie

	Veľmi vysoká		Vysoká		Studentov t – test		
	M	sd	M	sd	t	df	p
I-KKS	29,40	6,963	27,30	4,646	1,292	117	0,199
ES-KKS	37,44	9,370	34,95	6,878	1,129	117	0,261
A-KKS	34,85	8,350	32,05	6,684	1,409	117	0,162
Spolu – KKS	101,70	22,934	94,30	15,964	1,374	117	0,172

Na základe údajov uvedených v tabuľke a ich interpretácie podľa tabuľky kritických hodnôt pre test významnosti rozdielov, môžeme konštatovať, že medzi oboma meraniami neexistujú štatisticky významné rozdiely.

Tabuľka 3 Úroveň vlastných sociálnych kompetencií hodnotených mediátorom a skutočné hodnoty KKS. Zdroj: vlastné vypracovanie

	Veľmi vysoká		Vysoká		Studentov t – test		
	M	sd	M	sd	t	df	p
I-KKS	28,48	5,52	28,58	6,30	-0,089	126	0,929
ES-KKS	35,42	8,39	37,44	8,30	-1,366	126	0,174
A-KKS	33,56	8,01	33,92	7,03	-0,270	126	0,788
Spolu – KKS	97,47	19,66	99,94	20,09	-0,703	126	0,484

V tomto prípade nám získané výsledky, v porovnaní s kritickými hodnotami pri takom stupni voľnosti a úrovni závažnosti, dávajú priestor na konštatovanie, že medzi oboma meraniami neexistujú štatisticky významné rozdiely.

ZÁVER

Použitá výskumná procedúra týkajúca sa merania úrovne sociálnych kompetencií je účelná a opakovane poukazuje na tzv. behaviorálne súbory úloh (kompetencií) na vybraných pracovných pozíciách, v našom výskumnom súbore to boli mediátori.. Hlavným cieľom nášho príspevku bolo: poukázať na možnosť merania úrovne sociálnych kompetencií u budúcich, ale aj súčasných zamestnancov sociálnych inštitúcií (mediátorov). Dotazník KKS a PROKOS predstavujú nástroj, vďaka ktorému sme schopní diagnostikovať sociálne zručnosti, ktorými jednotlivec reálne disponuje. To nám z pohľadu kompetencií požadovaných pre výkon určitej pracovnej pozície popisuje oblasti, v ktorých je nevyhnutné zaviesť zdokonaľujúce tréningy alebo identifikovať tieto kompetencie pri výbere zamestnancov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKYCH ODKAZOV

ALBERTI, R. – EMMONS, M. 2003. *Asertywność, sięgaj po to, czego chcesz nie raniąc innych*. Gdańsk : GWP, 2003. 247 s. ISBN 83-87957-83-6.

GIDDENS, A. 2016. *Przemiany intymności*. Warszawa : PWN, 2016. 248 s. ISBN 978-83-0114-943-7.

GRIFFIN, E. 2003. *Podstawy komunikacji społecznej*. Gdańsk : GWP, 2003. 576 s. ISBN 83-89120-14-3.

LAZARUS, A. – FAY, A. 1975.*I can if I want to*. New York : Morrow, 1975. 118 s. ISBN 0688029418.

LEWIS, M. - HAVILAND-JONES, J. M. 2005. *Psychologia emocji*. Gdańsk : GWP, 2005. 909 s. ISBN 83-89574-62-4.

MARTOWSKA, K. 2012. *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Wyd. LiberiLibri, 2012. 173 s. ISBN 978-83-63487-03-4.

MATCZAK, A. 2001. *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*. Warszawa : Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 2001. 66 s. ISBN 83-88242-50-4.

MATCZAK, A. 2007. Poznaj swoje emocje. In *Psychologia w Szkole*. 2007. č. 4, s. 25-32. ISSN 1731-836X.

MATCZAK, A. - MARTOWSKA, K. 2013. *Profil Kompetencji Społecznych. PROKOS. Podręcznik.* Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 2013. 47 s. ISBN 978-83-63545-10-9.

MORREALE, S.P. - SPITZBERG, B.H. - BARGE, J. K. 2015. *Komunikacja między ludźmi*. Warszawa : PWN, 2015. 451 s. ISBN 9778-83-01-18290-8.

OLEŚ, M. 1998. *Asertywność u dzieci i młodzieży w okresie wczesnej adolescencji*. Lublin : Towarzystwo Naukowe KUL, 1998. 228 s. ISBN 83-8770-320-6.

PATERSON, R. J. 2007. *Jak być asertywnym*. Gdańsk : Helion, 2007. 312 s. ISBN 83-246-0691-2.

SMÓŁKA, P. 2007. *Generator charyzmy. Kreowanie osobowości menedżera*. Gliwice : HELION, 2007. 264 s. ISBN 83-246-0740-4.

TIEGER, P. D. - BARON-TIEGER, B. 2014. *Rób to, do czego jesteś stworzony*. Warszawa : EMKA, 2014. 346 s. ISBN 978-83-85881-15-5.

ZIMBARDO, P. G. 1999. *Psychologia i życie*. Warszawa : PWN, 1999. 825 s. ISBN 83-01-12881-X.

Kontaktné údaje
Joanna Eva Kryza
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica w Pile
64-920 Piła, ul. Podchorążych 10
e-mail: j.kryza@pwsz.pila.pl

PEDAGOGICKÉ VEDY VO VÝSKUMOCH DOKTORANDOV

PREDŠKOLSKÁ A ELEMENTÁRNA PEDAGOGIKA

TATIANA HOMOĽOVÁ
VSTUP DIEŤAŤA DO PROSTREDIA ZÁKLADNEJ ŠKOLY A PROCES ADAPTÁCIE

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
tatiana.homolova@umb.sk

VSTUP DIEŤAŤA DO PROSTREDIA ZÁKLADNEJ ŠKOLY A PROCES ADAPTÁCIE

TATIANA HOMOĽOVÁ

Abstrakt

Príspevok rieši problematiku vstupu dieťaťa do prostredia základnej školy a proces jeho adaptácie. Poukazuje na jeho začiatky v rámci prvého ročníka školskej dochádzky. Vymedzuje, čo je adaptačný proces, školské prostredie, klíma a atmosféra. Zároveň objasňuje aj možnosti merania klímy v triede.

Kľúčové slová: adaptácia, adaptačný proces, atmosféra, klíma, prvý ročník základnej školy, školské prostredie.

Abstract

This paper deal with issue of child's entry into environment of elementary schooland process ofahis adaptation. The thesis points on its beginnings within first year of schooling. Defines which is adaptation process, school environmentn climate and atmosphere. At the same time explains possibility of measuring change in the classroom.

Keywords: adaptation, adaptation process, atmosphere, climate, the first year of elementary school, the school environment.

ÚVOD

Vstupom dieťaťa do prostredia základnej školy končí bezstarostné obdobie hier a zábavy, v jeho živote nastávajú výrazné zmeny. Dieťa sa stretáva mimo svojej rodiny prvý raz s inštitúciou, ktorá vyžaduje bezpodmienečné vykonávanie určitých činností. Škola však vyžaduje nielen plnenie požiadaviek orientovaných na výkon, ale tiež osvojovanie prostredia, ktoré pôsobí ako neosobné s pravidelným a záväzným systémom. Keď dieťa otvorí dvere prvého ročníka, malo by vstúpiť do prostredia, ktoré je pre neho osvojiteľné, a v ktorom je schopné sústrediť sa, byť aktívne, realizovať inštrukcie učiteľa.

ADAPTÁCIA A VSTUP DIEŤAŤA DO ŠKOLY

Dieťa prichádza do prvého ročníka základnej školy, kde získava rolu žiaka a spolužiaka. Učebná činnosť je jeho hlavnou činnosťou. Prvý rok v škole je pre dieťa veľmi náročný, lebo sa mení celkovo život dieťaťa. Dieťa je emocionálne a psychicky zaťažované. Je to jeden z najdôležitejších momentov jeho doterajšieho života, pretože výrazným spôsobom ovplyvňuje formovanie vzťahu dieťaťa ku škole a vzdelaniu, motivuje dieťa pre školskú prácu a ovplyvňuje jeho spokojnosť i úspešnosť v škole.

V počiatkoch školskej dochádzky je dôležité naučiť dieťa predovšetkým sebaovládaniu, dodržiavaniu pravidiel, sústredeniu pozornosti, rešpektovaniu autority učiteľa, cieľavedomej a systematickej práci, zodpovednosti za svoje správanie. Výrost a Slaměník ed. (1998, s. 265) konštatujú, že: *„Postupne škola predkladá mnoho noriem, ktorých interiorizácia je považovaná za nevyhnutný predpoklad pre začlenenie jedinca do spoločnosti.“* Množstvo nárokov, povinností a požiadaviek na začiatku školskej dochádzky dočasne vyvedie z normy v rôznej miere veľa prvákov. Samozrejme, problémy vznikajú hlavne tam, kde bola nedostatočná príprava dieťaťa do školy v rodine, ale nie je to jednoduché ani u dieťaťa, ktoré bolo v rodine a predškolskom zariadení dobre pripravované.

Začiatok školskej dochádzky býva často označovaný ako kľúčový moment v živote každého dieťaťa. Dôležitá je adaptácia ako proces prispôsobenia sa sociálnemu prostrediu s jeho normami a požiadavkami. Cieľom adaptácie je zabezpečiť včasné, nepretržité a optimálne prispôsobovanie sa novým, nezvyklým, náročným podmienkam činnosti a života, a tak zabezpečiť elimináciu nežiaducich negatívnych stavov a ich prejavov v prežívaní a správaní človeka.

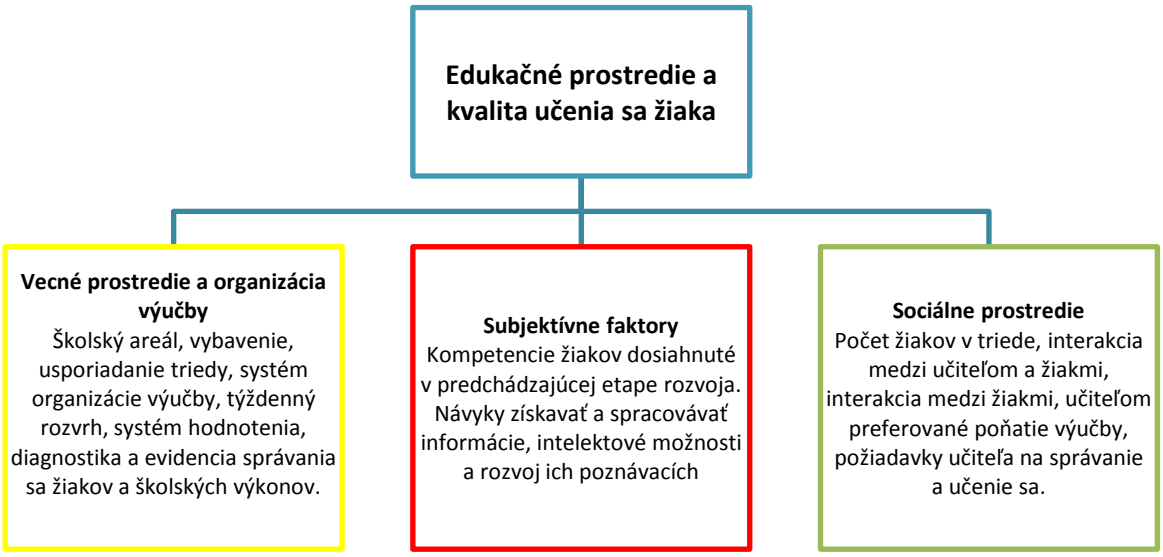
Adaptačný proces v základnej škole je zväčša krátkodobý, no považuje sa za najdôležitejší pre intenzitu prežívania zúčastnených osôb, najmä žiaka. Slezáková (In Slezáková – Tirpáková, 2006) vidí adaptáciu na základe aspektov v troch rovinách, ako fyziologickú adaptáciu, ktorá prebieha v troch etapách, t. j. prvou etapou je orientačná etapa (kedy organizmus dieťaťa reaguje na všetky nové podmienky, ktoré súvisia s učením), v druhej etape neustáleho prispôsobovania sa (organizmus dieťaťa sa prispôsobuje novým podmienkam a nachádza varianty reakcií na vonkajšie vplyvy prostredia) a tretia etapa relatívne stáleho prispôsobovania (hľadanie najvhodnejších možností reagovania na záťaž rôznej povahy). V oblasti psychológie sa vyčleňuje psychologická adaptácia, ktorá sa u detí môže prejaviť rôznorodo a zasahuje všetky stránky psychiky dieťaťa (osobnostno-motivačnú, učebno-poznávaciu a vôľovú). Pre oblasť nášho záujmu je významná sociálna adaptácia, pri ktorej ide o nadobudnutie novej sociálnej role, napríklad role žiaka, s ktorou súvisí prežívanie (ak má dieťa kladný vzťah ku škole a povinnostiam, tak je schopné dodržiavať a nadväzovať kontakt so spolužiakmi a učiteľom, výsledkom čoho je úspešné začlenenie sa do nového prostredia a nájdenie si miesta v ňom). Podľa autorky sa vzájomne prepájajú, a neúspech by mohol mať negatívny vplyv na úspešnosť dieťaťa pri zvládaní požiadaviek školy.

Sme toho názoru, že v živote detí je niekoľko období, ktoré sú kritické. Zároveň sa stotožňujeme s názorom Lipkovej (2014). Jedným z nich je obdobie súvisiace s príchodom žiaka na základnú školu. Ide o obdobie zaškolenia. Do prvého ročníka základnej školy prichádza dieťa, pre ktoré táto zmena nie je jednoduchá, lebo máo škole svoju predstavu. Stať sa žiakom s novými povinnosťami, v novom prostredí za jediný deň, s pani učiteľkou, ktorú nepozná, nie je vôbec jednoduché. Vyučovanie má inú špecifickú organizáciu a platia tu iné pravidlá než dieťa dovtedy poznalo. Práve adaptácia žiaka prebieha na prostredie prvého ročníka. Prvý ročník základnej školy v rámci primárneho vzdelávania *„má zabezpečiť hladký prechod z predškolského vzdelávania a z rodinnej starostlivosti na školské vzdelávanie prostredníctvom stimulovania poznávacej zvedavosti detí, vychádzajúcej z ich osobného poznania a vlastných skúseností. Východiskovým bodom sú aktuálne skúsenosti žiaka, predbežné vedomosti, pojmy a záujmy rozvíjané podľa jeho reálnych možností tak, aby sa dosiahol pevný základ pre jeho budúci akademický a sociálny úspech. Program je založený na princípe postupu od známeho k neznámemu pri nadobúdaní nových skúseností z pozorovania a zažitia aktivít a udalostí, ktoré sú spojené so životom dieťaťa a s jeho bezprostredným kultúrnym a prírodným prostredím.“* (Štátny vzdelávací program ISCED 1 – primárne vzdelávanie, 2008, s. 6) Vstup do školy v živote dieťaťa znamená podľa Petrovej (In Šmelová – Fasnerová – Petrová a kol., 2013) veľkú zmenu, a je jeho prvou životnou skúškou. Škola vstupuje do života dieťaťa ako nový, mocný činiteľ a má rozhodujúci vplyv na jeho vývoj a poznamenáva jeho osobnosť na celý život. Výrazný vplyv pri zaškolení má spolupráca všetkých zainteresovaných, aby sa zabezpečila dobrá príprava školopovinných detí. V tomto období je veľmi dôležité poskytnúť deťom pomoc a oporu, ktorú potrebujú.

ŠKOLA A JEJ PROSREDIE, KLÍMA A ATMOSFÉRA

V škole a samotnej triede trávia žiaci pomerne mnoho času, preto je dôležité, aby školu radi navštevovali a cítili sa v nej dobre. V triede či učebniach prebieha riadený učebný proces. Samotné prostredie má svoje aspekty: architektonický (umiestnenie školy, riešenie prístupu ku škole, dispozičné riešenie budovy školy, variabilnosť učebných priestorov, rozmiestňovanie tried a odborných učební či kabinetov), ergonomický (podoba a veľkosť školského nábytku, usporiadanie pracovného prostredia žiakov a učiteľov, ich pomôcky), hygienický (akustika, kúrenie, osvetlenie, vetranie, bezpečnosť a prašnosť miestností, kde sa edukačná činnosť realizuje), no dôležitý je aj organizačný aspekt (komunikácia subjektov edukácie a vzťahy medzi nimi). Charakter edukačného prostredia môže ovplyvňovať vzdelávacie výsledky žiakov (Čáp – Mareš, 2007).

V nasledujúcich riadkoch terminologicky vymedzujeme pojmy prostredie, klíma a atmosféra. Dvořáková (2000) uvádza, že „prostredie“ je chápané ako pojem najvšeobecnejší, ktorý zahrňuje nielen sociálno-psychologické aspekty, ale aj napríklad vybavenie učebne či možnosť meniť rozmiestnenie nábytku. Je to aj akustika v triede, hlučnosť, osvetlenie, vykurovanie triedy, vhodnosť školského nábytku, ale aj samotná výzdoba triedy. *„V edukačnom prostredí sa realizujú riadené procesy učenia sa žiakov. Tvorí ho systém materiálnych a sociálnych podnetov, ktoré pôsobia na žiaka.“* (Doušková, 2012, s. 20) Doušková (2012) nám ďalej približuje faktory kvality edukačného prostredia učenia sa, ktoré predstavujeme v nasledujúcom obrázku:



Obrázok 1 Faktory kvality edukačného prostredia

Netradičné označenie pre transformáciu edukačného prostredia zastáva Sattler. Modelovanie edukačného prostredia prirovnáva Sattler (2007) k rituálu. Spoločné vytváranie triedy je rituálom, ktorý podporuje identifikáciu žiakov so svojou triedou, v ktorej trávia veľa spoločných dopoludní. K tomu samozrejme patrí vystavovanie osobných vecí, ako samostatne namaľované obrazy a fotografie, lebo práve v týchto veciach sa žiaci nájdu. Ak je vonku na dverách triedy vyvesená koláž s fotkami jednotlivých žiakov, vyjadruje to navonok pocit spolupatričnosti. („To sme my!“) a vnútornú identitu („Ja tu patrím!“). Ak je navyše trieda pedagogicky tvarovaná, môže žiakom predostrieť

sociálny poriadok. Trieda by mala byť včlenená do celkového usporiadania školy. Bolo by žiaduce, keby učiteľ mohol presadiť, aby sa budova svojím vzhľadom hodila k hlavným pedagogickým predstavám školy.

Predpokladom úspešnosti didaktickej činnosti učiteľa podľa Petláka (2006) je uplatňovanie takých pedagogických prístupov, ktoré by podporili vytváranie optimálnej školskej klímy. V praxi to znamená motivovanie žiakov k učebnej činnosti a neformálnej práci, ktorá ich vedie k tomu, aby verili vo svoje schopnosti a vzájomne spolupracovali medzi sebou. S Petlákovým názorom sa stotožňujú aj Čáp – Mareš (2007), ktorí si myslia, že edukačné výsledky sú závislé nielen od individuálnych osobnostných závažností jeho aktérov (žiak, učiteľ), ale aj od atmosféry, klímy a prostredia školy, ktoré súhrne pomenúvame ako mikrosociálne faktory.

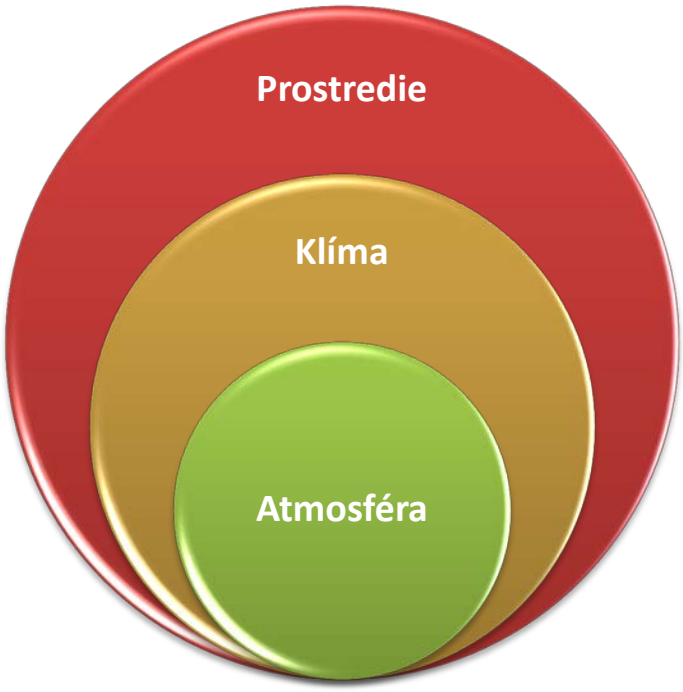
Súčasnosť je poznamenaná spoločensko-ekonomickými, ako aj inými zmenami. Zásadne sa mení alebo zmení škola, ako aj práca v nej. Škola musí vnášať do svojej práce požiadavky, ktoré sú na ňu kladené a pripravovať žiakov na rýchlo sa meniaci život. Učiteľ súčasnej alebo budúcej školy už nemôže byť iba „učiteľom sprostredkovateľom“ vedomostí žiakom alebo „učiteľom porovnávajúcim“, čo má žiak vedieť a čo vie, a na základe toho ich zaradiť do skupiny lepších alebo horších žiakov. Predpokladom úspešnej didaktickej činnosti je nielen ovládanie didaktík, ale aj uvedomovanie si a uplatňovanie takých prístupov v praxi k žiakom a k triede, ktoré vytvárajú dobré, až keby sme mohli hovoriť o optimálnych podmienkach, čiže dobrú, optimálnu klímu v triede. Táto požiadavka je zdôrazňovaná s požiadavkami tvorivo-humanistickej pedagogiky (Petlák, 2006). Identifikovanie toho, ako vyzerá dobrá škola je prakticky spojené s existenciou inštitúcie školy ako takej.

Edukačné prostredie triedy definuje Průcha (2002) ako komplex:

- fyzikálnych faktorov (osvetlenie, priestorové dispozície, farby stien, atď.);
- psychosociálnych faktorov (tie sa delia na stabilné – trvalejšie sociálne vzťahy, interakcie medzi účastníkmi edukačného procesu – *klíma* a premenlivé – krátkodobé stavy interakcie medzi účastníkmi edukačného procesu – *atmosféra*).

Termíny klíma a atmosféra obsahujú len sociálne psychologickú dimenziu. Klíma pochádza z gréckeho slova, ktoré znamená pôsobenie a je pre nás užším pojmom. Predstavuje trvalejšie sociálne a emocionálne naladenie žiakov v triede, ktoré tvoria a prežívajú v interakcii učitelia a žiaci. Samotný pojem sa používa predovšetkým v prírodných vedách na označenie podnebia vyjadrujúceho dlhodobý, stabilný režim počasia. V súčasnosti sa pojem klíma etabloval v psychologických vedách a vyjadruje „podnebie“, náladu charakteristickú pre určité prostredie, napríklad prostredie školy (Mareš, 2005). Pojem atmosféra má relatívne úzky rozsah. Ako uvádza Mareš (1998), vyjadruje premenlivosť a krátke trvanie. Atmosféra školy je vysvetľovaná ako krátkodobý a situačne podmienený jav, ktorý sa môže meniť behom vyučovacieho dňa alebo dokonca vyučovacej hodiny. Na zmenu atmosféry školy stačí niekoľko desiatok minút, hodín či dní. Pre lepšie pochopenie stačí spomenúť a porovnať atmosféru v škole pred maturitnými skúškami, počas veľkej prestávky, pri rozdávaní vysvedčenia, pri hĺbkovej školskej inšpekcii, po ťažkom úraze, úmrtí žiaka či učiteľa.

Stotožňujeme sa s diferencovaním a rozlíšením medzi týmito pojmami podľa Lašeka (2012), a vyjadruje to nasledujúci obrázok:



Obrázok 2 Väzby medzi troma pojmami súvisiacimi so školou

Najvyšším pojmom v hierarchii je prostredie, ktoré v sebe zahŕňa klímu (druhý pojem v poradí) a súčasne atmosféru, ktorá je podradením pojmom klímy, ako aj prostredia.

Klímu triedy, ktorá je mnohofaktorovým činiteľom výchovno-vzdelávacieho procesu, nie je možné chápať izolovane od jednotlivých zložiek a dimenzií. V súčasnosti považujeme za najdôležitejšie zdôrazniť jej sociálnu a emocionálnu zložku. Záujem o sociálnu klímu plynie z hľadiska zlepšovania vzťahových štruktúr. Interakcia medzi aktérmi edukácie sa zhoršuje a ochladzuje. Sociálna dimenzia klímy triedy sa vzťahuje na spôsob komunikácie a kooperácie vo vnútri skupiny a medzi skupinami v triede. Sociálna klíma triedy je vytváraná súborom endogénnych a exogénnych podmienok. Tieto podmienky vo vzájomnej súčinnosti pôsobiana jednotlivých žiakov a učiteľov a ovplyvňujú ich správanie. Spolutvorcom sociálnej klímy je učiteľ, ktorý musí vynaložiť svoje úsilie v triede. Mal by poznať svojich žiakov, vedieť o tom, čo na nich platí a ako s nimi jednať, ako rozvíjať ich schopnosti. Triedny učiteľ je obhajcom svojich žiakov, motivátorom a sociálnym vzorom, veľmi dôležitým dospelým v ich živote. Potenciál práve v role učiteľa vidí Doušková (2012), podľa ktorej učiteľ neustále vytvára podmienky, podporuje rozvoj samostatnosti, slobody a zodpovednosti. Na začiatku školskej dochádzky je učiteľ tou osobou, ktorá pri dostatočnej pozornosti môže rozvíjajúce sociálne vzťahy vo svojej triede medzi žiakmi významne ovplyvňovať.

Snaha učiteľa o zlepšovanie a skvalitňovanie klímy v triede si vyžaduje od každého učiteľa, aby ovládal a vedel aplikovať v praxi viaceré metódy na diagnostikovanie klímy v triede. Meranie a hodnotenieaktuálnej a preferovanej klímy v triede je možné realizovať viacerými výskumnými metódami a nástrojmi. Jeho práca si vyžaduje, aby pracoval s veľkým množstvom diagnostických metód a prostriedkov. Nemal by zabúdať, že nestačí pracovať len s metódami, ktoré zisťujú kognitívnu úroveň žiakov, ale je potrebné venovať pozornosť aj afektívnej a psychomotorickej oblasti. Stáva sa, že dané dimenzie učitelia diagnostikujú menej. Preto upriamujeme pozornosť na vybrané metódy, prostredníctvom ktorých môžu učitelia jednoducho merať klímu v triede, ako aj jej jednotlivé elementy a determinanty:

- metóda nedokončených viet,
- neštandardizovaný rozhovor,
- sociometria,
- štandardizovaný dotazník,
- žiacke denníky,
- žiacke kresby.

Problematika adaptácie žiakov pri zahájení povinnej školskej dochádzky na prostredie základnej školy je sledovanou v rámci pedagogiky aj psychológie. V rámci našej dizertačnej práce „Adaptácia žiakov na školu a modelovanie edukačného prostredia“ sa tejto problematike venujeme. Výskumný problém je nasledovný „Aké sú adaptačné problémy žiakov prvého ročníka základnej školy a aký je vzťah k vybraným charakteristikám – pohlavie a vek žiaka, úroveň školskej pripravenosti, dĺžka dochádzky do materskej školy, úroveň adaptácie?“. Hlavným cieľom výskumu je„Kreovať a verifikovať adaptačný program na eliminovanie problémov spojených s adaptáciou implementovaného na podmienky primárneho vzdelávania.“, z čoho nám vyplynuli čiastkové ciele výskumu, výskumné otázky a hypotézy, ktoré by pokrývali jednotlivé súčasti komplexnej výskumnej stratégie. Jedna z výskumných otázok, ktoré sme si položili, znie: Zmení adaptačný program pozitívne sociálno-emocionálne naladenie (klímu) triedy? Pri tvorbe výskumných hypotéz sme vychádzali z doterajších poznatkov o adaptácii, adaptačných problémoch a z možností ich eliminácie, a dotkli sme sa aj klímy triedy: Aplikáciou adaptačného programu predpokladáme pozitívne signifikantné zmeny v sociálno-emocionálnom naladení (klíme) triedy. Preto považujeme za vhodné zodpovedanie danej otázky a testovania tejto hypotézy v spojitosti so sociálno-emocionálnym naladením (klímy) triedy. Využívame na to dva druhy dotazníkov, ktorými zisťujeme, ako sa žiaci cítia vo svojej triede, prebraté od Doušková, 2012, s. 56 – 57, dané dotazníky sú upravené k vekovým schopnostiam žiakov prvého ročníka základnej školy, ktorí ešte nevedia čítať a písať – nápomocné sú obrázky, ktoré sú súčasťou dotazníka, ale je potrebná aktivita učiteľa pri jeho vypĺňaní).

ZÁVER

Vstup do základnej školy je dôležitým krokom do sveta spoločnosti. Táto udalosť so sebou prináša radosti, ale aj starosti pre žiaka, jeho rodičov a učiteľa. Cieľom príspevku bolo poukázať na problematiku adaptácie žiakov prvého ročníka na prostredie základnej školy, terminologicky vymedziť základné pojmy súvisiace s touto problematikou a odprezentovať stručný návrh metodológie výskumu.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

ČÁP, J. - MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele*. 1. vydanie. Praha : Portál, 2007, 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

DOUŠKOVÁ, A. 2012. *Riadenie triedy a výchova k sebakontrole*. 1. vydanie. Banská Bystrica : PF UMB, 2012, 179 s. ISBN 978-80-557-0419-7.

DVOŘÁKOVÁ, M. 2000. *Pedagogicko-psychologická diagnostika I*. 2. upravené a rozšírené vydanie. České Budějovice : JU PF, 2000, 192 s. ISBN 80-7040-402-7.

LAŠEK, J. 2012. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 3. vydanie. Hradec Králové : GAUDEAMUS UHK, 2012, 161 s. ISBN 978-80-7435-220-1.

LIPKOVÁ, M. 2014. *Daltonský plán ako prostriedok adaptácie detí na školské prostredie*. [online] 2014. [cit. 2014-24-11]. Dostupné na internete: http://mpc-edu.sk/shared/Web/OPSOSO%20VII.%20kolo%20vyzvy%20na%20poziciu%20Odborny%20poradca%20vo%20vzdelavani/7_OPS_Lipkova%20Marianna%20-%20Daltonsky%20plan%20ako%20prostriedok%20adaptacie%20deti%20na%20skolske%20prostredie.pdf

MAREŠ, J. 1998. *Sociální klima školní třídy přehledová studie.* [online] 2015. [cit. 2015-25-11]. Dostupné na internete: http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf

MAREŠ, J. 2005. *Intervence ovlivňující psychosociální klima školy* In. *Psychosociální klima školy III*.[online] 2015. [cit. 2015-15-10]. Dostupné na internete: http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/Socialni_klima_skoly_III_sbornik_2005.pdf

PETLÁK, E. 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. 1. vydanie. Bratislava : IRIS, 2006, 119 s. ISBN 80-89018-97-1.

PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. 2. vydanie. Praha : Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-7178-631-4.

SATTLER, S. 2007. *Rituale im Grundschulunterricht (Grundschulpädagogik & Grundschulforschung, Band 6)*. 1.vydanie. Landau : Verlag Empirische Pädagogik, 2007, 92 s. ISBN-10: 3937333460; ISBN-13: 978-3937333465.

SLEZÁKOVÁ, T. - TIRPÁKOVÁ, A. 2006. *Adaptácia dieťaťa na školu - Súčasné pohľady na pedagogickú teóriu a výskum*. 1. vydanie. Nitra : PF UKF v Nitre, 191 s. ISBN 80-8050-968-9.

ŠMELOVÁ, E. - FASNEROVÁ, M. - PETROVÁ, J. a kol. 2013. *Univerzitní mateřská škola a její specifika v oblasti předškolního vzdělávání*. 1. vydanie. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 167 s. ISBN 978-80-244-3877-1.

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – primárne vzdelávanie. 2008. [online] 2014. [cit. 2012-01-12]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf

VÝROST, J. - SLAMĚNÍK, I. ed. 1998. *Aplikovaná sociální psychologie 1*. 1. vydanie. Praha : Portál, 383 s. ISBN 80-7178-269-6.

Autor:

PaedDr. Tatiana Homoľová
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
tatiana.homolova@umb.sk

BARBORA HOLÁKOVÁ
KYBERŠIKANOVANIE Z POHĽADU UČITEĽA ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra psychológie/Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
barbora.holakova@umb.sk

KYBERŠIKANOVANIE Z POHĽADU UČITEĽA ZÁKLADNEJ ŠKOLY

BARBORA HOLÁKOVÁ

Abstrakt

Cieľom výskumu bolo zachytiť percepciu kyberšikanovania a informovanosť učiteľov o tomto druhu agresívneho správania u žiakov na základných školách. Zisťovali sme rozdiely medzi učiteľmi primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania v ich sebadôvere v rámci identifikácie a zvládnutia kyberšikany. Rozdiel v presvedčení riešiť kyberšikanovanie v škole, v obavách a v potrebe ďalšieho vzdelávania v tejto téme. Do výskumu sa zapojilo 64 učiteľov zo 6 rôznych základných škôl. Štatisticky významný rozdiel sme identifikovali iba v rámci premennej kompetencie, učitelia na druhom stupni základnej školy sa cítia viac sebaistí v riešení a zvládnutí kyberšikanovania, ako ich kolegovia na prvom stupni. Výsledky z výskumu tvoria východiská k ďalšej výskumnej práci v oblasti prevencie kyberšikany.

Kľúčové slova: kyberšikanovanie. učiteľ. obavy. kompetencia. vzdelávanie. záväzok.

Abstract

The goal was to capture the perception and awareness of cyberbullying of teachers for this kind of aggressive behavior among pupils in primary schools. We examined differences among teachers of primary and secondary level education in their self-confidence in identifying and coping with cyberbullying. The difference in the conviction to deal cyberbullying in school, in fear and in need of further training in this topic. 64 teachers, from six different primary schools, involved in research. A statistically significant difference came to us only in the variable competence. Teachers at second level of school feel more confident in dealing with and managing cyberbullying, like their colleagues in the first instance. The results of the research form the starting point for further research work in preventing cyberbullying.

Key words: cyberbullying. the teacher. concern. competence. education. commitment.

ÚVOD

S príchodom modernej technológie sa v našej spoločnosti objavil problém, ktorý staršie generácie nepoznali. Objavuje sa prostredie kyberpriestoru a s ním aj nová forma ubližovania ľuďom. Ide o nový trend šikany, ktorý je na týchto technológiách priam závislý, tzv.kyberšikana. Problematika kyberšikany je viac skúmaná u žiakov druhého stupňa základných škôl a študentov stredných škôl. Pokladáme za veľmi užitočné a potrebné **skúmať tento negatívny fenomén už na primárnom stupni vzdelávania**, a to nielen v dôsledku prudkého rozvoja ICT a ľahkého prístupu detí k týmto komunikačným technológiám, ale i vzhľadom na otázky prevencie. V dnešnej dobe je už prirodzené, že dieťa mladšieho školského veku má svoj vlastný mobilný telefón a doma prístup k počítaču a internetu. Virtuálny svet sa stáva ich zábavou a zriedka si uvedomujú jeho negatívne nástrahy.

S cieľom skúmať kyberšikanovanie už na prvom stupni základných škôl sa venujeme učiteľom. Učiteľa vnímame ako jednou z kľúčových osôb v prevencii a boji proti tomuto sociálno-patologickému javu. Samozrejme je potrebná jeho odborná pripravenosť, empatický postoj a všestranná podpora zodpovedných školských predstaviteľov. Preto skúmame jeho názor, to ako vníma tento problém učiteľ a či je rozdiel medzi učiteľmi na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania v pohľade na kyberšikanu.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PROBLEMATIKY KYBERŠIKANOVANIA

Technológia sa stáva pre žiakov čoraz viac dostupná a prezentuje pre nich množstvo príležitostí, ktoré sú zraniteľné voči manipulácií v negatívnom smere. Takéto použitie technológií sa

môže premeniť v „bežnú prax“. Kyberšikanovanie predstavuje jednu z možností negatívnej manipulácie. Definícií kyberšikanovania v odbornej literatúre je mnoho. Kniha Rizika virtuálni komunikace (príručka pre učiteľov a rodičov) definuje tento jav ako *„nebezpečné komunikačné javy realizované prostredníctvom informačných a komunikačných technológií (napr. pomocou mobilných telefónov, alebo služieb v rámci internetu), ktoré majú za následok ublíženia alebo iného poškodenia obeti. Toto ublíženie či poškodenie môže byť jednak zámer útočníka, ako aj dôsledkom napr. nevhodného vtipu, nedorozumenia medzi obeťou a útočníkom, nedomysleným jednaním zo strany útočníka atď. Obeť je poškodzovaná opakovane, či už pôvodným útočníkom či osobami, ktoré sa do kyberšikany zapoja neskôr. Kyberšikana je druhom psychickej šikany“* (Kopecký, Krejčí, 2010, s.5).

Vzhľadom k tomu, že žiaci využívajú internet ako komunikačný nástroj viac ako inokedy, cítia sa istí v jeho využívaní a preukazujú správanie, ktoré je viac násilnícke, než by mali odvahu prezentovať pred niekým tvárou tvár (Lenhart, Madden, Hitlin, 2005). Žiaci čoraz viac preferujú on-line komunikáciu so svojimi rovesníkmi i s cudzími užívateľmi prostredníctvom sociálnych sietí, emailov, online hier alebo cez rôzne chaty. Čím viac sa žiaci zapájajú v kyber-priestore, tým viac sa môžu cítiť izolovane a opustení v prostredí reálnom.

Súbežne s nárastom využívania technológií sa kyberšikanovanie stáva súčasťou života detí, na základných i na stredných školách. To, že Slovensko už nie je ani zďaleka výnimka, ukazujú výsledky viacerých výskumov. Kyberšikanovanie sa pomaly stáva na školách závažným problémom, podobne akým je šikanovanie. Touto problematikou sa na Slovensku zaoberajú viacerí odborníci.

Vo výskume Hollej (2009), s výskumnou vzorkou 446 respondentov, boli najčastejšími formami kyberšikanovania: obťažovanie cez internet (32,4%), výhražné e-maily a sms správy (30,2%), vyhrážanie prostredníctvom telefónnych hovorov (10,8%), ponižujúce fotografie kamarátov (67,6%), videá, na ktorých boli zachytení kamaráti v inkriminujúcej situácii (23%).

Gregussová, Tomková, Balážová (2010) realizovala výskum, do ktorého sa zapojilo 303 žiakov (priemerný vek bol 14,25). Jej výsledky ukazujú, že 5,9% detí sa stretlo s niektorou z foriem kyberšikanovania. Kováčová (2012) ho skúmala na stredných školách a z celkového počtu 323 respondentov bolo preukázaných 38,7% obetí.

Hollá (2013) zistila, že obeťou kyberšikanovania sa stalo 35,7% žiakov zo vzorky 697 žiakov (vo veku 11 - 18), pričom výskyt bol vyšší u dievčat (19,2%) v porovnaní s chlapcami (16,5%). Z hľadiska veku a vzdelania sa obeťami stali žiaci vo veku 14 rokov zo základných škôl (spolu n= 40; 5,74%) a žiaci zo stredných škôl vo veku 17 rokov (spolu n= 54; 7,7%). Tento vekový ukazovateľ potvrdzujú i zahraniční odborníci, zaoberajúci sa kyberšikanovaním (Vandebosch et al., 2006; Lenhart et al. 2007 in Hollá 2013), ktorí tvrdia, že najviac obetí je vo veku 12 – 18 rokov.

I keď je kyberšikanovanie v poslednej dobe často skúmaný jav a na Slovensku sú už dostupné výsledky, ktoré potvrdzujú výskyt v školách, stále však absentujú ucelené štúdie na zistenie ochranných a rizikových faktorov kyberšikanovania zamerané na rôzne vekové kategórie (Ferková, 2013). Vzhľadom k tomu, že vo väčšine prípadov sa jav sleduje až na druhom stupni základnej školy, je potrebné začať ho skúmať už skôr. Preto je cieľom dizertačnej práce skúmať kyberšikanovanie už na primárnom stupni základnej školy. Osobite dôležitá je i prevencia týchto javov, najmä prevencia primárna na primárnom stupni vzdelávania. Dieťa mladšieho školského veku prežíva nové sociálne role – rola školáka, žiaka, rola spolužiaka, rola v rodine, rola kamaráta. Trieda je pre školáka sociálnou skupinou, ktorá významne ovplyvňuje jeho socializáciu a prispieva k rozvoju špecifických sociálnych kompetencií (Vágnerová, 2005). Je preto dôležité, aby v triede panovala optimálna klíma – klíma, v

ktorej sú deti zbavené strachu, obáv, úzkostí a psychického napätia a učia sa nerušene, bez zábran. Dôležitý je tiež pozitívny vzťah medzi učiteľom a deťmi a následne medzi deťmi navzájom (Kolláriková, Pupala, 2001). Považujeme preto za významné vytvoriť preventívny program v oblasti kyberšikany a realizovať ho už na primárnom stupni základnej školy a experimentálne ho overiť.

KYBERŠIKANOVANIE A UČITELIA

V tomto príspevku prezentujeme výsledky nášho výskumu, ktorého cieľom bolo získať pohľad učiteľov na problematiku kyberšikanovania v rámci stupňa vzdelávania (primárny/sekundárny), na ktorom vyučujúci učí. Školy i učitelia by sa mali aktívne zaoberať touto problematikou, pretože kyberšikanovanie negatívne ovplyvňuje akademický úspech, rovnako spôsobuje stres a emocionálne problémy. Kyberšikanovanie sa ťažko dokazuje, zväčša prebieha mimo areál školy, často na internete a veľa učiteľov si povie, že to nie je záležitosť školy. Podľa Hinduja, Patchina (2008) sú dva veľké problémy v školskej prevencii. Prvým je, že učitelia, či žiaci si neuvedomujú nebezpečenstvo a dopady, ktoré ukrýva kyberšikanovania a tvrdia, že existujú aj horšie formy agresívneho správania a druhým problémom je prenášanie zodpovednosti za prevenciu kyberšikanovania na ceste škola – rodina. Legislatívne rámce (aj keď v oblasti kyberšikanovania nie sú dostatočne vytvorené) ukladajú škole povinnosť riešiť akýkoľvek incident šikanovania, a teda aj kyberšikanovania.

Okrem toho by mali byť nielen žiakom, ale i pedagógom k dispozícii rozlične vzdelávania, tréningy, workshopy, triedne aktivity, cez ktoré by sa rozvíjalo povedomie o kyberšikanovaní, preventívne stratégie a komplexný prístup k riešeniu tohto problému. Olweus (1993) upriamil pozornosť na to, že ak učitelia majú informácie o šikanovaní a venujú sa mu, môže sa šikanovanie znížiť o 50%. Paralelne to platí i pri kyberšikanovanie. Učiteľove vnímanie a presvedčenie o kyberšikanovaní, ako o probléme súčasnej školy má dôležitú úlohu pri postupoch uplatňujúcich vo vyučovaní, pokiaľ ide o rozvoj zručností a vedomostí v tejto problematike (Li, 2008). Pedagógovia však zväčša nemajú jasno v tom, aký prístup zvoliť ku žiakom, ktorí majú skúsenosť s kyberšikanovaním (Shariff, 2005). Li (2006) zistil, že len 64% z 264 žiakov stredných škôl verí, že dospelí (učitelia a rodičia) podniknú kroky na zastavenie kyberšikanovania, ak sú o nej informovaní.

V odbornej literatúre je však minimum výskumov, ktoré by sa venovali pohľadu učiteľa na túto problematiku. Výskum učiteľov z Kanady (2007 in Eden, Heiman a Olenik-Shemesh, 2013), ukázal, že 84% učiteľov uviedlo, že sa stretli s nejakým druhom kyberšikanovania (študent ako obeť, alebo sami ako obete), v podobe online-publikovania rôznych chúlostivých scén, fotografií, prípadne informácií. Ďalej 41% uviedlo, že to isté sa stalo aj ostatným učiteľom; 33% učiteľov vedelo, že sa to deje ich vlastným študentom, a 16% vedelo, že sa to deje študentom v ich škole, ale nie vo vlastnej triede. Okrem toho 21% učiteľov si myslí, že kyberšikanovanie môže prispieť k záškoláctvu študentov a 24% verí, že ovplyvnilo absenciou študentov v škole. V štúdii v Turecku, do ktorej sa zapojilo 2010 učiteľov sa zistilo, že veľká väčšina budúcich učiteľov uznáva kyberšikanovanie ako problém, rozumejú negatívnym vplyvom na žiakov a rovnako vnímajú potrebu záväzku školy voči riešení i prevencii. Aj keď uvádzajú vysokú informovanosť, ukázali aj vysoký záujem o vzdelávania počas ich štúdia v tejto problematike (Yimaz, 2010). Li (2007) opätovne zistil, že kanadskí budúci učitelia sa necítia kompetentní v zvládnutí kyberšikanovania napriek tomu, že preukázali vysoký stupeň obavy a porozumenia. Najväčší problém vnímajú v identifikovaní a v zvládnutí kyberšikanovania, keď sa už objaví. V novšej štúdii Eden, Heiman a Olenik-Shemesh (2013), v ktorej sa skúmalo 328 učiteľov (ako základných, tak i stredných škôl) autori zistili, že učitelia nevykazujú vysokú mieru sebaistoty

v zvládnutí kyberšikanovania. Asi polovica zo zapojených učiteľov uviedla, že ich študenti majú skúsenosť s kyberšikanovaním a niektorí z učiteľov boli sami elektronicky šikanovaní.

Aj keď tento výskum nie je zameraný na spôsoby, akými sú učitelia konfrontovaní s kyberšikanovaním, vnímame, že pohľad učiteľa, jeho informovanosť o tejto problematike sa pohybuje v smere tohto problému. Výskum týkajúci sa šikanovania (Siu, 2004) hovorí o tom, že učiteľove vnímanie a presvedčenie ovplyvňuje ich správanie a porozumenie. Preto to vnímame ako prvý krok v pomoci učiteľom rozvíjať porozumenie problému. Takéto presvedčenie ohľadne kyberšikanovania môže učiteľom pomôcť rozvíjať zručnosti zvládnuť ju. Ako sme už uviedli, informovanosť spolu so záväzkom riešiť tento problém môže znížiť šikanovanie až o 50% (Olweus 1993).

Zaujíma nás preto, aký je pohľad slovenských učiteľov na túto problematiku. Konkrétne, aké sú obavy z kyberšikanovania, do akej miery sú si učitelia istí, že ho vedia zvládnuť na škole, ich presvedčenie o povinnosti školy a učiteľov riešiť kyberšikanovanie a samotná informovanosť a potreba ďalšieho vzdelávania. Ďalej nás zaujíma, či existuje rozdiel v daných premenných medzi učiteľmi, ktorí vyučujú na primárnom stupni vzdelávania a učiteľmi sekundárneho stupňa vzdelávania.

Výskumné otázky

VO1: Existuje štatisticky významný rozdiel medzi učiteľmi primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania v rámci obáv z kyberšikanovania?

VO2: Existuje štatisticky významný rozdiel medzi učiteľmi primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania v sebaistote učiteľa zvládnuť kyberšikanovanie?

VO3: Existuje štatisticky významný rozdiel medzi učiteľmi primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania v presvedčení o povinnosti školy a pedagógov riešiť kyberšikanovanie?

VO4: Existuje štatisticky významný rozdiel medzi učiteľmi primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania v presvedčení o dôležitosti ďalšieho vzdelávania v problematike kyberšikanovania?

METÓDY

Našu výskumnú vzorku tvorilo 64 učiteľov. Oslovených bolo 6 základných škôl (dve v Banskej Bystrici, dve v Bratislave a dve v Žilinskom kraji). Z našej vzorky 32 učiteľov učí na prvom stupni základnej školy a 32 na druhom stupni základnej školy. Účasť učiteľov bola dobrovoľná a anonymná. Jediná informácia, ktorú učitelia poskytovali, bol stupeň, na ktorom vyučovali, dĺžka praxe a názov školy.

Samotný výskumný nástroj - Dotazník vnímania a informovanosti o kyberšikanovaní učiteľov základných škôl, bol upravený z originálu Survey on School Cyberbullying for Preservice Teachers (Li, 2008). Obsahuje 22 položiek. Na jednotlivé otázky sa odpovedá na 5-bodovej Likertovej škále, od silne súhlasím (1) po silne nesúhlasím (5). Koeficient vnútornej reliability (cronbachova alfa) pre použitý dotazník v rámci našej vzorky je 0,827. Dotazník obsahuje 4 subškály:

Obavy učiteľa z kyberšikanovania („obavy“) – obsahuje šesť položiek, ako napr: „Mám obavy z elektronického šikanovania medzi žiakmi v našej škole“.

Sebaistota učiteľa v zvládnutí kyberšikanovania („kompetencie“) – obsahuje štyri položky, ako napr. „Cítim sa natoľko istý v tejto téme, že verím že by som vedel identifikovať kyberšikanu na našej škole“.

Učiteľove presvedčenie o povinnosti školy/pedagógov riešiť kyberšikanovanie(„záväzok“) – obsahuje desať položiek, ako napr. „Školy by mali vypracovať politiku v oblasti elektronického šikanovania.“.

Učiteľove presvedčenie o dôležitosti vzdelávania sa o kyberšikanovaní(„vzdelávanie“) – obsahuje dve položky, ako napr. „Chcel/a by som naučiť viac v oblasti elektronického šikanovania (prevencia, možnosti riešenia, práca s obeťami)“.

VÝSLEDKY

Pri premenných „kompetencie“ a „záväzok“ sme aj napriek malej výskumnej vzorke na základe normálneho rozloženia v oboch skupinách a rozptylov týchto skupín, ktoré sa významne nelíšia použili parametrický t-test pre nezávislé výbery. Výsledky uvádzame v tab. 1. Ako vidieť z tabuľky, štatisticky významný rozdiel vyšiel len v premennej „kompetencie“ a to v prospech učiteľov na sekundárnom stupni základných škôl. Učitelia na sekundárnom stupni základných škôl cítia väčšiu sebaistotu v rámci riešenia kyberšikanovania, ako ich kolegovia na primárnom stupni.

Tabuľka 1 T-test pre nezávislé výbery

	T-test pre nezávislé výbery						
	Levenov test rovnosti variácií		*Štatistické ukazovatele tvaru distribúcie*		*t*	*df*	*Sig.*
	F	*Sig.*	*k. šikmosti*	*k. strmosti*			
„kompetencie“	.344	.560	.380	.201	2.606	62	**.011***
„záväzok“	1.126	.293	-.346	-.721	-1.370	62	.176

Pri premenných „obavy“ a „vzdelávanie“ sme museli využiť neparametrický test, konkrétne Mann-Whitney U test. Výsledky uvádzame v Tab.2. Ako môžeme vidieť v týchto premenných nie je štatisticky významný rozdiel medzi učiteľmi primárneho a sekundárneho stupňa výučby.

Tabuľka 2 Mann-Whitney U test

	Mann-Whitney U	*Wilcoxon W*	*Z*	*Asymp. Sig.*
„obavy“	503.000	1031.000	-.122	.903
„vzdelanie“	402.000	930.000	-1.579	.114

DISKUSIA

Jeden z hlavných cieľov výskumu bolo zistiť, či sa líši pohľad na kyberšikanovanie učiteľa na primárnom stupni a na sekundárnom stupni vzdelávania. Vzhľadom na nízky počet zapojených pedagógov nie je možné výsledky zovšeobecňovať, a vyjadrujeme sa v záveroch len v rámci našej skúmanej vzorky. Štatisticky významný rozdiel nám vyšiel len v dimenzii „kompetencie“. Náš výsledok vnímame ako opodstatnený, vzhľadom k tomu, že kyberšikanovanie je viac skúmaná na druhom stupni a rovnako učitelia tu majú väčší priestor vo vzdelávaní. Vzhľadom k tomu, že učitelia na prvom stupni majú veľmi podobné obavy a vnímajú kyberšikanovanie, ako problém a presvedčenie o ich

záväzku a záväzku školy voči riešení tohto problému je tiež vzdelávanie v tejto oblasti je nepochybne potrebné. Nehovoriac o rovnako vysokej miere presvedčenia o jeho dôležitosti.

Veľmi významné je pre nás aj deskriptívne spracovanie výsledkov. Tieto výsledky sme už generalizovali na celú vzorku, nerozdeľovali sme učiteľov podľa stupňa výučby. Ponúkame ich prehľad na základe jednotlivých subškál.

Prvá subškála „obavy“ merala obavy a pohľad učiteľa na kyberšikanovanie v škole. Až 73% učiteľov súhlasí a silne súhlasí s položkou „Mám obavy z elektronického šikanovania medzi žiakmi v našej škole“. Pri položke „Elektronické šikanovanie (kyberšikanovanie) je závažným problémom v našej škole“ 42% učiteľov uviedlo, že nevie a 40% učiteľov s tým nesúhlasilo. Až 92% učiteľov považuje kyberšikanovanie v porovnaní s inými témami za rovnako dôležitú. A len 9% opýtaných sa vyjadrilo, že nevie posúdiť význam skúmania kyberšikanovania u žiakov, zvyšok (91%) považuje informácie o skúsenostiach žiakov s kyberšikanovaním za dôležité. Výsledky poukazujú na vysoký stupeň obáv v rámci kyberšikanovania (M = 2.27 , SD = 0.41).

Druhá subškála „kompetencie“ merala do akej miery sú učitelia sebaistí v rámci zvládnutia a identifikovania kyberšikanovania. Približne 50% učiteľov odpovedalo „neviem“ pri položkách „Cítim sa natoľko istý v tejto téme, že verím že by som vedel identifikovať kyberšikanu na našej škole“ a „Cítim sa natoľko istý v tejto téme, že verím že by som vedel zvládnuť kyberšikanu na našej škole“. Zvyšné percentá sa pomerne rovnomerne rozdelili k odpovediam „súhlasím“ a „nesúhlasím“. Až 50% učiteľov nevníma svoje súčasné vzdelanie ako dostačujúce k zvládnutiu kyberšikanovania a 22% to nevie posúdiť. Avšak až 95% z opýtaných učiteľov by zasiahli, ak by o kyberšikanovaní vedeli. Výsledky hovoria o miernej sebaistote učiteľov v rámci riešenia kyberšikanovania (M = 2.69, SD = 0.57).

Subškála „záväzok“ meria presvedčenie učiteľov o zapojení školy i pedagógov v širšom riešení kyberšikanovaní (vypracovať politiku v tejto oblasti, širšia spolupráca s inými odborníkmi, poskytnúť informácie a priestor na rôzne aktivity, diskusie k téme). V priemere každý z opýtaných učiteľov súhlasí so zapojením seba i školy do prevencie a do riešenia tejto problematiky. Každý z opýtaných učiteľov súhlasil s využitím curricula a na jeho základe vzdelávať žiakov aj v oblasti kyberšikanovania, rovnako takmer všetci učitelia (93%) s organizovaním triednych akcií k tejto téme. Výsledky poukazujú na vysokú mieru vnímaného záväzku v rámci školy (M = 1.86, SD = 0.43)

V rámci subškály „vzdelanie“ sme merali záujem učiteľov o možnosť ďalšieho rozvoja v téme kyberšikanovanie. Len 6% učiteľov nesúhlasilo s možnosťou ďalšieho vzdelávania v danej problematike (konkrétne v rámci prevencie, možností riešení a práci s obeťami). Výsledky nám ukazujú veľmi vysokú mieru presvedčenia o tom, že ďalšie vzdelávanie v tejto problematike je dôležité (M= 1.85, SD = 0.56).

Dodatočné komentáre učiteľov: *„Som informatička, takže s touto témou som sa stretla v praxi viackrát, mám s tým skúsenosti a zvládla som to aj s pomocou vedenia školy a určité rady som nabrala aj počas štúdia didaktiky informatiky. Ale viem, že kolegovia, ktorí informatiku neštudovali, by zásady ako reagovať pri kyberšikane a postupy riešenia kyberšikany privítali.“*

„Na školách sa o tomto vôbec nehovorí a som si istá, že sa to deje. Deje sa to v škole počas prestávok, hodín, napriek snahe zakázať používanie mobilov. Deje sa to však aj mimo školy, ale deti vôbec nevedia, že aj kyberšikana je vážny problém, že to nie je len nadávanie si cez fb.“

„Spolupráca prebieha s odborníkmi napr. z CPPPaP.“

ZÁVER

Vzhľadom k tomu, že kyberšikanovanie je stále väčší a väčší problém, učitelia musia čeliť rôznym ťažkostiam a výzvam týkajúcich sa tohto fenoménu. Cieľom výskumu bolo získať pohľad učiteľov na túto problematiku, zistiť ich obavy, vedomie ich vlastných kompetencií v riešení a v prevencii kyberšikanovania a záujem o vzdelávanie v tejto problematike. Taktiež zistiť, či sa v týchto premenných líšia učitelia primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania. Výsledky poukazujú na vysokú mieru obáv z kyberšikanovania a naopak veľmi vysoký záujem o túto tému. Tieto zistenia sú prospešné pre naše ďalšiu skúmanie. Majú pre nás hodnotnú informáciu, že snaha o vytvorenie preventívneho programu, ktorý môže pedagóg realizovať sám má zmysel a učitelia sú otvorení takýmto možnostiam.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

EDEN, S., HEIMAN, T., OLENIK-SHEMESH, D. 2013. Teachers' perceptions, beliefs and concerns about cyberbullying. In *British Journal of Educational Technology*, 44 (6), 1036-1052.

FERKOVÁ. Š. 2013. Nástrahy komunikačných technológií – kyberšikana. In: *Zborník Otázky rozhodovania: teória, empíria, život, 31. Psychologicke dni 2013*. Bratislava : Stimul, ISBN 978-80-8127-086-4.

GREGUSSOVÁ, M., TOMKOVÁ, J., BALÁŽOVÁ, M. 2011. *Dospievajúci vo virtuálnom priestore. Záverečná správa z výskumu 2010*. Bratislava : Výskumný ústav detskej psychológie a psychopatológie. Dostupné na: http://www.zodpovedne.sk/download/vyskumna_sprava_sk.pdf.

HINDUJA, S., PATCHIN, J. W. 2008. *Bullying beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

HOLLÁ, K. 2009. Elektornické šikanovanie – novodobý fenomén edukačnej reality. In *Škola v proměnách: učitel – žák – učivo: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, Zlín 4. +5. Února 2009*. Zlín: Univerzita Tomáša Bati. s. 345-351, ISBN 978-80-7318-904-4.

HOLLÁ, K. 2013. *Kyberšikana*. Vydavateľstvo : Isir, s.111, ISBN 978-80-81-53011-1.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOPECKÝ, K., KREJČÍ, V. 2010. *Rizika virtuální komunikace: příručka pro učitele a rodiče*. Olomouc: NET UNIVERSTITY.

KOVÁČOVÁ, A. 2012. Prevencia kyberšikanovania v školskom prostredí z aspektu profesie sociálneho pracovníka. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (8)*. Banská Bystrica : PF UMB, s. 179-186. ISBN 978-80-557-0464-7.

LENHART, A., MADDEN, M., HITLIN, P. 2005. *Teens and technology: Youth are leading the transition to a fully wired and mobile nation*. Retrieved from http://www.pewinternet.org/Reports/2005/Teens-and-Technology.aspx.

LI, Q. 2006. Cyberbullying in schools: a research of gender differences. In *School Psychology International*, 27(2), 157-170.

LI, Q. 2007. New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. In *Computer in Human Behavior*, 23, 1777-91.

LI, Q. 2008. Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception. In *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(2), 75-90.

SHARIFF, S. 2005. Cyber-dilemmas in the new millennium: school obligations to provide student safety in a virtual school environment. In *Mcgill Journal of Education*, 40, 3, 53–65

SIU, C. 2004. *Pre-service teachers' attitudes about school bullying: a new perspective*. Calgary: University of Calgary.

OLWEUS, D. 1993. Bullies on the playground: The role of victimization. In CH Hart (Ed.). *Children on playgrounds: Research perspectives and applications* (pp. 85-127). Albany : SUNY Press.

VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Vývojová psychologie: dětství, dospelost a stáří*. Praha: Karolinum, ISBN 978-80-246-0956-0.

YILMAZ, H. 2010. An examination of preservice teachers' perceptions of cyberbullying. In *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 6(4), 263-270.

Kontaktné údaje
Mgr. Barbora HOLÁKOVÁ
Katedra psychológie/Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
barbora.holakova@umb.sk

PEDAGOGICKÉ VEDY VO VÝSKUMOCH DOKTORANDOV

ODBOROVÁ DIDAKTIKA – DIDAKTIKA VÝTVARNÉHO UMENIA

MONIKA GARDLÍKOVÁ
NÁVRAT DO DETSTVA V SYMBOLOCH

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra výtvarnej kultúry
monikagardlikova@gmail.com

NÁVRAT DO DETSTVA V SYMBOLOCH

MONIKA GARDLÍKOVÁ

Abstrakt

Cieľom príspevku je priblížiť výsledky prieskumu v podobe experimentu, ktorý je súčasťou výskumu v práci „Metafora, znak, symbol a alegória a ich aplikácia v sekundárnom vzdelávaní“. Zhrnieme predchádzajúce výsledky, ktoré k tomuto prieskumu viedli, teda cez analýzu výtvarných prác detí a mládeže k vnímaniu a interpretácii symbolov a znakov z hľadiska veku. Prekvapením v predchádzajúcom prieskume bolo porovnanie prác vysokoškolákov a žiakov základnej školy, kde bol v prácach vysokoškolákov zjavný akýsi „návrat“ k spôsobu a štýlu kresby, či využívania symboliky na úroveň prvého stupňa základnej školy- kvietky, srdiečka, slniečka, štvorlístky a pod. Symboly odkazujúce na spomienky z detstva sa mnohokrát objavujú aj v individuálnej ikonografii súčasných (nie len) slovenských maliarov, nie je to ojedinelý fenomén. Oslovili sme deti, mládež a dospelých, ich úlohou bolo znázorniť vybrané pojmy. Zaujímalo nás, v akej miere budú rozdielne vekové skupiny znázorňovať uvedené pojmy ako zaužívané symboly (napr. srdce ako láska) a či sa objavia aj abstraktné kresby, ako aj frekvencia využívania symbolov odkazujúcich na detstvo- individuálnych alebo spoločensky prijatých.

Kľúčové slová: symbol, individuálna ikonografia, detská kresba, detstvo, analýza kresby

Abstract

The purpose of contribution is to approach results of fractional research, via experiment, which belongs to research of study called “Metaphor, sign, symbol and allegory and its application in secondary education”. We will summarize results of previous fractional research, which led to that, analysis of children´s and youth´s drawings to perception and interpretation of symbols and sings related to age. Surprise of previous research was comparision of drawings of college students with pupils of elementary school, because of return of college students to manners and style of drawing to level of elementary school, in the way of using symbols- flowers, hearts, quatrefoils etc. Symbols related to childhood memories are often used also individual iconography in paintings of contemporary (not only) slovakian artists, so we are not talking about rare phenomenon. We were working with children, youths and adults, which emblematized chosen terms. We were interested in scale of symbol´s interpretation (for example heart for love) differences related to age groups, frequency of abstract drawings and also frequency of using symbols referential to childhood- individual or socially adopted.

Key words: symbol, individual iconography, children´s drawing, childhood, analysis of drawing

ÚVOD

Záujem o štúdie detských kresieb rastie od doby ich vzniku, približne pred storočím vďaka G.H. Luquetovi a s kresbami sa pracuje v mnohých oblastiach- pri testovaní mentálnej úrovne, uznáva sa ako komunikačný prostriedok a ako prostriedok skúmania afektivity dieťaťa či ako prostriedok k vyjadreniu znalosti dieťaťa o svojom tele. (Davido, 2008, s. 15-16,). Skúmanie kresby predstavuje cestu do duše, odráža osobnosť, vzťahy a city.

Teória významného nemeckého teoretika a pedagóga Britscha, G., ktorý už na začiatku tohto storočia vníma detský výtvarný prejav ako príležitosť na vyjadrenie duchovnej jednoty ľudskej bytosti a objektívne existujúceho sveta, ovplyvnila i neskoršie formovanie systému učenia výtvarnej výchovy (podľa Šupšáková, B., 2000).

Predošlá spolupráca so psychológmi i špeciálnymi pedagógmi nám potvrdila význam zaoberania sa kresbou z hľadiska informačného i diagnostického, kedy využívanie kresby ako nástroja poznania dieťaťa a získania informácií v praxi potvrdilo po sérií experimentov 100% psychológov a 50% výtvarných pedagógov. Práve symboly sú významnou súčasťou často skúmaných kresieb.

PODNETY K EXPERIMENTU

Zhrnieme výsledky predchádzajúceho prieskumu, v ktorom sme sa venovali analýze kresieb. Pri analýze produktov činnosti sme dospeli k nasledovným záverom: „Obkresľovanie“ bolo najmenej časté u študentov strednej školy s umeleckým zameraním, potom u žiakov základnej školy a paradoxne najčastejšie u vysokoškolákov. Študenti sediaci blízko seba vedome aj nevedome kopírovali základné prvky práce spolužiakov, čo sa týka motívu, výberu farieb, kompozície..Vedomé obkresľovanie, kopírovanie, sa ukázalo byť najfrekventovanejšie v triedach vysokoškolákov, ktorým záležalo na časovej úspore a splnení úlohy, bez ohľadu na výsledok. Najväčším prekvapením bolo porovnanie prác vysokoškolákov a žiakov základnej školy, kde bol v prácach vysokoškolákov zjavný akýsi „návrat“ k spôsobu a štýlu kresby, či využívania symboliky na základnú školu- kvietky, srdiečka, slniečka, štvorlístky, smajlíky a pod. boli miestami komicky podobné napriek vekovému rozdielu. Zrejme to sčasti súvisí aj s vyššie spomínanou snahou o úsporu času a nezáujem o výsledok, alebo ide o zámernú štylizáciu, ako v prípade mnohých profesionálnych maliarov. Naproti tomu stredoškoláci žiadali viac času, prácu radšej nedokončili či neodovzdali, akoby mali prispôsobiť dokončenie času a tým nerealizovať svoje pôvodné predstavy o vznikajúcom diele. Vyjadrovali sa v značnej miere abstraktnejšie ako študenti vysokých škôl a žiaci základných škôl. Taktiež upúšťali od zaužívaných symbolov, ako napr. srdce pri znázornení lásky, náčrt čerta či ohňa pri znázorňovaní pekla. Citlivo volili farby a boli si vedomí ich symboliky aj fyziologického pôsobenia a to im umožnilo vyjadriť zadanú tému čitateľne aj v abstraktnom prevedení. Žiaci základnej školy volili farby intuitívne a spontánne. Ako potvrdil aj výskum B. Šupšákovej a M. Syrovej (Šupšáková- Syrová, 2010, s. 108), deti v určitom emocionálnom rozpoložení (ako bolo v našom prípade emocionálna stránka výtvarných zadaní), používajú bohatšiu škálu farieb, bez zreteľa na skutočné sfarbenie predmetov, vecí a javov (ružové nebo, žltý dážď...). Prekvapivé bolo aj zistenie, že deti už na prvom stupni základnej školy väčšinou chápali abstraktné pojmy ako moje nebo či chuť domova, a to v takej miere, že prekvapili aj svojich učiteľov na výtvarnej výchove.

Mnohí maliari sa tvorbou navracajú do detstva, či už v rámci zámerného vyvolania či upevnenia spomienok, alebo súvislosť s detstvom vyplynie počas tvorby. Napríklad v osobnej mytológii Vladimíra Popoviča hrá významnú úlohu samoznak- žena, ktorá preňho predstavuje včeliu kráľovnú, i svoju maminu. Klára Bočkayová taktiež spomínala na detstvo, keď namaľovala eroticky ladené slivky na spodnú bielizeň svojej babičky, skombinovala erotiku a údiv nad „zvláštnym jednodielnym oblečením, ktoré sa vtedy nosilo..“ V osobnej symbolike Veronika Rónaiovej zastáva významné miesto blahoslavená Ludovika. Mária Balážová sa vyjadruje k používanej červenej farbe ako znaku života, krvi, pulzácie niečoho citového i oživotvorenia seba samej. I Bohdan Hostiňák ostupne rozširoval obrazový register o symboly zaťažené vlastnou ikonografickou históriou- had, jeleň s parožím, očné buľvy, meč, oheň. Príbehovosť a ikonografia malieb Erike Šilleho vychádza z detstva, predovšetkým z komiksov a často maľovanú ovečku označuje za ready-made ukradnutý z biblických motívov. Nohu v sadre používa Šille ako symbol domova- človek je imobilný a zviazaný s konkrétnym miestom, nie je to výsledkom slobodnej voľby, ale udiatych skutočností. (Geržová, s. 359) Macík Ivana Csudaia rovnako súvisí so spomienkou na detstvo, kedy si pri náhlej evakuácii z domova počas povodne stihol vziať len svojho macka (Geržová, s.270). K detstvu, konkrétne starým ruským rozprávkam, sa viažu i vrkoče Lucie Dovičákovej. Jarmila Džuppová si obľúbila symbol vlka. Mária Balážová, na ktorej obrazoch sa vyskytuje kosoštvorec s prierezom a iné znaky, ich sama považuje za pamäťové stopy z detstva (Geržová, s. 241)

Milan Krajčo, súčasne pôsobiaci v Žiline, sa vrátil do detstva v poslednej výstave „O láske“, ktorej názov s tým zdanlivo nesúvisí. V maľbách i asamblážach bohato využíva symboly odkazujúce na milovanú mamu, napr. kocka cukru, chomút, textílie..

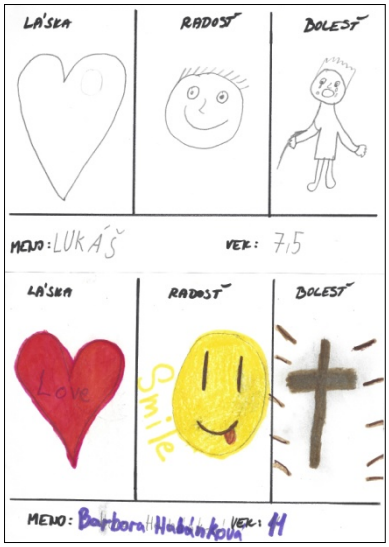
VNÍMANIE SYMBOLU A ZNAKU Z HĽADISKA VEKU

Zistenia z opísaného čiastkového výskumu nás inšpirovali k ďalšiemu krátkemu experimentu, v ktorom sme sa chceli bližšie pozrieť na vnímanie symbolov a znakov z hľadiska veku. Oslovili sme deti, mládež a dospelých a to bez výtvarného vzdelania a mimo výtvarnej profesie, aby kresba vychádzala skutočne z individuálnej ikonografie bez vplyvu naučenej interpretácie, ale z dôvodu porovnania aj výtvarníkov. Úlohou participantov bolo v rýchlosti (z dôvodu zaznamenania prvotnej myšlienky a nutnej štylizácie do symbolu či znaku) znázorniť tieto pojmy: láska, šťastie, bolesť. Zaujímalo nás, v akej miere budú rozdielne vekové skupiny znázorňovať uvedené pojmy ako zaužívané symboly (napr. srdce ako láska) a či sa objavia aj abstraktné kresby. Zvolili sme desiatich zástupcov z každej skupiny: deti (7 − 11 rokov), mládež (15 − 17 rokov) a dospelí (26 − 49 rokov).

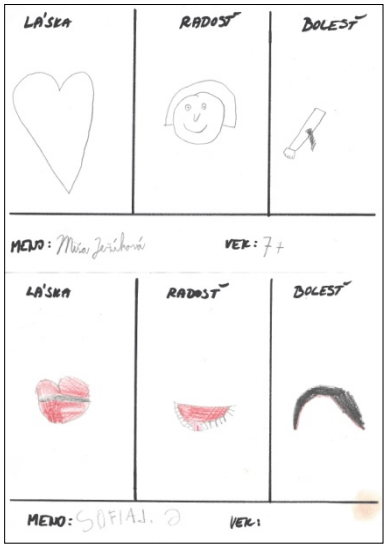
Deti pre vyjadrenie lásky nakreslili srdiečko, najčastejšie i červeno vyfarbené, objavilo sa aj slniečko a usmiate pery (Obr. 1,2,3). Tie sa spolu so slniečkom objavili najčastejšie ako vyjadrenie šťastia, v troch prípadoch deti znázornili náčrtom svoju rodinu. Dominovali teplé farby- žltá, červená, oranžová. Až na zelené štvorlístky. Štyri deti z desiatich odignorovali zadanie bolesti. Objavili sa smutné pery, kríž a kvapka (slzy). Prvému zadaniu- láske, sa dostalo najviac priestoru na papieri (význam/nadšenie?)

Výstupy druhej skupiny, mládeže, boli podobné ako v predchádzajúcom experimente. Pre lásku je stále najpoužívanejšie srdiečko, pre radosť sa objavilo aj slnko, kvietok, úsmev, štvorlístok (tento krát žlto-červený), avšak s komentárom, aby bola kresba čitateľná ostatných, pre bolesť však volili väčšinou abstraktnejšie vyjadrenia- čierne machule či fľaky. Veľkosťou boli všetky znázornené pojmy približne rovnako veľké.

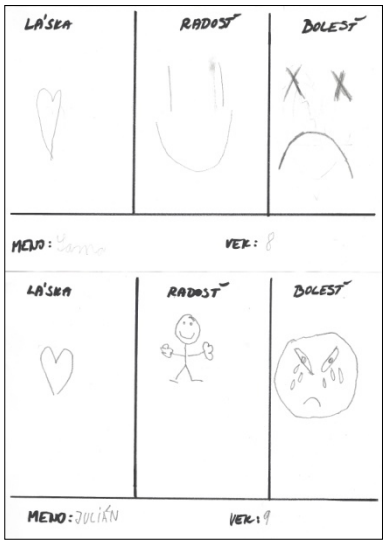
Práce dospelých sa nápadne ponášali na výsledky vysokoškolákov z predošlého experimentu. Akoby sa navrátili k detskému zobrazovaniu (Obr. 4,5,6) - srdiečka, pevládali „smajlíky“- smutné i veselé, pre bolesť slzy a niekoľko interpretácií lôg politických strán a skupín, či dokonca hákový kríž. Dospelí s výtvarným vzdelaním, z ktorých niektorí sa profesii stále venujú, uprednostnili individuálnu ikonografiu, vlastné symboly, ktoré nezainteresovanému neasociujú daný pojem. Veľký rozdiel bol aj v ochote vyjadriť sa k vlastným symbolom- rozprávať aj o bolestivých témach.



Obr.1



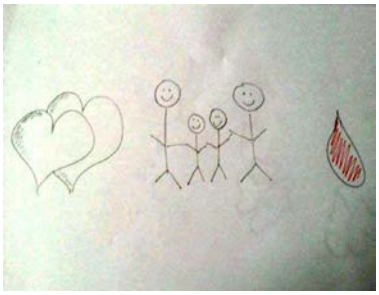
Obr.2



Obr.3

Obr. 4. Žena, 28

Obr. 5. Muž, 27



Obr. 6. Žena, 36

Zaujímavé bolo aj vyskúšať to z opačnej strany, keď sme zúčastneným ukázali jednoduché obrázky symbolov s otázkou, čo pre nich znamenajú. Zvolili sme bezfarebný nevyplnený (len obrys) obrázok srdca, päťcípej hviezdy a kruhu. Mládež a dospelí srdce označili takmer jednotne pojmom láska, deti reagovali slovom „srdiečko“. Na otázku ohľadom jeho významu bola reakcia takmer rovnaká- proste je to srdiečko a nedávali jeho symboliku do súvislostí s citmi, objavila sa len jediná asociácia so zaľúbenosťou. Je to nečakané zistenie vzhľadom k tomu, že pri znázorňovaní pojmu láska deti srdiečko síce kreslili, ale z opačného konca tento význam v tejto situácii už k nemu nepriradili. Takisto hviezda znamená proste „hviezdu“ a kruh je „kruh, koliečko, krúžok“, prípadne gulička a slniečko. Tento výsledok je totožný s Piagetovou teóriou kognitívneho vývinu, konkrétne odkázal na štádium názorného myslenia a štádium konkrétnych operácií, kedy ešte dieťa nie je schopné uvažovať abstraktne. Z tohto dôvodu musíme byť opatrnejší pri zapracovávaní zložitejších znakov, metafor či alegórií do plánovaných didaktických materiálov a budeme sa ďalej zaoberať ich vnímaním touto vekovou skupinou. Rovnako sa potvrdilo štádium formálnych operácií, založené na schopnosti myslenia na abstraktnej úrovni (Oravcová, s.66).

Ako už bolo naznačené, mládež sa k obrázkom vyjadrovala hlbšie. Brali do úvahy aj to, že obrázky sú bezfarebné a nevyplnené, napr. takéto srdce označili niekoľkí ako nenaplnenú lásku, vychladnuté city či neúprimný vzťah. S menšími obmenami pre tých istých hviezda znamenala výbuch citov a abstraktnejšie pojmy ako šťastie, radosť, svetlo, nádej. Naopak prázdny uzavretý kruh vnímali niektorí ako beznádej, tvár bez emócií, nekonečný cyklus, bludný kruh v zmysle bezvýchodiskovej situácie a opäť abstraktnejšie pojmy, ako čas či samotný život.

Dospelí sa k obrázkom vyjadrovali konkrétnejšie- srdce ako láska bez farbistejšieho rozprávania, hviezda ako Vianoce (so spomínaním na ich prežívanie v detstve), politický znak a kruh ako koleso od voza (kedysi sme taký mali), ovocie, slnko, sklenené guličky z detstva. Táto skupina v značnej miere nadväzovala na dávne spomienky.

ZÁVERY

Prostredníctvom symbolov komunikujeme, niektoré sú natoľko bežné, napríklad ukazovacie šípky, že je nám ťažko si predstaviť, že nie vždy existovali. Každý symbol však musel byť niekedy vymyslený, označený (Getlein, 2008). Uľahčujú komunikáciu a niekedy sú jej jedinou cestou a ukázalo sa, že napriek tomu, že každý v sebe nesie súbor individuálnej ikonografie, súvisiacu so skúsenosťami a individuálnym prežívaním, všeobecne známe (odhliadnuc v tomto prípade od kultúrnych rozdielov) symboly nezabúdame a komunikujeme skrz ne aj v dospelosti. Osobná symbolika dokazuje silný vplyv zážitkov z tohto obdobia a jej poznanie môže byť prínosným v analýze kresby či maľby v celkovej kompozícii môže byť prínosné v pedagogickej i psychologickej praxi, čím len potvrdzujeme známy fakt.

Zistili sme, že u dospelých návrat k znázorňovaniu symbolov spájaných s detstvom nesúvisí s výtvarným vzdelaním, obe skupiny bez ohľadu na profesiu zrealizovali zadanie vizuálne veľmi podobne. Taktiež sme si overili predpoklad z predchádzajúceho prieskumu, kedy sme spomínaný jav prisúdili nedostatku času- naopak, participanti napriek jeho dostatku nemali potrebu kresbu prepracovávať. Participanti so skupiny mládeže objasnili svoju nechuť nepoužívať všeobecne známe symboly, nakoľko s nimi nedokážu vyjadriť skutočnú intenzitu svojich emócií k danému pojmu. Významný rozdiel sa ukázal v symboloch dospelých bez výtvarného vzdelania a s ním- participanti, ktorý nie sú výtvarníkmi, nielenže pojmy znázornili na úrovni vizuálne podobnej prácam žiakom zo základnej školy, ale nedokázali verbalizovať svoj postoj a súvislosť s konkrétnou situáciou.

Všetko prežité nás ovplyvňuje, utvára osobnosť, preto považujeme za dôležité vedieť uchopiť daný problém a pracovať s ním, a výtvarné vzdelanie sa v tomto prípade ukázalo ako vhodný prostriedok k pochopeniu nielen seba samého.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

DAVIDO, R. 2008. *Kresba jako nástroj poznání dítěte.* Praha: Portál, 2008. 15−16 s. ISBN 978-80-7367-415-1.

GERŽOVÁ, J. 2009. *Rozhovory o maľbe- Pohľad na slovenskú maľbu prostredníctvom orálnej histórie*. Bratislava: Slovart, 2009. 241− 359 s. ISBN 978-80-8085-939-8.

GETLEIN, M. 2008. *Living with art.* New York: McGrawHill, 2008. 251−253 s. ISBN 978-0-07-110180-6.

ORAVCOVÁ, J. 2010. *Vývinová psychológia*. Banská Bystrica: OZ Pedagóg, 2010. 66 s. ISBN 978-80 - 8083-937-6.

ŠUPŠÁKOVÁ, B.− SYROVÁ, M. 2010. *Vizuálna kultúra a symbol v obrazovom vyjadrení detí a mládeže*. Bratislava: Iris, 2010. 108 s. ISBN 978-80-89256-54-9.

Kontaktné údaje
Mgr. Monika Gardlíková
Katedra výtvarnej kultúry
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
monikagardlikova@gmail.com

PEDAGOGICKÉ VEDY VO VÝSKUMOCH DOKTORANDOV

ODBOROVÁ DIDAKTIKA – DIDAKTIKA HUDOBNÉHO UMENIA

ANNA BURDOVÁ
ŠKOLSKÉ HUDOBNÉ SÚBORY A ICH MODERNIZÁCIA

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra hudobnej kultúry
anna.burdova@umb.sk

ŠKOLSKÉ HUDOBNÉ SÚBORY A ICH MODERNIZÁCIA

ANNA BURDOVÁ

Abstrakt

Aktuálnosť využitia a fungovania školských hudobných súborov je v slovenskom školstve dosť významným faktorom, ktorý determinuje význam a vnímanie hudobných súborov, je verejné vystupovanie, reprezentácia žiakov. Okrem toho, že vystupovaním hudobného súboru na verejnosti sa propaguje, zviditeľňuje školu, vytvára jej meno, má verejné vystupovanie aj nesporný výchovný a edukačný význam pre samotných žiakov. Žiaci získavajú množstvo užitočných a nenahraditeľných skúseností, zážitkov. Hudba a hra v školskom hudobnom súbore prinášajú významné benefity v zmysle kognitívnych zmien, ale zároveň sú mimoriadne dôležité v behaviorálnej oblasti. Pôsobenie v hudobnom súbore pozitívnym spôsobom menia a ovplyvňujú klímu v kolektíve, posilňujú pocit spolupatričnosti, posilňujú sebavedomie a zároveň schopnosť kooperácie a tolerancie. Hudba má silný pozitívny efekt na koncentráciu, zlepšuje pamäť, zlepšuje schopnosť viaczmyslového vnímania, zvyšuje predstavivosť, znižuje napätie atď. Štúdia charakterizuje hudobný súbor, ako aj funkciu pedagóga súboru. Zároveň poukazuje na prínos školského hudobného súboru na rozvoj osobnosti žiaka. Definuje fungovanie školských hudobných súborov z hľadiska školskej legislatívy, druhy hudobných súborov ako aj možnosti ich modernizácie.

Kľúčové slová: Školský hudobný súbor. Žiak. Vedúci hudobného súboru. Modernizácia.

Abstract

The topicality of use and functioning of school music groups is very important factor in Slovak education system, which value and perception is determined by public performances and presentations of students. Besides the fact that a public school music group performance promotes and highlights the school itself, public performance has also indisputable educational importance for the students themselves. Students gain a number of useful and irreplaceable experiences. Music and its performance in school music group delivers significant benefits in terms of cognitive changes, but they are also extremely important in the behavioral area. Being a part of a musical group positively changes and influences the climate in the collective, improves the sense of belonging, enhances self-confidence, as well as the ability of cooperation and tolerance. Music strongly positively affects ability of concentration, improves memory, multi-sensory perception, imagination relaxes stress etc. This study characterizes the music group, as well as the function of their teacher. It also points to the benefits of school music group to the development of student's personality. It defines the functioning of the school music groups in terms of Educational legislation, types of musical groups and possibilities of their modernization.

Key words: School music group. Student. Teacher of music group. Modernization.

ÚVOD

Vokálne alebo inštrumentálne zoskupenia sú v hudobnej histórii prítomné od jej počiatkov. V oblasti tzv. vážnej hudby sú známe už od konca 15. storočia kompozície určené priamo pre inštrumentálne telesá. V predchádzajúcich obdobiach mali inštrumentálne zoskupenia skôr sprievodnú funkciu, zdvojovali a zvukovo dopĺňali vokálne hlasy.

Školské hudobné súbory už vo svojom názve skrývajú celý rad inštrumentálnych nástrojov, ktoré sú v rôznych zoskupeniach, prípadne sú ešte doplnené spevom. Hra v rôznych inštrumentálnych zoskupeniach, či súboroch prináša pochopenie žiakov pre väčšie orchestrálne skladby, pre štruktúru týchto skladieb a úlohu jednotlivých nástrojov v orchestri či komornom súbore.

Základné umelecké školy si môžu vo svojom školskom vzdelávacom programe vytvoriť vlastnú formu hudobného zoskupenia v závislosti od nástrojových možností, technickej vyspelosti žiakov a žánrových preferencií žiakov a pedagógov. Na základe teoretickej štúdie, ale aj z vlastnej praxe a poznania problematiky ZUŠ sme presvedčení, že súborová v hra v jej najrozličnejších podobách, má svoje špecifické a nezastupiteľné miesto pre kvalitu hudobného vzdelania žiakov, ako aj pre celkové utváranie renomé školy. Každá ZUŠ má snahu vybudovať kvalitný umelecký súbor, ktorý dokáže reprezentovať školu, ale zároveň, ktorý bude žiakov baviť a motivovať k tomu, aby sa hudbe naďalej venovali.

SÚČASNÝ STAV SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

Charakteristika pojmu hudobný súbor

Hudobný súbor považujeme za prirodzený fenomén súčasnej doby, ktorý produkuje inštrumentálnu alebo vokálnu hudbu. Už v klasickej hudbe sú známe triá, kvartetá, kvintetá a väčšie množstvo hráčov, malý orchester, veľký symfonický orchester. Známe sú aj čisto sláčikové alebo dychové súbory. V jazzových súboroch sa najčastejšie vyskytujú dychové nástroje (jeden alebo viac saxofónov, trúbky, atď.), elektrická gitara, klavír alebo organ, basový nástroj (elektrická basová gitara alebo kontrabas) a bicie nástroje. V rockových súboroch, zvyčajne nazývané rockovej kapely sú zvyčajne gitary a klávesy (piano, electric piano, organ Hammond, syntetizátor, atď.) a rytmická sekcia tvorená basovou gitarou a bicími nástrojmi.

„Pod pojmom školské hudobné súbory v našom prípade rozumieme inštitucionálne hudobní zoskupenia povinného, výberového i záujmového charakteru intencionálne hudobno-edukačne zamerané, vokálne, inštrumentálne, vokálno-inštrumentálne. Jednoducho povedané základnými atribútmi sú:

- *inštitucionálne patria škole (ZŠ, ZUŠ, SŠ, resp. iná vzdelávacia inštitúcia),*
- *ako predmet sú súčasťou učebného plánu a majú určený časový rozsah, ktorý je primeraný charakteru a zameraniu školy (ak ide o školu s hudobnou profiláciou, môže ísť o povinný predmet, voliteľný a pod.),*
- *ako predmet plní koncepčné edukačné ciele: kognitívne, afektívne, psychomotorické,*
- *obsahovo môže byť zameraný na všetky druhy, žánre, štýly: vážna hudba, moderná populárna hudba, folklór, nevylučujú sa kombinácie.“* (Fridman, L. 2012, s. 4)

Hra v súbore je predmet odbornej umeleckej a umelecko-pedagogickej prípravy. Na základných školách sa hra v súbore uskutočňuje na hodinách hudobnej výchovy vďaka tvorivému prístupu pedagóga, ktorý produkuje hudbu či už pomocou Orffovho inštrumentára alebo iného zoskupenia hudobných nástrojov. Základná škola dáva priestor hudobným súborom aj po vyučovaní, najmä pre spevácke zbory a zoskupenia.

Základné umelecké školy už ponúkajú svojim žiakom lepšie možnosti uplatnenia sa v hudobnom súbore, či už hrou v orchestri, ale aj školskej kapele alebo ľudovej hudbe. Hudobné súbory sú súčasťou prípravy žiakov na kolektívne vystupovanie.

Na strednom stupni škôl (na konzervatóriách) sa školské súbory realizujú pomocou komornej i orchestrálnej hre. Nakoľko hra v súbore je prípravou ku komornej i orchestrálnej hre, je účelné striedať pri práci hru bez dirigenta, ako aj hru s dirigentom a nacvičovať sprevádzanie sólistov.

Hra v súbore predpokladá prípravu žiakov aj na individuálnych hodinách, prehlbuje ich vedomosti a praktické zručnosti, ktoré nadobudli. Žiaci praktickou činnosťou vnikajú do štruktúry jednoduchého hudobného diela, aby ho čo najlepšie interpretovali. V každom hudobnom súbore musí byť vzťah nielen medzi hráčmi navzájom, ale aj medzi vedúcim súboru a žiakmi. Vyučujúci tak nie je len dirigent, ale zároveň ho môžeme považovať za jedného z hráčov, ktorého úlohou je podnecovať ostatných.

Osobnosť hudobného pedagóga a jeho funkcie

Učiteľ zohráva v pedagogike kľúčovú úlohu, ktorú určuje jednota jeho duševných a telesných schopností, a ktoré sú v úzkej spojitosti so spoločenským prostredím. Sociálna klíma hlboko vplýva na jeho prácu. Práca učiteľa hudby v sebe obsahuje osobnosť odborníka, ale aj umelca. Zároveň prináša tvorivosť, odbornosť a veľkú mieru flexibility. V oblasti odbornosti hrá významnú úlohu jeho sebarozvíjanie. Pedagóg, ktorý nejaví dlhší čas záujem o rozvíjanie svojej odbornosti môže stratiť súvisí s novšími, progresívnejšími postupmi a stratiť úroveň svojej odbornosti.

„Prvotnou podmienkou úspechu a efektivity práce hudobného pedagóga je odborné vzdelanie - nielen hudobné, ale aj pedagogicko-psychologické. Významnú funkciu pri hudobno-pedagogickej komunikácii zohrávajú aj osobnostné vlastnosti pedagóga, najmä úroveň jeho vystupovania, jeho pedagogický takt, schopnosť sociálneho kontaktu so žiakmi.“ (Holas, M. 1995, s. 28)

Podľa Švecovej a Vašutovej závisí kvalita učiteľa od:

- vedomostí v kurikulárnych oblastiach
- pedagogické zručnosti a ovládanie výukových stratégií
- reflexia a schopnosť sebakritiky
- empatia a angažovanosť vo vzťahu k druhým, ich uznanie a úcta k nim
- manažérske kompetencie“ (Švecová, J. – Vašutová, J. 1997, s. 130)

Úspešná edukácia žiaka je závislá na univerzálnosti, ľudskosti, komunikatívnosti a láske učiteľa k svojej práci. Učiteľ ovplyvňuje žiaka nielen počas štúdia, ale aj po skončení školy, či už v odbornej, ako aj všeobecnej rovine.

Rozhodujúcim a neodmysliteľným predpokladom fungovania vzťahu medzi učiteľom a žiakom je jeho vzťah k žiakom. Už od začiatkov, keď žiak nachádza krásu v hudbe a hudobnom nástroji, je dôležitý prístup pedagóga, na ktorého sú pri individuálnych hodinách kladené značné nároky. Učiteľ by mal dedukovať, čo ktorý žiak prežíva, rozpoznať ich radosti, ale aj starosti a podporovať všestranné vnímanie hudby.

Interpretácia hudobného diela je spôsob, akým dané dielo predvedieme. Žiak sa ju učí a osvojuje si najmä vďaka pedagógovi, ktorý mu odovzdáva svoje schopnosti, zručnosti a skúsenosti. V tomto procese môžeme pozorovať aj utváranie sebadôvery a zdravého sebavedomia žiaka, čo mu pomôže najmä pri koncertných vystúpeniach. Veľmi často pozorujeme žiakov, ktorí istotu pri verejných vystúpeniach, bojujú sami so sebou. V takýchto situáciách už môže pedagóg vytvárať atmosféru, ktorá nastane a dá priestor žiakovi na vlastné sebahodnotenie z interpretačného prejavu.

Učiteľ môže pozitívnym vzťahom k žiakovi prebudiť jeho osobný rast. To je vedomé pôsobenia učiteľa na žiaka, ktorý to prijíma svojím podvedomím. Získať si dôveru žiaka je podmienené bezpodmienečnou akceptáciou jeho osobnosti, to znamená, mať ho rád takého, aký je, bez predbežných podmienok. Žiak by nemal mať pri učiteľovi pocit zosmiešnenia, podceňovania. V takomto prípade nedokáže prijímať podnety a nestáva sa súčasťou kreatívnej činnosti na

vyučovacej hodine. Hrozí tu nebezpečenstvo ľahostajnosti, úzkosti, čo môže mať za následok stratu dôvery a snahy prijímať niečo nové. Učiteľ je tak zbavený možnosti podstatnejšie vplývať na formovanie osobnosti žiaka. Pedagóg by mal mať aj schopnosť vžiť sa do duševného stavu žiaka – pristupovať k nemu empaticky.

Pri nástrojovej hre zapájame žiaka do aktívnej práce. Učiteľ tak vo výchovnom procese vystupuje nie ako cieľ, ale ako podmienka, výchovný prostriedok. Učiteľ by mal spoznať aj sociálne, rodinné prostredie, zdravotný stav. Stálym pozorovaním tak môže zisťovať dôvody úspechu, či neúspechu žiaka. Učiteľ diagnostikuje žiaka pri každom styku s ním. Ide o dlhodobý proces, ktorý pri správnom pozorovaní môže dopomôcť k lepším výsledkom žiaka. Pedagóg, ktorý vyučuje hru na hudobnom nástroji privádza žiakov do sféry hudby pomocou dobre zvolených skladieb. Usiluje sa o to, aby žiak pristupoval k hudbe ako ku kultúrnej hodnote. Žiak takto dôjde k názoru, že *„hudba nie je len zdroj zábavy, prostriedok k odreagovaniu, ale zdroj citového a myšlienkového bohatstva.“* (Sedlák, F. 1977, s. 80)

Školské hudobné súbory a jeho funkcie a prínos pre osobnosť žiaka

Hudobný súbor na škole napomáha žiakom k rozvíjaniu ich schopností, zručností, ale aj psychiky a inteletových schopností. Pre každého žiaka je hra v súbore veľmi podnetná a aktivizačná. Pozitívne vplýva aj na sústredenosť žiaka a zodpovednosť za svoje výkony v rámci celej skupiny, kolektívu. Pokiaľ žiak neovláda svoj part, často dochádza k chybám a práve aj od neho závisí úspešná činnosť celého kolektívu. Vďaka súborovej hre sa žiak učí vnímať, počúvať a spolupracovať so svojimi spolužiakmi. Pri súborovej hre ide teda o pripravenosť žiaka nielen samostatne, ale aj o schopnosť kolektívnej práce. Žiak rozvíja svoju sebakritickosť, sebahodnotenie, vytvára si estetické cítenie, vkus, schopnosť vzájomnej pomoci. Súčasne dochádza k sebarealizácii, predvedeniu výsledkov jeho práce, ale učí sa aj verejne umelecky vystupovať, s čím je aj spojená psychická záťaž, či tréma.

Každý žiak disponuje určitými vlohami. Podľa Holasa sú *„vlohy anatomicko-fyziologické zvláštnosti organizmu, ktoré vytvárajú podmienky pre rozvoj určitej schopnosti.“* (Holas, M. 1993, s. 33) Hudobné vlohy môžeme pozorovať u žiakov od detstva. Ak však žiak nepreukáže v detstve nadanie, neznamená to, že nemôže rozvíjať svoje hudobné schopnosti.

Hudobné schopnosti sú vlastnosti človeka (žiaka), pomocou ktorých dosiahneme požiadavky hudobných činností a ich úspešnosť. Podľa F. Sedláka klasifikujeme hudobné schopnosti:

1. schopnosti hudobno-sluchové – zaisťujú rozlišovanie vlastnosti tónu: výška, farba, dĺžka, hlasitosť a ich vzťahy v rovine horizontálnej (melódia) a vertikálnej (harmónia, polyfónia),
2. psychomotorické schopnosti – časové členenie hudby (rytmus, metrum, tempo, dynamika) a psychicky regulovať pohyby pri vokálnych a inštrumentálnych činnostiach i pri telesných prejavoch podľa hudby,
3. analyticko-syntetické schopnosti – tvoria predpoklady pre identifikáciu výrazových prostriedkov. Na pozadí týchto schopností ako hlavných sa formujú špecifické štruktúry: hudobná pamäť, tonálne a harmonické cítenie, rytmické cítenie, hudobná predstavivosť,
4. hudobno-intelektové schopnosti – ako predpoklad pre činnosti percepčné, interpretačné a hudobne tvorivé (hudobná fantázia, hudobné myslenie). (Sedlák, F. - Váňová, H. 2013, s. 68)

Hudobné zručnosti tvoria základ hudobných činností. Inštrumentálne zručnosti sú zložené z mnohých pohybov, pomocou ktorých žiaci dosiahnu určitú techniku hry na nástroji. Tieto zručnosti sa líšia už len od stupňa pokročilosti a vonkajšími podmienkami. Pre vytvorenie hudobných zručností

napomáha opakovanie určitých činností, úkonov a pohybov potrebných pre hru na nástroj. Hudobné schopnosti rozlišujeme na: percepčné, motorické, senzomotorické, hudobno-intelektové, sociálne. Ich formovanie môžeme rozdeliť do niekoľkých fáz: kognitívna, fixačná, automatizačná, kontrolná.

ŠKOLSKÉ HUDOBNÉ SÚBORY V SLOVENSKOM EDUKAČNOM PRIESTORE

Školské hudobné súbory v Štátny vzdelávací program a školský vzdelávací program

Štátny vzdelávací program pre základné školy neuvádza možnosti využitia školských hudobných súborov. Každá škola si môže vo svojom ŠkVP zvoliť možnosť fungovania hudobného súboru, či už na hodinách hudobnej výchovy alebo mimočasové aktivity v rôznych voliteľných krúžkoch. V intenciách tvorivo-humanistickej výchovy a vzdelávania je hlavným zámerom hudobnej výchovy optimálne formovanie osobnosti a efektívne rozvíjanie hudobnosti žiaka tak, aby si aj prostredníctvom komunikácie s hudbou vytvoril svoj progresívny a kreatívny spôsob bytia pre život v 21. storočí.

Hudobno-výchovný proces musí zásadne vychádzať z hudby a smerovať opäť k nej, hudba má byť prameňom zážitkov i vedomostí. Hudobná výchova je súčasťou vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra. Ciele tejto vzdelávacej oblasti sa dajú uplatniť aj vo vzťahu k hudobným súborom.

„Štátny vzdelávací program (ŠVP) základných umeleckých škôl (ZUŠ) je podľa nového školského zákona hierarchicky najvyšší cieľovo programový projekt vzdelania, od ktorého sa odvíjajú školské vzdelávacie programy hudobného odboru, výtvarného odboru, tanečného odboru a literárno-dramatického odboru ZUŠ. Predstavuje prvú, rámcovú úroveň dvojúrovňového participatívneho modelu riadenia škôl. Systém starostlivosti o talenty je v SR v rámci škôl rôznych stupňov, na ktorých je venovaná osobitná starostlivosť každému žiakovi, jeho zameraniu a individuálnym schopnostiam a kde vzdelávací proces je charakterizovaný vysokým stupňom individuálnej starostlivosti. Umožňujú to najmä variabilné študijné programy a alternatívne metódy práce. Tento výchovný princíp sa uplatňuje na všetkých stupňoch a typoch umeleckých škôl, kde najvýznamnejším spoločným cieľom je výchova žiaka ako samostatnej osobnosti, čo podporuje aj horizontálna a vertikálna prepojenosť umeleckých škôl. Umelecké školstvo na Slovensku predstavuje ucelenú sústavu výchovy a vzdelania, ktorá poskytuje mladej generácii možnosť rozvíjať svoje nadanie v niektorej z tvorivých disciplín. Jednotlivé zložky tejto sústavy a ich výstupy sú uspôsobené tak, že umožňujú žiakovi pokračovať v umeleckej príprave na vyššom stupni a postupne sa kvalifikovať pre profesionálny výkon niektorého umeleckého povolania. Hlavným cieľom umeleckého školstva je výchova umením (formovanie osobnosti), k umeniu(rozvoj schopnosti tvoriť a prijímať umenie) a pre umenie (príprava na profesionálnu umeleckú činnosť).“ (ŠVP, 2008)

Školský vzdelávací program

Školský vzdelávací program (ŠkVP) pre primárne umelecké vzdelanie vychádza z platných učebných plánov, učebných osnov, metodických materiálov a ďalších pedagogicko-organizačných dokumentov.

Priebežné, polročné a koncoročné hodnotenie a klasifikácia žiakov sa uskutočňuje na základe metodických pokynov vydaných MŠ SR. V priebehu školského roka sa realizujú prijímacie, postupové, záverečné a iné komisionálne skúšky (napr. pre rozšírené vyučovanie). Je zriadená pedagogická a umelecká rada i štyri predmetové komisie, Občianske združenie rodičov školy, Rada školy a komisie podieľajúce sa na kvalitnom fungovaní školy – napr. likvidačná, vyraďovacia, mzdová, pre tvorbu zásad a použitia prostriedkov sociálneho fondu, inventarizačná.

ZUŠ je neoddeliteľnou, aktívnou súčasťou verejnej, kultúrno-spoločenskej činnosti v meste. Vytvára personálnu základňu pre fungovanie profesionálnych i neprofesionálnych súborov a činností v umeleckej oblasti.

Školský vzdelávací program pre ZUŠ dáva žiakom možnosti voliteľných predmetov: Komorná hra, Hra v súbore, orchestri, Dychový orchester, Ľudová hudba, Zborový spev a iných komorných zoskupení. V ŠVP na tento predmet nájdeme charakteristiku predmetu, obsah a ciele. Žiaľ, posledná zmena týchto dokumentov bola v roku 1995. V ŠVP chýbajú kompetencie predmetu.

Školské hudobné súbory môžeme badať najmä na konzervatóriách. V tejto súvislosti má každé konzervatórium svoj vlastný orchester, cieľom čoho je pripraviť žiakov konzervatória na ich budúcu profesiu, ktorá zahŕňa štúdium diel symfonickej literatúry rôznych štýlových období, ako a orchestrálny sprievod pri sólovom výkone. Školský orchester pochopiteľne plní aj koncertnú funkciu, sprevádza absolventské vystúpenia najlepších študentov školy a môže spolupracovať pri nácviku a výchove študentov oddelenia dirigovania. Rovnako ako v predmete súborovej hry je potrebné sledovať a presadzovať:

- dokonalé individuálne zvládnutie partu, na dychových a sláčikových nástrojoch
- vytvorenie jednoliato hrajúcich a znejúcich skupín, zvládnutie študovanej skladby ako celku každým členom orchestra, z hľadiska správnej štýlovej artikulácie.

Zámerom je rozvinúť u absolventov kľúčové spôsobilosti v umeleckých, pedagogických, pedagogicko-umeleckých a akademických oblastiach učenia sa tak, aby:

- si mohli vybrať optimálnu cestu k svojej študijnej a profesijnej kariére podľa svojich schopností, potrieb a záujmov,
- získali dostatok príležitostí nadobudnuté spôsobilosti samostatne tvorivo uplatňovať v kontexte pracovnej a mimopracovnej praxe a zároveň boli motivovaní k ich rozvoju v priebehu celoživotného vzdelávania.

Cieľom obsahu vzdelávacej oblasti je pripraviť žiaka konzervatória na profesionálnu prácu umelca a pedagóga umenia. Žiaci sa vzdelávajú a získavajú praktické skúsenosti v predmetoch umelecká prax, pedagogicko-umelecká prax, zborový spev, komorná hra, hra v súbore, hra v orchestri, prax v klavírnom sprievode. Samostatná, každodenná niekoľkohodinová umelecká príprava („cvičenie“) je nevyhnutným predpokladom štúdia na konzervatóriu a bez nej je rozvoj osobných predpokladov žiaka vylúčený.

DRUHY HUDOBNÝCH SÚBOROV NA SLOVENSKÝCH ŠKOLÁCH

Štátny vzdelávací program pre základné umelecké školy ponúka rôzne možnosti zoskupenia školských hudobných súborov. Žiaci si môžu vyberať podľa nástrojového, ale aj štýlového zamerania.

Komorná hra

Komorná hra umožňuje žiakom, ktorí hrajú na sláčikových alebo dychových i klávesových nástrojoch objavovať a prakticky precítiť krásu harmónie a zvukovú farbu hudobných nástrojov. Nadväzuje na tradíciu a kladie základy pre rozvoj záujmovej umeleckej činnosti. Jej veľkou možnosťou je množstvo najrôznejších nástrojových obsadení od dua až po noneto. Okrem osvojenia súhry a oboznámenia sa s interpretačnými štýlmi má aj hlboký etický význam.

Cieľom je možnosť zaradiť do komornej hry žiakov, ktorí majú o predmet záujem a ktorí už vedia svoju technickú zručnosť a hudobnú vyspelosť samostatne uplatniť v spoločnom hraní.

Výsledkami práce v komornej hre možno spestriť koncerty v škole, v mieste pôsobenia školy i na hudobných prehliadkach komornej hry.

Obsahom je uplatniť pozornosť žiakov na počúvanie všetkých hlasov hudobných nástrojov telesa, na ich vzájomné zosúladenie a prispôsobenie sa. Viesť ich k rešpektovaniu základných princípov komornej hry. Rozvíjať jednotnú intonáciu, rytmické cítenie, zmysel pre súhru, vyžadovať tónovú krásu, dynamiku a frázovanie. Zjednotiť ťahy sláčika u sláčikových nástrojov, reagovať na učiteľa, resp. vedúceho komorného telesa, viesť všetkých k vzájomnej úcte a rešpektovaniu.

Realizácia: jeden krát týždenne jedna vyučovacia hodina v skupine dvoch až deviatich žiakov. Vyučovanie sa môže realizovať i jeden krát za dva týždne v rozsahu dvoch vyučovacích hodín.

Žiak ukončí predmet:

1. Komisionálna skúška – dve tempovo odlišné skladby skladateľov rôznych storočí.
2. Triedny alebo záverečný koncert (môže byť realizovaný v spolupráci so žiakmi alebo absolventmi nižšieho sekundárneho umeleckého vzdelania) – jedna skladba. Hra spamäti nie je podmienkou.

Súborová a orchestrálna hra

Hra v súbore je najkomplexnejšou formou rozvoja hudobnosti, v ktorej sa žiaci tvorivým a iniciatívnym spôsobom zmocňujú interpretácie diel rôznych storočí našej i svetovej hudobnej literatúry. Vzbudzuje záujem žiakov o túto náročnú a krásnu oblasť hudby. Tento kolektívny predmet oboznamuje deti a mládež s klasickým, ale aj netradičným nástrojovým obsadením hudobných telies, a tým prebúdza a podnecuje trvalý záujem o aktívne muzicírovanie i po absolvovaní ZUŠ v rôznych hudobných zoskupeniach a žánroch kultúrneho života.

Cieľom tohto predmetu je rozvíjať schopnosť žiakov orientovať sa v notovom zápise, prehlbovať intonačnú a rytmickú predstavivosť a zdatnosť, zmysel pre kvalitu tónu, harmóniu, frázovanie a štýlovosť hudby. Vyžadovať maximálne sústredenie a zodpovednosť za vlastný podiel na interpretácii hudobného diela. Poskytovať radosť zo spoločného hrania a adekvátne uplatnenie nadobudnutých vedomostí, zručností a návykov na rôznych stupňoch ich hudobného vývoja.

Obsah:

- individuálna príprava súborových partov v spolupráci s učiteľmi hlavných predmetov,
- kontrola nácviku pripravovaných partov (napr. jednotné ťahy sláčikom, prstoklad, frázovanie a pod.),
- štúdium nového repertoáru – informatívne prehranie, nácvik v hlasoch v rozličných kombináciách a nácvik v delených skúškach,
- voľba repertoáru sa riadi technickou úrovňou súboru.

Realizácia: jeden krát týždenne 2 resp. 1,5 vyučovacie hodiny. Vyučovanie sa môže realizovať i v rozličných kombináciách a delených skúškach s časovou dotáciou, napr. 1+1 vyučovacia hodina týždenne.

Ukončenie štúdia: Verejný záverečný koncert (môže byť realizovaný v spolupráci so žiakmi alebo absolventmi nižšieho sekundárneho umeleckého vzdelania) – dve kontrastné skladby, alebo v rámci možností samostatný koncert v rámci plánu školy.

Dychový orchester

Hra v dychovom orchestri dáva priestor pre výchovu k všeobecnému rozvoju hudobnosti žiakov, priestor pre uplatnenie nadobudnutých poznatkov a vedomostí z individuálnych hodín.

Žiak rozvíja zmysel pre súhru, rytmus, upevňuje intonáciu, aby sa po skončení štúdia na ZUŠ mohol uplatniť v záujmovo – umeleckej činnosti. Dychová hudba patrí medzi tradičné zoskupenia nástrojov. Svojím repertoárom a zvukovým charakterom ju zaraďujeme medzi súčasť hudobnej kultúry. Zároveň plní aj spoločenskú funkciu. Repertoár je veľmi široký od vážnej, koncertnej, estrádnej hudby až po populárnu a tanečnú hudbu.

„Úspešná činnosť dychového orchestra (súboru) je predovšetkým závislá od sústavnej a cieľavedomej odbornej práce, najmä v delených skúškach drevených, plechových a bicích nástrojov. Uskutočňovať v skupinách 4 – 10 žiakov podľa ich vyspelosti a nárokov, pripravovaných skladieb dychového orchestra - súboru.

Orchestrálnu hru deliť pre vyspelých hráčov a pre začiatočníkov. Hru v orchestri – súbore možno začať aj s neúplnou skupinkou nástrojového obsadenia, ktorú možno postupom času doplňovať, a tak vytvárať podmienky pre vybudovanie väčšieho dychového orchestra – súboru o bicie nástroje, sprievodné trúbky a iné.

V orchestrálnej a súborovej hre dbať na čistotu intonácie, ladenie v unisone aj v akordoch. Viesť žiakov k správnemu dýchaniu a frázovaniu. Zvlášť dôkladne študovať intonačné a technicky náročné miesta, disharmonické miesta a modulačné Žiakov viesť k neustálemu počúvaniu zvuku celého orchestra. Ďalej sledovať dirigenta. Dbať na presnosť v dochádzke na skúšky ako aj na verejné podujatia. Pri tvorbe dramaturgického plánu venovať súboru – orchestru mimoriadnu pozornosť, najmä technickej náročnosti volených skladieb. V začínajúcich orchestroch- súboroch zaraďovať ľahké skladby a postupne s rastom techniky a vyspelosti hráčov skladby náročnejšie. Okrem tradičných foriem, ako je polka, valčík, mazurka, kvapík a pod. zaraďovať i skladby klasických autorov vo vhodných úpravách. Veľmi vhodné sú skladby pre sólové nástroje so sprievodom dychového orchestra.“ (ŠVP, 1995)

Realizácia: jeden krát dve vyučovacie hodiny týždenne.

Ukončenie štúdia: Samostatný triedny alebo verejný koncert (môže byť realizovaný v spolupráci so žiakmi alebo absolventmi nižšieho sekundárneho umeleckého vzdelania).

Ľudová hudba, hra v ľudovom orchestri

Nástrojové obsadenie ľudovej hudby alebo orchestra je rôzne, rovnako aj počet hráčov (v ľudovej hudbe sa nachádzajú aj netradičné – autentické nástroje), ktorý závisí od možností školy. Zloženie ľudovej hudby vychádza zo základného zoskupenia: sólo husle – primáš, prvé husle, druhé husle, kontra, ktorú hrajú buď husle alebo viola, charakteristický je aj cimbal, akordeón a kontrabas. Ako doplnenie sa v ľudovej hudbe objavujú aj dychové nástroje, zväčša klarinet, flauta alebo píšťalky. V ľudovom súbore sa uplatňujú hlavne žiaci, ktoré pociťujú lásku k folklóru a k ľudovým tradíciám.

Cieľom hry by malo byť zachovanie, znovu odhaľovanie a odkrývanie ľudových piesní ich interpretácia, folklórne cítenie, osvojenie si viacerých interpretačných – regionálnych štýlov. Rozvíjať cit pre spoločnú hru, rešpektovať charakteristické funkcie nástrojov podriadenia sa celku. Výučba by mala paralelne zahrňovať: ľudovú hudbu – pieseň a samostatnú interpretáciu, ktoré sa majú rozvíjať súčasne.

„Obsahom predmetu je samostatný nácvik a následná spolupráca so spevákmi – sólistami, zborom, tanečnou skupinou. Poznávať ľudové piesne, ich úpravu pre hlasy telesa (zo strany umeleckého vedúceho). Pestovať cit pre interpretáciu, poznávanie, pozorovanie. Učiteľ by mal pôsobiť vo funkcii hráčskeho vzoru pre všetkých hráčov a najmä primášov. Hra prebieha podľa sluchu bez nôt vo folklórnych regiónoch, ktoré sú pôsobiskom a rodiskom detí. V ostatných prípadoch je potrebné zoznamovať s rôznymi štýlmi folklórnych regiónov aj pomocou úprav, resp. notového záznamu.“ (ŠVP, 1995)

Realizácia: jedenkrát dve vyučovacie hodiny týždenne.

Ukončenie štúdia: Samostatný triedny alebo verejný koncert (môže byť realizovaný v spolupráci so žiakmi alebo absolventmi nižšieho sekundárneho umeleckého vzdelania) v spolupráci s vokálnou zložkou.

Zborový spev

Zborový spev sa realizuje prostredníctvom speváckeho zboru – kolektívneho hudobného prejavu. Činnosť nie je organizačne a obsahovo odstupňovaná po ročníkoch, nakoľko sa žiaci na kolektívnom speve podieľajú spoločne. Diferencujú sa podľa svojich individuálnych predpokladov. Do hlasových skupín sa zaraďujú podľa hlasovej polohy, timbru a rozsahu.

Práca v speváckom zbore plní funkciu edukačno-relaxačnú pre všetky vekové kategórie. Poskytuje žiakom možnosť zmysluplného odreagovania sa, radosť zo spoločnej tvorby hudobného diela, prehlbuje ich emocionalitu, rozširuje hudobnú gramotnosť a pomáha tak utvárať harmonicky rozvinuté osobnosti.

Cieľom predmetu je poskytnúť možnosť celoživotného vzdelávania sa všetkým, ktorí prejavia záujem o účinkovanie v speváckom zbore, prostredníctvom ktorého sa rozvíjajú aj jazykové schopnosti jednotlivcov študovaním diel v originálnom jazyku. V práci je potrebné vychádzať z pochopenia hudobného a slovného obsahu rôznych štýlových období a smerov aj ľudových piesní z rozličných regiónov.

Ďalším cieľom je prezentácia práce a dosiahnutých výsledkov na rôznych triednych a verejných vystúpeniach, podujatiach školy i spolupráca s ostatnými orchestrálnymi telesami školy. V spolupráci s nimi naštudovať aspoň jeden krát počas školského roka aj diela vokálno-inštrumentálne (nielen a capella), čím na jednej strane takáto spolupráca motivuje aj členov inštrumentálnych telies k práci, na druhej strane prináša radosť a uspokojenie z kolektívnej práce a v neposlednom rade vedie k rozširovaniu skúseností a repertoáru.

Orientovať sa prevažne na interpretáciu úprav ľudových piesní slovenských i inonárodných, prípadne špecializovať sa na interpretáciu diel z obdobia renesancie či iných období, spirituálu či gospelu. V repertoári zboru však zohľadňovať skladby súčasných domácich i svetových skladateľov. Obohatením môžu byť aj úpravy populárnej hudby (Beatles, ABBA, J. Ježek a pod.).

Dbať na funkčné držanie tela, správne spevácke nádychy, zdokonaľovanie kultivovaného spevu so zodpovedajúcim výrazom, správnu artikuláciu pri speve, intonačnú čistotu, citlivé tóny klesajúce aj stúpajúce,

- pracovať neustále s notovým textom, dbať na orientáciu v partitúre, spájanie notového zápisu s hudobnou predstavou,
- pri nácviku kratších ucelených fráz a ich spájaní do väčších celkov využívať formu
- imitačnej metódy,

- pri spievaní inojazyčných textov dbať na správnu výslovnosť
- študijné úlohy precvičovať v nadväznosti s hudobnými skladbami.

Realizácia: jeden krát jedna vyučovacia hodina týždenne, poprípade je možné vyučovať jeden krát za dva týždne dve vyučovacie hodiny.

Ukončenie štúdia: Samostatný triedny alebo verejný koncert /môže byť realizovaný v spolupráci so žiakmi alebo absolventmi nižšieho sekundárneho umeleckého vzdelania/ s vokálnymi, či vokálno-inštrumentálnymi skladbami tempového, rytmického, výrazového a tóninového kontrastu. Vyžaduje sa interpretácia jednej menej náročnej skladby spamäti.

MODERNIZÁCIA HUDOBNÝCH SÓBOROV

Možnosti modernizácie fungovania hudobných súborov z hudobného hľadiska

Hudobné hľadisko predstavuje dobrý výber štýlov a žánrov, ktoré sa budú prezentovať. Súvisí to aj s dramaturgickou oblasťou. Pojem hudobná dramaturgia, používaný u nás, sa v zahraničí označuje ako tvorba koncertných programov, repertoárový plán, programová koncepcia a i. Hudobná dramaturgia je činnosť, ktorou sa zabezpečuje vznik a zaradenie skladieb do koncertného repertoáru alebo na šírenie hromadnými oznamovacími prostriedkami. Pri tvorbe dobrej hudobnej dramaturgie by sa malo prihliadať na objektívne, ale aj subjektívne kritéria.

Objektívne môžeme určiť, či daná škola má prostriedky na to, aby urobila koncert, v ktorom bude mať zastúpenie každý nástroj alebo väčšie orchestrálne zoskupenie. Prihliada sa na možnosti, či je schopná škola urobiť za rok viac koncertov alebo len dva-tri koncerty ročne. Či je schopná ozvučiť celý koncert a má dostatok prostriedkov na organizovanie podujatí. Rovnako je podstatné dbať na tematiku koncertov a podľa toho prispôsobiť výber skladieb. Do celkovej dramaturgie by sa mali zapojiť nielen hudobníci, ale aj iné odbory, ktoré základná umelecká škola má.

Vedúci hudobných súborov pozerajú aj na dlhšie obdobie dopredu. Vidia, či je možnosť ísť reprezentovať školu aj na súťaže, prípadne zahraničné festivaly a podľa toho vyberajú skladby.

Zo subjektívneho hľadiska prihliadame na možnosti žiakov. Či sa aktívne venujú príprave na každú skúšku, či chodia na skúšky pravidelne. Dôležitá je ochota spolupráce, či rozvíjajú svoj talent aj na individuálnych hodinách. Potrebné je, aby aj žiaci povedali, aký žáner sa im páči a čo očakávajú od hudobného súboru. Správne vedenie žiakov prináša aj výsledný efekt v podobe celkového prejavu na vystúpení.

Podpora vedenia školy by mala napomôcť vedúcemu školského hudobného súboru pri organizovaní koncertov a rovnako aj s výberom dramaturgie. Hudobná dramaturgia ovplyvňuje fungovanie školských hudobných súborov, je teda namieste myslieť na dobrého dramaturga, ale aj dobrý dramaturgický plán koncertov a podujatí na základných umeleckých školách.

Možnosti modernizácie fungovania hudobných súborov z technického hľadiska

Pri technickom zabezpečení hudobného súboru musíme prihliadať na tieto základné ukazovatele:

- *„náklady na HW a technické zabezpečenie (aparatúra, hudobné nástroje, stojany, mikrofóny, bezpečnostné zabezpečenie, skrine, ostatné vybavenie priestoru, hudobné nástroje – vlastné, požičané, kúpené a pod.),*
- *náklady na noty (príprava, PC, HW, SW, tlač, rozmnožovanie),*
- *náklady na priestory,*
- *náklady na oblečenie,*

- *náklady na mzdy a odmeny,*
- *náklady na sústredenia,*
- *benefity ohodnotenia pre žiakov (hmotné, morálne a pod.)*
- *zabezpečenie finančných prostriedkov – rozpis (školské, verejné, mestské, obecné, súkromné).“* (Fridman, 2012, s. 5)

Možnosti modernizácie fungovania hudobných súborov z manažérskeho hľadiska

Manažérske hľadisko predstavuje dobré schopnosti najmä v dramaturgickej oblasti (výber konkrétnych skladieb, podrobne zdôvodniť rozpísať):

- *„určenie edukačných cieľov v aktuálnom roku (kognitívne, afektívne, psychomotorické – konkrétna nadväznosť na dramaturgiu, výber skladieb a ich spracovanie)*
- *predpokladané nadväzujúce ciele v nasledujúcom období:*
- *príprava učiteľa a lektorov na nácviky – spracovanie, aranžovanie, inštrumentácia skladieb – podrobne rozpísať, kto zabezpečí atď.*
- *nácviky jednotlivých skladieb – ako prípravy na vyučovanie podrobne rozpísať 2 skladby*
- *spolupráca s ZUŠ a mimosúborovými učiteľmi (individuálna príprava žiakov)*
- *rámcový plán vystúpení (repertoár, čas, miesto, publikum a pod.)*
- *náčrt spolupráce v rámci Slovenska (vysvetliť a zdôvodniť)*
- *náčrt spolupráce v rámci EU, V4 a pod.“* (Fridman, L. 2012, s.5)

ZÁVER

V štúdii sme sa priblížili súčasný stav skúmanej problematiky, ktorá môže pomôcť hudobným pedagógom, no najmä vedúcim školských hudobných súborov. Charakterizovali hudobný súbor, ako aj osobnosť hudobného pedagóga a prínos školských hudobných súborov pre rozvoj žiaka. Priniesli sme pohľad na školské hudobné súbory v slovenskom edukačnom priestore a priblíži ich fungovanie z hľadiska školskej legislatívy. Vymedzili sme miesto, funkciu, ciele a význam hudobných súborov v ŠVP a ŠkVP na základných školách, základných umeleckých školách, stredných školách a charakterizuje niektoré druhy hudobných súborov na základnej umeleckej škole. Poukázali sme aj na možnosti modernizácie školských hudobných súborov z hľadiska hudobného, technického a manažérskeho.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

BALCÁROVÁ, B. 2004. Alfa didaktiky hudobnej výchovy. Prešov : Súzvuk, 2004, 336s. ISBN 80-89188-00-1

FRIDMAN, L. et al. 2013. Hudobná edukácia v kontexte informačných a komunikačných technológií. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2013. ISBN 978-80-557-0500-2

FRIDMAN, L. 2007. Modernizačné tendencie v didaktike hudobnej výchovy. In Kontexty hudební pedagogiky. Praha : Univerzita Karlova v Praze, PdF, 2007. s. 162 – 174. ISBN 978-80-7290-354-2

FRIDMAN, L., 2003. Možnosti hudobnej a estetickej výchovy pri realizácii cieľov multikultúrnej výchovy. Banská Bystrica: UMB FHV, 2003. 118 s. ISBN 80-8055-877-9.

FUKAČ, J.- VEREŠ, J. 1989. Hudobná pedagogika. Nitra : PF. 1989.

HOLAS, M. 1995. Hudební pedagogika. Praha : AMU, 1995. 78s.

HOLAS, M. 1993. Psychologie hudby. Praha : AMU, 1993. 158s.

KRBAŤA, P. et al. 2008. Psychológia hudby (nielen) pre hudobníkov. Vlastným nákladom. 2008. ISBN 978-80-969808-6-4

KRESÁNEK, J. 2000. Hudba a človek. Bratislava : Hudobné centrum, 2000. ISBN 80-88884-18-7

Učebné osnovy pre I. a II. stupeň základného štúdia základnej umeleckej školy. Hudobný odbor. ISBN 80-7098-094-X. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/zus/uo_hudobny_odbor_zus.pdf

SEDLÁK, F. a kol. 1977. Nové cesty hudební výchovy. Praha : SPN, 1977. 280 s.

SEDLÁK, F.1985. Didaktika hudební výchovy 1. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1985, 311 s.

SEDLÁK, F. - VÁŇOVÁ, H. 2013. Hudební psychologie pro učitele. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2013. 406 s. ISBN 978-80-246-2060-2

SZAKALLOVÁ, K. 1996. Hudobno-pohybová výchova. 1. vyd. Nitra: Vysoká škola pedagogická, Pedagogická fakulta, 1996.181 s. ISBN 8080500193

ŠTEFKOVÁ, M. 2011. Teória hudobnej interpretácie. Bratislava : VŠMU, 2011. 172 s. ISBN 978-80-89439-19-5

ŠVECOVÁ, J. – VAŠUTOVÁ, J. 1997. Problémy učitelské profese ve světě. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy Praha, 1997. 130 s. ISBN 978-8021102781

TUREK, I. 2008. Didaktika. Brtislava: Iura Edition, 2008. 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.

Štátny vzdelávací program pre konzervatória. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-konzervatoria-ISCED-5.alej

ŠVP pre prvý stupeň ZŠ. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1.alej

ŠVP pre druhý stupeň ZŠ. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-ISCED-2.alej

Štátny vzdelávací program základnej umeleckej školy v Slovenskej republike. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/zus/nizsie_sekundarne_umelecke_vzdelanie_2b.pdf

Štátny vzdelávací program pre základné umelecké školy. Bratislava : Štátny pedagogický ústav. 2015, 16s. Dostupné na: //www.minedu.sk/data/att/7409.pdf

Umelecké a kultúrne vzdelávanie v školách v Európe. Brusel: Eurydice, 2009. 104 s. ISBN 978-92-9201-078-2 Dostupné na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113sk.pdf

Kontaktné údaje
Mgr. et Mgr. art. Anna Burdová
Katedra hudobnej kultúry
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
anna.burdova@umb.sk

ZUZANA UHRÍKOVÁ
PIESŇOVÁ TVORBA MIKULÁŠA SCHNEIDRA-TRNAVSKÉHO A JEJ UPLATNENIE V EDUKAČNOM PROCESE

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra hudobnej kultúry
zuzanauhrik@gmail.com

PIESŇOVÁ TVORBA MIKULÁŠA SCHNEIDRA-TRNAVSKÉHO A JEJ UPLATNENIE V EDUKAČNOM PROCESE

ZUZANA UHRÍKOVÁ

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na zistenie využiteľnosti piesňovej tvorby Mikuláša Schneidra-Trnavského v hudobnom edukačnom procese, t.j. na základných školách, základných umeleckých školách, konzervatóriách a vysokých umeleckých školách. Na základných školách približujeme žiakom formou dramatizácie a výtvarným stvárnením piesne Nôžka a Keby som bol vtáčkom. Keďže sú interpretačne ťažko zvládnuteľné, preto vyberáme do edukačného procesu netradičné formy vyučovania. Našim cieľom na základných školách s katolíckym zameraním je skupinovou prácou s Jednotným katolíckym spevníkom, vybudovať u žiakov záujem k duchovným piesňam Mikuláša Schneidra-Trnavského. Na základných umeleckých školách pracujeme s didaktickým experimentom. Výskumnú prácu na konzervatóriách a vysokých umeleckých školách zameriavame na pološtruktúrované interview s hlasovými pedagógmi, kde sa snažíme zistiť aktuálnosť a využiteľnosť piesní na týchto odborných školách.

Mikuláš Schneider-Trnavský tvorí v hlasovej pedagogike významné miesto, ktoré je nenahraditeľné. Jeho piesne sú stále aktuálne a dodnes nikým neprekonateľné. Vokálna pedagogika na Slovensku môže byť právom hrdá, pretože sa môže rozvíjať a budovať na silných základoch, ktoré priniesol hlavne hudobný skladateľ Mikuláš Schneider-Trnavský.

Kľúčové slová: Pieseň. Spevák. Interpret. Hlasová pedagogika. Hlasový pedagóg. Mikuláš Schneider-Trnavský. Umelecká škola.

Abstract

An article focuses on finding exploitable created songs of Mikuláš Schneider-Trnavský in the music education process; in primary schools, primary art schools, conservatories and art colleges. In primary schools close to students through dramatisation of the song Nôžka (translated in English as Leg) and a set of art paintings of the song Keby som bol vtáčkom (translated in English as If I were a bird). In interpretations as they are difficult to manage, so the selection to the educational process non-traditional forms of teaching. Single-voice Catholic Songbook was used as the teaching aid to motivate the pupils towards religious songs of Mikuláš Schneider-Trnavský. At the primary schools to work with didactic experiments. The research at conservatories and Art colleges was realized with the voice teachers. The semi-structured interview was used as the research method. The aim was to find out recentness and usability of the songs at these vocational schools.

Mikuláš Schneider-Trnavský is an important person in Vocal Pedagogy in Slovakia. The worth of his music compositions is irreplacable. His songs are still up-to-date and live, nobody has overcome them yet. Vocal Pedagogy in Slovakia is rightly proud of Mikuláš Schneider-Trnavský. It can build on strong foundations that Mikuláš Schneider-Trnavský set.

Key words: Song. Singer. Performer. Vocal Pedagogy. Voice teacher. Mikulaš Schneider-Trnavský. Art school.

ÚVOD

Hudobný skladateľ Mikuláš Schneider-Trnavský má v hlasovej pedagogike nezastupiteľné miesto. Jeho piesňová tvorba vychováva spevákov už niekoľko desaťročí. Každý spevák sa stretáva s jeho piesňami na základných umeleckých školách, konzervatóriách i vysokých školách, no i v profesionálnej opernej scéne sa často interpretujú práve piesne Mikuláša Schneidra-Trnavského.

Predkladaná práca sa zameriava na využiteľnosť a aktuálnosť piesní Mikuláša Schneidra-Trnavského v hudobnom edukačnom procese, t.j. základné školy, základné umelecké školy,

konzervatóriá, vysoké umelecké školy[5], ktoré radíme podľa vývojovej a profesionálnej postupnosti. Základné školy sme rozšírili o základné školy s katolíckym zameraním, pretože práve tu je poskytnutá možnosť priblížiť vo väčšom rozsahu duchovnú tvorbu Mikuláša Schneidra-Trnavského a pracovať s piesňami z *Jednotného katolíckeho spevníka*.

Hlavným cieľom predkladanej práce je zistiť využitie a uplatnenie piesní Mikuláša Schneidra-Trnavského v edukačnom procese. Pre výskumnú prácu sme vybrali výskumné metódy participačné (zúčastnené) pozorovanie, pološtruktúrované interview, obsahová analýzu, didaktický experiment a dotazník, ktorý sme spracovali podľa kvantitatívneho výskumného postupu. Výsledky výskumnej činnosti a celková využiteľnosť skúmanej problematiky má uplatnenie pre hlasových pedagógov, študentov a žiakov umeleckých škôl či žiakov a učiteľov na základných školách. Veríme, že bude prínosná pre rozvoj vokálnej pedagogiky a didaktiky na Slovensku.

Prácu s piesňovou tvorbou Mikuláša Schneidra-Trnavského pokladáme za veľmi podnetnú a dôležitú pre rozvoj hlasového aparátu, kantilény i celkovým výrazovým spôsobilostiam speváka. Je použiteľná na rôznych profesionálnych úrovniach speváckej kariéry, o tom svedčí i jej aktuálnosť na rôznych typoch škôl a súťažiach. Zaslúži si preto systematizáciu, ktorá poslúži nielen hlasovým pedagógom, ale predovšetkým interpretom, vďaka ktorým sa sprostredkúva celému svetu.

ZÁKLADNÉ ŠKOLY VŠEOBECNÉHO ZAMERANIA

Žiaci na základných školách sa v súčasnosti bližšie stretávajú so skladateľom Mikulášom Schneidrom-Trnavským na hudobnej výchove v 4. a 6. ročníku. V rámci slovenskej národnej hudby spoznávajú slovenských skladateľov, ktorí sa vo vtedajšom období zaslúžili o rozvoj a rozkvet slovenskej hudby. Keďže časová týždenná dotácia hodín hudobnej výchovy na základných školách je minimálna (1 hodina), učiteľ nestihne venovať toľkú pozornosť určitej problematike ako by chcel.

V rámci realizácie výskumu na základných školách sme zamerali svoju pozornosť na priblíženie osobnosti a tvorby Mikuláša Schneidra-Trnavského. Pomocou krátkodobého projektového vyučovania a zážitkových vyučovacích metód, predpokladáme kvalitnejší výsledok u žiakov či samotných učiteľov.

DRAMATIZÁCIA PIESNE *NÔŽKA*

Pieseň *Nôžka* vyberáme pre základné školy na základe obsahového i hudobného hľadiska, nakoľko prináša zrozumiteľný text i farebnú zvukovú škálu klavírneho sprievodu.

Žiaci pracujú v skupinách alebo pri menšom počte žiakov využívame možnosti jednej celej skupiny. Textová stránka piesne zohrá v tomto prípade pre nás vyššiu rolu, ako tá hudobná. Je totiž veľmi potrebné, aby žiaci pochopili obsah piesne, pretože básnické piesňové texty sú plné metafor a personifikácií. Učiteľ musí dbať na to, aby spomínané básnické modely žiakom vysvetlil a zjednotil obsah piesne.

Pieseň je napísaná na textovú predlohu Svetozára Hurbana Vajanského. Prináša veľké množstvo kontrastov, širokú melodickú škálu a bohatý klavírny sprievod. Skladateľ pracuje s textom piesne, ktorý vždy významovo dotvorí. Skladba je obohatená o recitatív. Tempo piesne je *allegretto*,

[5] K vysokým umeleckým školám radíme aj pedagogické fakulty.

no v priebehu sa obmieňa na *ritenuto*, *andante sostenuto, sostenuto e recitativo, allegro* či *meno mosso*.

Po prečítaní textu piesne si vysvetlíme jeho obsahovú stránku. Dbáme na správne pochopenie. Pieseň si vypočujeme s pomocou nahrávky, pretože má náročný klavírny sprievod a vyžaduje profesionálny hlasový prejav. Učiteľ rozdelí žiakom „herecké obsadenie", v našom prípade to je *mladý muž* a *dáma*.

Postupovali sme podľa scenára piesne:

Muž: Stretol som vám mladú dámu, zamyslený trošku, oslepený krásou, stupím na jej nežnú nôžku.

Žena: *(Výkrik! - naznačenie)*

Muž: *(k žene)* Pardon moja drahá, že sa chyba stala: nemohol som nôžku zbadať, tak je ona malá, nemohol som nôžku zbadať, tak je ona malá.
(k ľuďom) Okamžite odleteli z jasných očiek hnevy, vďačný úsmev zajasal sa v tvári mladej devy.

Žena: *(Úsmev)*

***Muž*:** *(Posmešne k ľuďom)* Vám ale však moji milí, poviem pravdu v celku: mala moja vďačná dáma nôžku hodne veľkú... nôžku hodne veľkú!

Je na samotnom pedagógovi ako si prispôsobí daný scenár, t.j. môže text doplniť, pripraviť scénu, zvýrazniť kostýmy vložiť do deja ďalšie postavy... My sme pracovali len s konkrétnym textom piesne *Nôžka*, ktorý sme zvlášť nedotvárali.

Séria výtvarných obrazov – *Keby som bol vtáčkom*

Pieseň *Keby som bol vtáčkom* je zaradená do vokálneho cyklu *Zo srdca*, ktorý Mikuláš Schneider-Trnavský zhudobnil na texty Ferka Urbánka. Skladba je v našej krajine pomerne dosť známa, viacerí ju považujú za zľudovenú pieseň. „*Napísať pieseň, ktorá zľudovie, nie je teda prejav umeleckej nezrelosti, ale práve naopak, je to veľký umelecký čin, lebo skladateľovi treba sa v ňom vyrovnať práve tak s umeleckosťou ako s tou najväčšou vyjadrovacou jednoduchosťou*." (Burlas, 1957, s. 401)

Skladba *Keby som bol vtáčkom* prináša jednoduchý text, ktorý je zrozumiteľný, vecný a neskrýva množstvo metafor, ako v iných piesňach. Jej pravdivý výklad hovorí o ťažkých chvíľach M. Schneidra-Trnavského na štúdiách v ďalekom Paríži. Je veľmi dôležité ako ju učiteľ žiakom v tomto mladom veku obsahovo vysvetlí či prednesie.

Text piesne:

Keby som bol vtáčkom, letel by som za les,
pozrieť sa čo robí, pozrieť sa čo robí
mamička moja dnes,
pozrieť sa čo robí, pozrieť sa čo robí
mamička moja dne

Košieľku mi šije, na mňa si spomína:
Vráť mi, Bože, vráť mi, vráť mi, Bože, vráť mi,
toho môjho syna,
vráť mi, Bože, vráť mi, vráť mi, Bože, vráť mi
toho môjho syna.

(Bugalová, 2001, s. 82)

So žiakmi si prečítame text a necháme na ich fantázii, za čím môže mladík z piesne *Keby som bol vtáčkom,* smútiť. To, že ide o subjektívne dojmy skladateľa neprezradíme. Žiaci pracujú len s obsahom textu piesne a snažia sa vystihnúť citovo silné odlúčenie matky a syna. Pomerne skutočnou obsahovou udalosťou sa stala vojna, ženba mladého muža do ďalekého kraja či odchod z domova za prácou. Syn spomína na svoju matku a túži sa stať vtáčkom, vrátiť sa domov. Túžba domova je hlavná myšlienka celej predkladanej piesne.

Prácu s textom doplníme o spomienky pani Márie Breveníkovej, jednej zo žijúcich žiačok Mikuláša Schneidra-Trnavského. Jej slová počúvali žiaci z rozhlasovej relácie rádia Lumen a bolo vidieť, že ich to veľmi zaujímalo.

Pani Breveníková na vznik piesne *Keby som bol vtáčkom* spomína: *„Spoločne s Milanom Rastislavom Štefánikom, a tiež s inými mladými študentmi zo Slovenska a z Čiech, bol pán profesor na štúdiách v Paríži. Vždy večer si išli posedieť do kaviarne, aby sa mohli po svojom v materinskej reči porozprávať. Raz sa tak dobre rozprávali, spomínali a Štefánik začal vykladať: „Keby som bol vtáčkom...“, vyslovil to len tak chlapčensky ako študent. Schneider hneď chytil ceruzku, ale nemal papier. No v Paríži v kaviarni mali také stoly, ktoré mali bielu mramorovú dosku. Tak ho napadlo, že si nakreslí na dosku partitúru, zložil hneď na to pieseň a začali sa ju všetci učiť spievať. On ju však stále dopĺňal a opravoval. Všetci strávili príjemný večer až do neskorých ranných hodín. Schneider si potom uvedomil, že napísanú skladbu si nemôže vziať domov, preto zaplatili čašníkovi, aby mu stôl pekne odložil a na druhý deň ráno si to osobne prišiel z toho stola pieseň prepísať. Potom dosku stola mohli umyť. Pravdepodobne takto sa zrodila pieseň Keby som bol vtáčkom, ktorú Trnavský mohol potom používať vo svojej vokálnej tvorbe*.“ (Breveníková, Rauchová, 2013)

Žiakom sa v súčasnej technickej dobe táto predstava vzniku piesne stala nemožná. Čo sme aj predpokladali. Predstava – zložiť pieseň, ktorá obehne svetom, len tak na stôl... to je priam nereálne.

Keďže našim hlavným zámerom je, aby žiaci spoznávali piesne národného skladateľa, priblíženie výtvarnými obrazmi sa nám zdalo za veľmi vhodné, pretože samotný nácvik by bol priam nemožný. Pieseň je technicky dosť náročná a žiaci si ju najskôr vypočuli z CD, a potom v jednoduchšej interpretácii vyučujúceho. Do vyučovacej hodiny sme zapojili medzipredmetové vzťahy, t.j. slovenský jazyk a výtvarná výchova.

Programovo sú tiež zamerané piesne *Keby som bol vtáčkom*, *Die gebeugte Rose* (Sklonená ruža), *Nesedaj sláviček* a iné.

„Efektívnosť vizuálnej, pohybovej, literárnej podpory s odrazom vnútorného a okolitého sveta človeka je v hudobnej výchove známa a zrejmá. Nejde o stieranie hraníc umení, vied a špecifík predmetových didaktík, ale o ich vzájomnú užitočnosť, vzájomné zefektívňovanie prenikania do problematiky konkrétneho umenia v súlade v integrácii, komplexnosti, ale aj zážitkovosti. Výsledkom môže byť skvalitnenie školskej praxe vo vyučovaní hudobnej výchovy, výtvarnej výchovy a výchovy umením a hlavne dieťa, ktoré pocíti a pochopí hudbu.“ (Boroš, 2011, s. 9)

ZÁKLADNÉ ŠKOLY S KATOLÍCKYM ZAMERANÍM

Pri cirkevných základných školách sme postupovali podobne ako pri základných školách všeobecného zamerania. Zážitok – netradičnosť – tvorivosť.

Keďže Mikuláš Schneider-Trnavský sa zaslúžil o bohatstvo liturgickej a duchovnej hudby hlavne pre katolíkov, pokladali sme za prvoradé oboznámiť žiakov s dielom Jednotného katolíckeho spevníka

(JKS) a priblížiť im projektovým vyučovaním niektoré ľahšie duchovné skladby či priniesť do vyučovacieho procesu nové piesne, ktoré obohatia ich duchovný rast.

Zamerali sme sa na skupinovú prácu, v ktorej sa mohli žiaci hmotne zoznámiť s knihou JKS. Vybrali sme pôvodné veľké vydania, aby tak žiaci mali lepší prehľad v notových ukážkach a zároveň, skutočnú predstavu práce organistu. V pripravenom pracovnom liste sme zadali úlohy, ktoré boli podmienené s prácou so spevníkom. Vyučovacia hodina prebehla plynule, žiaci pracovali s nadšením.

Veríme, že „osveta" duchovnej tvorby Mikuláša Schneidra-Trnavského na ZŠ s katolíckym zameraním zasiala semienko do hlbšieho poznania piesní z JKS. Záujem žiakov a ich chuť pracovať nám bol toho značnou zárukou.

ZÁKLADNÉ UMELECKÉ ŠKOLY

Hlasová pedagogika a samotný edukačný proces hlasového aparátu žiaka, začína práve na základných umeleckých školách (ZUŠ). Hlas podlieha vývoju, mení sa z detského na dospelý, vyzrieva osobnosť, žiak sa umelecky formuje. Práve tu je veľmi dôležitá práca hlasového pedagóga, ktorý na rozdiel od profesionálnej stránky musí byť aj dobrým človekom. Hlasový pedagóg musí vedieť žiaka zaujať, citlivo vysvetliť prácu s hlasom, s dychom. (Uhríková, 2014) Žiak sa musí naučiť poznávať seba samého, nehanbiť sa za svoj spevácky prejav a vnímavo sledovať posadenie hlasového aparátu. Zoznamuje sa s piesňovou literatúrou, skladateľmi i odbornými interpretmi.

Piesňová tvorba Mikuláša Schneidra-Trnavského má v samotnom didaktickom procese ZUŠ nezastupiteľné miesto. Mnohí pedagógovia sa držia názoru, že je pre tento typ škôl náročná, ale hádzať do vreca všetky piesne je najjednoduchšie... Samozrejme, že sa nájdu i z pera Mikuláša Schneidra-Trnavského piesne, ktoré sú interpretačne i technicky spôsobilé pre žiakov ZUŠ.

V rámci výskumnej práce na základných umeleckých školách (ZUŠ) sme experimentálnym vyučovaním zaznamenali výskumné činnosti u žiakov a hlasových pedagógov, pri nácviku i interpretácii piesní Mikuláša Schneidra-Trnavského. Našim cieľom bolo poukázať, že na piesňach spomínaného skladateľa získame technické i hlasové zručnosti.

Vzorku žiakov ZUŠ sme vybrali na základe speváckych a interpretačných daností konkrétnej školy. Zamerali sme sa na nácvik piesní, pomocou ktorého sme metódou pozorovania sledovali technické a interpretačné problémy žiakov. Samotný nácvik piesne sme uskutočňovali participačne (zúčastnene).[6]

Výskum sme realizovali na troch základných umeleckých školách, výskumnou vzorkou boli 6 žiaci. Interpretáciu piesní sme zaznamenávali na video nahrávku, ktorá bola podľa časových postupností nácviku u každého žiaka realizovaná inak, t.j. pri nácviku, na koncerte, bez korepetície, so sprievodom na vyučovacej hodine. Zamerali sme sa na dosiahnutie rôznych cieľov, pretože každá pieseň si ich vyžadovala inak.

Pre zrozumiteľnosť skúmanej problematiky uvádzame údaje v tabuľke.

[6] Hlasovým pedagógom bola autorka práce.

Tabuľka 4 Piesňová tvorba na ZUŠ

Žiak	Pieseň	Cieľ	Skutočnosť	Odporúčania pre pedagógov
Žiak 1 žena, tretí ročník, druhej časti, I. stupňa	*Týnom, tánom*	Nasadenie vyšších tónov. Rozširovanie hlasového aparátu. Interpretačný výraz obsahovej stránky piesne.	Problematiku nasadenia vyšších tónov, hneď v úvode piesne, sme vycvičovali s dôrazom na dychovú oporu a prácu s bránicou. Keďže žiačka mala problém s udržaním bráničných svalov, pieseň jej pomohla k vytvoreniu a pochopeniu tejto zručnosti.	Pieseň pomáha k pochopeniu dychového (bránica) ústrojenstva. Navodzuje ľahké nasadenia vyšších tónov. Odstraňuje problematiku „tvrdej“ brady a prispieva k vybudovaniu jednotného hlasového registra.
Žiak 2 muž, prvý ročník, druhej časti, I. stupňa	*Ej, hora, hora, zelená hora*	Upevnenie vyšších tónov hlasového aparátu. Časté striedanie taktov. Komplikovaný rytmus piesne.	Žiak mal ťažkosti s udržaním dychového ústrojenstva. Frázy často spájal nelogicky, preto sme zvolili pieseň *Ej, hora, hora*, *zelená hora*, kde ich skladateľ rytmicky oddeľuje. Tzn. každá fráza je vystavaná zložitejším „tiolovým“ rytmom, ktorý ju špecifikuje a odlišuje od druhej. So žiakom sa nám v piesni veľmi nepodarilo odstrániť ťažké nasadenia vyšších tónov, nakoľko má osvojený v hlasovej technike folklórny prejav.	V piesni je dôležité prepájať frázy, ktoré sú rytmicky farebné. Odporúčame vycvičovať rytmickú stránku piesne s väčším dôrazom ako inokedy.
Žiak 3 žena, druhý ročník, druhej časti, I. stupňa	*Zoťali brezu*	Výraz interpretácie – smútok. Zosilnenie dychového aparátu.	Žiačka pieseň zvládla po technickej stránke hneď v začiatkoch samotného nácviku. Problémom sa však stala melodická linka, v ktorej sa občas	Široký tónový ambitus (*cis*^{1}-*e*^{2}) dodáva piesni zaujímavý interpretačný akcent. Keďže skladba je plný výrazových

		Upevnenie nižších tónov hlasového registra.	objavuje melodický tón *gis¹* a *cis¹*. Piesňou sme chceli upevniť farebnosť spodného registra, čo sa nám aj podarilo. Žiačka si uvedomila zvučnosť hrudnej rezonancie a častým nácvikom sme vybudovali zručnosť v nasadení týchto tónov.	prostriedkov a značiek (*fermata*, *piu mosso*, *accelerando*, *meno mosso*...) naučí žiaka pracovať s farbou hlasu a prispôsobovať ho danej dynamike. Postupné klesanie melodickej linky až k tónu *cis¹* vytvára interpretačný moment smútku, sklamania. Pieseň nie je technicky náročná, preto je vhodná aj pre skúsenejších spevákov v nižšom ročníku druhej časti štúdia na ZUŠ.
Žiak 4 žena, prvý ročník, II. stupňa	*Jako si, môj milý*	Nasadenie tónov vo väčších intonačných rozpätiach. Rozšírenie agogickej a dynamickej škály. Striedanie tempa.	Dôraz pri nácviku sme kládli hneď v úvodnej fráze piesne, kde klesajúca melódia a bodkovaný rytmus vystihujú jej obsahovú stránku. Keďže žiačka bola už vo vyššom ročníku ZUŠ, problém s pochopením obsahu piesne sme nemali. Tematika, láska dievčiny k svojmu milému, ponúka širokú agogickú a dynamickú škálu, ktorú sme brali za potrebnú pri naštudovaní piesne. Problematické miesto sa vyskytlo s nasadením vyššieho tónu (...*cez tie hory prešiol*?) po ukončení predchádzajúcej frázy. Slovným	Pravidelné striedanie tempa fráz dodáva frázam ľahkosť i interpretačný význam. Bodkovaný rytmus v druhej časti piesne naznačuje tanečnosť, ľahkosť. S nástupom fráz s označením *più mosso*, vedieme kantilénu k potrebnej šírke i sviežosti. Hoci úvod piesne naznačuje smútočný pátos, záver ho vyvracia. Pieseň má dve strofy, ktoré sú tematicky ladené: prvá pre

			„klamom“ *e* na *a*, tzn. cez/caz sme problém odstránili a žiačka nasadila tón s uvoľnenou bradou.	ženský hlas a druhá pre mužský.
Žiak 5 žena, prvý ročník, II. stupňa	*Keby ja vedela*	Odstránenie problematiky nežiaduceho *glissanda.*[7] Upevnenie vysokých tónov hlasového aparátu. Časté *fermaty,*[8] spôsobené interpretačnou zložkou piesne. Tempo *rubato.*[9]	Nácvik piesne je dosť náročný, pretože pieseň prináša pestrosť agogickej a interpretačnej stránky. Výskyt pravidelnej *fermaty* navodzuje ťahavú melodickú linku. Cieľom práce bolo odstránenie *glissanda*, ktoré nevkusne prepájalo frázovanie. Postupovali sme najskôr nácvikom *staccata* a následne sme pripájali *fermaty* a až potom *legato*. Úzky vokál *e*, *y* sme s nasadením vyšších tónov „otvárali“ s uvoľnením brady a myslenou výslovnosťou ako v samohláske „o“. Žiačka problematiku pochopila a následne si aj vytvorila technickú zručnosť interpretácie piesne.	Ľudový charakter piesne, navodzujú *fermaty*, voľný prednes i čisté kvarty smerom nadol. Pedagóg však musí upraviť interpretáciu skladby tak, ako si to vyžaduje technika klasického spevu. Široká agogická škála prináša bohatstvo farieb i výrazovej stránky. V piesni môžeme vycvičovať i vyrovnanosť hlasových registrov. Pieseň *Keby ja vedela* je určená pre soprán.
Žiak 6 žena, štvrtý ročník,	*Anička mlynárova*	Nasadenie vysokého tónu s interpretačným	Pri práci s piesňou sme narazili na technický problém – nasadenie	Pri práci nácviku nesmieme zabúdať upozorňovať žiaka

[7] *Glissando*: (tal.) hladko, kĺzavo.

[8] *Fermata*: (tal.) koruna, zádrž.

[9] *Rubato*: (tal.) voľný tempovo a výrazovo sa meniaci prednes.

prvej časti, I. stupňa		akcentom. Rýchle tempo. Náročnosť dychového aparátu.	vysokého tónu s glissandom (tzv. *„prednasadenie“* vyššieho tónu). V závere experimentálneho vyučovania sa nám ho však podarilo odstrániť. Náročné rýchle tempo, upevnilo u žiačky prácu s dychovým ústrojenstvom a viedlo k vytvoreniu plynulej kantilény.	na dychovú oporu, ktorá musí byť pevná hneď v prvom tóne piesne, pretože sa tu vyžaduje silný akcent. S nástupom stúpajúcej melódie v druhej fráze piesne *(veď ti ony za vodičku...)* upozorňujeme na potrebnú artikuláciu, ktorá sa odzrkadlí na samotnom výraze interpreta.

„Existencia základného umeleckého školstva na Slovensku sa z perspektívy multikultúrnej Európy javí ako zmysluplne systematizovaná štruktúra, ktorá môže vo výchove osobnosti – mladých ľudí – eliminovať relativizovanie hodnôt a krízu identity, tvoriacu sa v priestore a tvoriacu priestor kultúrnej krízy.“ (Krušinská, Zeleiová, 2006, s. 60) Preto by učitelia ZUŠ nemali zabúdať na tvorbu slovenských skladateľov, pretože tak žiakom odovzdávajú národné bohatstvo, ktoré dnes vytláča svetová populárna hudba.

KONZERVATÓRIÁ

Profesionálna hlasová postupnosť po ZUŠ prebieha na vyššom stupni školy, t.j. na konzervatóriu. Väčšina študentov nastúpi na tento typ školy s nedozretým hlasovým aparátom, niektorí chlapci ešte nedokončili mutáciu, preto prvý ročník štúdia je zameraný na formovanie a usmerňovanie speváckej techniky. Systém štúdia je dosť náročný, preto si subjektívne myslíme, že osobnostná i hlasová vyzretosť prichádza väčšinou len vo vyšších ročníkoch štúdia. Niektoré piesne Mikuláša Schneidra-Trnavského prinášajú plynulý prechod medzi študijným materiálom na ZUŠ a na konzervatóriu. Ich blízkosť k ľudovému prejavu, hlasový rozsah, plynulá kantiléna a „orchestrálnosť“ klavírneho prejavu dodávajú i ľudovej piesni prvok nadčasovosti, mohutnosti. Je však dôležité vybrať správnu skladbu, ktorá musí byť podmienená citlivému individuálnemu prístupu hlasového pedagóga.

Mikuláš Schneider-Trnavský patrí pri výučbe spevu na konzervatóriu k základným hudobným skladateľom, ktorého tvorbou prechádza študent od úprav ľudových piesní až po umelé piesne v piesňových cykloch.

Výskumnú prácu na konzervatóriu sme zamerali na pološtruktúrované interview, ktoré si vopred stanovuje obsahovú schému prispôsobujúcu vývinu rozhovoru. Za vzorku sme si určili šiestich pedagógov pôsobiacich na konzervatóriách. Vyhodnocovanie odpovedí sme kategorizovali do menších celkov, a tak zosumarizovali zistené údaje k problematike. Vybrali sme štyri otázky, ktoré boli pre nás obsahovo a tematicky najdôležitejšie.

Otázka 1

Ktoré piesne Mikuláša Schneidra-Trnavského využívate najčastejšie na hodinách spevu?

1. cyklus Drobné kvety
2. cyklus Slzy a úsmevy
3. cyklus Zo srdca: Ružičky; Sedí kukuk; Šuhaju, šuhaju;
4. ľudové piesne: Ach, Janíčko duša má; Horela lipa, horela; Takú frajerôčku som si zamiloval; Dobrú noc má milá; Ej, duby, duby; Orali by moje volky; Šenkovala šenkárička; Jako si môj milý; Týnom, tánom; Veľká sa mi škoda stala; Ore Janík, ore; Zaleť sokol; Dievča čo robíš; Sadaj slnko, sadaj; Prídi, Janík, premilený;

Otázka 2

Prečo je vo vokálnej pedagogike potrebné poznať a interpretovať piesne Mikuláša Schneidra-Trnavského?

1. piesňová tvorba obsahuje bohatý výber repertoáru
2. obsahujú krásnu melodiku, spevnosť, vrúcnosť, výrazovosť
3. piesne sú vokálnym materiálom potrebným pre dosiahnutie určitého stupňa hlasovej techniky

4. tvoria dôležitý stupeň vývoja slovenskej vokálnej literatúry a smerovania hudby 20. storočia
5. melodickosť a materinský jazyk, t.j. zrozumiteľnosť interpretácie
6. vedú k rozvoju harmonického a melodického cítenia
7. ponúkajú širokú paletu výrazových prostriedkov

Otázka 3

Aké spevácke návyky si môže spevák vybudovať na piesňach Mikuláša Schneidra-Trnavského?

1. artikulácia slovenského textu – prirodzené pohyby artikulačných orgánov
2. správne nasadenie tónu v „maske“
3. celkové uvoľnenie speváka pri interpretácii
4. prirodzené používanie mimiky a gest
5. budovanie pevnej dychovej opory
6. vedenie melodických fráz

Otázka 4

Postrehli ste vo svojej pedagogickej praxi na piesňach Mikuláša Schneidra-Trnavského interpretačne problémové miesta?

1. náročný tónový rozsah (ambitus)
2. súhra s klavírnym sprievodom
3. časté striedanie dynamiky a ostatných výrazových prostriedkov
4. práca s frázami na dychovej opore
5. práca s hlasom (*mezza voce*, *tenuto*, *sotto voce*, *recitativo*...)

Stretnutie s hlasovými pedagógmi sme uskutočňovali po vzájomnej dohode s konkrétnym respondentom. Rozhovor sme nahrávali na médium, a následne spracovali podľa metodologických postupností. Zorganizované interview boli pre nás povzbudením do ďalšej umeleckej i pedagogickej činnosti.

VYSOKÉ UMELECKÉ ŠKOLY

Vysoké školy profesionálneho umeleckého zamerania na Slovensku nemajú také bohaté zloženie ako iné vedné odbory. Však aby kvalita nepotláčala kvantitu, ako sa hovorí, v našej malej krajine je vysokých umeleckých škôl na počet záujemcov dostačujúci.

Študenti operného spevu na vysokých školách dozrievajú na profesionálnych interpretov. Týka sa to i fyziologického, intelektuálneho i osobnostného vývoja. Ich kvalita rastie v niekoľkohodinových cvičeniach, náročnosti repertoáru i celkovom zodpovednom prístupe. Jedinečnosť každého speváka je podmienená aj práci hlasového pedagóga, ktorý usmerňuje a vedie k zdravej profesionalite.

V rámci realizácie výskumu využiteľnosti piesňovej tvorby Mikuláš Schneidra-Trnavského na vysokých umeleckých školách sme zorganizovali pološtruktúrovaným interview so štyrmi hlasovými pedagógmi. Metodologický postup pri vyhodnocovaní zistených dát sme zvolili rovnaký, ako pri interview s hlasovými pedagógmi na konzervatóriách.

Otázka 1

Ktoré piesne M. Schneidra-Trnavského využívate na vyučovaní najradšej a najčastejšie?

1. *Nesedaj sláviček,*[10] *Keď sa drobné pieseňky*, *Vtedy sa mi prisnejú*, *Ďaleko široko*, *Sedíme tu smutní*... celá piesňová zbierka *Drobné kvety*.
2. Zo zbierky *Slzy a úsmevy* je to samozrejme *Prsteň*, *Nôžka*.
3. Vyššia technická a interpretačná tessitúra[11] - *Nad kolískou*.

Otázka 2

Sú piesne M. Schneidra-Trnavského využiteľné aj na vysokých umeleckých školách?

Využiteľnosť piesní na VŠ podlieha rôznorodosti umeleckého repertoáru. Študent musí mať interpretačne zvládnuté aj iné piesne, z iného obdobia. Však piesne Mikuláša Schneidra-Trnavského sú materiálom, na ktorom sa umelecký rast speváka vytvára a buduje.

Otázka 3

Vyberáte konkrétne piesne M. Schneidra-Trnavského na odstránenie technického i interpretačného problému?

Zo zbierky *Drobné kvety* – pieseň *Vtedy sa mi prisnejú* (gradačné interpretačné frázovanie)

Zo zbierky *Slzy a úsmevy:*
- pieseň *Nôžka* (prepojenie výrazu s obsahovým charakterom, komickosť, herecké stvárnenie)
- pieseň *Letí havran, letí...*(časté striedanie dynamiky, výrazu)
- pieseň *Vesper Dominicae* (bohatá interpretácia, výrazové odtienky; recitativo, mezza voce, animato)
- pieseň *Magdaléna*
- pieseň *Prsteň* (melodika, intervalová farebnosť, vyžaduje hlasovú vyspelosť)

Zo samostatných piesní – *Chryzantémy*
- *Nad kolískou*
- *Neobzeraj sa*

Otázka 4

Ocenili by ste notový materiál neznámych a nepoznaných piesní M. Schneidra-Trnavského?

Jednoznačná odpoveď – áno.

Melodickosťou a samotnou tessitúrou by možno nepriniesli veľa nového, ale pre doplnenie notového materiálu by bolo zaujímavé ich poznať. Viaceré piesne Mikuláša Schneidra-Trnavského sú už tak speváckej verejnosti známe, že ich pokladáme za zľudovené, preto nový materiál by bol veľkým pozitívom v celej hlasovej pedagogike.

Veríme, že vokálna pedagogika potrebuje nielen jednotnú odbornú terminológiu, ale predovšetkým stavať na kvalitnom notovom materiáli, ktorý jej priniesli slovenskí hudobní skladatelia. A Mikuláš Schneider-Trnavský sa svojej úlohy „pesničkára“ ujal plnými dúškami. Jeho tvorba vychádza zo srdca ľudu, jej poslanie obohacuje ľudské srdcia.

Šírenie „osvety“ Trnavského skladieb je naším osobným posolstvom, ktoré si nesieme do ďalších umeleckých a pedagogických sfér.

[10] Pedagogička Božena Fresserová získala v prvom ročníku Medzinárodnej speváckej súťaže Mikuláša Schneidra-Trnavského významnú cenu.

[11] *Tessitúra* – namáhavosť skladby a spôsob jej zvládnutia z technickej stránky. (Šimová, O.)

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

BOROŠ, T. 2011. Všeobecnosť nie je povrchnosť. In *Múzy v škole*. ISSN 1335-1605, 2011, č. 1-2, s. 8-9.

BUGALOVÁ, E. 2001. *Mikuláš Schneider-Trnavský. Piesňová tvorba*. Bratislava : Hudobné centrum, 2001. 179 s. ISBN 80-88884-29-2

BURLAS, L. 1957. Myšlienky o vývine národnej hudby. In *Slovenská hudba*. 1957, roč. 1, č. 2, s. 54-61.

KRUŠINSKÁ, M., ZELEIOVÁ, J. 2006. Hudobná edukácia na Slovensku po roku 1989 so zameraním na základné školy a základné umelecké školy. Tradícia a inovácia. In *Musicologica Slovaca et Europaea*, XXV, Bratislava: Ústav hudobnej vedy SAV, 2006. 282 s. ISBN 80-89135-08-0, 29 – 62 s.

RAUCHOVÁ, D. 2013. *Mikuláš Schneider-Trnavský. Výber duchovnej, komornej, piesňovej hudobnej tvorby májového skladateľského jubilanta*. [online]. [cit. 2013.10.17.] Dostupné na internete: <http://www.lumen.sk/live-detail.php?id=36&m=5&r=2013>

UHRÍKOVÁ, Z. 2014. Aspekty vokálnej interpretácie v tvorbe Mikuláša Schneidra-Trnavského vo vybraných piesňach. In *Teorie a praxe hudební výchovy III.*, Praha: Univerzita Karlova, 2014. 276 s. ISBN 978-80-7290-724-3, 97-101 s.

Kontaktné údaje
Mgr. Zuzana Uhríková
Katedra hudobnej kultúry
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
zuzanauhrik@gmail.com

AGÁTA KŇAZOVICKÁ
ÚLOHA A VÝZNAM RODINY A ŠKOLY PRI UCHOVÁVANÍ HUDOBNÝCH TRADÍCIÍ SPIŠSKÝCH NEMCOV

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Katedra hudobnej kultúry
agata.knazovicka@gmail.com

ÚLOHA A VÝZNAM RODINY A ŠKOLY PRI UCHOVÁVANÍ HUDOBNÝCH TRADÍCIÍ SPIŠSKÝCH NEMCOV

AGÁTA KŇAZOVICKÁ

Abstrakt

Predložený článok predstavuje výber z dizertačnej práce, ktorá sa venuje hudobným tradíciám spišských Nemcov na príklade obce Chmeľnica, ktorá patrí svojimi zachovanými tradíciami k najvýznamnejším lokalitám na Spiši. Jej cieľom je zistiť formy a úroveň uchovávania hudobných tradícií spišských Nemcov v rodinách a vo formálnom vzdelávaní. Analyzuje prítomnosť nemeckej enklávy na Slovensku, prehľad jej histórie, kultúry a hudobných tradícií. Detailnejšie sa zaoberá spomínanou obcou, jej históriou, nárečím, kultúrnymi a hudobnými tradíciami a ZŠ s MŠ s materinským jazykom nemeckým.Využíva kvantitatívne aj kvalitatívne metódy a to analýzu hudobného materiálu, metódu rozhovoru a formu dotazníka. Ponúka výsledky výskumu uchovávania hudobných tradícií v rodinách, medzi rovesníkmi a zozbierané a analyzované piesne, básne, rečňovanky a vyčítanky v nemeckom nárečí v Chmeľnici. Na základe týchto výsledkov, z ktorých vyplýva záujem o ich uchovanie, vypracuváva projekt nahrávania CD s piesňami v nemeckom nárečí a vydanie spevníka k týmto piesňam uznaný a financovaný nemeckým BMI.

Kľúčové slová: Hudobné tradície. Spišskí Nemci. Ľudová pieseň v nemeckom nárečí. Národnostná menšina. Obec Chmeľnica.

Abstract

The article is a selection of dissertation thesis, that is about the music traditions of Spiš´s Germans where the Chmelnica village is as the example which is as well the most important destination by its traditions in the Spiš area. The aim of this thesis is to find forms and the level of the music traditions of Spiš´s Gemans in families and in formal education. The thesis analyzes the presence of the Geman enclave in Slovakia, the history, the culture and the music traditions. This dissertation thesis explains in details the history, the vernacular, the cultural and the musical traditions, the primary school and the preschool with German mother tongue of the mentioned Chmelnica village. The thesis uses quantitative and qualitative methods as the analyze music material, the methods of communication and the form of questioner interview. The research of this thesis gives us the results of the preserving music traditions in families, between compeers, collected and analyzed songs in German vernacular in Chmelnica village. The results as well show the interest of preservation for develops project of recording CD with the songs in German vernacular and also release the songbook.

Keywords: Music traditions. Spiš's Germans. Folk songs in German speech. National minority. The Chmelnica village..

ÚVOD

Nemecká menšina patrila v minuloti k významnej časti spoločenského a kultúrneho života. Pre etnomuzikológiu je jedným zo zdrojov vplyvu západnej Európy na naše územie. Dnes patria nemecké sídla v stredovýchodnej a východnej Európe k ojedinelým. Z pôvodných nemeckých lokalít zostali z nemeckých tradícií len spomienky. Na našom území poznáme výnimočné lokality, kde nemecké obyvateľstvo tvorí celistvé spoločenstvo. Na východnom Slovensku ka takým lokalitám patrí Chmeľnica a Medzev. Chmeľnica patrí geograficky aj historicky k Spišu a Medzev geograficky k Abovu a historicky pod Údolie Bodvy. Dnes patria k významným prameňom poznania nemeckej kultúry, v ktorých mala hudba a vokálne žánre dôležité miesto v živote. (Urbancová, 2000)

Prečo práve obec Chmeľnica ako príklad uchovávania hudobných tradícií Nemcov na Spiši? Chmeľnica je popri ostatných nemecky hovoriacich obciach svojou 700 ročnou históriou tou najzaujímavejšou, v ktorej sa na rozdiel od iných spišských miest a obcí aj dnes tieto tradície udržiavajú. Túto tému sme si vybrali na základe chýbajúceho hudobného materiálu v nemeckom

nárečí v Chmeľnici. Piesne, tance a ostatné zachované hudobné druhy patria k mimoriadnemu bohatstvu hudby, ktorá sa nikde inde na Slovensku nevyskytuje. Nemecké nárečie bolo v každom regióne iné a to spišské sa zachovalo len v Chmeľnici. Najbližšie je nemecké nárečie zachované v Medzeve, ale to sa od chmeľnického odlišuje. Hudobné tradície sa úmrtím starších ľudí stráca a my sme cítili potrebu zachovať dedičstvo našich predkov nielen ústne, ale podložené notovým materiálom a hudobnou nahrávkou, aby sa takto zachovalo pre budúce generácie.

Cieľom práce bolo zistiť formy a úroveň uchovávania hudobných tradícií spišských Nemcov v rodinách, vo formálnom a neformálnom vzdelávaní so zameraním sa na príkladnú obec Chmeľnica. Je rozvrhnutá do šiestich kapitol. Prvé tri kapitoly sú teoretickými východiskami k danej problematike, štvrtá je zameraná na etnomuzikologickú deskripciu piesní, piata prináša prehľad zastúpenia predkladanej problematiky v školskej legislatíve a šiesta obsahuje výskum v kontexte metodologického členenia výskumnej práce. Nasledujúci článok predstavuje výber z dizertačnej práce.

STAV SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

Ku skúmanej problematike je z hľadiska histórie karpatských Nemcov na Slovensku dostatok informácií. Tematikou sa zaoberajú slovenskí aj zahraniční autori.

K zásadným teoretickým prácam, ktoré sa venujú histórii nemeckej menšiny na Spiši patria práce slovenských autorov najmä J. Beňka, S. Gabdzilovej- Olejníkovej, M. Števíka, J. Valiska a B. Varsika.

Samotnú kultúru spišských Nemcov reflektuje už menej slovenských autorov, zahraničných len veľmi málo. Najcennejšie zdroje predstavujú publikácie J. Botíka, M. Horváthovej, E. Hlebu a J. Olejníka. Významné informácie sa nachádzajú v zborníku *Terra Scepusiensis*: *Stav bádania o dejinách Spiša,* ktorý bol výstupom z medzinárodnej konferencie, ktorá sa konala v Levoči na jeseň v roku 2002. Je výsledkom aktivít vychádzajúcich z Dohody medzi vládou Slovenskej a Poľskej republiky o cezhraničnej spolupráci z roku 1994 v rámci Slovensko-poľskej komisie humanitných vied pri Ministerstve školstva Slovenskej republiky a Ministerstve vedy a vysokého školstva Poľskej republiky. Editormi diela sú prof. Martin Homza, člen Katedry slovenských dejín Univerzity Komenského v Bratislave a riaditeľ Historického inštitútu Jagelovskej univerzity v Krakove prof. Stanisław A. Sroka.

K zahraničným autorom, ktorí sa zaoberali tematikou nemeckej menšiny na Spiši, patria J. Meier, T. Piirainen a R. Weisser. O pôvode tradícií spišských Nemcov v Chmeľnici máme všeobecne najdôležitejšie informácie z Kroniky obce z obdobia, keď ju viedol Štefan Kozák a z publikácie, ktorú napísal rodák z Chmeľnice A. Špes. Podstatné informácie sme našli aj v archíve mesta Stará Ľubovňa a v archíve Farského úradu v Chmeľnici, v publikácii rodáčky z Chmeľnice M. Krafčíkovej a Š. Kozáka.

Piesňovou tradíciou v Chmeľnici sa zaoberá najmä H. Urbancová, terajšia riaditeľka SAV. Vo svojich príspevkoch rozoberá piesne z Chmeľnice a porovnáva ich s piesňami z Medzeva. Skúma ich pôvod a analyzuje štruktúru. Predstavuje pre nás najcennejší zdroj, keďže vychádza zo starších nahrávok dnes už nežijúcich spevákov, a tým ich zachytáva autentickejšie.

Pri spracovávaní tejto témy nám boli nápomocné aj rozhovory miestnymi obyvateľmi, najmä autorkou najnovšej publikácii o Chmeľnici M. Krafčíkovou, s predsedkyňou Karpatskonemeckého spolku na Slovensku za Horný Spiš M. Recktenwald a s vedúcou folklórneho súboru Marmon K. Krafčíkovou.

Podstatná bola pre nás aj účasť na aktivitách Karpatskonemeckého spolku ako *Jugendfest* 2013 - 2015, konferencie doktorandov na témy nemeckej menšiny na Slovensku, účasť na festivaloch karpatských Nemcov v Chmeľnici a Kežmarku a zo zdrojov dostupných v SAV a Múzeu kultúry karpatských Nemcov v Bratislave.

PIESNE A INÉ HUDOBNÉ DRUHY ZACHOVANÉ V NEMECKOM NÁREČÍ V CHMEĽNICI

Nemecká menšina v Chmeľnici zachovávala pieseň hlavne v nemeckom jazyku, teda nemecké ľudové piesne, len málo piesní sa spievalo v nemeckom nárečí a často sú na nápevy slovenských ľudových piesní. Piesne majú funkčne nevyhranený, voľný charakter. Väčšinou boli sprevádzané cigánskou sláčikovou hudbou. (Urbancová, 1994) Žila na okraji obci a z rozprávania mojej babky si pamätám, že tam ľudia chodili radi, pretože tam bolo stále veselo.

Zápisy jednotlivých piesní v nemeckom nárečí sú veľmi skromné. Ústav hudobnej vedy SAV robil niekoľko výskumov: v roku 1969 Kliment Ondrejka s Emilom Bartkom, ktorí nahrávali piesne k tancom a zvykom, v roku 1971 Oskár Elschek a Kliment Ondrejka, ktorí sa zamerali na advetné a vianočné piesne a nahrali aj osemdesiatročného primáša. V roku 1973 nahral s folklórnou skupinou Marmon filmovú dokumentáciu fragmentov svadby. V roku 1992 viedol nahrávanie piesní a hudby k tancom znova so skupinou Marmon Stanislav Dúžek. Na začiatku 90. rokov zozbierala Zuzana Lengová vianočné a novoročné tradície z obce pre potreby štylizovaného scénického programu profesionálneho folklórneho súboru. (Urbancová, 1994)

Repertoár piesní tvorili hlavne u staršej generácie piesne v nemeckom dialekte a nemecké piesne. V akom jazyku sa spievalo, záviselo od charakteru situácii. Uspávanky sa v rodine spievali výhradne v nemeckom dialekte alebo po nemecky. Vianočné piesne a koledy sa spievali v nemeckom a slovenskom jazyku. V svadobných piesňach sa jazyky miešali. Nositeľkou hudobných tradícií v rodinách bola hlavne žena a boli viazané na rodinný a osobný život. Pôvodne sa spievalo najmä pri priadkach (rokenštuba) a pri podvečerných prechádzkach mladých po dedine so spevom (na večarki). Staršia generácia sa dodnes stretáva na posedeniach (posedki, auf di gost). Tieto príležitosti sa postupne vytratili a udržiavajú sa len príležitostne. (Urbancová, 2000)

Piesne v nemeckom nárečí v Chmeľnici sme zapisovali foneticky, bez špeciálnej transkripcie z dôvodu širokospektrálneho využitia týchto piesní a to nielen pre vzdelaných ľudí a ľudí ovládajúcich nemecké nárečie a nemecký jazyk, ale aj pre ľudí nepatriacich k nemeckej menšine alebo poochádzajúcich z iných kútov Slovenska s iným nemeckým nárečím, jednoducho aby boli čitateľné pre všetkých. Hlásky nevyskytujúce sa v slovenskom jazyku sme označili takto

- mäkke „ch“ – chˇ
- v nemeckom nárečí sa klasické „r“ vyslovuje ako nemecké zadné „r“,
- v niektorých slovách sa slovenské „l“ vyslovuje v nemeckom nárečí ako poľské „ł“. Nahradili sme ho samohláskou „u“ pred danou samohláskou, napr. Šłófn (schlafen- spať) - šuófn

Väčšina piesní je v jednodielnej alebo dvojdielnej piesňovej forme. Uvádzame len časť piesní.

VANI ICH VURT VESN

Svadobná pieseň, ktorá sa spievala pri tanci nevesty. V Chmeľnici sa spieva v nemeckej aj slovenskej verzii. Hana Urbancová uvádza prvú strfou piesne v nemeckom dialekte a druhú a tretiu strofu v slovenskom dialekte. My uvádzame všetky strofy v nemeckom dialekte, ako sa aj dnes

spievajú. Pieseň je na ľúbostnú tematiku. Pôvodne sa spievala v striedajúcom sa unisone a dvojhlase. (Urbancová, 2000)

Príklad č. 1

Slovenský preklad:

Keby som vedela,
kde dve vody tečú (v zmysle dve rieky),
ej haj, ťuhaj, nechcela by som nič,
len môjho chlapca pozdraviť.

MUTO, MAJNA MUTO

Pieseň sa javí ako preklad z piesne v slovenskom nárečí. V rôznych textových a nápevových variantoch sa s ňou stretneme v iných oblastiach horného Spiša a Šariša. Slovenské textové varianty zachytávame v historických zápisoch už v 1. polovici 19. storočí. (Urbancová. 1994). Pieseň sa spievala na svadbe. (Urbancová, 2000) Tu je potrebné dodať, že náš zápis je aktuálny, ako sa v súčasnosti spieva a odlišuje sa od zápisu Hany Urbancovej.

Príklad č. 2

Slovenský preklad:
Ej, Mama, moja mama,
ej, z Litmanovej,
ej, uvar mi džadky,
ej, hoci len postné.

EJ HONDON

Pieseň je pôvodné šarišská a predstavuje voľný preklad do nemeckého dialektu. (Urbancová, 1994) Poznáme ju aj v nemeckom jazyku. Je to žartovná pieseň rozšírená v celom okolí. Za vlastnú ju v rôznych verziách považujú Gorali, Rusíni a známa je aj v slovenskom dialekte. V Chmeľnici sa spája s párovým tancom starého štýlu- do šafľika, kto bol rozšírený v celom regióne. Pri tanci si tanečník rozkázal, v akom jazyku ju chce- „A teras tu našu“ alebo v nemeckom dialekte: „Ant es dos majna“. (Urbancová, 2000)

Príklad č. 3

Slovenský preklad:
Ej, pod briežkami, pod briežkami,
/:pod briežkami sú buky.:/

Hlavné znaky speváckej kultúry v obci Chmeľnica, ktoré stále pretrvávajú, rozdeľuje Hana Urbancová takto: *„variabilita piesní, väzby piesňových textov na niekoľkko nápevov súčasne, melódie typu obecných nôt, záľuba v ozdobovaní melodickej línie podľa možností a potrieb konkrétneho žánru, interpretačná voľnosť v prednese a improvizačný viachlas“* (Urbancová, 2000, s. 319)

NOVÉ PIESNE

V poslednom období sa tradícia spišských Nemcov rozširuje a je o ňu veľký záujem. Ľudia sa začali vracať k pôvodným tradíciám. Začali sa skladať nové piesne v nemeckom dialekte alebo dotvárať jednotlivé piesne bez známych nápevov, keďže pôvodných je málo a nestačia do repertoáru súborov. Pre potreby zachovania tradícií skladá aj Mária Recktenwald. Je bývalou riaditeľkou ZŠ s MŠ Chmeľnica a piesne v nemeckom nárečí skladá predovšetkým pre deti a mládež. Inšpiráciou je jej láska k materinskému jazyku a snaha o jeho zachovanie.

VÝSLEDKY VÝSKUMU HUDOBNÝCH TRADÍCIÍ SPIŠSKÝCH NEMCOV

Téma výskumu

Existencia hudobných tradícií spišských Nemcov v rodinách a vo formálnom vzdelávaní.

Predmet

Predmetom výskumu je analýza existencie hudobných tradícií v rodinách a vo formálnom vzdelávaní nemeckej menšiny v oblasti Spiša, konkrétne hudobné tradície spišských Nemcov, ku ktorým patria piesne, hudobné obradové zvyky v rodinách v konkrétnej obci Chmeľnica, ktorá je vzorovým príkladom ich uchovávania na celom Spiši. Ďalej je predmetom výskumu prítomnosť hudobných tradícií v rodinách spišských Nemcov, ako aj u žiakov a študentov, pochádzajúcich z uvedenej obce, ale navštevujúcich školy v okresnom meste Stará Ľubovňa.

Hlavný cieľ

Hlavným cieľom výskumu je zistiť formy a úroveň uchovávania hudobných tradícií spišských Nemcov v rodinách a vo formálnom vzdelávaní. Na základe výsledkov a reálnej skutočnosti navrhnúť rôzne formy riešenia aktivít, ktoré by efektívne podporovali a zabezpečili uchovanie hudobných tradícií.

Čiastkové ciele

- Spracovať informácie o danej problematike z dostupnej literatúry.
- Zhodnotiť súčasný stav zachovávania hudobných tradícií v rodine
- Zmapovať možnosti „živého muzicírovania“ vo formálnom vzdelávaní u žiakov a študentov navštevujúcich základné a stredné školy v okresnom meste Stará Ľubovňa (zámerne sme si nevybrali konkrétne ZŠ v Chmeľnici, keďže nám postačila analýza materiálov školy a skutočnosť, že autorka práce sama pochádza z menovanej obce a pozná okolnosti výučby na miestnej základnej škole)
- Analyzovať a následne vytvoriť syntézu dostupného hudobného materiálu hudobných tradícií spišských Nemcov v Chmeľnici.

Výskum sme koncipovali do dvoch častí, v ktorých sme skúmali prítomnosť hudobných tradícií spišských Nemcov v Chmeľnici v rodinách a u mladých ľudí.

Dotazník je zostavený tak, aby jednotlivé otázky tvorili jednotný štýl. Začína otázkami na rodinnú anamnézu a používanie jazyka v rodine. Ďalšie otázky sa zameriavajú na spev v rodine a zapájaním sa do hudobných a kultúrnych tradícií v obci. Dotazník pozostáva z 20 otázok. Sú v ňom použité otázky s možnosťami, v ktorých je potrebné zakrúžkovať jednu alebo viac odpovedí alebo dopísať časť odpovede, ďalšie otázky sú formulované na vlastný názor. Je potrebné dodať, že dotazníkom sme chceli zistiť, či rodina žije podľa tradícií spišských Nemcov, či sa aktívne hovorí nemeckým nárečím, v akej miere hrá spev a hudba úlohu v rodine a či sa zapája do kultúrneho a hudobného života v obci.

Rozhovor začína otázkami na jazyk používaný v rodine, škole a medzi kamarátmi. Tieto otázky nesúvisia priamo s predmetom výskumu, ale sú dôležité pri zisťovaní skutočností súvisiacich s hudobnými tradíciami. Ďalšie otázky sú zamerané priamo na hudobné tradície. Sú v ňom použité otázky, na ktoré je potrebné odpovedať krátko, ostatné otázky sú zamerané na vlastný názor a kreativitu. Rozhovorom sme chceli zistiť, ako sa mladí ľudia z obce zaujímajú o hudbu. Dôležitou súčasťou rozhovorov boli vlastné návrhy respondentov na lepšie udržiavane hudobných tradícií v obci.

VÝSLEDKY 1. ČASTI VÝSKUMU

Cieľom dotazníka bolo zmapovať existenciu hudobných tradícií v rodinách spišských Nemcov ako aj komunikáciu v nemeckom nárečí a zapájanie sa do kultúrneho a hudobného života v obci. Touto metódou sme sledovali naplnenie čiastkových hypotéz H1, H2, H4.

H1: *V súčasných rodinách v Chmeľnici nemecký dialekt ovláda cca 30% rodín.Deti nemecký dialekt aktívne takmer nepoužívajú.*

Prvá hypotéza zisťovala používanie nemeckého nárečia v rodinách. Jej prvá časť sa nám nepotvrdila, keďže viacero rodín toto nárečie ešte stále používa. Je potrebné dodať, že rodičia ho používajú častejšie a snažia sa, aby aj deti ho častejšie používali. Je to však zložité, keďže nie každé dieťa v obci nárečie ovláda, preto sa väčšinou kamaráti medzi sebou rozprávajú po slovensky. Preto sa druhá časť hypotézy potvrdila. Táto hypotéza sa týkala otázok č. 3 - 7.

H2: *V rodinách sa spieva málokedy a piesne v nemeckom nárečí sa takmer nespievajú.*

Druhá hypotéza zisťovala spev v rodine. Potvrdila sa nám v celom znení. V rodinách sa v súčasnosti spieva len príležitostne, hoci malým deťom spievajú rodičia viac. Piesní v nemeckom nárečí poznajú respondenti len málo a uprednostňujú slovenské a nemecké piesne. Je dôležité dodať, že zachovaných piesní v nemeckom nárečí je veľmi málo, preto môže ovplyvniť ich ovládanie aj tento faktor. Nemeckých a slovenských piesní je prirodzene viac a pravdepodobne ich preto používajú častejšie. Táto hypotéza sa týkala otázok č. 9 - 14.

H4: *Rodiny majú záujem o aktivity podporujúce uchovávanie hudobných tradícií a zvykov v obci.*

Túto hypotézu zisťovali otvorené otázky, v ktorých sa respondenti mohli voľne vyjadriť k problematike uchovávania tradícií spišských Nemcov v obci. Pri ich spracovaní sa našlo veľa zaujímavých návrhov a postrehov, ktoré možno použiť pri ďalšom výskume. Celkovo môžeme potvrdiť, že obyvatelia majú záujem o zachovávanie svojich tradícií a tým aj hudobných tradícií, no chcelo by to väčší záujem z ich strany a motiváciu zo strany organizácií a spolku. H4 sa potvrdila v otázkach č. 15 - 20.

VÝSLEDKY 2. ČASTI VÝSKUMU

Cieľom rozhovoru bolo analyzovať stav zachovávania hudobných tradícií spišských Nemcov u starších žiakov a mladých ľudí v rodine, medzi rovesníkmi a v obci. Touto metódou sme sledovali naplnenie H1, H2, H3 a H5.

H1: *V súčasných rodinách v Chmeľnici nemecký dialekt ovláda cca 30% rodín.Deti nemecký dialekt aktívne takmer nepoužívajú.*

Prvá hypotéza zisťovala používanie nemeckého nárečia medzi mladými ľuďmi staršieho školského veku a študentmi stredných škôl. Táto hypotéza bola potvrdená, pretože ani medzi mladými ľuďmi sa nehovorí výhradne nemeckým nárečím v Chmeľnici. Respondenti používajú toto nárečie aspoň príležitostne.

H2: *V rodinách sa spieva málokedy a piesne v nemeckom nárečí sa takmer nespievajú.*

Druhá hypotéza skúmala spev v rodinách respondentov. Čiastočne sa potvrdila, pretože sa v rodinách spieva aspoň príležitostne, ale piesne v nemeckom nárečí sa takmer vôbec nespievajú.

H3: *Deti a mládež nevedia o pôvode nemeckých hudobných tradícií, nepoznajú piesne, tance a zvyky svojej kultúry vo svojej obci.*

Hypotéza č. 3 sa nepotvrdila, keďže väčšina respondentov pozná piesne v nemeckom nárečí, ale z nich nie všetci poznali aj ich názvy. Konkrétnu pieseň poznala len polovica respondentov, ale jednotlivé slovné spojenia z danej piesne väčšina respondentov poznala. Preto nie je táto hypotéza ani vyvrátená ani potvrdená.

H5: *Mládež v Chmeľnici sa zapája do hudobných aktivít v obci ako sú folklórny súbor Marmon, cirkevný zbor, detský súbor Lusk alebo do iných aktivít tohto druhu.*

Tátohypotéza sa sčasti potvrdila, pretože respondenti majú aktívny alebo pasívny záujem o hudbu, zaujímajú sa o ňu aj v škole a zapájajú sa do aktivít súvisiacich s ňou. O súbory a zbor v Chmeľnici však nie je záujem. Členovia týchto hudobných telies sú málo motivovaní a nenapĺňa ich to.

ODPORÚČANIA PRE PRAX

Vychádzajúc z výsledkov oboch častí výskumu sme zosumarizovali nasledovné návrhy a odporúčania pre prax:

1. **Zvukový nosič a spevník piesní v nemeckom nárečí v Chmeľnici:**
   - Nahrať CD s piesňami v nemeckom nárečí a vydať k nemu spevník piesní, riekaniek, veršovaniek a vyčítaniek v nemeckom nárečí.
   - Využite CD so spevníkom ako súčasť výchovno- vzdelávacieho procesu v ZŠ s MŠ Chmeľnica.
   - Prezentovať CD so spevníkom pri príležitosti 700. výročia vzniku obce Chmeľnica a povzbudiť obyvateľov obce k udržiavaniu hudobných tradícií aj počúvaním piesní v nemeckom nárečí, učením detí a mládeže týchto piesní, a tak prispieť k ich šíreniu a uchovaniu.
   - Ponúknuť CD so spevníkom iným školám s nemeckou tradíciou na Slovensku ako metodickú pomôcku na vyučovaní hudobnej výchovy a nemeckého jazyka.
2. **Karpatendeutsche Jugend (Kapratskonemecká mládež)**
   - Iniciovať hlbšiu spoluprácu s Karpatendeutsche Jugend, pokračovať v rozbehnutých konferenciách s mladými aktivistami zaujímajúcimi sa o tradície karpatských Nemcov a organizovať aktivity podporujúce ich udržiavanie.
   - Zúčastňovať sa na konferenciách mladých germanistov, na ktorých máme tému „Udržiavanie tradícií karpatských Nemcov prostredníctvom hudby.“
   - Podporiť organizovanie projektov KDJ a prispieť k väčšej motivácii detí a mládeže o tradície karpatských Nemcov.
   - Povzbudzovať mládež v obci Chmeľnica k účasti na každoročnom hudobnom festivale karpatskej mládeže.
3. **Projekty**
   - Iniciovať projekty, ktoré by podporili domáce muzicírovanie detí, mládeže a rodín spišských Nemcov.
   - Motivovať deti a mládež k aktívnej účasti na festivaloch spišských Nemcov, predovšetkým v obci Chmeľnica.
   - Organizovať workshop „živého muzicírovania“ detí a mládeže na slávnostiach *Dni nemeckej kultúry* a oživiť tak tradíciu cmeľnických piesní.

ZÁVER

„Zabúdať na tradície- to je naša tradícia“ (RAS Anatolij)

V dnešnej uponáhľanej dobe nemáme čas zamyslieť sa nad tým, ako prebiehal rok u našich predkov. Každá udalosť a zmena v prírode alebo živote človeka bola sprevádzaná tradíciami. Hudobné tradície spišských Nemcov na Slovensku majú dlhú históriu. Nemci, ktorí žili na našom území, sa podieľali na utváraní našej kultúry a v niektorých oblastiach ostali jej pozostatky. Keďže nemecká menšina patrí na Slovenku k tým menej početným, rozhodli sme sa uchovať aspoň to málo, čo ešte ostalo. Zamerali sme sa na región Spiš a na obec Chmeľnica, ktorá zachovanými tradíciami spišských Nemcov ide príkladom pre ostatné obce a mestá, kde kultúra už takmer vymizla. Ide o ojedinelú formu tradícií, pretože dedina má svoje vlastné nárečie, ktorým dodnes aktívne hovorí väčšina obyvateľov. Aj keď modernizácia a utláčanie tradícií do úzadia pre neveľkú popularitu, miešanie obyvateľstva a odchod za prácou do väčších miest postihla aj túto obec, je stále šanca hudobné tradície spišských Nemcov udržať a ďalej šíriť, aby ostali aj pre ďalšie generácie. Napriek dnes už neexistujúcej komunite spišských Nemcov, sa obyvatelia stále k nej hlásia a spolupatričnosť ukazujú spevom rôznych piesní pri slávnostných príležitostiach, napr. Hymnou spišských Nemcov. (Urbancová, 2000)

O karpatských Nemcov v rámci celého Slovenska sa stará Karpatskonemecký spolok a jeho súčasť je organizácia Karpatendeutsche Jugend (Karpatskonemecká mládež) zaoberajúca sa mládežou, ktorých členmi sa môže stať každý záujemca. Ojedinelou je aj ZŠ s MŠ v Chmeľnici, ktorá ako jediná na Slovensku má status školy s materinským jazykom nemeckým. Vedenie má stále väčšiu snahu o zachovanie hudobných tradícií, preto sa do vyučovania hudobnej výchovy vsúvajú nemecké piesne a piesne v nemeckom nárečí. V obci pracujú dva folklórne súbory a jeden miešaný cirkevný zbor. Všetky teoretické skutočnosti nasvedčujú dobrému stavu zachovávania hudobných tradícií, s ktorými sa v obci aktívne pracuje.

Vo svojej publikácii vyzýva autorka Marta Krafčíková (2014) ľudí na záchranu nárečia, ktoré nám po predkoch ostalo. Ak sa zabudne nárečie, zabudne sa aj na tradície spišských Nemcov v Chmeľnici. Aj prostredníctvom hudby a spevu je možné prispieť k udržaniu nemeckého nárečia a tým aj hudobných tradícií pre ďalšie generácie.

Našim cieľom bolo zistiť formy a úroveň uchovávania hudobných tradícií spišských Nemcov v rodinách a vo formálnom vzdelávaní. Nemecký dialekt, ktorý je základom pre uchovávanie týchto tradícií, sa v rodinách a medzi mladými takmer nepoužíva. Dôvodom sú miešané rodiny, pasivita zo strany rodičov alebo jeho neovládanie. Malá skupinka detí a mladých ľudí, ktorí toto nárečie ovládajú, nemajú s kým komunikovať. Najviac sa o komunikáciu starajú starí rodičia a niekedy aj rodičia. Ak sa v rodinách spieva, tak len príležitostne a takmer vôbec piesne v nemeckom nárečí. Deti a mládež väčšinou poznajú svoje zvyky, aj piesne z počutia, ale texty a melódiu nepoznajú. Hudba ich zaujíma, ale členstvo vo folklórnych telesách už menej. Napriek tomu veľa mladých ľudí aspoň čiastočne rozumie dialektu a chcú udržať tradície svojich predkov. Preto je dôležitá dobrá motivácia k členstvu v hudobných telesách, k čomu prispeje aj výsledok našej práce.

Počas rozhovoru s mladými ľuďmi ma veľmi motivovalo ich nadšenie pre inováciu hudobných tradícií v obci. Existujúce formy ich uchovávania stagnujú a nedokážu mládež aktivizovať. Tento podnet ma inšpiroval k realizovaniu projektu, z ktorého vzniklo CD s piesňami v nemeckom nárečí v Chmeľnici. Ako autorka predloženej dizertačnej práce som ako prvá skompletizovala najznámejšie a zachované piesne v nemeckom nárečí v Chmeľnici, ktoré ešte neboli úplne znotované a oficiálne

vydané v zborníku a na CD. Verím, že aj takýmto spôsobom sme prispeli k oživeniu tradícií a v budúcnosti budeme môcť povedať, že táto snaha priniesla očakávaný úspech. Počas nahrávania som sa presvedčila, že udržiavanie hudobných tradícií má zmysel a dúfam, že moja práca bude inšpiráciou a štartom pre ďalšie projekty.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

BEŇKO, J. 1985. *Osídlenie severného Slovenska*. Košice : Východoslovenské vydavateľstvo 1985.

BOTÍK, Ján. 2007. *Etnická história Slovenska (k problematike etnicity, etnickej identity, multietnického Slovenska a zahraničných Slovákov).* Bratislava : Vydavateľstvo Lúč 2007. 228 s. ISBN 8071146501.

GABDZILOVÁ - OLEJNÍKOVÁ Soňa et al. 2004. *Karpatskí Nemci na Slovensku od druhej svetovej vojny do roku 1953*. Bratislava: SAV 2004. 206 s. ISBN 80- 967621- 9- 2.

HORVÁTHOVÁ, M. 2002. *Nemci na Slovensku. Etnokultúrne tradície z aspektu osídlenia, remesiel a odievania*. Dunajská Streda : Lilium Aurum 2002. 123 s. ISBN 8080621527.

KOZÁK, Š. (zost.). *Kronika obce Chmeľnica od roku 1944- 2002*. Chmeľnica. Kronika : Rukopis.

KRAFČÍKOVÁ, M. *Utekali, aby zostali*. Chmeľnica : Rímskokatolícka cirkev, farnosť Chmeľnica vo vydavateľstve Miroslav Števík - Scepusium 2014. 189 s. ISBN 978-80-971834-0-0.

MEIER, J. Deutsprachige Publikationen zur Geschichte der Zips. In GLADKIEWICZ Ryszard - HOMZA artin et al. 2003. *Terra Scepusiensis, Stav bádania o dejinách Spiša.* Levoča a Wroclaw : Kláštorisko, 2003. s. 63- 67. 987 s. ISBN 80- 711- 457- 6.

OLEJNÍK, J. Etnická skladba okresu Stará Ľubovňa v minulosti a súčasnosti, rôznorodosť kultúr. In: CHALUPECKÝ, I.. 2001. *Z minulosti Spiša*. Levoča : 2001, s. 211- 230.

PIIRAINEN TAPANI, I. 2001. *Nachträge zum Zipser Recht*. Levoča : Spišský dejepisný spolok 2001. 159 s. ISBN 80- 88704- 38- 3.

ŠPES, A.. [s.a.] Meine Muttersprache. Die Zipserdeutsche hopgärtnische Mundart. In *ACTA CARPATHO- GERMANICA XIV*, roč. 14, SNM.

ŠTEVÍK, M. 2006. *Stará Ľubovňa v premenách storočí*. Stará Ľubovňa : Mesto Stará Ľubovňa 2006. 94 s. ISBN 8096958909.

ŠTEVÍK, M. 2005. *Z dejín osídlenia a verejnej správy stredovekého Spiša*. Stará Ľubovňa : Ľubovnianske múzeum 2005. 63 s.ISBN 8096923404.

ŠTEVÍK, M. 2009. K počiatkom multietnicity stredovekého Spiša, In: ŠTEVÍK, M. (zost.): *Sandecko-spišské zošity*. 2009. Zväzok 4, Novy Sacz : 2009, s. 38- 49.

ŠTEVÍK, M.: Prírodno-geografické pomery na Spiši a prírodné názvy na Spiši v písomných dokumentoch z 13. a 14. storočia, In: GLADKIEWICZ R. - HOMZA M. et al. 2003. *Terra Scepusiensis, Stav bádania o dejinách Spiša*. Levoča a Wroclaw : Kláštorisko 2003. s. 256- 260. ISBN 80- 711- 457- 6.

URBANCOVÁ, H. 2000. Tradičná piesňová kultúra Nemcov na Spiši. In: *Slovenská hudba. Revue pre hudobnú kultúru*. Ed. Hana Urbancová. Bratislava : Slovenská muzikologická asociácia s finančnou podporou MK SR, 2000, Ročník XXVI, s. 306- 331. ISSN 1335-2458.

URBANCOVÁ, H. 1994. Piesňový repertoár Nemcov v Chmeľnici. In: *Musicologica Slovaca et Europaea 19.* Ed. Ladislav Kačic. Bratislava : Ústav hudobnej vedy SAV, ASCO Art & Science, 1994, s. 181-199. ISBN 80- 901416-8-4.

VALISKA, J. 1982. *Nemecké nárečia Horného Spiša*. Stará Ľubovňa : Okresné vlastivedné múzeum v Starej Ľubovni, 1982. s. 103- 114. Bez udania ISBN

VALISKA, J. 1967. *Die Zipserdeutsche Mundart von Chmeľnica (Hopgarten)*. Bratislava : SPN, 1967. Bez udania ISBN

VARSIK, B. 1974. Pôvodné slovanské osídlenie Spiša a korene spišských miest. In: MARSINA, R. 1974. *Spišské mestá v stredoveku*. Košice 1974, s. 11- 22. Bez udania ISBN.

WEISSER, R.. 1953: Der Zipser Sängerbund. In *Karpatenjahrbuch 1954*, roč. 5, Stuttgart 1953, s. 97-100.

WEISSER, R. Ein Rückblick auf die Tätigkeit des Zipser Sängerbundes. In *Karpatenbote*, roč. 3, 1933, s. 41.

Kontaktné údaje
Mgr.Agáta Kňazovická,PhD.
Katedra hudobnej kultúry
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
agata.knazovicka@gmail.com

Centrum edukačného výskumu
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Názov:	**Zborník vedecko-výskumných prác doktorandov Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici**
Podnázov:	Vol. 3
Editorky:	Mgr. Petra Fridrichová, PhD. PhDr. Martina Lacková
Vedecký recenzenti:	Prof. PaedDr. Alena Doušková, PhD. Prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD. Doc. PaedDr. Libor Fridman, PhD. Mgr. Petra Fridrichová, PhD. Prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD. Doc. PaedDr. Mária Kouteková, CSc. Prof. Mgr. art. Irena Medňanská, PhD. Doc. PhDr. Miriam Niklová, PhD. Prof. PaedDr. Milan Pazúrik, CSc. Doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD. Mgr. Denisa Šukolová, PhD. Ing. Alena Tomengová, PhD. Prof. PaedDr. Jaroslav Uhel, ArtD. Doc. PaedDr. Marta Valihorová, CSc. Doc. PhDr. Zlata Vašašová, PhD.
Vedecký redaktor:	prof. PaedDr. Vojtech Korim, CSc.
Rozsah:	154 strán
Formát:	elektronický dokument
Vydanie:	prvé
Vydal:	Centrum edukačného výskumu PF UMB v Banskej Bystrici
ISBN:	978-80-557-1215-4
EAN	9788055712154

© Banská Bystrica 2016

CENTRUM EDUKAČNÉHO VÝSKUMU

CEV • ERC

EDUCATIONAL RESEARCH CENTER

PEDAGOGICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY MATEJA BELA
V BANSKEJ BYSTRICI

ISBN:978-80-557-1215-4
EAN 9788055712154